
Comment le bien-être des élèves, considéré dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ?

Auteur : Bayet, Elise

Promoteur(s) : Monseur, Christian

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2025-2026

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/25317>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.



LIÈGE université

Psychologie, Logopédie & Sciences de l'Éducation

Comment le bien-être des élèves, considéré dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ?

Une analyse secondaire des données de PISA 2018

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en Enseignement

Elise Bayet

Promoteur : MONSEUR Christian

Lecteurs : HANSENNE Michel
PRESSIA Fabian

Année académique 2025-2026

Je tiens tout d'abord à remercier mon promoteur, Monsieur Monseur, pour son encadrement tout au long de ce travail. Sa disponibilité constante et la qualité de son accompagnement ont été d'une aide précieuse à chaque étape de cette recherche.

Je remercie également mes lecteurs, Monsieur Pressia et Monsieur Hansenne, pour l'intérêt qu'ils ont porté à ce travail ainsi que pour le temps consacré à sa lecture.

Je souhaite enfin adresser mes remerciements à l'ensemble des professeurs et assistants, dont les enseignements ont constitué le socle de cette formation et ont nourri ma réflexion tout au long de ces trois années.



LIÈGE université
**Psychologie, Logopédie
& Sciences de l'Éducation**

Comment le bien-être des élèves, considéré dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ?

Une analyse secondaire des données de PISA 2018

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de Master
en Sciences de l'Éducation, à finalité spécialisée en Enseignement

Elise Bayet

Promoteur : MONSEUR Christian

Lecteurs : HANSENNE Michel
PRESSIA Fabian

Année académique 2025-2026

TABLE DES MATIÈRES

I. Introduction	1
II. Fondements théoriques et approches du bien-être	4
2.1. Un concept ancien avec des racines philosophiques	4
2.1.1. Aristote et l'eudaimonia.....	4
2.1.2. Épicure, l'ataraxie et l'aponie.....	4
2.2. Approche contemporaine du bien-être	5
2.2.1. Approche hédonique	5
2.2.2. Approche eudémonique	6
2.2.3. Approche intégrative.....	6
2.3. Typologies du bien-être	7
2.3.1. Bien-être objectif et subjectif.....	7
2.3.2. Bien-être individuel et collectif	9
2.4. Mesure du bien-être	11
2.4.1. Définition actuelle et rôle des institutions	11
2.4.2. Mesure du bien-être dans les enquêtes internationales.....	12
2.5. Le bien-être scolaire	13
2.5.1. Définition.....	13
2.5.2. Le bien-être scolaire dans PISA 2018.....	15
2.5.3. Résultats clés de la littérature PISA.....	16
III. Problématique et hypothèses	20
IV. Méthodologie	21
4.1. Instrument	21
4.2. Description de l'échantillon	22

4.3.	Méthode d'analyse des données	23
4.4.	Définition des variables	26
V.	<i>Analyses statistiques</i>	30
5.1.	Analyses descriptives	30
5.1.1.	Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif au sein des pays de l'OCDE....	30
5.1.2.	Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif au sein des pays de l'OCDE en fonction du genre	31
5.2.	Analyses corrélationnelles	32
5.2.1.	Corrélations entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif	32
5.2.2.	Corrélations entre le bien-être eudémonique et les variables étudiées	34
5.2.3.	Corrélations entre le bien-être subjectif et les variables étudiées.....	36
5.3.	Analyses de régression	37
5.3.1.	La résilience.....	37
5.3.2.	Le sentiment d'appartenance à l'école.....	38
5.3.3.	L'objectif de maîtrise	39
5.3.4.	Le soutien parental.....	40
5.4.	Modèle final	41
VI.	<i>Discussion</i>	42
VII.	<i>Limites et perspectives</i>	46
7.1.	Limite 1 : Les biais liés aux données auto-déclarées	46
7.2.	Limite 2 : Des variables avec peu d'items	46
7.3.	Limite 3 : Le bien-être, un concept complexe	46
7.4.	Limite 4 : L'exclusion de certains pays	47
7.5.	Perspectives de prolongement	47
VIII.	<i>Conclusion</i>	48
IX.	<i>Bibliographie</i>	49

X. Annexes.....	52
Annexe A. Moyenne du sens de la vie et du bien-être subjectif par pays	52
Annexe B. Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif selon le genre par pays.....	53
Annexe C. Différences filles - garçons du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif par pays	54
Annexe D. Corrélations entre le sens de la vie et le bien-être subjectif pour chaque pays..	55
Annexe E. Analyses corrélationnelles (>0,2) pour le sens de la vie	56
Annexe F. Analyses corrélationnelles (>0,2) pour le bien-être subjectif	57
Annexe G. Analyses corrélationnelles pour le bien-être eudémonique et les variables de contrôle.....	58
Annexe H. Analyses corrélationnelles pour le bien-être eudémonique et les variables explicatives.....	59
Annexe I. Analyses corrélationnelles pour le bien-être subjectif et les variables de contrôle.	60
Annexe J. Analyses corrélationnelles pour le bien-être subjectif et les variables explicatives.	61
Annexe K. Décomposition de la variance pour le bien-être eudémonique.....	62
Annexe L. Décomposition de la variance pour le bien-être subjectif.	63
Annexe M. Analyses de régression pour la résilience.....	64
Annexe N. Analyses de régression pour le sentiment d'appartenance à l'école	66
Annexe O. Analyses de régression pour l'objectif de maîtrise	68
Annexe P. Analyses de régression pour le soutien parental	70
Annexe Q. Analyses de régression finale pour le bien-être eudémonique.....	72
Annexe R. Analyses de régression finale pour le bien-être subjectif.....	73
Annexe S. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives.....	74

I. Introduction

Au cours des dernières décennies, les systèmes éducatifs ont connu une évolution progressive vers une prise en compte plus globale du développement des élèves. Cette transformation traduit une volonté grandissante de considérer l'école non seulement comme un lieu d'apprentissage, mais également comme un espace de vie dans lequel les élèves vont pouvoir s'épanouir, tant sur le plan scolaire que social et personnel. Dans ce contexte, la question du bien-être s'est progressivement imposée comme un enjeu central des politiques éducatives, en raison de ses bénéfices sur la réussite scolaire, l'engagement des élèves et leur développement à long terme (Hossain et al., 2023).

Cet intérêt croissant se reflète notamment dans le développement d'enquêtes internationales telles que *Teaching and Learning International Survey* (TALIS) ou encore l'*Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC). Il se traduit également par l'élargissement progressif d'enquêtes comme le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA), initialement centrées sur la performance académique, vers l'intégration de dimensions non-cognitives. Ces initiatives montrent que la question du bien-être s'inscrit dans une perspective globale et nationale.

Ce mouvement n'est cependant pas sans tension. Cohen (2006) observe un certain paradoxe : comment concilier le développement du bien-être des élèves avec des systèmes prônant la performance telle que mesurée par des tests standardisés ? En effet, la pression liée aux résultats scolaires et aux évaluations peut entrer en tension avec les objectifs visant à favoriser l'épanouissement et le bien-être des élèves. Les données PISA illustrent ce paradoxe : certains pays affichent des résultats académiques parmi les meilleurs au monde, tout en présentant simultanément des niveaux de bien-être inférieurs, soulevant des questions importantes sur le prix de la performance scolaire.

C'est précisément à cet enjeu que cette recherche tente de répondre, en analysant le bien-être des élèves dans vingt-sept pays membres de l'OCDE à partir des données de l'enquête PISA 2018, en considérant à la fois ses dimensions hédonique et eudémonique, ainsi que les facteurs individuels et psychologiques qui y sont associés.

La question centrale qui structure cette recherche est la suivante : comment le bien-être des élèves, considéré dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ?

Pour y répondre, cette recherche s'articule en six parties : une revue de la littérature posant les fondements théoriques du bien-être, une présentation de la problématique et des hypothèses, une description de la méthodologie adoptée, une analyse des résultats, une discussion mettant en perspective les apports de cette recherche et, pour conclure, une présentation des limites et perspectives.

PARTIE THÉORIQUE

II. Fondements théoriques et approches du bien-être

2.1. Un concept ancien avec des racines philosophiques

Bien que le bien-être soit au cœur de l'actualité, c'est une notion qui remonte à la Grèce antique. Du grec ancien εὐδαιμονία (eudaimonia), le bien-être était au cœur des réflexions de grands philosophes (Godefroid, 2012). Aristote ou encore Épicure, chacun avait sa propre théorie en la matière.

2.1.1. *Aristote et l'eudaimonia*

Aristote est le premier philosophe à théoriser l'*eudaimonia* dans son ouvrage *l'Éthique à Nicomaque*. Il y a exploré le concept que l'on pourrait appeler aujourd'hui le bien-être en cherchant le sens ultime de la vie humaine. Selon lui, le bien-être n'est pas un simple état de plaisir (hédonisme), mais bien un accomplissement de soi au travers de la vertu et de l'action relationnelle (eudémonisme) (Perron et al., 2019).

L'*eudaimonia* ne représente nullement un plaisir spontané, mais bien un état durable qu'il est possible d'atteindre par la pratique constante des vertus. Ce sont des habitudes volontaires, acquises par l'éducation et la pratique. En ce sens, sa vision du bien-être est centrée sur une responsabilité individuelle d'une vie vertueuse.

2.1.2. *Épicure, l'ataraxie et l'aponie*

Épicure, quant à lui, tente de développer une philosophie du bonheur, centrée sur la recherche du plaisir durable. Cette approche est souvent mal comprise et associée à du pur hédonisme (plaisir immédiat, sans restriction) (Bajomée, 2015). En effet, le terme épicurien est défini actuellement comme relatif à une morale qui propose pour objectif premier la satisfaction de tout ce qui contribue au plaisir (Larousse, 2024). Épicure nuance cette définition, qui se rapporte à l'hédonisme pur, en accordant de l'importance à la maîtrise des désirs et de la satisfaction des besoins essentiels. Selon lui, le bien-être réside dans l'ataraxie (paix de l'esprit, absence de troubles de l'âme) et dans l'aponie (absence de douleur physique). Dans son ouvrage *Lettre à Ménécée*, Épicure résume cette pensée en soulignant l'importance de vivre simplement, selon la nature, pour éviter toutes perturbations du corps et de l'esprit (Épicure, 2011, p. 3).

2.2. Approche contemporaine du bien-être

Pendant longtemps, le bien-être a été perçu principalement comme un idéal à atteindre (Godefroid, 2012). Aujourd'hui, bien que sa définition semble aller de soi (Perron et al., 2019), elle reste sujette à de nombreuses interprétations, ce qui donne lieu à une littérature abondante et parfois dispersée. Cependant, plusieurs auteurs s'accordent sur l'existence de diverses approches du bien-être (Hossain et al., 2023 ; Perron et al., 2019). Ce qui fait moins consensus, en revanche, c'est la manière de le conceptualiser (Courtney et al., 2023).

En s'appuyant sur les fondements des pensées philosophiques précédemment évoquées, certains psychologues contemporains ont approfondi la notion de bien-être, en faisant ressortir trois grandes approches : l'hédonisme, l'eudémonisme et l'approche intégrative.

2.2.1. Approche hédonique

L'hédonisme, qui provient du grec ἡδονή (hédoné-plaisir), est défini comme le système philosophique qui fait du plaisir le but de la vie (Larousse, 2024). Cependant, une question se pose : faut-il rechercher le plaisir avec ou sans restrictions ? Pour y répondre, il semble important de bien différencier l'hédonisme pur de l'hédonisme modéré.

L'hédonisme pur (ou radical), tel que considéré en philosophie par l'Aristippe de Cyrène, a pour objectif de maximiser le plaisir immédiat, intense et principalement sensoriel. Épicure lui prône l'hédonisme modéré en axant le plaisir durable, l'ataraxie et l'aponie (cf. 2.1.2. Épicure, l'ataraxie et l'aponie). Le plaisir semble ainsi la valeur fondatrice de cette philosophie, mais la manière de le percevoir est opposée dans chacune des approches. Dans le cadre de cette recherche, il convient de parler de l'hédonisme modéré, qui est celui le plus largement utilisé en recherche scientifique.

Diener (1994) est un des pionniers du bien-être hédonique. En se basant sur les principes fondateurs d'Épicure tels que la recherche de plaisirs simples, il propose une vision plus contemporaine du bien-être en tentant de le quantifier avec l'évaluation *Satisfaction With Life Scale (SWLS)*. En créant une échelle de type Likert, Diener et al. (1985) ont développé un outil permettant d'évaluer sa vie dans son ensemble, en répondant à des items tels que *Je suis satisfait de ma vie*.

2.2.2. *Approche eudémonique*

Le bien-être eudémonique trouve ses racines dans la pensée d'Aristote, qui définissait l'eudaimonia comme l'accomplissement de soi à travers une vie vertueuse (cf. 2.1.1. Aristote et l'eudaimonia). Dans ce sens, le bonheur n'est pas partisan du plaisir immédiat, mais réside dans la réalisation de son propre potentiel, tout en restant aligné avec ses propres valeurs.

Cette conception du bien-être a été renouvelée par Ryff (1989) qui en a proposé une modélisation centrée sur le développement personnel et la réalisation de soi. Pour elle, le bien-être repose sur six dimensions fondamentales qui vont permettre d'évaluer la qualité et la profondeur de son propre épanouissement : l'autonomie (capacité à suivre ses convictions sans influence), la maîtrise de l'environnement (capacité à gérer sa vie selon ses besoins), le développement personnel (sentiment d'évolution), relations positives (entretenir des relations significatives), le but dans la vie (sens ou objectifs clairs à sa vie) et l'acceptation de soi (aptitude positive envers soi, en tenant compte des qualités et défauts). Ce modèle met l'accent sur le bien-être dans le temps, et donc sur son aspect durable.

Selon certains auteurs tels que Kashdan et al. (2008), la conception aristotélicienne de l'eudaimonia, et donc l'eudémonisme, introduirait une complexité inutile et reposerait sur des jugements moraux et élitistes. En prenant en compte cette vision, cela voudrait dire que le bien-être apparaîtrait comme accessible principalement aux personnes privilégiées. A l'inverse, Waterman (2008) s'oppose à ces propos en soutenant qu'une approche strictement empirique tend à négliger la complexité inhérente à ce concept. Dans cette perspective, Ryan et Huta (2009) considèrent que la diversité des approches du bien-être constitue une richesse plutôt qu'un obstacle pour la recherche en psychologie (auteurs cités dans Henderson et Knight, 2012).

2.2.3. *Approche intégrative*

Ces deux conceptions du bien-être se distinguent depuis des dizaines d'années. D'un côté, l'approche hédonique se centre sur la recherche du plaisir et la réduction de souffrance. De l'autre, l'eudémonisme s'axe sur l'épanouissement et la réalisation du plein potentiel. Souvent représentées comme concurrentes, plusieurs auteurs plaident pour une approche intégrative, plus holistique, qui va articuler les deux conceptualisations pour comprendre toute la complexité du bien-être. Le premier à s'être intéressé à cette vision est Waterman en 1993, en tentant d'identifier les points communs à ces deux approches. (Henderson et Knight, 2012).

Après un recensement des diverses études contemporaines, Ryan et Deci (2000) ont fortement contribué à l'approche intégrative en étudiant l'aspect complémentaire des deux approches. Pour cela, ils présentent une réflexion plus transversale, en se basant sur la théorie de l'auto-détermination (*self-determination theory* - SDT), qu'ils ont eu l'occasion de développer dans les années 1985. Selon cette théorie, le bien-être optimal dépend de la satisfaction de trois besoins fondamentaux : l'autonomie (agir selon ses propres valeurs et intérêts), la compétence (se sentir efficace dans ce que l'on entreprend) et l'affiliation sociale (entretenir des relations significatives). Lorsque ces derniers sont satisfaits, les individus vont ressentir des émotions positives et de la satisfaction (composantes hédoniques) ainsi qu'un sentiment d'accomplissement personnel (composantes eudémoniques).

Alliant affects positifs et croissance personnelle, la SDT dépasse ainsi l'opposition classique entre l'hédonisme et l'eudémonisme en montrant comment le plaisir et la réalisation de soi peuvent coexister dans une dynamique motivationnelle autodéterminée. Ce fonctionnement favoriserait un fonctionnement psychologique sain et durable (Ryan & Deci, 2000 ; Ryan & Deci, 2001). Huta et Ryan (2010) confortent cette idée en insistant sur l'importance d'une vie riche en activités à la fois hédoniques et eudémoniques, qui serait associée au plus haut degré de bien-être. Grâce à une prise en compte complète et équilibrée du bien-être, la SDT a été validée dans de nombreux domaines tels que la santé mentale ou encore l'éducation (Henderson et Knight, 2012).

2.3. Typologies du bien-être

Les différentes approches théoriques présentées ci-dessus ont permis de poser les fondements du bien-être. Afin d'approfondir la compréhension de cette notion, il convient désormais d'examiner les typologies actuellement utilisées dans la littérature, comme c'est le cas pour le bien-être objectif et subjectif, ou encore le bien-être individuel et collectif.

2.3.1. *Bien-être objectif et subjectif*

Le bien-être peut faire référence à des éléments objectifs ou subjectifs (Govorova et al., 2020a ; Perron et al., 2019).

Le bien-être objectif est défini comme l'ensemble des conditions matérielles, sociales et environnementales qui vont permettre à une personne de considérer sa vie comme satisfaisante,

selon des critères quantifiables. Ainsi, le bien-être objectif peut être évalué à travers la santé, l'environnement (naturel et bâti), la sécurité, l'emploi ou encore les relations sociales. Dans ce cadre, les premières évaluations du bien-être se sont basées principalement sur des indicateurs économiques et monétaires, partant du principe que l'aisance financière et la possession de biens matériels contribuaient à un niveau de bien-être plus élevé (Perron et al., 2019).

À l'heure actuelle, le bien-être objectif est toujours mesuré mais les diverses recherches ont découvert une composante complémentaire et tout aussi essentielle : le bien-être subjectif (Govorova et al., 2020a).

Le bien-être subjectif fait consensus sur son existence, mais pas sur la manière d'être défini. Certaines théories basent le bien-être sur un processus, une certaine capacité que l'on décide de mettre en place, afin d'aborder les situations de manière positive. D'autres théories font le cheminement inverse en expliquant que c'est plutôt l'accumulation d'expériences positives qui va amener une forme de bien-être (Godefroid, 2012). Les avis divergent, mais un point reste commun à chaque vision : la perception individuelle. Dans la *Revue des politiques sociales et familiales*, Perron et al. (2019) ont défini le bien-être subjectif comme « une combinaison d'un sentiment de bonheur et de satisfaction à l'égard de sa vie, comprenant différents aspects tels que l'évaluation cognitive de la vie, des émotions positives telles que la joie ou la fierté, mais également la présence ou l'absence d'émotions négatives comme la souffrance ou l'inquiétude. » Selon Ryan et Deci (2001), ces trois aspects sont les composantes du bien-être subjectif.

Le bien-être subjectif peut être analysé à travers les perspectives hédonique et eudémonique. Le bien-être hédonique reprend la recherche du plaisir et la satisfaction immédiate, tandis que le bien-être eudémonique met l'accent sur l'épanouissement et la réalisation de soi (Henderson et Knight, 2012 ; Hossain et al., 2023).

Il est tout de même important de rester prudent quant à l'utilisation des termes. Bien que le bien-être subjectif puisse être lié au bien-être hédonique en se concentrant sur une quête de plaisir, ce dernier est plus centré sur un plaisir immédiat, alors que le bien-être subjectif est une composante plus globale. Cependant, certains auteurs associent directement les notions sans en distinguer les diverses subtilités (Ryan & Deci, 2001).

Quoi qu'il en soit, la plupart des chercheurs voient le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique comme des fonctions psychologiques complémentaires et que les individus ont besoin des deux pour s'épanouir (Perron et al., 2019 ; Courtney et al., 2023). Pour conclure, Strelhow et al. (2020) ont suggéré que le bien-être hédonique et le bien-être eudémonique pouvaient être les deux principales composantes d'un modèle intégratif du bien-être (Strelhow et al. cités dans Courtney et al., 2023).

2.3.2. Bien-être individuel et collectif

Les différentes visions du bien-être citées précédemment se centrent principalement sur une dimension individuelle, en prenant en compte la satisfaction globale de vie, des affects ou encore la réalisation de soi. Ces approches ne peuvent cependant pas être dissociées du contexte sociétal dans lequel les individus grandissent et évoluent. En effet, le bien-être individuel s'inscrit ainsi dans une collectivité qu'il semble essentiel de mentionner.

Ryan et Deci (2001) expliquent que le besoin d'affiliation sociale constitue un besoin fondamental pour le sentiment d'appartenance, et donc au bien-être. Une personne qui présente un bien-être social élevé sera moins sensible aux situations négatives qui l'entourent, notamment si elle reçoit des commentaires négatifs de personnes tierces, ce qui contribuera directement à la stabilité de son bien-être. Une question majeure peut ainsi se poser : si l'affiliation sociale est largement reconnue comme une dimension inhérente du bien-être individuel, qu'en est-il du bien-être de la collectivité dans son ensemble ?

Cette interrogation permet de mettre en lumière deux théories sur le sujet. D'un côté, la collectivité comme somme des bien-être individuels et de l'autre, un bien-être collectif qui viendrait de dynamiques sociales liées au groupe.

Selon Perron et al. (2019), le bien-être collectif serait défini comme la somme ou la moyenne du bien-être de l'ensemble des individus. Cette vision semble inspirée de la philosophie utilitariste, qui postule que le bien-être de tous est la finalité, en d'autres termes, l'intérêt collectif prime sur l'individu. Toutefois, cette perspective ne prend pas en compte les différentes dynamiques sociales qui vont influencer le bien-être de la société. Il est important de garder en vue que les individus s'inscrivent dans des contextes économiques, politiques, géographiques ou encore historiques qui façonnent en profondeur leur qualité de vie.

En tentant une approche moins quantitative, Keyes (1998) va définir le bien-être en insistant sur le rapport entre l'individu et la société (appartenance, intégration, acceptation, contribution et actualisation sociale). Ainsi, selon lui, le bien-être est la manière dont les individus jugent la qualité de leurs relations avec la société et leur fonctionnement au sein de celle-ci. Cette approche, bien qu'encore centrée sur l'individu, permet d'articuler bien-être personnel et collectivité. Une tendance semble alors se dessiner : le bien-être est généralement basé sur des valeurs individuelles. Dans les divers modèles étudiés, l'individu reste au centre, même lorsque l'on tente de parler de collectif.

Cependant, cette approche est loin d'être universelle, et encore moins adoptée par les autres cultures. Christopher et HICKINBOTTOM (2008) soulignent que les modèles dominants du bien-être sont culturellement biaisés car ils reposent essentiellement sur des valeurs individualistes typiquement occidentales. Ryff (1989), pour exemple, prône une approche eudémonique en se concentrant sur le développement personnel (en somme, basée sur l'individu et son ressenti). Dans d'autres sociétés plus collectivistes (telles que l'Asie ou l'Amérique latine), le bien-être serait davantage centré sur l'harmonie sociale et l'équilibre (notamment des rôles sociaux). Dans ce sens, l'autonomie prônée et essentielle selon Ryff (1989) serait à éviter au Japon, qui se concentrera à contrario sur l'interdépendance entre le bien-être et l'épanouissement dans la société.

En prenant en compte ces différents propos, il semble essentiel de reconnaître les différences culturelles et d'être capable de prendre un certain recul quant à la littérature, qui se base essentiellement sur le contexte occidental. Le bien-être semble ainsi compliqué à définir de manière universelle car il dépend des valeurs, de la société et des cultures dans lesquelles il s'inscrit.

Il ne s'agit donc pas d'opposer le bien-être individuel et collectif, mais de reconnaître leur très forte interdépendance. Le bien-être individuel se construit dans un cadre relationnel en lien avec la société. De la même manière, le bien-être collectif ne peut exister sans les individus. Il convient donc de prendre en compte l'influence réciproque qu'ils exercent l'un sur l'autre. Ce constat semble d'autant plus pertinent à considérer lorsque l'on s'intéresse aux outils de mesure comme les enquêtes internationales.

Dans le cadre des études PISA, les données sont recueillies auprès des individus (élèves, enseignants, directions) mais permettent de révéler des tendances collectives. Il est donc essentiel de ne pas réduire les résultats à une simple somme de réponses, mais bien de comprendre les interactions entre les dimensions individuelles et collectives du bien-être pour tenter d'interpréter au mieux les résultats produits par PISA.

2.4. Mesure du bien-être

2.4.1. Définition actuelle et rôle des institutions

Les multiples facettes présentées montrent que le concept de bien-être est complexe. Selon le dictionnaire, le bien-être se définit comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit » mais aussi comme une « aisance matérielle qui permet une existence agréable. » (Larousse, 2024). Ses synonymes sont le bonheur, le plaisir ou encore la quiétude. Cependant, selon certains auteurs tels que Forsé (cité par Perron et al., 2019), le bien-être doit se distinguer des notions connexes (bonheur, plaisir, qualité de vie,...) bien que les frontières entre elles ne fassent pas consensus. Ensuite, d'autres auteurs parleraient davantage de bonheur lorsque cela touche à l'individuel, et de bien-être dans la collectivité. Delhey quant à lui ne parlera ni de l'un, ni de l'autre, mais bien d'une qualité de vie subjective qui se base sur l'expérience (cité par Perron et al., 2019).

En plus des divers auteurs, certaines organisations internationales ont également contribué à la définition du bien-être. Pendant des années, l'état des sociétés était étudié principalement sur base de la croissance économique, via des indicateurs comme le produit intérieur brut (PIB). Cette approche ne prenant pas en compte les facteurs réels, tels que la qualité de vie ou encore les inégalités sociales, les institutions ont réfléchi au bien-être et en quoi il consistait concrètement.

Après la deuxième guerre mondiale, l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) a parlé pour la première fois d'un bien-être physique, mental et social par rapport à la santé des individus. Selon cet organisme, la santé est l'un des facteurs les plus influents du bien-être global. L'OMS tente ainsi de prendre en compte les déterminants sociaux de la santé comme le logement, l'éducation, l'emploi,...

L'Organisation des Nations Unies (ONU) va lier ses déterminants comme indispensables au bien-être, notamment en les faisant passer comme droits fondamentaux. La richesse n'est pas pour elle le facteur principal et elle insiste alors sur les Objectifs de Développement Durable (ODD), dont celui sur la santé et le bien-être, qui va intégrer la santé mentale, le stress, le sentiment de sécurité ou encore le soutien social. En déclarant le 20 mars comme Journée internationale du bonheur, l'ONU vise explicitement le bien-être pour tous, à tout âge, et dans tous les pays.

L'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) quant à elle s'intéresse particulièrement à l'aspect monétaire en prônant le PIB. Bien que ce facteur reste pour l'OCDE un indicateur majeur du bien-être, l'organisation reconnaît que d'autres facteurs entrent également en compte (Perron et al., 2019). Elle propose désormais une vision plus large du bien-être en s'intéressant au bien-être subjectif, notamment à travers le rapport *How's Life* et l'*Indice du mieux vivre* (OCDE, 2024).

2.4.2. Mesure du bien-être dans les enquêtes internationales

Les grandes organisations internationales jouent un rôle central dans la diffusion d'indicateurs destinés à mesurer le bien-être. Malgré des définitions et des visions diverses, toutes reconnaissent aujourd'hui que le bien-être ne se réduit plus seulement aux dimensions économiques. D'autres indicateurs sont également pris en compte, tels que la santé, le soutien social, l'éducation et d'autres encore, ce qui permet d'élargir le champ d'étude et d'orienter les politiques publiques vers une approche plus globale du bien-être.

Par ailleurs, les décideurs politiques réclament de plus en plus d'informations sur le bien-être de leur citoyens. La situation des adolescents, en particulier, revêt une importance stratégique : elle influence directement la performance future de la main-d'œuvre et, plus largement, la compétitivité des pays dans une économie mondialisée (OCDE, 2019). Promouvoir le bien-être à l'école ne relève donc pas uniquement d'un objectif pédagogique ou social, mais il constitue également un investissement pour l'avenir collectif.

En passant par des conceptions philosophiques, psychologiques et institutionnelles, le bien-être est une notion polyvalente, qui tend à s'adapter au contexte qui l'entoure. Cette importance de l'environnement met en lumière la pertinence de s'intéresser plus spécifiquement à une branche du bien-être. Dans un contexte d'intérêt croissant pour le bien-être en éducation, il semble

judicieux d'en apprendre davantage sur le bien-être scolaire. Cela permettra de mieux comprendre les dynamiques de ce dernier ainsi que les enjeux qui le constituent.

2.5. Le bien-être scolaire

2.5.1. *Définition*

Le bien-être scolaire, à l'instar du bien-être dans sa globalité, se caractérise de nouveau par une certaine complexité conceptuelle. Le bien-être ne fait pas l'objet d'une définition unique et consensuelle, en raison de la diversité des approches théoriques et des dimensions qu'il recouvre. Cette complexité se retrouve dans le champ scolaire, et elle constitue le seul consensus sur la question : le bien-être scolaire doit être envisagé comme un phénomène complexe et multidimensionnel (Borgonovi et al., 2016).

L'International Baccalaureate Organisation (IBO) définit le bien-être scolaire comme la satisfaction des élèves à l'égard de leur vie scolaire, l'expérience vécue au sein de l'établissement, les émotions positives qui y sont associées et le sentiment que ce qu'ils y font donne un but et un sens à leur vie. (Taylor et al., 2022).

Selon Cohen (2006), l'éducation sociale, émotionnelle, éthique et académique constitue le fondement même du bien-être, s'articulant autour de deux processus clés : le développement des compétences individuelles d'une part, et le climat scolaire d'autre part. Selon lui, l'accès à l'enseignement n'est pas une option pédagogique, mais bien un droit fondamental humain. L'auteur affirme que la création de systèmes scolaires sûrs va de soi avec un climat scolaire positif, et ainsi une influence directe sur l'estime de soi et le concept de soi.

Le climat scolaire peut se définir comme l'ensemble des perceptions collectives des membres de la communauté éducative concernant l'atmosphère et les conditions de vie à l'école. Bien qu'il n'existe pas de consensus strict sur sa définition, la littérature souligne son caractère multidimensionnel, englobant à la fois les aspects relationnels, organisationnels, pédagogiques et matériels de l'établissement. Quatre sous-dimensions sont généralement distinguées : la sécurité (règles et de normes protectrices), l'enseignement (le soutien académique, curriculum enseignant et leadership), le climat relationnel (relations élèves-enseignants, coopération, sentiment d'appartenance) et l'environnement institutionnel (ressources matérielles et organisationnelles) (Crepin et al., 2025).

Les données de l'enquête PISA 2022 montrent que les élèves du secondaire évoluant dans un climat scolaire positif (caractérisé par le respect, la confiance et la sécurité) déclarent un niveau de bien-être plus élevé, que ce soit sur le plan émotionnel ou scolaire. A l'inverse, un mauvais climat peut générer du stress, un sentiment d'insécurité et une baisse de l'engagement scolaire (Cohen, 2006 ; Crepin et al., 2025 ; Taylor et al., 2022).

Le climat scolaire constitue ainsi une dimension collective et multidimensionnelle qui influence le bien-être des élèves. Cependant, ce dernier peut également être travaillé de manière plus individuelle, permettant une analyse du bien-être scolaire approfondie à travers la théorie de l'auto-détermination développée par Ryan et Deci (2000, 2001). Pour rappel, selon ces auteurs, le bien-être repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, la compétence et l'appartenance sociale. Dans le contexte scolaire, le besoin d'autonomie peut se traduire par la possibilité pour les élèves de faire des choix et de s'impliquer activement dans leurs apprentissages. Le besoin de compétence renvoie au sentiment d'efficacité et à la perception de ses capacités à réussir. Pour terminer, le besoin d'appartenance sociale correspond au fait de se sentir accepté, soutenu et intégré au sein du groupe classe et de l'établissement (Borgonovi et al., 2016).

Les résultats de Rudolf (2020) et de Seon and Smith-Adcock (2021) (cités par Courtney et al., 2023) expriment, sur base des données de PISA 2018, avoir trouvé un lien élevé entre le bien-être eudémonique et le bien-être hédonique chez les adolescents.

Cependant, l'influence des établissements scolaires sur le bien-être des élèves doit être nuancée. En effet, bien que certains facteurs scolaires tels que le climat, le soutien des enseignants ou la relation entre pairs soient associés au bien-être des élèves, l'effet global de l'école reste relativement limité. Ainsi l'*effet école* expliquerait environ 5% de la variance du bien-être perçu entre les élèves dans les pays de l'OCDE (Govorova et al., 2020a). Il convient également de souligner que chaque école est un écosystème unique et complexe, et les facteurs qui vont influencer le bien-être dans les écoles sont variés (Taylor et al., 2022).

Plusieurs explications peuvent être avancées pour tenter de comprendre l'impact de l'école. Selon Murillo et Hernandez-Castilla (2011), plusieurs facteurs pourraient entrer en ligne de compte, notamment le manque d'éducation socio-émotionnelle au sein des écoles, la faible mise en place de politiques dédiées au bien-être, ou encore l'importance accordée aux savoirs

académiques au détriment d'autres aspects du développement des élèves (auteurs cités dans Govorova et al., (2020)). L'IBO appuie ce propos en expliquant que le fonctionnement psychologique est un indicateur complexe du bien-être. Selon eux, il est nécessaire de faire davantage de recherches et important de prendre du temps, de l'argent et des ressources scolaires pour améliorer le bien-être des élèves. Ces améliorations pourraient apporter des avantages presque immédiats mais cela pourrait également apporter une influence sur la vie future des jeunes (Taylor et al., 2022).

2.5.2. Le bien-être scolaire dans PISA 2018

Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) propose d'évaluer le bien-être des élèves à partir de son cycle 2015, amenant un tournant majeur dans l'institutionnalisation du bien-être scolaire.

Dans le cadre de PISA, le bien-être est appréhendé à travers la qualité de vie et le niveau de vie des individus. Il est souvent quantifié à la fois par des mesures objectives, telles que le revenu du ménage, les ressources éducatives et l'état de santé, et par des indicateurs subjectifs comme les émotions ressenties, la perception de la qualité de vie et la satisfaction de vivre (OCDE, 2019). Lors du premier cycle, les bases de données PISA comprenaient des variables pour le bien-être psychologique, social, cognitif, matériel et physique (Borgonovi et al., 2016). Cependant, il a été relevé que certaines dimensions n'étaient pas pertinentes (Govorova et al., 2020a, 2020b ; Courtney et al., 2023). Ainsi, à partir du cycle 2018, le programme utilise des indicateurs à la fois objectifs et subjectifs pour évaluer les différentes dimensions du bien-être : le bien-être émotionnel, le bien-être personnel, le bien-être scolaire et le bien-être extrascolaire (OCDE, 2019). Cette nouvelle manière de conceptualiser le bien-être permet d'explorer le bien-être psychologique avec notamment la satisfaction de la vie ou encore l'eudémonie (Courtney et al., 2023). Cependant, il semble important de noter que les indicateurs reposent sur des données auto-déclarées, ce qui peut introduire certains biais.

Le bien-être émotionnel est généralement appréhendé à travers des indicateurs subjectifs. Il se concentre sur l'expérience affective des élèves et inclut la satisfaction de la vie (SWBP), en mesurant la fréquence et l'intensité des émotions positives et négatives ressenties. Il est vu comme une partie englobant les trois dimensions suivantes.

Premièrement, le bien-être lié à soi reprend trois sous-dimensions : l'éducation et les compétences, la santé, et le fonctionnement psychologique. Ces dernières reprennent des indicateurs objectifs comme l'indice de masse corporelle (IMC), mais également des variables subjectives telles que le sens de la vie (EUDMO), le sentiment de compétence (MASTGOAL), l'auto-efficacité académique (RESILIENCE). Cette dimension du bien-être se rattache aux concepts de l'eudémonisme et de l'auto-détermination (Ryan & Deci, 2000), selon lesquels le développement personnel et la réalisation des potentiels individuels sont essentiels au bien-être (Perron et al., 2019).

Deuxièmement, le bien-être scolaire se concentre sur les relations sociales au sein de l'école et inclut le sentiment d'appartenance à l'école (BELONG), la qualité des relations avec les enseignants et les autres élèves ainsi que le sentiment de discrimination. Ces indicateurs reflètent la satisfaction du besoin d'affiliation, qui joue un rôle central dans la SDT (Ryan & Deci, 2000). Cette dimension comprend également des indicateurs objectifs avec certaines questions sur le harcèlement scolaire. En effet, il est demandé aux élèves d'identifier des comportements spécifiques, et ainsi décrits et quantifiables, qu'ils ont pu subir (OCDE, 2019).

Troisièmement, le bien-être hors école regroupe les expériences vécues par les élèves en dehors du cadre scolaire. Au niveau objectif, cela reprend le temps passé avec les proches ou encore les conditions de vie matérielles. Au niveau subjectif, des questions relatives à la qualité des liens sociaux, des relations, du nombre d'amis. Le sentiment d'appartenance fait également sens dans cette dimension.

PISA propose également un questionnaire optionnel sur le bien-être, couvrant des dimensions supplémentaires telles que la santé physique, l'anxiété scolaire ou financière. Cependant, ce questionnaire n'a pas été retenu dans cette recherche, car il n'a pas été administré de manière uniforme à l'ensemble des pays de l'OCDE, ce qui limite les comparaisons internationales.

2.5.3. Résultats clés de la littérature PISA

La satisfaction de vie des adolescents est largement reconnue dans la littérature comme un indicateur central du bien-être des élèves. Selon les données de l'OCDE, en moyenne, environ 77% des élèves se disent satisfaits de leur vie, bien qu'une diminution de 5% ait été observée entre 2015 et 2018.

Des recherches ont démontré que la perception qu'ont les adolescents de leur performance scolaire et de leurs propres compétences est corrélée à un meilleur bien-être perçu, une plus grande satisfaction de vie et une diminution des cas de harcèlement scolaire (OCDE, 2019). De plus, les élèves très anxieux ont tendance à obtenir des résultats inférieurs, car ils s'inquiètent à la place de résoudre la tâche (Crepin et al., 2025).

Certains facteurs semblent jouer un rôle déterminant. Premièrement, le genre : les garçons présentent des niveaux de satisfactions supérieurs à ceux des filles (72% contre 61%), et déclarent également un sens de la vie plus élevé dans la plupart des pays. L'IBO appuie également ces propos ; les filles vont plus souvent rapporter un bien-être inférieur à celui des garçons, notamment en raison des préoccupations liées à l'image corporelle et à la peur de l'échec (Taylor et al., 2022). Deuxièmement, le statut socio-économique influence la perception du bien-être. En effet, les élèves issus de milieux favorisés ont huit pourcents de chances supplémentaires de se déclarer satisfaits par rapport aux élèves défavorisés.

Ensuite, l'environnement scolaire apparaît comme un élément majeur. Le harcèlement scolaire est particulièrement néfaste : les élèves les moins exposés au harcèlement affichent une satisfaction moyenne de 7,5/10, tandis que ceux qui se déclarent harcelés ont une moyenne de 6,3/10. A l'inverse, un fort sentiment d'appartenance à l'école, la coopération entre élèves et le soutien aux enseignants sont positivement corrélés à la satisfaction de vie et au sens de la vie.

La relation entre la satisfaction de vie et la performance académique est curvilinéaire : les élèves modérément satisfaits (moyenne 7-8) tendent à obtenir les meilleurs résultats en lecture, tandis que ceux se déclarant non satisfaits (0-4) ou très satisfaits (9-10) présentent des scores plus faibles. Des paradoxes géographiques existent : dans certains pays d'Asie de l'Est, à forte réussite académique, la satisfaction de vie des élèves est souvent inférieure à la moyenne de l'OCDE, alors que des pays d'Amérique latine ou d'Europe de l'Est peuvent présenter des niveaux de satisfaction élevés malgré des performances académiques plus modestes. Selon Taylor et al. (2022), le décalage entre réussite académique et bien-être serait dû à la pression scolaire élevée.

Environ 68 % des élèves déclarent que leur vie a un sens ou un but clair, ce qui est associé à une meilleure résilience et à une réduction de l'absentéisme scolaire. Le sens de la vie se corrèle fortement avec la satisfaction globale : 37 % d'élèves satisfaits de leur vie affirment avoir un but clair supérieur que les élèves non satisfaits, et inversement.

Pour conclure, le bien-être apparait comme un concept complexe, ne faisant pas l'objet d'un consensus au sein de la littérature. Les apports théoriques issus des traditions philosophiques et psychologiques, notamment à travers les conceptions hédonique et eudémonique, permettent d'en saisir la richesse et la diversité du bien-être. Dans le contexte scolaire, le bien-être se construit avec des facteurs individuels, tels que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, mais également des facteurs contextuels, parmi lesquels le climat scolaire occupe une place centrale. Cependant, certaines données empiriques soulignent que l'influence de l'école sur le bien-être des élèves, bien que réelle, reste relativement limitée. Il convient donc de prendre en compte la complexité de ce champ de recherche afin d'en proposer une compréhension nuancée et contextualisée.

PARTIE EMPIRIQUE

III. Problématique et hypothèses

Sur base de la revue de la littérature, plusieurs hypothèses ont été formulées afin de guider la présente recherche.

Hypothèse 1 : *Le niveau moyen de bien-être des élèves varie selon les pays de l'OCDE.*

Cette hypothèse s'appuie sur les travaux issus des enquêtes nationales (notamment PISA) montrant des différences importantes entre pays au niveau du bien-être des élèves. La revue de la littérature met en évidence que dans certains pays d'Asie de l'Est, un niveau de bien-être plus faible est observé malgré de bonnes performances scolaires.

Hypothèse 2 : *Le bien-être eudémonique est positivement corrélé au bien-être subjectif.*

Les approches théoriques considèrent ces deux dimensions comme distinctes mais complémentaires : un élève percevant un sens à sa vie tend généralement à ressentir davantage de satisfaction et d'émotions positives.

Hypothèse 3 : *Les variables étudiées, soit le sentiment d'appartenance à l'école, le soutien parental, la résilience et l'objectif de maîtrise des élèves, sont positivement corrélées au bien-être des élèves.*

Cette hypothèse s'inspire de la théorie de l'autodétermination (Ryan & Deci, 2000), selon laquelle la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux constitue un déterminant essentiel du bien-être. Les variables retenues peuvent ainsi être interprétées comme des indicateurs contribuant à la satisfaction de ces besoins, et par conséquent au développement du bien-être des élèves.

Hypothèse 4 : *Les caractéristiques individuelles des élèves, telles que le statut socio-économique et le genre influencent significativement le bien-être.*

Des études antérieures montrent que les élèves issus de milieux socio-économiques favorisés ont un bien-être plus élevé. Au niveau du genre, les garçons obtiendraient également un niveau plus élevé comparativement aux filles.

Hypothèse 5 : Les variables étudiées, soit *le sentiment d'appartenance à l'école, le soutien parental, la résilience et l'objectif de maîtrise des élèves* ont un effet significatif sur le bien-être des élèves, à la fois individuellement et conjointement.

Cette hypothèse va au-delà de la simple association observée dans l'hypothèse 3, en postulant que ces variables exercent un effet brut et conjoint significatifs sur les différentes dimensions du bien-être, indépendamment des caractéristiques individuelles des élèves telles que le genre et le statut socio-économique.

Ainsi cette recherche vise à répondre à la question suivante : *Comment le bien-être des élèves, considéré à la fois dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ?*

Sur base de la littérature, ces hypothèses permettent de cibler les relations les plus pertinentes entre le bien-être des élèves et les facteurs psychologiques et individuels étudiés. Il convient dès lors de détailler la méthodologie pour comprendre l'échantillon et les variables utilisés, l'instrument de mesure ainsi que les analyses statistiques prévues.

IV. Méthodologie

4.1. Instrument

Le Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) est une enquête comparative internationale coordonnée par l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). Mise en place en 2000, cette étude est réalisée tous les trois ans et vise à évaluer les compétences des élèves âgés de quinze ans.

Chaque cycle de l'enquête met l'accent sur un des trois domaines principaux, à savoir la compréhension de l'écrit, la culture mathématique ou la culture scientifique, tout en évaluant également les deux autres domaines de manière secondaire. L'objectif principal de cette enquête est d'analyser dans quelle mesure les élèves disposent des connaissances et des compétences nécessaires pour relever les défis de la vie réelle et participer pleinement à la société (OCDE, 2019).

Dans le cadre de cette recherche, les bases de données issues de l'enquête PISA 2018 ont été utilisées. Cette édition concerne près de 69 pays, ce qui représente environ 600 000 élèves âgés de quinze ans. Les données recueillies comprennent à la fois des informations relatives aux performances scolaires des élèves, ainsi que des informations contextuelles, telles que leur environnement familial et scolaire.

4.2. Description de l'échantillon

Afin de constituer l'échantillon utilisé dans cette étude, plusieurs étapes de sélection ont été réalisées.

Dans un premier temps, seuls les pays membres de l'OCDE ont été retenus. Ce choix vise à comparer des pays appartenant à des contextes économiques relativement similaires et à limiter les écarts liés aux différences importantes de niveau de développement entre les pays.

Dans cette perspective, certains pays ont été retirés de l'échantillon, à savoir la Turquie et le Mexique, afin de garantir une comparabilité plus pertinente entre les systèmes éducatifs étudiés. En effet, ces pays se distinguent par des niveaux de développement économique et de performances PISA inférieurs à la moyenne de l'OCDE, ce qui pourrait montrer une hétérogénéité plus importante dans les analyses et influencer fortement les résultats.

Dans un second temps, après sélection des variables principales nécessaires à l'analyse, certains pays ont été exclus de l'échantillon en raison d'un taux de non-réponse total pour au minimum une des deux sous-dimensions du bien-être étudiées. Les pays concernés par cette exclusion sont l'Australie, la Belgique, le Canada, l'Israël, l'Italie, le Japon, la Norvège et la Nouvelle-Zélande.

Malgré ces précautions, certains pays présentent encore des taux de non-réponse relativement élevés pour certaines variables. Il convient dès lors de faire preuve de prudence dans l'interprétation des résultats et de tenir compte de ces limites lors des analyses. En effet, un taux élevé de données manquantes est susceptible de compromettre la fiabilité des analyses statistiques et biaiser l'interprétation des résultats (cf. Tableau1).

Tableau 1 : Liste des pays sélectionnés pour l'étude et taux de fiabilité.

Pays avec un taux de données manquantes inférieur à 10%				Pays avec un taux de données manquantes compris entre 10 et 25%	
AUT	Autriche	KOR	Corée	CHE	Suisse
CZE	République Tchèque	LTU	Lituanie	CHL	Chili
ESP	Espagne	LUX	Luxembourg	COL	Colombie
EST	Estonie	LVA	Lettonie	DEU	Allemagne
FIN	Finlande	POL	Pologne	DNK	Danemark
FRA	France	PRT	Portugal	NLD	Pays-Bas
GBR	Royaume-Uni	SVK	République Slovaque		
GRC	Grèce	SVN	Slovénie		
HUN	Hongrie	SWE	Suède		
IRL	Irlande	USA	Etats-Unis		
ISL	Islande				

Dans la présente recherche, les bases de données relatives aux élèves et aux établissements scolaires issues de PISA 2018 ont été mobilisées. L'utilisation conjointe de ces deux bases permet de prendre en compte à la fois des caractéristiques individuelles et des éléments liés au contexte scolaire. Lors de la préparation des données, ces deux fichiers ont été fusionnés afin d'associer les caractéristiques individuelles des élèves aux informations relatives à leur établissement. Par ailleurs, les observations présentant des valeurs manquantes pour les deux sous-dimensions du bien-être ont été exclues de l'échantillon. A l'issue de ces étapes, un échantillon intermédiaire de 184 728 observations issues de 27 pays a été constitué.

Les variables retenues, présentées au point 4.4. *Définition des variables*, reposent principalement sur la littérature existante relative aux déterminants du bien-être et ont été examinées dans le cadre d'analyses exploratoires afin d'en vérifier la pertinence. Les données manquantes relatives à toutes les variables utilisées ont été supprimées afin de constituer l'échantillon final. Celui-ci comprend 156 514 observations réparties sur 27 pays et constitue la base des analyses principales.

4.3. Méthode d'analyse des données

Les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SAS (Statistical Analysis System). Ce logiciel suppose que l'échantillon utilisé dans l'analyse est aléatoire et simple. Or, dans le cadre de PISA, des écoles sont sélectionnées, et à l'intérieur de celles-ci, des élèves. Ces derniers, qui fréquentent une même école, auront tendance à se ressembler. Ainsi, lors du traitement des données, les erreurs-types ont été estimées en recourant à la méthode de rééchantillonnage dénommée Balanced Repeated Replication. Les macros utilisées sont fournies par l'OCDE et disponibles en libre accès sur le site de l'organisation.

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées afin de présenter les principales caractéristiques de l'échantillon et des variables étudiées, notamment à travers le calcul des moyennes.

Dans un second temps, des corrélations ont été réalisées afin d'examiner les relations existantes entre les deux dimensions du bien-être (EUDMO et SWBP). Ensuite, une deuxième analyse de corrélation a été menée afin d'identifier toute relation significative (supérieure à 0.2) avec les autres variables. Ces analyses permettent d'identifier la présence et l'intensité des liens entre les variables. Une fois les résultats obtenus, les variables explicatives ont été sélectionnées, d'une part sur base des résultats exploratoires, d'autre part sur base de la littérature.

Les variables explicatives retenues incluent le soutien émotionnel des parents (EMOSUPS), le sentiment d'appartenance à l'école (BELONG), la résilience (RESILIENCE) et les objectifs de maîtrise (MASTGOAL). Des variables de contrôle ont également été intégrées, à savoir le statut socio-économique et culturel (ESCS) ainsi que le genre (ST004D01T). Il convient également de préciser que la corrélation ne permet pas d'établir une relation de causalité. En d'autres termes, l'existence d'une corrélation entre deux variables n'implique pas nécessairement que l'une est la cause de l'autre.

Dans un troisième temps, des analyses de régression ont été menées afin d'examiner plus précisément l'influence de certaines variables explicatives sur chacune des variables dépendantes étudiées. Cette méthode permet d'évaluer dans quelle mesure certaines caractéristiques sont associées à chaque variable dépendante, tout en contrôlant l'effet des autres variables présentes dans le modèle.

Avant de procéder à ces analyses de régression, une décomposition de la variance a été réalisée afin d'évaluer la pertinence du recours à un modèle multiniveaux (cf. Annexe K & Annexe L). Les résultats montrent que la part de variance attribuable au niveau des écoles est globalement faible dans l'ensemble des pays. Les coefficients de corrélation intraclasse se situent majoritairement en dessous de 5 %, indiquant que la variabilité observée s'explique principalement au niveau des élèves. Dans ce contexte, le recours à une modélisation multiniveaux ne se justifie pas ; les analyses ont dès lors été menées à un seul niveau.

Il convient cependant de noter que certains effets contextuels, tels que les effets de comparaison sociale, peuvent ne pas être détectés par cette approche, ce qui constitue une limite à prendre en compte dans l'interprétation des résultats.

Afin de tenir compte du plan d'échantillonnage de PISA, des pondérations ont été utilisées dans les analyses. Les poids élèves fournis par l'OCDE (W_FSTURWT) ont été normalisés au sein de chaque pays, de manière que la somme des poids soit constante (fixée à 1000) pour chaque pays. Cette procédure permet d'éviter que les pays disposant d'échantillons de plus grande taille influencent disproportionnellement les résultats, et garantit ainsi une comparabilité équilibrée entre pays.

Ensuite, les variables ont été standardisées. Pour les variables dépendantes (SWBP et EUDMO), la moyenne a été fixée à 500 et l'écart-type à 100 pour chaque pays. Les variables indépendantes (BELONG, RESILIENCE, EMOSUPS, MASTGOAL) quant à elles ont été standardisées avec une moyenne de 0 et un écart-type de 1, toujours au sein des pays.

Une fois la standardisation terminée, des modèles de régression linéaire ont été effectués, incluant dans un premier temps uniquement une variable explicative.

Les équations de régression simples prennent ainsi la forme suivante :

$$EUDMO = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (x)$$

$$SWBP = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (x)$$

Dans ces équations, β_0 correspond à l'intercept et $\beta_1 (x)$ au coefficient associé à la variable explicative (soit BELONG, RESILIENCE, MASTGOAL ou EMOSUPS).

Deuxièmement, des modèles multiples incluant les variables de contrôles ont été testés.

$$EUDMO = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (x) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS)$$

$$SWBP = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (x) + \beta_2 (GENRE) + \beta_3 (ESCS)$$

Comme pour les équations précédentes, β_0 correspond à l'intercept et β_1 au coefficient associé à la variable explicative. Les autres coefficients, β_2 et β_3 , correspondent respectivement au genre

et au statut socio-économique. La variable ST004D01T a été renommée GENRE et recodée pour faciliter l'analyse (0=fille 1=garçon).

Pour terminer, un modèle plus complet intégrant l'ensemble des variables explicatives et de contrôle a été testé.

$$EUDMO = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (SWBP) + \beta_2 (BELONG) + \beta_3 (RESILIENCE) + \beta_4 (MASTGOAL) + \beta_5 (EMOSUPS) + \beta_6 (GENRE) + \beta_7 (ESCS)$$

$$SWBP = \beta_0 (INTERCEPT) + \beta_1 (EUDMO) + \beta_2 (BELONG) + \beta_3 (RESILIENCE) + \beta_4 (MASTGOAL) + \beta_5 (EMOSUPS) + \beta_6 (GENRE) + \beta_7 (ESCS)$$

4.4. Définition des variables

Il convient désormais de préciser les variables utilisées dans cette recherche. Ces dernières proviennent directement des bases de PISA et ont été définies à l'aide du codebook et du cadre de référence de PISA 2018, disponible en libre accès sur le site de l'OCDE.

- Country – cnt

La variable *Country* identifie le pays de l'élève ou de l'école. Chaque pays est représenté par un code unique attribué par l'OCDE.

- Index of economic, social and cultural status – ESCS

La variable *Index of economic, social and cultural status* représente le statut socio-économique, social et culturel de l'élève. C'est un indice composite construit sur base de trois variables (1) « HISEI ; le plus haut niveau de statut-professionnel des parents » ; (2) « PAREDINT ; le niveau d'éducation des parents » ; (3) « HOMEPOS ; le capital culturel et matériel ».

- Student gender – ST004D01T

La variable *Student Gender* permet de connaître le genre de l'élève, celle-ci est codée 1 pour les filles, 2 pour les garçons. Pour faciliter les analyses, cette variable sera renommée GENRE.

- **Grade repetition – REPEAT**

La variable *Grade repetition* permet de savoir si l'élève a déjà redoublé au minimum une année scolaire. Elle est codée 1 s'il y a déjà eu redoublement, et 0 si l'élève n'a jamais redoublé.

- **Eudaemonia : meaning in life – EUDMO**

La variable *Eudaemonia : meaning in life* mesure la dimension eudémonique du bien-être des élèves en questionnant le sens que les élèves donnent à leur vie.

Cet indice est construit à partir de trois items du questionnaire PISA élève : (1) « ST185Q01HA - Ma vie a un sens ou un but évident », (2) « ST185Q02HA - J'ai découvert un sens satisfaisant à ma vie » ; (3) « ST185Q03HA - J'ai une idée précise de ce qui donne du sens à ma vie ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre modalités allant de « Pas du tout d'accord » à « Tout à fait d'accord », en passant par « pas d'accord » et « d'accord ».

- **Subjective well-being : positive affect – SWBP**

La variable *Subjective well-being* mesure l'affect positif des étudiants en leur demandant différents sentiments qu'ils ont pu ressentir récemment ainsi que leur fréquence.

Cet indice est construit à partir de la question ST186 (« Pensez à vous et à ce que vous ressentez habituellement : à quelle fréquence vous sentez-vous comme décrit ci-dessous »), qui comprend les trois items suivants : (1) « ST186Q01HA – Joyeux(se) », (2) « ST186Q03HA – De bonne humeur », (3) « ST186Q05HA – Heureux-se ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre modalités passant par « jamais » « rarement », « parfois » et « toujours ».

Il est important de noter que, bien que le bien-être subjectif soit généralement conceptualisé comme comprenant à la fois des dimensions hédonique et eudémonique, cette étude distingue deux variables principales (SWBP et EUDMO). Cette distinction permet d'analyser séparément, d'une part, la satisfaction de vie et les émotions positives (SWBP), et, d'autre part, le sens de la vie (EUDMO). Pour des raisons de lisibilité, la variable SWBP sera désignée dans le cadre de cette recherche sous l'appellation bien-être subjectif.

- **Sense of belonging to school – BELONG**

Sense of belonging to school est une variable qui mesure le sentiment d'appartenance des élèves à leur école, en d'autres termes, elle mesure le degré auquel les élèves se sentent intégrés et acceptés dans leur environnement scolaire.

Cet indice est construit à partir de la question ST034 (« ressenti vis-à-vis de l'école »), qui comprend les six items suivants : (1) « ST034Q01TA – Je me sens comme un étranger/étrangère (ou hors du coup) à l'école », (2) « ST034Q02TA - Je me fais facilement des amis à l'école », (3) « ST034Q03TA - Je me sens chez moi à l'école », (4) « ST034Q04TA – Je me sens mal à l'aise, pas à ma place dans mon l'école », (5) « ST034Q05TA – Les autres élèves ont l'air de m'apprécier. », (6) « ST034Q06TA - Je me sens seul(e) dans mon école ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre modalités allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « pas d'accord » et « d'accord ». A noter que les items ST034Q02TA, ST034Q03TA et ST034Q05TA ont été inversés lors du recodage afin d'assurer une orientation cohérente de l'échelle.

- **Resilience – RESILIENCE**

La variable de la résilience utilisée dans cette étude correspond à l'item ST188 du questionnaire élève. Cet indice mesure une forme de résilience psychologique auto-déclarée, c'est-à-dire la capacité perçue des élèves à faire face à des situations difficiles ou stressantes.

Cet indice est construit à partir de cinq items du questionnaire PISA élève : (1) « ST188Q01HA : La plupart du temps je me débrouille d'une manière ou d'une autre », (2) « ST188Q02HA : Je me sens fier(e) d'avoir accompli des choses. », (3) « ST188Q03HA : Je me sens capable de gérer beaucoup de choses en même temps. », (4) « ST188Q06HA : Ma confiance en moi me permet de surmonter des moments difficiles. », (5) « ST188Q07HA : Quand je me trouve dans une situation difficile, j'arrive presque toujours à m'en sortir. ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre modalités allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « pas d'accord » et « d'accord ».

Il convient de noter que cette variable ne doit pas être confondue avec la notion de résilience académique utilisée par l'OCDE. Dans ce cas de figure, il s'agit des élèves issus de milieux défavorisés obtenant de bonnes performances scolaires. Pour cette recherche, les variables ST188 renvoient uniquement à la dimension d'auto-perception.

- **Parents' emotional support – EMOSUPS**

Parents' emotional support est une variable qui mesure le soutien émotionnel perçu par les élèves de la part de leurs parents.

Cet indice est construit à partir de trois items du questionnaire PISA élève : (1) « ST123Q02NA : Mes parents encouragent mes efforts et ma réussite scolaire. », (2) « ST123Q03NA : Mes parents me soutiennent quand je rencontre des difficultés à l'école. », (3) « ST123Q04NA : Mes parents m'encouragent à avoir confiance en moi. ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à quatre modalités allant de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord », en passant par « pas d'accord » et « d'accord ».

- **Mastery goal orientation – MASTGOAL**

Mastery goal orientation est une variable qui mesure l'objectif de maîtrise des élèves, c'est-à-dire leur motivation à apprendre et à progresser.

Cet indice est construit à partir de ST208 (« Pensez-à vos objectifs à l'école : dans quelle mesure les affirmations suivantes sont-elles vraies en ce qui vous concerne »), qui comprend les items suivants : (1) « ST208Q01HA : Mon objectif est d'apprendre autant que possible », (2) « ST208Q02HA : Mon objectif est de maîtriser entièrement les matières vues en classe », (3) « ST208Q03HA : Mon objectif est de comprendre le contenu de mes cours le mieux possible. ». Les réponses sont exprimées sur une échelle de Likert à cinq modalités : « ce n'est pas vrai du tout », « c'est un peu vrai », « c'est moyennement vrai », « c'est très vrai », « c'est tout à fait vrai ».

V. Analyses statistiques

5.1. Analyses descriptives

5.1.1. *Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif au sein des pays de l'OCDE*

Afin d'explorer les différentes variations du bien-être, une première analyse descriptive a été réalisée à partir des deux dimensions retenues pour cette recherche : le bien-être eudémonique (EUDMO) et le bien-être subjectif (SWBP). Les moyennes de ces variables ont été calculées pour chacun des pays de l'échantillon, puis représentées graphiquement afin de faciliter la comparaison.

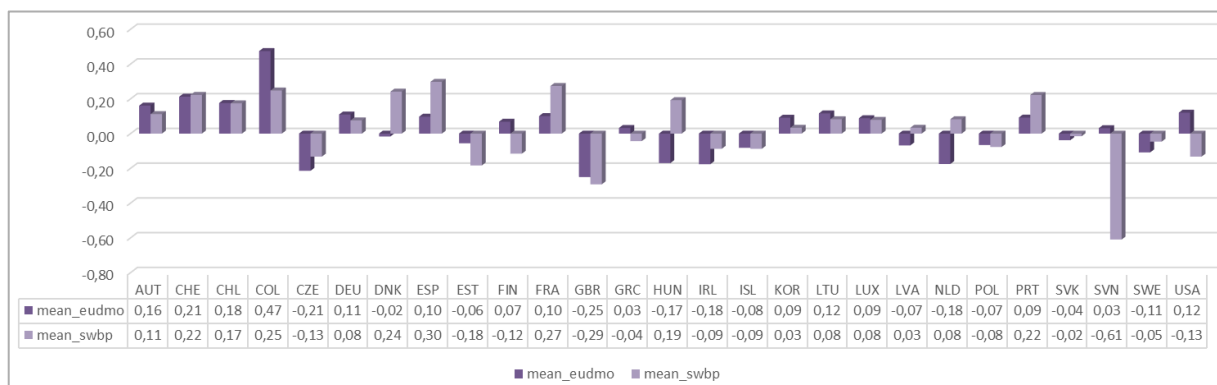


Figure 1: Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif par pays.

Il convient de préciser que les extrêmes utilisés sur les échelles pour les deux dimensions du bien-être diffèrent légèrement et que le graphique ci-dessus ne représente pas directement des valeurs strictement comparables terme à terme. Néanmoins, ce type de représentation offre une comparaison globale et visuelle entre les pays, permettant ainsi d'identifier rapidement les pays avec des scores supérieurs ou inférieurs à la moyenne générale et de mettre en évidence les écarts entre les différents pays. Les résultats détaillés des analyses sont présentés dans l'annexe A, incluant le nombre d'observations, la moyenne et l'écart-type, pour chaque variable et chaque pays.

Ces résultats mettent en évidence une variabilité importante du bien-être des élèves au niveau international. Pour le sens de la vie, les moyennes varient de -0,25 pour le Royaume-Uni à 0,47 pour la Colombie. Les pays présentant les niveaux les plus élevés de bien-être eudémonique sont la Colombie et la Suisse, tandis que la République tchèque et le Royaume-Uni se situent parmi les pays ayant les scores les plus faibles. Pour SWBP, les moyennes vont de -0,61 pour

la Slovénie à 0,3 pour l'Espagne, avec des valeurs plus élevées au Danemark, en Espagne et en France. La Slovénie et le Royaume-Uni apparaissent en revanche comme les pays où le bien-être subjectif est le plus faible.

5.1.2. *Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif au sein des pays de l'OCDE en fonction du genre*

Afin d'approfondir l'analyse, les moyennes des différentes dimensions du bien-être ont également été examinées en fonction du genre afin de mettre en évidence d'éventuelles différences entre les filles et les garçons, et d'observer si ces écarts varient selon les pays (cf. Annexe B).

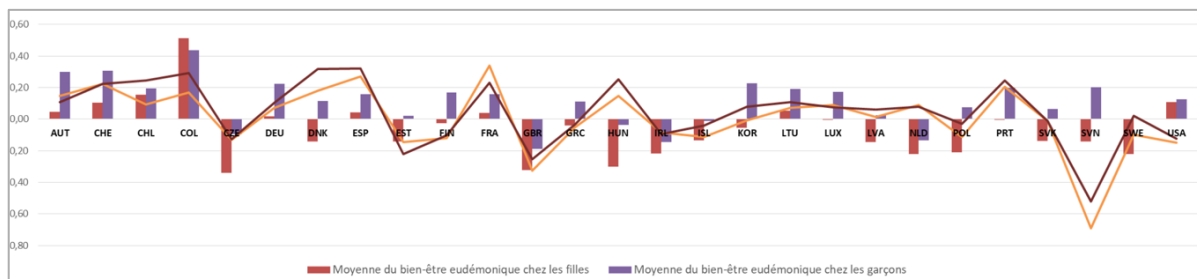


Figure 2 : Moyenne des deux dimensions du bien-être selon le genre par pays.

Les résultats montrent des différences de bien-être entre les filles et les garçons dans la majorité des pays étudiés. De manière générale, les garçons présentent des niveaux plus élevés de bien-être eudémonique, comme en Autriche (0,30 contre 0,05), en Suisse (0,31 contre 0,10) ou encore en Corée (0,23 contre -0,06), suggérant un avantage pour eux dans cette dimension. Seule exception pour la Colombie, où les filles semblent avoir un sens de la vie plus élevé.

Pour le bien-être subjectif, les différences semblent nuancées. Dans plusieurs pays, les garçons présentent des scores légèrement supérieurs, comme au Danemark (0,32 contre 0,18) ou en Espagne (0,32 contre 0,27). Certains pays se distinguent par une tendance inverse, comme la France ou l'Autriche, où les filles présentent un niveau de bien-être subjectif plus élevé. Dans d'autres cas, les écarts sont très faibles, voire inexistants, comme en Suisse (0,22 pour les deux groupes) ou en République Tchèque (-0,13 pour les deux groupes). La Slovénie contraste fortement avec les autres pays de l'échantillon, avec des scores très bas tant chez les filles (-0,69) que chez les garçons (-0,52).

Afin de tester statistiquement ces différences, une analyse de la différence des moyennes a été réalisée pour chaque pays (cf. Annexe C). Pour le bien-être eudémonique, les résultats confirment que l'avantage des garçons est statistiquement significatif dans 25 pays sur 27, avec des différences particulièrement marquées en Slovaquie (-0,34), en Corée (-0,29) et en Pologne (-0,28). La Colombie semble être l'unique exception où les filles présentent un niveau significativement plus élevé (0,09).

Pour le bien-être subjectif, le tableau est plus contrasté : la différence est significative dans seulement 14 pays sur 27, ce qui confirme que cette dimension du bien-être est moins marquée par le genre. Cependant, dans la majorité des cas où une différence significative est observée, elle est en faveur des garçons.

Ces données révèlent que ces deux dimensions de bien-être ne suivent pas les mêmes tendances au sein des pays, et encore moins au niveau du genre. Ces constats montrent l'importance de considérer ces deux dimensions comme complémentaires mais distinctes. Cependant, cette première approche ne permet ni d'établir une quelconque relation entre ces deux variables, ni d'identifier les facteurs susceptibles de les expliquer.

5.2. Analyses corrélationnelles

5.2.1. *Corrélations entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif*

Pour examiner en détail la relation entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif, une analyse corrélacionnelle a été réalisée pour ces deux variables. Cette méthode permet ainsi d'évaluer l'intensité du lien entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif au niveau individuel (cf. Annexe D).

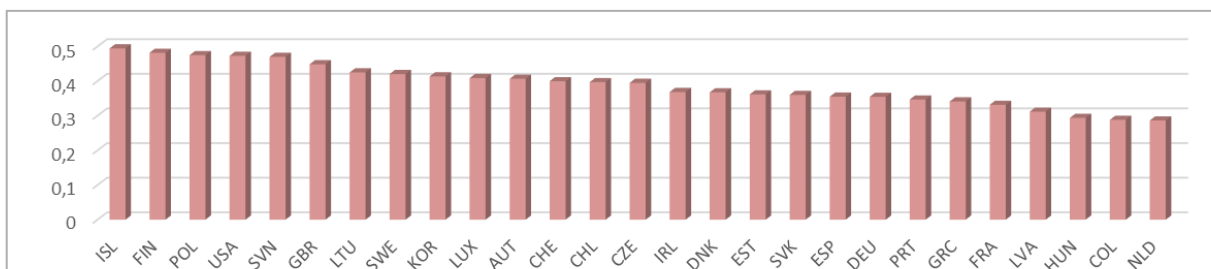


Figure 3 : Corrélations entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif par pays.

Les résultats montrent que la corrélation entre ces deux variables est positive dans l'ensemble des pays utilisés pour cette recherche. Les coefficients de corrélation varient entre 0,28 (pour les Pays-Bas) et 0,49 (pour l'Islande), indiquant une corrélation positive entre le sentiment de sens donné à la vie et les affects positifs ressentis par les élèves. Cette relation positive signifie que, de manière générale, les élèves qui ont un niveau élevé de bien-être eudémonique ont également tendance à avoir un niveau élevé de bien-être subjectif. En d'autres termes, le fait de percevoir sa vie comme ayant du sens est associé à des émotions positives au quotidien.

Cependant, l'intensité de cette relation varie selon les pays. Les corrélations les plus élevées s'observent dans certains pays nordiques comme l'Islande, la Finlande ou la Suède, ce qui pourrait refléter des différences dans l'organisation des systèmes éducatifs. Dans d'autres pays comme la Colombie ou les Pays-Bas, la relation semble plus faible, ce qui pourrait indiquer que ces deux formes de bien-être y sont plus indépendantes. Cette dissociation pourrait refléter des différences culturelles dans la manière dont le sens de la vie et le bien-être subjectif sont vécus et exprimés. Dans des sociétés où la norme sociale valorise la retenue sociale ou l'harmonie collective plutôt que l'épanouissement individuel, les deux dimensions peuvent fonctionner de manière plus autonome (Christopher et Hickinbottom, 2008).

Ces résultats confirment que le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif sont liés mais distincts. Cette distinction est cohérente avec la littérature, qui explicite à de nombreuses reprises que le bien-être est un concept multidimensionnel et qu'il ne peut, par conséquent, être réduit à une seule dimension. Ce résultat incite ainsi à approfondir l'analyse.

Pour cela, il paraît pertinent de chercher les facteurs susceptibles d'être associés à chaque type de bien-être. Afin de les identifier, des analyses de corrélation ont été réalisées entre chaque variable principale d'une part, et l'ensemble des variables au niveau individuel d'autre part. Sur base de la littérature et des résultats de cette analyse, quatre variables ont été sélectionnées : le sentiment d'appartenance à l'école, le soutien parental, l'objectif de maîtrise et la résilience (cf. Annexe E & Annexe F).

Tableau 2 : Corrélations moyennes calculées au niveau international entre les deux sous-dimensions du bien-être et les variables secondaires

	Bien-être eudémonique	Bien-être subjectif
Sentiment d'appartenance à l'école	0,29	0,38
Soutien parental	0,29	0,28
La maîtrise d'objectifs	0,32	0,21
La résilience	0,45	0,34

Au niveau international, parmi les variables étudiées, la résilience présente l'association la plus marquée avec le bien-être eudémonique (0,45). Cela signifie que les élèves qui se perçoivent comme capables de faire face aux difficultés ont davantage tendance à donner du sens à leur vie et vice-versa. Une relation positive est également observée avec le bien-être subjectif, mais celle-ci est moins importante (0,34).

Le soutien émotionnel parental est positivement corrélé avec les deux dimensions du bien-être (EUDMO (0,29) et SWBP (0,28)). Cela montre que les élèves percevant un soutien de leurs parents tendent à présenter des niveaux de bien-être plus élevés.

Le sentiment d'appartenance à l'école est également associé au bien-être, montrant une corrélation positive avec le sens de la vie (0,29) et plus marquée avec le bien-être subjectif (0,38). Ce résultat indique que les élèves se sentant intégrés dans leur environnement scolaire ont davantage d'émotions positives.

Enfin, les objectifs de maîtrise présentent une corrélation positive avec les deux dimensions (EUDMO (0,32) et SWBP (0,21)), montrant que les élèves orientés vers l'apprentissage et la progression personnelle tendent à présenter un niveau de bien-être plus élevé.

5.2.2. Corrélations entre le bien-être eudémonique et les variables étudiées

Le bien-être eudémonique a d'abord été analysé avec les variables de contrôle, tels que le statut socio-économique ou encore le genre (cf. Annexe G). Ensuite, des corrélations pour chaque variable explicative citée ci-dessus ont également été réalisées pour analyser la relation entre ces concepts (cf. Annexe H).

Les corrélations entre le bien-être eudémonique et le statut socio-économique sont très faibles dans presque tous les pays, variant de -0,07 à 0,09. L'Estonie (0,09) et la Finlande (0,08) montre une légère corrélation positive, suggérant que les élèves issus de milieux plus favorisés déclarent une motivation légèrement plus élevée, et inversement. Dans la majorité des autres pays, comme en France (0,00), en Pologne (0,01) ou encore aux USA (0,04), la relation est quasiment nulle.

La même tendance peut-être observée pour les corrélations avec le redoublement, qui montre un lien globalement inexistant, excepté au Portugal (0,10) ou une très légère corrélation positive apparaît. Les corrélations entre le bien-être eudémonique et le genre semble varier davantage selon le contexte culturel, allant de -0,04 à 0,17. Sur les 27 pays étudiés, 13 ont une corrélation supérieure à 0,10. Les liens les plus marqués sont en Slovénie (0,17), en Pologne (0,15) et en Corée (0,15).

Les corrélations entre le bien-être eudémonique et la performance en lecture sont toutes négatives. Cela suggère que les élèves les plus performants en compréhension à l'écrit ont tendance à déclarer un sens de la vie légèrement inférieur, particulièrement en Hongrie (-0,24) et en Irlande (-0,21) où les tendances sont plus fortes. Ce résultat souligne le paradoxe soulevé par Cohen (2006) selon lequel la pression scolaire élevée associée à la réussite académique peut entrer en tension avec le bien-être des élèves. La relation entre performance et bien-être étant curvilinéaire (Taylor et al., 2022), les élèves qui sont modérément satisfaits tendraient à obtenir de meilleurs résultats, tandis que les élèves très performants pourraient voir leur sens de la vie diminuer sous la pression.

Au niveau des variables explicatives, la résilience semble la plus fortement liée au bien-être eudémonique (0,45 au niveau global) avec un minimum de 0,35 (Hongrie). Les pays où les corrélations sont les plus fortes sont la Corée (0,5), l'Islande (0,48) et le Chili (0,47), mais le lien reste important quel que soit le pays. La motivation à apprendre est également liée positivement au bien-être eudémonique, avec une corrélation plus forte au Chili (0,37) et en Corée (0,36). Le soutien parental et le sentiment d'appartenance affichent des corrélations positives similaires (0,29), bien que plus faibles que les variables citées précédemment. Le soutien parental semble plus important aux USA (0,34) et au Luxembourg (0,33), tandis que le sentiment d'appartenance à l'école est crucial en Finlande (0,37) et aux USA (0,38).

5.2.3. *Corrélations entre le bien-être subjectif et les variables étudiées*

Les corrélations pour le bien-être subjectif ont également été étudiées sous les mêmes modalités, d'abord avec les variables de contrôle (cf. Annexe I) et ensuite avec les variables explicatives (cf. Annexe J).

Contrairement au bien-être eudémonique, le statut socio-économique semble avoir un impact un peu plus visible sur le bien-être subjectif (SWBP), notamment en Finlande (0,12), en Islande (0,12) et aux USA (0,10). Au niveau du genre, les résultats sont contrastés. Un lien positif est observable en Slovénie (0,09) mais il y a une corrélation négative en France (-0,06) et en Estonie (-0,04).

Le redoublement est presque systématiquement associé à un moindre bien-être subjectif (excepté au Portugal (0,03), en Slovénie (0,00) et en Suède (0,02)). Cet effet négatif est plus marqué en Islande (-0,11), en Estonie (-0,09) et en France (-0,08). Ce résultat suggère que le redoublement affecte davantage le bien-être subjectif que le sens de la vie. Cela pourrait s'expliquer par les conséquences sociales et émotionnelles du redoublement, telles que le sentiment d'exclusion, plutôt que par une remise en question du projet personnel de l'élève.

Concernant la performance en lecture, les résultats sont plus faibles et plus divergents que pour le sens de la vie. Une corrélation légèrement positive est constatée en Islande (0,08) et en Finlande (0,06) mais négative au Portugal (-0,09) et en Colombie (-0,08). Le sentiment d'appartenance (BELONG) est la variable la plus corrélée avec les affects positifs (0,38), dépassant largement la corrélation avec le bien-être eudémonique. Ce sentiment semble primordial en Finlande, au Royaume-Uni, en Corée et aux USA (tous à 0,41). Bien qu'importante (0,34 globalement), la résilience semble moins importante pour le bien-être subjectif que pour le sens de la vie. Elle culmine toutefois en Islande (0,49) et en Finlande (0,44). Le soutien des parents est corrélé avec le bien-être subjectif (0,28 globalement) avec des scores élevés en Finlande (0,34), aux USA (0,32) et en Suède (0,31). L'objectif de maîtrise est la variable qui a le lien le plus faible avec le bien-être subjectif (0,21 de moyenne). Une exception est notable en Islande (0,34).

Les différentes analyses montrent que le sens de la vie (EUDMO) est fortement lié à la capacité à faire face aux difficultés (RESILIENCE) et à ses objectifs de maîtrise (MASTGOAL). A

l'inverse, le bien-être subjectif dépend davantage des relations sociales, particulièrement à l'intégration au sein de l'école (BELONG).

5.3. Analyses de régression

Afin d'estimer au mieux l'effet de chaque variable sur les deux dimensions étudiées, des régressions linéaires ont été réalisées en plusieurs étapes. Premièrement, des régressions simples ont été effectuées pour chacune des quatre variables indépendantes (le sentiment d'appartenance à l'école, la résilience, l'objectif de maîtrise et le soutien parental) pour chaque pays. Ces modèles ont permis d'estimer l'effet brut de chaque variable sur le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif, avant l'introduction de toute variable de contrôle. Deuxièmement, les coefficients bruts ont été comparés à ceux du modèle final, qui intègre simultanément l'ensemble des variables explicatives ainsi que les variables de contrôle (cf. annexe Q & Annexe R).

5.3.1. *La résilience*

L'effet brut de la résilience sur la valeur prédite du bien-être semble non négligeable (cf. Annexe M). En effet, une augmentation de la résilience s'accompagne d'une augmentation importante des valeurs prédites, comprises entre 35 et 50 points pour le bien-être eudémonique et entre 30 et 45 points pour le bien-être subjectif. Cette augmentation semble la plus importante parmi les variables et les pays étudiés, montrant le rôle central de la résilience dans ces deux dimensions du bien-être. Ces effets restent stables lors de l'ajout des variables de contrôle dans la régression, suggérant que l'effet de la résilience semble indépendant des caractéristiques individuelles telles que le genre ou le statut socio-économique.

Tableau 3 : Effets bruts et nets de la résilience sur le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif.

Résilience	Bien-être eudémonique Effet brut	Bien-être eudémonique Effet net	Bien-être subjectif Effet brut	Bien-être subjectif Effet net
Minimum	35,63 (NLD)	22,62 (NLD)	23,21(FRA)	8,24(FRA)
Maximum	48,90 (GBR)	28,51(GBR)	42,76(CZE)	19,08(CZE)
Moyenne	42,00	25,40	36,19	15,96

Cependant, l'introduction des autres variables explicatives dans le modèle de régression final entraîne une diminution importante avec un effet net moyen de 25,40 pour le bien-être eudémonique et de 15,96 pour le bien-être subjectif. Cela indique que la résilience partage une part de variance avec les autres déterminants du bien-être. L'effet net reste cependant le plus élevé parmi les quatre variables explicatives, ce qui confirme le rôle central de la résilience dans l'explication du bien-être des élèves.

Des tendances géographiques peuvent être observées. Les pays nordiques, comprenant le Danemark, la Finlande, l'Islande ou encore la Suède, présentent les réductions les plus importantes entre l'effet brut et l'effet net, ce qui pourrait suggérer que la résilience est davantage liée aux autres déterminants du bien-être dans ces pays. La Corée quant à elle possède un effet net plus élevé et une réduction plus faible, ce qui pourrait montrer que la résilience joue un rôle plus indépendant dans l'explication du bien-être eudémonique.

5.3.2. Le sentiment d'appartenance à l'école

Les résultats (cf. Annexe N) montrent que le sentiment d'appartenance exerce une influence positive sur la valeur prédite du sens de la vie. En d'autres termes, une augmentation du niveau du sentiment d'appartenance à l'école s'accompagne d'une augmentation de la valeur prédite du sens de la vie, avec des effets généralement compris entre 20 et 40 points. Cette tendance est observée dans l'ensemble des pays, avec des niveaux plus élevés aux États-Unis et au Royaume-Uni, et plus faibles dans certains pays comme l'Espagne ou la Hongrie. Pour le bien-être subjectif, une augmentation du niveau du sentiment d'appartenance à l'école s'accompagne d'une augmentation de la valeur du bien-être subjectif, avec des effets généralement modérés à élevés, souvent compris entre 25 et 45 points selon les contextes nationaux. Des niveaux particulièrement élevés sont observés, par exemple, en République Tchèque, au Royaume-Uni ou en Estonie, tandis que des valeurs plus faibles apparaissent dans des pays comme l'Espagne ou la Lituanie.

La comparaison entre les modèles simples et les modèles avec variables de contrôle (genre et statut socio-économique, Annexe N) montre que les coefficients varient très peu. La valeur prédite reste donc globalement stable, ce qui indique que la relation entre sentiment d'appartenance et les deux dimensions du bien-être semble peu influencée par ces variables.

Tableau 4 : Effets bruts et nets du sentiment d'appartenance à l'école sur le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif.

Sentiment d'appartenance à l'école	Bien-être eudémonique Effet brut	Bien-être eudémonique Effet net	Bien-être subjectif Effet brut	Bien-être subjectif Effet net
Minimum	15,42 (HUN)	0,84 (HUN)	25,17 (LTU)	14,56 (LTU)
Maximum	40,34 (USA)	14,88 (USA)	44,47 (GBR)	26,32 (GBR)
Moyenne	26,79	6,77	35,32	21,09

En revanche, l'introduction des variables explicatives dans le modèle final entraîne une diminution bien plus marquée que pour la résilience. Pour le bien-être eudémonique, l'effet brut moyen de 26,79 chute à 6,77, ce qui correspond à une réduction de plus de 75%. Cela montre que l'effet du sentiment d'appartenance à l'école sur le sens de la vie est largement partagé avec les autres déterminants du bien-être. Pour le bien-être subjectif, l'effet net moyen du sentiment d'appartenance à l'école reste proche d'une augmentation de 21 points sur l'échelle du bien-être, indiquant que le sentiment d'appartenance à l'école conserve un rôle plus important dans cette dimension. Contrairement à la résilience, les variations ne semblent pas suivre de logique géographique, ce qui suggère que des facteurs contextuels pourraient entrer en jeu, ce qui mériterait des analyses complémentaires.

5.3.3. L'objectif de maîtrise

Les résultats montrent qu'un niveau élevé d'objectifs de maîtrise permet d'augmenter la valeur prédite du sens de la vie et du bien-être subjectif (cf. Annexe O). L'effet brut reste toujours positif, mais semble assez variable selon les pays et la dimension du bien-être étudiée. Pour le sens de la vie, une augmentation de la valeur prédite est généralement comprise entre 20 et 35 points, avec des effets plus élevés au Chili, tandis que les niveaux plus faibles sont observés dans les pays tels que la Pologne ou la Slovaquie. Pour le bien-être subjectif, les effets bruts sont légèrement plus faibles, se situant entre 15 et 30 points. Des coefficients plus élevés sont observés notamment en Islande ou au Danemark, tandis que les effets plus limités apparaissent en Allemagne ou au Portugal.

Tableau 5 : Effets bruts et nets de l'objectif de maîtrise sur le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif.

Objectif de maîtrise	Bien-être eudémonique Effet brut	Bien-être eudémonique Effet net	Bien-être subjectif Effet brut	Bien-être subjectif Effet net
Minimum	16,84 (POL)	4,10 (POL)	14,81 (PRT)	1,51 (PRT)
Maximum	37,76 (CHL)	17,73 (CHL)	32,51 (ISL)	5,96 (ISL)
Moyenne	27,40	11,48	21,80	3,85

L'introduction des autres variables explicatives dans le modèle final révèle cependant une différence plus marquée en fonction de la dimension du bien-être envisagée. Pour le bien-être eudémonique, l'effet net moyen s'approche de 11, suggérant que l'objectif de maîtrise conserve un rôle dans l'explication du sens de la vie. Pour le bien-être subjectif, l'effet net subit une réduction de plus de 80% par rapport à l'effet brut. Cela indique qu'une fois les autres variables implémentées, l'objectif de maîtrise apporte une légère contribution au bien-être subjectif, voire même un apport légèrement négatif dans certains pays comme l'Allemagne ou l'Estonie.

Une tendance géographique intéressante semble se dégager : les pays nordiques présentent les effets nets les plus faibles pour le bien-être eudémonique, mais les plus élevés pour le bien-être subjectif. Cela pourrait suggérer que dans ces contextes, l'objectif de maîtrise est davantage lié au bien-être subjectif qu'au sens de la vie.

5.3.4. *Le soutien parental*

Les résultats montrent qu'un soutien parental élevé permet d'augmenter la valeur prédite du sens de la vie et du bien-être subjectif dans l'ensemble des pays (cf. Annexe P). Cependant, la variabilité entre les pays semble plus marquée pour le soutien parental. Pour le bien-être eudémonique, une augmentation assez élevée de la valeur prédite est observée notamment aux États-Unis ou au Luxembourg, avec un coefficient supérieur à 30. Des effets plus faibles apparaissent en Grèce ou en Hongrie, avec un coefficient qui diminue de moitié, passant ainsi à 15. Pour le bien-être subjectif, les États-Unis conservent un coefficient plus élevé, et celui-ci est plus faible au niveau de la Lettonie ou des Pays-Bas.

Tableau 6 : Effets bruts et nets du soutien parental sur le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif.

Soutien parental	Bien-être eudémonique Effet brut	Bien-être eudémonique Effet net	Bien-être subjectif Effet brut	Bien-être subjectif Effet net
Minimum	12,86 (HUN)	-3,06 (HUN)	19,69 (LVA)	5,23 (LVA)
Maximum	34,82 (USA)	11,80 (USA)	35,40 (KOR)	13,17 (KOR)
Moyenne	24,78	8,13	25,94	9,59

Dans le modèle final, les effets nets diminuent de manière importante, en moyenne de près de 70% pour le bien-être eudémonique, et de 60% pour le bien-être subjectif. Les pays d'Amérique tendent à présenter des effets nets légèrement plus élevés pour le bien-être eudémonique, tandis que les pays d'Europe du Sud affichent les valeurs les plus faibles. Ces différences sont cependant assez faibles, sans dégager de logique géographique aussi claire que pour la résilience. La Hongrie semble cependant mériter une attention particulière : avec un effet net négatif pour le bien-être eudémonique (-3,06), un soutien parental plus élevé serait légèrement associé à un sens de la vie plus faible dans ce pays. Ce résultat pourrait suggérer des dynamiques familiales spécifiques à ce contexte, bien que des analyses complémentaires seraient nécessaires pour l'interpréter.

5.4. Modèle final

Afin d'examiner l'effet conjoint des variables explicatives sur le bien-être eudémonique, un modèle de régression multiple a été estimé pour chacun des 27 pays, intégrant simultanément les variables explicatives ainsi que les variables de contrôle (cf. Annexe Q). Les coefficients de détermination (R^2) varient de 0,21 en Hongrie et aux Pays-Bas à 0,36 en Slovénie, indiquant que le modèle explique en moyenne un peu moins d'un tiers de la variance du bien-être eudémonique. Les résultats semblent assez similaires pour le bien-être subjectif (cf. Annexe R), avec des R^2 variant de 0,15 à 0,39.

Tableau 7: coefficients des variables explicatives dans le modèle final pour les deux dimensions du bien-être (moyenne des 27 pays).

	Bien-être eudémonique	Bien-être subjectif
La résilience	25,40	15,96
Le sentiment d'appartenance	6,77	21,09
L'objectif de maîtrise	11,48	3,85
Le soutien parental	8,13	9,59

La comparaison des coefficients dans le modèle final révèle deux tendances. Pour le bien-être eudémonique, la résilience domine dans l'ensemble des pays, sans exception, avec un coefficient moyen de 25,40. L'objectif de maîtrise (11,48) et le soutien parental (8,13) sont moins élevés, tandis que le sentiment d'appartenance semble vraiment plus faibles (6,77).

Pour le bien-être subjectif, la tendance s'inverse : le sentiment d'appartenance devient la variable dominante dans 22 pays sur 27. Cette variable devance ainsi la résilience, bien que cette dernière garde un coefficient assez élevé (15,96). Le soutien parental (9,59) occupe une position intermédiaire, tandis que l'objectif de maîtrise (3,85) présente des contributions très faibles, quasi nulles dans plusieurs pays.

Pour terminer, lorsque l'on considère l'effet cumulé des variables explicatives dans les deux dimensions du bien-être, certains pays semblent se distinguer par des effets globalement plus élevés, comme pour la République Tchèque, le Chili ou le Royaume-Uni. Certains pays ont des effets plus faibles, comme la Pologne, l'Islande ou l'Espagne. Ces extrêmes ne semblent pas mener à une logique géographique ou culturelle. Cependant, les pays nordiques tendent à avoir des effet globalement plus faibles que les pays d'Amérique ou d'Asie.

VI. Discussion

La présente recherche avait pour objectif de répondre à plusieurs hypothèses. Après avoir posé les fondements théoriques et analysé les données empiriques, il semble désormais important de mettre en lien ces deux parties.

L'hypothèse 2 postulait une corrélation positive entre le bien-être eudémonique et le bien-être subjectif. Celle-ci est confirmée dans l'ensemble des pays étudiés, avec des coefficients variant de 0,29 à 0,49. Ce résultat renvoie directement à l'approche intégrative défendue par Ryan et Deci (2000) notamment dans leur théorie de l'autodétermination. En effet, selon eux, lorsque les besoins fondamentaux sont satisfaits, les individus ressentent à la fois des émotions positives (composante hédonique) et un sentiment d'accomplissement (composante eudémonique). Dans la littérature, Huta et Ryan (2010) insistent sur l'importance d'une vie riche en composantes hédonique et eudémonique pour atteindre un niveau élevé de bien-être. Les données empiriques de cette recherche viennent confirmer ces dires. Cependant, la variabilité de corrélation entre les pays constitue un résultat hétérogène et inattendu. Dans certains pays, comme l'Islande, les deux dimensions semblent fortement en relation. Dans d'autres pays, comme en Colombie ou

aux Pays-Bas, ces dernières fonctionnent de manière plus indépendante. Cela fait sens lorsque l'on pense à l'avertissement de Christopher et Hickinbottom (2008), qui montre que les modèles dominants du bien-être sont culturellement situés et ne s'appliquent pas de manière uniforme à tous les pays. Il semble donc important de prendre en compte les facteurs culturels que les données utilisées dans PISA 18 ne donnent pas.

Ainsi, la variabilité internationale du bien-être (hypothèse 1) est également confirmée, comme exprimé dans la synthèse des résultats PISA (Taylor et al., 2022). La tension que Cohen (2006) identifiait entre performance et épanouissement est présente dans certains pays, par exemple un pays avec une réussite académique élevée comme le Royaume-Uni présente une moyenne de bien-être plus faible que la moyenne de l'OCDE, comme c'est le cas également en Irlande ou encore en Estonie. Ces résultats interrogent sur les mécanismes par lesquels les systèmes influencent le bien-être. Borgonovi et Pal (2016) soulignent que les systèmes caractérisés par une forte pression de performance et une compétition académique intense qui tendent à fragiliser le bien-être des élèves, indépendamment de leur niveau de réussite. Par ailleurs, Govorova et al. (2020b) rappellent que les facteurs scolaires n'expliquent qu'une part limitée de la variance du bien-être et que c'est avant tout au sein des contextes nationaux que cette variance se joue. Ces constats invitent à ne pas réduire les écarts à de simples différences de performance ou de niveau de bien-être, mais à les appréhender comme le reflet de dynamiques systématiques plus larges.

Ensuite, l'hypothèse 3 postulait que les quatre variables explicatives (résilience, sentiment d'appartenance à l'école, la maîtrise d'objectifs et le soutien parental) sont positivement associées aux deux dimensions du bien-être. En effet, les résultats de cette recherche le confirment. Cependant, ce qui semble analytiquement plus riche, c'est la manière dont cette confirmation nuance et précise la théorie. La SDT affirme que la satisfaction des trois besoins fondamentaux (autonomie, compétence et affiliation sociale) conduit au bien-être dans sa globalité. Les données récoltées montrent cependant que les variables étudiées, correspondant aux différents besoins explicités, ne contribuent pas de manière identique aux deux dimensions. La résilience, qui renvoie au sentiment d'efficacité personnelle, est le déterminant le plus fortement lié au bien-être eudémonique, là où le sentiment d'appartenance à l'école prime pour le bien-être subjectif. Cette dualité semble cohérente avec la lecture de Ryff (1989) et de l'eudémonisme : la réalisation de soi et le développement personnel constituent le cœur du bien-être eudémonique, tandis que les relations positives se retrouvent du côté du sentiment

d'appartenance et du bien-être subjectif. Les deux dimensions du bien-être répondent ainsi à des leviers distincts, ce qui invite à différencier les interventions éducatives selon la dimension ciblée. Ce résultat rejoint également les conclusions de Govorova et al. (2020b) pour qui la résilience et le sentiment d'appartenance constituent les nœuds centraux du réseau du bien-être scolaire dans PISA 2018. Le fait que ces deux variables jouent des rôles distincts selon la dimension considérée suggère que les interventions éducatives gagneraient à les cibler différemment. Selon ces auteurs, le renforcement de l'efficacité personnelle et de l'autonomie semblerait prioritaire pour développer le sens de la vie, tandis que les relations scolaires constitueraient le levier principal pour améliorer l'autre versant du bien-être.

Le modèle multivarié permet de vérifier l'exactitude de l'hypothèse 5. Les R^2 oscillent entre 0,21 et 0,36 pour le bien-être eudémonique et entre 0,15 et 0,39 pour le bien-être subjectif. Ces données éclairent sur un constat fait par Govorova et al (2020a) : le bien-être est un construit profondément individuel. Comme l'expliquent ces auteurs, l'effet école n'explique qu'environ 5% de la variance bien-être, et il semble compliqué de capturer entièrement toutes les dimensions qui constituent le bien-être dans son intégralité. Ces niveaux de variance, bien qu'honnêtes au regard de la littérature existante sur PISA, rappellent que le bien-être des adolescents sont largement déterminés par des facteurs extérieurs au contexte scolaire (tels que le parcours personnel, les relations familiales, les conditions de vie), qui ne permettent pas d'être modélisés dans l'ensemble via les données disponibles.

L'hypothèse 4 est quant à elle partiellement confirmée, et c'est cette partialité qui semble être le plus intéressant. Tel qu'exposé dans la revue de la littérature, les garçons déclarent un sens de la vie plus élevé dans la majorité des pays (OCDE, 2019 ; Taylor et al., 2022). Les données utilisées confirment un avantage masculin systématique sur le bien-être eudémonique dans la quasi-totalité des pays étudiés. Le résultat pour le bien-être subjectif semble différent ; certains pays, notamment en Europe du Nord et de l'Ouest, affichent des coefficients de régression négatifs pour le genre, indiquant que les filles y présentent un niveau prédit de bien-être subjectif plus élevé. Ce décalage entre ces deux dimensions n'avait pas été anticipé dans la revue de la littérature. Taylor et al. (2022) soulignent que les filles rapportent plus souvent un bien-être inférieur, notamment en raison de l'image corporelle et de la peur de l'échec. Ces éléments semblent davantage se regrouper sur la dimension existentielle que sur les émotions positives. En d'autres termes, ce n'est pas le bien-être des filles qui est globalement inférieur, mais bien leur sentiment que leur vie a du sens. Campbell et al. (2021), dans une analyse portant

sur 566 829 adolescents dans 73 pays à partir des mêmes données PISA 2018, confirment que cet écart de genre est quasi universel entre cultures. Ce constat éclaire directement les résultats de la présente recherche : le bien-être quotidien des filles n'est pas le plus systématiquement touché, c'est davantage leur rapport au sens et à l'accomplissement de leur vie qui marque une inégalité plus profonde que les approches unidimensionnelles du bien-être ne permettent pas de mettre en évidence. La deuxième partie de l'hypothèse 4, concernant le statut socio-économique, est moins clairement confirmée : les effets semblent très faibles pour les deux dimensions. Pour le sens de la vie, les coefficients sont généralement négatifs, suggérant ainsi que les élèves issus de milieux favorisés ne présentent pas nécessairement un sens de la vie plus élevé. Ce résultat entre en tension avec l'idée, présente dans la littérature, selon laquelle les élèves favorisés ont davantage de chances de se déclarer satisfaits (OCDE, 2019). Cependant, il convient de rappeler que le sens de la vie et la satisfaction sont deux réalités distinctes. Quoiqu'il en soit, les coefficients restent faibles et peu significatifs, ce qui amène à ne pas confirmer complètement l'hypothèse 4.

Au-delà des simples tendances générales évoquées, plusieurs pays amènent des résultats qui s'écartent de la moyenne. Il semble ainsi nécessaire de s'y intéresser de plus près.

La Colombie est le seul pays où les filles présentent un niveau de bien-être eudémonique supérieur à celui des garçons, et où la corrélation entre les deux dimensions du bien-être est parmi les pays les plus faibles. Cela permet un lien direct avec la revue de la littérature, où Christopher et Hickinbottom (2008) soulignent que le bien-être serait davantage centré sur l'harmonie sociale et l'équilibre que sur la réalisation individuelle dans les sociétés collectivistes d'Amérique latine. Dans ce contexte, les items PISA mesurant le sens de la vie basé sur une perception individualiste pourraient être perçus et interprétés différemment, ce qui pourraient partiellement expliquer ce résultat atypique.

Ce cas illustre bien ces propos : chaque école, et par extension, chaque système éducatif, constitue un écosystème unique. Cela confirme que le bien-être est, par nature, une notion dépendante du contexte, idée qui rejoint l'avertissement de Courtney et al. (2023), qui questionnent la validité des dimensions du bien-être dans PISA selon les contextes culturels. Ainsi, les résultats obtenus invitent à avoir une lecture contextualisée des données et soulignent ainsi la nécessité de recherches complémentaires, notamment qualitatives, pour mieux comprendre par quels facteurs les contextes éducatifs influencent le bien-être.

VII. Limites et perspectives

Cette étude contient plusieurs limites et il semble nécessaire d'en prendre compte dans l'analyse des résultats.

7.1. Limite 1 : Les biais liés aux données auto-déclarées

Pour commencer, les données utilisées reposent sur des questionnaires auto-rapportés pour la plupart des variables étudiées. Les réponses des élèves peuvent ainsi être influencées par des biais subjectifs, tels que l'envie de donner une image positive de soi ou une manière différente d'évaluer la question. Cela peut affecter la précision des mesures du bien-être et limiter la comparaison stricte des résultats entre les pays.

7.2. Limite 2 : Des variables avec peu d'items

La variable de bien-être subjectif (SWBP) présente une bonne cohérence interne, avec un alpha de Cronbach standardisé de 0,85, ce qui signifie que les trois items mesurent de manière homogène une même dimension. Cependant, le nombre limité d'items a suscité un questionnement. Le construit repose uniquement sur trois items, centrés sur des émotions positives (comme être joyeux ou de bonne humeur), ce qui rend le domaine de recherche relativement circonscrit. Dans cette perspective, le bloc d'items ST186 a également été analysé. La cohérence interne y est plus faible : lorsque tous les items ST186 sont pris en compte, l'alpha standardisé est de 0,58, et après suppression de l'item ST186Q08HA, il n'atteint que 0,63. Cette moindre homogénéité a conduit à ne pas inclure ces items dans l'analyse finale, afin de privilégier la fiabilité de la recherche.

7.3. Limite 3 : Le bien-être, un concept complexe

Comme cela a été largement discuté dans la revue de la littérature, le bien-être est un concept complexe et multidimensionnel qui ne fait pas consensus auprès des scientifiques. Courtney et al. (2023) mettent en évidence une grande diversité dans les différents modèles et outils de mesure du bien-être. Ils remettent ainsi en question la validation empirique du modèle du bien-être dans PISA, soulignant que les différentes dimensions tentent parfois à se superposer. Enfin, comme le soulignent Taylor et al. (2022), le fonctionnement psychologique constitue un indicateur complexe du bien-être, et des recherches supplémentaires sont nécessaires pour mieux comprendre ce concept aux multiples facettes.

7.4. Limite 4 : L'exclusion de certains pays

Lors de la construction de l'échantillon, un certain nombre de pays ont dû être exclus en raison d'un taux de non-réponse important, voire absolu, sur les deux sous-dimensions du bien-être. Cette exclusion n'est pas sans conséquence : le Japon, par exemple, est souvent évoqué comme paradoxal avec ses attentes de performances élevées, au détriment du bien-être. Son absence de l'échantillon final limite les tendances que l'on pourrait observer au niveau des pays asiatiques, car seule la Corée est représentée. De plus, pour certains pays, les taux de données manquantes sont parfois importants, il convient d'interpréter les données avec prudence.

7.5. Perspectives de prolongement

Plusieurs perspectives de prolongement sont également à souligner. Premièrement, il semble nécessaire d'approfondir la compréhension du bien-être des élèves en intégrant des dimensions complémentaires à celles retenues dans cette recherche. En effet, les dimensions hédonique et eudémonique, bien qu'essentielles, ne constituent pas à elles seules l'ensemble du bien-être des élèves. Deuxièmement, des prolongements temporels semblent nécessaires. D'une part, les données de PISA 2022 permettraient de répliquer ces analyses dans un contexte post-pandémique. D'autre part, des études longitudinales permettraient d'aller plus loin en analysant l'évolution du bien-être des élèves dans le temps, là où les données PISA, de nature transversale, ne le permettent pas. Troisièmement, certains pays se distinguent fortement lors des analyses, comme c'est le cas pour la Hongrie ou la Colombie. Il semblerait ainsi intéressant d'approfondir le fonctionnement des systèmes éducatifs respectifs pour en comprendre toute la complexité. Enfin, les résultats soulignent l'importance d'intégrer le bien-être dans les pratiques éducatives, en développant notamment des dispositifs visant à renforcer la résilience et le sentiment d'appartenance à l'école, deux dimensions apparues comme centrales dans cette recherche.

VIII. Conclusion

La présente recherche visait à répondre à la question suivante : comment le bien-être des élèves, considéré dans ses dimensions hédonique et eudémonique, est-il lié aux caractéristiques individuelles et scolaires, et comment ces relations varient-elles à travers les pays de l'OCDE ? Pour y répondre, les données de PISA 2018 ont été mobilisées pour 156 514 élèves répartis dans 27 pays.

Les contributions de cette recherche se situent à trois niveaux distincts, en confirmant globalement les cinq hypothèses formulées. Premièrement, sur le plan théorique, elle apporte une compréhension fine du bien-être en distinguant empiriquement ses dimensions hédonique et eudémonique, souvent traitées de manière conjointe dans la littérature.

Deuxièmement, sur le plan pratique, ces résultats offrent des pistes concrètes pour les acteurs éducatifs. Le rôle central de la résilience dans le bien-être eudémonique suggère l'intérêt de développer, au sein des établissements scolaires, des dispositifs visant à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle et l'autonomie des élèves. En parallèle, l'importance du sentiment d'appartenance à l'école souligne la nécessité d'investir dans la qualité des relations scolaires et le climat d'établissement.

Troisièmement, sur le plan sociétal, cette recherche met en lumière des inégalités de bien-être qui dépassent la seule question de la réussite académique. L'avantage des garçons sur la dimension eudémonique, observable dans la quasi-totalité des pays, interpelle quant à l'équité des systèmes éducatifs et invite ainsi à repenser les conditions dans lesquelles les élèves construisent le sens de leur parcours scolaire et personnel.

Ces résultats s'inscrivent ainsi dans un contexte plus large de revalorisation du bien-être comme une finalité éducative à part entière. Comme le soulignent Seligman et al. (2009), la mission de l'école ne se limite pas à transmettre des savoirs, elle est aussi de former des individus capables de s'épanouir. La présente recherche a tenté de contribuer modestement à cet objectif.

IX. Bibliographie

- Bajomée, A. (2015). *Notions de philosophie*. Les éditions de la province de Liège.
- Borgonovi, F. and J. Pál (2016), “A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the PISA 2015 Study: Being 15 In 2015”, *OECD Education Working Papers*, No. 140, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/5jlpzswghvnb-en>.
- Campbell, O. L. K., Bann, D., & Patalay, P. (2021). The gender gap in adolescent mental health: A cross-national investigation of 566,829 adolescents across 73 countries. *SSM – Population Health*, 13, 100742. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2021.100742>
- Christopher, J. C., & Hickenbottom, S. (2008). Positive Psychology, Ethnocentrism, and the Disguised Ideology of Individualism. *Theory & Psychology*, 18(5), 563–589. <https://doi.org/10.1177/0959354308093396>
- Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical, and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2), 201–237.
- Comment va la vie? 2024 (version abrégée)*. (2024, novembre 28). OCDE. https://www.oecd.org/fr/publications/comment-va-la-vie-2024-version-abregee_bc0cfa41-fr.html
- Courtney, M.G.R., Hernández-Torrano, D., Karakus, M. *et al.* Measuring student well-being in adolescence: proposal of a five-factor integrative model based on PISA 2018 survey data. *Large-scale Assess Educ* 11, 20 (2023). <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00170-y>
- Crepin, F., Benyekhlef, H., Bricteux, S., Quittre, V., Monseur, C., & Baye, A. (2025). Résultats de l'enquête PISA 2022 en Fédération Wallonie Bruxelles : le climat scolaire. *Cahiers des Sciences de l'Éducation*.
- Diener, E. (1994). Assessing Subjective Well-Being: Progress and Opportunities. *Social Indicators Research*, 31(2), 103–157. <https://doi.org/10.1007/bf01207052>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71–75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Goal 3 | *Department of Economic and Social Affairs*. (s. d.). Consulté 03 mai 2025, à l'adresse <https://sdgs.un.org/goals/goal3>
- Godefroid, J. (2012). *Psychologie : Science humaine et science cognitive*. De Boeck Supérieur.
- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020a). How Schools Affect Student Well-Being : A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00431>

- Govorova, E., Benítez, I., & Muñiz, J. (2020b). Predicting Student Well-Being: Network Analysis Based on PISA 2018. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), 4014. <https://doi.org/10.3390/ijerph17114014>
- Henderson, L. W., & Knight, T. (2012). Integrating the hedonic and eudaimonic perspectives to more comprehensively understand wellbeing and pathways to wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), Article 3. <https://www.internationaljournalofwellbeing.org/index.php/ijow/article/view/80>
- Hossain, S., O'Neill, S., & Strnadová, I. (2023). What Constitutes Student Well-Being : A Scoping Review Of Students' Perspectives. *Child Indicators Research*, 16(2), 447-483. <https://doi.org/10.1007/s12187-022-09990-w>
- Keyes, C. L. M. (1998). *Social well-being*. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121–140. <https://doi.org/10.2307/2787065>
- Larousse. (2024). *Bien-être*. Dans *Le dictionnaire de la langue française* (édition en ligne). Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/bien-%C3%AAtre/9159>
- Larousse. (2024). *Épicurien, épicurienne*. Dans *Le dictionnaire de la langue française* (édition en ligne). Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/%C3%A9picurien/30361>
- Larousse. (2024). *Hédonisme*. Dans *Le dictionnaire de la langue française* (édition en ligne). Larousse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9donisme/39320#:~:text=1..par%20le%20minimum%20d'efforts>.
- OCDE (2019), *Résultats du PISA 2018 (Volume I) : Savoirs et savoir-faire des élèves*, PISA, Éditions OCDE, Paris, <https://doi.org/10.1787/ec30bc50-fr>.
- Organisation mondiale de la Santé. (n.d.). Promouvoir le bien-être. <https://www.who.int/activities/promoting-well-being>
- Perron, Z., Buzaud, J., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les approches du bien-être. Un champ de recherche multidimensionnel. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 119-126. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3349>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On Happiness and Human Potentials : A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being. *Annual Review of Psychology*, 52(Volume 52, 2001), 141-166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>

Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57 (6), 1069-1081. doi: 10.1037/0022-3514.57.6.1069.

Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293–311. <https://doi.org/10.1080/03054980902934563>

Taylor, L. J., De Neve, J-E., DeBorst, L., Khanna,D. (2022). Wellbeing in Education in Childhood and Adolescence (Report No,1). International Baccalaureate Organisation.

Votre Indicateur Du Vivre Mieux. (s. d.). Consulté 28 mai 2025, à l'adresse <https://www.oecdbetterlifeindex.org/fr/#/111111111111>

X. Annexes

Annexe A. Moyenne du sens de la vie et du bien-être subjectif par pays

CNT	Bien-être subjectif	SE	Bien-être eudémonique	SE
AUT	0,11	0,02	0,16	0,02
CHE	0,22	0,02	0,21	0,02
CHL	0,17	0,02	0,18	0,02
COL	0,25	0,01	0,47	0,01
CZE	-0,13	0,02	-0,21	0,01
DEU	0,08	0,02	0,11	0,02
DNK	0,24	0,02	-0,02	0,01
ESP	0,30	0,01	0,10	0,01
EST	-0,18	0,02	-0,06	0,01
FIN	-0,12	0,01	0,07	0,01
FRA	0,27	0,02	0,10	0,01
GBR	-0,29	0,01	-0,25	0,02
GRC	-0,04	0,01	0,03	0,01
HUN	0,19	0,02	-0,17	0,02
IRL	-0,09	0,02	-0,18	0,01
ISL	-0,09	0,02	-0,08	0,02
KOR	0,03	0,01	0,09	0,01
LTU	0,08	0,01	0,12	0,01
LUX	0,08	0,01	0,09	0,02
LVA	0,03	0,02	-0,07	0,01
NLD	0,08	0,02	-0,18	0,02
POL	-0,08	0,02	-0,07	0,02
PRT	0,22	0,02	0,09	0,02
SVK	-0,02	0,02	-0,04	0,01
SVN	-0,61	0,01	0,03	0,02
SWE	-0,05	0,02	-0,11	0,02
USA	-0,13	0,02	0,12	0,02

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe B. Moyenne du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif selon le genre par pays

CNT	Bien-être eudémonique Filles	SE	Bien-être eudémonique Garçons	SE	Bien-être subjectif Filles	SE	Bien-être subjectif Garçons	SE
AUT	0,05	0,02	0,30	0,03	0,15	0,02	0,11	0,02
CHE	0,10	0,02	0,31	0,02	0,22	0,02	0,22	0,03
CHL	0,15	0,03	0,20	0,03	0,09	0,02	0,24	0,03
COL	0,51	0,02	0,44	0,02	0,17	0,02	0,29	0,02
CZE	-0,34	0,02	-0,09	0,02	-0,13	0,02	-0,13	0,02
DEU	0,02	0,03	0,22	0,03	0,07	0,03	0,10	0,03
DNK	-0,14	0,02	0,11	0,02	0,18	0,02	0,32	0,02
ESP	0,04	0,01	0,16	0,01	0,27	0,01	0,32	0,01
EST	-0,14	0,02	0,02	0,02	-0,14	0,02	-0,22	0,02
FIN	-0,03	0,02	0,17	0,02	-0,12	0,02	-0,10	0,02
FRA	0,04	0,02	0,16	0,02	0,34	0,02	0,23	0,02
GBR	-0,32	0,02	-0,19	0,02	-0,33	0,02	-0,26	0,02
GRC	-0,04	0,02	0,11	0,02	-0,05	0,02	-0,03	0,02
HUN	-0,30	0,02	-0,04	0,02	0,15	0,02	0,25	0,03
IRL	-0,22	0,02	-0,14	0,02	-0,09	0,02	-0,09	0,02
ISL	-0,13	0,03	-0,01	0,03	-0,11	0,02	-0,04	0,03
KOR	-0,06	0,02	0,23	0,02	-0,01	0,02	0,08	0,02
LTU	0,05	0,02	0,19	0,02	0,07	0,02	0,11	0,02
LUX	0,00	0,02	0,17	0,02	0,09	0,02	0,08	0,02
LVA	-0,15	0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,06	0,02
NLD	-0,22	0,02	-0,13	0,02	0,09	0,03	0,08	0,03
POL	-0,21	0,02	0,08	0,02	-0,11	0,02	-0,03	0,03
PRT	0,00	0,02	0,20	0,03	0,21	0,02	0,25	0,02
SVK	-0,14	0,02	0,07	0,02	-0,01	0,02	-0,01	0,02
SVN	-0,14	0,02	0,20	0,03	-0,69	0,02	-0,52	0,02
SWE	-0,22	0,02	0,00	0,03	-0,10	0,02	0,02	0,03
USA	0,11	0,02	0,13	0,03	-0,15	0,02	-0,12	0,03

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe C. Différences filles - garçons du bien-être eudémonique et du bien-être subjectif par pays

CNT	Différence fille-garçon pour le bien-être eudémonique	SE	Différence fille-garçon pour le bien-être subjectif	SE
AUT	-0,23	0,03	0,04	0,03
CHE	-0,18	0,03	0,05	0,03
CHL	-0,03	0,03	-0,15	0,03
COL	0,09	0,03	-0,13	0,03
CZE	-0,24	0,03	0,00	0,03
DEU	-0,17	0,03	0,00	0,03
DNK	-0,25	0,03	-0,13	0,02
ESP	-0,11	0,02	-0,05	0,02
EST	-0,16	0,03	0,08	0,03
FIN	-0,18	0,03	-0,01	0,03
FRA	-0,13	0,02	0,10	0,02
GBR	-0,14	0,03	-0,07	0,03
GRC	-0,15	0,03	-0,03	0,03
HUN	-0,25	0,03	-0,10	0,03
IRL	-0,06	0,02	0,00	0,03
ISL	-0,16	0,04	-0,09	0,04
KOR	-0,29	0,03	-0,08	0,03
LTU	-0,11	0,03	-0,03	0,03
LUX	-0,17	0,03	0,01	0,03
LVA	-0,16	0,03	-0,05	0,03
NLD	-0,09	0,03	0,01	0,03
POL	-0,28	0,03	-0,08	0,03
PRT	-0,19	0,03	-0,04	0,03
SVK	-0,20	0,02	0,01	0,03
SVN	-0,34	0,03	-0,17	0,03
SWE	-0,22	0,03	-0,10	0,04
USA	-0,03	0,03	-0,04	0,03

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe D. Corrélations entre le sens de la vie et le bien-être subjectif pour chaque pays

CNT	Corrélation	SE	CNT	Corrélation	SE
AUT	0,41	0,01	IRL	0,37	0,01
CHE	0,40	0,01	ISL	0,49	0,01
CHL	0,40	0,01	KOR	0,41	0,01
COL	0,29	0,02	LTU	0,43	0,01
CZE	0,39	0,01	LUX	0,41	0,01
DEU	0,35	0,02	LVA	0,31	0,02
DNK	0,37	0,01	NLD	0,29	0,02
ESP	0,36	0,01	POL	0,47	0,01
EST	0,36	0,01	PRT	0,35	0,01
FIN	0,48	0,01	SVK	0,36	0,01
FRA	0,33	0,01	SVN	0,47	0,02
GBR	0,45	0,01	SWE	0,42	0,01
GRC	0,34	0,01	USA	0,47	0,01
HUN	0,29	0,01			

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe E. Analyses corrélationnelles (>0,2) pour le sens de la vie

Nom de la variable	Corrélation	Nom de la variable	Corrélation	Nom de la variable	Corrélation
BODYIMA	0,30	ST188Q01HA	0,23	WB155Q06HA	0,22
ST016Q01NA	0,46	ST188Q02HA	0,36	WB155Q07HA	0,30
ST182Q03HA	0,25	ST188Q03HA	0,30	WB155Q08HA	0,26
ST182Q04HA	0,27	ST188Q06HA	0,43	WB155Q09HA	0,21
ST182Q05HA	0,24	ST188Q07HA	0,33	WB155Q10HA	0,25
ST182Q06HA	0,26	ST034Q01TA	0,21	WB162Q03HA	0,21
ST185Q01HA	0,84	ST034Q02TA	-0,22	WB163Q04HA	0,21
ST185Q02HA	0,92	ST034Q03TA	-0,22	WB163Q08HA	0,23
ST185Q03HA	0,90	ST034Q04TA	0,21	WB171Q01HA	0,20
ST186Q05HA	0,37	ST034Q06TA	0,23	WB171Q04HA	0,23
ST186Q07HA	0,31	ST123Q02NA	0,23	WB178Q01HA	-0,22
ST186Q10HA	-0,29	ST123Q03NA	0,26	EMOSUPS	0,29
ST186Q09HA	0,37	ST123Q04NA	0,27	WORKMAST	0,31
ST186Q01HA	0,34	WB153Q01HA	0,24	SWBP	0,40
ST186Q08HA	-0,24	WB153Q04HA	0,20	RESILIENCE	0,45
ST186Q03HA	0,34	WB154Q04HA	-0,25	MASTGOAL	0,32
ST208Q01HA	0,30	WB155Q01HA	0,21	COGFLEX	0,20
ST208Q02HA	0,28	WB155Q02HA	0,31	BELONG	0,29
ST208Q04HA	0,27	WB155Q03HA	0,22	FLFAMILY	0,20
				SOCONPA	0,21

Annexe F. Analyses corrélationnelles (>0,2) pour le bien-être subjectif

Nom de la variable	Corrélation	Nom de la variable	Corrélation	Nom de la variable	Corrélation
ST016Q01NA	0,54	ST206Q01HA	0,21	WB162Q03HA	0,23
ST185Q01HA	0,36	ST206Q02HA	0,22	WB163Q01HA	0,24
ST185Q02HA	0,38	ST206Q03HA	0,21	WB163Q03HA	0,24
ST185Q03HA	0,35	WB150Q01HA	-0,26	WB163Q04HA	0,27
ST186Q05HA	0,84	WB153Q01HA	0,27	WB163Q05HA	0,23
ST186Q07HA	0,59	WB153Q02HA	0,22	WB163Q08HA	0,28
ST186Q10HA	-0,34	WB153Q04HA	0,23	WB171Q01HA	0,33
ST186Q09HA	0,47	WB153Q05HA	0,20	WB171Q04HA	0,32
ST186Q01HA	0,90	WB154Q04HA	-0,43	WB173Q02HA	0,25
ST186Q08HA	-0,26	WB154Q05HA	-0,34	WB173Q04HA	0,26
ST186Q03HA	0,83	WB154Q06HA	-0,22	WB178Q02HA	-0,20
ST188Q02HA	0,30	WB154Q07HA	-0,25	WB178Q03HA	-0,30
ST188Q06HA	0,33	WB154Q09HA	-0,24	WB178Q05HA	-0,22
ST188Q07HA	0,25	WB155Q01HA	0,26	WB178Q06HA	-0,21
ST034Q01TA	0,29	WB155Q02HA	0,34	EMOSUPS	0,28
ST034Q02TA	-0,30	WB155Q03HA	0,23	PERCOOP	0,23
ST034Q03TA	-0,26	WB155Q04HA	0,26	EUDMO	0,40
ST034Q04TA	0,29	WB155Q05HA	0,23	RESILIENCE	0,34
ST034Q05TA	-0,25	WB155Q06HA	0,26	MASTGOAL	0,21
ST034Q06TA	0,34	WB155Q07HA	0,26	BELONG	0,38
ST123Q02NA	0,22	WB155Q08HA	0,32	BEINGBULLIED	-0,21
ST123Q03NA	0,26	WB155Q09HA	0,22	BODYIMA	0,33
ST123Q04NA	0,27	WB155Q10HA	0,32	SOCONPA	0,29

Annexe G. Analyses corrélationnelles pour le bien-être eudémonique et les variables de contrôle.

CNT	Statut socio-économique	SE	Genre	SE	Redoublement	SE	Performance en lecture	SE
AUT	-0,03	0,01	0,12	0,02	-0,02	0,02	-0,11	0,02
CHE	0,00	0,02	0,10	0,02	0,02	0,02	-0,10	0,02
CHL	0,00	0,02	0,02	0,02	0,00	0,02	-0,13	0,02
COL	-0,02	0,02	-0,04	0,02	-0,04	0,02	-0,07	0,02
CZE	0,02	0,02	0,13	0,01	0,04	0,02	-0,15	0,02
DEU	-0,01	0,02	0,10	0,02	0,00	0,02	-0,12	0,03
DNK	0,01	0,01	0,13	0,02	-0,01	0,01	-0,16	0,02
ESP	0,02	0,01	0,06	0,01	0,04	0,01	-0,10	0,01
EST	0,09	0,02	0,09	0,02	-0,04	0,02	-0,07	0,02
FIN	0,08	0,01	0,10	0,01	-0,03	0,02	-0,01	0,02
FRA	0,00	0,01	0,06	0,01	0,05	0,02	-0,12	0,02
GBR	0,03	0,01	0,07	0,01	0,01	0,01	-0,14	0,02
GRC	0,01	0,02	0,08	0,02	0,00	0,02	-0,12	0,01
HUN	-0,07	0,02	0,13	0,02	0,08	0,02	-0,24	0,02
IRL	0,00	0,01	0,04	0,01	0,04	0,02	-0,21	0,02
ISL	0,04	0,02	0,06	0,02	-0,04	0,02	-0,07	0,02
KOR	0,07	0,01	0,15	0,01	0,00	0,01	-0,02	0,02
LTU	0,01	0,01	0,06	0,01	0,01	0,02	-0,11	0,02
LUX	0,03	0,01	0,09	0,01	-0,02	0,02	-0,04	0,02
LVA	0,05	0,02	0,09	0,02	-0,01	0,02	-0,05	0,02
NLD	-0,05	0,02	0,05	0,02	0,03	0,02	-0,13	0,02
POL	0,01	0,02	0,15	0,02	0,02	0,02	-0,13	0,02
PRT	-0,07	0,01	0,11	0,02	0,10	0,02	-0,18	0,02
SVK	-0,01	0,02	0,11	0,02	0,01	0,02	-0,09	0,02
SVN	-0,02	0,02	0,17	0,02	0,01	0,03	-0,09	0,02
SWE	0,03	0,02	0,11	0,02	0,05	0,02	-0,10	0,02
USA	0,04	0,02	0,01	0,02	0,00	0,01	-0,12	0,02

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe H. Analyses corrélationnelles pour le bien-être eudémonique et les variables explicatives.

CNT	Sentiment d'appartenance à l'école	SE	Résilience	SE	Soutien parental	SE	Objectif de maîtrise	SE
AUT	0,24	0,01	0,44	0,01	0,23	0,02	0,29	0,01
CHE	0,29	0,02	0,38	0,02	0,23	0,02	0,24	0,02
CHL	0,28	0,02	0,47	0,01	0,28	0,02	0,37	0,02
COL	0,25	0,01	0,45	0,02	0,30	0,02	0,31	0,02
CZE	0,23	0,02	0,41	0,01	0,27	0,02	0,20	0,01
DEU	0,27	0,02	0,41	0,02	0,22	0,02	0,21	0,02
DNK	0,25	0,02	0,37	0,02	0,24	0,02	0,23	0,02
ESP	0,22	0,01	0,39	0,01	0,25	0,01	0,26	0,01
EST	0,27	0,02	0,43	0,02	0,25	0,02	0,24	0,02
FIN	0,37	0,01	0,46	0,01	0,32	0,01	0,29	0,02
FRA	0,25	0,01	0,39	0,01	0,23	0,02	0,26	0,01
GBR	0,34	0,01	0,46	0,01	0,24	0,01	0,29	0,01
GRC	0,26	0,02	0,40	0,02	0,17	0,02	0,25	0,01
HUN	0,16	0,02	0,35	0,02	0,13	0,02	0,26	0,02
IRL	0,28	0,02	0,41	0,02	0,22	0,02	0,24	0,02
ISL	0,25	0,03	0,48	0,02	0,22	0,02	0,32	0,02
KOR	0,31	0,01	0,50	0,01	0,30	0,01	0,36	0,01
LTU	0,15	0,02	0,39	0,02	0,26	0,02	0,34	0,01
LUX	0,28	0,02	0,44	0,02	0,33	0,01	0,30	0,01
LVA	0,23	0,02	0,38	0,02	0,24	0,01	0,23	0,02
NLD	0,25	0,02	0,36	0,02	0,21	0,02	0,26	0,02
POL	0,24	0,02	0,42	0,01	0,26	0,02	0,16	0,01
PRT	0,26	0,02	0,38	0,01	0,23	0,02	0,23	0,02
SVK	0,21	0,02	0,43	0,02	0,18	0,01	0,22	0,02
SVN	0,28	0,02	0,45	0,02	0,26	0,02	0,30	0,02
SWE	0,23	0,02	0,44	0,01	0,26	0,01	0,30	0,02
USA	0,38	0,01	0,44	0,01	0,34	0,02	0,33	0,02

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe I. Analyses corrélationnelles pour le bien-être subjectif et les variables de contrôle.

CNT	Statut socio-économique	SE	Genre	SE	Redoublement	SE	Performance en lecture	SE
AUT	0,02	0,02	-0,02	0,02	-0,07	0,02	0,00	0,02
CHE	0,02	0,02	0,00	0,02	-0,02	0,02	0,02	0,02
CHL	0,05	0,02	0,08	0,02	-0,04	0,02	-0,06	0,02
COL	0,01	0,02	0,06	0,02	-0,02	0,02	-0,08	0,02
CZE	0,05	0,02	0,00	0,02	-0,05	0,02	0,03	0,02
DEU	0,04	0,02	0,02	0,02	-0,05	0,02	0,00	0,02
DNK	0,03	0,02	0,08	0,01	-0,02	0,02	-0,05	0,02
ESP	0,06	0,01	0,03	0,01	-0,03	0,01	-0,03	0,01
EST	0,08	0,01	-0,04	0,01	-0,09	0,02	0,01	0,02
FIN	0,12	0,01	0,01	0,01	-0,04	0,02	0,06	0,02
FRA	0,05	0,02	-0,06	0,01	-0,08	0,02	-0,01	0,02
GBR	0,08	0,01	0,04	0,01	-0,01	0,01	-0,03	0,02
GRC	0,04	0,02	0,01	0,02	-0,03	0,02	0,02	0,02
HUN	0,07	0,01	0,05	0,02	-0,05	0,02	0,02	0,02
IRL	0,05	0,02	0,00	0,01	-0,01	0,02	-0,08	0,02
ISL	0,12	0,02	0,04	0,02	-0,11	0,03	0,08	0,03
KOR	0,02	0,01	0,04	0,01	-0,03	0,01	-0,03	0,02
LTU	0,03	0,02	0,02	0,02	-0,01	0,02	-0,04	0,02
LUX	0,08	0,02	-0,01	0,02	-0,06	0,01	0,02	0,02
LVA	0,07	0,02	0,02	0,02	-0,03	0,02	-0,03	0,02
NLD	0,05	0,02	-0,01	0,02	-0,04	0,02	0,00	0,02
POL	-0,01	0,02	0,04	0,02	-0,01	0,02	-0,07	0,02
PRT	-0,02	0,02	0,02	0,02	0,03	0,02	-0,09	0,02
SVK	0,06	0,01	0,00	0,01	-0,04	0,02	0,02	0,02
SVN	0,02	0,02	0,09	0,02	0,00	0,03	-0,03	0,02
SWE	0,07	0,02	0,06	0,02	0,02	0,01	0,05	0,02
USA	0,10	0,02	0,01	0,02	-0,06	0,02	-0,02	0,02

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe J. Analyses corrélationnelles pour le bien-être subjectif et les variables explicatives.

CNT	Sentiment d'appartenance à l'école	SE	Résilience	SE	Soutien parental	SE	Objectif de maîtrise	SE
AUT	0,33	0,02	0,39	0,01	0,25	0,02	0,22	0,02
CHE	0,31	0,01	0,35	0,02	0,25	0,02	0,18	0,02
CHL	0,37	0,01	0,43	0,01	0,29	0,02	0,27	0,02
COL	0,25	0,01	0,28	0,01	0,21	0,02	0,18	0,02
CZE	0,34	0,01	0,38	0,02	0,30	0,01	0,19	0,02
DEU	0,36	0,02	0,37	0,02	0,23	0,02	0,14	0,02
DNK	0,36	0,01	0,35	0,02	0,24	0,01	0,26	0,01
ESP	0,33	0,01	0,34	0,01	0,27	0,01	0,19	0,01
EST	0,36	0,01	0,36	0,01	0,24	0,02	0,17	0,02
FIN	0,41	0,01	0,44	0,01	0,34	0,01	0,28	0,02
FRA	0,31	0,01	0,25	0,01	0,23	0,02	0,19	0,02
GBR	0,41	0,01	0,39	0,01	0,25	0,01	0,22	0,01
GRC	0,36	0,01	0,35	0,02	0,26	0,02	0,22	0,01
HUN	0,35	0,01	0,35	0,01	0,25	0,02	0,22	0,02
IRL	0,38	0,01	0,37	0,01	0,27	0,02	0,20	0,02
ISL	0,36	0,02	0,49	0,02	0,30	0,02	0,34	0,02
KOR	0,41	0,01	0,37	0,01	0,30	0,01	0,25	0,01
LTU	0,25	0,01	0,37	0,02	0,28	0,01	0,26	0,01
LUX	0,34	0,02	0,34	0,01	0,30	0,02	0,22	0,02
LVA	0,35	0,02	0,30	0,01	0,21	0,02	0,19	0,02
NLD	0,33	0,01	0,30	0,02	0,21	0,02	0,18	0,02
POL	0,31	0,02	0,36	0,01	0,23	0,02	0,14	0,01
PRT	0,33	0,02	0,34	0,01	0,25	0,02	0,16	0,02
SVK	0,31	0,01	0,37	0,02	0,21	0,02	0,23	0,02
SVN	0,33	0,02	0,40	0,02	0,24	0,02	0,25	0,02
SWE	0,33	0,01	0,43	0,02	0,31	0,01	0,27	0,02
USA	0,41	0,01	0,36	0,01	0,32	0,02	0,26	0,02

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe K. Décomposition de la variance pour le bien-être eudémonique.

CNT	Intercept	Résidu	Rho
AUT	0,04	1,13	0,04
CHE	0,03	0,99	0,03
CHL	0,03	1,10	0,03
COL	0,02	0,85	0,02
CZE	0,03	0,87	0,04
DEU	0,03	1,06	0,03
DNK	0,03	0,90	0,03
ESP	0,02	0,94	0,02
EST	0,01	0,85	0,01
FIN	0,01	0,87	0,01
FRA	0,01	0,93	0,01
GBR	0,04	0,98	0,04
GRC	0,01	0,86	0,01
HUN	0,06	0,90	0,06
IRL	0,00	0,90	0,00
ISL	0,02	1,21	0,01
KOR	0,03	0,92	0,03
LTU	0,04	1,16	0,03
LUX	0,01	1,06	0,01
LVA	0,01	0,87	0,02
NLD	0,01	0,73	0,01
POL	0,02	0,92	0,02
PRT	0,02	0,86	0,02
SVK	0,03	0,87	0,03
SVN	0,03	0,95	0,03
SWE	0,03	1,03	0,03
USA	0,01	1,07	0,01

Annexe L. Décomposition de la variance pour le bien-être subjectif.

CNT	Intercept	Résidu	Rho
AUT	0,03	0,95	0,03
CHE	0,03	0,84	0,04
CHL	0,02	0,96	0,02
COL	0,02	0,93	0,02
CZE	0,04	0,97	0,04
DEU	0,01	0,94	0,01
DNK	0,02	0,74	0,03
ESP	0,02	0,87	0,03
EST	0,03	1,00	0,03
FIN	0,01	0,84	0,01
FRA	0,02	0,86	0,02
GBR	0,03	0,89	0,03
GRC	0,01	0,84	0,01
HUN	0,02	1,04	0,02
IRL	0,01	0,83	0,01
ISL	0,03	0,97	0,03
KOR	0,01	1,09	0,01
LTU	0,03	0,98	0,03
LUX	0,00	1,00	0,00
LVA	0,01	0,95	0,02
NLD	0,01	0,74	0,01
POL	0,02	1,05	0,02
PRT	0,02	0,81	0,03
SVK	0,05	1,06	0,04
SVN	0,01	0,81	0,02
SWE	0,02	0,94	0,02
USA	0,02	1,01	0,02

Annexe M. Analyses de régression pour la résilience

<i>Variable principale : EUDMO – le bien-être eudémonique</i>										
<i>Variable explicative : RESILIENCE – la résilience</i>										
CNT	Résilience effet brut	SE	Résilience sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	Résilience effet net	SE
AUT	45,62	1,33	46,14	1,32	23,86	3,09	-9,03	1,44	27,39	1,73
CHE	40,26	1,88	40,00	1,89	16,93	3,15	-1,54	2,17	21,08	2,01
CHL	43,61	1,44	43,97	1,43	-0,67	3,48	-4,62	1,46	24,48	1,71
COL	41,92	1,82	42,59	1,83	-7,33	2,56	-5,05	1,20	28,10	2,06
CZE	43,65	1,67	43,39	1,71	21,21	2,34	-2,73	1,61	27,34	1,71
DEU	44,21	2,07	44,17	2,04	15,23	3,99	-5,00	1,94	28,16	2,50
DNK	37,34	1,65	36,94	1,75	17,06	2,92	-5,75	1,75	21,29	1,87
ESP	37,87	0,98	38,05	0,96	9,20	1,88	-2,46	0,94	24,30	0,99
EST	41,96	1,67	41,48	1,69	13,95	2,72	1,79	1,66	27,20	1,97
FIN	45,11	1,37	45,22	1,37	17,57	2,39	-1,83	1,44	23,32	1,45
FRA	37,44	1,40	37,59	1,42	2,72	2,62	-3,84	1,54	26,02	1,50
GBR	48,90	1,28	49,15	1,28	-0,76	2,65	-2,18	1,31	28,51	1,38
GRC	39,58	1,58	39,82	1,63	13,43	3,03	-3,59	1,59	27,21	1,59
HUN	35,93	1,60	37,23	1,49	22,26	3,19	-13,66	1,69	26,59	1,84
IRL	43,43	1,65	43,89	1,67	0,44	2,20	-4,84	1,57	27,64	1,99
ISL	43,91	1,70	44,56	1,69	6,67	4,34	-6,71	2,50	24,47	2,14
KOR	48,50	1,09	47,87	1,13	16,27	2,19	-2,51	1,48	30,40	1,30
LTU	40,70	1,64	41,87	1,67	20,55	2,74	-4,19	1,65	20,48	1,95
LUX	42,23	1,59	42,36	1,60	15,09	2,44	-2,52	1,24	24,05	1,70
LVA	40,14	1,80	40,39	1,87	17,45	2,78	-1,17	1,72	27,22	2,03
NLD	35,63	1,87	35,76	1,85	2,25	2,64	-7,13	2,24	22,62	2,08
POL	41,95	1,46	42,10	1,42	24,54	2,58	-6,49	1,62	24,18	1,55
PRT	39,28	1,50	39,69	1,54	15,31	3,19	-8,49	1,03	25,32	1,63
SVK	42,35	1,84	42,37	1,89	16,61	2,49	-5,54	1,75	29,92	1,95
SVN	44,65	1,74	43,93	1,71	24,48	3,45	-8,19	1,94	22,73	1,81
SWE	42,94	1,39	42,61	1,40	13,53	3,09	-2,93	1,69	24,53	1,63
USA	44,81	1,43	44,73	1,44	0,72	2,85	0,98	1,79	21,24	1,43

<i>Variable principale : SWBP – le bien-être subjectif</i>										
<i>Variable explicative : RESILIENCE – la résilience</i>										
CNT	Résilience effet brut	SE	Résilience sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	Résilience effet net	SE
AUT	37,83	1,44	37,99	1,43	-5,04	2,74	-1,59	1,82	17,80	1,74
CHE	34,02	1,85	34,11	1,85	-3,13	3,52	-0,35	2,08	15,89	1,83
CHL	38,01	1,24	37,71	1,23	10,21	2,97	0,69	1,39	19,27	1,51
COL	27,28	1,50	27,48	1,51	12,14	2,78	-2,00	1,22	11,41	1,92
CZE	42,76	1,98	42,66	1,99	-2,77	3,12	1,74	1,77	19,08	2,09
DEU	37,56	1,89	37,56	1,94	-1,11	4,20	0,40	1,73	20,00	2,08
DNK	32,36	1,74	32,27	1,81	6,60	2,45	-2,83	2,06	12,68	1,93
ESP	31,59	1,00	31,34	1,01	3,71	1,69	1,63	0,79	14,34	0,96
EST	39,14	1,57	38,98	1,56	-10,24	2,69	2,22	1,65	18,24	1,94
FIN	42,28	1,41	41,59	1,47	0,23	2,30	4,32	1,57	17,06	1,70
FRA	23,21	1,41	23,99	1,37	-16,44	2,77	2,45	1,61	8,24	1,51
GBR	39,23	1,19	39,17	1,26	-4,25	2,58	4,40	1,33	14,92	1,41
GRC	33,92	1,60	33,89	1,64	0,45	2,80	0,27	1,45	13,95	1,73
HUN	38,05	1,44	37,59	1,48	6,04	3,20	1,89	1,73	19,13	1,42
IRL	37,59	1,46	37,79	1,43	-6,31	2,49	0,91	1,58	16,20	1,64
ISL	41,63	1,69	41,07	1,70	2,48	3,55	4,35	2,47	20,16	2,20
KOR	39,10	1,22	40,19	1,26	-1,64	2,56	-6,77	1,44	12,83	1,47
LTU	35,67	1,69	36,18	1,73	9,61	3,14	-1,52	1,98	16,50	1,96
LUX	31,97	1,46	31,53	1,47	-3,15	2,91	3,63	1,40	10,77	1,52
LVA	33,84	1,76	33,42	1,80	4,79	3,27	2,85	1,94	14,73	1,94
NLD	30,66	1,83	30,95	1,81	-7,27	3,17	4,31	2,21	15,02	2,05
POL	39,07	1,63	39,94	1,65	4,29	3,15	-7,72	2,08	16,15	1,75
PRT	34,33	1,46	34,83	1,47	0,13	2,78	-4,45	1,32	17,82	1,82
SVK	41,13	1,91	40,96	1,91	-3,83	2,78	3,35	1,62	21,73	2,28
SVN	37,40	1,76	37,11	1,76	9,01	2,94	-2,73	2,06	15,90	1,87
SWE	40,76	1,49	40,44	1,55	3,47	2,94	1,66	1,68	20,53	1,71
USA	36,63	1,48	36,05	1,47	1,45	3,50	7,85	1,52	10,70	1,67

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe N. Analyses de régression pour le sentiment d'appartenance à l'école

Variable principale : EUDMO – le bien-être eudémonique										
Variable explicative : BELONG – le sentiment d'appartenance à l'école										
CNT	Le sentiment d'appartenance effet brut	SE	Le sentiment d'appartenance sous contrôle	SE	Genre	SE	ESCS	SE	Le sentiment d'appartenance effet net	SE
AUT	21,69	1,36	22,07	1,38	25,55	3,46	-6,27	1,71	4,34	1,23
CHE	27,99	1,66	27,69	1,63	17,56	3,31	-1,18	2,11	10,73	1,59
CHL	29,81	1,70	30,26	1,74	-0,51	3,53	-3,76	1,57	8,11	1,64
COL	25,60	1,59	26,38	1,63	-9,08	3,08	-3,64	1,52	8,98	1,69
CZE	27,41	2,19	26,72	2,14	22,41	2,64	-0,55	1,62	3,64	2,16
DEU	27,07	1,98	26,94	1,98	17,75	3,75	-3,64	2,09	7,92	1,96
DNK	22,95	1,76	21,72	1,79	19,38	3,09	-0,97	1,78	4,63	1,67
ESP	18,25	0,91	18,12	0,89	10,44	2,06	0,36	0,92	3,51	0,71
EST	29,78	1,92	28,70	1,94	13,90	2,78	7,43	1,96	4,98	1,96
FIN	34,89	1,39	33,87	1,38	12,01	2,56	5,51	1,62	11,88	1,46
FRA	31,58	1,74	31,67	1,78	10,26	2,65	-2,57	1,69	9,64	1,63
GBR	38,80	1,54	38,47	1,55	6,28	2,63	-0,45	1,54	12,10	1,51
GRC	25,84	1,60	25,98	1,60	14,70	3,17	-1,63	1,70	6,51	1,60
HUN	15,42	2,10	15,94	2,12	24,72	3,54	-9,85	1,93	0,84	2,17
IRL	30,88	1,88	30,80	1,90	2,85	2,36	-1,29	1,64	8,15	1,99
ISL	21,61	2,24	21,35	2,28	9,67	4,72	0,98	2,58	3,64	1,94
KOR	29,20	1,29	27,93	1,32	24,73	2,49	4,49	1,55	4,52	1,25
LTU	16,52	1,89	16,80	1,87	15,10	2,97	0,36	1,84	1,11	1,43
LUX	29,38	1,61	29,61	1,61	16,86	2,67	-1,81	1,25	7,74	1,48
LVA	25,50	2,10	24,72	2,10	14,44	2,97	2,88	1,74	6,81	2,07
NLD	23,70	2,01	23,89	1,99	5,86	2,66	-7,32	2,26	8,10	1,94
POL	27,41	2,12	26,63	2,04	26,43	2,83	-0,57	1,81	4,54	1,61
PRT	24,70	1,67	25,13	1,70	16,40	3,07	-8,06	1,05	7,50	1,57
SVK	22,70	1,97	23,27	1,98	20,65	2,75	-4,28	1,73	5,24	1,82
SVN	32,79	1,93	32,92	1,95	32,43	3,39	-6,57	1,80	8,49	1,82
SWE	21,48	1,54	20,59	1,58	17,42	3,35	1,23	1,94	4,34	1,35
USA	40,34	1,62	40,48	1,65	-3,89	2,99	0,08	1,67	14,88	1,60

Variable principale : SWBP – le bien-être subjectif

Variable explicative : BELONG – le sentiment d'appartenance à l'école

CNT	Le sentiment d'appartenance effet brut	SE	Le sentiment d'appartenance sous contrôle	SE	Genre	SE	ESCS	SE	Le sentiment d'appartenance effet net	SE
AUT	27,50	1,27	27,50	1,26	-3,55	2,93	-0,24	1,96	15,70	1,21
CHE	27,80	1,43	27,89	1,43	-3,02	3,76	-0,43	2,11	13,78	1,57
CHL	37,05	1,36	36,65	1,39	8,61	3,14	0,28	1,46	20,63	1,31
COL	27,20	1,60	27,22	1,56	10,34	2,95	-1,87	1,25	16,17	1,54
CZE	44,22	2,15	44,07	2,17	-3,06	3,16	2,27	1,72	26,72	1,97
DEU	34,50	2,25	34,46	2,21	-0,17	3,99	0,60	1,78	21,74	2,24
DNK	31,32	1,36	30,96	1,38	5,28	2,45	0,08	1,90	19,94	1,29
ESP	26,57	0,70	26,31	0,70	4,07	1,85	2,79	0,77	16,51	0,55
EST	43,97	1,95	43,77	1,93	-11,59	2,56	5,87	1,85	27,29	2,11
FIN	38,88	1,50	38,53	1,56	-6,43	2,37	10,28	1,54	20,33	1,53
FRA	38,17	1,67	38,23	1,64	-12,53	2,69	1,60	1,60	25,29	1,56
GBR	44,47	1,31	44,13	1,35	-1,14	2,55	4,67	1,33	26,32	1,35
GRC	35,77	1,49	35,71	1,48	1,49	2,92	0,55	1,44	21,52	1,57
HUN	35,87	1,62	35,36	1,64	6,50	3,44	2,85	1,73	24,30	1,52
IRL	40,99	1,42	41,15	1,41	-6,36	2,63	3,30	1,57	25,62	1,41
ISL	28,84	1,84	28,04	1,82	4,18	3,71	9,99	2,54	14,85	1,46
KOR	41,39	1,21	41,76	1,20	2,64	2,54	-4,44	1,59	26,02	1,08
LTU	25,17	1,59	25,20	1,58	5,78	3,19	1,47	2,24	14,56	1,22
LUX	35,11	1,66	34,70	1,70	-2,19	2,82	2,31	1,45	20,38	1,60
LVA	40,88	2,07	40,42	2,11	0,59	3,27	3,97	1,90	29,37	2,04
NLD	32,61	1,39	32,64	1,41	-5,63	3,07	3,35	2,10	21,94	1,43
POL	37,46	2,27	37,41	2,29	4,98	3,18	-2,61	2,21	20,43	1,82
PRT	31,68	1,50	32,35	1,55	-0,39	2,89	-5,00	1,23	19,52	1,54
SVK	38,27	1,70	37,96	1,73	0,16	2,90	2,46	1,75	23,51	1,61
SVN	35,47	1,72	35,44	1,77	15,37	2,84	-2,22	1,85	17,51	1,53
SWE	29,24	1,31	28,71	1,35	5,02	3,31	4,65	1,80	16,08	1,22
USA	43,35	1,34	42,80	1,42	-3,73	3,33	6,09	1,63	23,51	1,55

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe O. Analyses de régression pour l'objectif de maîtrise

<i>Variable principale : EUDMO – le bien-être eudémonique</i>										
<i>Variable explicative : MASTGOAL – l'objectif de maîtrise</i>										
CNT	L'objectif de maîtrise effet brut	SE	L'objectif de maîtrise Sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	L'objectif de maîtrise effet net	SE
AUT	32,22	1,71	33,13	1,73	29,10	3,22	-4,43	1,65	13,50	1,73
CHE	26,73	2,12	28,20	2,08	25,79	3,01	0,21	2,18	12,84	2,22
CHL	37,76	1,54	38,39	1,52	12,63	3,21	-1,19	1,37	17,73	1,72
COL	30,65	1,67	30,60	1,67	-2,41	3,01	-2,20	1,32	11,59	1,61
CZE	21,21	1,57	22,86	1,58	28,91	2,57	-0,38	1,77	8,28	1,51
DEU	24,72	2,61	26,70	2,48	26,80	3,85	-2,08	2,11	11,63	2,23
DNK	25,47	2,00	28,62	1,94	33,11	3,01	-2,83	1,73	8,79	2,12
ESP	23,42	0,80	24,34	0,83	16,54	1,89	-1,21	0,91	10,93	0,84
EST	24,14	1,56	23,81	1,59	18,38	2,89	5,85	1,95	7,74	1,56
FIN	29,56	1,65	29,74	1,70	21,97	2,54	2,79	1,61	7,80	1,47
FRA	25,66	1,44	26,92	1,44	16,85	2,70	-3,57	1,69	13,23	1,45
GBR	29,62	1,35	30,22	1,36	17,40	2,70	-0,55	1,36	10,70	1,38
GRC	23,84	1,44	24,84	1,43	18,55	3,15	-2,30	1,67	11,08	1,34
HUN	25,75	1,96	27,06	1,87	27,32	3,35	-10,74	1,81	16,35	1,94
IRL	23,40	1,53	25,21	1,60	14,33	2,07	-4,74	1,71	9,86	1,56
ISL	33,82	1,98	37,31	2,10	28,88	4,43	-4,04	2,70	10,07	2,35
KOR	32,25	1,15	31,39	1,11	25,83	2,35	3,78	1,73	10,75	1,25
LTU	36,16	1,60	37,93	1,61	23,29	2,70	-3,39	1,64	18,27	1,73
LUX	30,84	1,56	32,64	1,58	26,84	2,71	0,71	1,28	12,98	1,54
LVA	23,89	2,00	24,05	1,98	18,54	3,04	2,94	1,72	9,46	1,94
NLD	25,01	1,92	25,55	1,85	12,87	2,54	-5,27	2,20	15,04	1,87
POL	16,84	1,52	19,92	1,48	34,53	2,91	-1,55	1,86	4,10	1,32
PRT	22,61	1,84	25,77	1,86	26,36	3,10	-8,66	1,05	14,12	1,95
SVK	21,11	1,79	22,62	1,81	23,97	2,70	-4,93	1,85	8,64	1,55
SVN	29,92	2,08	30,55	2,07	35,30	3,49	-5,18	2,02	12,85	1,53
SWE	29,72	1,63	29,78	1,60	22,28	3,25	-0,57	1,63	9,81	1,61
USA	33,53	1,64	34,57	1,64	14,03	3,04	2,55	1,63	11,84	1,49

Variable principale : SWBP – le bien-être subjectif
 Variable explicative : MASTGOAL – l'objectif de maîtrise

CNT	L'objectif de maîtrise effet brut	SE	L'objectif de maîtrise Sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	L'objectif de maîtrise effet net	SE
AUT	22,81	1,54	22,75	1,52	-1,25	2,93	2,25	1,95	2,42	1,61
CHE	18,87	1,96	19,01	1,95	3,46	3,50	1,33	2,25	2,40	1,92
CHL	25,77	1,74	26,71	1,70	20,28	3,02	3,75	1,39	4,15	1,64
COL	18,14	1,88	18,79	1,85	15,16	3,09	-0,15	1,26	3,58	1,81
CZE	21,43	2,14	21,33	2,12	4,59	3,32	4,16	1,96	4,76	1,62
DEU	15,01	2,69	15,40	2,66	7,02	4,11	3,08	1,81	-0,91	2,31
DNK	25,68	1,55	27,59	1,60	21,31	2,55	-0,65	1,97	9,63	1,96
ESP	16,88	0,87	16,90	0,88	9,11	1,85	3,10	0,83	2,69	0,78
EST	18,59	1,96	17,47	1,98	-6,54	2,77	6,94	1,85	-1,46	2,02
FIN	27,96	1,54	26,76	1,61	4,22	2,50	8,69	1,63	5,05	1,21
FRA	18,85	1,61	18,20	1,54	-7,22	2,76	2,48	1,61	4,47	1,50
GBR	21,81	1,18	21,61	1,17	9,89	2,61	5,96	1,31	2,45	1,12
GRC	20,62	1,40	20,64	1,43	4,73	2,96	1,44	1,50	4,36	1,37
HUN	22,91	1,72	22,45	1,69	10,98	3,22	5,42	1,62	4,20	1,65
IRL	19,36	1,54	19,53	1,67	5,05	2,90	1,41	1,71	2,68	1,44
ISL	32,51	1,90	33,81	1,95	22,70	3,72	6,95	2,78	5,96	2,06
KOR	24,71	1,23	24,70	1,25	6,55	2,88	-1,16	1,67	2,44	1,35
LTU	26,12	1,38	26,76	1,41	10,45	3,06	0,00	2,05	4,55	1,46
LUX	21,96	1,67	21,87	1,72	4,91	3,16	6,16	1,39	3,34	1,66
LVA	21,49	1,86	21,03	1,87	5,79	3,38	6,13	1,90	6,85	1,84
NLD	17,54	1,86	17,70	1,88	1,23	3,35	5,84	2,28	5,79	1,99
POL	15,58	1,71	16,96	1,71	13,22	3,36	-2,83	2,33	0,20	1,52
PRT	14,81	1,59	15,98	1,63	8,19	3,18	-3,85	1,28	1,51	1,47
SVK	24,11	2,06	23,81	2,02	3,58	2,93	3,61	1,66	8,58	1,72
SVN	22,91	1,91	23,11	1,91	18,04	2,96	0,02	2,04	5,82	1,63
SWE	26,21	1,47	25,83	1,49	11,76	3,41	4,22	1,71	4,31	1,42
USA	25,98	1,90	26,55	1,83	11,71	3,44	9,18	1,66	4,14	1,86

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe P. Analyses de régression pour le soutien parental

Variable principale : EUDMO – le bien-être eudémonique										
Variable explicative : EMOSUPS – le soutien parental										
CNT	Le soutien parental effet brut	SE	Le soutien parental sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	Le soutien parental effet net	SE
AUT	24,42	1,75	27,12	1,77	31,13	3,47	-8,36	1,58	8,28	1,73
CHE	23,42	1,98	24,82	1,92	23,97	3,43	-3,07	2,16	7,68	1,66
CHL	27,75	2,04	28,09	2,06	5,90	3,68	-3,20	1,60	8,01	1,74
COL	27,86	1,76	28,20	1,76	-6,90	2,81	-3,47	1,33	12,65	1,61
CZE	28,41	1,72	28,97	1,78	25,53	2,49	-2,34	1,68	10,29	1,78
DEU	22,21	2,27	24,24	2,24	25,44	3,47	-5,04	2,00	8,98	2,10
DNK	24,74	1,70	26,74	1,66	29,70	2,93	-4,41	1,67	10,74	1,58
ESP	24,32	1,00	25,25	1,03	16,16	1,95	-1,32	0,89	9,88	0,95
EST	23,34	1,54	23,09	1,64	18,65	2,95	5,20	2,07	7,04	1,58
FIN	30,69	1,49	30,87	1,54	21,90	2,56	2,31	1,81	9,91	1,46
FRA	22,66	1,60	23,27	1,56	14,00	2,70	-2,68	1,68	10,02	1,40
GBR	24,78	1,33	24,95	1,32	13,62	2,65	-1,23	1,46	6,89	1,24
GRC	16,10	1,52	17,63	1,50	19,21	3,26	-1,96	1,74	0,05	1,41
HUN	12,86	1,78	15,21	1,83	27,45	3,50	-10,56	1,97	-3,06	1,72
IRL	22,15	1,60	23,43	1,62	12,69	2,24	-3,49	1,61	6,18	1,49
ISL	24,35	2,16	24,89	2,28	15,01	4,81	-0,77	2,87	2,74	2,00
KOR	32,10	1,34	31,59	1,41	28,11	2,33	2,31	1,61	7,74	1,37
LTU	27,46	1,64	29,20	1,63	21,23	2,88	-3,50	1,80	8,72	1,57
LUX	33,66	1,50	35,03	1,54	21,47	2,50	-3,69	1,40	14,93	1,54
LVA	21,52	1,23	21,61	1,26	18,15	3,07	1,36	1,83	9,56	1,54
NLD	19,91	1,69	21,02	1,67	11,55	2,75	-7,87	2,33	7,22	1,65
POL	25,12	1,51	25,94	1,50	30,10	2,77	-3,90	1,90	10,52	1,09
PRT	24,36	1,76	27,18	1,82	23,32	2,99	-9,15	1,11	9,80	1,60
SVK	16,44	1,30	18,01	1,28	23,76	2,86	-4,70	1,75	5,07	1,12
SVN	25,96	1,69	29,11	1,69	40,39	3,47	-7,51	1,93	9,78	1,53
SWE	27,64	1,60	28,75	1,62	26,14	3,29	-1,44	1,95	8,12	1,61
USA	34,82	1,82	35,08	1,84	3,58	2,95	-1,37	1,61	11,80	1,86

<i>Variable principale : SWBP – le bien-être subjectif</i>										
<i>Variable explicative : EMOSUPS – le soutien parental</i>										
CNT	Le soutien parental effet brut	SE	Le soutien parental sous contrôle	SE	GENRE	SE	ESCS	SE	Le soutien parental effet net	SE
AUT	24,57	1,73	24,83	1,69	1,47	2,85	-1,43	1,89	9,16	1,51
CHE	23,85	1,74	24,31	1,71	3,33	3,43	-2,21	2,10	10,40	1,44
CHL	26,92	1,77	26,94	1,74	15,99	3,14	1,63	1,43	9,74	1,55
COL	20,83	1,78	20,94	1,77	12,47	3,15	-1,16	1,26	8,46	1,70
CZE	33,06	1,62	32,89	1,64	1,63	3,09	1,48	1,82	13,48	1,78
DEU	21,73	1,89	22,09	1,98	7,88	4,10	0,15	1,69	8,28	1,95
DNK	23,54	1,53	24,64	1,57	17,84	2,68	-1,93	1,91	7,61	1,36
ESP	25,52	0,97	25,73	0,99	10,36	1,72	1,87	0,79	11,97	0,82
EST	25,04	1,73	24,19	1,76	-5,55	2,91	4,88	1,88	6,78	1,82
FIN	31,80	1,41	30,86	1,44	4,44	2,45	7,58	1,64	10,24	1,24
FRA	21,93	1,60	21,48	1,56	-8,62	2,81	2,33	1,63	10,41	1,50
GBR	24,01	1,26	23,42	1,27	7,23	2,53	4,59	1,28	7,68	1,26
GRC	24,49	1,55	25,01	1,49	7,88	2,80	-0,03	1,43	10,70	1,33
HUN	27,06	1,99	26,79	2,00	12,07	3,40	2,69	1,67	10,44	1,87
IRL	26,02	1,51	26,24	1,56	5,64	2,54	1,14	1,65	11,31	1,49
ISL	30,79	2,27	29,84	2,30	10,89	3,94	8,32	2,84	11,25	1,94
KOR	35,40	1,41	36,22	1,43	8,02	2,66	-5,05	1,63	13,17	1,35
LTU	27,73	1,33	28,60	1,33	11,06	3,10	-1,54	2,17	11,52	1,36
LUX	29,85	1,68	29,43	1,67	1,96	2,99	2,16	1,36	11,43	1,58
LVA	19,69	1,62	19,17	1,65	5,46	3,45	4,69	1,94	5,23	1,55
NLD	19,91	1,71	19,65	1,74	0,98	3,33	3,52	2,24	5,83	1,69
POL	24,25	1,80	25,00	1,84	9,59	3,15	-5,33	2,38	7,72	1,60
PRT	26,11	1,74	27,56	1,78	7,61	2,82	-5,48	1,36	12,39	1,60
SVK	21,11	1,75	20,81	1,76	3,68	2,91	3,49	1,73	5,92	1,65
SVN	22,16	1,57	23,67	1,51	22,25	2,92	-2,00	2,07	5,29	1,21
SWE	30,91	1,48	31,16	1,49	15,96	3,39	2,42	1,72	12,45	1,44
USA	32,02	1,80	31,17	1,81	3,89	3,34	5,50	1,66	10,17	1,76

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe Q. Analyses de régression finale pour le bien-être eudémonique

CNT	Le bien-être subjectif		Le sentiment d'appartenance		La résilience		Le soutien parental		L'objectif de maîtrise		GENRE		ESCS		RSQ
		SE		SE		SE		SE		SE		SE		SE	
AUT	28,01	1,63	4,34	1,23	27,39	1,73	8,28	1,73	13,50	1,73	28,89	2,79	-9,61	1,38	0,31
CHE	28,59	1,85	10,73	1,59	21,08	2,01	7,68	1,66	12,84	2,22	21,10	3,11	-3,60	2,04	0,28
CHL	21,34	1,79	8,11	1,64	24,48	1,71	8,01	1,74	17,73	1,72	1,39	3,15	-5,67	1,27	0,31
COL	14,23	1,52	8,98	1,69	28,10	2,06	12,65	1,61	11,59	1,61	-7,60	2,43	-5,65	1,11	0,28
CZE	23,05	1,49	3,64	2,16	27,34	1,71	10,29	1,78	8,28	1,51	23,91	2,28	-5,11	1,67	0,27
DEU	21,62	2,36	7,92	1,96	28,16	2,50	8,98	2,10	11,63	2,23	20,12	3,57	-6,78	1,88	0,25
DNK	24,76	1,66	4,63	1,67	21,29	1,87	10,74	1,58	8,79	2,12	19,95	2,94	-7,66	1,53	0,23
ESP	21,76	0,93	3,51	0,71	24,30	0,99	9,88	0,95	10,93	0,84	12,69	1,68	-5,23	0,93	0,25
EST	19,72	1,56	4,98	1,96	27,20	1,97	7,04	1,58	7,74	1,56	17,43	2,55	-0,77	1,76	0,26
FIN	28,30	1,61	11,88	1,46	23,32	1,45	9,91	1,46	7,80	1,47	17,02	2,12	-5,71	1,41	0,35
FRA	20,00	1,41	9,64	1,63	26,02	1,50	10,02	1,40	13,23	1,45	10,55	2,35	-7,69	1,57	0,25
GBR	27,37	1,41	12,10	1,51	28,51	1,38	6,89	1,24	10,70	1,38	2,50	2,47	-5,61	1,22	0,33
GRC	20,07	1,41	6,51	1,60	27,21	1,59	0,05	1,41	11,08	1,34	15,22	2,84	-5,13	1,42	0,23
HUN	16,97	1,43	0,84	2,17	26,59	1,84	-3,06	1,72	16,35	1,94	21,97	3,15	-14,74	1,71	0,21
IRL	22,93	1,70	8,15	1,99	27,64	1,99	6,18	1,49	9,86	1,56	6,06	2,20	-7,41	1,63	0,25
ISL	34,87	2,32	3,64	1,94	24,47	2,14	2,74	2,00	10,07	2,35	10,81	4,22	-10,34	2,31	0,33
KOR	19,90	1,17	4,52	1,25	30,40	1,30	7,74	1,37	10,75	1,25	17,11	1,99	-3,54	1,50	0,34
LTU	31,27	1,84	1,11	1,43	20,48	1,95	8,72	1,57	18,27	1,73	22,84	2,57	-6,48	1,51	0,29
LUX	23,83	1,62	7,74	1,48	24,05	1,70	14,93	1,54	12,98	1,54	21,54	2,32	-6,58	1,19	0,32
LVA	17,22	1,66	6,81	2,07	27,22	2,03	9,56	1,54	9,46	1,94	17,37	2,48	-4,14	1,57	0,22
NLD	15,55	1,77	8,10	1,94	22,62	2,08	7,22	1,65	15,04	1,87	7,20	2,49	-8,47	2,08	0,21
POL	32,03	1,28	4,54	1,61	24,18	1,55	10,52	1,09	4,10	1,32	24,95	2,22	-5,58	1,47	0,33
PRT	18,36	1,47	7,50	1,57	25,32	1,63	9,80	1,60	14,12	1,95	19,84	2,72	-10,61	0,93	0,25
SVK	18,86	1,48	5,24	1,82	29,92	1,95	5,07	1,12	8,64	1,55	20,03	2,43	-8,86	1,66	0,26
SVN	32,88	1,99	8,49	1,82	22,73	1,81	9,78	1,53	12,85	1,53	25,80	2,90	-9,70	1,62	0,36
SWE	25,23	1,88	4,34	1,35	24,53	1,63	8,12	1,61	9,81	1,61	14,39	3,05	-5,28	1,60	0,28
USA	28,11	1,70	14,88	1,60	21,24	1,43	11,80	1,86	11,84	1,49	3,22	2,63	-4,22	1,47	0,35

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe R. Analyses de régression finale pour le bien-être subjectif

CNT	Le bien-être eudémonique		Le sentiment d'appartenance		La résilience		Le soutien parental		L'objectif de maîtrise		GENRE	SE	ESCS	SE	RSQ
		SE		SE		SE		SE		SE					
AUT	24,99	1,42	15,70	1,21	17,80	1,74	9,16	1,51	2,42	1,61	-8,32	2,54	-1,45	1,66	0,28
CHE	25,75	1,67	13,78	1,57	15,89	1,83	10,40	1,44	2,40	1,92	-6,23	3,51	-2,55	2,00	0,25
CHL	19,11	1,66	20,63	1,31	19,27	1,51	9,74	1,55	4,15	1,64	9,55	2,87	-0,73	1,27	0,30
COL	18,89	1,91	16,17	1,54	11,41	1,92	8,46	1,70	3,58	1,81	13,16	2,76	-2,26	1,16	0,15
CZE	25,89	1,71	26,72	1,97	19,08	2,09	13,48	1,78	4,76	1,62	-8,18	2,79	-1,09	1,62	0,27
DEU	19,18	2,11	21,74	2,24	20,00	2,08	8,28	1,95	-0,91	2,31	-3,74	4,02	-0,95	1,67	0,25
DNK	20,32	1,41	19,94	1,29	12,68	1,93	7,61	1,36	9,63	1,96	4,12	2,58	-4,49	1,69	0,26
ESP	21,02	0,92	16,51	0,55	14,34	0,96	11,97	0,82	2,69	0,78	4,13	1,54	-0,48	0,73	0,24
EST	24,51	1,98	27,29	2,11	18,24	1,94	6,78	1,82	-1,46	2,02	-14,62	2,72	0,04	1,68	0,24
FIN	27,69	1,63	20,33	1,53	17,06	1,70	10,24	1,24	5,05	1,21	-7,06	2,13	2,24	1,48	0,35
FRA	20,62	1,50	25,29	1,56	8,24	1,51	10,41	1,50	4,47	1,50	-14,53	2,45	-0,20	1,49	0,19
GBR	26,04	1,39	26,32	1,35	14,92	1,41	7,68	1,26	2,45	1,12	-5,24	2,26	2,49	1,19	0,30
GRC	19,83	1,48	21,52	1,57	13,95	1,73	10,70	1,33	4,36	1,37	1,49	2,76	-2,21	1,25	0,23
HUN	18,73	1,46	24,30	1,52	19,13	1,42	10,44	1,87	4,20	1,65	1,47	3,05	0,10	1,66	0,23
IRL	21,20	1,67	25,62	1,41	16,20	1,64	11,31	1,49	2,68	1,44	-4,84	2,51	-0,10	1,49	0,27
ISL	26,75	1,92	14,85	1,46	20,16	2,20	11,25	1,94	5,96	2,06	3,76	3,58	2,01	2,06	0,39
KOR	25,67	1,57	26,02	1,08	12,83	1,47	13,17	1,35	2,44	1,35	-6,44	2,40	-10,90	1,45	0,28
LTU	27,44	1,65	14,56	1,22	16,50	1,96	11,52	1,36	4,55	1,46	7,95	2,83	-3,22	1,90	0,27
LUX	25,13	1,72	20,38	1,60	10,77	1,52	11,43	1,58	3,34	1,66	-4,73	2,79	0,29	1,34	0,25
LVA	19,58	1,91	29,37	2,04	14,73	1,94	5,23	1,55	6,85	1,84	-0,43	2,97	-0,20	1,83	0,21
NLD	16,45	1,89	21,94	1,43	15,02	2,05	5,83	1,69	5,79	1,99	-6,85	3,10	3,93	2,02	0,19
POL	39,00	1,64	20,43	1,82	16,15	1,75	7,72	1,60	0,20	1,52	-5,96	2,73	-6,15	1,87	0,30
PRT	18,52	1,49	19,52	1,54	17,82	1,82	12,39	1,60	1,51	1,47	-2,47	2,57	-5,69	1,26	0,22
SVK	24,20	1,91	23,51	1,61	21,73	2,28	5,92	1,65	8,58	1,72	-4,53	2,57	-0,19	1,50	0,24
SVN	30,19	1,94	17,51	1,53	15,90	1,87	5,29	1,21	5,82	1,63	3,95	2,54	-2,55	1,77	0,31
SWE	22,41	1,74	16,08	1,22	20,53	1,71	12,45	1,44	4,31	1,42	0,52	2,73	-0,47	1,61	0,30
USA	28,97	1,83	23,51	1,55	10,70	1,67	10,17	1,76	4,14	1,86	0,11	3,08	4,26	1,46	0,31

Note : Les valeurs en gras indiquent une différence statistiquement significative.

Annexe S. Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives

Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	Oui	Chat GPT
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	Non	/
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	Non	/
Traduire une autre langue	✓	Non	/
Aider à la planification et gestion de projet	✓	Oui	Chat GPT
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓	Oui	Chat GPT Notebook LM
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	Oui	Claude
Aider à la recherche documentaire	✓	Oui	Chat GPT Claude
Aider à la synthèse de la littérature	✓	Oui	Notebook LM
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓	Non	/
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓	Non	/
Aider à l'interprétation des résultats	✓	Oui	Claude
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓	Non	/
Aider à la programmation de code et au débogage	✓	Oui	Chat GPT CodeS
Générer un feedback critique et révision	✓	Oui	Claude
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓	Non	/

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	X	<i>eNon</i>	/
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	X	<i>eNon</i>	/
Falsifier, créer des données	X	<i>eNon</i>	/
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	X	<i>eNon</i>	/
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	X	<i>eNon</i>	/

Je, soussigné *Bayet Elise*
(nom et prénom), déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.