

**BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves :
étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège.**

Recherche complémentaire

Convention 2015 - DEPP - 028

Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Séverine FERRIERE,
Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE
Université de Nantes
CREN (EA 2661)

**Rapport intermédiaire de recherche pour la Direction de
l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance**

1^{er} mars 2016

Table des matières

1.	Introduction	4
2.	Méthodologie de l'étude longitudinale	5
2.1.	Participants	5
2.2.	Le protocole d'évaluation proposé	6
2.2.1.	Questionnaires sur les parcours scolaires et le contexte familial des élèves (annexes 1 & 2)	7
2.2.2.	Evaluation des performances cognitives non verbales des élèves (Raven, 1998)	8
2.2.3.	Echelle de satisfaction scolaire (Huebner et al., 2012; Guimard et al., 2015 ; annexe 3)	8
2.2.4.	Questionnaire Be-Scol (cf. annexe 4)	9
2.2.5.	Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques (cf. annexe 5)	10
2.2.6.	Echelle de satisfaction de vie globale (cf. annexe 6)	10
2.2.7.	Evaluation du bien-être des élèves : modules complémentaires (cf. annexe 7)	11
2.2.8.	Evaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (cf. annexe 8)	12
2.3.	Procédure	13
3.	Résultats	14
3.1.	Analyse descriptive des réponses aux nouvelles échelles proposées en T2	14
3.1.1.	Réponses des élèves à l'échelle de satisfaction de vie globale	14
3.1.2.	Réponses des élèves à l'échelle de bien-être – modules complémentaires –	16
3.1.2.1.	Analyse en composantes principales (ACP)	16
3.1.2.2.	Analyse factorielle confirmatoire	18
3.1.2.3.	Statistiques descriptives	20
3.1.3.	Réponses des élèves à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (SEP)	23
3.1.4.	Conclusion	24
3.2.	Evolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon	25
3.2.1.	Evolution sur l'ensemble de l'échantillon (N=557)	25
3.2.2.	Evolution entre le CM2 et la 6 ^{ème} (N=115)	27
3.2.3.	Conclusion	29
3.3.	Relations entre la qualité de vie globale, le SEP et les modules complémentaires mesurés en T2 et les autres variables mesurées en T2 et T1	30
3.3.1.	Corrélations avec les variables mesurées en T2 : performances académiques, satisfaction scolaire et dimensions du bien-être scolaire (cf tableau 21)	30
3.3.2.	Corrélations avec les variables mesurées en T1 : performances académiques, satisfaction scolaire globale et dimensions du bien-être scolaire (tableau 22)	31
3.3.3.	Relations avec les caractéristiques des établissements, les variables sociodémographiques et les caractéristiques des élèves	32
3.4.	Relations entre les performances scolaires, la satisfaction scolaire globale, les dimensions du bien-être des élèves mesurés en T2 et les diverses variables mesurées en T1	35
3.4.1.	Corrélations entre les performances scolaires en T1 et T2	35
3.4.2.	Corrélations entre les performances scolaires en T2 et les dimensions du bien-être scolaire en T1	35
3.4.3.	Corrélations entre les dimensions du bien-être scolaire en T1 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être) et en T2	36
3.4.4.	Relations entre les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves, les performances scolaires et les dimensions du bien-être en T2 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être à l'école et score global de bien-être)	38
3.4.4.1.	Relations avec les performances scolaires évaluées en T2	38
3.4.4.2.	Relations avec les dimensions du bien-être scolaire évaluées en T2 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être)	39
3.5.	Facteurs associés à l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon	41
3.5.1.	Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=557)	41
3.5.2.	Evolutions en fonction de la strate (N=557)	44
3.5.3.	Evolution en fonction des caractéristiques familiales : la profession des parents et le mode de vie familiale de l'enfant	46

3.5.3.2. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle du père (CSPPère) (2 pour artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 pour cadre ; 4 pour profession intermédiaire ; 5 pour employé ; 6 pour ouvrier et 9 pour chômage, retraite.) (N=448)	50
3.5.3.3. Le mode de vie familiale	53
3.5.4. Evolution en fonction des caractéristiques de l'élève : sexe, trimestre de naissance et trajectoire scolaire	57
3.5.4.1 Evolution en fonction du sexe (N=557)	57
3.5.4.2 Evolution en fonction du trimestre de naissance	60
3.5.4.3 Les trajectoires scolaires : le redoublement	61
3.5.4.4. Les trajectoires scolaires : suivi en aide personnalisé (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203)	64
3.5.4.5. Les trajectoires scolaires : le suivi en RASED à l'école primaire (N=203)	66
3.6. Analyse complémentaire au temps 2 : le sentiment d'efficacité personnelle médiate-t-il la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire globale ?	68
3.6.1. Objectif et méthode	68
3.6.2. Résultats	69
4. SYNTHÈSE / PERSPECTIVES	71
4.1. Les réponses des élèves aux nouveaux questionnaires proposés en seconde année	72
4.2. L'évolution des performances des élèves et de leur bien-être perçu entre T1 et T2	73
4.3. Les relations entre les mesures effectuées en T1 et en T2	73
4.3.1. Les relations entre les scores aux nouvelles épreuves (qualité de vie globale, modules complémentaires et sentiment d'efficacité personnelle) et les performances académiques, la satisfaction scolaire et les 6 dimensions du bien-être scolaire proposés en T2	73
4.3.2. Les relations entre les performances scolaires, la satisfaction scolaire globale, les dimensions du bien-être des élèves mesurés en T2 et les scores aux variables en T1	74
4.4. Facteurs associés à l'évolution des performances scolaires et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon	76
4.5. Le sentiment d'efficacité personnelle médiate-t-il la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire globale ?	78
Bibliographie	79
5. ANNEXES	82

1. INTRODUCTION

Ce rapport fait état de l'avancée à mi-parcours de la recherche « BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire » réalisée par une équipe d'enseignants-chercheurs du CREN. Cette recherche s'inscrit dans le prolongement des travaux que nous conduisons depuis plusieurs années (Bacro et al., 2011; Ferrière, 2012 et 2013 ; Florin, 2011b) sur la qualité de vie des enfants et plus spécifiquement de ceux relatifs à l'étude du bien-être perçu des élèves à l'école. Ces derniers ont été réalisés dans le cadre de deux programmes financés, l'un signé en 2012 entre le CIEP et l'Université de Nantes (Guimard et al., 2013) et le second, signé en juin 2013, entre l'Université de Nantes et la DEPP, l'Acisé et le Défenseur des Droits en réponse à l'appel à projet "L'égalité des chances à l'école" (Guimard et al., 2014).

L'étude pour la DEPP, l'Acisé et le Défenseur des Droits a été réalisée en 2013-2014 auprès d'un échantillon représentatif de 1002 élèves d'école primaire et de collège. Les résultats de ce travail ont permis de valider un outil d'évaluation multidimensionnel de bien-être, de mettre en évidence des différences interindividuelles de bien-être (effet du sexe, de l'âge, des trajectoires de difficulté des élèves, etc.), de montrer des liens significatifs entre certaines caractéristiques des établissements (public/privé/appartenance à une ZEP) et le bien-être des élèves; d) de repérer au sein de certains établissements des objectifs en faveur du bien-être et des actions concrètes susceptibles d'améliorer la qualité de vie. Elle a également donné lieu à la publication d'un article dans la revue Education & Formation (Guimard et al., 2015).

Située directement dans le prolongement de cette recherche, l'étude complémentaire faisant l'objet de la présente convention vise à suivre longitudinalement, sur deux années supplémentaires, soit en 2014-2015 (année 2) et 2015-2016 (année 3), les élèves d'école primaire et de collège impliqués dans l'étude de 2013-2014 (année 1). Cette démarche particulièrement rare dans les études sur le bien-être permettra ainsi d'examiner l'évolution du bien-être perçu des élèves sur une période de trois années, l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions et les interactions entre leur bien-être perçu et leurs performances académiques. Elle permettra également d'évaluer l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège, qui introduit des modifications importantes dans la vie des élèves, modifiant leurs représentations de l'école (changement d'établissement, nombreux professeurs, circulation d'une classe à l'autre, etc.).

Ce rapport intermédiaire présente, d'une part, une description de l'échantillon du suivi longitudinal réalisé sur les 2 premières années de l'étude (2013-2014 et 2014-2015)¹ ainsi que la méthodologie afférente, de nouveaux questionnaires ayant été introduits lors des recueils de données effectués lors des années 2 et 3 (nouvelles dimensions du bien-être, qualité de vie globale et sentiment d'efficacité personnelle). D'autre part, sont présentées les analyses des réponses des élèves à ces nouveaux questionnaires pour l'année 2. Par ailleurs, ce rapport intègre pour les 2 premières années de l'étude, les premiers résultats concernant l'évolution du bien-être perçu des élèves (sur l'ensemble de l'échantillon et lors du passage CM2/6^{ème}), ainsi que les relations existant entre les diverses variables évaluées lors de la 1^{ère} année de l'étude (caractéristiques individuelles, familiales et scolaires, bien-être et performances scolaires des élèves) et celles proposées lors de la seconde année (performances scolaires, bien-être scolaire, modules complémentaires de bien-être et sentiment d'efficacité personnelle). Les résultats d'analyses complémentaires relatives au rôle médiateur en T2 du sentiment d'efficacité personnelle des élèves sur la relation entre leurs performances académiques et leur satisfaction scolaire sont également considérés.

2. MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE LONGITUDINALE

2.1. Participants

Cette étude longitudinale de deux années (T1 et T2) porte sur un échantillon de 557 élèves (301 filles et 256 garçons) scolarisés à l'école primaire et au collège, issus d'un échantillon de départ de 1002 élèves². Parmi ces 557 élèves, 203 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 354 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11,12 ans (ET : 1, 65) et scolarisés dans 8 écoles (E) et 12 collèges (C) de Nantes et de sa région. 66,2% des élèves appartiennent à des établissements publics (E : 66,5% ; C : 66,1%), 13,3% à des établissements publics situés en ZEP (E : 22,2% ; C : 8,2%) et 20,5% à des établissements privés (E : 25,7% ; C : 11,3%). Cette répartition (cf tableaux 1 et 2 ci-dessous) est

¹ Les données de l'année 3 sont actuellement en cours de recueil et ne seront pas présentées dans ce rapport.

² Cette chute importante de l'effectif initial (45%) est liée au caractère longitudinal de l'étude et au bon vouloir des participants qu'ils soient chefs d'établissement, enseignants, parents et/ou élèves. En début d'année 2 (2014-2015), tous les établissements impliqués dans l'année 1 (2013-2014) ont été recontactés, excepté 1 établissement dont les données de 75 élèves avaient été recueillies l'année précédente (2012-2013) et ne pouvaient plus pour cette raison être intégrées dans l'étude longitudinale. Plusieurs chefs d'établissement contactés n'ont toutefois pas souhaité que ce travail soit poursuivi. Par ailleurs, parmi les établissements ayant donné leur accord, plusieurs enseignants ayant participé lors de l'année 1 n'ont pas souhaité s'impliquer davantage. Enfin, un certain nombre de parents et/ou d'élèves ont refusé.

globalement assez proche de la répartition nationale (Public : 60% ; Public ZEP : 20% ; Privé : 20%) pour l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 1 : Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur classe et de leur établissement d'appartenance

Ecoles			Collèges		
Classe	Effectifs	Pourcentage de l'échantillon	Classe	Effectifs	Pourcentage de l'échantillon
CM1	107	17,2%	6 ^{ème}	115	20,6%
CM2	96	19,2%	5 ^{ème}	107	19,2%
			4 ^{ème}	74	13,3%
			3 ^{ème}	58	10,4%
Total	203	36,4%	Total	354	63,6%

Tableau 2 : Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de la strate (définie en concertation avec la DEPP)

	Effectifs	Pourcentage
Public	369	66,2%
Public ZEP	74	13,3%
Privé	114	20,5%
Total	557	100,0%

Par ailleurs, en année 1, 109 élèves, 59 écoliers et 46 collégiens, soit près de 11% de l'échantillon global, ont déclaré avoir redoublé une classe au cours de leur scolarité. En année 2 le nombre d'élèves ayant déclaré avoir redoublé est de 38 élèves (16 écoliers et 22 collégiens), soit 6,8% de l'échantillon global. Enfin, 115 élèves scolarisés en CM2 lors de l'année 1 on pu être suivis en 6^{ème} lors de l'année 2.

2.2. Le protocole d'évaluation proposé

La méthodologie utilisée pour les années 2 et 3 est en partie similaire à celle de la 1^{ère} année de l'étude. Les outils proposés uniquement en année 1 concernent l'évaluation des performances cognitives non verbales des élèves et une enquête sur les parcours scolaires (âge de première scolarisation, écoles fréquentées, redoublement, aide personnalisée) et le contexte familial de l'élève (niveau socio-économique des familles, etc.) renseigné par les élèves et les familles. Les outils communs aux trois années sont les suivants : 2 questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être perçu (BE-scol)

renseignés par les élèves et 1 questionnaire d'évaluation de leur niveau académique en français et en mathématiques renseigné par leurs enseignants.

Lors des années 2 et 3, les élèves ont également été interrogés sur leur satisfaction de vie globale et sur d'autres aspects de leur bien-être relevant de la restauration scolaire, du bâti scolaire, des toilettes et de leur place/rôle dans l'établissement. Ces questions nouvelles (modules complémentaires) sont présentées aux enfants après la passation des questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être perçu, afin de ne pas impacter leurs réponses à ces questionnaires. Leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a également été appréhendé. Une synthèse du protocole détaillé dans le chapitre suivant figure ci-dessous.

Synopsis du protocole d'évaluation de l'étude longitudinale BE-Scol2

Evaluations année 1 :	Evaluations années 2 et 3
<ul style="list-style-type: none">- Questionnaires sur le parcours scolaire et le contexte familial de l'élève- performances cognitives non verbales- satisfaction scolaire- bien-être à l'école (BE-Scol)- évaluation du niveau académique	<ul style="list-style-type: none">- satisfaction scolaire- bien-être à l'école (BE-Scol)- évaluation du niveau académique- qualité de vie globale- modules complémentaires de bien-être- sentiment d'efficacité personnelle

2.2.1. Questionnaires sur les parcours scolaires et le contexte familial des élèves (annexes 1 & 2)

Afin d'analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège et l'impact de facteurs individuels sur le bien-être et les performances académiques des élèves, des informations sur l'élève et son contexte familial ont été recueillies directement par questionnaires auprès de l'enfant et de sa famille lors de l'année 1.

Le questionnaire renseigné par l'élève comportait plusieurs questions destinées à cerner ses caractéristiques personnelles (âge, sexe, établissement et classe) et son parcours scolaire : redoublement (pour l'école et le collège) ; aide personnalisée et prise en charge en RASED (pour les écoliers uniquement).

Dans le questionnaire « famille », ont été recueillies les informations suivantes : la profession et les diplômes de chacun des deux parents et leur nombre d'années d'études. Suivent plusieurs questions sur la situation familiale, le mode de vie familiale de l'enfant en cas de séparation (résidence principale chez la mère ou le père, résidence alternée), la composition de la famille (nombre de frères et sœurs ou demi-frères et demi-sœurs) et l'âge de l'enfant lors de la première scolarisation.

2.2.2. Evaluation des performances cognitives non verbales des élèves (Raven, 1998)

Les performances cognitives des élèves ont été évaluées durant l'année 1 à l'aide des matrices progressives standard de Raven (1998). Ces dernières sont composées de 60 items répartis en 5 séries de 12 figures comportant chacune une pièce manquante que l'enfant doit retrouver en choisissant parmi 6 (séries A et B) ou 8 (séries C, D et E) propositions. Le score total est calculé en additionnant le nombre de réponses correctes. Le coefficient alpha calculé en année 1 pour vérifier la cohérence interne de cette épreuve est de .90.

2.2.3. Echelle de satisfaction scolaire (Huebner et al., 2012; Guimard et al., 2015 ; annexe 3)

La satisfaction scolaire des élèves a été évaluée aux trois temps de l'étude avec l'échelle incluse dans la version abrégée de la « Multidimensional Students Life Satisfaction Scale » (MSLSS) de Huebner et ses collaborateurs (2012). Les élèves devaient choisir leurs réponses sur une échelle de 5 items (cf. tableau 3) en 6 points allant de 1 (Absolument pas d'accord) à 6 (Absolument d'accord). Le niveau de satisfaction scolaire des élèves a été évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux 5 items (cf. annexe 3). Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école.

Tableau 3 : Liste des items constitutifs de l'échelle de satisfaction scolaire

J'apprends beaucoup de choses à l'école.
Je suis content d'aller à l'école.
Je me sens bien à l'école.
L'école est intéressante.
J'aime les activités proposées à l'école.

Les résultats des analyses réalisées par Guimard, Bacro et Florin (2014) sur les données de l'année 1 ont permis de confirmer la structure unidimensionnelle de cette échelle ($\chi^2(4) = 5,08, p = .28, RMSEA = .026, SRMR = .015, CFI = .998$), sa cohérence interne ($\alpha = .78$) et sa fidélité test-retest ($r = .69, p < .001$). Le coefficient alpha s'élève à .76.

2.2.4. Questionnaire Be-Scol (cf. annexe 4)

Cette échelle d'évaluation du bien-être à l'école a été proposée aux 3 temps de mesure. Elle est composée de 30 items permettant d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire contribuant non seulement au niveau de satisfaction des élèves, mais également à leur intégration dans le groupe de pairs ainsi qu'à l'absence d'affects négatifs pouvant être ressentis à l'école. Le format des items est inspiré du Self Perception Profile de Harter (1982), traduit et validé par Pierrehumbert et ses collaborateurs (1987). Celui-ci permet aux élèves de s'identifier à d'autres enfants et de limiter le biais de désirabilité sociale, c'est-à-dire la tendance, pour les enfants, à vouloir donner une image positive d'eux-mêmes à travers leurs réponses au questionnaire.

Pour chaque item, deux types d'élèves sont présentés et l'enfant doit choisir auxquels il ressemble le plus. On lui demande ensuite de nuancer sa réponse en indiquant si les élèves qu'il a choisis sont vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure. Les dimensions évaluées sont au nombre de 6 : la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des évaluations. Des exemples d'items constitutifs de ces dimensions sont présentés dans le tableau 3. Pour chacune d'entre elles, le niveau de bien-être des élèves est évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux items qui la composent. Enfin, un score global de bien-être peut être obtenu en calculant la moyenne des scores à l'ensemble des items du questionnaire.

Tableau 4 : Liste des items constitutifs de chaque dimension évaluée avec l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école.

Dimension	Items	Exemple d'item
Relations avec les enseignants	5, 11, 17, 23, 29	Certains enfants trouvent que leur maître / maîtresse / professeur(s) les aide(nt) suffisamment
Sentiment de sécurité	6, 12, 18, 24, 30	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école/au collège
Satisfaction / relations paritaires	1, 13, 19, 25	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège.
Satisfaction/ évaluations	4, 10, 16, 22, 28	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse/professeurs met(tent) un mot dans le cahier de liaison/carnet de correspondance
Satisfaction / Classe	3, 9, 15, 21	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année
Satisfaction / activités scolaires	2, 8, 14, 20, 26	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école / au collège

L'étude de validation a été réalisée sur les données de l'année 1 (Guimard et al., 2014 ; Guimard et al., 2015). Elle indique qu'une version de l'échelle BE-Scol réduite à 28 items présente conformément aux attentes une structure en 6 dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'écoliers et de collégiens. Par ailleurs, cette échelle dispose de propriétés métriques tout à fait acceptables en termes de validité convergente, de validité divergente, de cohérence interne et de fidélité test-retest. Dans l'étude longitudinale, la version à 30 items a été proposée aux 3 temps de mesure afin de ne pas modifier les conditions de recueil de données. Toutefois les analyses statistiques ont été réalisées en utilisant uniquement les 28 items issus de l'étude de validation.

2.2.5. Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques (cf. annexe 5)

Afin d'étudier les liens entre le bien-être des élèves à l'école et leurs performances académiques, des questionnaires demandant aux enseignants d'évaluer les performances scolaires des élèves participant à l'étude, leur ont été transmis au moment du recueil de données aux trois temps de l'étude longitudinale. Ces questionnaires ont été remplis par les professeurs des écoles ainsi que par les professeurs de français et de mathématiques des élèves de collège. Ceux-ci devaient évaluer le niveau de chaque enfant en français et/ou en mathématiques par rapport aux autres élèves de leur classe à l'aide d'une échelle en 5 points allant de « bien en dessous de la moyenne » à « bien au-dessus de la moyenne » (cf. annexe 5).

2.2.6. Echelle de satisfaction de vie globale (cf. annexe 6)

Cette échelle a été proposée en T2 et en T3 afin de tester les liens entre la satisfaction scolaire/le bien-être à l'école et la qualité de vie globale des élèves. Divers travaux indiquent en effet que la satisfaction scolaire des élèves est l'un des déterminants les plus influents de leur qualité de vie globale. La version que nous avons utilisée correspond à une adaptation pour enfants de l'échelle de Diener (Diener et al., 1985) mise au point par Gadermann et ses collaborateurs (2010) que nous avons traduite en nous inspirant de la version française pour adultes (Blais et al., 1989). Au final, celle-ci se compose de 5 items (cf tableau 5) auxquels les élèves devaient répondre sur une échelle en 6 points allant de 1 (Absolument pas d'accord) à 6 (Absolument d'accord). Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction de vie globale.

Tableau 5 : Liste des items constitutifs de l'échelle de satisfaction de vie globale de Gadermann et al. (2010)

1. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.
2. Mes conditions de vie sont excellentes.
3. Je suis content de ma vie.
4. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.
5. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.

Les résultats des analyses réalisées avec les différentes versions de cet outil confirment sa structure unidimensionnelle et suggèrent qu'il présente de très bonnes qualités psychométriques (Blais et al., 1989; Diener et al., 1985; Gadermann et al., 2010). Des analyses sont actuellement en cours afin de confirmer la validité de cette nouvelle version de l'échelle.

2.2.7. Evaluation du bien-être des élèves : modules complémentaires (cf. annexe 7)

Cette échelle proposée aux élèves en T2 et en T3 complète le questionnaire BE-scol en introduisant 4 nouveaux modules permettant d'apprécier le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, leur ressenti par rapport au bâti scolaire et à la restauration scolaire et la façon dont leurs droits et leur autonomie sont pris en compte dans l'établissement. La littérature scientifique, notamment celle relative au climat scolaire, montre en effet que ces dimensions sont probablement associées au bien-être des élèves (Debarbieux, et al., 2012 ; Musset, 2012).

Tableau 6 : Liste des items constitutifs des 4 modules complémentaires de l'évaluation du bien-être à l'école/au collège

Dimension	Items	Exemple d'item
Sentiment d'appartenance à l'école	1, 5, 9, 13,17	Certains enfants se sentent comme chez eux dans leur l'école
Infrastructures scolaires	2, 6, 10, 14, 18	Certains enfants trouvent que l'intérieur de leur école est beau
Restauration scolaire	3, 7, 11, 15 19	Certains enfants trouvent que leur restaurant scolaire est calme
Autonomie et respect des droits des enfants	4, 8, 12, 16, 20	Certains enfants trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire

Chaque module comporte 5 items (cf tableau 6) dont le format de présentation est identique à celui proposé dans l'échelle BE-Scol. Deux types d'élèves sont présentés et l'enfant doit choisir celui auquel

il ressemble le plus. On lui demande ensuite de nuancer sa réponse en indiquant si les élèves qu'il a choisis sont vraiment ou à peu près comme lui. Pour chaque module, les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure.

2.2.8. Evaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (cf. annexe 8)

Une évaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des élèves a été proposée en T2 et en T3. En effet, le SEP est lié au bien-être des élèves (Karademas, 2006) et il semble médiatiser la relation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire (Dench & Regan, 1999 ; Fenouillet et al., 2014). Dans la présente étude, l'échelle validée par Masson & Fenouillet (2013) a été proposée aux temps T2 et T3. Elle comporte 11 items répartis en 3 dimensions (cf tableau suivant) : SEP global (3 items), SEP en français (4 items) et SEP en mathématiques (4 items). Les élèves doivent exprimer dans quelle mesure ils sont d'accord avec les 11 affirmations proposées, chacune des propositions de réponse se présentant sous la forme d'une échelle de Likert en 6 points (de « pas du tout vrai » à « totalement vrai »).

Dans l'étude de validation de Masson & Fenouillet (2013), une analyse confirmatoire a permis de confirmer la structure en trois facteurs ($X^2(87)=387.52$, $p<.001$; $RMSEA=.06$; $CFI=.97$; $TLI=.96$). La consistance interne des 3 dimensions est excellente : SEP Général : $\beta =.85$, SEP français : $\beta =.94$ et SEP mathématiques : $\beta =.94$.

Tableau 7 : Liste des items constitutifs de l'échelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (Masson & Fenouillet, 2013)

1-Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.
2-Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.
3-Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.
4-J'arrive toujours à finir mes exercices de français.
5-J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.
6-Je comprends les exercices de français.
7-J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français.
8-J'arrive toujours à finir mes exercices de mathématiques.
9-J'arrive à me concentrer sur mes exercices de mathématiques à l'école.
10-Je comprends les exercices de mon fichier de mathématiques.
11-Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de mathématiques en classe.

2.3. Procédure

Après avoir obtenu le consentement des enfants et de leurs parents, les données ont été recueillies en mars/avril de chaque année par des étudiantes en master de psychologie préalablement formées au recueil de données. D'une durée de deux fois quarante-cinq minutes environ, les passations ont été réalisées collectivement, en classe ou dans une salle de l'établissement, spécialement aménagée par les étudiantes. Enfin, lors des passations, les enfants ne participant pas à l'étude se sont vus proposer une autre activité afin d'éviter qu'ils perturbent leurs camarades pendant les réponses aux questionnaires.

3. RÉSULTATS

Les résultats sont présentés en 6 chapitres distincts. Le premier propose une analyse descriptive des réponses aux 3 nouvelles échelles proposées en T2 sur l'ensemble de l'échantillon. Le second rend compte de l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon puis sur l'échantillon des élèves suivis du CM2 à la 6^{ème}. Le chapitre 3 est consacré à l'étude des relations entre les réponses des élèves aux nouvelles épreuves mesurées en T2 (qualité de vie globale, SEP, modules complémentaires) et les autres variables de T2 (performances scolaires, satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être des élèves) et en T1 (performances scolaires, satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être des élèves, caractéristiques des établissements, des familles et des élèves). Le chapitre 4 suit la même logique que le précédent en présentant les relations entre les performances scolaires, la satisfaction scolaire globale, les dimensions du bien-être des élèves mesurés en T2 et les diverses variables mesurées en T1 (performances scolaires, satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être des élèves, caractéristiques des établissements, des familles et des élèves). Le chapitre 5 est consacré aux résultats des analyses différentielles permettant d'identifier les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves qui sont associées à l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon. Enfin, le chapitre 6 rend compte d'une analyse consacrée à l'étude au temps 2 du rôle médiateur du sentiment d'efficacité personnelle des élèves sur la relation entre leurs performances académiques et leur satisfaction scolaire.

3.1. Analyse descriptive des réponses aux nouvelles échelles proposées en T2

3.1.1 Réponses des élèves à l'échelle de satisfaction de vie globale

Les résultats du tableau 8 montrent que les scores obtenus à l'ensemble de l'échelle de satisfaction de vie globale ont une distribution qui obéit à la loi normale puisque tous les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris en -2 et +2. La cohérence interne de l'échelle est confirmée puisque les alphas de Cronbach atteignent des valeurs élevées ($\alpha = .83$ pour l'ensemble de l'échantillon, $\alpha = .83$ pour les collégiens et $\alpha = .82$ pour les écoliers).

Tableau 8 : Analyse descriptive des scores aux différents items de l'échelle de satisfaction de vie globale (N=557)

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5
Moyenne	4,32	4,82	4,94	4,33	4,29
Minimum	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6
Ecart-type	1,394	1,277	1,203	1,411	1,615
Asymétrie	-,893	-1,191	-1,446	-,754	-,748
Aplatissement	,164	1,021	2,081	-,17	-,535
α de Cronbach :	Echantillon global : $\alpha = .83$; Ecole : $\alpha = .82$; Collège : $\alpha = .83$				

Les réponses des élèves sont globalement positives (cf. tableau 9). Les items 2 (Mes conditions de vie sont excellentes) et 3 (Je suis content de ma vie) sont ceux les plus appréhendés positivement par les élèves avec plus de 85% de réponses positives (regroupement des catégories 4,5 et 6).

Pour les 3 autres items, les représentations semblent un peu moins positives puisque 78,3% des élèves considèrent que leur vie ressemble à celle qu'ils voudraient avoir et que 76,4% des élèves pensent avoir eu toutes les choses importantes qu'ils souhaitaient dans leur vie. L'item 5 est le moins bien évalué, avec 72% des élèves considérant qu'ils ne changeraient presque rien à leur vie s'ils pouvaient la recommencer.

Tableau 9 : Réponses des élèves aux 5 items de l'échelle de Satisfaction de vie globale (N = 557)

Items	Réponses					
	1	2	3	4	5	6
1 La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.	39 7,0%	29 5,2%	53 9,5%	138 24,8%	192 34,5%	106 19,0%
2 Mes conditions de vie sont excellentes	18 3,2%	19 3,4%	39 7,0%	102 18,3%	171 30,7%	208 37,3%
3 Je suis content de ma vie.	18 3,2%	10 1,8%	30 5,4%	89 16,0%	190 34,1%	220 39,5%
4 Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.	31 5,6%	41 7,4%	59 10,6%	133 23,9%	169 30,3%	124 22,3%
5 Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	59 10,6%	29 5,2%	68 12,2%	96 17,2%	146 26,2%	159 28,5%

3.1.2. Réponses des élèves à l'échelle de bien-être – modules complémentaires –

Dans un premier temps la structure factorielle de l'échelle a été testée. Pour ce faire, l'échantillon de 557 élèves a été divisé de manière aléatoire en deux groupes numériquement équivalents afin de pouvoir procéder sur des échantillons différents aux analyses factorielles exploratoires ($n=264$) et confirmatoires ($n=263$) (Costello & Osborne, 2005). Les analyses exploratoires ont été réalisées au moyen du logiciel SPSS 20 et les analyses confirmatoires au moyen du logiciel AMOS 21. Des analyses préalables (KMO et Test de sphéricité de Bartlett) montrent que l'indice KMO est excellent (0,82) et que les corrélations entre les items sont de bonne qualité. De plus, le résultat du test de sphéricité de Bartlett étant significatif ($p < 0.001$), les corrélations ne sont donc pas toutes égales à zéro. Ces résultats préliminaires justifient la possibilité d'effectuer les analyses factorielles.

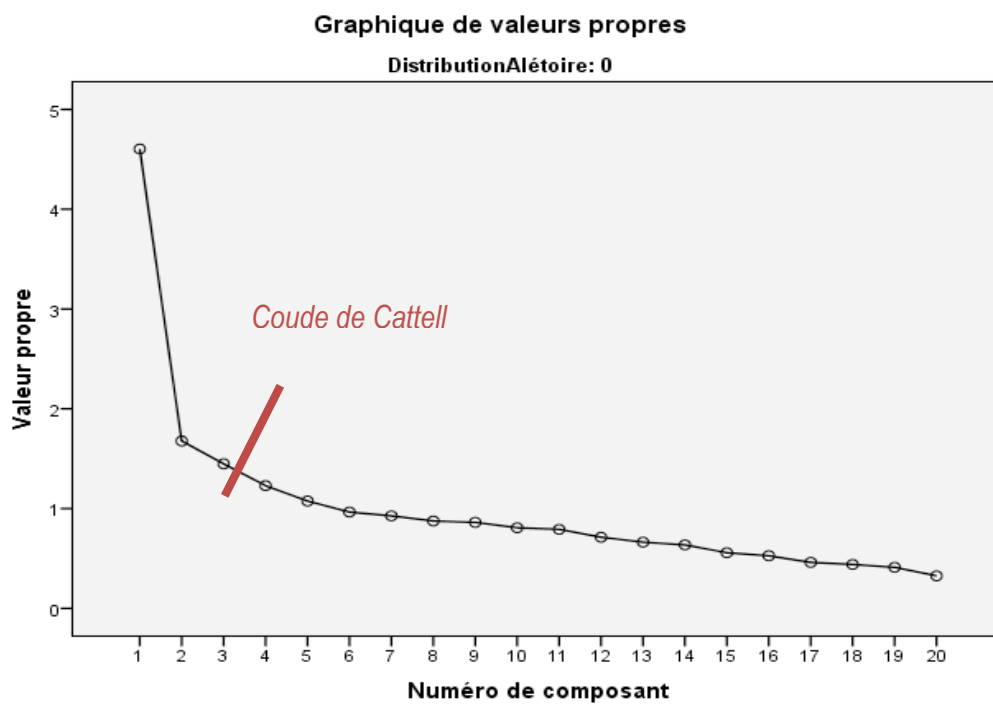
3.1.2.1. Analyse en composantes principales (ACP)

Le tableau de variance totale expliquée (tableau 10) indique que 5 facteurs pourraient être retenus dans l'ACP car leur valeur propre initiale est supérieure à 1. Cependant, le graphique des valeurs propres (graphique 1) suggère qu'il est plus pertinent de ne retenir que 3 facteurs. En effet, sur la courbe de décroissance des valeurs propres, un « coude de Cattell » signalant un changement de structure est visible à partir du 3^{ème} facteur (Cattell, 1966, 1978). Ainsi, l'ACP a été réalisée en extrayant 3 facteurs.

Tableau 10 : Analyse factorielle exploratoire de l'échelle de bien-être –modules complémentaires- : valeur propre de variance expliquée par chaque facteur dans le modèle.

Facteurs	Valeurs propres initiales		
	Total	% de la variance	% cumulés
1	4.60	23.02	23.02
2	1.68	8.38	31.40
3	1.45	7.24	38.64
4	1.23	6.15	44.80
5	1.08	5.38	50.17
6	.96	4.83	55.00
7	.93	4.63	59.63
8	.88	4.38	64.01
9	.86	4.31	68.32
10	.81	4.04	72.36
11	.79	3.96	76.32
12	.71	3.56	79.88
13	.66	3.32	83.20
14	.64	3.18	86.38
15	.56	2.79	89.17
16	.528	2.64	91.81
17	.46	2.30	94.11
18	.44	2.20	96.31
19	.41	2.06	98.37
20	.33	1.63	100.00

Graphique 1 : Analyse factorielle exploratoire de l'échelle de bien-être –modules complémentaires- : graphique des valeurs propres.



Les résultats de l'analyse factorielle finale avec 4 axes principaux avec rotation oblique (les facteurs ne sont pas indépendants) expliquent 39% de variance totale (tableau 11). Tous les items retenus présentent une saturation supérieure à .40 sur un seul facteur, sans aucune saturation croisée sur un autre facteur (tableau 2). Les consistances internes des trois dimensions sont toutes supérieures à .60 (Nunally, 1978). Sur l'ensemble de l'échelle, l'alpha de Cronbach est égal à .78.

Tableau 11 : Analyse factorielle exploratoire de l'échelle de bien-être –modules complémentaires- effectuée sur l'ensemble de l'échantillon (N=557) : matrice des composantes après rotation.

Items (version positive ; collège)		Facteurs		
		1	2	3
9	Certains élèves pensent qu'ils sont dans un bon collège	.78		
17	Certains élèves sont fiers de leur collège	.71		
13	Certains élèves pensent que leur collège a une bonne réputation	.66		
10	Certains élèves trouvent que leur collège est bien entretenu	.61		
6	Certains élèves trouvent que l'intérieur de leur collège est beau	.56		
2	Certains élèves aiment leur cour de récréation	.53		
20	Certains élèves pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives au collège		.58	
16	Certains élèves trouvent que les adultes de leur collège les respectent assez		.58	
4	Certains élèves trouvent qu'on leur demande assez leur avis au collège		.55	
1	Certains élèves se sentent comme chez eux dans leur collège		.54	
5	Certains élèves ne se sentent pas bien dans leur collège		.53	
12	Certains élèves trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs		.50	
8	Certains élèves trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire		.45	
18	Certains élèves trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur collège		.40	
11	Certains élèves trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner au restaurant scolaire		.40	
19	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit agréable			.65
3	Certains élèves sont contents des repas de leur restaurant scolaire			.64
15	Certains élèves trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes			.56
7	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est calme			.55
14	Certains élèves ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur collège			.44
α de Cronbach		.78	.66	.60

3.1.2.2. Analyse factorielle confirmatoire

Le modèle testé est celui qui résulte de l'analyse factorielle exploratoire. Les résultats montrent que ce modèle en 3 facteurs s'ajuste correctement aux données. En effet le $\chi^2(147) = 182,90$, $p < .05$ est significatif à .05, le RMSEA (RMSEA = .03) est strictement inférieur à .06, le CFI a une valeur égale à .95 et le TLI a une valeur de .94. Les critères utilisés permettent ainsi de définir un modèle de mesure (graphique 2) en cohérence avec la validité de contenu étudiée et les saturations relevées par l'analyse factorielle exploratoire qui rend compte de 3 facteurs (tableau 12). Le facteur 1 correspond à 6 items se rapportant à l'aspect et aux infrastructures scolaires. Le facteur 2 correspond à 9 items se rapportant aux droits et au respect des élèves, et au confort de l'établissement. Le facteur 3 correspond à 4 items se référant à la restauration scolaire et aux toilettes.

Graphique 2 : Modèle de mesure AMOS

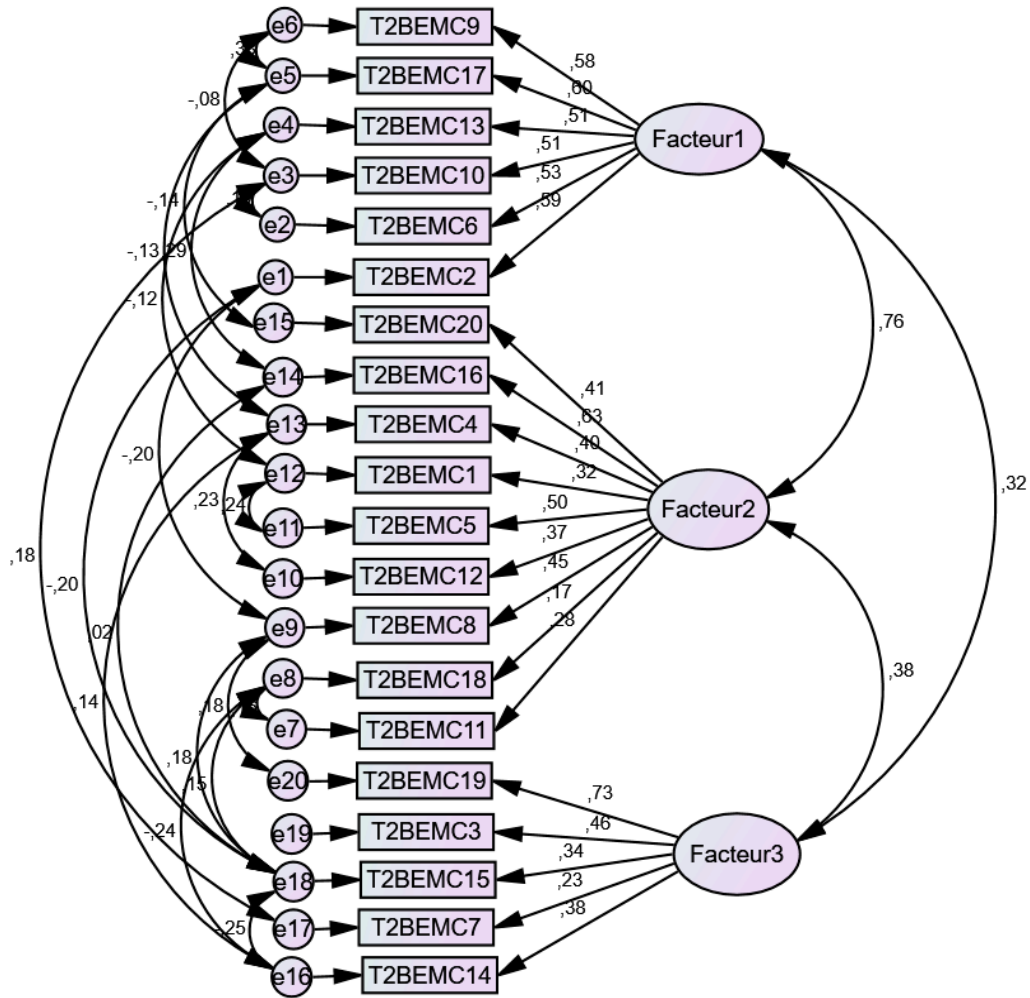


Tableau 12 : Répartition des items de l'échelle de bien-être –modules complémentaires- dans les 3 facteurs issus des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires (N=557)

Facteur 1 : Sentiment d'appartenance	
9	Certains élèves pensent qu'ils sont dans un bon collège
17	Certains élèves sont fiers de leur collège
13	Certains élèves pensent que leur collège a une bonne réputation
10	Certains élèves trouvent que leur collège est bien entretenu
6	Certains élèves trouvent que l'intérieur de leur collège est beau
2	Certains élèves aiment leur cour de récréation
Facteur 2 : Droits et respect des élèves	
20	Certains élèves pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives au collège
16	Certains élèves trouvent que les adultes de leur collège les respectent assez
4	Certains élèves trouvent qu'on leur demande assez leur avis au collège
1	Certains élèves se sentent comme chez eux dans leur collège
5	Certains élèves se sentent bien dans leur collège
12	Certains élèves trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs
8	Certains élèves trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire
18	Certains élèves trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur collège
11	Certains élèves trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner au restaurant scolaire
Facteur 3 : Restauration scolaire et toilettes	
19	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit agréable
3	Certains élèves sont contents des repas de leur restaurant scolaire
15	Certains élèves trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes
7	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est calme
14	Certains élèves ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur collège

3.1.2.3. Statistiques descriptives.

Les résultats du tableau 13 montrent que les scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire ont une distribution qui obéit à la loi normale. En effet, bien que les moyennes à certains items paraissent élevées, tous les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris en +2 et -2 (intervalle faisant consensus dans la littérature).

Tableau 13 : Analyse descriptive des scores obtenus aux items de l'échelle de bien-être - modules complémentaires – sur l'ensemble de l'échantillon (N=557)

	N	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Asymétrie	Aplatissement
Facteur 1 : Sentiment d'appartenance							
9	Certains élèves pensent qu'ils sont dans un bon collège	1	4	3.25	.82	-1.05	.77
17	Certains élèves sont fiers de leur collège	1	4	3.06	.83	-.62	-.13
13	Certains élèves pensent que leur collège a une bonne réputation	1	4	3.00	.88	-.66	-.22
10	Certains élèves trouvent que leur collège est bien entretenu	1	4	2.82	.90	-.55	-.35
6	Certains élèves trouvent que l'intérieur de leur collège est beau	1	4	2.38	.95	.07	-.91
2	Certains élèves aiment leur cour de récréation	1	4	3.02	.96	-.66	-.56
Facteur 2 : Droits et respect des élèves							
20	Certains élèves pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives	1	4	2.48	.92	-.01	-.82
16	Certains élèves trouvent que les adultes de leur collège les respectent assez	1	4	2.79	.92	-.31	-.75
4	Certains élèves trouvent qu'on leur demande assez leur avis	1	4	2.51	.93	-.03	-.84
1	Certains élèves se sentent comme chez eux dans leur collège	1	4	2.42	.90	-.03	-.79
5	Certains élèves ne se sentent pas bien dans leur collège	1	4	3.28	.80	-1.04	.71
12	Certains élèves trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs	1	4	2.80	.91	-.32	-.72
8	Certains élèves trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire	1	4	2.45	.95	.06	-.91
18	Certains élèves trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur collège	1	4	2.30	1.09	.26	-1.22
11	Certains élèves trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner au restaurant scolaire	1	4	2.62	1.06	-.13	-1.22
Facteur 3 : Restauration scolaire et toilettes							
19	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit agréable	1	4	2.58	.92	-.24	-.78
3	Certains élèves sont contents des repas de leur restaurant scolaire	1	4	2.34	.99	.09	-1.05
15	Certains élèves trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes	1	4	2.80	1.00	-.39	-.94
7	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est calme	1	4	1.59	.74	1.07	.49
14	Certains élèves ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur collège	1	4	3.01	1.06	-.67	-.86

Les réponses des élèves concernant le facteur 1 (sentiment d'appartenance à l'établissement) sont plutôt positives (cf. tableau 14). En effet, en regroupant les réponses positives « un peu comme moi » et « vraiment comme moi », plus de 86% des élèves pensent qu'ils sont dans un bon établissement, 78% d'entre eux sont fiers de leur établissement, 76% estiment que leur établissement a une bonne réputation, 73% sont satisfaits de leur cour de récréation et 70% trouvent que leur établissement est bien entretenu. A contrario, 54% des élèves trouvent que leur établissement n'est pas beau (majorité de réponses négatives « un peu comme moi » « vraiment comme moi »).

Tableau 14 : Effectifs et pourcentages des réponses aux items (1 : versant le plus négatif et 4 : versant le plus positif) de l'échelle de bien-être - modules complémentaires – (N=557)

Items (version positive collégien)		Réponses			
		1	2	3	4
Facteur 1 : Sentiment d'appartenance					
9	Certains élèves pensent qu'ils sont dans un bon collège	27 5.1%	45 8.5%	226 42.9%	229 43.5%
17	Certains élèves sont fiers de leur collège	25 4.7%	89 16.9%	241 45.7%	172 32.6%
13	Certains élèves pensent que leur collège a une bonne réputation	40 7.6%	86 16.3%	236 44.8%	165 31.3%
10	Certains élèves trouvent que leur collège est bien entretenu	57 10.8%	96 18.2%	259 49.1%	115 21.8%
6	Certains élèves trouvent que l'intérieur de leur collège est beau	106 20.1%	180 34.2%	174 33.0%	64 12.7%
2	Certains élèves aiment leur cour de récréation	47 8.9%	94 17.8%	185 35.1%	201 38.1%
Facteur 2 : Droits et respect des élèves					
20	Certains élèves pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives au collège	83 15.7%	181 34.3%	190 36.1%	73 13.9%
16	Certains élèves trouvent que les adultes de leur collège les respectent assez	50 9.5%	139 26.4%	209 39.7%	129 24.5%
4	Certains élèves trouvent qu'on leur demande assez leur avis au collège	80 15.2%	178 33.8%	189 35.9%	80 15.2%
1	Certains élèves se sentent comme chez eux dans leur collège	91 17.3%	181 34.3%	199 37.8%	56 10.6%
5	Certains élèves se sentent bien dans leur collège	22 4.2%	49 9.3%	215 40.8%	241 45.7%
12	Certains élèves trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs	49 9.3%	137 26.0%	213 40.4%	128 24.3%
8	Certains élèves trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire	92 17.5%	185 35.1%	170 32.3%	80 15.2%
18	Certains élèves trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur collège	156 29.6%	155 29.4%	117 22.2%	99 18.8%
11	Certains élèves trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner au restaurant scolaire	98 18.6%	142 26.9%	149 28.3%	138 26.2%
Facteur 3 : Restauration scolaire et toilettes					
19	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit agréable	80 15.2%	140 26.6%	226 42.9%	81 15.4%
3	Certains élèves sont contents des repas de leur restaurant scolaire	128 24.3%	160 30.4%	170 32.3%	69 13.1%
15	Certains élèves trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes	70 13.3%	118 22.4%	184 34.9%	155 29.4%
7	Certains élèves trouvent que leur restaurant scolaire est calme	288 54.6%	175 33.2%	55 10.4%	9 1.7%
14	Certains élèves ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur collège	67 12.7%	91 17.3%	138 26.2%	231 43.8%

Pour la dimension 2 (droits et respects des élèves), 86% des élèves déclarent se sentir bien dans leur établissement, plus de 65% estiment qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs et 64% pensent que les adultes de l'établissement les respectent assez. Leurs avis sont moins positifs quant aux autres items de cette dimension, notamment le confort de l'établissement, puisque 59% des élèves trouvent qu'il n'y a pas assez d'espaces verts dans leur établissement et 52% déclarent ne pas se sentir chez eux dans leur établissement. De plus, 53% des élèves trouvent qu'ils ne sont pas bien informés sur leur avenir scolaire. S'agissant enfin de leurs droits, 50% des élèves estiment qu'on ne leur laisse pas

prendre assez d'initiatives, 49% qu'on ne leur demande pas assez leur avis et 46% qu'ils n'ont pas assez de temps pour déjeuner.

Pour la dimension 3 (restauration scolaire et toilettes), 88% des élèves trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit bruyant et 55% ne sont pas contents des repas servis dans leur établissement. 64% trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes et 58% estiment que leur restaurant scolaire est un endroit agréable. 30% d'entre eux craignent d'aller dans les toilettes de leur établissement, ce qui devrait alerter les établissements, même si ce n'est pas le sentiment de la majorité des élèves.

3.1.3 Réponses des élèves à l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (SEP)

Les résultats du tableau 15 montrent que les scores obtenus à l'ensemble des items du SEP ont une distribution qui obéit à la loi normale puisque tous les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris en -2 et +2 (intervalle faisant consensus dans la littérature). S'agissant de la cohérence interne de l'échelle, les alphas de Cronbach sont élevés et proches de ceux rapportés dans l'étude de validation de Masson & Fenouillet (2013), soit : $\alpha = .85$ pour l'ensemble de l'échantillon, $\alpha = .86$ pour les collégiens et $\alpha = .84$ pour les écoliers.

Tableau 15 : Analyse descriptive des scores obtenus aux différents items de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (SEP ; N=557)

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11
Moyenne	4,30	4,48	4,31	4,48	4,58	4,73	4,28	4,62	4,85	4,71	4,95
Minimum	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Maximum	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6	6
Ecart-type	1,18	1,20	1,37	1,39	1,31	1,12	1,39	1,39	1,30	1,30	1,24
Asymétrie	-,75	-,70	-,85	-,83	-,90	-1,15	-,70	-,90	-1,13	-,94	-1,41
Aplatissement	,30	-,07	,01	-,04	,28	1,34	-,16	,04	,66	,25	1,59
α de Cronbach	Echantillon global : $\alpha = .85$; Ecole : $\alpha = .85$; Collège : $\alpha = .86$										

Les réponses des élèves à cette échelle paraissent globalement positives (cf. tableau 16). Néanmoins, il semble que l'évaluation de leur SEP général (items 1, 2 et 3) soit moins élevée. En effet, si l'on regroupe les catégories de réponses les moins positives (catégories 1, 2 et 3), 24,5% des élèves ne cherchent pas de moyens pour réussir à trouver la solution à un exercice très difficile ; 21,7 % disent ne pas essayer plusieurs fois d'y arriver et 20.8% n'essayent pas de se débrouiller pour trouver la solution.

Tableau 16 : Réponses des élèves aux différents items de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle (N=557)

	Items	Réponses					
		1	2	3	4	5	6
1	Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	15 2.7%	35 6.3%	66 11.8%	165 29.6%	206 37%	70 12.6%
2	Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	9 1.6%	28 5%	84 15.1%	111 19.9%	213 38.2%	112 20.1%
3	Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	32 5.7%	34 6.1%	71 12.7%	110 19.7%	214 38.4%	96 17.2%
4	J'arrive toujours à finir mes exercices de français.	25 4.5%	34 6.1%	61 11%	118 21.2%	165 29.6%	154 27.6%
5	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français.	20 3.6%	26 4.7%	56 10.1%	125 22.4%	171 30.7%	159 28.5%
6	Je comprends les exercices de français.	10 1.8%	21 3.8%	39 7%	104 18.7%	248 44.5%	135 24.2%
7	J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français.	31 5.6%	38 6.8%	64 11.5%	149 26.8%	159 28.5%	116 20.8%
8	J'arrive toujours à finir mes exercices de mathématiques.	21 3.8%	33 5.9%	53 9.5%	114 20.5%	143 25.7%	193 34.6%
9	J'arrive à me concentrer sur mes exercices de mathématiques.	15 2.7%	22 3.9%	46 8.3%	96 17.2%	145 26%	233 41.8%
10	Je comprends mes exercices de mathématiques.	14 2.5%	26 4.7%	58 10.4%	103 18.5%	164 29.4%	192 34.5%
11	Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de mathématiques en classe.	15 2.7%	21 3.8%	34 6.1%	67 12%	190 34.1%	230 41.3%

En ce qui concerne leur SEP en français, 87.4% déclarent comprendre leurs exercices et plus de 81% des élèves arrivent à se concentrer sur leurs exercices. Cependant si on regroupe les catégories de réponses 1, 2 et 3, près de 24% d'entre eux ont du mal à se motiver pour faire leurs exercices (item 7) et 21.6% n'arrivent pas toujours à finir leurs exercices de français (item 8).

S'agissant enfin des mathématiques, les élèves ont une évaluation de leur SEP très positive (items 8, 9, 10 et 11). En effet, 87.4% sont capables de s'organiser pour faire leurs exercices en classe ; plus de 85% arrivent à se concentrer sur leurs exercices ; 82,4% comprennent leurs exercices et près de 81% arrivent toujours à les finir.

3.1.4 Conclusion

Les résultats de ces analyses montrent ainsi que les propriétés métriques des 3 questionnaires proposés lors de la seconde année de l'étude sont satisfaisantes. Les analyses factorielles réalisées sur les modules complémentaires de bien-être indiquent qu'une solution en 3 facteurs (sentiment d'appartenance, droits et respect des enfants, satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes) est acceptable du point de vue psychométrique. Toutefois, deux items (item 18 : Certains élèves trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur collège; item 11 : Certains élèves trouvent

qu'ils ont assez de temps pour déjeuner au restaurant scolaire) ont un sens éloigné de la dimension « Droits et respect des enfants ». Des analyses complémentaires sont donc à envisager pour améliorer la cohérence de ces 3 trois dimensions. Les analyses des réponses des élèves à ces 3 questionnaires sont globalement positives. Toutefois, pour les modules complémentaires de bien-être à l'école, les appréciations des élèves sont beaucoup plus nuancées sur certaines dimensions avec par exemple 50% des élèves qui estiment qu'on ne leur laisse pas prendre assez d'initiatives et près de 90% des élèves qui trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit bruyant.

3.2. Evolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon

3.2.1. Evolution sur l'ensemble de l'échantillon (N=557).

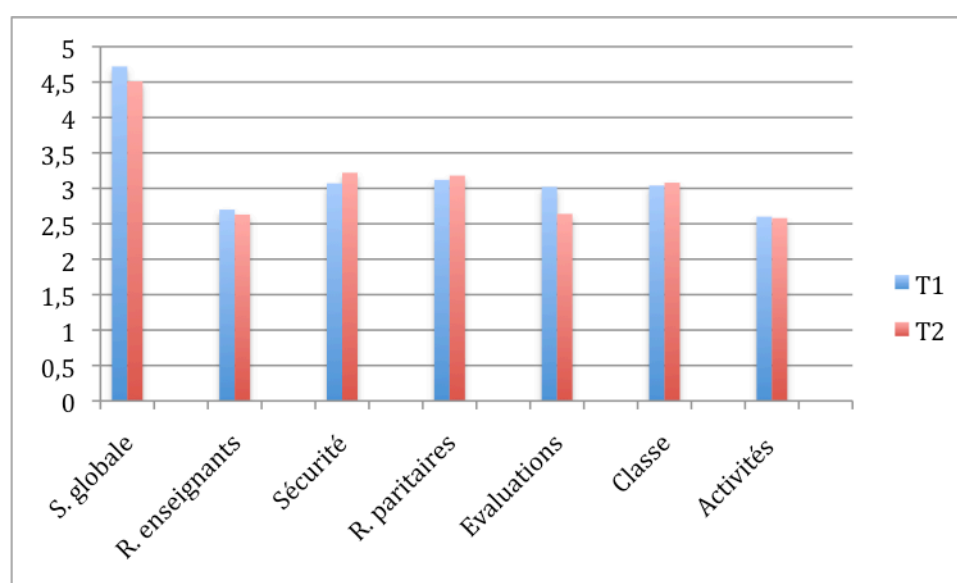
Le tableau 17 présente les moyennes des scores obtenus par les élèves aux temps 1 et 2 dans le domaine académique (résultats globaux, en français et en mathématiques), à l'échelle de satisfaction globale et au questionnaire de bien-être ainsi que les résultats des analyses statistiques (ANOVA à mesures répétées) réalisées sur ces scores afin d'apprécier l'évolution des scores entre les deux temps de mesure.

Les résultats (cf. également le graphique 4) montrent tout d'abord que les performances scolaires des élèves, qu'elles soient globales, en français ou en mathématiques, n'évoluent pas significativement entre les deux temps de mesure. On constate, d'autre part, que le score global de satisfaction scolaire a significativement diminué entre le temps 1 et le temps 2 (temps 1 = 4.72 et temps 2 = 4.51, $F(1, 556) = 36.85$, $p=.000$, $\eta^2=.062$). Par ailleurs, s'agissant des six dimensions du questionnaire de bien-être, les scores ont diminué entre le temps 1 et le temps 2 dans deux dimensions : « relations avec les enseignants » (respectivement, temps 1 = 2.70 et temps 2 = 2.63, $F(1,556) = 5.85$, $p=.016$, $\eta^2=.010$) et « satisfaction à l'égard des évaluations » (respectivement pour les temps 1 et 2, 3.02 et 2.64, $F(1,556) = 106.98$, $p=.000$, $\eta^2=.161$). Inversement, les scores entre le temps 1 et le temps 2 ont augmenté significativement pour deux dimensions : le sentiment de sécurité (temps 1 = 3.07, temps 2 = 3.22, $F(1,556) = 9.42$, $p=.000$, $\eta^2=.050$) et les relations paritaires (temps 1 = 3.12 et temps 2 = 3.18, $F(1,556) = 4.00$, $p=.046$, $\eta^2=.007$). Enfin pour les dimensions « satisfaction à l'égard de la classe » et « satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune différence significative n'est observée entre les temps 1 et 2 (satisfaction à l'égard de la classe : temps 1 = 3.04 et temps 1 = 3.08, $F(1,556) = 1.63$, $p=.203$, $\eta^2=.003$; satisfaction à l'égard des activités scolaires : temps 1 = 2.60 et temps 1 = 2.58, $F(1,556)= 0.79$, $p=.374$, $\eta^2=.001$).

Tableau 17 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 (N=557).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)	Session F(1, 556)
Résultats scolaires globaux	Temps 1	3.87 (1.19)	.41, p=.520
	Temps 2	3.85 (1.20)	$\eta^2=.001$
Résultats scolaires en français	Temps 1	3.86 (1.28)	1.05, p=.645
	Temps 2	3.88 (1.26)	$\eta^2=.000$
Résultats scolaires en mathématiques	Temps 1	3.87 (1.23)	1.05, p=.306
	Temps 2	3.82 (1.31)	$\eta^2=.002$
Satisfaction globale	Temps 1	4.72 (.87)	36.85, p=.000
	Temps 2	4.51 (.89)	$\eta^2=.062$
Relation enseignants	Temps 1	2.70 (.69)	5.85, p=.016
	Temps 2	2.63 (.68)	$\eta^2=.010$
Sentiment de sécurité	Temps 1	3.07 (.74)	29.56, p=.000
	Temps 2	3.22 (.66)	$\eta^2=.050$
Relation paritaire	Temps 1	3.12 (.68)	4.00, p=.046
	Temps 2	3.18 (.62)	$\eta^2=.007$
Satisfaction à l'égard des évaluations	Temps 1	3.02 (.65)	106.98, p=.000
	Temps 2	2.64 (.63)	$\eta^2=.161$
Satisfaction à l'égard de la classe	Temps 1	3.04 (.69)	1.626, p=.203
	Temps 2	3.08 (.66)	$\eta^2=.003$
Satisfaction à l'égard des activités scolaires	Temps 1	2.60 (.67)	.79, p=.374
	Temps 2	2.58 (.64)	$\eta^2=.001$

Graphique 4 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale (S globale) et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 (N=557).



3.2.2. Evolution entre le CM2 et la 6^{ème} (N=115)

Ce chapitre met plus particulièrement le focus sur les 115 élèves scolarisés en CM2 durant l'année 1 et dont nous avons pu suivre l'évolution en année 2, soit en 6^{ème}. L'intérêt est d'étudier plus spécifiquement l'impact que peut avoir le passage de l'école primaire au collège sur la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves d'un point de vue général et en considérant également le sexe des élèves.

Comme pour les analyses précédentes, le tableau 19 présente les résultats des analyses permettant d'apprécier l'évolution des résultats académiques, de la satisfaction scolaire et du bien-être des élèves entre le CM2 et la 6^{ème}.

S'agissant des résultats scolaires, on note une augmentation des performances des élèves entre le CM2 et la 6^{ème}, tant au niveau des résultats globaux (CM2 = 3.62 et 6^{ème} = 3.86, $F(1,114) = 4.68$, $p=.033$, $\eta^2 = .040$) que des résultats en français (CM2 = 3.58 et 6^{ème} = 3.89, $F(1,114) = 5.93$, $p=.016$, $\eta^2 = .050$). En revanche, aucune évolution significative n'est observée en mathématique.

Tableau 19 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6^{ème} (N=115).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)	Session F(1, 114)
Résultats scolaires globaux	CM2	3.62 (1.18)	4.68, p=.033 $\eta^2=.040$
	6 ^{ème}	3.86 (1.25)	
Résultats scolaires en français	CM2	3.58 (1.31)	5.93, p=.016 $\eta^2=.050$
	6 ^{ème}	3.89 (1.38)	
Résultats scolaires en mathématiques	CM2	3.67 (1.17)	2.11, p=.149 $\eta^2=.018$
	6 ^{ème}	3.83 (1.31)	
Satisfaction scolaire	CM2	4.79 (.89)	15.14, p=.000 $\eta^2=.117$
	6 ^{ème}	4.46 (.94)	
Relation enseignants	CM2	2.87 (.65)	22.70, p=.000 $\eta^2=.166$
	6 ^{ème}	2.55 (.56)	
Sentiment de sécurité	CM2	3.14 (.75)	.056, p=.813 $\eta^2=.000$
	6 ^{ème}	3.15 (.66)	
Relation paritaire	CM2	3.18 (.59)	3.24, p=.074 $\eta^2=.028$
	6 ^{ème}	3.30 (.59)	
Satisfaction à l'égard des évaluations	CM2	3.05 (.73)	37.73, p=.000 $\eta^2=.249$
	6 ^{ème}	2.52 (.67)	
Satisfaction à l'égard de la classe	CM2	2.50 (.76)	37.47, p=.000 $\eta^2=.247$
	6 ^{ème}	3.02 (.64)	
Satisfaction à l'égard des activités scolaires	CM2	2.64 (.68)	10.79, p=.001 $\eta^2=.086$
	6 ^{ème}	2.41 (.62)	

S'agissant des mesures de bien-être, on constate tout d'abord que le score global de satisfaction scolaire a significativement diminué entre le CM2 et la 6^{ème} (CM2 = 4.79 et 6^{ème} = 4.46, $F(1, 114) = 15.14$, $p=.000$, $\eta^2=.117$). En ce qui concerne les six dimensions du questionnaire de bien-être, trois dimensions voient leurs scores diminuer entre le CM2 et la 6^{ème} : la satisfaction des relations avec les enseignants (respectivement CM2 = 2.87 et 6^{ème} = 2.55, $F(1,114) = 22.70$, $p=.000$, $\eta^2=.166$), la satisfaction à l'égard des évaluations (respectivement CM2 = 3.05 et 6^{ème} = 2.52, $F(1,114) = 37.73$, $p=.000$, $\eta^2=.249$) et la satisfaction à l'égard des activités scolaires (CM2 = 2.64 et 6^{ème} = 2.41, $F(1,114) = 10.79$, $p=.001$, $\eta^2=.086$). D'autre part, seule la dimension « satisfaction à l'égard de la classe » progresse entre le CM2 et la 6^{ème} (CM2 = 2.50 et 6^{ème} = 3.02, $F(1,114)= 37.47$, $p=.000$, $\eta^2=.247$). Enfin, s'agissant des dimensions « sentiment de sécurité » et « relations paritaires » aucune progression significative n'est observée entre le CM2 et la 6^{ème}.

Les analyses suivantes (cf. tableau 20) visent à savoir si le passage CM2/6^{ème} affecte différemment les résultats scolaires, la satisfaction globale et le bien-être des filles et des garçons. Dans cet échantillon spécifique, 58 élèves sont des filles et 57 sont des garçons.

Toutes les interactions sont non significatives : en d'autres termes, quel soit le domaine considéré (performances académiques, satisfaction scolaire et dimensions du bien-être), les éventuelles variations des scores observées entre le CM2 et la 6^{ème} sont indépendantes du sexe des élèves.

S'agissant de l'effet session, on constate une amélioration des performances des garçons et des filles tant sur le score global ($F=4,7$, $p=.03$, $\eta^2=.04$) que sur le score en français ($F= 5,29$, $p=.01$, $\eta^2=.05$). De même, on note globalement une amélioration de la satisfaction des garçons et des filles à l'égard des relations avec l'enseignant ($F=22,7$, $p=.000$, $\eta^2=.16$). Par contre, on note pour les deux groupes réunis une diminution de leur satisfaction scolaire globale $F=15,00$, $p=.000$, $\eta^2=.002$) et de leur satisfaction à l'égard des activités scolaires $F=10,7$, $p=.001$, $\eta^2=.087$.

Les effets simples du sexe apparaissent sur le score de satisfaction scolaire globale ainsi que sur 5 des 6 dimensions du questionnaire de bien-être, soit : la satisfaction des élèves à l'égard des relations avec les enseignants, des relations paritaires, des évaluations, des activités scolaires et le sentiment de sécurité. Plus précisément, comparativement aux garçons, les filles ont un niveau plus élevé de satisfaction scolaire globale (6,36 $p=.01$, $\eta^2=.050$) et sont plus satisfaites de leurs relations avec les enseignants ($F=3,8$, $p=.000$, $\eta^2=.03$) et des activités scolaires ($F=5,03$ $p=.027$, $\eta^2=.043$). Par contre, elles sont moins satisfaites que les garçons des évaluations scolaires ($F=24,9$ $p=.000$, $\eta^2=.18$) et se sentent moins en sécurité que ces derniers ($F=20,7$, $p=.000$, $\eta^2=.15$).

Tableau 20 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6^{ème} (N=115) en fonction du sexe.

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)		Session F(1, 112)	Sexe F(1, 112)	Session*Sexe F(1, 112)
		Filles (N=58)	Garçons (N=57)			
Résultats scolaires	CM2	3.58 (1.19)	3.65 (1.4)	4,7, p=.03	0.06 NS	1,13 NS
	6 ^{ème}	3,94 (1.1)	3.78 (1.4)	$\eta^2=.04$	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.01$
Résultats français	CM2	3.60 (1.19)	3.56 (1.4)	5,29, p=.01	0.53 NS	0.89 NS
	6 ^{ème}	4,04 (1.2)	3.75 (1.5)	$\eta^2=.05$	$\eta^2=.005$	$\eta^2=.008$
Résultats mathématiques	CM2	3.58 (1.11)	3.75 (1.22)	2,10 NS	0.9 NS	0.98 NS
	6 ^{ème}	3.86 (1.24)	3.81 (1.38)	$\eta^2=.02$	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.009$
Satisfaction globale	CM2	4,99 (.77)	4.58 (.96)	15,00, p=.000	6,36, p=.01	0.24 NS
	6 ^{ème}	4.61 (.68)	4.29 (1.1)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.050$	$\eta^2=.11$
Relations enseignants	CM2	2.49 (.62)	2.61 (.66)	22,7, p=.000	3,8, p=.000	0.65 NS
	6 ^{ème}	3.08 (.56)	2.36 (.55)	$\eta^2=.16$	$\eta^2=.03$	$\eta^2=.006$
Sentiment de sécurité	CM2	2.96 (.76)	3.31 (.69)	0,06, NS	20,7, p=.000	3,39, p=.068
	6 ^{ème}	2,85 (.62)	3.45 (.54)	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.15$	$\eta^2=.03$
Relation paritaire	CM2	3,09 (.66)	3.29 (.62)	1,3 NS	5,3 p=.022	0,03 NS
	6 ^{ème}	3.16 (.68)	3.39 (.59)	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.04$	$\eta^2=.000$
Satisfaction / évaluations	CM2	2,25 (.70)	2.75 (.72)	0,5 NS	24,9 p=.000	0,3 NS
	6 ^{ème}	2.25 (.61)	2.78 (.61)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.18$	$\eta^2=.000$
Satisfaction / classe	CM2	2,92 (.77)	3,16 (.75)	0,26 NS	1,89 NS	1,48 NS
	6 ^{ème}	2,97 (.65)	3,03 (.69)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.01$
Satisfaction / activités	CM2	2.78 (.59)	2.50 (.73)	10,7, p=.001	5,03, p=.027	0.66 NS
	6 ^{ème}	2.49 (.58)	2.33 (.65)	$\eta^2=.087$	$\eta^2=.043$	$\eta^2=.006$

En gras : les relations significatives

3.2.3. Conclusion

Les résultats montrent que sur l'ensemble de l'échantillon les performances scolaires des élèves n'ont pas évolué significativement entre T1 et T2. Par contre, des évolutions sont observées dans le domaine du bien-être : diminution de la satisfaction globale et de la satisfaction des relations avec les enseignants et des évaluations ; augmentation du sentiment de sécurité et plus grande satisfaction des relations paritaires en T2 qu'en T1. Chez les 115 élèves suivis du CM2 à la 6^{ème} les constats vont dans le même sens. Dans ce sous échantillon, ces variations sont indépendantes du sexe des élèves. Toutefois, aux deux temps de mesure, les filles sont, comparativement aux garçons, plus satisfaites globalement de l'école, de leurs relations avec les enseignants et des activités scolaires ; elles sont moins satisfaites des évaluations scolaires et se sentent moins en sécurité que les garçons.

3.3. Relations entre la qualité de vie globale, le SEP et les modules complémentaires mesurés en T2 et les autres variables mesurées en T2 et T1

3.3.1. Corrélations avec les variables mesurées en T2 : performances académiques, satisfaction scolaire et dimensions du bien-être scolaire (cf tableau 21)

De manière générale, les performances scolaires paraissent peu liées à la satisfaction de vie et aux dimensions du bien-être évaluées dans les modules complémentaires.

Tableau 21 : Corrélations entre les performances académiques, la satisfaction scolaire et les dimensions du bien-être en T2 et les nouvelles évaluations en T2 : satisfaction de vie globale, modules complémentaires de bien-être et sentiment d'efficacité personnelle. (N=557)

		T2 Satis. de Vie	T2 Appartenance	T2 Droit et respect	T2 Restauration /toilettes	T2 SEP
T2 Résultats scolaires en français	Corrélation	,086*	,081	,063	,041	,344**
	Sig. (bilatérale)	,047	,059	,141	,357	,000
	N	541	540	540	517	541
T2 Résultats scolaires en math.	Corrélation	,131**	,119**	,096*	,039	,433**
	Sig. (bilatérale)	,002	,005	,026	,370	,000
	N	541	540	540	517	541
T2 Résultats scolaires globaux	Corrélation	,117**	,109*	,086*	,043	,420**
	Sig. (bilatérale)	,006	,012	,045	,327	,000
	N	541	540	540	517	541
T2 satisfaction scolaire globale	Corrélation	,365**	,399**	,421**	,251**	,429**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Relations Enseignants	Corrélation	,323**	,294**	,504**	,154**	,479**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Sécurité	Corrélation	,133**	,083	,038	,033	,047
	Sig. (bilatérale)	,002	,051	,376	,445	,270
	N	557	556	556	527	557
T2 Relations Paritaires	Corrélation	,287**	,144**	,166**	,118**	,148**
	Sig. (bilatérale)	,000	,001	,000	,007	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Anxiété / Evaluations	Corrélation	,217**	,176**	,150**	,131**	,256**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,003	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Satisfaction/Classe	Corrélation	,311**	,384**	,365**	,119**	,322**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,006	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Satisfaction/Activités	Corrélation	,213**	,311**	,399**	,289**	,485**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557
T2 Score total de bien-être	Corrélation	,428**	,404**	,478**	,246**	,517**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557

On note toutefois que les résultats académiques (globaux, en français et en mathématique) sont positivement corrélés avec la satisfaction de vie globale (r compris entre .086 et .117). Par ailleurs,

seuls les résultats en mathématiques et les résultats globaux sont liés à 2 des 3 modules complémentaires de bien-être : le sentiment d'appartenance à l'établissement ; les droits et le respect des enfants. Les résultats académiques ne sont pas liés au module « restauration scolaire et toilettes ». Par contre les performances scolaires sont assez fortement associées au sentiment d'efficacité personnelle (r compris entre .34 et .43)

S'agissant des six dimensions et du score global du questionnaire de bien-être, des liens systématiques apparaissent avec la satisfaction de vie globale (r compris entre .133 et .428). Par ailleurs, toutes les dimensions sauf le sentiment de sécurité sont liées aux 3 modules complémentaires. Les corrélations les plus fortes apparaissent avec les dimensions suivantes : relations avec les enseignants, classe et activités scolaires. Le score global de bien-être ainsi que la satisfaction scolaire globale sont assez fortement corrélées avec les 3 modules complémentaires. Enfin, le SEP est bien corrélé avec le score global de bien-être ($r=.517$), la satisfaction scolaire globale ($r=.43$) et les dimensions suivantes : activités ($r=.48$), relations avec les enseignants ($r=.48$), classe ($r=.43$) et rapport aux évaluations ($r=.25$)

3.3.2. Corrélations avec les variables mesurées en T1 : performances académiques, satisfaction scolaire globale et dimensions du bien-être scolaire (tableau 22)

Les performances scolaires évaluées en T1 ne sont pas liées à la satisfaction de vie et aux modules complémentaires de bien-être. On note une seule corrélation (faible et peu significative ; $r=.08$, $p<.05$) entre les résultats académiques globaux et la satisfaction de vie globale. Par contre les performances scolaires de T1 sont toutes associées positivement au sentiment d'efficacité personnelle en T2 (r compris entre .32 et .34).

S'agissant des mesures du bien-être en T1, des liens systématiques apparaissent avec la satisfaction de vie globale en T2 et les modules complémentaires en T2 pour : le score de satisfaction scolaire globale (r compris entre .09 et .228) et le score global au questionnaire de bien-être (r compris entre .18 et .31) et les dimensions suivantes : relations avec les enseignants (r compris entre .16 et .36), le rapport aux évaluations (r compris entre .09 et .168), la satisfaction par rapport à la classe (r compris entre .16 et .32) et la satisfaction à l'égard des activités (r compris entre .117 et .30). Aucune corrélation n'apparaît avec la dimension « sentiment de sécurité » et la dimension « relations paritaires » est uniquement corrélée avec la satisfaction de vie globale ($r=.13$).

Enfin, le SEP (mesuré en T2) est corrélé avec toutes les mesures de bien-être de T1 : le score global de bien-être ($r=.366$), la satisfaction scolaire globale ($r=.355$), les relations avec les enseignants ($r=.40$), les activités ($r=.30$), la classe ($r=.23$), les évaluations ($r=.197$) et les relations paritaires ($r=.09$). Le sentiment de sécurité n'est pas lié au SEP.

Tableau 22 : Corrélations entre les performances académiques, la satisfaction scolaire et les dimensions du bien-être évaluées en T1 et les nouvelles évaluations en T2 : satisfaction de vie globale, modules complémentaires de bien-être et sentiment d'efficacité personnelle. (N=557)

		T2 Satis. de Vie	T2 Appartenance	T2_ Droit et respect	T2_Restaurat ion/toilette	T2 SEP
T1 Résultats scolaires en français	Corrélation	,075	,075	,055	,006	,326**
	Sig. (bilatérale)	,091	,091	,214	,895	,000
	N	511	510	510	486	511
T1 Résultats scolaires en math.	Corrélation	,057	,003	,046	,002	,308**
	Sig. (bilatérale)	,200	,937	,304	,963	,000
	N	510	509	509	485	510
T1 Résultats scolaires globaux	Corrélation	,085*	,041	,047	,009	,340**
	Sig. (bilatérale)	,049	,341	,278	,838	,000
	N	537	536	536	511	537
T1 satisfaction scolaire globale	Corrélation	,228**	,217**	,271**	,095*	,355**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,029	,000
	N	557	556	556	527	557
T1 Relations Enseignants	Corrélation	,274**	,245**	,365**	,167**	,402**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557
T1 Sécurité	Corrélation	,079	-,027	-,026	,058	,028
	Sig. (bilatérale)	,062	,523	,535	,185	,505
	N	557	556	556	527	557
T1 Relations Paritaires	Corrélation	,135**	,011	,021	,046	,093*
	Sig. (bilatérale)	,001	,787	,625	,290	,029
	N	557	556	556	527	557
T1 Anxiété / Evaluations	Corrélation	,168**	,148**	,105*	,094*	,197**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,013	,031	,000
	N	557	556	556	527	557
T1 Satisfaction/Classe	Corrélation	,232**	,320**	,272**	,165**	,231**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557
T1 Satisfaction/Activités	Corrélation	,195**	,195**	,299**	,117**	,304**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,007	,000
	N	557	556	556	527	557
T1 Score total de bien-être	Corrélation	,310**	,248**	,296**	,185**	,366**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	556	556	527	557

3.3.3. Relations avec les caractéristiques des établissements, les variables sociodémographiques et les caractéristiques des élèves

Des analyses de variance et de corrélations ont été réalisées selon la nature des variables. Les résultats des ANOVA figurent dans le tableau ci-dessous. Elles montrent d'une part que les écoliers évaluent plus positivement leur qualité de vie globale et qu'ils ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé, comparativement aux collégiens. Par ailleurs, ils ont un sentiment d'appartenance plus élevé à leur établissement, et se sentent davantage respectés que les collégiens. Ils éprouvent en outre une plus grande satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes que ces derniers.

Tableau 23 : Relations entre la satisfaction de vie globale, les modules complémentaires de bien-être et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves évalués en T2 et les certaines caractéristiques de l'établissement fréquenté, de la famille et des élèves

		Qualité de vie globale	Sentiment d'appartenance	Droits des élèves	Restauration toilettes	SEP
Etablissement	Ecole	4,76 (1,02)	2,84 (.56)	2,75 (.57)	2,33 (.53)	4,37 (.87)
	Collège	4,40 (1,07)	2,64 (.55)	2,53 (.54)	2,41 (.56)	4,73 (.76)
	Significativité	F=14,8, p<.0001	F=17,1, p<.0001	F=21,2, p<.0001	F=2,8, NS	F=27,2, p<.0001
		Ecole > Collège	Ecole > Collège	Ecole > Collège		Ecole > Collège
Strate	Public	4,58 (1)	2,69 (.55)	2,59 (.55)	2,43 (.53)	4,53 (.84)
	Public ZEP	4,53 (1)	2,89 (.56)	2,69 (.56)	2,48 (.50)	4,58 (.82)
	Privé	4,35 (1,1)	2,51 (.56)	2,56 (.59)	2 (.49)	4,75 (.74)
	Significativité	F=1,3, NS	F=11,2, p<.001	F= 1,7, NS	F=23,6 p<.001	F=2,24, NS
			Privé < Public, ZEP		Privé < Public, ZEP	
Mode de vie familiale (2 parents)	oui	4,70 (1.1)	2,72 (.57)	2,65 (.56)	2,39 (.57)	4,71 (.79)
	non	4,21 (1)	2,69 (.59)	2,54 (.54)	2,36 (.58)	4,36 (.84)
	Significativité	F=22,5, p<.001	F=0,3, NS	F=0,2, NS	F= 3,8, p<.05,	F=19,7, p<.0001
		Oui > Non		Oui > Non	Oui>Non	
Sexe	Garçon	4,53 (1)	2,72 (.58)	2,60 (.58)	2,39 (.56)	4,65 (.86)
	Filles	4,54 (1.1)	2,71 (.55)	2,62 (.54)	2,37 (.53)	4,50 (.80)
	Significativité	F=0,1, NS	F=0,3, NS	F=0,2, NS	F=0,2, NS	F=4,6, p<.05
					Garçon > Fille	
Redoublement	Oui (N=38)	4,38 (1)	2,64 (.71)	2,60 (.55)	2,58 (.54)	3,91 (1)
	Non (N=519)	4,55 (1.2)	2,72 (.55)	2,61 (.55)	2,36 (.56)	4,39 (1.2)
	Significativité	F=0,85, NS	F=0,68, NS	F=0,27, NS	F=4,8, p<.05	F=7,56, p<.006
				Oui > Non	Oui < Non	
Rased	Oui (N=35)	4,57 (1.2)	2,86 (.61)	2,63 (.64)	2,30 (.62)	4,22 (1)
	Non (N= 168)	4,80 (.98)	2,84 (.54)	2,78 (.55)	2,33 (.55)	4,49 (1.1)
	Significativité	F=1,55, NS	F=0,04, NS	F=2, NS	F=0,08, NS	F=1,7, NS
Aide personnalisée	Oui (N=111)	4,71 (1.1)	2,82 (.57)	2,72 (.61)	2,28 (.57)	4,34 (1.1)
	Non (91)	4,83 (.88)	2,86 (.54)	2,80 (.51)	2,38 (.55)	4,57(1)
	Significativité	F=0,57, NS	F=1,4, NS	F=0,50, NS	F=0,97, NS	F=1,4, NS

On note que l'effet de la strate apparaît uniquement sur deux modules complémentaires : le sentiment d'appartenance et la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes. Dans les deux cas, les appréciations des élèves du privé sont plus négatives que celles des élèves des établissements publics ZEP et hors ZEP. S'agissant du mode de vie familiale, on observe que les enfants vivant avec leurs deux parents ont, comparativement aux autres enfants, une appréciation plus positive de leur qualité de vie globale et de la restauration scolaire. Leur SEP est également plus élevé que celui des autres enfants.

L'effet du sexe est limité puisqu'il ne concerne que le SEP, plus élevé chez les garçons que chez les filles. Enfin, les effets des trajectoires solaires sur les variables prises en compte semblent absents à l'école primaire. Toutefois la variable « redoublement » est associée à la restauration scolaire et au SEP : les non redoublants (collégiens et écoliers) éprouvent une satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes plus élevée que les redoublants. Et le SEP des non redoublants est plus élevé que celui des redoublants.

Le tableau suivant présente les corrélations entre la satisfaction de vie globale, les 3 modules complémentaires et le SEP et d'autres variables caractérisant la famille et l'élève : le nombre d'années d'études de la mère, du père, la taille de la fratrie, le nombre d'années à l'école maternelle et le niveau cognitif des élèves.

Tableau 24 : Corrélations entre le nombre d'années d'études de la mère, du père, la taille de la fratrie, le nombre d'années à l'école maternelle, le niveau cognitif des élèves et les nouvelles évaluations en T2 : satisfaction de vie globale, modules complémentaires et sentiment d'efficacité personnelle

		Qualité de vie globale	Sentiment d'appartenance	Droits des élèves	Restauration toilettes	SEP
Années d'études de la mère	Corrélation	,021	-,035	-,035	-,094	,190**
	Sig. (bilatérale)	,633	,436	,428	,039	,000
	N	509	508	508	482	509
Années d'études du père	Corrélation	,037	,008	,057	-,017	,268**
	Sig. (bilatérale)	,438	,861	,227	,726	,000
	N	447	446	446	426	447
Taille de la fratrie	Corrélation	-,007	-,025	-,016	-,008	-,045
	Sig. (bilatérale)	,869	,562	,707	,864	,299
	N	525	524	524	498	525
Années en école maternelle	Corrélation	-,050	,042	,038	,027	-,052
	Sig. (bilatérale)	,256	,334	,380	,540	,236
	N	528	527	527	501	528
Niveau cognitif des élèves (T1)	Corrélation	-,013	-,039	-,030	,030	,117**
	Sig. (bilatérale)	,755	,362	,477	,498	,006
	N	557	556	556	527	557

Les résultats montrent que la seule corrélation significative avec les indicateurs de bien-être (module complémentaire) est le niveau d'étude de la mère avec la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire. La corrélation faible et négative indique que plus le niveau d'étude est élevé plus la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire décroît. Trois corrélations significatives apparaissent avec le SEP : le niveau d'étude de la mère ($r=.19$), le niveau d'étude du père ($r=.27$) et le niveau cognitif des élèves évalué en T1. ($r=.11$)

3.4. Relations entre les performances scolaires, la satisfaction scolaire globale, les dimensions du bien-être des élèves mesurés en T2 et les diverses variables mesurées en T1

3.4.1 Corrélations entre les performances scolaires en T1 et T2

Le tableau suivant indique des liens positifs élevés entre les performances scolaires évalués en T1 et en T2. On note en particulier une corrélation de .71 entre les scores globaux, de .75 entre les performances en français et de .66 entre les performances en mathématiques, ce qui traduit une stabilité du niveau de performances scolaires des élèves entre les deux temps de mesures.

Tableau 25 : Corrélations entre les performances scolaires (français, math, score global) entre T1 et T2

		T2 Résultats scolaires en français	T2 Résultats scolaires en math	T2 Résultats scolaires globaux
T1 Résultats scolaires en français	Corrélation	,648**	,586**	,662**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	501	501	501
T1 Résultats scolaires en math.	Corrélation	,555**	,664**	,658**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	500	500	500
T1 Résultats scolaires globaux	Corrélation	,643**	,671**	,708**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	541	541	541

3.4.2. Corrélations entre les performances scolaires en T2 et les dimensions du bien-être scolaire en T1

Comme l'indique le tableau de corrélations ci-dessous, il n'existe aucun lien entre les performances académiques évaluées en T2 et le sentiment de sécurité et les relations paritaires évalués en T1.

Parmi les corrélations significatives, on note un lien entre la satisfaction scolaire globale en T1, les résultats en mathématiques et les résultats globaux en T2. Parmi les dimensions du bien-être les plus corrélées aux performances scolaires, on trouve : les relations avec les enseignants (r compris entre .16 et .23), la satisfaction à l'égard de la classe (r compris entre .10 et .12), la satisfaction à l'égard des activités scolaires (r compris entre .17 et .20) et le score global de bien-être (r compris entre .15 et .24). La satisfaction à l'égard des évaluations est corrélée avec les performances en mathématiques (r= .18) et le score global de performances (r= .13).

Tableau 26: Corrélations entre les performances scolaires en T2 et les dimensions du bien-être scolaire en T1 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être)

		T2 Résultats scolaires en français	T2 Résultats scolaires en math	T2 Résultats scolaires globaux
T1 satisfaction scolaire globale	Corrélation	,053	,144**	,107*
	Sig. (bilatérale)	,222	,001	,013
	N	541	541	541
T1 Relations Enseignants	Corrélation	,165**	,233**	,215**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	541	541	541
T1 Sécurité	Corrélation	-,002	,035	,018
	Sig. (bilatérale)	,958	,414	,674
	N	541	541	541
T1 Relations Paritaires	Corrélation	,001	,049	,027
	Sig. (bilatérale)	,983	,258	,527
	N	541	541	541
T1 Anxiété / Evaluations	Corrélation	,075	,178**	,137**
	Sig. (bilatérale)	,081	,000	,001
	N	541	541	541
T1 Satisfaction/Classes	Corrélation	,106*	,118**	,121**
	Sig. (bilatérale)	,014	,006	,005
	N	541	541	541
T1 Satisfaction/Activités	Corrélation	,176**	,207**	,207**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	541	541	541
T1 Score total de bien-être	Corrélation	,151**	,239**	,211**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	541	541	541

3.4.3. Corrélations entre les dimensions du bien-être scolaire en T1 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être) et en T2

Le tableau ci-dessous présente les corrélations entre la satisfaction scolaire globale, les 6 dimensions du bien-être et le score global de bien-être évalués en T1 et en T2.

On constate une stabilité à long terme assez satisfaisante des diverses mesures du bien-être puisque les corrélations entre les mêmes variables aux deux temps de mesure sont dans l'ensemble proches de .50 (cf. diagonale du tableau). Les variables de T1 assez fortement liées à la satisfaction scolaire globale en T2 sont respectivement : la satisfaction scolaire globale ($r=.57$), les relations avec les enseignants ($r=.42$), la satisfaction à l'égard des activités ($r=.43$) et de la classe ($r=.33$). Ces mêmes variables sont positivement associées à la perception des relations avec les enseignants mesurée en T2.

Peu de dimensions du bien-être évaluées en T1 sont associées au sentiment de sécurité et à la satisfaction à l'égard des relations paritaires évaluées en T2. On note toutefois deux corrélations de .284 et de .247 entre le sentiment de sécurité en T2 et le rapport aux évaluations en T1 d'une part, et la

satisfaction à l'égard des relations paritaires en T1 d'autre part. De même il existe une corrélation de .27 entre le sentiment de sécurité en T1 et la satisfaction à l'égard des relations paritaires en T2.

Les dimensions de T1 les plus corrélées avec la « satisfaction à l'égard de la classe » évaluée en T2 sont : « relations avec les enseignants » ($r=.32$) et « satisfaction à l'égard des activités » ($r=.23$). Celle la plus corrélée avec « satisfaction à l'égard des évaluations » en T2 est la dimension « sentiment de sécurité » ($r=.26$). Enfin, la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires » mesurée en T2 est corrélée avec les dimensions de T1 suivantes : « relations avec les enseignants » ($r=.28$) et « satisfaction à l'égard de la classe » ($r=.16$).

Tableau 27 : Corrélations entre les dimensions du bien-être scolaire en T1 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être) et en T2

		T2 satisfaction scolaire globale	T2 Relations Enseignants	T2 Sécurité	T2 Relations Paritaires	T2 Anxiété / Evaluations	T2 Satisfaction /Classe	T2 Satisfaction /Activités	T2 Score total de bien-être
T1 satisfaction scolaire globale	Corrélation	,576**	,405**	-,163**	,040	-,077	,303**	,391**	,264**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,351	,069	,000	,000	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Relations Enseignants	Corrélation	,421**	,511**	-,066	,103*	,112**	,324**	,287**	,376**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,118	,015	,008	,000	,000	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Sécurité	Corrélation	-,125**	-,023	,559**	,273**	,264**	-,051	-,088*	,276**
	Sig. (bilatérale)	,003	,581	,000	,000	,000	,233	,037	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Relations Paritaires	Corrélation	,009	-,006	,247**	,469**	,129**	-,018	-,074	,201**
	Sig. (bilatérale)	,830	,894	,000	,000	,002	,664	,079	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Anxiété / Evaluations	Corrélation	,052	,180**	,284**	,191**	,451**	,066	,118**	,386**
	Sig. (bilatérale)	,219	,000	,000	,000	,000	,117	,005	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Satisfaction/Classe	Corrélation	,335**	,348**	,005	,067	,067	,315**	,168**	,285**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,897	,112	,114	,000	,000	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Satisfaction/Activités	Corrélation	,432**	,378**	-,126**	-,003	,029	,236**	,477**	,298**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,003	,942	,501	,000	,000	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557
T1 Score total de bien-être	Corrélation	,317**	,399**	,275**	,308**	,317**	,245**	,261**	,532**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	557	557	557	557	557	557	557	557

3.4.4. Relations entre les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves, les performances scolaires et les dimensions du bien-être en T2 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être à l'école et score global de bien-être)

3.4.4.1 Relations avec les performances scolaires évaluées en T2

Les résultats du tableau 28 ne montrent aucun lien entre le type d'établissement et les performances académiques. De même, les différences selon le sexe n'apparaissent qu'en français, les résultats des filles étant meilleurs que ceux des garçons. Pour tous les autres indicateurs (strate, mode de vie familiale et parcours scolaire), les différences sont très significatives. Ainsi, s'agissant de la strate, les élèves scolarisés en ZEP ont de moins bonnes performances que ceux issus d'établissements publics et privés. Les enfants vivant avec leurs deux parents ont également des performances supérieures à celles des enfants bénéficiant d'un autre mode de vie familiale. Enfin, les élèves ayant redoublé ou ayant bénéficié d'un suivi en RASED ou d'une aide personnalisée ont des performances globales, en français et en mathématiques significativement inférieures à ceux qui n'en ont pas bénéficié.

Tableau 28 : Relations entre les performances académiques évaluées en T2 et certaines variables caractérisant l'établissement fréquenté, la famille et les élèves

		T2 Résultats scolaires en français	T2 Résultats scolaires en math	T2 Résultats scolaires globaux
Etablissement	Ecole	3,78 (1.2)	3,83 (1.2)	3,803 (1.2)
	Collège	3,91 (1.2)	3,82 (1.4)	3,868 (1.2)
	Significativité	F=1,4, NS	F=0,02, NS	F=0,37 NS
Strate	Public	3,90 (1.3)	3,83 (1.3)	3,865 (1.2)
	Public ZEP	3,49 (1.2)	3,42 (1.2)	3,45 (1.1)
	Privé	3,94 (1.2)	4,01 (1.1)	3,97 (1.1)
	Significativité	F=2,9, p<.05 ZEP<Public,Privé	F=3,8, p<.02 ZEP<Public,Privé	F=3,8, p<.02 ZEP<Public,Privé
Mode de vie familiale (2 parents)	oui	3,97 (1.3)	4,01 (1.4)	3,99 (1.3)
	non	3,66 (1.2)	3,44 (1.2)	3,55 (1.1)
	Significativité	F=5,9, p<.02 Oui > Non	F=20,7, p<.0001 Oui > Non	F=14,2, p<.0001 Oui > Non
Sexe	Garçon	4,02 (1.4)	3,81 (1.3)	3,91 (1.3)
	Filles	3,69 (1.1)	3,84 (1.3)	3,76 (1.1)
	Significativité	F=9,4, p<.002 Fille > Garçon	F=0,1, NS	F=2, NS
Redoublement	Oui (N=38)	2,17 (1.2)	2,11 (1.3)	2,13(1.1)
	Non (N=519)	3,98 (1.2)	3,95 (1.2)	3,96 (1.3)
	Significativité	F=70,5, p<.0001 Non > Oui	F=90,6, p<.0001 Non > Oui	F=78,5, p<.0001 Non > Oui
Rased	Oui (N=35)	2,89 (1.5)	2,86 (1.5)	2,87 (1.4)
	Non (N= 168)	3,96 (1.2)	4,03 (1.1)	3,99 (1.1)
	Significativité	F=11,6, p<.0001 Non > Oui	F=11,9 p<.0001 Non > Oui	F=13,5 p<.0001 Non > Oui
Aide personnalisée	Oui (N=111)	3,47 (1.3)	3,48 (1.3)	3,47 (1.3)
	Non (91)	4,15 (1)	4,25 (1)	4,20 (1)
	Significativité	F=8,1 p<.0001 Non > Oui	F=8,9 p<.0001 Non > Oui	F=9,5 p<.0001 Non > Oui

Le tableau des corrélations (tableau 29) indique des liens significatifs et positifs et prévisibles entre le nombre d'années d'études du père et de la mère et les performances académiques. Par ailleurs la taille de la fratrie est liée négativement aux performances académiques mais celles-ci sont liées positivement au nombre d'années à l'école maternelle (avec le score en français et le score global dans ce cas). Le niveau cognitif des élèves évalué en T1 est également corrélé aux performances scolaires évaluées en T2.

Tableau 29 : Corrélations entre le nombre d'années d'études de la mère, du père, la taille de la fratrie, le nombre d'années à l'école maternelle, le niveau cognitif des élèves et les performances académiques en T2

		T2 Résultats scolaires en français	T2 Résultats scolaires en math	T2 Résultats scolaires globaux
Années d'études de la mère	Corrélation	,329**	,337**	,357**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	495	495	495
Années d'études du père	Corrélation	,363**	,364**	,389**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	435	435	435
Taille de la fratrie	Corrélation	-,119**	-,136**	-,138**
	Sig. (bilatérale)	,007	,002	,002
	N	511	511	511
Années en école maternelle	Corrélation	,118**	-,057	,094*
	Sig. (bilatérale)	,007	,201	,033
	N	514	514	514
Niveau cognitif des élèves (T1)	Corrélation	,315**	,386**	,378**
	Sig. (bilatérale)	,000	,000	,000
	N	541	541	541

3.4.4.2 Relations avec les dimensions du bien-être scolaire évaluées en T2 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être)

Les résultats du tableau 30 montrent d'une part que les indicateurs de bien-être sont quasiment tous liés au type d'établissement. Ainsi, les écoliers sont globalement plus satisfaits de l'école que les collégiens, et ils sont plus satisfaits que ces derniers de leurs relations avec les enseignants, des relations paritaires, de la classe et des activités. Ils se sentent également plus en sécurité. Par contre les écoliers et les collégiens ne se différencient pas sur la dimension « rapport aux évaluations ». S'agissant de la strate, les différences sont peu nombreuses. Elles concernent essentiellement le sentiment de sécurité, les élèves de ZEP se sentant moins en sécurité que les élèves des autres établissements publics et privés, ainsi que la satisfaction des élèves à l'égard des évaluations et des activités scolaires. Dans ces deux domaines, les élèves du privé ont une satisfaction plus faible que les élèves du public ZEP et hors ZEP.

S'agissant du mode de vie familiale, on constate que les enfants vivant avec leurs deux parents ont une appréciation de ce qu'ils vivent à l'école plus positive que ceux vivant dans d'autres configurations familiales (garde alternée et mère seule, par exemple) en particulier sur les indicateurs suivants : satisfaction scolaire globale, relations avec les enseignants, satisfaction à l'égard de la classe et des activités. Comparativement aux filles, les garçons se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits de leurs relations paritaires et des évaluations. Leur score de bien-être global est plus élevé que celui des filles, mais ces dernières éprouvent une satisfaction scolaire globale plus forte que les garçons. Les liens entre les parcours scolaires des élèves et leur bien-être à l'école sont peu nombreux. Ils apparaissent essentiellement dans le domaine des relations paritaires, les élèves redoublants ou ayant bénéficié d'une aide personnalisée ou en RASED éprouvant une plus faible satisfaction que les élèves n'ayant pas redoublé ou n'ayant pas bénéficié d'aide particulière.

Tableau 30 : Relations entre les indicateurs de bien-être à l'école évalués en T2 et certaines variables caractérisant l'établissement fréquenté, la famille et les élèves

		T2 satisfac. scolaire globale	T2 Relations Enseign.	T2 Sécurité	T2 Relations Paritaires	T2 Anxiété / Evaluations	T2 Satisfaction /Classe	T2 Satisfaction /Activités	T2 Score total de bien-être
Etablissement	Ecole	4,96	3,07	3,02	3,07	2,63	3,35	2,85	2,98
	Collège	4,25	2,36	3,34	3,23	2,64	2,93	2,41	2,80
	Significativité	F=65,5, p<.0001 E > C	F=187, p<.0001 E > C	F=30 p<.0001 E > C	F=9,5, p<.0001 E > C	F=0,6, NS	F=59,1, p<.0001 E > C	F=68, p<.0001 E > C	F=33,7, p<.0001 E > C
Strate	Public	4,47	2,59	3,26	3,16	2,69	3,08	2,56	2,87
	Public ZEP	4,71	2,74	2,99	3,14	2,62	3,04	2,86	2,88
	Privé	4,50	2,65	3,24	3,23	2,49	3,10	2,42	2,83
	Significativité	F=2,3, NS	F=1,3, NS	F=11,2, p<.001 ZEP < Privé, Public	F=1,3, NS	F=4,3, p<.01 Privé < ZEP, Public	F=1, NS	F=10,9, p<.0001 Privé < ZEP, Public	F=1, NS
Mode de vie familiale (2 parents)	oui	4,58	2,70	3,20	3,17	2,61	3,16	2,61	2,89
	non	4,38	2,49	3,23	3,20	2,72	2,94	2,47	2,83
	Significativité	F=5,3, p<.02 Oui > Non	F=10,2, p<.001 Oui > Non	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS	F=11,2, p<.001 Oui > Non	F=4,7, p<.03 Oui > Non	F=1, NS
Sexe	Garçon	4,42	2,65	3,46	3,27	2,79	3,05	2,55	2,95
	Filles	4,58	2,60	3,02	3,09	2,51	3,10	2,59	2,80
	Significativité	F=4,9, p<.03 F>G	F=0,3, NS	F=69, p<.0001 G>F	F=11,1 p<.001 G>F	F=11,1 p<.001 G>F	F=1, NS	F=0,1, NS	F=22,6 p<.001 G>F
Redoublement	Oui (N=38)	4,57	2,60	3,07	2,96	2,56	2,95	2,48	2,76
	Non (N=519)	4,50	2,62	3,23	3,19	2,64	3,09	2,58	2,88
	Significativité	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS	F=5,1, p<.02 Non > Oui	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS	F=3,7, p<.05 Non > Oui
Rased	Oui (N=35)	4,90	3,05	2,87	2,79	2,51	3,40	2,74	2,88
	Non (N= 168)	4,97	3,08	3,06	3,12	2,65	3,34	2,88	3,01
	Significativité	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS	F=7,1 p<.006 Non > Oui	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS	F=1, NS
Aide personnalisée	Oui (N=111)	4,94	3,06	3	2,95	2,60	3,37	2,73	2,94
	Non (91)	4,98	3,09	3,05	3,21	2,67	3,32	3,01	3,04
	Significativité	F=0,57, NS	F=1,4, NS	F=1,4, NS	F=7,9 p<.006 Non > Oui	F=1,4, NS	F=1,4, NS	F=8,9 p<.006 Non > Oui	F=1,4, NS

De manière générale, les corrélations sont peu nombreuses (tableau 31) et lorsqu'elles existent elles sont faibles (autour de .10). On note que le nombre d'années d'études de la mère est lié positivement au sentiment de sécurité. Il en va de même avec le nombre d'années d'études du père qui est également lié au rapport des élèves aux évaluations et au score global de bien-être. Enfin, le niveau cognitif des élèves est lié positivement au sentiment de sécurité et au rapport des élèves aux évaluations.

Tableau 31 : Corrélations entre le nombre d'années d'études de la mère, du père, la taille de la fratrie, le nombre d'années à l'école maternelle, le niveau cognitif des élèves et les indicateurs de bien-être évalués en T2 (satisfaction scolaire, dimensions du bien-être, score global de bien-être)

		T2 satisfaction scolaire globale	T2 Relations Enseignants	T2 Sécurité	T2 Relations Paritaires	T2 Anxiété / Evaluations	T2 Satis /Classe	T2 Satis /Activités	T2 Score bien-être
Années d'études de la mère	Corrélation	-,010	,041	,093*	,042	,013	-,039	,032	,035
	Sig. (bilatérale)	,836	,412	,035	,407	,792	,440	,521	,486
	N	509	509	509	509	509	509	509	509
Années d'études du père	Corrélation	-,007	,062	,107*	,058	,101*	,047	,026	,117*
	Sig. (bilatérale)	,879	,191	,024	,221	,034	,323	,589	,013
	N	447	447	447	447	447	447	447	447
Taille de la fratrie	Corrélation	-,039	-,020	,053	,043	-,038	-,076	-,040	-,023
	Sig. (bilatérale)	,372	,641	,228	,327	,387	,082	,355	,600
	N	525	525	525	525	525	525	525	525
Années en école maternelle	Corrélation	,046	,056	-,031	-,044	-,060	,038	-,017	-,015
	Sig. (bilatérale)	,288	,197	,482	,318	,172	,385	,693	,726
	N	528	528	528	528	528	528	528	528
Niveau cognitif des élèves (T1)	Corrélation	-,075	-,037	,143**	,033	,103*	-,024	-,041	,054
	Sig. (bilatérale)	,079	,384	,001	,440	,015	,569	,330	,206
	N	557	557	557	557	557	557	557	557

3.5. Facteurs associés à l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon

3.5.1. Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=557).

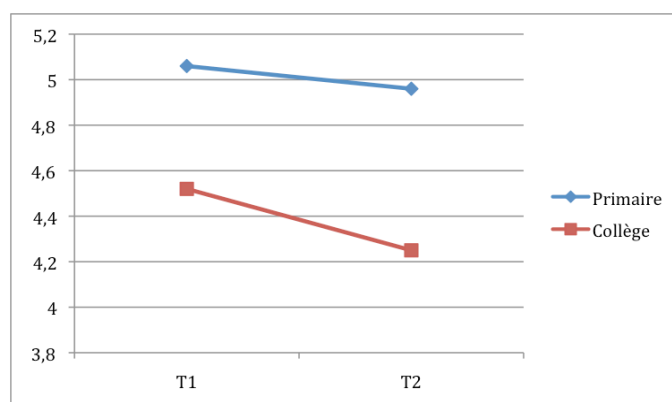
Le tableau 32 présente les résultats des analyses qui ont été conduites afin d'apprécier l'évolution des scores précédents (résultats académiques, à l'échelle de satisfaction globale et au questionnaire de bien-être) en fonction du type d'établissement.

On constate que les résultats scolaires n'évoluent pas significativement entre le temps 1 et le temps 2, comme on l'a vu précédemment, et ce, quel que soit le type d'établissement. S'agissant de la satisfaction scolaire globale, on observe une interaction significative session*type d'établissement indiquant qu'entre le temps 1 et le temps 2, le score global de satisfaction scolaire a significativement diminué pour le collège, alors qu'il s'est maintenu pour l'école primaire (graphique 5).

Tableau 32 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=557).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)		Session F(1, 557)	Type d'établissement F(1,557)	Session*Type d'établissement F(1,557)
		Primaire (N=203)	Collège (N=354)			
Résultats scolaires	T1	3.80 (1.19)	3.92 (1.18)	.19, p=.663	.55, p=.457	.72, p=.398
	T2	3.81 (1.16)	3.87 (1.22)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.001$
Résultats français	T1	3.82 (1.29)	3.88 (1.29)	.07, p=.794	1.00, p=.317	.78, p=.376
	T2	3.79 (1.29)	3.94 (1.24)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.002$
Résultats mathématiques	T1	3.78 (1.22)	3.92 (1.24)	.39, p=.533	3.21, p=.074	.28, p=.595
	T2	3.84 (1.19)	3.81 (1.39)	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.006$	$\eta^2=.001$
Satisfaction globale	T1	5,06 (.75)	4.52 (.87)	27.09, p=.000	95.59, p=.000	6.01, p=.015
	T2	4.96 (.77)	4.25 (.85)	$\eta^2=.047$	$\eta^2=.150$	$\eta^2=.011$
Relations enseignants	T1	2.96 (.67)	2.56 (.66)	.92, p=.339	145.70, p=.000	27.69, p=.000
	T2	3.08 (.61)	2.36 (.58)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.208$	$\eta^2=.048$
Sentiment de sécurité	T1	2.95 (.83)	3.15 (.67)	22.05, p=.000	22.16, p=.000	4.15, p=.042
	T2	3.03 (.74)	3.34 (.58)	$\eta^2=.038$	$\eta^2=.038$	$\eta^2=.007$
Relation paritaire	T1	2.94 (.75)	3.22 (.62)	5.96, p=.015	21.49, p=.000	3.57, p=.059
	T2	3.07 (.66)	3.23 (.59)	$\eta^2=.011$	$\eta^2=.037$	$\eta^2=.006$
Satisfaction /évaluations	T1	3.17 (.64)	2.94 (.63)	118.92, p=.000	7.03, p=.008	10.24, p=.001
	T2	2.63 (.66)	2.64 (.62)	$\eta^2=.176$	$\eta^2=.013$	$\eta^2=.018$
Satisfaction / classe	T1	3.23 (.68)	2.93 (.68)	2.88, p=.090	62.77, p=.000	3.00, p=.084
	T2	3.35 (.66)	2.93 (.60)	$\eta^2=.005$	$\eta^2=.102$	$\eta^2=.005$
Satisfaction / activités	T1	2.77 (.73)	2.51 (.62)	.00, p=.984	55.00, p=.000	9.68, p=.002
	T2	2.85 (.68)	2.41 (.55)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.090$	$\eta^2=.017$

Graphique 5 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction globale entre les temps 1 et 2 en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=557).

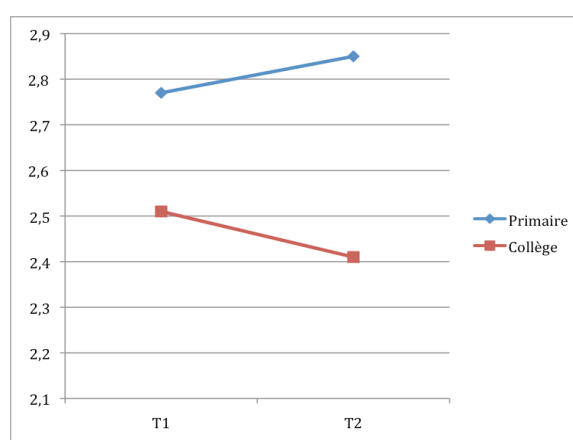
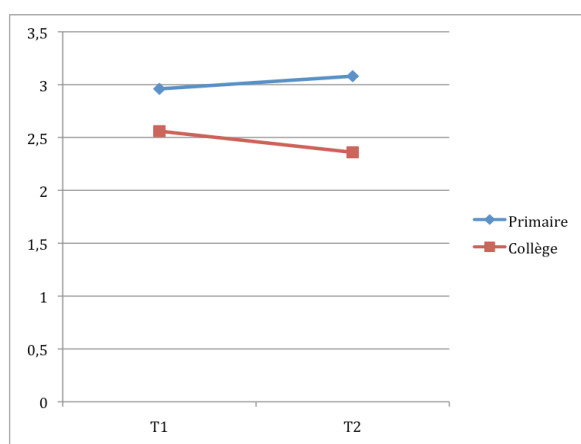


Dans le questionnaire de bien-être, 4 interactions significatives session*type d'établissement apparaissent pour les dimensions suivantes : relations avec les enseignants, sentiment de sécurité,

rapport aux évaluations scolaires et satisfaction par rapport aux activités (cf. graphiques 6 à 9 ci-dessous).

Pour la dimension « relations à l'enseignant », les écoliers ont des scores significativement supérieurs à ceux des collégiens aux 2 temps de mesure (graphique 6). Par ailleurs, les scores des écoliers augmentent significativement entre T1 et T2 alors que ceux des collégiens diminuent significativement. L'interaction session*type d'établissement indique que la satisfaction des écoliers à l'égard de la relation à leur enseignant s'accroît entre les deux années alors que chez les collégiens elle diminue.

Graphique 6 : Evolution des scores sur la dimension « relations avec les enseignants » Graphique 7 : Evolution des scores sur la dimension « rapport aux activités »



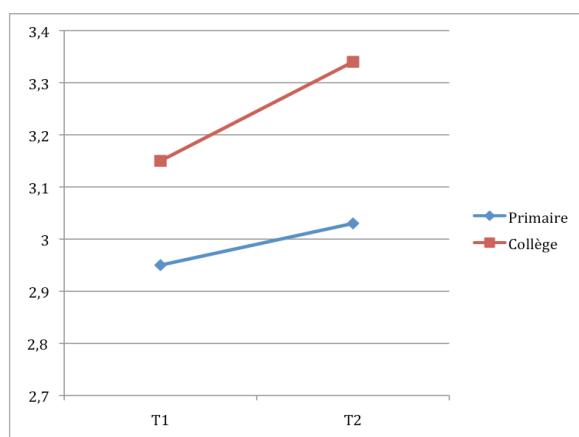
Pour la dimension « activités scolaires », la satisfaction des écoliers est supérieure à celle des collégiens aux deux temps de mesure (graphique 7). Par ailleurs, alors que cette satisfaction se maintient dans le temps chez les écoliers, elle diminue significativement chez les collégiens.

S'agissant du sentiment de sécurité, les résultats diffèrent des précédents : il est plus élevé chez les collégiens que chez les écoliers, que ce soit en T1 ou en T2 (graphique 8). Bien que le sentiment de sécurité augmente significativement dans les deux groupes entre T1 et T2, l'interaction significative session*type d'établissement indique que la progression est plus forte chez les collégiens que chez les écoliers. Pour le rapport des élèves à l'évaluation, la satisfaction décroît entre T1 et T2 dans les deux groupes (graphique 9). L'interaction significative session*type d'établissement indique que cette diminution est plus forte chez les écoliers que chez les collégiens, les deux groupes obtenant en T2 des niveaux de satisfaction équivalents.

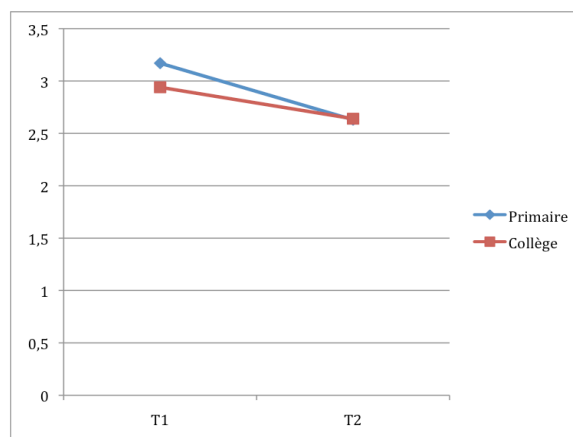
Pour la dimension « satisfaction à l'égard de la classe », les écoliers sont plus satisfaits que les collégiens aux deux temps de mesure, alors que pour la dimension « relations paritaires », c'est l'inverse : les collégiens sont plus satisfaits que les écoliers. On note pour cette dernière dimension que

le degré de satisfaction augmente chez les écoliers, mais pas chez les collégiens. Toutefois, pour chacune des deux dimensions, les interactions non significatives indiquent que les évolutions constatées sont indépendantes du type d'établissement.

Graphique 8 : Evolution des scores sur la dimension « Sentiment de sécurité »



Graphique 9 : Evolution des scores sur la dimension « rapport aux évaluations »



3.5.2. Evolutions en fonction de la strate (N=557).

Le tableau 33 présente les résultats des analyses réalisées afin d'apprécier l'évolution des résultats académiques et du bien-être (satisfaction globale et dimensions au questionnaire de bien-être) en fonction de la strate. Dans ces analyses sont concernés 329 élèves scolarisés dans des établissements publics, 124 élèves de public ZEP et 76 élèves du Privé.

Pour les résultats scolaires (globaux, en français et en mathématiques), aucun effet session et aucun effet strate n'apparaissent. Par contre, on note une interaction significative sur les résultats en français : dans ce domaine, les élèves de ZEP ont des performances plus faibles en T2 qu'en T1 comparativement aux élèves des deux autres groupes (graphique 10).

Pour la satisfaction scolaire globale et la dimension « relations avec les enseignants », les résultats indiquent (cf graphiques 11 et 12) que les trois groupes ont des appréciations plus faibles en T2 qu'en T1 (effet session) et que les élèves en établissement privé ont globalement de meilleures appréciations que les 2 autres groupes (effet strate).

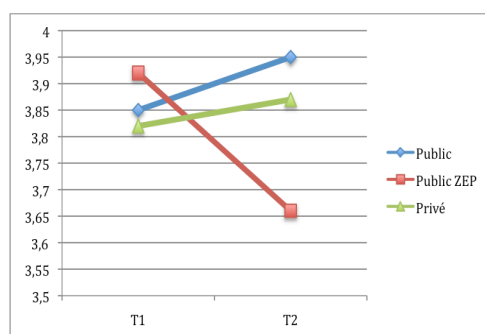
S'agissant du sentiment de sécurité, le degré de satisfaction augmente entre T1 et T2. Toutefois les appréciations des élèves de ZEP sont plus faibles que celles des deux autres groupes. Par ailleurs, la satisfaction à l'égard des évaluations a tendance à augmenter entre T1 et T2 et elle est globalement plus faible chez les élèves du privé. La satisfaction dans le domaine des relations paritaires augmente entre T1 et T2 mais ne varie pas en fonction de la strate. La satisfaction à l'égard de la classe ne varie

ni en fonction des sessions ni en fonction de la strate.

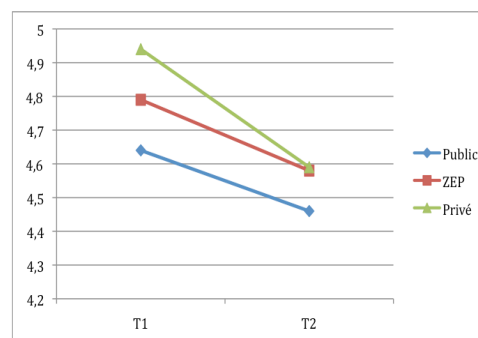
Tableau 33 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 en fonction de la strate (public, public ZEP et privé) (N=529).

Scores moyens	Session	Moyenne (écart-type)			Session F(1,529)	strate F(1,529)	Session*strate F(1,529)
		Public (N=329)	Public ZEP (N=124)	Privé (N=76)			
Résultats scolaires	T1	3,91 (1,2)	3.79 (1.1)	3.80 (1.1)	.25, p=.61	.89, p=.41	.79, p=.45
	T2	3,89 (1,2)	3.68 (1.1)	3.86 (1.1)	$\eta^2=.003$	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.001$
Résultats français	T1	3,85 (1,3)	3.92 (1.3)	3.82 (1.2)	.51, p=.52	.40, p=.66	4,3, p=.01
	T2	3,95 (1,2)	3.66 (1.2)	3.87 (1.3)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.01$
Résultats math	T1	3,94 (1,2)	3.68 (1.2)	3.87(1.1)	.02, p=.96	.093, p=.39	1,2, p=.30
	T2	3,84 (1,3)	3.73 (1,2)	3.86 (1,1)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.005$
Satisfaction globale	T1	4,64 (.87)	4,79 (.83)	4.94 (.81)	34,86 p=.000	3,06, p=.05	1,4, p=.23
	T2	4,46 (.76)	4.58 (.77)	4.59 (.85)	$\eta^2=.06$	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.005$
Relations enseignants	T1	2,63 (.67)	2.74 (.69)	2.92 (.70)	10,20 p=.001	4,31, p=.01	2.0, p=.13
	T2	2,59 (.70)	2,64 (.61)	2.73 (.68)	$\eta^2=.02$	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.007$
Sentiment de sécurité	T1	3,13 (.72)	2.87 (.75)	3.10 (.73)	19,7, p=.000	5,5, p=.004	1,4, p=.24
	T2	3,27 (.62)	3.11 (.71)	3.18 (.70)	$\eta^2=.034$	$\eta^2=.019$	$\eta^2=.005$
Relation paritaire	T1	3,14 (.64)	3,04 (.75)	3.13 (.72)	5.32, p=.02	.45, p=.64	1,16, p=.31
	T2	3,17 (.59)	3.17 (.63)	3.21 (.70)	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.004$
Satis./ évaluation	T1	2,58 (.69)	2,51 (.78)	2.39 (.71)	5.77, p=.01	4,54, p=.01	0,23, p=.80
	T2	2,69 (.60)	2.58 (.66)	2.47 (.67)	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.016$	$\eta^2=.001$
Satis./ classe	T1	3,02 (.66)	3,04 (.69)	3.13 (.82)	0,52, p=.47	2,46, p=.09	2,23, p=.10
	T2	3,09 (.62)	2,95 (.66)	3,23 (.70)	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.009$	$\eta^2=.008$
Satis/ activités	T1	2,54 (.65)	2.70 (.68)	2.69 (.72)	5,49, p=.02	3,05, p=.05	4,83, p=.008
	T2	2,56 (.63)	2.69 (.64)	2.44 (.63)	$\eta^2=.01$	$\eta^2=.011$	$\eta^2=.017$

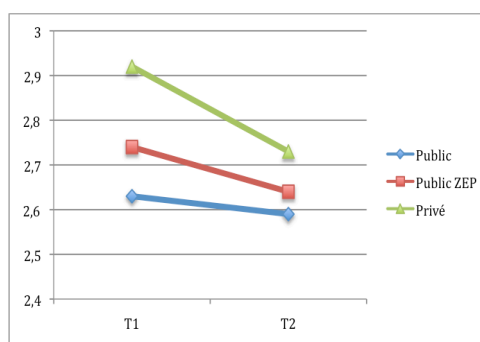
Graphique 10 : Evolution des scores sur les performances en français



Graphique 11 : Evolution des scores sur le score de satisfaction scolaire globale

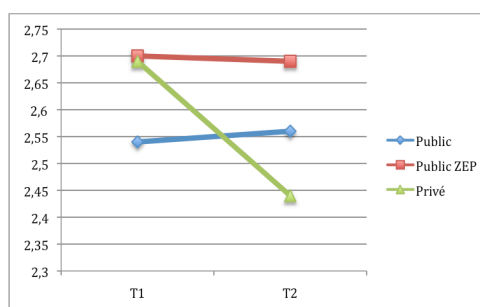


Graphique 12 : Evolution des scores sur la dimension « relations enseignants »



Enfin, pour la dimension satisfaction à l'égard des activités (graphique 13), on observe un effet session (le degré de satisfaction décroît) et un effet strate (la satisfaction des élèves de ZEP est globalement inférieure à celle des deux autres groupes). L'interaction session*strate indique que les élèves de ZEP ont un degré de satisfaction qui décroît entre les deux sessions alors que pour les deux autres groupes la satisfaction dans ce domaine a tendance à augmenter.

Graphique 13 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires »



3.5.3. Evolution en fonction des caractéristiques familiales : la profession des parents et le mode de vie familiale de l'enfant

3.5.3.1. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la mère (CSP Mère)

La répartition des mères selon leur catégorie socioprofessionnelle figure dans le tableau suivant. On note en particulier que plus de 40% des mères sont employées ou ouvrières, 23,3% occupent une profession intermédiaire et 17,6% sont cadres.

Tableau 34 : Catégorie socioprofessionnelle des mères de l'échantillon

CSP Mère N=506		N	%
2	artisan, commerçant ou chef d'entreprise	27	5,3%
3	Cadre	89	17,6%
4	profession intermédiaire	118	23,3%
5	Employé	194	38,3%
6	Ouvrier	14	2,8%
9	chômage, retraite	64	12,6%

Le tableau 34 présente les résultats des analyses qui ont été conduites afin d'apprécier l'évolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire globale, aux résultats académiques et au questionnaire de bien-être en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la mère.

Les analyses impliquant les variables relatifs aux résultats scolaires (moyens, en français et en mathématiques) des élèves n'ont pas pu être effectuées, car le test de Levene indique les variances dans les différents groupes ne sont pas égales.

La satisfaction scolaire globale des élèves a significativement diminué entre les deux mesures quelque soit la CSP de la mère ($p < .001$).

Pour trois des six dimensions du questionnaire de bien-être aucune différence significative n'est observée, à savoir pour les dimensions « relations avec les enseignants », « satisfaction à l'égard des évaluations scolaires » et « satisfaction à l'égard des activités scolaires ». Concernant la dimension « sentiment de sécurité », les élèves se sentent plus en sécurité au temps 2 de mesure comparativement au temps 1 quelle que soit la CSP de la mère ($p < .01$).

S'agissant de la dimension « relations paritaires » du questionnaire de bien-être, les comparaisons intergroupes en fonction de la CSP de la mère révèlent que les enfants dont les mères sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise (catégorie 2) sont significativement plus satisfaits de leurs relations paritaires que les enfants de mère ouvrière (catégorie 6) ($p < .05$).

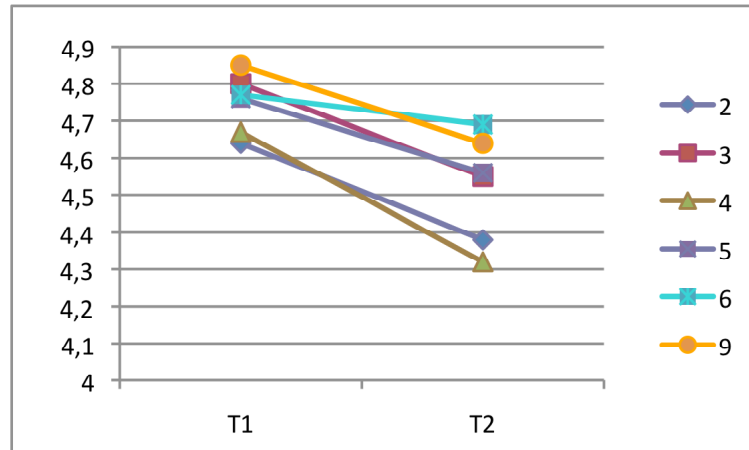
Enfin, la satisfaction des élèves concernant la dimension « classe » du questionnaire de bien-être a significativement progressé entre les deux temps de mesure ($p < .05$), sauf pour les élèves dont les mères sont employées : leur satisfaction à l'égard de la classe a significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .05$).

Tableau 35 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la mère (N=506)

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)						Session F(5,500)	Classes F(5,500)	Session* Classe F(5,500)
		2*	3	4	5	6	9			
Résultats scolaires globaux, en français et en maths		Analyses non effectuées								
Satisfaction globale	T1	4.64 (.91)	4.80 (.69)	4.67 (.91)	4.76 (.92)	4.77 (.67)	4.85 (.84)	15.74, p=.000 η²=.031	.77, p=.572 η²=.008	.18, p=.969 η²=.002
	T2	4.38 (.80)	4.55 (.69)	4.32 (.94)	4.56 (.94)	4.69 (.82)	4.64 (.84)			
Relation enseignants	T1	2.74 (.66)	2.84 (.68)	2.65 (.63)	2.72 (.72)	2.51 (.65)	2.83 (.69)	1.84, p=.175 η²=.004	.99, p=.425 η²=.010	.70, p=.620 η²=.007
	T2	2.67 (.76)	2.76 (.69)	2.65 (.66)	2.64 (.69)	2.57 (.70)	2.65 (.63)			
Sentiment de sécurité	T1	3.18 (.76)	3.02 (.83)	3.08 (.76)	3.07 (.68)	2.90 (.71)	3.07 (.79)	10.81, p=.001 η²=.001	.70, p=.627 η²=.007	1.26, p=.279 η²=.012
	T2	3.27 (.67)	3.29 (.59)	3.31 (.60)	3.19 (.68)	2.93 (.75)	3.17 (.72)			
Relation parentale	T1	3.28 (.50)	3.03 (.69)	3.18 (.69)	3.14 (.66)	2.77 (.93)	3.17 (.71)	2.53, p=.112 η²=.005	2.34, p=.041 η²=.023	.33, p=.893 η²=.003
	T2	3.42 (.55)	3.13 (.65)	3.24 (.53)	3.16 (.63)	2.84 (.87)	3.19 (.65)			
Satisfaction / évaluations	T1	2.49 (.68)	2.66 (.78)	2.54 (.64)	2.50 (.73)	2.54 (.80)	2.52 (.80)	3.31, p=.069 η²=.007	1.26, p=.281 η²=.012	1.40, p=.224 η²=.014
	T2	2.69 (.56)	2.71 (.63)	2.77 (.56)	2.58 (.64)	2.36 (.60)	2.64 (.75)			
Satisfaction / classe	T1	2.94 (.75)	3.04 (.66)	3.05 (.69)	3.12 (.71)	2.71 (.74)	3.14 (.62)	4.05, p=.045 η²=.008	.91, p=.471 η²=.009	1.10, p=.357 η²=.011
	T2	3.01 (.72)	3.13 (.70)	3.12 (.56)	3.07 (.68)	3.09 (.74)	3.21 (.60)			
Satisfaction / activités	T1	2.59 (.63)	2.71 (.64)	2.60 (.61)	2.58 (.72)	2.40 (.65)	2.61 (.68)	.00, p=.945 η²=.000	.64, p=.666 η²=.006	.58, p=.714 η²=.006
	T2	2.63 (.67)	2.63 (.62)	2.60 (.65)	2.52 (.65)	2.57 (.65)	2.55 (.69)			

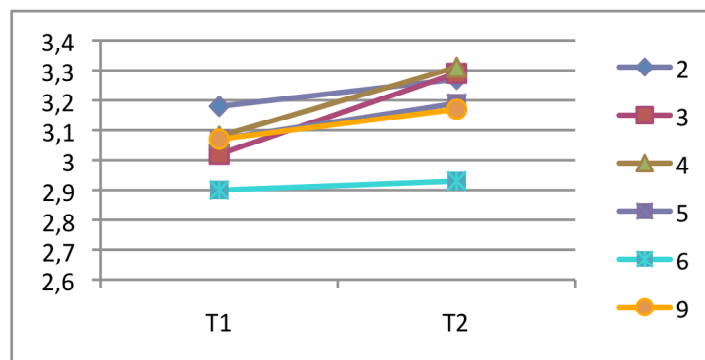
*Légende : catégorie 2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; catégorie 3 : cadre ; catégorie 4 : profession intermédiaire ; catégorie 5 : employé ; catégorie 6 : ouvrier ; catégorie 9 : chômage, retraite.

Graphique 14 : Evolution des scores sur la satisfaction scolaire globale



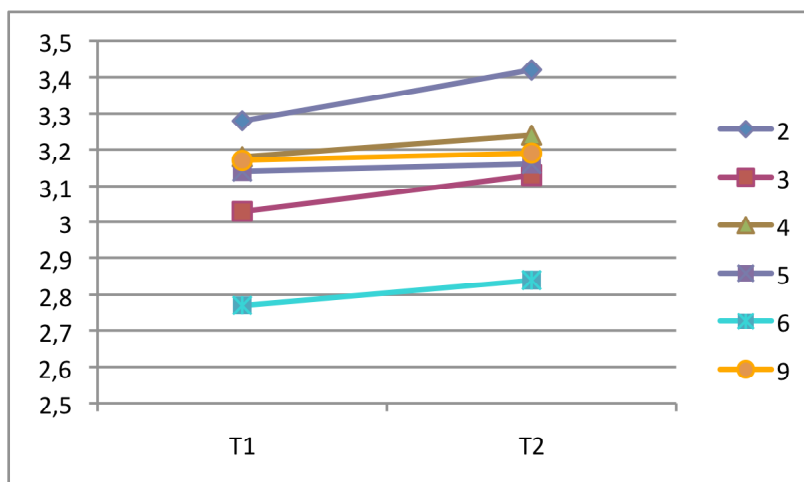
2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

Graphique 15 : Evolution des scores sur la dimension « sentiment de sécurité »



2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

Graphique 16 : Evolution des scores sur la dimension « relation paritaire »



2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

3.5.3.2. *Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle du père (CSPPère) (2 pour artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 pour cadre ; 4 pour profession intermédiaire ; 5 pour employé ; 6 pour ouvrier et 9 pour chômage, retraite.) (N=448).*

La répartition des pères selon leur catégorie socioprofessionnelle indique que plus de 38,8% des pères sont cadres, près de 30% employés ou ouvriers, 13,6% occupent une profession intermédiaire et 12% sont artisan, commerçant ou chef d'entreprise.

Tableau 36 : Catégorie socioprofessionnelle des pères de l'échantillon d'étude

CSP Père N=448		N	%
2	artisan, commerçant ou chef d'entreprise	54	12%
3	Cadre	174	38,8%
4	profession intermédiaire	61	13,6%
5	Employé	90	20%
6	Ouvrier	44	9,8%
9	chômage, retraite	25	5,6%

Le tableau 37 présente les résultats des analyses permettant d'apprécier l'évolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire globale, aux résultats académiques et au questionnaire de bien-être en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père. Comme précédemment les analyses sur les résultats scolaires (globaux, en français et en mathématiques) n'ont pas pu être effectuées, car le test de Levene indique les variances dans les différents groupes ne sont pas égales.

La satisfaction scolaire globale des élèves a significativement diminué entre les deux de mesure quelque soit la CSP du père ($p < .001$). S'agissant des dix dimensions du questionnaire de bien-être, la satisfaction des élèves concernant la dimension « relation enseignant » a significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .05$), sauf pour les élèves dont les pères sont ouvriers pour lesquels aucune différence n'est observée. En ce qui concerne le « sentiment de sécurité », une progression significative du sentiment de sécurité des élèves est observée ($p < .01$), sauf pour les élèves dont les pères sont retraité ou au chômage pour lesquels leur sentiment de sécurité a diminué significativement ($p < .01$). Pour la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations », une progression significative est observée entre les deux temps de mesure ($p < .01$). De plus, les comparaisons intergroupes révèlent que les élèves dont les pères sont cadres sont significativement plus satisfaits des évaluations scolaires que les élèves de pères ouvriers et employés ($p < .01$).

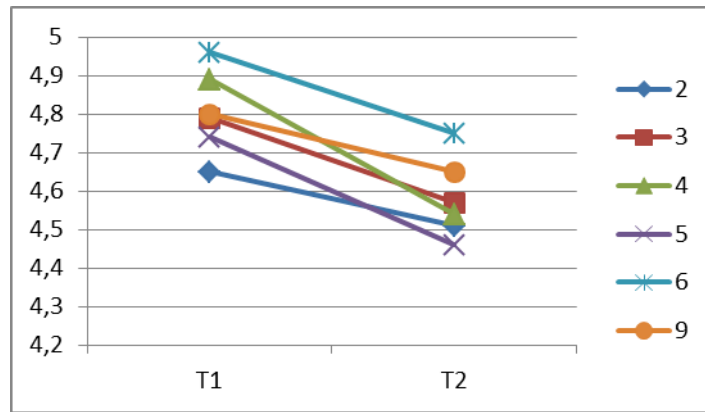
Pour les trois dernières dimensions du questionnaire de bien-être « relations paritaires », « satisfaction à l'égard de la classe » et « satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune différence significative n'est observée.

Tableau 37 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père (N=448).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)						Session F(5,500)	Classes F(5,500)	Session*C lasse F(5,500)
		2*	3	4	5	6	9			
Résultats scolaires moyens, en français et en maths		Analyses non effectuées								
Satisfaction globale	T1	4.65 (.87)	4.79 (.74)	4.89 (.68)	4.74 (1.00)	4.96 (.78)	4.80 (1.03)	23.86, p=.000 η²=.051	.89, p=.486 η²=.010	.53, p=.755 η²=.006
	T2	4.51 (.76)	4.57 (.84)	4.54 (.83)	4.46 (1.06)	4.75 (.97)	4.65 (1.08)			
Relation enseignants	T1	2.72 (.63)	2.78 (.65)	2.89 (.58)	2.67 (.76)	2.83 (.78)	2.78 (.75)	5.89, p=.016 η²=.013	1.24, p=.291 η²=.014	.36, p=.875 η²=.004
	T2	2.61 (.66)	2.72 (.67)	2.74 (.61)	2.59 (.64)	2.83 (.75)	2.61 (.85)			
Sentiment de sécurité	T1	3.08 (.77)	3.16 (.69)	2.91 (.83)	2.96 (.74)	2.95 (.81)	3.03 (.74)	10.23, p=.001 η²=.023	2.53, p=.028 η²=.028	1.15, p=.331 η²=.013
	T2	2.20 (.63)	3.33 (.57)	3.16 (.68)	3.06 (.75)	3.14 (.72)	2.93 (.97)			
Relation paritaire	T1	3.07 (.72)	3.18 (.61)	3.12 (.69)	3.05 (.75)	3.10 (.71)	3.22 (.89)	.51, p=.476 η²=.001	1.17, p=.325 η²=.013	.58, p=.718 η²=.006
	T2	3.20 (.61)	3.26 (.56)	3.17 (.59)	3.07 (.71)	3.07 (.71)	3.13 (.79)			
Satisfaction /évaluations	T1	2.49 (.72)	2.65 (.70)	2.51 (.60)	2.43 (.79)	2.39 (.73)	2.58 (.74)	7.32, p=.007 η²=.016	2.77, p=.018 η²=.018	.06, p=.998 η²=.001
	T2	2.63 (.58)	2.75 (.60)	2.61 (.55)	2.53 (.70)	2.46 (.59)	2.70 (.73)			
Satisfaction / classe	T1	3.04 (.68)	3.07 (.68)	3.07 (.66)	3.01 (.72)	3.28 (.79)	3.05 (.70)	.13, p=.713 η²=.000	1.22, p=.297 η²=.014	.97, p=.474 η²=.010
	T2	3.11 (.63)	3.21 (.60)	3.07 (.65)	3.08 (.69)	3.20 (.64)	2.95 (.79)			
Satisfaction / activités	T1	2.51 (.66)	2.69 (.66)	2.72 (.53)	2.58 (.74)	2.59 (.74)	2.74 (.85)	.11, p=.737 η²=.000	1.79, p=.113 η²=.020	.57, p=.726 η²=.006
	T2	2.52 (.66)	2.65 (.64)	2.65 (.63)	2.47 (.64)	2.63 (.75)	2.84 (.69)			

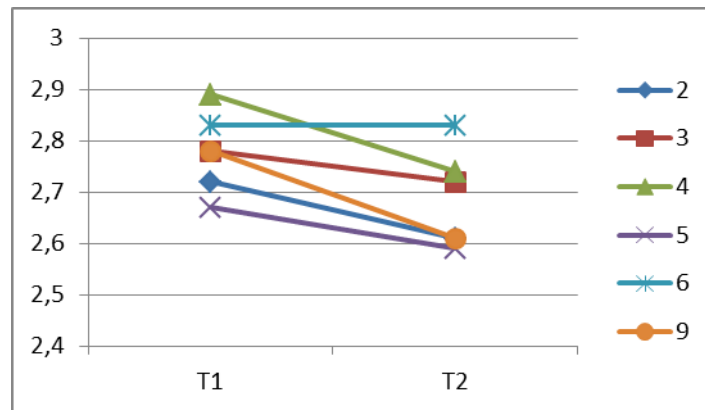
*Légende : catégorie 2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; catégorie 3 : cadre ; catégorie 4 : profession intermédiaire ; catégorie 5 : employé ; catégorie 6 : ouvrier ; catégorie 9 : chômage, retraite.

Graphique 17 : Evolution des scores sur la satisfaction scolaire globale



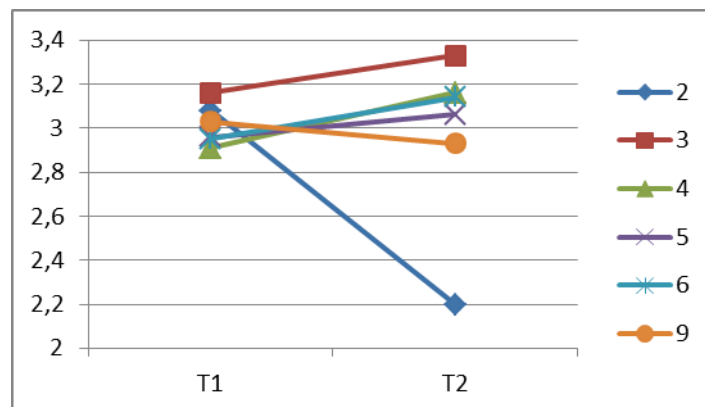
2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

Graphique 18 : Evolution des scores sur la dimension « relation enseignant »



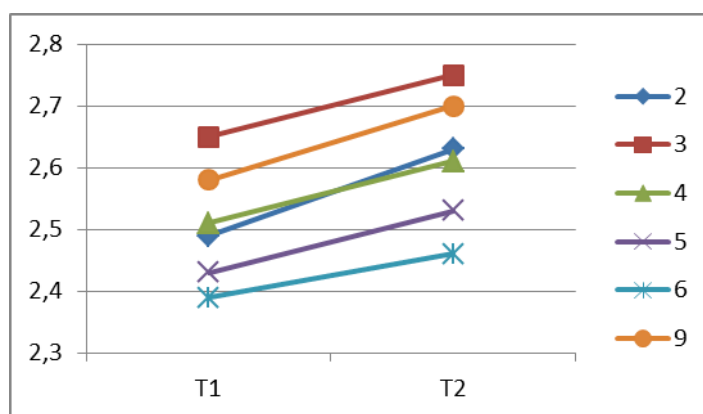
2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

Graphique 19 : Evolution des scores à la dimension « sentiment de sécurité »



2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

Graphique 20 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations »



2 : artisan, commerçant ou chef d'entreprise ; 3 : cadre ; 4 : profession intermédiaire ;
5 : employé ; 6 : ouvrier ; 9 : chômage, retraite.

3.5.3.3. Le mode de vie familiale

Le tableau 38 présente les résultats des analyses conduites afin d'apprécier l'évolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire globale, aux résultats académiques et au questionnaire de bien-être en fonction du fait que l'élève vive avec ses deux parents ou pas.

En français et en mathématiques, les élèves vivant avec leurs deux parents ont significativement de meilleurs résultats scolaires que les élèves ne vivant pas avec leur deux parents ($p < .001$ pour les résultats scolaires moyens et en mathématiques, $p < .01$ pour les résultats en français).

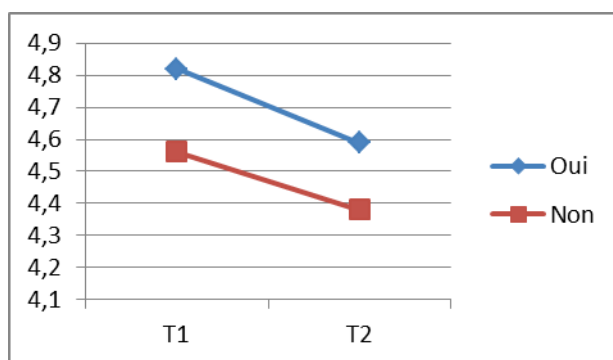
Pour la satisfaction scolaire globale, les scores ont significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .001$). De plus les élèves vivant avec leurs deux parents sont significativement plus satisfaits à l'école que les élèves dans d'autres situations familiales ($p < .01$). Pour les six dimensions du questionnaire de bien-être, les scores de la dimension « relation enseignants », ont significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .001$) et les élèves vivant avec leurs deux parents ont des scores significativement plus élevés à cette dimension que les élèves dans d'autres situations familiales ($p < .001$). Pour les dimensions « sentiment de sécurité », « relation paritaire » et « satisfaction à l'égard des évaluations », les scores ont significativement progressé entre le temps 1 et le temps 2 (respectivement : $p < .001$, $p < .05$ et $p < .001$). Enfin, concernant les deux dimensions de « satisfaction à l'égard de la classe » et de « satisfaction à l'égard des activités scolaires », les enfants vivant avec leurs deux parents sont significativement plus satisfaits de leur classe ($p < .01$) et des activités scolaires ($p < .05$) que les enfants dans d'autres situations familiales.

Les graphiques ci-dessous permettent de visualiser les évolutions constatées.

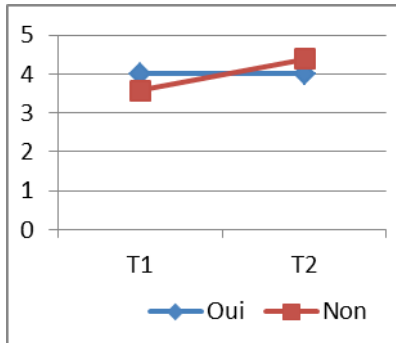
Tableau 38 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, selon que l'élève vit avec ses deux parents ou pas (N=525).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type) deux parents		Session F(1, 524)	Deux Parents F(1,524)	Session*Deux Parents F(1,524)
		Oui N=381	Non N=144			
Satisfaction globale	T1	4.82 (.82)	4.56 (.95)	26.44, p=.000	9.18, p=.003	.51, p=.476
	T2	4.59 (.86)	4.38 (.95)	$\eta^2=.048$	$\eta^2=.017$	$\eta^2=.001$
Résultats scolaires	T1	4.00 (1.13)	3.57 (1.29)	.18, p=.675	16.60, p=.000	.15, p=.696
	T2	4.00 (1.13)	3.53 (1.27)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.032$	$\eta^2=.000$
Résultats français	T1	3.98 (1.23)	3.56 (1.39)	.90, p=.343	10.30, p=.001	.41, p=.521
	T2	4.00 (1.22)	3.65 (1.31)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.021$	$\eta^2=.001$
Résultats mathématiques	T1	3.99 (1.17)	3.58 (1.32)	1.30, p=.254	16.31, p=.000	1.42, p=.233
	T2	3.99 (1.21)	3.45 (1.45)	$\eta^2=.003$	$\eta^2=.033$	$\eta^2=.003$
Relation enseignants	T1	2.78 (.67)	2.60 (.71)	7.41, p=.007	11.61, p=.001	.08, p=.783
	T2	2.70 (.68)	2.49 (.69)	$\eta^2=.014$	$\eta^2=.022$	$\eta^2=.000$
Sentiment de sécurité	T1	3.05 (.74)	3.11 (.72)	18.85, p=.000	.51, p=.474	.09, p=.764
	T2	3.20 (.65)	3.24 (.68)	$\eta^2=.035$	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.000$
Relation parentaire	T1	3.14 (.67)	3.07 (.71)	6.03, p=.014	.13, p=.715	2.07, p=.150
	T2	3.17 (.61)	3.20 (.65)	$\eta^2=.011$	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.004$
Satisfaction / évaluations	T1	2.56 (.70)	2.48 (.78)	18.89, p=.000	.12, p=.729	8.03, p=.005
	T2	2.61 (.62)	2.73 (.67)	$\eta^2=.035$	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.015$
Satisfaction / classe	T1	3.08 (.69)	3.00 (.71)	.03, p=.858	7.96, p=.005	3.23, p=.073
	T2	3.16 (.63)	2.94 (.69)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.015$	$\eta^2=.006$
Satisfaction / activités	T1	2.65 (.68)	2.51 (.65)	1.10, p=.294	6.40, p=.012	.00, p=.952
	T2	2.61 (.65)	2.48 (.64)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.012$	$\eta^2=.000$

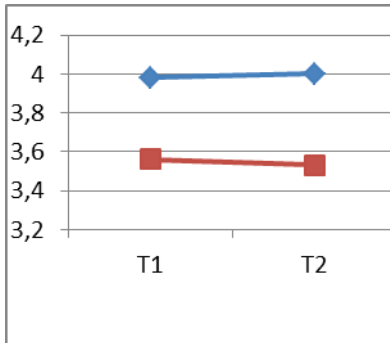
Graphique 21 : Evolution des scores de satisfaction scolaire globale entre les deux temps de mesure (oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



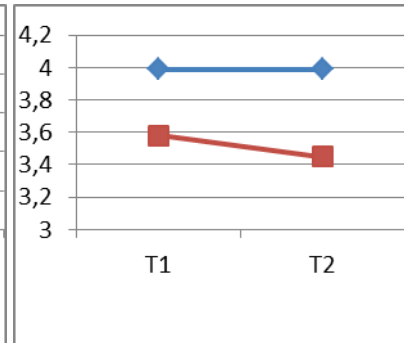
Graphique 22 : Evolution des scores sur les performances scolaires moyennes



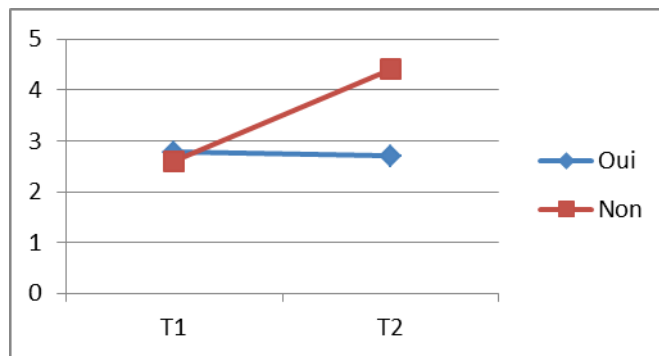
Graphique 23 : Evolution des scores sur les performances scolaires en français



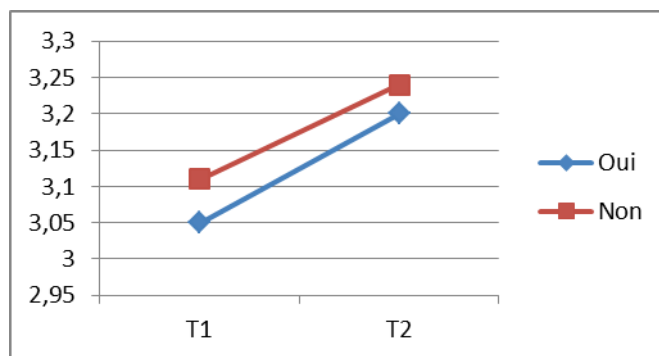
Graphique 24 : Evolution des scores sur les performances scolaire en mathématiques



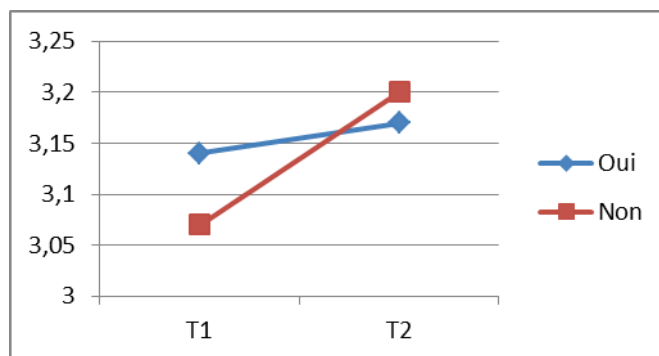
Graphique 25 : Evolution des scores sur la dimension « relation enseignant » (oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



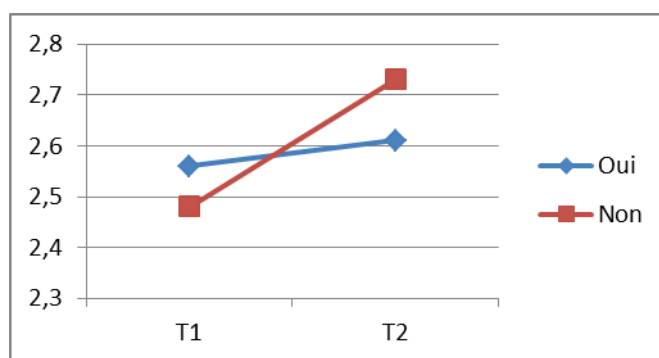
Graphique 26 : Evolution des scores sur la dimension « sentiment de sécurité » (oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



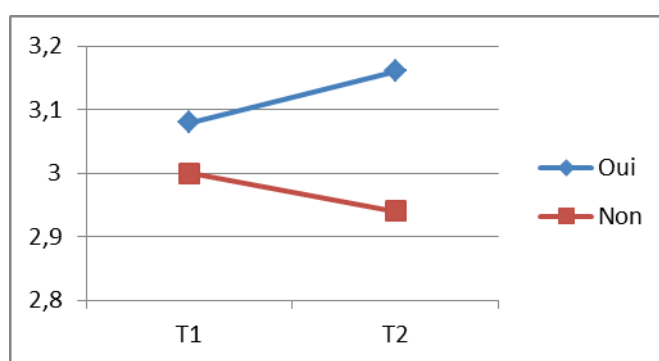
Graphique 27 : Evolution des scores sur la dimension « relation parentale »
(oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



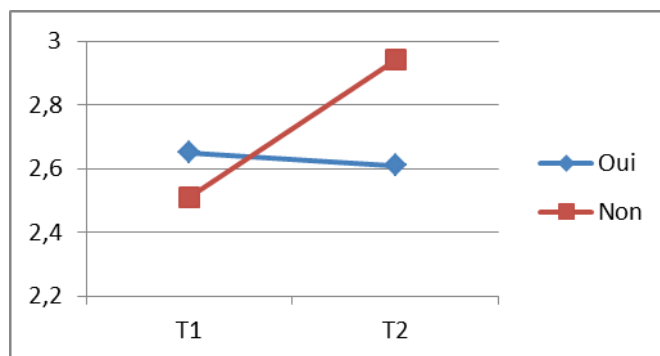
Graphique 28 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations »
(oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



Graphique 29 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard de la classe » (oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



Graphique 30 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires »
(oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



3.5.4. Evolution en fonction des caractéristiques de l'élève : sexe, trimestre de naissance et trajectoire scolaire

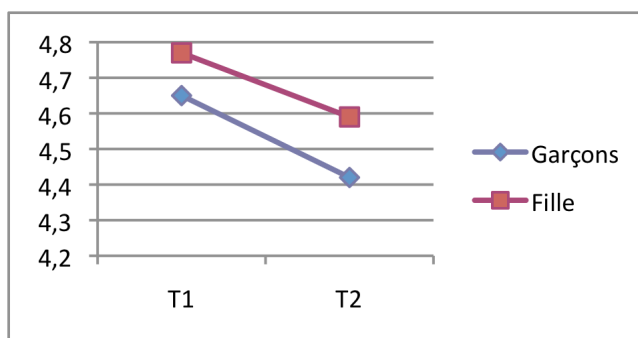
3.5.4.1 Evolution en fonction du sexe (N=557).

Comme le montre le tableau 39, aucun changement significatif n'est observé concernant les résultats scolaires globaux et en mathématiques. En revanche, les filles ont significativement de meilleurs résultats en français que les garçons aux deux temps de mesure ($p < .01$). Les scores de satisfaction scolaire globale ont significativement diminué entre les deux temps d'évaluation, autant pour les filles que pour les garçons ($p < .001$). De plus, les filles sont significativement plus satisfaites que les garçons, quel que soit le temps de mesure ($p < .05$) (cf. graphique 10).

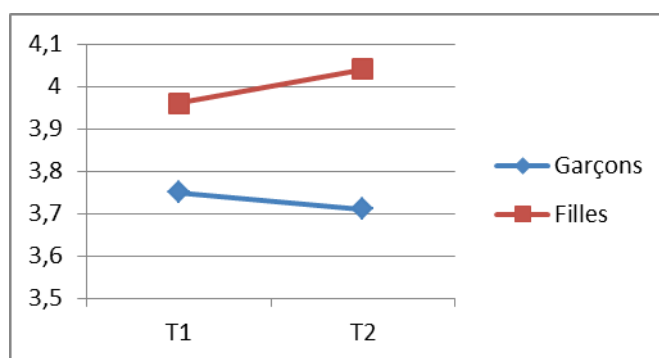
Tableau 39 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction du sexe (N=557).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)		Session F(1, 557)	Sexe F(1,557)	Session*Sexe F(1,557)
		Garçons N=256	Filles N=301			
Satisfaction globale	T1	4.65 (.89)	4.77 (.84)	37.18, p=.000 $\eta^2=.063$	4.84, p=.028 $\eta^2=.009$	.39, p=.532 $\eta^2=.001$
	T2	4.42 (.96)	4.59 (.82)			
Résultats scolaires	T1	3.84 (1.25)	3.90 (1.13)	.50, p=.481 $\eta^2=.001$	1.12, p=.290 $\eta^2=.002$	1.24, p=.267 $\eta^2=.002$
	T2	3.77 (1.28)	3.92 (1.12)			
Résultats français	T1	3.75 (1.38)	3.96 (1.19)	.16, p=.688 $\eta^2=.000$	7.125, p=.008 $\eta^2=.008$	1.64, p=.201 $\eta^2=.003$
	T2	3.71 (1.36)	4.04 (1.13)			
Résultats mathématiques	T1	3.88 (1.27)	3.85 (1.20)	.28, p=.285 $\eta^2=.002$	.00, p=.970 $\eta^2=.000$	.56, p=.453 $\eta^2=.001$
	T2	3.80 (1.35)	3.84 (1.28)			
Relation enseignants	T1	3.76 (.70)	3.64 (.68)	6.64, p=.010 $\eta^2=.012$	2.90, p=.089 $\eta^2=.005$	1.19, p=.277 $\eta^2=.002$
	T2	2.65 (.68)	2.60 (.69)			
Sentiment de sécurité	T1	3.30 (.63)	2.88 (.76)	29.86, p=.000 $\eta^2=.051$	76.96, p=.000 $\eta^2=.122$	.11, p=.744 $\eta^2=.000$
	T2	3.47 (.57)	3.02 (.67)			
Relation paritaire	T1	3.16 (.70)	3.09 (.66)	4.63, p=.032 $\eta^2=.008$	6.41, p=.012 $\eta^2=.011$	3.68, p=.056 $\eta^2=.007$
	T2	3.27 (.63)	3.10 (.60)			
Satisfaction /évaluations	T1	2.74 (.70)	2.37 (.69)	10.54, p=.001 $\eta^2=.019$	46.10, p=.000 $\eta^2=.077$	2.18, p=.141 $\eta^2=.004$
	T2	2.79 (.63)	2.52 (.61)			
Satisfaction / classe	T1	3.05 (.71)	3.03 (.68)	1.43, p=.233 $\eta^2=.003$	.14, p=.704 $\eta^2=.000$	.89, p=.346 $\eta^2=.002$
	T2	3.06 (.67)	3.11 (.64)			
Satisfaction / activités	T1	2.59 (.67)	2.61 (.63)	.88, p=.349 $\eta^2=.002$	.52, p=.469 $\eta^2=.001$	.17, p=.683 $\eta^2=.000$
	T2	2.55 (.64)	2.60 (.64)			

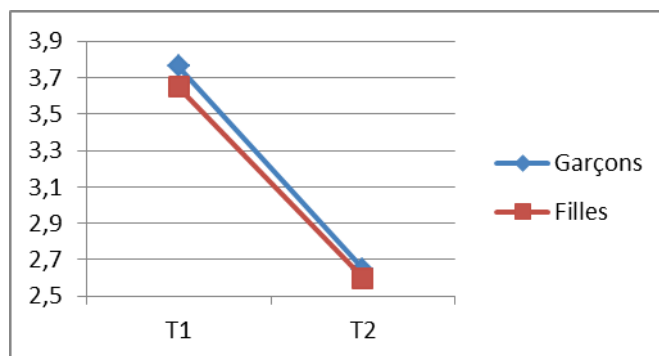
Graphique 31 : Evolution des scores sur la satisfaction scolaire globale



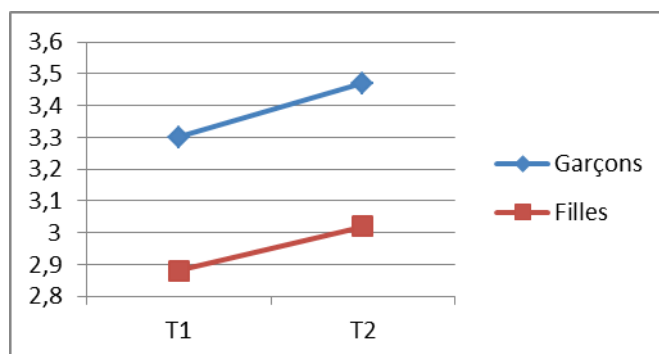
Graphique 32 : Evolution des scores sur les performances scolaires en français



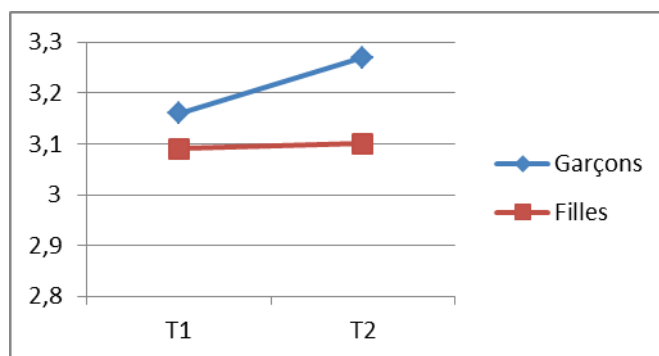
Graphique 33 : Evolution des scores sur la dimension « relation enseignant »



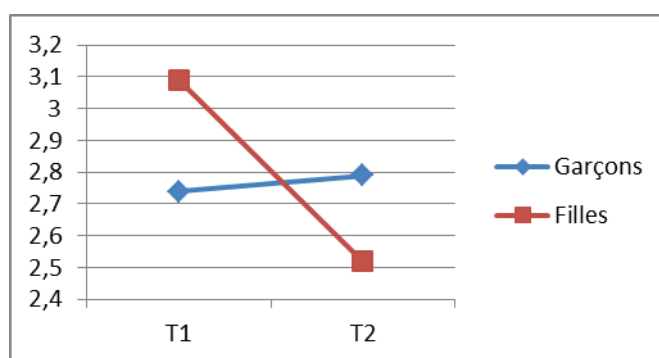
Graphique 34 : Evolution des scores sur la dimension « sentiment de sécurité »



Graphique 35 : Evolution des scores sur la dimension « relation paritaire »



Graphique 36 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations scolaires»



Parmi les dimensions du questionnaire de bien-être à l'école et au collège, les scores à la dimension « relations avec les enseignants » diminuent significativement entre le temps 1 et le temps 2 ($p < .01$). A contrario le sentiment de sécurité augmente significativement, quel que soit le sexe des élèves ($p < .001$). De plus les garçons se sentent significativement plus en sécurité dans leur établissement que les filles ($p < .001$). Les scores de la dimension « relations paritaires » augmentent significativement entre T1 et T2 ($p < .05$) et les garçons se sentent plus satisfaits de leurs relations paritaires que les filles ($p < .05$). De même pour le rapport aux évaluations : les scores à cette dimension augmentent significativement ($p < .01$) et les garçons sont significativement plus satisfaits que les filles ($p < .001$). Enfin, s'agissant des dimensions « satisfaction à l'égard de la classe » et « satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune progression n'est observée entre les deux de temps de mesure, quel que soit le sexe des élèves.

3.5.4.2 Evolution en fonction du trimestre de naissance

Les analyses réalisées (tableau 40) ne révèlent pas d'évolutions significatives liées au trimestre de naissance de l'enfant. Cependant des différences apparaissent en fonction du temps de mesure (effet session). Plus précisément, les scores de satisfaction scolaire globale ($p < .001$) et à la dimension « relation enseignant » du questionnaire de bien-être ($p < .05$) diminuent significativement entre T1 et T2. A contrario, pour les dimensions « sentiment de sécurité », « relation paritaire » et « satisfaction à l'égard des évaluations », les résultats des élèves ont significativement progressé entre T1 et T2 (respectivement, $p < .001$, $p < .05$ et $p < .01$).

Tableau 40 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction du trimestre de naissance

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type) trimestre de naissance				Session F(3, 553)	Trimestre de naissance F(3, 553)	Session* trimestre de naissance F(3, 553)
		1 N=135	2 N=147	3 N=137	4 N=138			
Résultats scolaires	T1	3.91 (1.23)	3.97 (1.14)	3.95 (1.14)	3.67 (1.23)	.46, $p = .498$ $\eta^2 = .001$	1.58, $p = .193$ $\eta^2 = .009$	.47, $p = .700$ $\eta^2 = .003$
	T2	3.85 (1.27)	3.96 (1.08)	3.87 (1.22)	3.11 (1.23)			
Résultats français	T1	3.82 (1.36)	3.93 (1.27)	4.01 (1.17)	3.86 (1.33)	.22, $p = .639$ $\eta^2 = .000$	.57, $p = .635$ $\eta^2 = .003$	1.21, $p = .305$ $\eta^2 = .007$
	T2	2.92 (1.33)	3.94 (1.16)	3.93 (1.23)	3.74 (1.32)			
Résultats maths	T1	4.02 (1.24)	3.97 (1.18)	3.88 (1.24)	3.61 (1.26)	1.18, $p = .278$ $\eta^2 = .002$	1.73, $p = .160$ $\eta^2 = .010$	1.42, $p = .237$ $\eta^2 = .008$
	T2	3.82 (1.37)	3.92 (1.22)	3.85 (1.35)	3.69 (1.33)			
Satisfaction globale	T1	4.64 (.88)	4.71 (.88)	4.74 (.87)	4.79 (.83)	37.03, $p = .000$ $\eta^2 = .063$	.29, $p = .831$ $\eta^2 = .002$	.97, $p = .408$ $\eta^2 = .005$
	T2	4.40 (.88)	4.55 (.81)	4.52 (.99)	4.56 (.87)			
Relation enseignants	T1	2.71 (.67)	2.70 (.64)	2.73 (.76)	2.65 (.69)	6.23, $p = .013$ $\eta^2 = .011$	.10, $p = .959$ $\eta^2 = .001$	.46, $p = .713$ $\eta^2 = .002$
	T2	2.63 (.64)	2.63 (.69)	2.61 (.70)	2.63 (.70)			
Sentiment de sécurité	T1	3.18 (.70)	3.01 (.77)	3.12 (.69)	2.99 (.77)	29.31, $p = .000$ $\eta^2 = .050$	2.53, $p = .056$ $\eta^2 = .014$	.48, $p = .698$ $\eta^2 = .003$
	T2	3.31 (.63)	3.21 (.63)	2.27 (.70)	3.12 (.68)			
Relation paritaire	T1	3.19 (.66)	3.11 (.66)	3.14 (.70)	3.05 (.71)	4.12, $p = .043$ $\eta^2 = .007$	1.13, $p = .337$ $\eta^2 = .006$	2.05, $p = .105$ $\eta^2 = .011$
	T2	3.17 (.60)	3.10 (.68)	3.27 (.59)	3.17 (.58)			
Satisfaction / évaluations	T1	2.60 (.71)	2.47 (.71)	2.65 (.74)	2.45 (.71)	11.17, $p = .001$ $\eta^2 = .020$	2.96, $p = .056$ $\eta^2 = .016$	.29, $p = .834$ $\eta^2 = .002$
	T2	2.68 (.62)	2.60 (.62)	2.72 (.66)	2.57 (.62)			
Satisfaction / classe	T1	2.97 (.71)	3.09 (.62)	3.06 (.73)	3.03 (.73)	1.67, $p = .197$ $\eta^2 = .003$	.61, $p = .610$ $\eta^2 = .003$	.88, $p = .452$ $\eta^2 = .005$
	T2	3.07 (.63)	3.11 (.64)	3.03 (.70)	3.13 (.66)			
Satisfaction / activités	T1	2.54 (.63)	2.65 (.70)	2.61 (.70)	2.60 (.66)	.73, $p = .394$ $\eta^2 = .001$	.36, $p = .784$ $\eta^2 = .002$	1.09, $p = .352$ $\eta^2 = .006$
	T2	2.56 (.63)	2.55 (.68)	2.63 (.64)	2.56 (.60)			

3.5.4.3 Les trajectoires scolaires : le redoublement

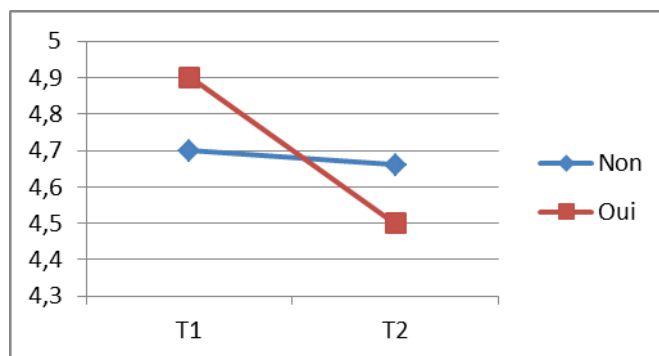
Les résultats du tableau 41 indiquent que les résultats académiques moyens, en français et en mathématiques des élèves qui ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité sont significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas redoublé ($p < .001$).

Tableau 41 : Evolution des scores - échelle de satisfaction globale, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, selon que les élèves ont redoublé ou non (N=557).

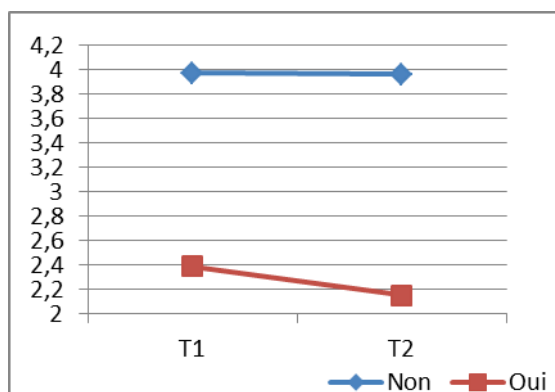
Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type)		Session	Redoublement	Session*
		Non redoublement N=520	Redoublement N=37	F(1, 556)	F(1,556)	Redoublement F(1,556)
Satisfaction globale	T1	4.70 (.86)	4.90 (.89)	10.38, p=.001	1.87, p=.172	.05, p=.816
	T2	4.66 (1.10)	4.50 (.87)	H²=.018	H ² =.003	H ² =.000
Résultats scolaires	T1	3.97 (1.11)	2.39 (1.30)	2.39, p=.122	84.64, p=.000	1.99, p=.159
	T2	3.96 (1.11)	2.15 (1.19)	H ² =.005	H²=.139	H ² =.004
Résultats français	T1	3.95 (1.21)	2.34 (1.45)	.70, p=.403	69.85, p=.000	1.42, p=.234
	T2	3.99 (1.18)	2.14 (1.19)	H ² =.001	H²=.003	H ² =.003
Résultats mathématiques	T1	3.96 (1.12)	2.59 (1.36)	6.57, p=.011	62.70, p=.000	5.57, p=.019
	T2	3.94 (1.23)	2.13 (1.38)	H²=.013	H²=.112	H²=.011
Relation enseignants	T1	2.70 (.68)	2.60 (.84)	.02, p=.885	.06, p=.801	1.61, p=.206
	T2	2.62 (.67)	2.67 (.83)	H ² =.000	H ² =.000	H ² =.003
Sentiment de sécurité	T1	3.09 (.73)	2.81 (.81)	12.41, p=.000	4.87, p=.028	.86, p=.354
	T2	3.24 (.65)	3.06 (.83)	H²=.022	H²=.009	H ² =.002
Relation paritaire	T1	3.13 (.66)	2.93 (.88)	.41, p=.521	6.05, p=.014	.16, p=.684
	T2	3.19 (.61)	2.94 (.75)	H ² =.001	H²=.011	H ² =.000
Satisfaction /évaluations	T1	2.55 (.71)	2.45 (.86)	4.95, p=.026	.38, p=.536	.40, p=.529
	T2	2.64 (.62)	2.62 (.82)	H²=.009	H ² =.001	H ² =.001
Satisfaction / classe	T1	3.04 (.69)	3.01 (.85)	.40, p=.841	.47, p=.495	.25, p=.617
	T2	3.09 (.65)	2.99 (.77)	H ² =.000	H ² =.001	H ² =.000
Satisfaction / activités	T1	2.60 (.66)	2.58 (.80)	.52, p=.469	.21, p=.648	.10, p=.753
	T2	2.58 (.63)	2.52 (.72)	H ² =.001	H ² =.000	H ² =.000

Les résultats scolaires en mathématiques ont significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .05$). De plus, il existe une interaction entre le fait d'avoir redoublé et les scores aux deux temps de mesure : les scores en mathématiques des redoublants ont significativement plus diminué que ceux des élèves qui n'ont pas redoublé ($p < .05$). Les scores à l'échelle de satisfaction scolaire globale ont significativement diminué entre T1 et T2, que les élèves aient redoublé ou pas ($p < .01$).

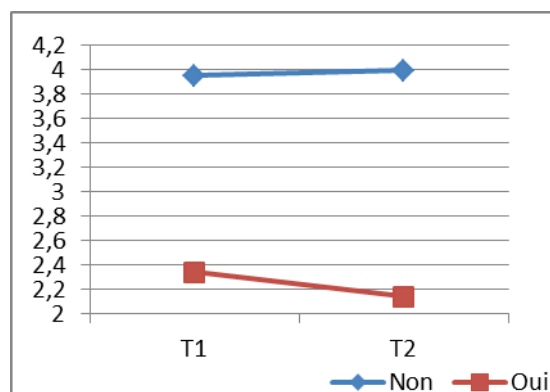
Graphique 37 : Evolution des scores sur la satisfaction scolaire globale selon que les élèves ont redoublé ou non



Graphique 38 : Evolution des scores de performances scolaires globales selon que les élèves ont redoublé ou non



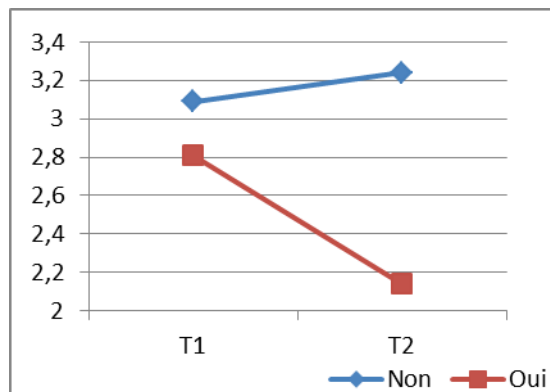
Graphique 39 : Evolution des scores de performances scolaires en français selon que les élèves ont redoublé ou non



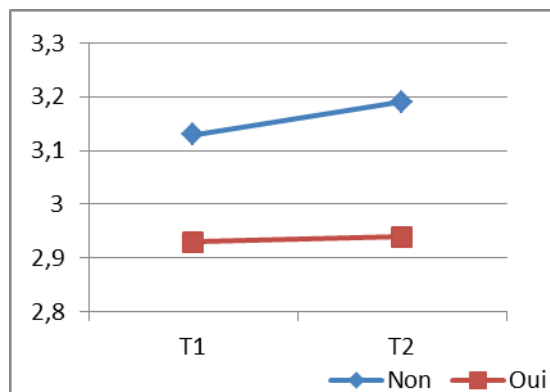
Légende : Non : absence de redoublement ; Oui : élèves ayant redoublé

Pour les six dimensions du questionnaire de bien-être, il apparaît d'une part que les élèves se sentent significativement plus en sécurité dans leur établissement au temps 2 qu'au temps 1 ($p < .001$). Cependant ceux qui ont redoublé ont un sentiment de sécurité moindre par rapport aux non redoublants ($p < .05$). De même, les élèves qui ont redoublé ont une satisfaction plus faible à l'égard de leurs relations paritaires que les non redoublants ($p < .05$). A la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations scolaires » les résultats en T2 sont significativement inférieurs à ceux en T1 ($p < .05$). Pour les trois dernières dimensions du questionnaire de bien-être (« relation enseignant », « satisfaction à l'égard de la classe » et « satisfaction à l'égard des activités scolaires ») aucun effet de la session, du redoublement ou de l'interaction session*redoublement n'est observé.

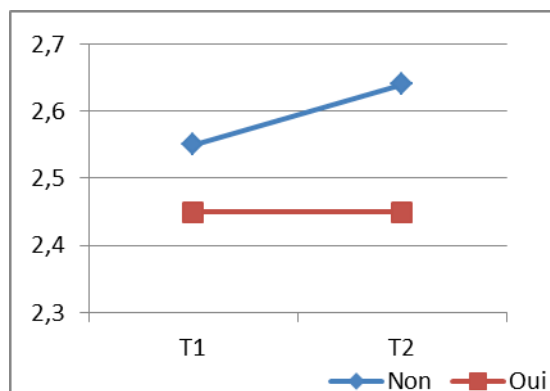
Graphique 40 : Evolution des scores sur la dimension « sentiment de sécurité » selon que les élèves ont redoublé ou non



Graphique 41 : Evolution des scores sur la dimension « relation paritaire » selon que les élèves ont redoublé ou non



Graphique 42 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations scolaires » selon que les élèves ont redoublé ou non



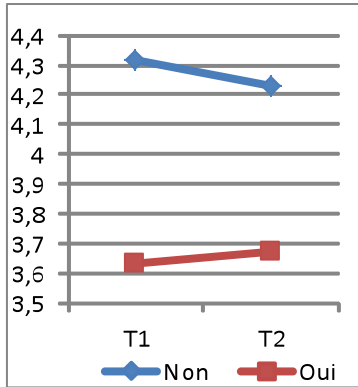
3.5.4.4. Les trajectoires scolaires : suivi en aide personnalisée (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203).

Le tableau 42 indique que les résultats scolaires des élèves suivis en aide personnalisée sont, quel que soit le temps de mesure, significativement inférieurs à ceux des autres élèves : résultats scolaires moyens ($p < .001$), français ($p < .01$) et mathématiques ($p < .001$). Pour autant, il n'existe pas de différence significative pour la satisfaction scolaire globale, ni trois dimensions du questionnaire de bien-être, à savoir le sentiment de sécurité, la satisfaction à l'égard des évaluations scolaires et la satisfaction à l'égard de la classe. Pour les trois autres dimensions du questionnaire de bien-être, les scores des élèves aux dimensions « relations enseignant » et « relations paritaire » ont significativement progressé entre le temps 1 et le temps 2 ($p < .05$). Enfin, pour la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires », les élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée sont significativement moins satisfaits des activités scolaires que les autres élèves ($p < .05$).

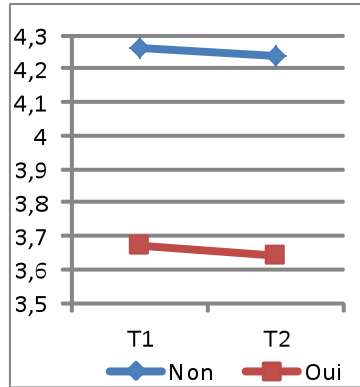
Tableau 42 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction globale, aux résultats scolaires et aux dimensions du questionnaire de bien-être entre les temps 1 et 2, en fonction d'un suivi en aide personnalisée (non suivi vs suivi) (N=203).

Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type) Aide Personnalisée		Session F(1, 202)	Aide Personnalisée F(1,202)	Session* Aide Personnalisée F(1,202)
		Non suivi N=53	Suivi N=150			
Satisfaction globale	T1	5.09 (.87)	5.05 (.70)	2.68, $p = .103$	.02, $p = .892$	.10, $p = .752$
	T2	4.96 (.80)	4.96 (.76)	$\eta^2 = .013$	$\eta^2 = .000$	$\eta^2 = .000$
Résultats scolaires	T1	4.32 (.99)	3.63 (1.21)	.08, $p = .771$	12.95, $p = .000$	.90, $p = .345$
	T2	4.23 (.85)	3.67 (1.22)	$\eta^2 = .000$	$\eta^2 = .062$	$\eta^2 = .005$
Résultats français	T1	4.26 (1.14)	3.67 (1.30)	.11, $p = .744$	9.82, $p = .002$	.01, $p = .932$
	T2	4.24 (1.02)	3.64 (1.33)	$\eta^2 = .001$	$\eta^2 = .048$	$\eta^2 = .000$
Résultats mathématiques	T1	4.38 (.97)	3.58 (1.23)	.04, $p = .847$	14.18, $p = .000$	3.32, $p = .070$
	T2	4.22 (1.23)	3.71 (1.26)	$\eta^2 = .000$	$\eta^2 = .068$	$\eta^2 = .017$
Relation enseignants	T1	3.09 (.72)	2.91 (.64)	3.92, $p = .049$	3.20, $p = .075$	.13, $p = .720$
	T2	3.18 (.58)	3.04 (.62)	$\eta^2 = .019$	$\eta^2 = .016$	$\eta^2 = .001$
Sentiment de sécurité	T1	3.03 (.73)	2.92 (.87)	2.30, $p = .131$	1.09, $p = .299$	.09, $p = .765$
	T2	3.13 (.63)	2.99 (.78)	$\eta^2 = .011$	$\eta^2 = .005$	$\eta^2 = .000$
Relation paritaire	T1	3.05 (.72)	2.91 (.76)	5.67, $p = .018$	2.56, $p = .111$	.07, $p = .786$
	T2	3.20 (.56)	3.02 (.69)	$\eta^2 = .027$	$\eta^2 = .013$	$\eta^2 = .000$
Satisfaction / évaluations	T1	2.59 (.78)	2.64 (.81)	.14, $p = .712$	.01, $p = .938$	.43, $p = .515$
	T2	2.66 (.65)	2.62 (.66)	$\eta^2 = .001$	$\eta^2 = .000$	$\eta^2 = .002$
Satisfaction / classe	T1	3.24 (.73)	3.23 (.66)	3.74, $p = .054$	.10, $p = .753$	.03, $p = .856$
	T2	3.38 (.70)	3.34 (.65)	$\eta^2 = .018$	$\eta^2 = .000$	$\eta^2 = .000$
Satisfaction / activités	T1	2.92 (.67)	2.71 (.74)	2.53, $p = .113$	5.06, $p = .026$	.02, $p = .883$
	T2	3.02 (.70)	2.80 (.67)	$\eta^2 = .012$	$\eta^2 = .025$	$\eta^2 = .000$

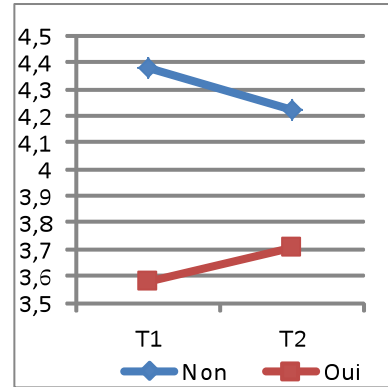
Graphique 43 : Evolution des scores sur les performances scolaires moyennes



Graphique 44 : Evolution des scores sur les performances scolaires en français

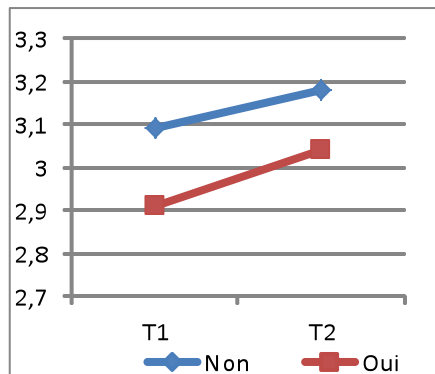


Graphique 45 : Evolution des scores sur les performances scolaires en mathématiques

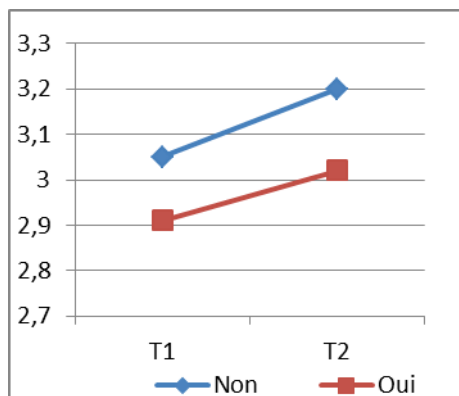


Légende : Oui : élève suivi en aide personnalisée ; Non : élève non suivi

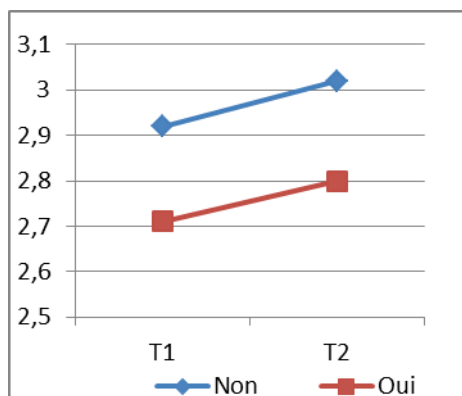
Graphique 46 : Evolution des scores sur la dimension « relation enseignant » (oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



Graphique 47 : Evolution des scores sur la dimension « relation parentale » (oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



Graphique 48 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires »
(oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



3.5.4.5. Les trajectoires scolaires : le suivi en RASED à l'école primaire (N=203)

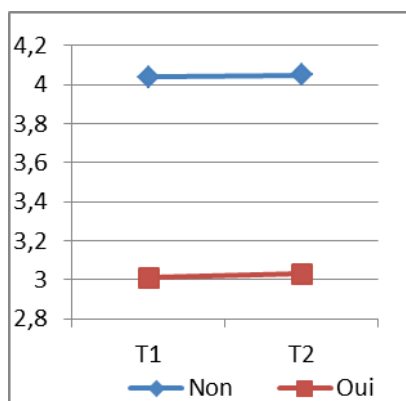
Le tableau ci-dessous montre que les élèves qui ont été suivis en RASED ont des résultats scolaires (moyens, en français et en mathématiques) significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas été suivis ($p < .001$).

Tableau 43 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction globale, aux résultats scolaires et aux dimensions du questionnaire de bien-être entre les temps 1 et 2, en fonction du suivi en RASED (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203).

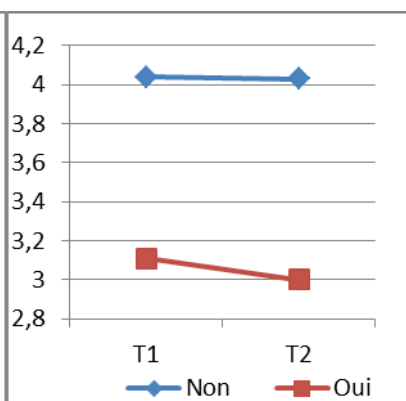
Scores moyens	Sessions	Moyenne (écart-type) RASED		Session F(1, 202)	RASED F(1,202)	Session* RASED F(1,202)
		Non suivi N=155	Suivi N=48			
Satisfaction globale	T1	5.09 (.73)	4.97 (.80)	.97, $p=.326$	.32, $p=.573$	.74, $p=.390$
	T2	4.96 (.77)	4.96 (.79)	$\eta^2=.005$	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.004$
Résultats scolaires	T1	4.04 (1.04)	3.01 (1.35)	.04, $p=.833$	36.72, $p=.000$	.01, $p=.937$
	T2	4.05 (.96)	3.03 (1.42)	$\eta^2=.000$	$\eta^2=.158$	$\eta^2=.000$
Résultats français	T1	4.04 (1.25)	3.11 (1.52)	.46, $p=.497$	27.61, $p=.000$	.36, $p=.548$
	T2	4.03 (1.09)	3.00 (1.53)	$\eta^2=.002$	$\eta^2=.124$	$\eta^2=.002$
Résultats mathématiques	T1	4.05 (1.06)	2.91 (1.31)	1.18, $p=.278$	39.95, $p=.000$	.58, $p=.445$
	T2	4.07 (.99)	3.07 (1.44)	$\eta^2=.006$	$\eta^2=.170$	$\eta^2=.003$
Relation enseignants	T1	2.97 (.63)	2.91 (.78)	3.74, $p=.054$	.77, $p=.381$	.08, $p=.783$
	T2	3.10 (.58)	3.01 (.70)	$\eta^2=.018$	$\eta^2=.004$	$\eta^2=.000$
Sentiment de sécurité	T1	3.01 (.83)	2.75 (.83)	2.63, $p=.106$	4.01, $p=.047$	.31, $p=.581$
	T2	3.08 (.70)	2.87 (.86)	$\eta^2=.013$	$\eta^2=.020$	$\eta^2=.002$
Relation parentaire	T1	3.02 (.69)	2.69 (.90)	6.61, $p=.011$	8.33, $p=.004$	.55, $p=.460$
	T2	3.13 (.61)	2.88 (.79)	$\eta^2=.032$	$\eta^2=.040$	$\eta^2=.003$
Satisfaction / évaluations	T1	2.64 (.79)	2.61 (.83)	.16, $p=.690$	.64, $p=.424$	.74, $p=.390$
	T2	2.67 (.63)	2.53 (.73)	$\eta^2=.001$	$\eta^2=.003$	$\eta^2=.004$
Satisfaction / classe	T1	3.27 (.65)	3.10 (.76)	6.82, $p=.010$	.58, $p=.446$	2.38, $p=.124$
	T2	3.34 (.68)	3.38 (.60)	$\eta^2=.033$	$\eta^2=.003$	$\eta^2=.012$
Satisfaction / activités	T1	2.80 (.71)	2.67 (.79)	2.24, $p=.136$	1.48, $p=.225$	.00, $p=.960$
	T2	2.88 (.68)	2.77 (.69)	$\eta^2=.011$	$\eta^2=.007$	$\eta^2=.000$

Par ailleurs il n'existe pas de différence significative au niveau de la satisfaction scolaire globale, ni pour trois dimensions du questionnaire de bien-être : relations avec les enseignants, rapport aux évaluations et satisfaction à l'égard des activités scolaires. Pour la dimension « sentiment de sécurité », les élèves suivis en RASED ont des scores significativement inférieurs à ceux qui n'ont pas été suivis. Pour les relations paritaires, les scores en T1 sont significativement inférieurs aux scores en T2 ($p < .05$), et les élèves suivis en RASED ont des scores significativement inférieurs à ceux des autres élèves ($p < .01$). Enfin, les scores pour la « satisfaction à l'égard de la classe » ont significativement progressé entre les deux temps de mesure.

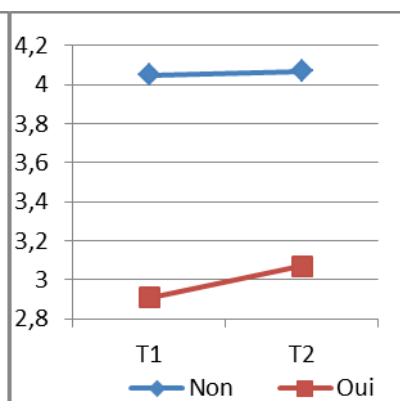
Graphique 49 : Evolution des scores sur les performances scolaires moyennes



Graphique 50 : Evolution des scores sur les performances scolaires en français

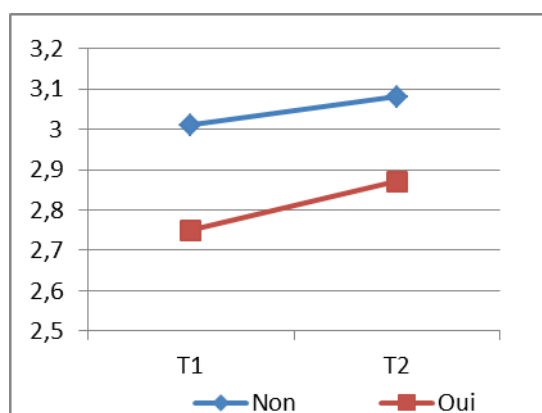


Graphique 51 : Evolution des scores sur les performances scolaires en mathématiques

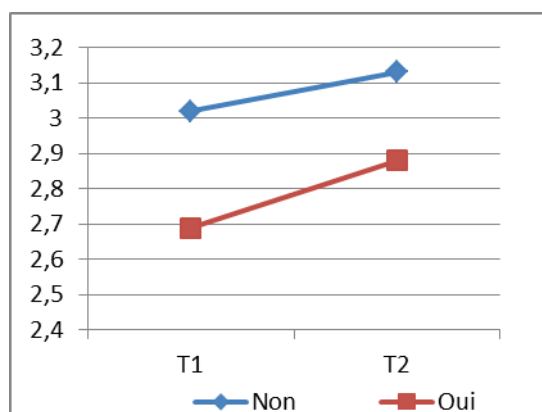


Légende : Oui : suivi en RASED; Non : non suivi

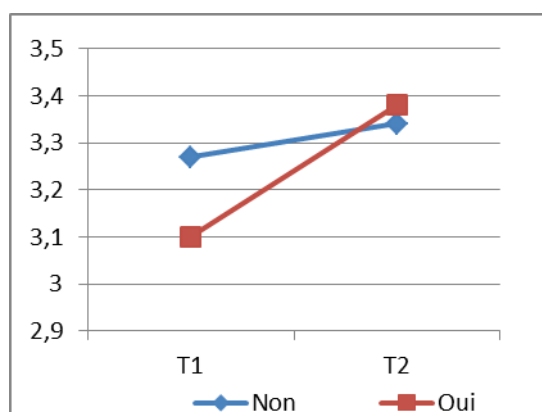
Graphique 52 : Evolution des scores sur la dimension « sentiment de sécurité » (oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



Graphique 53 : Evolution des scores sur la dimension « relation paritaire »
(oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



Graphique 54 : Evolution des scores sur la dimension « satisfaction à l'égard de la classe »
(oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



3.6. Analyse complémentaire au temps 2 : le sentiment d'efficacité personnelle médiate-t-il la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire globale ?

3.6.1. Objectif et méthode

L'objectif est ici de tenter d'expliquer en T2 la relation entre les performances académiques des élèves et leur satisfaction scolaire globale, en supposant que cette relation est médiatisée par leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP). On sait en effet que le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) est lié au bien-être (Karademas, 2006). Par ailleurs, le sentiment d'efficacité des élèves est positivement lié aux apprentissages et à la réussite scolaire (Bandura, 1993 ; Eccles, 1983 ; Fenouillet et al., 2014 ; Leroy, 2009 ; Pintrich & De Groot, 1990). De plus Dench et Regan (1999) ont mis en évidence à travers une combinaison de méthodes quantitatives et qualitatives que les performances des personnes âgées dans des situations d'apprentissage tendent à augmenter leur sentiment d'efficacité qui entraîne lui-

même une meilleure appréciation de leur bien-être dans leur vie. Selon Bandura (1995), la réussite scolaire affecte le sentiment d'efficacité personnel. Plus particulièrement, les élèves qui réussissent mieux à l'école bénéficient d'un meilleur parcours scolaire et ainsi ont un sentiment d'efficacité personnel élevé. De plus, les élèves qui réussissent mieux scolairement ont un meilleur sentiment d'efficacité personnel et sont plus satisfaits des activités scolaires. Selon Carré (2003, in Bandura, 2003, p.4), « le sentiment d'efficacité personnelle est le fondement [...] du bien-être ». Ainsi Bandura (2007) intègre dans sa théorie de l'auto-efficacité que le bien-être psychologique est lié à la qualité des relations avec les autres (notamment dans le domaine scolaire avec les enseignants et les pairs).

Sur le plan statistique, Baron et Kenny (1986) et Kenny et al. (1998) indiquent que quatre tests successifs sont nécessaires pour tester l'effet médiateur d'une variable X_M (ici le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP)) dans le processus d'impact de la variable indépendante X_P (performances scolaires) sur la variable dépendante Y (satisfaction scolaire)

- Étape 1. Avec une régression simple, montrer que le lien entre la variable indépendante X_P et la variable dépendante Y est significatif afin de s'assurer de l'existence d'un impact à médialiser. Dans la régression de Y sur X_P , le coefficient (c) doit donc être significatif ($p = 0,05$).
- Étape 2. Avec une régression simple, montrer que la variable indépendante X_P a un impact significatif sur la variable médiatrice X_M considérée alors comme une variable à expliquer dans une analyse de régression de X_M sur X_P . Le coefficient (a) doit être significatif.
- Étape 3. Avec une régression simple, montrer que la variable médiatrice X_M a un impact significatif sur la variable dépendante Y . Le coefficient (b) doit être significatif.
- Étape 4. Il s'agit de faire une régression multiple de Y sur à la fois X_M et X_P . Le coefficient (c') doit être significatif.
- Pour que l'effet de médiation soit total, il faut que le coefficient (c') soit supérieur au coefficient (c).

3.6.2. Résultats

Les résultats des analyses effectuées pour chacune des étapes figurent dans les tableaux ci-dessous.

Ils montrent :

- Pour l'étape 1, l'existence d'un impact à médialiser, en effet le coefficient de régression de la satisfaction scolaire sur les performances scolaires est significatif au seuil 0.05 ($\beta = .11$, $p < 0.05$) (cf. tableau 5 et schéma 1 (coefficient c))
- Pour l'étape 2, que les performances scolaires ont un impact significatif sur le SEP au seuil 0.001 ($\beta = .42$, $p < 0.001$) (cf. tableau 6 et schéma 1 (coefficient a))

- Pour l'étape 3, que le SEP a un impact significatif sur la satisfaction scolaire au seuil 0.001 ($\beta = .43, p < 0.001$) (cf. tableau 7 et schéma 1 (coefficient b))
- Pour l'étape 4, la régression multiple montre que le SEP et les performances scolaires ont un impact significatif sur la satisfaction scolaire au seuil 0.001 ($\beta = .44, p < 0.001$) (cf. tableau 8 et schéma 1 (coefficient c'))

Tableau 44 : étape 1, modèle de régression des performances scolaires sur le score global de satisfaction scolaire

Etape 1	Variable expliquée : Scores moyens « Satisfaction globale »			
	β	T	R ²	F
Variables explicatives : les performances scolaires	.11	2.51*	.01	6.31*

* Significatif au niveau 0.05

Tableau 45 : étape 2, modèle de régression des performances scolaires sur le score de sentiment d'efficacité personnelle

	Variable expliquée : Scores moyens « SEP »			
	β	T	R ²	F
Variables explicatives : les performances scolaires	.42	10.75***	.18	115.58***

***. Significatif au niveau 0.001

Tableau 46 : étape 3, modèle de régression du sentiment d'efficacité personnelle sur le score global de satisfaction scolaire

	Variable expliquée : Scores moyens « Satisfaction scolaire »			
	β	t	R ²	F
Variables explicatives : SEP	.43	11.17***	.18	124.72***

***. Significatif au niveau 0.001

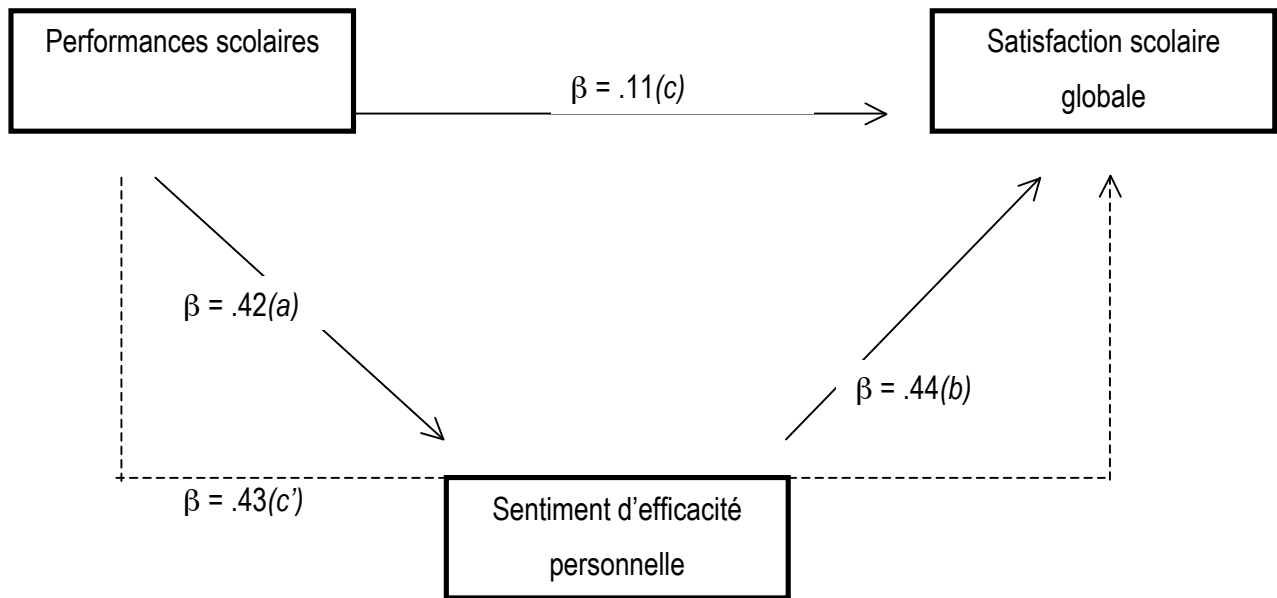
Tableau 47 : étape 4, modèle de régression des performances scolaires et du sentiment d'efficacité personnelle sur le score global de satisfaction scolaire

	Variable expliquée : Scores moyens « SEP »			
	β	t	R ²	F
Variables explicatives :			.17	56.60***
Les performances scolaires	-.08	-1.83		
SEP	.44	10.28***		

***. Significatif au niveau 0.001

Pour finir, l'effet de médiation est total, puisque le coefficient (c') ($\beta = .44, p < 0.001$) est supérieur au coefficient (c) ($\beta = .11, p < 0.05$).

Schéma 1 : Effet médiateur du SEP dans le processus d'impact des performances scolaires sur le score de satisfaction scolaire globale



4. SYNTHÈSE / PERSPECTIVES

Ce rapport intermédiaire présente les premiers résultats d'une étude longitudinale sur 3 ans dont l'objectif général est d'étudier l'évolution du bien-être à l'école chez des écoliers et des collégiens, d'étudier en particulier les changements de leurs représentations du bien-être lors de la transition entre le CM2 et la 6^{ème} et d'identifier les facteurs associés à ces évolutions.

Ce rapport s'intéresse plus particulièrement aux deux premières années de l'étude, la collecte des données de la 3^{ème} année étant en cours. Il présente :

- 1) les réponses des élèves aux nouveaux questionnaires proposés lors de la seconde année de cette recherche longitudinale ; satisfaction de vie globale, modules complémentaires de bien-être et sentiment d'efficacité personnelle ;
- 2) les premiers résultats concernant l'évolution du bien-être perçu des élèves (sur l'ensemble de l'échantillon, sur les échantillons d'écoliers et de collégiens et lors du passage CM2/6^{ème}) ;
- 3) les relations entre les variables évaluées lors de la 1^{ère} année de l'étude (caractéristiques individuelles, familiales et scolaires, bien-être et performances scolaires des élèves) et celles proposées

lors de la seconde année (performances scolaires, bien-être scolaire, modules complémentaires de bien-être et sentiment d'efficacité personnelle) ;

4) les résultats d'analyses complémentaires réalisées sur les données de la seconde année d'étude visant à tester le rôle médiateur du sentiment d'efficacité personnelle des élèves dans la relation entre leurs performances académiques et leur satisfaction scolaire.

4.1. Les réponses des élèves aux nouveaux questionnaires proposés en seconde année

Les analyses ont consisté tout d'abord à vérifier les propriétés métriques des 3 questionnaires introduits la seconde année évaluant la satisfaction de vie globale des élèves, de nouvelles dimensions de leur bien-être (modules complémentaires) et leur sentiment d'efficacité personnelle.

Les résultats montrent que les propriétés métriques des questionnaires de satisfaction de vie globale et de sentiment d'efficacité personnelle sont conformes à celles mentionnées dans les publications relatives à ces outils. D'autre part, les analyses factorielles réalisées sur les modules complémentaires de bien-être qui ont été créés pour les besoins de cette recherche indiquent qu'une solution en 3 facteurs (sentiment d'appartenance, droit et respect des enfants, satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes) est acceptable du point de vue psychométrique. Toutefois, deux items semblent ne pas correspondre à la dimension à laquelle ils sont rattachés (droits et respect des enfants). Des analyses complémentaires sont donc à envisager pour améliorer la cohérence des 3 dimensions actuellement retenues.

Les analyses des réponses à l'échelle de qualité de vie globale montrent que les élèves évaluent positivement leur qualité de vie. Par exemple, 85% d'entre eux considèrent que leurs conditions de vie sont excellentes ou qu'ils sont contents de leur vie. Pour les modules complémentaires de bien-être à l'école, les appréciations des élèves à l'égard de leur sentiment d'appartenance à l'établissement (dimension 1), à leurs droits (dimension 2), et à la restauration scolaire et aux toilettes (dimension 3), sont dans l'ensemble plutôt positives. On note cependant que plus de la moitié des élèves trouvent que leur établissement n'est pas beau et qu'il n'y a pas assez d'espaces verts. De même 50% des élèves estiment qu'on ne leur laisse pas prendre assez d'initiatives ou qu'on ne leur demande pas assez leur avis. Leur appréciation de la restauration scolaire apparaît plus négative avec par exemple près de 90% des élèves qui trouvent que leur restaurant scolaire est un endroit bruyant.

Les réponses des élèves à l'évaluation de leur sentiment d'efficacité personnelle paraissent également très positives, surtout dans le domaine des mathématiques. Néanmoins, près d'un quart d'entre eux déclarent avoir du mal à se motiver pour faire leurs exercices en français et à ne pas chercher de moyens pour trouver la solution à un exercice très difficile. En résumé, ces questionnaires apportent

des éléments d'informations nouveaux permettant d'apprécier d'autres dimensions de la satisfaction de vie ou du bien-être scolaire des élèves par rapport aux informations de la 1^{ère} année et la perception qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'écoliers/collégiens.

4.2. L'évolution des performances des élèves et de leur bien-être perçu entre T1 et T2

Nos données montrent que les performances scolaires des élèves, qu'elles soient globales, en français ou en mathématiques, n'ont pas évolué significativement entre les deux temps de mesure sur l'ensemble de l'échantillon. Dans le domaine du bien-être, en revanche, on note une diminution globale de la satisfaction des élèves ainsi que dans les relations avec les enseignants et les évaluations. Mais les élèves se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits de leurs relations paritaires en T2 qu'en T1. L'examen de l'évolution du bien-être perçu chez les 115 élèves suivis du CM2 à la 6^{ème} va dans le même sens : diminution de la satisfaction scolaire globale et à l'égard des relations avec les enseignants, des évaluations et des activités scolaires. Seule la dimension « satisfaction à l'égard de la classe » progresse entre le CM2 et la 6^{ème}. Des analyses complémentaires indiquent que les variations des scores observés entre le CM2 et la 6^{ème} sur les différents indicateurs de bien-être sont indépendantes du sexe des élèves. Toutefois, aux deux temps de mesure, les filles ont un niveau plus élevé de satisfaction scolaire globale, comparativement aux garçons, et sont plus satisfaites de leurs relations avec les enseignants et des activités scolaires. Par contre, elles sont moins satisfaites que les garçons des évaluations scolaires et elles se sentent moins en sécurité que ces derniers.

4.3. Les relations entre les mesures effectuées en T1 et en T2

4.3.1. Les relations entre les scores aux nouvelles épreuves (qualité de vie globale, modules complémentaires et sentiment d'efficacité personnelle) et les performances académiques, la satisfaction scolaire et les 6 dimensions du bien-être scolaire proposés en T2

Les résultats montrent que la satisfaction de vie et les modules complémentaires de bien-être évalués en T2 ne sont pas ou peu liés aux performances scolaires. Par contre les performances scolaires et la plupart des indicateurs de bien-être sont assez fortement associés au sentiment d'efficacité personnelle (SEP). Enfin, des liens systématiques apparaissent également entre les indicateurs du questionnaire de bien-être, la satisfaction de vie globale et les modules complémentaires d'évaluation du bien-être.

Des analyses similaires ont été réalisées avec les performances académiques, la satisfaction scolaire et les dimensions du bien-être scolaire mesurées en T1. Elles montrent que les performances scolaires évaluées en T1 ne sont pas liées à la satisfaction de vie et aux modules complémentaires de bien-être mesurés en T2, mais qu'elles sont liées positivement au sentiment d'efficacité personnelle (SEP) en T2.

Les mesures du bien-être en T1 sont globalement liées à la satisfaction de vie globale en T2 et aux modules complémentaires en T2. Enfin, le SEP (mesuré en T2) est corrélé avec toutes les mesures de bien-être en T1, sauf le sentiment de sécurité.

Enfin, les scores aux nouvelles épreuves (qualité de vie globale, modules complémentaires et SEP) ont été mis en relation avec les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves. Les principaux résultats sont les suivants :

- les écoliers ont, comparativement aux collégiens, une appréciation plus positive de leur qualité de vie globale ainsi que de leur sentiment d'efficacité personnelle. Ils ont un sentiment d'appartenance plus élevé à leur établissement et se sentent davantage respectés que les collégiens. Par ailleurs, ils éprouvent une plus grande satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes que ces derniers ;
- les élèves du privé ont un sentiment d'appartenance et une satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes plus faibles que les élèves du public -ZEP et hors ZEP- ;
- les enfants vivant avec leurs deux parents ont, comparativement aux autres enfants, une appréciation plus positive de leur qualité de vie globale et de la restauration scolaire ; leur SEP est également plus élevé que celui des autres enfants ;
- l'effet du sexe ne concerne que le SEP, plus élevé chez les garçons que chez les filles ;
- les non redoublants (collégiens et écoliers) ont un SEP et une satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes plus élevés à ceux des non redoublants ;
- la qualité de vie globale et les modules complémentaires de bien-être ne sont pas ou peu liés au nombre d'années d'études des parents, à la taille de la fratrie, au nombre d'années passées à l'école maternelle et au niveau cognitif des élèves. Par contre le SEP est lié au niveau d'étude des parents (mère et père) et au niveau cognitif des élèves évalué en T1.

4.3.2. Les relations entre les performances scolaires, la satisfaction scolaire globale, les dimensions du bien-être des élèves mesurés en T2 et les scores aux variables en T1

On observe :

- des liens positifs élevés entre les performances scolaires évaluées en T1 et en T2 ;
- une absence de liens entre le sentiment de sécurité et les relations parentales évalués en T1 et les performances académiques évaluées en T2, mais des liens positifs entre la satisfaction scolaire globale en T1, les résultats scolaires globaux et en mathématiques en T2. La satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, de la classe, des activités scolaires et le score global de bien-être mesurés en T1 sont liés aux performances académiques en T2 ;

- une stabilité à long terme satisfaisante des diverses mesures du bien-être (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être) proposées en T1 et T2 ;
- des corrélations assez élevées entre la satisfaction scolaire globale en T2 et les indicateurs de bien-être suivants (T1) : satisfaction scolaire globale, satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, des activités et de la classe. Ces mêmes variables sont positivement associées à la satisfaction des relations avec les enseignants mesurées en T2 ;
- des liens positifs entre la dimension « satisfaction à l'égard de la classe » évaluée en T2 et les dimensions « relations avec les enseignants » et « satisfaction à l'égard des activités » en T1. De même la dimension « satisfaction à l'égard des activités scolaires » mesurée en T2 est corrélée avec les dimensions « relations avec les enseignants » et « satisfaction à l'égard de la classe » en T1.

Pour les relations entre les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves et les performances scolaires et dimensions du bien-être scolaire en T2 (satisfaction scolaire globale, dimensions du bien-être et score global de bien-être), les résultats montrent :

- peu de liens entre les performances académiques en T2 et les variables « type d'établissement » et « sexe ».
- pour les autres variables considérées ici, les différences de performances scolaires sont très significatives et confirment des résultats déjà largement connus, ce qui n'a d'autre intérêt que de renseigner sur la représentativité de notre population. Ainsi, les élèves scolarisés en ZEP ont de moins bonnes performances que ceux issus d'établissements publics et privés hors ZEP. Les enfants vivant avec leurs deux parents ont des performances supérieures à celles des enfants bénéficiant d'un autre mode de vie familiale. Les élèves ayant redoublé ou ayant bénéficié d'un suivi en RASED ou d'une aide personnalisée ont des performances scolaires significativement inférieures à ceux qui n'en ont pas bénéficié. Les performances académiques sont associées positivement au nombre d'années d'études des parents et au niveau cognitif des élèves évalués en T1. Elles sont liées négativement à la taille de la fratrie et positivement au nombre d'années passées à l'école maternelle. ;
- des liens entre les indicateurs de bien-être et le type d'établissement : les écoliers sont plus satisfaits de leur établissement, de leurs relations avec les enseignants, des relations paritaires, de la classe et des activités que les collégiens et ils se sentent également plus en sécurité que ces derniers. Quelques liens sont trouvés avec la strate : les élèves de ZEP se sentent moins en sécurité que ceux des autres établissements (publics et privés) et les élèves du privé sont moins satisfaits des évaluations et des activités scolaires que ceux des 2 autres groupes ;

- d'autres caractéristiques sociodémographiques sont également sources de variations : les enfants vivant avec leurs deux parents apprécient mieux l'école, les relations avec les enseignants, la classe et les activités que ceux vivant dans d'autres configurations familiales (garde alternée, mère seule, etc.) ; comparativement aux filles, les garçons se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits de leurs relations paritaires et des évaluations, mais les filles éprouvent une satisfaction scolaire globale plus forte que les garçons ;
- les liens entre les parcours scolaires des élèves (redoublement, suivi en RASED, aide personnalisée) et leur bien-être à l'école sont peu nombreux. Les indicateurs de bien-être sont peu liés aux autres variables : nombre d'années d'études des parents, taille de la fratrie, nombre d'années passées à l'école maternelle et niveau cognitif des élèves.

4.4. Facteurs associés à l'évolution des performances scolaires et du bien-être entre T1 et T2 sur l'ensemble de l'échantillon

Ce chapitre avait pour objectif d'identifier les variables (caractérisant les établissements, la famille des élèves et les élèves eux-mêmes) susceptibles d'être associées à l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre T1 et T2. Les principaux résultats de ces analyses sont présentés ci-dessous.

L'évolution des performances académiques entre T1 et T2 est indépendante du type d'établissement. Pour la strate, on note une interaction significative sur les résultats en français. Dans ce domaine, les élèves de ZEP ont des performances plus faibles en T2 qu'en T1 comparativement aux élèves des deux autres groupes. Par ailleurs, les élèves vivant avec leurs deux parents ont de meilleurs résultats scolaires que ceux vivant dans des configurations différentes. La variable sexe est également en partie liée aux résultats scolaires, puisque les filles ont significativement de meilleurs résultats en français que les garçons sur les deux temps de mesure. Les analyses ne révèlent pas d'évolutions significatives des performances en fonction du trimestre de naissance. Les variables les plus fortement associées aux performances académiques sont, sans surprise, relatives aux trajectoires de difficultés scolaires des élèves (redoublement, suivi en RASED ou en aide personnalisée). En effet, les performances scolaires (score global, en français ou en mathématiques) des élèves qui ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité sont significativement inférieures à celles des élèves qui n'ont pas redoublé. De plus, leurs scores en mathématiques ont significativement plus diminué que ceux des non redoublants. De façon similaire, les résultats scolaires des élèves suivis en aide personnalisée ou en RASED sont inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas été suivis.

Pour les différents indicateurs de bien-être à l'école, l'effet établissement se traduit par une diminution du score global de satisfaction scolaire entre T1 et T2 pour le collège, alors qu'il se maintient pour l'école primaire. Par ailleurs, la satisfaction des écoliers à l'égard des relations avec leurs enseignants s'accroît entre les deux années alors que chez les collégiens elle diminue. La satisfaction à l'égard des activités scolaires se maintient chez les écoliers alors qu'elle diminue chez les collégiens. La progression du sentiment de sécurité est plus forte chez les collégiens que chez les écoliers. Pour le rapport des élèves à l'évaluation, la diminution est plus forte chez les écoliers que chez les collégiens, les deux groupes obtenant en T2 des niveaux de satisfaction équivalents. Les élèves en établissement privé sont globalement plus satisfaits et éprouvent une plus grande satisfaction scolaire globale et de leurs relations avec les enseignants que les 2 autres groupes (public ZEP et hors ZEP). En revanche, leur satisfaction à l'égard des évaluations est plus faible. Les élèves de ZEP se sentent moins en sécurité que les autres élèves et leur satisfaction à l'égard des activités décroît entre les deux sessions, alors que pour les deux autres groupes la satisfaction dans ce domaine a tendance à augmenter.

La CSP de la mère n'est liée ni à l'évolution de la satisfaction globale des élèves ni à leur satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, des évaluations et des activités scolaires. On note que les enfants dont les mères sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise sont significativement plus satisfaits de leurs relations paritaires que les enfants de mère ouvrière. Les élèves dont les mères sont employées moins satisfaits de leur classe en T2 qu'en T1. De même la CSP du père ne joue pas sur l'évolution de la satisfaction scolaire des élèves. En revanche, la satisfaction des élèves concernant la dimension « relations avec les enseignants » a significativement diminué entre les deux temps de mesure, sauf pour les élèves dont les pères sont ouvriers pour lesquels aucune différence n'est observée. Une progression significative du sentiment de sécurité des élèves est observée sauf pour les élèves dont les pères sont retraités ou au chômage dont le sentiment de sécurité a diminué significativement. Par ailleurs, les élèves dont les pères sont cadres sont significativement plus satisfaits des évaluations scolaires que les élèves de pères ouvriers et employés.

S'agissant du mode de vie familiale, les élèves vivant avec leurs deux parents sont plus satisfaits scolairement que les autres élèves, plus satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires.

Les effets liés au sexe sont faibles. Toutefois, les filles sont plus satisfaites à l'école que les garçons quel que soit le temps de mesure, se sentent moins en sécurité dans leur établissement et sont moins satisfaites de leurs relations paritaires et des évaluations.

Les indicateurs de bien-être ne sont pas liés au trimestre de naissance, et sont faiblement liés aux trajectoires scolaires (redoublement, suivi en RASED ou en aide personnalisée). Les non-redoublants

sont aussi satisfaits de l'école que les redoublants. Toutefois, les élèves qui ont redoublé ont un sentiment de sécurité et une satisfaction à l'égard de leurs relations paritaires plus faibles que les non redoublants. De même, les élèves ayant participé à l'aide personnalisée sont significativement moins satisfaits des activités scolaires que les élèves n'y ayant pas participé. Les élèves suivis en RASED ont un sentiment de sécurité et une satisfaction à l'égard des relations paritaires plus faibles que les autres élèves.

4.5. Le sentiment d'efficacité personnelle médiatise-t-il la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire globale ?

Le sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des élèves médiatise-t-il la relation entre leurs performances académiques et leur satisfaction scolaire globale évaluées au temps 2 ? Les résultats des tests statistiques montrent a) que la satisfaction scolaire est liée aux performances académiques ; b) que les performances scolaires sont liées au SEP ; c) que le SEP est lié à la satisfaction scolaire et d) que le SEP et les performances scolaires ont un impact significatif sur la satisfaction scolaire. Au final, ces analyses confirment que la relation entre les performances académiques et la satisfaction scolaire est médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle.

4.6. Perspectives

Ce rapport constitue la première ébauche d'un travail plus conséquent qui intégrera les données de la 3^{ème} année d'étude. Le recueil de ces nouvelles données est actuellement en cours. La méthodologie utilisée est identique à celle proposée en année 2 : évaluation des performances scolaires, de la satisfaction scolaire globale et du bien-être scolaire au moyen des six dimensions issues du questionnaire validé en année 1 (Guimard et al, 2015) et évaluations sur les nouvelles épreuves proposées en année 2 (satisfaction de vie globale, nouvelles dimensions du bien-être scolaire et sentiment d'efficacité personnelle). L'ambition est ainsi d'examiner sur une période de trois années l'évolution du bien-être perçu des élèves, l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions et les interactions entre leur bien-être perçu et leurs performances académiques. Une attention particulière sera portée à l'évolution du bien-être perçu notamment lors du passage école-collège puisque les données présentées dans ce rapport montrent que cette transition semble modifier négativement ou positivement les représentations que les élèves ont de leur bien-être. La poursuite de cette étude longitudinale permettra d'engager de nouvelles analyses afin de confirmer ces premières tendances générales et, au-delà, de proposer un certain nombre de recommandations pour une meilleure prise en compte du bien-être scolaire des écoliers et des collégiens.

BIBLIOGRAPHIE

- Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., & Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE*, 112-113, 189-194.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. DOI: 0022-3514/86/\$00.75
- Bavoux, P., & Pugin, V. (2012). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2012.
- Bavoux, P., & Pugin, V. (2015). La citoyenneté chez les collégiens des quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2015.
- Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the bulletin. *Psychological Bulletin*, 112, 400-404.
- Blais, M.R., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Brière, N.M. (1989). L'Échelle de satisfaction de vie : Validation canadienne-française du "Satisfaction with Life Scale". *Revue canadienne des sciences du comportement*, 21, 210-223.
- Browne, M. W. & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Beverley Hills, CA: Sage.
- Cattell, R. B. (1966). The data box: Its ordering of total resources in terms of possible relational systems. In R. B. Cattell (Ed.), *Handbook of multivariate experimental psychology* (pp. 67-128). Chicago, IL: Rand-McNally.
- Cattell, R. B. (1978). *The scientific use of factor analysis*. New York: Plenum Press
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. Note d'analyse 313, janvier 2013.
- Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best Practices in Exploratory Factor Analysis: Four Recommendations for Getting the Most From Your Analysis. *Practical Assessment Research & Evaluation* 10(7), 1-9. Retrieved from <http://pareonline.net/getvn.asp?v=10&n=7>
- Currie, C. et al., (2008). Inequalities in Young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. *Health policy for children and adolescents*, n°5.
- Danielsen, A.G., Samdal, O. Hetland J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102, 303-318.
- Debarbieux E. (2011). À l'école des enfants heureux... enfin presque... *Rapport de recherche réalisé pour l'UNICEF France*
- Epstein J.L., & McPartland (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.

- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega-Ruiz, R., Saltet, J., Velcheff, C., Vrand, R. (2012). Le climat scolaire : définition, effets et condition d'amélioration. Rapport au comité scientifique de la DGESCO, Ministère de l'éducation nationale/Observatoire international de la violence à l'école. 25 pages.
- Dench, S., & Regan, J. (2000). Learning in Later Life : Motivation and Impact. *DfEE Research Report RR183*. London: Department for Education and Employed.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. & Boniwell, I. (2014, à paraître). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*.
- Florin, A. (2011a). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, 15-29.
- Florin, A. (2011b). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes, P.U.R.
- Ferrière, S. (2013). *L'ennui à l'école primaire : Représentations Sociales, Usages, Utilités*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrière, S. & Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire : Effets de variation et typologie de représentations chez les futurs Professeur-e-s des Ecoles selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 522, 583-595.
- Fortin, L., & Picard, Y. (1999). Les élèves à risque de décrochage scolaire: facteurs discriminants entre décrocheurs et persévérants. *Revue des sciences de l'éducation*, 25(2), 359-374. DOI: 10.7202/032005ar
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247.
- Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction, *Economics of Education Review*, 30, 312-331.
- Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2013). Évaluation du bien-être et de la qualité de vie à l'école. *Rapport terminal de recherche pour le CIEP*.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A. & Ngo, H. (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles.

Rapport terminal de recherche pour la DEPP, le Défenseur des droits et l'Acisé.

- Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, n°88-89, p.163-184.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Huebner, E. S., Zullig, K. J. & Saha, R. (2012). Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale Child Indicators Research, 5(4), 651-657. DOI 10.1007/s12187-012-9140-z
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support well-being The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Kenny, D., Kashy, D. A., & Bolger, N. (1998). Data Analysis in Social Psychology. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske & G. Gardner (Eds), *The Handbook of Social Psychology*, 4th ed. (pp. 233-265). Boston: Oxford University Press.
- Long, R.F., Huebner, E.S., Wedell, D.H., & Hills, KJ. (2012). Measuring School-Related Subjective Well-Being in Adolescents, *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 1, 50–60.
- Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? IFE, n°75, mai.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Edition de l'OCDE.
- OCDE (2012). *Résultats du Pisa 2012. Note par pays. France*. Edition de l'OCDE.
- Peterson, P. L. (1977). Interactive effects of student anxiety, achievement orientation, and teacher behavior on student achievement and attitude. *Journal of Educational Psychology*, 69(6), 779-792. DOI 10.1037/0022-0663.69.6.779
- Randolph, J., Kangas, MM., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS), *Child Indicator Research*, 2, 79–93. DOI 10.1007/s12187-008-9027-1.
- Randolph, J., Kangas, MM., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling, *Journal of Happiness Study*, 11, 193–204.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (1996). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

5. ANNEXES

Annexe 1

Fiche élève école

(Bacro, Florin & Guimard, Université de Nantes, CREN)

Merci de remplir cette fiche. Les informations ne seront communiquées à personne.

Date de naissance :

Nom de l'école :

Classe :

Sexe (entoure) : **fil**le **gar**çon

As-tu déjà redoublé (entoure)? **oui** **non**

Si oui, quelle(s) classe(s) as-tu redoublée(s) ?

Quelle a été ta première classe dans cette école ?

As-tu été suivi par le RASED (entoure) ? **oui** **non**

Si oui, en quelle classe ?

As-tu participé à des séances d'aide personnalisée (entoure) ? **oui** **non**

Si oui, en quelle(s) classe(s) ? :

Annexe 2

Questionnaire socio-familial (école)

(Bacro, Guimard et Florin, Université de Nantes, CREN)

Madame, Monsieur,

Nous réalisons actuellement une étude sur le bien-être des enfants à l'école primaire et, pour mener à bien cette recherche, nous avons besoin de recueillir un certain nombre d'informations sur le contexte de vie familial de votre enfant. Nous vous invitons à remplir le questionnaire ci-dessous en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation. Nous vous demandons de ne cocher qu'une seule case par rubrique et de répondre à toutes les questions en veillant à ne pas en oublier.

Nous vous remercions de glisser le questionnaire dans l'enveloppe jointe et de la retourner à l'école de votre enfant pour le2013.

Les réponses à ce questionnaire seront traitées anonymement, conformément au code de déontologie des psychologues du 4 février 2012.

Merci de votre coopération.

Fabien BACRO, Philippe GUIMARD et Agnès FLORIN

Université de Nantes

Questionnaire socio-familial (école)

Merci de remplir le questionnaire ci-dessous (recto-verso) en cochant les cases qui se rapprochent le plus de votre situation. Ne cocher qu'une seule case par rubrique et répondre à toutes les questions. Merci.

1.1. Questionnaire rempli par :

- Mère Belle-mère Autre (préciser) :
- Père Beau-père

1.2. Quelle est votre profession ? (*Si vous êtes actuellement au chômage, répondez à la question 1.3.*)

- Agriculteur exploitant
- Artisan, commerçant ou chef d'entreprise
- Cadre
- Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)
- Employé
- Ouvrier

1.3. Si vous êtes actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi que vous avez occupé ?

.....

1.4. Au cours de vos études, avez-vous obtenu un ou plusieurs diplômes ?

- Oui
- Non

1.5. Si oui, quel est le diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé que vous avez obtenu ?

.....

1.6. Indiquez jusqu'à quel âge vous avez poursuivi vos études :

1.7. Vous vivez en couple (si non, allez directement à la question 2.1)

- Oui
- Non

1.8. Si oui, quelle est la profession de votre conjoint ? (*S'il est actuellement au chômage, répondez à la question 1.9*)

- Agriculteur exploitant
- Artisan, commerçant ou chef d'entreprise
- Cadre
- Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)
- Employé
- Ouvrier

1.9. Si votre conjoint est actuellement au chômage, indiquez le dernier emploi qu'il a occupé :

.....

1.10. Au cours de ses études, votre conjoint a-t-il obtenu un ou plusieurs diplômes ?

- Oui
- Non

1.11. Si oui, quel est son diplôme scolaire ou universitaire le plus élevé ?

.....

1.12. Indiquez jusqu'à quel âge votre conjoint a poursuivi ses études :

2. Quelques informations concernant votre enfant

2.1. Sexe :

- Masculin
- Féminin

2.2. Date de naissance :

2.3. Votre enfant vit-il avec ses deux parents ?

- Oui
- Non

Si non, depuis combien d'années êtes-vous séparés ?

Annexe 3

Echelle de satisfaction globale à l'école

(Guimard, Bacro et Florin, 2012)

Bonjour,

Je voudrais connaître ton avis sur ce que tu vis dans ton école. Pour cela, je vais te proposer 5 opinions et je vais te demander ce que tu penses de chacune d'elle en choisissant entre 6 possibilités, selon que tu es d'accord ou pas d'accord.

Nous allons faire un essai avec les deux exemples ci-dessous qui ne concernent pas directement le collège. Prenons la phrase « J'aime faire du sport ». Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2, si tu es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul. Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime faire du sport	1	2	3	4	5	6

Maintenant fais de même avec la phrase « J'aime aller au cinéma ». Si tu n'es « Absolument pas d'accord » avec cet avis tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2, si tu es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul. Vas-y.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'aime aller au cinéma	1	2	3	4	5	6

Maintenant, tu vas faire de même avec des propositions qui concernent l'école. Entoure le numéro qui correspond le mieux à ce que tu penses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

Merci pour ta participation.

Lis chaque phrase attentivement puis, pour chacune d'elle, entoure le chiffre correspondant à ce que tu penses. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
J'apprends beaucoup de choses à l'école.	1	2	3	4	5	6
Je suis content d'aller à l'école.	1	2	3	4	5	6
Je me sens bien à l'école.	1	2	3	4	5	6
L'école est intéressante.	1	2	3	4	5	6
J'aime les activités proposées à l'école.	1	2	3	4	5	6

Annexe 4

Questionnaire sur le bien-être à l'école
(Bacro, Florin & Guimard, Université de Nantes, CREN)

Bonjour

Je vais vous poser des questions sur vous et sur l'école. Je veux savoir comment vous êtes, quel genre de personne vous êtes à l'école. Laissez-moi d'abord vous expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme vous.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur cour de récréation	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur cour de récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

0

Vous devez d'abord décider si vous êtes plus comme les enfants sur la gauche, qui sont contents de leur cour de récréation, ou plus comme les enfants sur la droite qui n'aiment pas tellement leur cour de récréation.

Ne marquez rien pour le moment, mais décidez quel enfant est plus comme vous, et allez de ce côté de la phrase. Maintenant, décidez si c'est plutôt vrai pour vous ou totalement vrai pour vous et cochez le bon endroit.

Pour chaque phrase, cochez seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour vous, ce qui vous va le mieux en général. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est votre avis qui nous intéresse. Votre avis ne sera communiqué à personne.

Maintenant, je vais vous poser des questions à propos de vous et de votre école. Si vous avez plusieurs maîtres ou maîtresses, dites-nous ce que vous pensez à propos de celui ou celle que vous voyez le plus souvent

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école	MAIS	D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année	MAIS	D'autres sont contents de leur classe de cette année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les aide pas assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que ça se passe bien à l'école	MAIS	D'autres trouvent que ça se passe mal à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
				MAIS			

8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison		D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	MAIS	D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les félicite pas assez souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école	MAIS	D'autres ne sont pas tellement appréciés par les autres élèves de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	MAIS	D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

					maître/maîtresse		
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							

23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	MAIS	D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	MAIS	D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'aller à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |				MAIS			

30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école		D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	--	--	--------------------------	--------------------------

| 1 | 2 | 3 | 4 |

Annexe 5

Fiche individuelle d'évaluation en maîtrise de l'écrit et en mathématiques à l'école élémentaire

(Bacro, Guimard et Florin, Université de Nantes, CREN)

Dans le cadre de la recherche sur le bien-être à l'école, nous avons besoin pour chaque élève participant d'une évaluation de son niveau de maîtrise dans le domaine de l'écrit (lecture/écriture) et en mathématiques. Dans la fiche ci-dessous, les deux domaines de compétence ont été hiérarchisés en 5 niveaux différents. Nous vous remercions de bien vouloir remplir cette fiche **en entourant pour chaque élève le numéro correspondant à ses résultats en maîtrise de l'écrit et en mathématiques au regard des compétences attendues à ce niveau scolaire à cette période de l'année**. Merci de n'entourer qu'un seul numéro par domaine.

Merci pour votre contribution à cette recherche.

Nom de l'élève ou n° d'anonymat :

Classe :

Ecole :

Comment évaluez-vous ses résultats en maîtrise de l'écrit (lecture, écriture) ?

1. Bien en dessous de la moyenne
2. Légèrement en dessous de la moyenne
3. Dans la moyenne
4. Légèrement au-dessus de la moyenne
5. Bien au-dessus de la moyenne

Comment évaluez-vous ses résultats en mathématiques ?

1. Bien en dessous de la moyenne
2. Légèrement en dessous de la moyenne
3. Dans la moyenne
4. Légèrement au-dessus de la moyenne
5. Bien au-dessus de la moyenne

Annexe 6

Echelle de satisfaction de vie
(Bacro, Florin, & Guimard, 2014)

Maintenant, je voudrais savoir ce que tu penses de ta vie en général. Pour chacune des 5 affirmations suivantes, je vais te demander ce que tu penses en choisissant entre 6 possibilités, selon que tu es d'accord ou pas d'accord. Si tu n'es « Absolument pas d'accord » tu entoures le chiffre 1, si tu n'es « Pas d'accord », tu entoures le chiffre 2 », si tu es « Plutôt pas d'accord » le chiffre 3, si tu es « Plutôt d'accord » le chiffre 4, si tu es « D'accord » le chiffre 5 et si tu es « Absolument d'accord » le chiffre 6. Tu n'entoures qu'un chiffre et qu'un seul. Ecoute attentivement chacune des phrases et réponds honnêtement.

	Absolument pas d'accord	Pas d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	D'accord	Absolument d'accord
6. La plupart du temps, ma vie ressemble à celle que je voudrais avoir.	1	2	3	4	5	6
7. Mes conditions de vie sont excellentes.	1	2	3	4	5	6
8. Je suis content de ma vie.	1	2	3	4	5	6
9. Jusqu'à maintenant, j'ai eu toutes les choses importantes que je voulais dans la vie.	1	2	3	4	5	6
10. Si je pouvais recommencer ma vie, je n'y changerais presque rien.	1	2	3	4	5	6

Questionnaire sur le bien-être à l'école : modules complémentaires

Bacro, Florin & Guimard (CREN, Université de Nantes, 2015)

Je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Je veux savoir comment tu te sens dans ton école. Chaque question parle de deux types d'enfants, et je veux savoir lequel est le plus comme toi. Pour chaque phrase, coche seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour toi, ce qui te va le mieux en général. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants se sentent comme chez eux dans leur l'école	MAIS	D'autres ne se sentent pas comme chez eux dans leur l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas tellement leur cour de récréation	MAIS	D'autres sont contents de leur cour de récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents des repas de la cantine	MAIS	D'autres ne sont pas contents des repas de la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 | 4 | 3 | 2 | 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'on leur demande assez leur avis à l'école	MAIS	D'autres trouvent qu'on ne leur demande pas assez leur avis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ne se sentent pas bien dans leur école	MAIS	D'autres enfants se sentent bien dans leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
6 | 4 | 3 | 2 | 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que l'intérieur de leur école est beau	MAIS	D'autres trouvent que l'intérieur de leur école n'est pas beau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 | 4 | 3 | 2 | 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur cantine est calme	MAIS	D'autres trouvent que leur cantine est bruyante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 | 1 | 2 | 3 | 4		<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils manquent d'information sur leur avenir scolaire	MAIS	D'autres trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 | 4 | 3 | 2 | 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent qu'ils sont dans une bonne école	MAIS	D'autres pensent qu'ils ne sont pas dans une bonne école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 | 4 | 3 | 2 | 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur école est bien entretenu	MAIS	D'autres trouvent que leur école est mal entretenu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 | 1 | 2 | 3 | 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour déjeuner à la cantine	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner à la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'on leur	MAIS	D'autres trouvent qu'on ne leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			apprend bien à travailler à plusieurs		apprend pas assez à travailler à plusieurs		
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent que leur école a une mauvaise réputation	MAIS	D'autres pensent que leur école a une bonne réputation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants craignent d'aller dans les toilettes de leur école	MAIS	D'autres ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes	MAIS	D'autres enfants trouvent que les personnes qui servent les repas ne sont pas accueillantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que les adultes de l'école ne les respectent pas assez	MAIS	D'autres trouvent que les adultes de l'école les respectent assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont fiers de leur école	MAIS	D'autres enfants ne sont pas fiers de leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 4 | 3 | 2 | 1 |							
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'il y a	MAIS	D'autres enfants trouvent qu'il n'y a	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

			assez d'espaces verts dans leur école		pas assez d'espaces verts dans leur école		
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur cantine n'est pas un endroit agréable	MAIS	D'autres trouvent que leur cantine est un endroit agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent qu'on ne leur laisse pas prendre des initiatives à l'école	MAIS	D'autres pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
| 1 | 2 | 3 | 4 |							

Annexe 8


Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle Scolaire.

Masson, J., & Fenouillet F. (2013)

Consigne : Lis chaque phrase attentivement. Réponds le plus honnêtement possible en entourant à chaque fois le chiffre qui correspond le mieux à ce que tu penses.

Tes réponses ne seront divulguées à personne.

1- Pas du tout vrai	2- Plutôt pas vrai	3- Un peu vrai	4-Moyennement vrai	5-Vrai	6-Totalement vrai
---------------------	--------------------	----------------	--------------------	--------	-------------------

 Dans les affirmations, « français » veut dire : lecture, orthographe, grammaire, conjugaison.

1-Lorsque j'ai un problème dans un exercice, je me débrouille toujours pour trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
2-Même si c'est très difficile, j'essaie plusieurs fois d'y arriver.	1	2	3	4	5	6
3-Si l'exercice est très difficile, je cherche un moyen pour réussir quand même à trouver la solution.	1	2	3	4	5	6
4-J'arrive toujours à finir mes exercices de français.	1	2	3	4	5	6
5-J'arrive à me concentrer sur mes exercices de français à l'école.	1	2	3	4	5	6
6-Je comprends les exercices de français.	1	2	3	4	5	6
7-J'arrive à me motiver pour faire mes exercices de français.	1	2	3	4	5	6
8-J'arrive toujours à finir mes exercices de mathématiques.	1	2	3	4	5	6
9-J'arrive à me concentrer sur mes exercices de mathématiques à l'école.	1	2	3	4	5	6
10-Je comprends les exercices de mon fichier de mathématiques.	1	2	3	4	5	6
11-Je suis capable de m'organiser pour faire mes exercices de mathématiques en classe.	1	2	3	4	5	6