



l'acsé
l'agence nationale
pour la cohésion sociale
et l'égalité des chances

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
**LE DÉFENSEUR
DES DROITS**



**Appel à projets 2012
L'égalité des chances à l'école**

Rapport terminal de recherche

**Le bien-être des élèves à l'école et au collège :
validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle
et analyses différentielles**

**Fabien BACRO, Séverine FERRIERE, Agnès FLORIN,
Philippe GUIMARD, Hué NGO (UNVH)**

**Responsable scientifique :
Philippe GUIMARD**



Convention n°2013-013 avec le MEN (DEPP), le Défenseur des droits (DD)
et l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (Acsé)

27 novembre 2014

Nous tenons à remercier :

- la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances et le Défenseur des Droits pour le financement de cette recherche ;
- les principaux des collèges, les inspecteurs de l'éducation nationale, les directeurs des écoles et les enseignants pour l'accueil de l'équipe de recherche dans les établissements ;
- les parents des élèves pour leur accord concernant la participation de leur enfant à ce travail ;
- les étudiantes de Master 1 et de Master 2 de psychologie du développement de l'Université de Nantes pour leur investissement dans le recueil des données ;
- et les élèves qui sont au cœur de ce travail.

SOMMAIRE

1. PROBLEMATIQUE	5
1.1. Le bien-être à l'école en France : quelques constats	5
1.2. Apports et limites des études empiriques sur le bien-être à l'école	6
1.3. Objectifs	7
2. METHODOLOGIE	8
3. VALIDATION DE L'ECHELLE MULTIDIMENSIONNELLE BIEN-ETRE DES ELEVES A L'ECOLE ET AU COLLEGE (QUESTIONNAIRE BE-SCOL)	10
3.1. Objectifs	10
3.2. Méthodologie	11
3.2.1. Participants	11
3.2.2. Outils méthodologiques	11
3.2.2.1. Questionnaire Be-Scol	11
3.2.2.2. Echelle de satisfaction scolaire (Huebner & al., 2012 ; Guimard, Bacro & Florin, 2014)	12
3.2.2.3. Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques	12
3.2.2.4. Les matrices progressives (Raven, 1998)	13
3.2.3. Procédure	13
3.3. Résultats	13
3.3.1. Statistiques descriptives	13
3.3.2. Structure factorielle	14
3.3.3. Cohérence internet et fidélité test-retest	18
3.3.4. Validités convergente et divergente	19
3.3. Discussion et conclusion	20
4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES REPONSES DES ELEVES A L'ECOLE ET AU COLLEGE	22
4.1. Objectifs et méthode	22
4.2. Les éléments de satisfaction des élèves	24
4.3. Les aspects plus négatifs de la vie scolaire	24
4.4. Les dimensions du bien-être les plus et les moins satisfaisantes	25
5. ANALYSES DIFFERENTIELLES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES ENFANTS	27
5.1. Introduction	27
5.2. Caractéristiques sociofamiliales des enfants, satisfaction scolaire et bien-être	28
5.2.1. Relation avec la profession des parents	29
5.2.2. Relations avec le mode de garde des enfants	31
5.2.3. Relations avec les autres variables sociofamiliales : nombre d'années d'études des parents et nombre d'enfants dans la fratrie	34
5.3. Différences de satisfaction scolaire et de bien-être liées à l'âge, au sexe et à la classe fréquentée par l'élève	35

5.3.1. Relations avec l'âge et le trimestre de naissance	35
5.3.2. Relation avec le sexe des élèves	37
5.3.3. Relation avec le niveau scolaire	38
5.4. Différences liées au niveau cognitif, aux performances académiques, à l'âge de la première scolarisation et aux parcours scolaires	40
5.4.1. Relations avec le niveau cognitif et les performances scolaires	40
5.4.2. Relation avec l'âge de la première scolarisation	42
5.4.3. Relations avec les parcours scolaires : le redoublement	43
5.4.4. Relations avec les parcours scolaires : l'aide personnalisée	44
5.4.5. Relations avec les parcours scolaires : prise en charge en RASED	45
6. ANALYSES DIFFERENTIELLES EN FONCTION DES CARACTERISTIQUES DES ETABLISSEMENTS	46
6.1. Relations entre le type d'établissement et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être	46
6.2. Relations entre la strate et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être	47
7. SYNTHESE DES ANALYSES DIFFERENTIELLES	49
7.1. L'impact des différentes variables sur la satisfaction scolaire et le bien-être à l'école	50
7.1.1 L'impact des différentes variables sur l'échantillon global	51
7.1.2 L'impact des différentes variables sur l'échantillon d'écopiers	52
7.1.3. L'impact des différentes variables sur l'échantillon de collégiens	53
7.2. L'impact des différentes variables sur les performances scolaires	53
7.2.1 L'impact des différentes variables sur l'échantillon global	54
7.2.2. L'impact des différentes variables sur l'échantillon d'écopiers	56
7.3. L'impact des différentes variables sur les performances scolaires	58
7.3.1. Résultats sur l'ensemble de l'échantillon	58
7.3.2. Résultats sur l'échantillon d'écopiers	58
7.3.3. Résultats sur l'échantillon de collégiens	59
7.4. Conclusions	60
7.4.1. Les caractéristiques des familles	60
7.4.2. Le sexe, l'âge et le niveau scolaire	60
7.4.3. Niveau cognitif et résultats scolaires	61
7.4.4. Parcours scolaires : âge de première scolarisation, redoublement, aide personnalisée	61
7.4.5. Type d'établissement (école/collège) et strate d'établissement (public, ZEP, privé)	62
7.4.6. Synthèse et mise en perspective des différentes variables en jeu	62
7.4.7. Impact des différentes variables sur les performances académiques	63
7.4.8. Impact respectif des différentes variables sur les performances académiques	63
8. PLACE DU BIEN-ETRE DANS LES PROJETS D'ETABLISSEMENTS	64
8.1. Analyse des entretiens avec les directeurs d'écoles et les principaux de collège	64
8.1.1. Contextes et aspects méthodologiques	64
8.1.2. Analyse générale du corpus des chefs d'établissements du primaire et du collège	66
8.1.2.1. Classification Descente Hiérarchique	66
8.1.2.2. Analyse Factorielle des Correspondances	68
8.1.2.3. Analyse des similitudes	69
8.1.2.4. Une opposition dans les représentations et les prises en charge entre école et collège	75
8.1.3. Analyse des entretiens des chefs d'établissements de primaire	76

8.1.3.1. Classification Descendante Hiérarchique du corpus des directeurs d'écoles primaires	76
8.1.3.2. Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)	77
8.1.3.3. Analyse des Similitudes (ADS) des discours des chefs d'établissements en primaire	78
8.1.3.4. Le bien-être et l'enfant à l'école primaire : une préoccupation orientée vers l'individu	83
8.1.4. Analyse des entretiens avec les chefs d'établissement du collège	84
8.1.4.1. Classification Descendante Hiérarchique du corpus collège	84
8.1.4.2. Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)	85
8.1.4.3. Analyse des Similitudes des entretiens de collège	86
8.1.4.4. Le bien-être et l'élève au collège : une multiplicité d'intervenants et d'interventions	93
8.2. Analyse des points de vue des équipes pédagogiques de deux collèges (<i>focus groups</i>)	93
8.2.1. Aspects méthodologiques et population	93
8.2.2. Analyse des corpus issus du collège A	96
8.2.3. Analyse des corpus issus du collège B	100
8.3.2. Comparaison des deux focus groups	104
8.3. Synthèse et discussion	104
9. LE BIEN-ETRE SUBJECTIF DES ELEVES A L'ECOLE ET AU COLLEGE AU VIETNAM	107
9.1 Contexte et objectifs	107
9.2. Participants	108
9.3. Méthode et procédure	108
9.4. Résultats	109
9.4.1 Validation de l'échelle de satisfaction scolaire ? Eléments de validation de l'échelle multidimensionnelle	109
9.4.2. Les éléments de satisfaction des élèves	109
9.4.3. Les aspects plus négatifs de la vie scolaire	111
9.5. Comparaisons France/Vietnam	112
10. SYNTHESE ET DISCUSSION	115
10.1. Validation d'une échelle multidimensionnelle de bien-être perçu (BE-scol) chez des élèves à l'école primaire et au collège et description de leurs réponses aux questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être	115
10.2. Les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège en fonction des caractéristiques familiales, individuelles et scolaires des élèves	117
10.3. Les relations entre le bien-être à l'école et au collège et les performances académiques des élèves en contrôlant l'impact des variables sociodémographiques et scolaires	118
10.4. Les représentations du bien-être chez les chefs d'établissements et les équipes éducatives et les actions identifiées et mises en place en faveur du bien-être	119
10.5. Le bien-être subjectif des élèves vietnamiens	121
10.6. Limites et perspectives	122
11. REFERENCES	124
12. ANNEXES	129

1. PROBLÉMATIQUE

Améliorer la qualité de l'éducation et de la formation est devenu un objectif central des politiques éducatives qui considèrent que « des niveaux élevés de connaissances, de compétences et de qualifications sont des conditions fondamentales de la citoyenneté active, de l'emploi et de la cohésion sociale » (Commission européenne, 2000, p.2). Mais comme le soulignent le Conseil Européen de l'Education (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est essentiel. L'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale dans une société du 21^{ème} siècle en pleine mutation. De fait, aujourd'hui, la réussite des élèves ne se réduit plus exclusivement à la question de leurs performances académiques, mais renvoie aussi à celle de leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier. Considérer les enfants comme acteurs de leur développement et les aider à développer leurs compétences cognitives, expressives et sociales, tout en favorisant leur bien-être dans un monde en pleine évolution sociale, économique, technologique est un enjeu essentiel pour l'éducation et la formation des adultes de demain (Florin, 2011a).

1.1. Le bien-être à l'école en France : quelques constats

Cet objectif est d'autant plus important que plusieurs enquêtes montrent qu'en France une proportion significative d'élèves aiment peu ou pas du tout l'école, que ce pourcentage augmente au cours de la scolarité et que, comparativement aux élèves des autres pays, les élèves français ont une appréhension plutôt négative de l'école. Ainsi, l'enquête de Debarbieux (2011) réalisée pour le compte de l'UNICEF France révèle que plus d'un quart des élèves de cycle 3 (28%) n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école. Des chiffres du même ordre sont également retrouvés dans les enquêtes annuelles de l'Association de la Fondation Etudiante pour la Ville (AFEV, de 2008 à 2012) réalisées auprès d'enfants d'école primaire et de collège issus de quartiers populaires. Par ailleurs, elles révèlent que de nombreux élèves déclarent s'ennuyer à l'école ou ne pas comprendre les demandes de l'enseignant. A l'échelon international, les enquêtes comparatives montrent un classement particulièrement bas de la France sur quelques indicateurs de bien-être comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie et *al.*, 2008). Ces données rejoignent celles publiées par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants. Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se

située en effet à la 20^{ème} place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes du Pisa 2012 (OCDE, 2013) vont dans le même sens. Elles montrent en effet que les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11 % en 2012, contre 7 % en 2003), qu'ils ont peu confiance en eux et qu'ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE en raison notamment du fait qu'en France comparativement à de nombreux autres pays, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité (cf. également Centre d'Analyse Stratégique, 2013).

1.2. Apports et limites des études empiriques sur le bien-être à l'école

La revue de la littérature internationale que nous avons réalisée pour le CIEP montre tout d'abord que le bien-être des élèves est étudié en tant que tel, afin de savoir comment les acteurs éducatifs peuvent favoriser leur épanouissement par une meilleure prise en compte de leurs besoins (Danielsen, et al., 2009). La visée n'est donc pas d'améliorer directement la réussite académique mais de comprendre comment le cadre de vie de l'école impacte la qualité de vie des élèves, leurs relations sociales, leurs espoirs de réussite et leur investissement dans les activités scolaires (Gibbons & Silva, 2011), qui conduisent à des trajectoires de réussite (voir Florin & Vrignaud, 2007 pour l'impact des dimensions conatives en éducation).

D'autre part, il apparaît que les définitions du bien-être ou de la qualité de vie à l'école ne sont pas stabilisées. Le bien-être à l'école est appréhendé soit sous l'angle du degré de satisfaction des élèves, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques : le climat de la classe perçu, le mode de regroupement des élèves dans les classes, le sentiment de compétence perçu, etc. (cf. par exemple Randolph, Kangas & Ruokamo, 2009). Toutefois, le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons conduisant les auteurs à privilégier certaines dimensions plutôt que d'autres sont rarement justifiées. Il existe aussi des variations culturelles de la conception du bien-être à l'école. En Chine, par exemple, le bien-être à l'école est considéré comme une forme d'adaptation à l'école, voire de bonne santé mentale ; le mal-être correspondant à une inadaptation, voire un problème de santé mentale relevant d'une intervention psychologique (ICEME, 2012). Entre cette conception chinoise et, à l'autre extrémité une conception qui imputerait la responsabilité à l'établissement pour créer du bien-être/mal-être chez les élèves, il existe un éventail de conceptions, plutôt interactionnistes entre perception individuelle du bien-être et éléments contextuels. Par ailleurs, les outils d'évaluation conçus pour appréhender le bien-être à l'école se regroupent en deux grandes catégories, selon qu'ils proposent une mesure du bien-être unidimensionnelle (la

satisfaction des élèves) ou multidimensionnelle (Epstein & McPartland, 1976 ; Long et *al.*, 2012). Les évaluations unidimensionnelles présentent l'intérêt de fournir une mesure rapide et relativement stable du bien-être des élèves. Elles restent cependant très générales et peu informatives. Les mesures multidimensionnelles sont de ce point de vue plus intéressantes car elles offrent des pistes d'interventions éducatives diversifiées.

Enfin, plusieurs recherches étudient trois grandes catégories de facteurs associés ou prédictifs du bien-être à l'école (Randolph, Kangas & Ruokamo ; 2010) : les caractéristiques de la classe ou de l'école fréquentée par l'élève, les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons et les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits que les élèves plus âgés. Les élèves du primaire sont plus satisfaits que ceux du secondaire (Kong, 2009). Toutefois les travaux sur le bien-être des élèves portent en priorité sur les élèves du secondaire. Par ailleurs, il est probable que l'impact de ces facteurs dépend des systèmes éducatifs dans lesquels ils ont été étudiés.

1.3. Objectifs

Les données des enquêtes nationales et internationales justifient la nécessité de s'interroger en profondeur sur les composantes du bien-être perçu des élèves en France et sur les raisons contribuant à expliquer qu'ils ne se sentent pas bien à l'école. Il est nécessaire, toutefois, d'envisager des méthodologies prenant en compte les diverses dimensions du contexte scolaire susceptibles d'affecter le bien-être des élèves et notamment celui des plus jeunes.

Prenant appui sur les résultats de la recherche et de nos propres travaux sur la qualité de vie des enfants (Bacro et *al.*, 2011; Ferrière, 2012 et 2013 ; Florin, 2011b), ce projet a trois objectifs complémentaires, dans un esprit de coopération avec la DEPP. Il s'agit d'abord, suite à la convention sur le bien-être à l'école primaire signée avec le CIEP en mars 2012, de valider un outil d'évaluation du bien-être chez des élèves à l'école primaire et au collège. Construit d'après les travaux sur la qualité de vie et le bien-être psychologique, ce questionnaire appréhende le bien-être subjectif des élèves dans le contexte scolaire, selon une approche multidimensionnelle. En travaillant auprès d'élèves d'école primaire et de collège, nous souhaitons appréhender le bien-être d'élèves jeunes et à des niveaux scolaires peu étudiés et analyser le bien-être perçu en fonction des contextes spécifiques d'enseignement que sont l'école primaire et le collège et de la transition entre les deux. Le 2nd objectif est d'analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège. L'impact de facteurs individuels (sexe, âge, niveau scolaire) sera examiné puisque les données actuelles proviennent de systèmes éducatifs (Chine, Finlande, Royaume Uni, USA, etc.) qui diffèrent de celui de la France.

L'impact de variables spécifiques à la situation française (aide personnalisée, redoublement) et qui n'ont pas été étudiées (trimestre de naissance, niveau cognitif, performances scolaires) sera également pris en compte. Le 3^{ème} objectif est d'étudier en quoi certaines caractéristiques des établissements (appartenance ou non à une ZEP) sont susceptibles d'affecter le bien-être des élèves. On cherchera à repérer l'importance que leur accordent les projets d'établissement, à recenser les actions susceptibles de favoriser la qualité de vie à l'école et à savoir si le bien-être des élèves est lié à ces projets. Enfin, une ouverture interculturelle a été réalisée, en associant des chercheuses au Vietnam pour l'étude du bien-être subjectif des élèves à l'école primaire, dans la suite de nos coopérations scientifiques de plusieurs années. L'ambition de cette recherche est ainsi de fournir un outil validé et pertinent et de dresser un état des lieux du bien-être des élèves d'école et de collège, avec une visée de publication dans les revues internationales.

2. MÉTHODOLOGIE

Cette recherche s'est déroulée en deux phases distinctes mais complémentaires. Dans un premier temps, il s'agissait d'améliorer le questionnaire multidimensionnel sur le bien-être à l'école que nous avons conçu dans le cadre de la convention avec le CIEP (Guimard, Bacro & Florin, 2013). Cette nouvelle version, modifiée au vu des résultats précédents, a été remplie par 393 élèves (224 filles et 169 garçons ; âge moyen : 11 ans ; ET= 1 an, 9 mois) d'école primaire (N= 215) et de collège (N= 178) afin d'en tester la structure et la cohérence interne. Par ailleurs, sa fidélité test-retest a été contrôlée pour 25% de ces enfants. Les propriétés psychométriques du questionnaire ont été testées à l'aide d'analyses factorielles confirmatoires et en calculant des coefficients de cohérence interne pour chacune des dimensions ainsi que des coefficients de corrélation pour l'étude de la fidélité.

Lors de la 2nde phase, l'étude a été réalisée sur un échantillon représentatif de 1002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la 4^{ème} de collège, défini en concertation avec la DEPP. 550 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 452 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11,12 ans (ET : 1, 65) et scolarisés dans 9 écoles (E) et 7 collèges (C) de Nantes et de sa région. 52,3% des élèves appartiennent à des établissements publics (E : 46,4% ; C : 59,5%), 20,6% à des établissements publics situés en ZEP (E : 25,1% ; C : 15%) et 27,1% à des établissements privés (E : 28,5% ; C : 25,4%). La répartition des élèves selon les classes figure dans les tableaux 1 et 2 ci-dessous.

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
CE2	147	14,7	6 ^{ème}	185	18,4
CM1	191	19,1	5 ^{ème}	136	13,5
CM2	212	21,2	4 ^{ème}	131	13,1
Total	550	55%	Total	452	45%

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

	Effectifs	Pourcentage
Public	524	52,3
Public ZEP	206	20,6
Privé	272	27,1
Total	1002	100,0

Par ailleurs, 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.

Cet échantillon a été soumis à diverses évaluations. Les enfants ont évalué leur bien-être à l'école à l'aide du questionnaire conçu lors de la première phase de cette recherche et étendu, avec adaptation, aux élèves de collège. Par ailleurs, les résultats scolaires des élèves en français et en mathématiques sont évalués par les enseignants à l'aide d'une échelle de type Likert en 5 points. De plus, leurs performances cognitives non verbales sont contrôlées avec les matrices progressives de Raven (PM 47 ; Raven, 1998). Enfin, un questionnaire sociodémographique permet de recueillir des informations sur la situation familiale, le niveau socio-économique des familles, l'âge et le parcours scolaire des élèves (âge de première scolarisation, écoles fréquentées, redoublement, aide personnalisée, etc.) afin de les contrôler ou de tester leur effet sur le bien-être.

L'impact de ces différentes variables et des caractéristiques des établissements telles que la strate et leur appartenance ou non à une ZEP sur la satisfaction des élèves et leur bien-être perçu a été testé à l'aide de régressions hiérarchiques ascendantes. Les données recueillies permettent également de comparer le bien-être des élèves à l'école et au collège. Enfin, des entretiens semi-directifs ont été réalisés auprès des directeurs d'école et des principaux de collège afin d'apprécier la prise en compte du bien-être dans les projets de ces établissements. Ces entretiens ont été retranscrits puis analysés à l'aide du logiciel d'analyse textuelle ALCESTE (Reinert, 2007). Deux focus groupes ont par ailleurs été réalisés avec les équipes éducatives de deux collèges ayant développé des actions spécifiques en

faveur du bien-être des élèves, pour une analyse qualitative des aspects positifs de leur démarche, ainsi que de leurs difficultés.

Enfin, une étude a été réalisée au Vietnam, avec 295 enfants d'école primaire (CE2, CM1, CM2) et de collège (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) à Hanoi et en milieu rural. Une adaptation des questionnaires français a été réalisée. L'hypothèse de cette étude complémentaire et interculturelle est que les différences de valeurs culturelles et familiales, entre deux pays qui offrent des contextes de vie différents, impactent l'autoévaluation du bien-être des enfants à l'école. La méthodologie détaillée des différentes études sera précisée dans leur présentation.

3. VALIDATION DE L'ÉCHELLE MULTIDIMENSIONNELLE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLEGE (QUESTIONNAIRE BE-scol)

3.1. Objectifs

Le principal objectif de cette étude est de tester les qualités psychométriques l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école mise au point par Guimard, Bacro et Florin (2013) : le questionnaire BE-Scol. En effet, celle-ci ayant été légèrement modifiée et adaptée aux élèves de collège, une nouvelle étude de validation s'avérait nécessaire afin de permettre son utilisation dans le cadre d'autres analyses. Ainsi, suite aux résultats obtenus auprès d'un échantillon de 243 élèves de cycle 3 (Guimard, Bacro & Florin, 2013), les items ne chargeant sur aucun facteur ont été supprimés et d'autres ont été ajoutés afin d'améliorer les qualités psychométriques de cet outil. Une nouvelle version de l'échelle comprenant 30 items répartis dans les 6 dimensions du bien-être précédemment distinguées a donc été mise au point. Par ailleurs, celle-ci a été adaptée aux élèves de collège (cf. annexe 1) en remplaçant les termes « enfants » par « élèves », « maître/maîtresse » par « professeurs », « école » par « collège », ainsi que « cahier de liaison » par « carnet de correspondance ». Afin de tester les qualités psychométriques de cette nouvelle version, des analyses descriptives seront d'abord effectuées. Ensuite, sa structure factorielle sera vérifiée à l'aide d'analyses confirmatoires. Par ailleurs, la cohérence interne et la stabilité test-retest de l'échelle et de chacune des 6 dimensions seront analysées. Enfin, les relations entre le bien-être, la satisfaction globale à l'école ainsi que les performances cognitives et scolaires des élèves seront examinées afin de tester les validités convergente et divergente de l'échelle. Ainsi, nous nous attendons à ce que les différentes dimensions du bien-être évaluées avec le questionnaire BE-Scol soient liées à la satisfaction globale et aux résultats scolaires, mais pas aux performances cognitives des élèves.

3.2. Méthodologie

3.2.1. Participants

L'étude a été réalisée sur un échantillon représentatif de 1002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la 4^{ème} de collège. 550 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 452 en collèges.

3.2.2. Outils méthodologiques

3.2.2.1. Questionnaire Be-Scol

La nouvelle version de cette échelle d'évaluation du bien-être à l'école 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 3 : 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, 7, 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, 27	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

3.2.2.2. Echelle de satisfaction scolaire (Huebner & al., 2012 ; Guimard, Bacro & Florin, 2014)

La satisfaction scolaire des élèves a été évaluée 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 leur réponse sur une échelle 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 2). Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école. Les résultats des analyses réalisées par Guimard, Bacro et Florin (2014) 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 calculé à partir des données recueillies dans la présente étude s'élève à .76.

3.2.2.3. Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques

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. Ces questionnaires ont été remplis par les professeurs des écoles enseignant en classes de CE2, CM1 et CM2 ainsi que par les professeurs de français et de mathématiques des élèves de 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème} de collège. Ceux-ci devaient évaluer le niveau de chaque enfant en français et/ou en mathématiques par rapport aux autres élèves de sa 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 3).

3.2.2.4. Les matrices progressives (Raven, 1998)

Les performances cognitives des élèves ont été évaluées 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. Dans cette étude, le coefficient alpha obtenu en vérifiant la cohérence interne de cette épreuve est de .90.

3.2.3. Procédure

Après avoir obtenu le consentement des enfants et de leurs parents, les données ont été recueillies 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. Par ailleurs, afin de tester sa fidélité test-retest, 114 élèves scolarisés du CE2 à la 4^{ème} de collège ont rempli l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école à deux reprises et à environ 6 semaines d'intervalle. Enfin, lors des passations, les enfants ne participant pas à l'étude se sont vus proposer une autre activité afin d'éviter qu'ils ne perturbent leurs camarades pendant qu'ils répondaient aux questionnaires.

3.3. Résultats

3.3.1. Statistiques descriptives

Les résultats présentés dans le tableau 4 montrent que les scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire ont une distribution qui semble obéir à la loi normale. En effet, bien que les moyennes obtenues à de nombreux items puissent paraître relativement élevées, tous les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris entre -2 et +2, intervalle qui semble faire consensus dans la littérature.

Tableau 4 : Analyse descriptive des scores obtenus aux différents items de l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école (questionnaire BE-Scol)

Item	Moyenne	Minimum	Maximum	Ecart-type	Asymétrie	Aplatissement
1	3,02	1	4	0,98	-0,69	-0,57
2	3,26	1	4	0,82	-1,00	0,51
3	3,05	1	4	1,05	-0,73	-0,77
4	2,17	1	4	1,09	0,44	-1,13
5	2,93	1	4	0,99	-0,53	-0,80
6	2,48	1	4	1,14	0,09	-1,41
7	3,14	1	4	0,90	-0,81	-0,18
8	2,31	1	4	1,08	0,27	-1,21
9	3,05	1	4	1,08	-0,75	-0,80
10	3,09	1	4	1,04	-0,74	-0,77
11	2,50	1	4	1,01	0,02	-1,06
12	3,49	1	4	0,83	-1,60	1,70
13	3,03	1	4	0,90	-0,72	-0,20
14	2,23	1	4	1,07	-0,34	-1,15
15	3,11	1	4	0,93	-0,81	-0,26
16	2,65	1	4	1,05	-0,10	-1,22
17	2,32	1	4	1,09	0,23	-1,25
18	3,18	1	4	1,01	-0,96	-0,30
19	3,23	1	4	0,98	-1,05	-0,07
20	2,36	1	4	0,94	0,17	-0,85
21	2,98	1	4	0,99	-0,59	-0,77
22	2,51	1	4	1,08	0,05	-1,27
23	2,87	1	4	0,97	-0,44	-0,81
24	3,12	1	4	1,09	-0,88	-0,67
25	3,14	1	4	0,92	-0,89	-0,08
26	2,77	1	4	0,99	-0,39	-0,87
27	2,94	1	4	1,00	-0,58	-0,75
28	2,15	1	4	1,06	0,49	-0,99
29	2,73	1	4	1,05	-0,23	-1,17
30	3,07	1	4	1,08	-0,76	-0,80

3.3.2. Structure factorielle

Les analyses factorielles confirmatoires visant à tester la structure de l'échelle ont été réalisées avec le logiciel AMOS 21. Malgré un coefficient Mardia de multinormalité suggérant que la distribution des variables et de leurs relations n'obéit pas à la loi normale (142,371), la procédure du maximum de vraisemblance a tout de même été utilisée. En effet, les résultats de nombreuses études montrent que les paramètres estimés, les erreurs de mesure et les indices d'ajustement obtenus avec cette procédure sont très peu sensibles aux écarts à la normalité (Curran, West & Finch, 1996 ; Lei & Lomax, 2005 ; Olsson, Foss, Troye & Howell, 2000). Conformément aux recommandations de Kline (2005), les quatre indices retenus afin d'examiner l'adéquation du modèle testé sont le χ^2 , le Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA), le Comparative Fit Index (CFI) et le Standardized Root Mean square Residual (SRMR). Alors que le χ^2 permet de tester si le modèle reproduit parfaitement les données, le

RMSEA évalue les erreurs d'approximation du modèle, le CFI compare le modèle testé avec un modèle plus restreint appelé modèle nul et le SRMR mesure la différence entre les corrélations observées et les corrélations prédites par le modèle. Alors qu'un RMSEA et un SRMR inférieurs à .05 reflètent un bon ajustement du modèle, des valeurs comprises entre .05 et .08 sont considérées comme acceptables. De la même manière, bien qu'un seuil de .95 ait récemment été proposé, un CFI compris entre .90 et .95 est généralement toléré (Hu & Bentler, 1999 ; Kline, 2005).

En ce qui concerne les résultats, la valeur du χ^2 suggère que l'écart entre le modèle testé et les données analysées est significatif (χ^2 (390) = 1541,094, $p = .000$). Toutefois, de nombreux auteurs suggèrent que cet indice est trop sensible à la taille de l'échantillon pour permettre de juger à lui seul de l'adéquation d'un modèle. De leur côté, le RMSEA et le SRMR sont inférieurs à .08 (RMSEA = 0,054, SRMR = 0,064). Contrairement au χ^2 , les valeurs de ces indices apparaissent comme acceptables. Enfin, le CFI étant inférieur au seuil de .90 (CFI = 0,849), ces résultats suggèrent que le modèle pourrait être amélioré. Aussi, la matrice de covariances a-t-elle ensuite été examinée afin de déterminer quelles modifications pourraient être envisagées.

Celle-ci suggère notamment que l'item 7 (certains enfants/élèves trouvent que ça se passe bien à l'école/au collège) sature à la fois sur les facteurs satisfaction à l'égard de la classe, activités, et relations avec les enseignants. De la même manière, l'item 27 (certains enfants/élèves sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe) contribuerait au moins en partie à expliquer l'appréciation que les élèves ont de leurs relations paritaires et leur sentiment de sécurité. Afin d'éviter que des items ne chargent sur différents facteurs en même temps, ceux-ci ne seront donc plus pris en compte dans les prochaines analyses. Enfin, les résultats suggèrent également l'existence de covariances entre les erreurs de mesure des items 1 (certains enfants/élèves trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège) et 3 (certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année) ainsi que les items 3 (certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année) et 9 (certains enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur). Ces items étant particulièrement proches sur le plan sémantique, ces covariances ont été ajoutées afin d'améliorer l'ajustement du modèle.

Les résultats des analyses réalisées en testant ce nouveau modèle sont satisfaisants (χ^2 (333) = 1024,219, $p = .000$; RMSEA = 0,045 ; SRMR = 0,057 ; CFI = .901). En effet, si la valeur du p associée au χ^2 est inférieure à .05, en revanche le RMSEA reflète un bon ajustement du modèle et le SRMR peut être considéré comme acceptable. Enfin, la valeur CFI est légèrement supérieure au seuil de .90. Les poids factoriels des 28 items retenus sont présentés dans le tableau 5.

Tableau 5 : Poids factoriels des items constitutifs de chaque dimension du bien-être évaluée avec le questionnaire BE-Scol (coefficients de régression standardisés)

Dimension	Item	Poids factoriel
Relations avec les enseignants	5	.64
	11	.57
	17	.48
	23	.66
	29	.45
Sentiment de sécurité	6	.53
	12	.48
	18	.67
	24	.75
	30	.66
Satisfaction / relations paritaires	1	.52
	13	.70
	19	.74
	25	.71
Satisfaction / évaluations	4	.48
	10	.49
	16	.53
	22	.61
	28	.71
Satisfaction / classe	3	.39
	9	.40
	15	.77
	21	.53
Satisfaction / activités scolaires	2	.55
	8	.63
	14	.59
	20	.53
	26	.63

Par ailleurs, l'un des principaux objectifs de cette étude étant de réaliser des analyses différentielles et de faire des comparaisons entre les élèves de primaire et de collège, des analyses supplémentaires ont été réalisées afin de tester l'invariance structurelle de l'échelle selon le type d'établissement fréquenté par les enfants. Ainsi, conformément à la procédure proposée par Byrne (2004), des analyses multigroupes ont été réalisées à partir du modèle retenu afin de déterminer si la structure du questionnaire et les poids factoriels de chacun des items pouvaient être considérés comme invariants selon la version de l'échelle. Le modèle de base ayant servi à la réalisation de ces analyses inclut les 28 items retenus et les 2 covariances ajoutées entre les variances résiduelles des items 1 et 3 ainsi que 3 et 9.

Ce modèle a d'abord été testé librement à partir des données recueillies auprès des élèves de primaire et de collège simultanément (χ^2 (df = 666) = 1434,555 ; p = .000 ; CFI = .886), puis en ajoutant des contraintes d'égalité entre les poids factoriels de chacun des items. D'après les résultats,

comparativement au modèle de base, le χ^2 augmente de manière significative et la différence de CFI est supérieure à .01 ($\Delta\chi^2$ (df = 709) = 143,832, $p < .05$; $\Delta CFI = -0,015$), ce qui suggère l'existence de différences significatives selon le type d'établissement (Byrne, 2004). Ensuite, des analyses visant à tester l'invariance structurelle de chaque facteur et de chaque item pris isolément ont été réalisées. Les résultats montrent que les items dont le poids factoriel diffère significativement selon le type d'établissement sont les items 11 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent), 15 (certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse), 23 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école) et 29 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe). Ceux-ci concernent plus particulièrement deux dimensions : les relations avec les enseignants (items 11, 23 et 29) et la satisfaction à l'égard de la classe (item 15). Ainsi, il semble que les élèves de primaire et de collège appréhendent différemment la signification de ces 4 items et que ces derniers contribuent de manière différente à leur niveau de satisfaction à l'égard de la classe, ainsi qu'à l'appréciation qu'ils font de leurs relations avec les enseignants. En revanche, les résultats de ces analyses suggèrent que les poids factoriels des autres items et notamment de ceux saturant sur les facteurs satisfaction à l'égard des activités, relations paritaires, sentiment de sécurité et satisfaction à l'égard des évaluations, ne diffèrent pas significativement selon le type d'établissement.

Les relations entre les différentes dimensions du bien-être à l'école évaluées avec le questionnaire BE-Scol ont ensuite été testées en réalisant des analyses de corrélation. Les résultats présentés dans le tableau 6 montrent que les degrés de satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires sont modérément ($.40 < r < .60$) à fortement corrélés ($r > .60$) avec l'appréciation que les élèves font de leurs relations avec les enseignants, notamment pour les écoliers. Bien que les coefficients de corrélation soient relativement faibles, la satisfaction des élèves à l'égard des évaluations semble également liée à la perception des relations entretenues avec les enseignants, notamment pour les collégiens. Des corrélations faibles ($.20 < r < .40$) apparaissent également entre la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires. Des corrélations faibles à modérées sont également à noter entre le bien-être des élèves dans le domaine des relations paritaires et leur sentiment de sécurité à l'école et au collège. En revanche, la satisfaction à l'égard des évaluations est liée à l'appréciation que les élèves ont de leurs relations paritaires à l'école, mais pas au collège. Enfin, qu'il s'agisse des écoliers ou des collégiens, leur sentiment de sécurité apparaît corrélé à leur satisfaction à l'égard des situations d'évaluation.

Tableau 6 : Corrélations entre les dimensions du questionnaire BE-Scol selon le type d'établissement (en haut à droite de la diagonale = école, en bas à gauche = collège)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Relations avec les enseignants	-	.42***	.64***	.28***	.10*	.18***
2. Satisfaction / activités	.42***	-	.29***	.11*	-.03	.09*
3. Satisfaction / classe	.47***	.20***	-	.24***	.00	.12**
4. Satisfaction / relations paritaires	.02	-.09	.14**	-	.29***	.30***
5. Sentiment de sécurité	-.08	-.14**	-.08	.35***	-	.44***
6. Satisfaction / évaluations	.17***	.11*	.02	.14**	.33***	-

* .05 ; ** .01 ; *** .001

3.3.3. Cohérence internet et fidélité test-retest

On présente dans le tableau 7 les coefficients alpha et les coefficients de corrélation calculés afin de tester la cohérence interne et la fidélité test-retest des différentes dimensions évaluées avec le questionnaire BE-Scol. Dans l'ensemble, ces coefficients sont tout à fait satisfaisants puisque la plupart d'entre eux sont supérieurs ou très proches du seuil de .70 habituellement recommandé. Toutefois, en ce qui concerne les collégiens, leur perception des relations avec les enseignants et leur degré de satisfaction à l'égard de la classe semblent moins stables, comparativement aux autres dimensions. Enfin, le sentiment de sécurité des écoliers et, dans une moindre mesure, celui des collégiens, semblent particulièrement instables, phénomène qui se répercute sur le score global correspondant à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire BE-Scol.

Tableau 7 : Cohérence interne (coefficients α) et fidélité test-retest (coefficients de corrélation) des différentes sous-échelles correspondant aux dimensions du bien-être des écoliers et des élèves de collège évaluées avec le questionnaire BE-Scol

	Type d'établissement	Cohérence interne	Fidélité test-retest
Score total de bien-être	Ecole	.84	.21
	Collège	.76	.69***
	Ecole et collège	.81	.22*
Relations avec les enseignants	Ecole	.66	.64***
	Collège	.65	.50***
	Ecole et collège	.70	.60***
Sentiment de sécurité	Ecole	.76	.05
	Collège	.72	.42**
	Ecole et collège	.75	.06
Satisfaction / relations paritaires	Ecole	.75	.71***
	Collège	.78	.70***
	Ecole et collège	.76	.71***
Satisfaction / évaluations	Ecole	.73	.65***
	Collège	.63	.65***
	Ecole et collège	.69	.68***
Satisfaction / Classe	Ecole	.68	.74***
	Collège	.62	.50***
	Ecole et collège	.67	.70***
Satisfaction / activités scolaires	Ecole	.71	.71***
	Collège	.72	.75***
	Ecole et collège	.72	.70***

* .05 ; ** .01 ; *** .001

3.3.4. Validités convergente et divergente

Enfin, les validités convergente et divergente du questionnaire BE-Scol ont été testées en analysant ses relations avec la satisfaction globale à l'école, les performances scolaires et les performances cognitives des élèves (cf. tableau 8).

Tout d'abord, quel que soit le type d'établissement, la satisfaction et les performances scolaires des élèves semblent surtout liées à la perception de leurs relations avec les enseignants, à leur degré de satisfaction à l'égard des activités scolaires, à l'appréciation qu'ils font de leur classe ainsi qu'à leur score global de bien-être à l'école. Ainsi, pour les élèves de primaire et de collège, le fait d'être intégré dans un groupe de pairs, de se sentir en sécurité et de ne pas avoir peur du regard des adultes sur ses notes et son comportement semble relativement peu corrélé au fait d'apprécier l'école et à l'évaluation de leurs performances en français et en mathématiques par les enseignants. Par ailleurs, conformément à nos hypothèses, les corrélations entre les performances cognitives et le bien-être à l'école des élèves de primaire et de collège sont toutes nulles voire très faibles, puisqu'inférieures à .20.

Tableau 8 : Relations entre la satisfaction globale à l'école, les résultats scolaires, les performances cognitives et les différentes dimensions du bien-être des écoliers et des collégiens, évaluées avec le questionnaire BE-Scol (coefficients de corrélation)

	Type d'établissement	Satisfaction globale	Performances en français	Performances en mathématiques	Performances cognitives
Score total de bien-être	Ecole	.32***	.27***	.30***	.09*
	Collège	.38***	.26***	.23***	.14**
	Ecole et collège	.36***	.26***	.26***	.06
Relations avec les enseignants	Ecole	.37***	.18***	.19***	.05
	Collège	.39***	.27***	.26***	.16***
	Ecole et collège	.40***	.20***	.19***	-.01
Sentiment de sécurité	Ecole	-.16***	.10*	.15***	.04
	Collège	.02	-.02	-.01	.00
	Ecole et collège	-.09**	.05	.09**	.06
Satisfaction / relations paritaires	Ecole	.20***	.12**	.14***	.07
	Collège	.05	.03	-.01	.00
	Ecole et collège	.10***	.09**	.09**	.07*
Satisfaction / évaluations	Ecole	-.01	.19***	.20***	.04
	Collège	.10*	.14**	.18***	.06
	Ecole et collège	.05	.17***	.18***	.04
Satisfaction / Classe	Ecole	.36***	.09*	.12**	.02
	Collège	.29***	.19***	.14**	.18***
	Ecole et collège	.34***	.12***	.12***	.03
Satisfaction / activités scolaires	Ecole	.46***	.21***	.19***	.09*
	Collège	.33***	.23***	.12**	.02
	Ecole et collège	.41***	.20***	.14***	.00

* .05 ; ** .01 ; *** .001

3.3. Discussion et conclusion

L'objectif de cette étude était de tester les qualités psychométriques d'une nouvelle version du questionnaire BE-Scol (Guimard, Bacro et Florin, 2013), modifié et adapté aux élèves de collège. Bien que deux items aient dû être supprimés, les analyses réalisées afin de confirmer sa structure factorielle ont permis de dégager un modèle s'ajustant relativement bien aux données recueillies auprès des élèves de primaire et de collège simultanément. Toutefois, deux des dimensions évaluées, à savoir la perception des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard de la classe, comprennent des items ne contribuant pas de la même manière à l'évaluation de leur bien-être par les écoliers et les collégiens. Ces résultats reflètent des différences de fonctionnement importantes entre ces deux types d'établissements. En effet, au collège, les élèves se voient attribuer un enseignant par matière et, en dehors des différences de temps passé avec chacun d'eux, ils ont à faire avec des professionnels dont les caractéristiques peuvent varier considérablement en termes d'expérience, de personnalité et d'exigences scolaires, notamment. De la même manière, la classe ne constitue plus un groupe aussi stable qu'à l'école. Son emplacement dans l'établissement et sa composition peuvent varier selon les

matières. Ces différences nécessitent donc une certaine prudence dans l'interprétation des résultats relatifs à ces deux dimensions, notamment lorsqu'il s'agit de comparer les élèves de primaire et de collège.

Par ailleurs, les analyses réalisées ne suggèrent pas l'existence d'un facteur surordonné regroupant les différentes dimensions du bien-être évaluées avec le questionnaire BE-Scol. Si le calcul d'un score global semble intéressant, compte tenu des relations qu'il entretient avec la satisfaction et les performances scolaires des élèves, ces résultats devront également être relativisés et affinés en insistant davantage sur les scores obtenus aux différentes dimensions explorées avec le questionnaire BE-Scol. Par ailleurs, l'examen des corrélations entre ces différentes dimensions suggère que les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe et la satisfaction à l'égard des activités scolaires sont davantage corrélées entre elles qu'avec les autres dimensions, de même que les relations paritaires, le sentiment de sécurité et l'absence d'anxiété à l'égard des évaluations, notamment à l'école. Ces résultats rejoignent ceux obtenus précédemment auprès d'un échantillon d'écoliers. Les résultats des analyses confirmatoires suggéraient alors l'existence de deux facteurs surordonnés. Le premier, intitulé « satisfaction scolaire », regroupait la perception des relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires, alors que le second, intitulé « confiance à l'école », renvoyait aux relations paritaires, au sentiment de sécurité et à l'absence d'anxiété face aux évaluations (Guimard, Bacro et Florin, 2014).

De leur côté, les analyses réalisées afin de tester sa cohérence interne et sa stabilité test-retest montrent que le questionnaire BE-Scol présente des qualités psychométriques satisfaisantes. Toutefois, les résultats suggèrent que la perception des relations avec les enseignants est moins stable, notamment pour les élèves de collège. Là encore, ces résultats peuvent s'expliquer par les différences de fonctionnement entre école et collège et le fait que les collégiens se voient attribuer un enseignant par discipline. De la même manière, le sentiment de sécurité des élèves semble particulièrement instable, notamment pour les écoliers.

Enfin, conformément à nos hypothèses, les analyses visant à tester les validités convergente et divergente du questionnaire BE-Scol montrent que, contrairement à leurs performances cognitives, la satisfaction et les performances scolaires des élèves sont liées au bien-être à l'école. Toutefois, celles-ci semblent davantage corrélées à la perception des relations avec les enseignants, à la satisfaction à l'égard de la classe et au point de vue des élèves sur les activités proposées à l'école qu'à leur intégration dans le groupe de pairs, à leur sentiment de sécurité ou à leur satisfaction face au regard des adultes sur leurs résultats scolaires et leur comportement à l'école.

Pour conclure, bien que cette nouvelle version du questionnaire BE-Scol présente des qualités psychométriques satisfaisantes, un certain nombre de questions se dégagent à l'issue de cette étude

de validation. Tout d'abord, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires afin de mieux comprendre comment les différences de fonctionnement entre école et collège viennent modifier la façon dont les collégiens appréhendent leurs relations avec les enseignants et leur satisfaction à l'égard de la classe : des items complémentaires et spécifiques aux écoliers d'une part, aux collégiens d'autre part, pourraient être utiles. Par ailleurs, il conviendrait de mieux comprendre pourquoi le sentiment de sécurité des élèves s'avère relativement instable, comparativement aux autres dimensions évaluées avec le questionnaire BE-Scol. Enfin, compte tenu des différences de fonctionnement entre ces deux types d'établissements, la structure du questionnaire BE-Scol devra être explorée chez les écoliers et les élèves de collège séparément, afin de mieux comprendre comment les différentes dimensions appréhendées à l'aide de cet outil s'organisent pour rendre compte de leur bien-être à l'école.

De plus, outre les changements liés au type d'établissement – école, puis collège –, il est probable que les changements liés au développement des enfants – changements cognitifs, affectifs, sociaux, changements liés à la puberté – et les nouveaux enjeux qui se dessinent pour eux avec les choix d'orientation au collège induisent également des spécificités, qui pourraient être appréhendés dans le cadre d'une étude longitudinale.

4. ANALYSE DESCRIPTIVE DES RÉPONSES DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

4.1. Objectifs et méthode

L'objectif de cette analyse est de décrire les réponses de l'ensemble des élèves aux échelles de satisfaction globale et de bien-être afin de dégager les éléments de satisfaction et d'insatisfaction de leur vie à l'école et au collège.

Pour repérer les principales tendances qui se dégagent de cette analyse, les 6 modalités de réponse possibles des élèves à l'échelle de satisfaction scolaire ont été regroupées en 2 catégories. La catégorie « oui » regroupe les réponses « plutôt d'accord », « d'accord » et « absolument d'accord », et la catégorie « non » les réponses « absolument pas d'accord », « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord ». De même, à l'échelle de bien-être, les modalités « vraiment comme moi » et « à peu près comme moi » ont été regroupées, de sorte que les réponses des élèves puissent être analysées en deux catégories « oui » et « non ». Les deux tableaux ci-dessous (tableaux 9 et 10) présentent les pourcentages de réponses positives et négatives aux différents items composant les échelles de satisfaction scolaire et de bien-être. Conformément aux résultats de l'étude de validation, les items 7 et 27 de l'échelle multidimensionnelle de bien-être n'ont pas été intégrés.

Tableau 9 : Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de satisfaction scolaire (N= 1002)

Items de l'échelle de satisfaction scolaire	Oui	Non
J'apprends beaucoup de choses à l'école/au collège	97,1%	2,9%
Je suis content d'aller à l'école/au collège	77,7%	22,3%
Je me sens bien à l'école/au collège	87,9%	12,1%
L'école/le collège est intéressant(e)	80,4%	19,6%
J'aime les activités proposés à l'école/au collège	86,1%	13,9%

Tableau 10 : Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de bien-être à l'école/au collège (N= 1002)

Dimensions/Items de l'échelle de bien-être	Oui	Non
Relations enseignants		
Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment	68,8%	31,2%
Le/les professeurs me félicite(nt)	49,5%	50,5%
J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles	57,7%	42,3%
Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/collège	66,9%	33,1%
Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe	42%	58%
Sentiment de sécurité		
J'ai peur de me faire voler des affaires	54%	46%
J'ai peur quand je suis à l'école/collège	12,7%	87,3%
J'ai peur de me faire taper par les autres élèves	23%	77%
J'ai peur que des inconnus rentrent dans l'école pour m'embêter	26,8%	73,2%
J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/collège	28,7%	71,3%
Satisfaction / relations paritaires		
C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège	26,6%	73,4%
Je suis bien apprécié par les autres élèves	77%	13%
J'ai beaucoup de copains à l'école/collège	78,9%	11,1%
Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/collège	79,2%	10,8%
Satisfaction / évaluations		
J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison	64,5%	35,5%
J'ai peur de montrer mon travail aux parents	28,8%	71,2%
J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	46,7%	53,3%
J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents	52%	48%
J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66,3%	33,7%
Satisfaction / classe		
Je n'aime pas trop ma classe	28,6%	71,4%
Je suis content d'être dans ma classe	71,4%	28,6%
Je suis content de mon professeur	77,4%	21,6%
Je suis content de ma salle de classe	70,2%	29,8%
Satisfaction / activités scolaires		
Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/collège	85,2%	14,8%
J'ai trop de devoirs à faire à la maison	59,5%	40,5%
Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	61,7%	38,3%
Je travaille trop à l'école/collège	57,4%	42,6%
Je suis content d'aller à l'école/collège	64,7%	35,3%

4.2. Les éléments de satisfaction des élèves

Les réponses à l'échelle de satisfaction globale sont largement positives (cf tableau 10). Presque tous les élèves considèrent qu'ils apprennent beaucoup de choses à l'école/au collège. Ils sont également 88 % à considérer qu'ils se sentent bien dans leur établissement et près de 86 % déclarent aimer les activités proposées à l'école/au collège. Les deux items les moins perçus positivement sont « L'école/le collège est intéressant(e) », avec 19,6% de réponses négatives, et « Je suis content d'aller à l'école/au collège » avec plus de 22% d'élèves insatisfaits.

Les réponses à l'échelle de bien-être indiquent que les enfants se sentent globalement en sécurité puisque 87,3% d'entre eux déclarent ne pas avoir peur à l'école ou au collège. Par ailleurs, 71,3% des élèves indiquent qu'ils n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école, 73,2% qu'ils n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter et 77% qu'ils ne craignent pas de se faire taper par les autres élèves.

De même, s'agissant des relations paritaires, la satisfaction des élèves est élevée, avec près de 80% des élèves pensant qu'ils sont appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. 73,4% considèrent qu'il est facile de se faire des amis à l'école/au collège.

Les élèves sont également plutôt satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En effet, plus de 70% d'entre eux répondent qu'ils s'y sentent bien, que leur salle de classe leur convient, qu'ils aiment leur classe et qu'ils sont satisfaits de leur enseignant.

Parmi les autres points positifs, on note que 70% des élèves n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents. De même, s'agissant des relations avec les enseignants, 68,8% des élèves considèrent que l'enseignant les aide suffisamment et 66,9% que leur enseignant les intéresse à ce qu'ils font à l'école/au collège. Enfin, 73,3% des élèves sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école et 65% déclarent être contents d'aller à l'école¹.

4.3. Les aspects plus négatifs de la vie scolaire

Les appréciations négatives concernent en particulier la dimension « satisfaction à l'égard des activités » puisque 57,4% des élèves pensent qu'ils travaillent trop à l'école/au collège. Ils sont également 59,5% à affirmer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison et près de 62 % à ne pas apprécier les activités d'évaluation. Ce dernier point suggère que la satisfaction des élèves à l'égard

¹ Le pourcentage de réponses négatives à cette question varie en fonction des deux questionnaires : 22% d'élèves insatisfaits dans le questionnaire de satisfaction globale et 35% dans le questionnaire de bien-être. Cette différence est probablement due au fait que, par sa conception plus détaillée et analytique, le questionnaire de bien-être peut amener les enfants à répondre de manière plus spécifique par rapport à des situations de classe et moins par une réponse globale.

des évaluations est plutôt négative. C'est effectivement le cas puisque sur les 5 items de cette dimension 4 sont appréciés négativement par une majorité d'entre eux. Ainsi, 66,3% des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes et 64,5% ont peur quand l'enseignant met un mot dans le cahier de liaison. De plus, environ 50% des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices et quand leur enseignant parle avec leurs parents.

S'agissant enfin de la satisfaction qu'éprouvent les élèves à l'égard des relations avec les enseignants, 42% considèrent que leur enseignant a du mal à faire respecter les règles de la classe, près de 50% souhaiteraient qu'il les félicite davantage et 57,7% qu'il explique davantage les choses difficiles. Enfin bien que les élèves se sentent globalement en sécurité dans leur établissement (cf. ci-dessus), 46% disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement.

4.4. Les dimensions du bien-être les plus et les moins satisfaisantes

Les tableaux 11 et 12 ci-dessous indiquent quelles sont parmi les six dimensions de l'échelle multidimensionnelle de bien-être celles qui sont les mieux/ou les moins bien évaluées par les élèves. Le premier tableau présente les réponses moyennes des élèves à chacune des 6 dimensions. Le second compare les moyennes des dimensions deux à deux au moyen d'un t de Student.

Les résultats montrent que les dimensions « relations paritaires », « sentiment de sécurité » et « satisfaction à l'égard de la classe » sont les plus satisfaisantes pour les élèves. Ces trois dimensions se différencient nettement des dimensions « relations aux enseignants », « satisfaction à l'égard des activités » et « satisfaction à l'égard des évaluations » (à $p < .0001$ dans chaque cas). La satisfaction des élèves à l'égard des évaluations est, de toutes les dimensions, celle qui est la moins appréciée ($m=2,51$; $et=0,71$). Cette dimension se différencie significativement des dimensions « satisfaction à l'égard des activités » d'une part ($p=.01$) et « relations avec les enseignants » d'autre part ($p < .0001$). Enfin, ces deux dernières dimensions se différencient significativement ($p < .0001$), la dimension « relations aux enseignants » étant perçue plus positivement que la dimension « satisfaction à l'égard des activités ».

Tableau 11 : Moyenne et écart type des scores des élèves de l'échantillon aux six dimensions de l'échelle de bien-être

Dimensions	Moyenne	Ecart type
Relation Enseignants	2,67	,686
Sentiment de sécurité	3,06	,734
Satisfaction / relations paritaires	3,10	,724
Satisfaction / évaluations	2,51	,713
Satisfaction / classe	3,04	,717
Satisfaction / activités	2,58	,678

Tableau 12 : Comparaisons des moyennes des scores des élèves de l'échantillon aux six dimensions de l'échelle de bien-être

Comparaisons par paires		Moyenne	Ecart-type	T de Student	Significativité
Paire 1	Relations enseignants – Sécurité	-,397	,995	-12,63	,0001
Paire 2	Relations enseignants – Relations paritaires	-,430	,937	-14,53	,0001
Paire 3	Relations enseignants – Satisfaction / évaluations	,155	,884	5,58	,0001
Paire 4	Relations enseignants – Satisfaction / classe	-,379	,688	-17,43	,0001
Paire 5	Relations enseignants – Satisfaction Activités	,082	,668	3,90	,0001
Paire 6	Sécurité – Relations paritaires	-,033	,828	-1,28	,201
Paire 7	Sécurité – Satisfaction / évaluations	,552	,753	23,22	,0001
Paire 8	Sécurité – Satisfaction / classe	,177	1,004	,539	,590
Paire 9	Sécurité – Satisfaction / activités	,479	1,052	14,42	,0001
Paire 10	Relations paritaires - Satisfaction / évaluations	,586	,874	21,22	,0001
Paire 11	Relations paritaires – Satisfaction / classe	,051	,992	1,73	,082
Paire 12	Relations paritaires - Satisfaction / activités	,513	,9304	16,36	,0001
Paire 13	Satisfaction / évaluations - Satisfaction / classe	-,535	,961	-17,61	,0001
Paire 14	Satisfaction / évaluations - Satisfaction / activités	-,073	,942	-2,46	,01
Paire 15	Satisfaction / classe – Satisfaction / activités	,461	,688	18,24	,0001

En résumé, ces comparaisons permettent d'ordonner les 6 dimensions par ordre décroissant de satisfaction de la manière suivante :

- « Relations paritaires », « Sécurité » et « Satisfaction Classe »

- « Relation Enseignants »
- « Satisfaction Activités »
- « Satisfaction évaluations »

5. ANALYSES DIFFÉRENTIELLES EN FONCTION DES CARACÉRISTIQUES DES ENFANTS

5.1. Introduction

Divers travaux ont été réalisés dans des pays comme les Etats-Unis, les Pays-Bas, la Finlande et l'Australie, afin d'identifier les déterminants de la satisfaction scolaire. Ces recherches montrent que la satisfaction à l'école est associée à des facteurs liés à la classe ou à l'école fréquentée par l'élève, à des facteurs sociaux et à des facteurs individuels (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010 ; cf. figure 1).

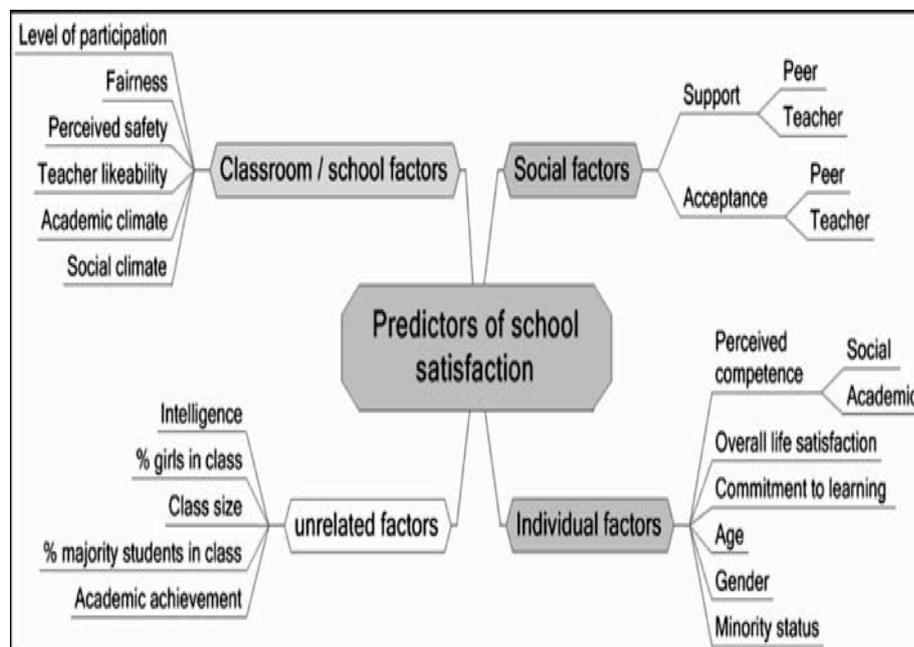


Figure 1 : Les facteurs associés à/prédictifs du bien-être à l'école d'après Randolph, Kangas & Ruokamo (2010)

Les recherches étudiant les facteurs liés à la classe ou à l'école établissent des liens positifs entre la satisfaction scolaire et la participation aux activités scolaires, le sentiment de sécurité (Samdal & al., 1998), la perception de l'enseignant (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010) et le climat de la classe (Baker & al., 2003). Par ailleurs, les élèves qui apprécient leur professeur ont tendance à aimer aussi aller à l'école (Kong, 2008).

S'agissant des facteurs sociaux, le degré de soutien des enseignants perçu par les élèves est un fort prédicteur de la satisfaction de ces derniers (Baker, 1999 ; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009).

À un degré moindre, le soutien par les pairs est un autre prédicteur important de la satisfaction à l'école (Kong, 2008). L'acceptation des enseignants et des pairs et l'absence de persécution et d'intimidation sont également liées à la satisfaction scolaire (Verkuyten et Thijs 2002; Samdal, et *al.*, 1998).

Concernant les facteurs individuels, les travaux montrent que la satisfaction des élèves à l'école n'est pas liée à leur niveau socioculturel (Vyverman & Vettenburg, 2009). En revanche, elle est liée à l'engagement dans les apprentissages (Epstein & McPartland, 1976), à la satisfaction de vie globale (Huebner 1991), l'âge (Karatzias et *al.*, 2002, Okun et *al.*, 1990) et au sexe (Gutman & Feinstein, 2008 ; Okun et *al.* 1990; Samdal & *al.* 1998; Verkuyten & Thijs, 2002). Ainsi, les filles sont généralement plus satisfaites de l'école que les garçons et les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits de l'école comparativement aux plus âgés (Kong, 2008). Plusieurs recherches réalisées aux USA et aux Pays-Bas indiquent également que les élèves appartenant à des minorités ethniques sont plus satisfaits de l'école que ceux de la majorité ethnique. S'agissant enfin des relations avec les compétences académiques, les résultats des recherches semblent peu consensuels. Toutefois, des relations significatives et positives sont retrouvées avec certains aspects du bien-être à l'école comme la qualité des relations aux enseignants et le sentiment de compétence (Marks, 1998).

Situé dans le prolongement de ces travaux, l'objectif des analyses rapportées dans ce chapitre est de déterminer les relations qu'entretiennent différentes variables « internes ou individuelles » et « externes ou de contexte » avec la satisfaction scolaire et le bien-être perçu des élèves. Les variables « internes » caractérisent l'enfant selon son milieu de vie familial et diverses caractéristiques individuelles comme l'âge, le sexe, le trimestre de naissance, le niveau cognitif ainsi que son parcours scolaire. Les variables « externes » ou de contexte caractérisent le milieu de scolarisation de l'enfant. Les variables caractérisant le milieu familial et les élèves sont issues d'enquêtes par questionnaire réalisées directement auprès des familles et des enfants. Celles concernant les établissements ont été déterminées lors de la construction de l'échantillon.

5.2. Caractéristiques sociofamiliales des enfants, satisfaction scolaire et bien-être

Les caractéristiques sociofamiliales des élèves ont été identifiées à partir des réponses à un questionnaire renseigné par les parents. Dans ce questionnaire (cf annexe 4), la famille est interrogée sur les aspects suivants : la profession de chacun des deux parents, les diplômes obtenus par les deux parents et leur nombre d'années d'étude. Suivent plusieurs questions sur : la situation familiale (l'enfant vit-il avec ses deux parents ?), les modes de garde de l'enfant en cas de séparation (mère, père, garde alternée), la composition de la famille (nombre de frères et sœurs ou demi-frères et demi-sœurs) et sur l'âge de l'enfant lors de la première scolarisation. Les chapitres ci-dessous présentent les résultats des

analyses visant à tester les liens entre chacune de ces variables prise isolément et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être perçu des élèves.

5.2.1. Relation avec la profession des parents

Le tableau 13 décrit la répartition des professions déclarées par les pères et les mères. On constate tout d'abord que les informations obtenues sont limitées puisque la profession des mères n'a été renseignée que pour 707 enfants et que celle des pères ne l'a été que pour 609 enfants. D'autre part, il apparaît que chez les mères la catégorie professionnelle la plus représentée est la catégorie « employé » (41,9%). Viennent ensuite les catégories « profession intermédiaire » (22,6%), « cadre » (16,3%), « artisan, commerçant ou chef d'entreprise » (7,1%) et « ouvrier » (2,7%). 7,5% des mères se déclarent en situation de chômage. Les catégories « congé de maternité », « retraite » et « sans profession/mère au foyer » sont très peu représentées (2% du total).

Tableau 13 : Répartition des professions déclarées par les pères et les mères pour l'ensemble de l'échantillon

	Profession de la mère		Profession du père	
	Effectifs	Pourcentage	Effectifs	Pourcentage
Agriculteur	0	0	2	,3
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	50	7,1	68	11,1
Cadre	115	16,3	216	35,7
Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)	160	22,6	83	13,6
Employé	296	41,9	154	25,2
Ouvrier	19	2,7	68	11,0
Chômage	53	7,5	18	3,0
Congé maternité	2	0,3		
Retraite	1	0,1		
Sans profession/mère au foyer	11	1,6		
Total	707	100,0	609	100,0

Chez les pères, la catégorie professionnelle la plus représentée est la catégorie « cadre » (35,7%). Elle est suivie de la catégorie « employé » (25,2%). Les professions intermédiaires représentent 13,6% de l'échantillon suivies des catégories « artisan, commerçant ou chef d'entreprise » (11,1%) et « ouvrier » (11%). Seuls 3% des pères ont déclaré être au chômage. Notons enfin la très faible représentation de la catégorie « agriculteurs » dans cet échantillon (0,3% chez les pères ; 0% chez les mères). Les deux tableaux ci-dessous (cf. tableaux 14 et 15) rendent compte des liens entre la profession de chacun des deux parents et les scores moyens aux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être.

S'agissant des mères, les résultats² montrent qu'il n'y a pas de lien significatif entre la profession de la mère et le score total de satisfaction scolaire ($F(5,687)=0,57$; NS), mais il existe un lien significatif avec le score global de bien-être ($F(5,687)=2,37$; $p<.05$). Des analyses complémentaires réalisées sur les différentes dimensions du bien-être montrent un lien significatif ($p<.05$) entre la profession de la mère et la dimension « sentiment de sécurité » ($F(5,687)=2,93$; $p<.05$). Les tests post hoc (Bonferroni) indiquent que les enfants dont la mère est au chômage ont un sentiment de sécurité plus faible que les enfants d'artisans ($p<.05$), de cadres ($p<.01$), de professions intermédiaires ($p<.01$) et d'employés ($p<.01$). La différence avec les enfants d'ouvriers n'est pas significative.

Tableau 14 : Relations entre la profession de la mère et les scores globaux de satisfaction scolaire et de bien-être (N=693)

	Score global moyen de satisfaction scolaire			Score global moyen de bien-être		
	Moyenne	Ecart type	Significativité	Moyenne	Ecart type	Significativité
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	4,616	,940	$F(5, 687)=0,57$ NS	2,822	,457	$F(5,687)=2,37$ $p<.05$
Cadre	4,769	,719		2,910	,409	
Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)	4,766	,889		2,883	,400	
Employé	4,824	,846		2,823	,432	
Ouvrier	4,842	,812		2,718	,435	
Chômage	4,815	,900		2,714	,371	
Total	4,786	,846		2,840	,420	

S'agissant des professions des pères, les résultats³ ne montrent aucun lien significatif avec le score total de satisfaction scolaire ($F(5,601)=1,55$; NS). Par contre un lien significatif est observé avec le score global à l'échelle de bien-être ($F(6,601)=2,96$; $p=.01$). Les tests post hoc (Bonferroni) indiquent que cette différence est liée principalement au score significativement supérieur ($p<.03$) des enfants dont le père est cadre par rapport à ceux dont le père est employé.

² Dans ces analyses, les catégories « congé maternité », « retraite », « sans profession/mère au foyer » ont été supprimées en raison de leurs faibles effectifs.

³ La catégorie agriculteur a été supprimée car trop faiblement représentée.

Tableau 15 : Relation entre la profession du père
et les scores globaux de satisfaction scolaire et de bien-être (N=607)

	Score global de satisfaction scolaire				Score global de bien-être		
	Effectifs	Moyenne	Ecart type	Significativité	Moyenne	Ecart type	Significativité
Artisan, commerçant ou chef d'entreprise	68	4,676	,931	F(5,601)=1,55 NS	2,902	,382	F(5,601)= 2,96; p=.01
Cadre	216	4,812	,775		2,915	,402	
Profession intermédiaire (enseignant, technicien, travailleur social, etc.)	83	4,913	,650		2,899	,427	
Employé	154	4,764	,918		2,780	,466	
Ouvrier	68	4,929	,737		2,875	,387	
Chômage	18	4,489	1,001		2,663	,399	
Total	607	4,802	,822		2,865	,422	

Des analyses complémentaires réalisées sur les dimensions composites de l'échelle de bien-être montrent des différences significatives uniquement sur la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations » ($F(5,601)=2,21$; $p<.05$). Les tests post hoc (Bonferroni) indiquent que les enfants de pères cadres ont des scores significativement plus élevés ($p<.05$) que ceux des enfants de pères employés.

5.2.2. Relations avec le mode de garde des enfants

Les données sur le mode de garde des enfants ont été recueillies auprès de 823 élèves. Dans le tableau suivant figurent la répartition des différents modes de garde recensés. On constate que le mode de garde par les 2 parents est la situation la plus fréquente : 71,8 % des élèves. 15,7 % des enfants sont gardés uniquement par leur mère et 5,3 % par leurs « mère et beau père ». La garde alternée est peu représentée avec 5,5 % des enfants. Les modes de garde « père seul » ou « père et belle-mère » sont très minoritaires (1,7% au total).

Tableau 16 : Répartition (en nombre et en %) des élèves selon leur mode de garde pour l'ensemble de l'échantillon

	Effectifs	Pourcentage
Les deux parents	591	71,8
Garde Alternée	45	5,5
Mère seule	129	15,7
Mère + beau père	44	5,3
Père seul	9	1,1
Père + belle-mère	5	,6
Total	823	100,0

Des analyses de variance ont permis de tester les liens entre les différents modes de garde et les résultats des élèves aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être. Dans un premier temps (cf tableau 17), les comparaisons ont été effectuées selon que les enfants vivent avec leurs deux parents (N=591) ou pas (N=232). Les résultats indiquent des différences significatives en faveur des enfants gardés par leurs deux parents sur les deux scores de satisfaction scolaire $F(1,821)=8,24$; $p<.01$) et de bien-être $F(1,821)=13,84$; $p<.001$). Par ailleurs, des différences sont observées sur 4 des 6 dimensions du bien-être : les enfants qui bénéficient d'un mode de garde avec leurs deux parents sont, comparativement aux autres, plus satisfaits de leurs relations aux enseignants ($F(1,821)=15,04$; $p<.001$), de leur classe ($F(1,821)=7,30$; $p<.01$), de leurs activités ($F(1,821)=7,01$; $p<.01$) et de leurs relations paritaires ($F(1,821)=4,86$; $p<.05$). Les dimensions « sécurité » et « satisfaction à l'égard des évaluations » sont les seules pour lesquelles il n'existe pas de différence significative entre les deux types de mode de garde.

Tableau 17 : Scores des élèves à l'échelle de satisfaction scolaire et à l'échelle de bien-être selon qu'ils vivent ou non avec leur deux parents

	Sans les deux parents		Avec les deux parents		Significativité
	Moyenne	Ecart-type	Moyenne	Ecart-type	
Total satisfaction globale	4,622	,908	4,806	,8025	F(1,821)=8,24 ; p<.01
Total bien-être	2,766	,408	2,883	,409	F(1,821)=13,84 ; p<.001
Relations / enseignants	2,590	,701	2,791	,659	F(1,821)=15,04 ; p<.001
Sentiment de sécurité	3,059	,755	3,051	,733	F(1,821)=0,2 ; NS
Satisfaction / Relations paritaires	3,009	,748	3,131	,708	F(1,821)=4,86 ; p<.05
Satisfaction / évaluations	2,438	,776	2,541	,701	F(1,821)=3,43 ; NS
Satisfaction / Classe	2,986	,719	3,134	,704	F(1,821)=7,30 ; p<.01
Satisfaction / Activités	2,515	,664	2,653	,681	F(1,821)=7,01 ; p<.01

Ces analyses ont été affinées en tenant compte des catégories de mode de garde les plus représentées (mode de garde par les 2 parents, mère seule, garde alternée, Mère + beau père)⁴.

Le tableau ci-dessous montre un effet significatif du mode de garde sur les scores globaux de satisfaction scolaire ($F(3, 805) = 3,63$; $p<.01$) et de bien-être ($F(3, 805) = 4,42$; $p<.01$) ainsi que sur les scores relatifs aux dimensions suivantes : relations avec les enseignants ($F(3, 805) = 4,90$; $p<.01$), relations paritaires ($F(3, 805) = 3,69$; $p<.01$), satisfaction à l'égard de la classe ($F(3,805) = 4,19$; $p<.01$)

⁴ Les 14 enfants gardés par le père seul ou le père et une belle-mère ont été retirés des analyses.

et satisfaction à l'égard des activités ($F(3,805) = 2,83$; $p<.05$). On constate que ces relations significatives s'expliquent le plus souvent par les écarts de satisfaction entre les enfants vivant avec leur mère seule et ceux vivant avec leurs deux parents, au bénéfice de ces derniers.

Toutefois, pour la dimension « relations paritaires » on constate en outre que les enfants des mères vivant avec un beau-père sont plus satisfaits que ceux vivant avec leur mère seule ($p<.05$). Enfin, s'agissant de la dimension « satisfaction à l'égard des activités », les enfants vivant avec leurs deux parents ont des scores significativement supérieurs à ceux qui bénéficient d'une garde alternée ($p<.05$).

Tableau 18 : Relation entre le mode de garde et les scores des élèves aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être

		Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupes
Satisfaction globale	Deux parents	4,806	,802	F(3, 805) = 3,63, p<.01	Deux parents>Mère seule*;
	Garde alternée	4,511	,853		
	Mère seule	4,595	,950		
	Mère et beau-père	4,741	,821		
Score global de bien-être	Deux parents	2,883	,409	F(3, 805) = 4,42 p<.01	Deux parents>Mère seule**
	Garde alternée	2,775	,415		
	Mère seule	2,749	,432		
	Mère et beau-père	2,838	,336		
Relations / enseignants	2 parents	2,791	,659	F(3, 805) = 4,90 p<.01	Deux parents>Mère seule**
	Garde alternée	2,608	,669		
	Mère seule	2,577	,712		
	Mère et beau-père	2,595	,714		
Sentiment de sécurité	2 parents	3,051	,733	F(3, 805) = 0,648 NS	
	Garde alternée	3,208	,672		
	Mère seule	3,053	,751		
	Mère et beau-père	3,063	,772		
Satisfaction / relations paritaires	2 parents	3,131	,708	F(3, 805) = 3,69 p<.01	Deux parents>Mère seule* ; Mère et beau-père>mère seule*
	Garde alternée	3,077	,818		
	Mère seule	2,929	,723		
	Mère et beau-père	3,272	,642		
Satisfaction / évaluations	2 parents	2,541	,701	F(3, 805) = 0,832 NS	
	Garde alternée	2,408	,789		
	Mère seule	2,491	,810		
	Mère et beau-père	2,460	,690		
Satisfaction / Classe	2 parents	3,134	,704	F(3,805) = 4,19 p<.01	Deux parents>Mère seule*
	Garde alternée	2,883	,770		
	Mère seule	2,937	,726		
	Mère et beau-père	3,159	,635		
Satisfaction / Activités	2 parents	2,653	,681	F(3,805) = 2,83, p<.05	Deux parents>Garde alternée*
	Garde alternée	2,466	,579		
	Mère seule	2,504	,677		
	Mère et beau-père	2,513	,649		

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

5.2.3. Relations avec les autres variables sociofamiliales : nombre d'années d'études des parents et nombre d'enfants dans la fratrie

Le nombre d'années d'études du père et de la mère de l'élève a été déclaré par chacun des deux parents dans le questionnaire sociofamilial. Les chiffres ont toutefois été corrigés en prenant en compte le diplôme le plus élevé déclaré par chacun des deux parents. Le tableau ci-dessous présente la répartition en pourcentage des mères et des pères en fonction de leur nombre d'années d'études estimé.

Tableau 19 : Diplôme déclaré par le père ou la mère, nombre d'années d'études estimé et répartition (en %) du nombre d'années d'études chez chaque parent

Nombre d'années d'études	% dans l'échantillon des mères (N=746)	% dans l'échantillon des pères (N=551)
8	4,2	10,7
9	4,3	2,2
10	2,5	0
11	20,9	18,7
12	16,4	14,9
13	,1	,7
14	19,4	17,8
15	11,3	7,1
16	8,4	5,8
17	9,4	19,4
20	3,1	2,7

Le tableau 20 montre que le nombre moyen d'années d'études est d'environ 13 ans et qu'il est équivalent chez les pères et les mères. Par ailleurs le nombre d'enfants moyen par famille est proche de deux.

Tableau 20 : Moyenne et écart type du nombre d'années d'études de la mère et du père et du nombre d'enfants dans la famille.

	N	Moyenne	Ecart type
Nombre d'années d'études de la mère	788	13,23	2,89
Nombre d'années d'études du père	608	13,25	3,03
Taille de la fratrie	823	1,82	1,15

Les corrélations entre ces trois variables et celles relatives à la satisfaction scolaire et au bien-être des élèves figurent dans le tableau 21. On constate tout d'abord que le nombre d'années d'études de la mère est assez fortement corrélé au niveau d'étude du père ($r = .53$, $p < .0001$) et qu'il existe une corrélation négative et significative entre le niveau d'études de la mère et le nombre d'enfants dans la

fratrie ($r = -.155, p < .01$). En d'autres termes, plus le niveau d'études de la mère est élevé, moins la famille comprend d'enfants. D'autre part, les relations entre ces trois variables sociodémographiques et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être sont quasiment inexistantes. Toutefois une corrélation significative mais de faible ampleur est à noter entre le nombre d'années d'études de la mère et le score global à l'échelle multidimensionnelle de bien-être ($r = .079, p < .05$). Ainsi les enfants qui montrent un meilleur niveau de bien-être se retrouvent plutôt chez les mères les plus diplômées.

Tableau 21 : Corrélations entre les variables relatives à la satisfaction scolaire et au bien-être et le nombre d'années d'études de la mère, du père et la taille de la fratrie

	Nbre d'années d'études de la mère	Nbre d'années d'études du père	Taille de la fratrie
Total satisfaction scolaire	,004	-,018	-,044
Total bien-être	,079*	,058	-,024
Relations / enseignants	,052	,059	,001
Sentiment de sécurité	,065	,057	,012
Satisfaction / relations paritaires	,032	,012	-,033
Satisfaction / évaluations	,034	,075	,022
Satisfaction / classe	,029	-,008	-,017
Satisfaction / activités	,060	,007	-,034
Nbre d'années d'études de la mère	1	,538***	-,155**
Nbre d'années d'études du père	,533***	1	-,04
Taille de la fratrie	-,155**	-,04	1

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5.3. Différences de satisfaction scolaire et de bien-être liées à l'âge, au sexe et à la classe fréquentée par l'élève

5.3.1. Relations avec l'âge et le trimestre de naissance

Les élèves de l'échantillon sont âgés en moyenne de 11,12 ans (ET : 1, 65). Ils se répartissent de manière très équilibrée en fonction de leur trimestre de naissance, comme l'indiquent les données du tableau 22.

Tableau 22: Répartition (en %) des élèves selon leur trimestre de naissance

	Pourcentage
Trimestre 1 (janvier/février/mars)	25,2
Trimestre 2 (avril/mai/juin)	24,6
Trimestre 3 (juillet/août/septembre)	24,1
Trimestre 4 (octobre/novembre/décembre)	26
Total	100,0

Le tableau 23 présente la matrice des corrélations entre l'âge et le trimestre de naissance des élèves et les scores aux deux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être. Les résultats indiquent que le trimestre de naissance n'est lié ni à la satisfaction scolaire globale ni aux différents indicateurs de bien-être. Par contre, des corrélations apparaissent avec l'âge. Des corrélations négatives sont observées avec le score global de satisfaction scolaire ($r = -,385$, $p < .0001$), le score total de bien-être ($r = -,161$, $p < .01$) et les dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants » ($r = -,365$, $p < .0001$), « Satisfaction à l'égard de la classe » ($r = -,207$, $p < .0001$) et « Satisfaction à l'égard des activités » ($r = -,278$, $p < .0001$). Sur ces différents indicateurs plus les élèves sont âgés et moins ils se déclarent satisfaits. Pour les dimensions « Sécurité » et « relations paritaires », les corrélations sont positives (respectivement : $r = .155$, $p < .01$ et $r = .146$, $p < .01$), indiquant que plus les élèves sont âgés, plus ils se sentent en sécurité et plus ils sont satisfaits de leurs relations paritaires.

Tableau 23 : Corrélations entre l'âge et le trimestre de naissance et les variables relatives à la satisfaction scolaire et au bien-être

	Age (Mois)	Trimestre de naissance
Total Satisfaction Scolaire	-,385***	,044
Total Bien-être	-,161**	-,040
Relations / Enseignants	-,365**	-,004
Sentiment de sécurité	,155**	-,032
Satisfaction / relations paritaires	,146**	-,058
Satisfaction / Evaluations	-,041	-,044
Satisfaction / Classe	-,207**	-,016
Satisfaction / Activités	-,278**	-,014

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

5.3.2. Relation avec le sexe des élèves

Les résultats des comparaisons entre les garçons et les filles sur les différents indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être sont présentés dans le tableau 24. On constate comme attendu que les filles sont globalement plus satisfaites de l'école ou du collège que les garçons ($F(1,1001) = 4,67$, $p < .05$). Toutefois cette relation est faible. Par contre les filles ont une perception plus négative de leur bien-être que les garçons. Les différences en défaveur des filles s'observent sur le score global de bien-être et sur les dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants » ($F(1,1001) = 3,94$, $p < .05$), « Sécurité » ($F(1,1001) = 96,72$, $p < .001$), « Relations paritaires » ($F(1,1001) = 5,26$, $p < .05$) et « Satisfaction face aux évaluations » ($F(1,1001) = 69,15$, $p < .001$). On note en particulier que comparativement aux garçons, les filles ont une appréciation nettement plus négative de leur sécurité et des évaluations (différence significative à .001 dans les deux cas). Par contre, les garçons et les filles ne se différencient pas quant à leur satisfaction à l'égard de la classe et à l'égard des activités.

Tableau 24 : Relations entre le sexe des élèves et les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être

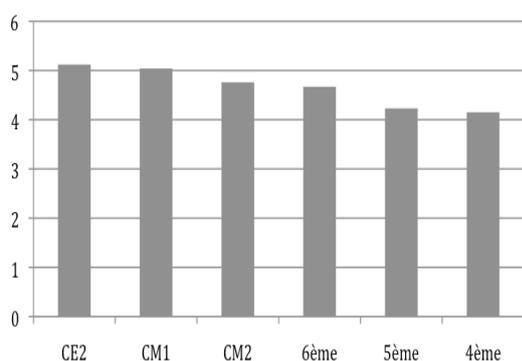
		Sexes	Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupes
Satisfaction globale	Echantillon global	Filles	4,756	,822	$F(1,1001) = 4,67$, $p < .05$	F>G*
		Garçons	4,638	,907		
Score total de bien-être	Echantillon global	Filles	2,758	,405	$F(1,1001) = 36,25$ $p < .0001$	F<G***
		Garçons	2,912	,397		
Relations / enseignants	Echantillon global	Filles	2,628	,682	$F(1,1001) = 3,94$, $p < .05$	F<G *
		Garçons	2,715	,689		
Sentiment de sécurité	Echantillon global	Filles	2,861	,753	$F(1,1001) = 96,72$, $p < .001$	F<G ***
		Garçons	3,297	,637		
Satisfaction / relations paritaires	Echantillon global	Filles	3,050	,710	$F(1,1001) = 5,26$ $p < .05$	F<G*
		Garçons	3,155	,736		
Satisfaction / évaluations	Echantillon global	Filles	2,342	,680	$F(1,1001) = 69,15$, $p < .001$	F<G***
		Garçons	2,706	,701		
Satisfaction / Classe	Echantillon global	Filles	3,057	,703	$F(1,1001) = ,17$ NS	
		Garçons	3,031	,733		
Satisfaction / Activités	Echantillon global	Filles	2,611	,642	$F(1,1001) = 1,50$ NS	
		Garçons	2,558	,718		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

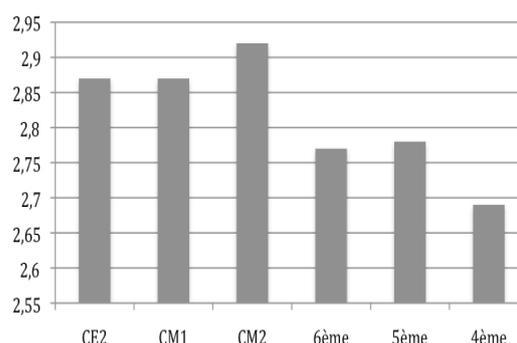
5.3.3. Relation avec le niveau scolaire

Les comparaisons effectuées (ANOVA) selon le niveau scolaire des élèves figurent dans le tableau A situé dans l'annexe 5. On constate tout d'abord que seule la dimension « satisfaction à l'égard des évaluations » ne différencie pas globalement les niveaux entre eux. Pour tous les autres indicateurs, les différences inter-niveaux sont significatives. S'agissant du score global de satisfaction scolaire et le score de bien-être (graphiques 1 et 2), les effets sont très significatifs (respectivement : $F(5,996) = 37,62$; $p < .001$ et $F(5,996) = 7,29$; $p < .01$). Les comparaisons post-hoc (Bonferroni) réalisées sur les différentes dimensions du bien-être indiquent que les CE2 et les CM1 ne se différencient pas, de même que les CM2 et les 6^{ème}, ainsi que les 5^{ème} et les 4^{ème}. Toutefois, les CE2 et les CM1 éprouvent une satisfaction scolaire plus élevée que les élèves des autres classes (graphique 1). C'est le cas également des CM2 et des 6^{ème} par rapport aux 5^{ème} et 4^{ème}, les élèves de ces deux dernières classes ne se différenciant pas significativement. Concernant le score global de bien-être (graphique 2), l'effet niveau scolaire ($F(5,996) = 7,29$; $p < .01$) se traduit par une absence de différence entre les 3 niveaux du primaire d'une part et entre les 3 niveaux de collège d'autre part. Toutefois, les CE2 et les CM1 ont de meilleurs scores que les élèves de 4^{ème} et les élèves de CM2 ont des scores de bien-être supérieurs à ceux des élèves des 3 classes de collège, ce qui permet de penser que le changement d'établissement – école / collège – induit une diminution du bien-être perçu globalement, ce qui demanderait à être confirmé par un suivi longitudinal des élèves.

Graphique 1 : Score moyen de satisfaction globale en fonction de la classe



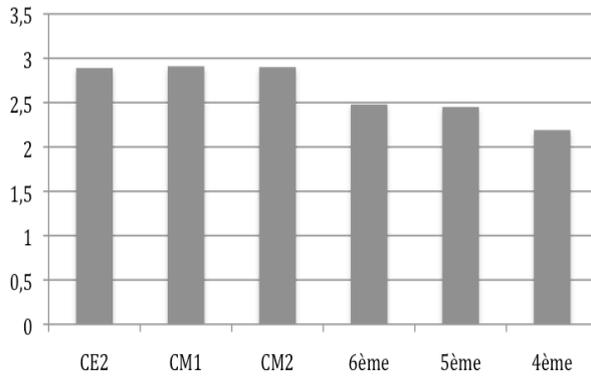
Graphique 2 : score moyen de bien-être (échelle totale) en fonction de la classe



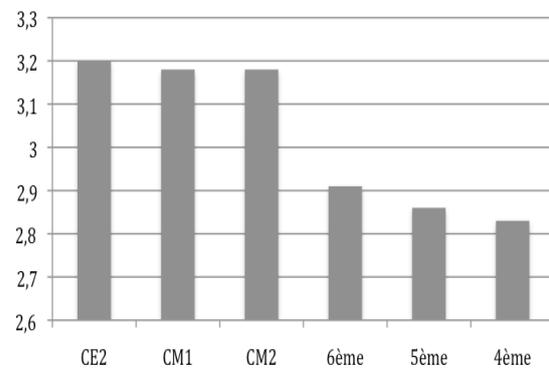
Pour la dimension « Relations avec les enseignants » (graphique 3), l'effet niveau scolaire est très significatif ($F(5,996) = 36,53$; $p < .001$). Les 3 niveaux d'école primaire ne se différencient pas entre eux mais présentent un degré de satisfaction plus élevé que les 3 niveaux de collège. Parmi ces derniers, les élèves de 6^{ème} et de 5^{ème} ont des scores non statistiquement différents. Toutefois, leur satisfaction est plus élevée que celle des élèves de 4^{ème}. L'effet classe sur la dimension « Satisfaction à l'égard de

la classe » ($F(5,996) = 10,37 ; p < .001$) est proche du cas précédent avec une distinction encore plus nette entre le primaire et le collège à l'avantage du premier (graphique 4).

Graphique 3 : Satisfaction des relations avec les enseignants en fonction de la classe

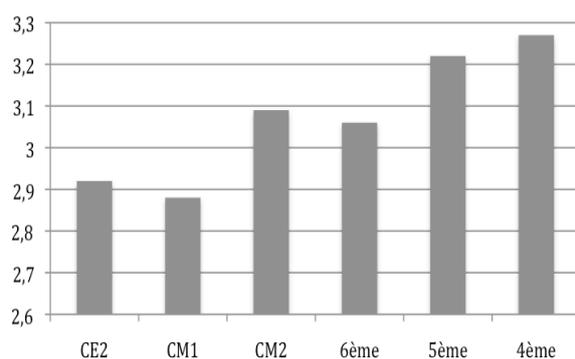


Graphique 4 : Satisfaction à l'égard de la classe en fonction de la classe

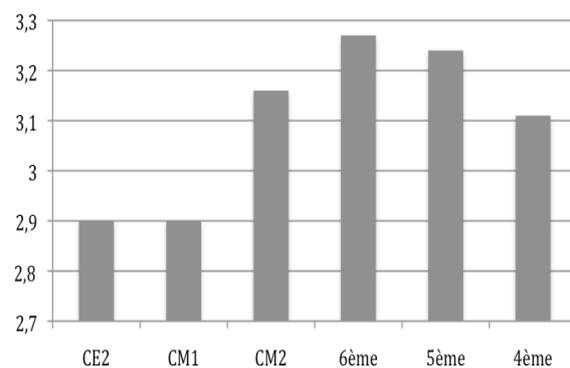


Pour la dimension « Sécurité » ($F(5,996) = 6,78 ; p < .001$), on observe (graphique 5) que les élèves du primaire ne se différencient pas et se sentent globalement moins en sécurité que les élèves de collège. Toutefois, les CM2 ne se différencient pas des 6ème, pas plus que les 5ème des 4ème. Dans la dimension « Relations paritaires » (graphique 6) ($F(5,996) = 8,85 ; p < .001$) les CE2 et les CM1 ne se différencient pas des 4ème de collège. Les élèves de ces 3 niveaux semblent toutefois moins satisfaits que les élèves des autres niveaux scolaires. Ainsi, c'est en CM2, en 6ème et en 5ème que le degré de satisfaction sur cette dimension semble le plus élevé.

Graphique 5 : Satisfaction à l'égard de la sécurité en fonction de la classe

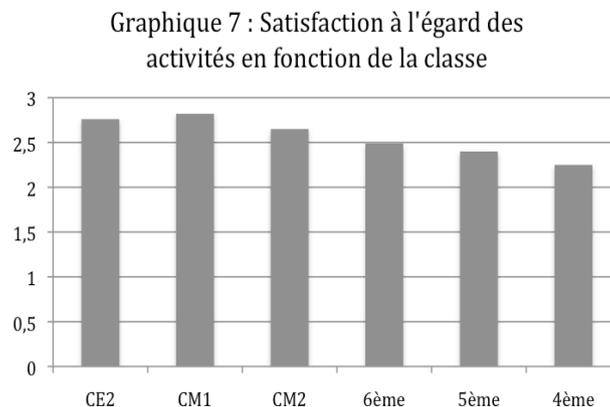


Graphique 6 : Satisfaction à l'égard des relations paritaires en fonction de la classe



Enfin, l'effet niveau scolaire sur la dimension « Satisfaction à l'égard des activités » (graphique 7) tend à distinguer le primaire du collège ($F(5,996) = 17,46 ; p < .001$) puisque les CE2 et les CM1 sont plus satisfaits des activités que les élèves des 3 niveaux du collège. Les élèves de CM2 sont sur cette dimension à l'interface de l'école et du collège puisqu'ils ont des scores qui ne se différencient ni des

CE2 et des CM1 ni des 6^{ème}. Toutefois leur score de satisfaction est significativement plus élevé que celui des 5^{ème} et des 4^{ème}, les élèves de 4^{ème} ayant les scores les plus faibles.



5.4. Différences liées au niveau cognitif, aux performances académiques, à l'âge de la première scolarisation et aux parcours scolaires

5.4.1. Relations avec le niveau cognitif et les performances scolaires

Le tableau de corrélations ci-dessous présente les relations entre les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être et les performances cognitives non verbales des élèves, leurs résultats en français, en mathématiques et un score global représentant la moyenne de leurs performances sur ces deux indicateurs académiques. Pour rappel, le niveau cognitif non verbal des élèves a été estimé au moyen des Matrices Progressives de Raven et les résultats académiques au moyen d'une évaluation par l'enseignant de la classe pour les écoles primaires ou les professeurs de français et de mathématiques pour le collège. Les enseignants devaient indiquer sur une échelle en 5 points (*cf.* Annexe 3) le niveau en mathématiques et en maîtrise de l'écrit (école primaire) ou en français (collège) au regard des compétences attendues au niveau scolaire considéré et à la période de collecte des données.

On constate que la satisfaction globale n'est pas corrélée aux Matrices Progressives et assez peu aux résultats scolaires des élèves en français ($r=.134$, $p<01$), en mathématiques ($r=.092$, $p<01$), même si ces corrélations sont significatives à $p<01$. Les corrélations avec le score global de bien-être sont globalement plus élevées que les précédentes, notamment pour les scores en français ($r=.255$, $p<01$) et en mathématiques ($r=.253$, $p<01$). La corrélation entre le score global de bien-être et les Matrices Progressives est faible ($r=.062$, $p<.05$). Le point suivant examine les dimensions du bien-être les plus corrélées aux indicateurs de performance scolaire ou de développement cognitif.

Tableau 25 : Corrélations entre les scores des élèves aux Matrices Progressives, aux évaluations de français et de mathématiques, au score global de performance scolaire et aux échelles de satisfaction globale et de bien-être

	Satisfaction globale	Total Bien-Etre	Matrices progressives	Résultats français	Résultats maths
Satisfaction globale	1	,415**	-,023	,134**	,092**
Total Bien-Etre	,415**	1	,062*	,255**	,253**
Matrices progressives	-,023	,062*	1	,341**	,365**
Résultats français	,134**	,255**	,341**	1	,730**
Résultats maths	,092**	,253**	,365**	,730**	1

* $p < .05$; ** $p < .01$

Le tableau suivant indique que les matrices progressives ne sont corrélées et de manière assez modeste ($r = .073$, $p < .05$) qu'à la dimension « Relations paritaires ». Pour les corrélations entre les dimensions du bien-être et les 2 indicateurs de performance scolaire, on observe tout d'abord que toutes les relations sont significatives. D'autre part, les dimensions « Relations avec l'enseignant », « Satisfaction à l'égard des évaluations » et « Satisfaction avec les activités en classe » sont les plus corrélées aux 2 indicateurs de performance scolaire (corrélations comprises entre $r = .18$ et $r = .23$). Ainsi, plus les élèves ont des résultats scolaires élevés, plus ils sont satisfaits des évaluations, ce qui paraît logique. De même, plus leurs performances sont élevées, plus ils sont satisfaits des relations avec leurs enseignants et des activités en classe. Enfin, les dimensions relatives au vécu de la classe, aux relations paritaires et à la sécurité paraissent moins liées aux performances académiques (corrélations comprises entre $r = .07$ et $r = .12$).

Tableau 26 : Corrélations entre les scores des élèves aux Matrices Progressives, aux évaluations de français et de mathématiques et aux différentes dimensions de l'échelle de bien-être

	Relations enseignants	Sentiment de sécurité	Satisfaction / relations paritaires	Satisfaction / évaluations	Satisfaction / classe	Satisfaction / activités
Matrices progressives	-,003	,058	,073*	,049	,031	,003
Résultats français	,208**	,066*	,090**	,177**	,124**	,229**
Résultats maths	,203**	,107**	,091**	,187**	,119**	,180**
Performance totale	,180**	,098**	,058	,117**	,122**	,200**

* $p < .05$; ** $p < .01$

5.4.2. Relation avec l'âge de la première scolarisation

L'âge de la 1^{ère} scolarisation a été transmis par les parents de 835 enfants dans le cadre de l'enquête sociofamiliale. La répartition des élèves en fonction de cette variable est précisée dans le tableau suivant. On constate ainsi que 69% des élèves ont été scolarisés à l'âge de 3 ans et que la scolarisation dès l'âge de 2 ans concerne 26,5% des élèves. 38 élèves soit 4,5 % de l'échantillon ont été scolarisés à 4 ans ou plus.

Tableau 27 : Répartition des élèves en fonction de leur âge au moment de leur 1^{ère} scolarisation

Age de 1 ^{ère} scolarisation	Effectifs	Pourcentage valide
2 ans	221	26,5
3 ans	576	69,0
4 ans	16	1,9
5 ans	12	1,4
6 ans	10	1,2
Total	835	100,0

Le tableau suivant permet de comparer le degré de satisfaction globale à l'école et de bien-être des élèves en fonction de leur âge de 1^{ère} scolarisation. Pour rendre les comparaisons plus satisfaisantes sur le plan statistique, 3 groupes ont été comparés : les élèves scolarisés à 2 ans (N=221), ceux scolarisés à 3 ans (N=576) et les élèves scolarisés à 4 ans ou plus (N=38).

Les résultats montrent que les 3 groupes ne se différencient pas en termes de satisfaction globale ($F(2,832) = 1,85$; NS). En revanche, des différences existent sur plusieurs indicateurs de bien-être : sur le score global d'une part ($F(2,832) = 6,90$; $p < .001$) et sur les 3 dimensions suivantes : « Relations paritaires » ($F(2,832) = 4,21$; $p < .01$), « Satisfaction à l'égard des évaluations » ($F(2,832) = 4,91$; $p < .01$) et « Satisfaction à l'égard de la classe » ($F(2,832) = 3,84$; $p < .05$). Les résultats des comparaisons vont quasiment toutes dans le même sens : les enfants scolarisés à l'âge de 4 ans et plus sont moins satisfaits que les enfants scolarisés à 2 ans ou à 3 ans. Toutefois pour la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe », une seule différence est mise en évidence : les enfants scolarisés à 4 ans et plus sont moins satisfaits que les enfants scolarisés à 3 ans. Aucune différence n'apparaît entre la scolarisation à 2 ans et la scolarisation à 3 ans sur ces indicateurs.

Tableau 28 : Relations entre l'âge de la 1^{ère} scolarisation des élèves et leurs scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être

	1 ^{ère} scolarisation	Moyenne	Ecart-type	Significativité
Satisfaction globale	2 ans	4,664	,843	F(2,832) = 1,85 NS
	3 ans	4,774	,827	
	4 ans et +	4,879	,858	
Total bien-être	2 ans	2,819	,387	F(2,832) = 6,90 p<.001 4 ans et + < 2ans 4 ans et + < 3ans
	3 ans	2,874	,414	
	4 ans et +	2,634	,450	
Relations / enseignants	2 ans	2,650	,670	F(2,832) = 2,60 NS
	3 ans	2,764	,675	
	4 ans et +	2,557	,694	
Sentiment de sécurité	2 ans	3,057	,749	F(2,832) = 2,18 NS
	3 ans	3,082	,726	
	4 ans et +	2,826	,711	
Satisfaction / relations paritaires	2 ans	3,082	,736	F(2,832) = 4,21 p<.01 4 ans et + < 2ans 4 ans et + < 3ans
	3 ans	3,122	,702	
	4 ans et +	2,773	,883	
Satisfaction/ évaluations	2 ans	2,493	,739	F(2,832) = 4,91 p<.01 4 ans et + < 2ans 4 ans et + < 3ans
	3 ans	2,543	,710	
	4 ans et +	2,171	,683	
Satisfaction / classe	2 ans	3,038	,692	F(2,832) = 3,84 p<.05 4 ans et + < 3ans
	3 ans	3,118	,708	
	4 ans et +	2,817	,769	
Satisfaction / activités	2 ans	2,591	,617	F(2,832) = 0,19 NS
	3 ans	2,614	,695	
	4 ans et +	2,657	,756	

5.4.3. Relations avec les parcours scolaires : le redoublement

109 élèves soit près de 11% de l'échantillon ont déclaré avoir redoublé au cours de leur scolarité. Le tableau ci-dessous présente les résultats des comparaisons effectuées entre les redoublants et les non redoublants sur leurs scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

Dans l'ensemble, ces deux groupes se différencient sur quelques aspects. Les relations significatives concernent le questionnaire de bien-être, les redoublants ayant comparativement aux non redoublants une appréciation plus faible de leur bien-être global ($F(1,1000) = 4,87$; $p<.05$), de leurs relations aux enseignants ($F(1,1000) = 4,58$; $p<.05$) et des activités réalisées en classe ($F(1,1000) = 6,68$; $p<.01$). Notons que les deux groupes se distinguent beaucoup plus fortement ($p<.01$) sur ce dernier indicateur. Pour les autres indicateurs de bien-être et pour la satisfaction scolaire globale, les différences ne sont pas significatives.

Tableau 29 : Relation entre le redoublement et les scores des élèves aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

		Redoublement	Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupes
Satisfaction globale	Echantillon global	Non (N=893)	4,708	,864	F(1,1000) = 0,44 NS	
		Oui (N=109)	4,650	,871		
Score global de bien-être	Echantillon global	Non (N=893)	2,841	,409	F(1,1000) = 4,87 p<.05	Non>Oui*
		Oui (N=109)	2,749	,401		
Relations / enseignants	Echantillon global	Non (N=893)	2,686	,680	F(1,1000) = 4,58 p<.05	Non>Oui*
		Oui (N=109)	2,537	,725		
Sentiment de sécurité	Echantillon global	Non (N=893)	3,074	,733	F(1,1000) = ,69 NS	
		Oui (N=109)	3,012	,735		
Satisfaction / Relations paritaires	Echantillon global	Non (N=893)	3,109	,719	F(1,1000) = 1,37 NS	
		Oui (N=109)	3,023	,769		
Satisfaction/ évaluations	Echantillon global	Non (N=893)	2,520	,706	F(1,1000) = ,66 NS	
		Oui (N=109)	2,460	,773		
Satisfaction / classe	Echantillon global	Non (N=893)	3,051	,720	F(1,1000) = 0,43 NS	
		Oui (N=109)	3,035	,695		
Satisfaction/ activités	Echantillon global	Non (N=893)	2,607	,677	F(1,1000) = 6,68 p<.01	Non>Oui**
		Oui (N=109)	2,429	,678		

* $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$

5.4.4. Relations avec les parcours scolaires : l'aide personnalisée

Ces analyses ne concernent que les élèves d'école primaire qui peuvent bénéficier ou pas d'une aide personnalisée organisée au sein de l'école et réalisée par les enseignants. Dans l'échantillon d'écoliers de 550 élèves, 311 élèves ont déclaré avoir bénéficié de ce type d'aide et 236 élèves ont indiqué ne pas en avoir bénéficié (3 données sont manquantes). Le tableau ci-dessous présente les relations entre l'aide personnalisée et les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être. Les résultats des comparaisons (ANOVA) indiquent que les élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée ne se différencient pas des autres élèves en termes de satisfaction scolaire globale. En revanche, des relations très significatives en défaveur des élèves ayant reçu une aide personnalisée sont observées pour plusieurs indicateurs de bien-être : le score global d'une part ($F(1,545) = 16,10$; $p<.001$) et les dimensions suivantes « Sécurité » ($F(1,545) = 6,97$; $p<.01$), « Relations paritaires », ($F(1,545) = 14,66$; $p<.001$), « Satisfaction face aux évaluations » ($F(1,545) = 12,778$; $p<.001$) et « Satisfaction à l'égard des activités » ($F(1,545) = 5,08$; $p<.05$). Ainsi, avoir participé à des ateliers d'aide personnalisée semble associé à une évaluation plus négative du bien-être.

Tableau 30: Relations entre l'aide personnalisée et les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

	Aide personnalisée	N	Moyenne	Ecart-type	Significativité	
Satisfaction globale	Non	236	4,960	,821	F(1,545) = .000 NS	
	Oui	311	4,959	,817		
Total Bien-être	Non	236	2,983	,453	F(1,545) = 16,10 p<.001	Oui<Non***
	Oui	311	2,830	,434		
Relations / enseignants	Non	236	2,955	,678	F(1,545) = 2,674 NS	
	Oui	311	2,862	,646		
Sentiment de sécurité	Non	236	3,082	,708	F(1,545) = 6,97 p<.01	Oui<Non**
	Oui	311	2,903	,840		
Satisfaction / Relations paritaires	Non	236	3,145	,741	F(1,545) = 14,66 p<.001	Oui<Non***
	Oui	311	2,892	,782		
Satisfaction/ évaluations	Non	236	2,687	,736	F(1,545) = 12,778 p<.001	Oui<Non***
	Oui	311	2,450	,792		
Satisfaction / classe	Non	236	3,206	,742	F(1,545) = 0,138 NS	
	Oui	311	3,183	,710		
Satisfaction/ activités	Non	236	2,824	,693	F(1,545) = 5,08 p<.05	Oui<Non*
	Oui	311	2,689	,689		

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

5.4.5. Relations avec les parcours scolaires : prise en charge en RASED

Comme précédemment, ces analyses ne concernent que les élèves d'école primaire. Parmi ces élèves 95 ont bénéficié d'un suivi en RASED et 454 n'en ont pas bénéficié. Le tableau ci-dessous compare les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être de ces deux groupes d'élèves. Les résultats indiquent que les élèves suivis en RASED ne se différencient pas des élèves non suivis sur le score de satisfaction scolaire globale. Par contre, les élèves suivis en RASED se différencient des élèves non suivis sur le score global de bien-être ($F(1,547) = 15,54$; $p < .001$) ainsi que sur les dimensions suivantes : « Sécurité » ($F(1,547) = 6,26$; $p < .01$), « Relations paritaires », ($F(1,545) = 10,26$; $p < .001$), « Satisfaction face aux évaluations » ($F(1,547) = 4,82$; $p < .05$) et « Satisfaction à l'égard des activités » ($F(1,547) = 9,11$; $p < .01$). Toutes les comparaisons significatives vont dans le même sens : les élèves suivis en RASED ont une plus faible appréciation de leur bien-être que les autres élèves.

Tableau 31 : Relations entre le suivi en Rased
et les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

	Rased	Moyenne	Ecart-type	Significativité	
Satisfaction globale	Non	4,981	,8039	F(1,547) = 2,01 NS	
	Oui	4,851	,8858		
Total Bien-être	Non	2,9304	,44475	F(1,547) = 15,54 p<.001	Oui<Non***
	Oui	2,7338	,42884		
Relations / enseignants	Non	2,9229	,65723	F(1,547) = 2,25 NS	
	Oui	2,8111	,67470		
Sentiment de sécurité	Non	3,0192	,78444	F(1,545) = 6,26 p<.01	Oui<Non**
	Oui	2,7974	,79105		
Satisfaction / relations paritaires	Non	3,0510	,74748	F(1,547) = 10,26 p<.001	Oui<Non***
	Oui	2,7737	,85527		
Satisfaction/ évaluations	Non	2,5854	,77398	F(1,547) = 4,82 p<.05	Oui<Non*
	Oui	2,3937	,76992		
Satisfaction / classe	Non	3,2179	,71228	F(1,547) = 3,06 NS	
	Oui	3,0754	,76246		
Satisfaction/ activités	Non	2,7861	,69168	F(1,545) = 9,11 p<.01	Oui<Non**
	Oui	2,5516	,67459		

*p < .05; **p < .01; ***p < .001.

6. ANALYSES DIFFÉRENTIELLES EN FONCTION DES CARACTÉRISTIQUES DES ÉTABLISSEMENTS

6.1. Relations entre le type d'établissement et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être

Des analyses de variance ont permis de tester les relations entre le type d'établissement (école vs collège) et les scores des élèves aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être. Les résultats figurant dans le tableau ci-dessous montrent que les écoliers ont des appréciations significativement plus positives que les collégiens sur 5 des 8 indicateurs. On constate en particulier que les écoliers ont une meilleure satisfaction globale que les collégiens ($F(1,1000) = 119,28$; $p < .001$) et qu'ils évaluent plus positivement leur bien-être que ces derniers ($F(1,1000) = 31,04$; $p < .001$). Par ailleurs, comparativement aux collégiens, les écoliers sont plus satisfaits de leurs relations avec les enseignants ($F(1,1000) = 162,37$; $p < .001$), de leur classe ($F(1,1000) = 50,98$; $p < .001$) et des activités réalisées en classe ($F(1,1000) = 69,44$; $p < .001$). Par contre, les collégiens se sentent davantage en sécurité que les écoliers ($F(1,1000) = 17,61$; $p < .001$) et sont davantage satisfaits de leurs relations

paritaires ($F(1,1000) = 22,54$; $p < .001$). Enfin, la satisfaction à l'égard des évaluations ne différencie pas les deux groupes d'élèves.

Tableau 32 : Relations entre le type d'établissement (école vs collège) sur sur les scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

	Etablissement	Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupe
Satisfaction globale	Ecole	4,957	,820	$F(1,1000) = 119,28$ $p < .001$	Ecole>Collège***
	Collège	4,389	,816		
Score global de bien-être	Ecole	2,895	,448	$F(1,1000) = 31,04$ $p < .001$	Ecole>Collège***
	Collège	2,752	,340		
Relations / enseignants	Ecole	2,901	,661	$F(1,1000) = 162,37$ $p < .001$	Ecole>Collège***
	Collège	2,386	,605		
Sentiment de sécurité	Ecole	2,979	,789	$F(1,1000) = 17,61$ $p < .001$	Collège>Ecole***
	Collège	3,173	,645		
Satisfaction/ relations paritaires	Ecole	3,002	,772	$F(1,1000) = 22,54$ $p < .001$	Collège>Ecole***
	Collège	3,218	,642		
Satisfaction/ évaluations	Ecole	2,551	,775	$F(1,1000) = 3,54$ NS	
	Collège	2,466	,628		
Satisfaction/ classe	Ecole	3,191	,722	$F(1,1000) = 50,98$ $p < .001$	Ecole>Collège***
	Collège	2,874	,671		
Satisfaction / activités	Ecole	2,743	,694	$F(1,1000) = 69,44$ $p < .001$	Ecole>Collège***
	Collège	2,396	,609		

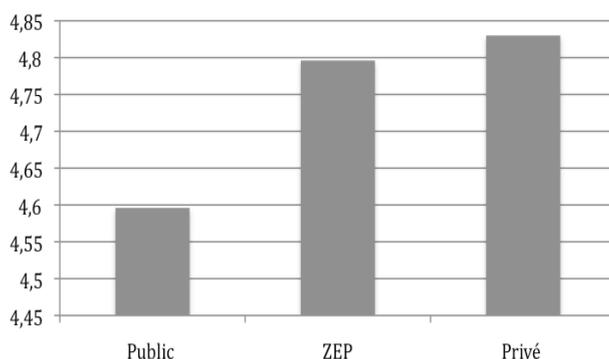
* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

6.2. Relations entre la strate et les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être

524 élèves de l'échantillon sont répartis dans des établissements publics, 206 dans des établissements publics ZEP ou Eclair (Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite) et 272 dans des établissements privés. Les comparaisons (ANOVA) reportées dans le tableau de l'Annexe 6 visent à identifier un lien entre la strate d'appartenance des élèves et leurs scores aux questionnaires de satisfaction globale et de bien-être.

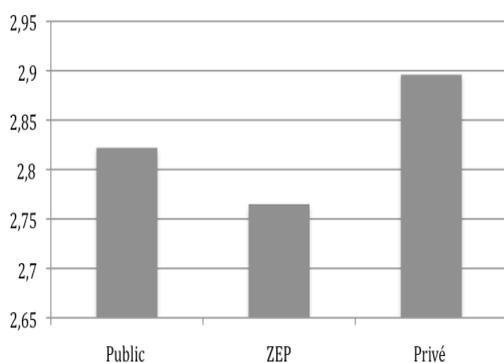
Les résultats indiquent des relations significatives pour 7 des 8 indicateurs testés. Pour la satisfaction globale, on note (graphique 8) que les élèves des établissements publics sont moins satisfaits de l'école que les autres élèves, scolarisés dans des établissements ZEP et Privés ($F(2,999) = 8,24$, $p < .001$).

Graphique 8 : Score de satisfaction globale selon la strate

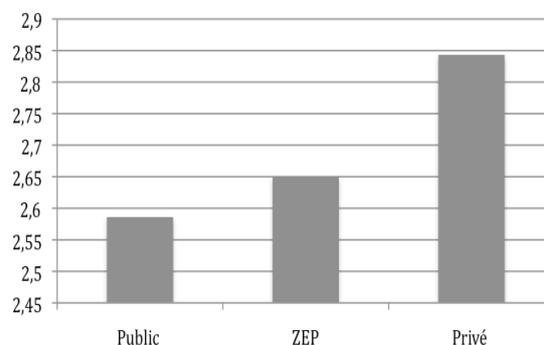


S'agissant des mesures de bien-être, les résultats sont quelque peu différents. On constate d'une part une supériorité des élèves appartenant à des établissements privés sur trois indicateurs de bien-être (graphiques 9, 10 et 11) : le score global ($F(2,999) = 6,28$; $p < .001$), la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants ($F(2,999) = 12,92$; $p < .001$) et à l'égard de la classe ($F(2,999) = 7,03$; $p < .001$).

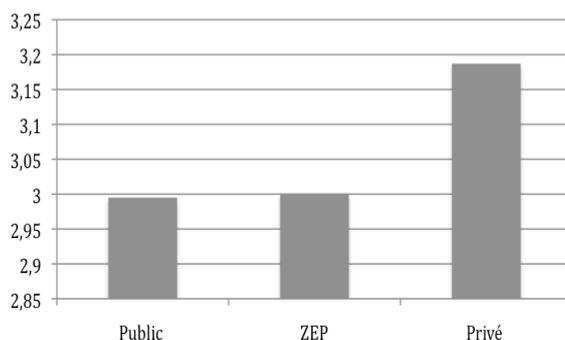
Graphique 9 : Score global de bien-être selon la strate



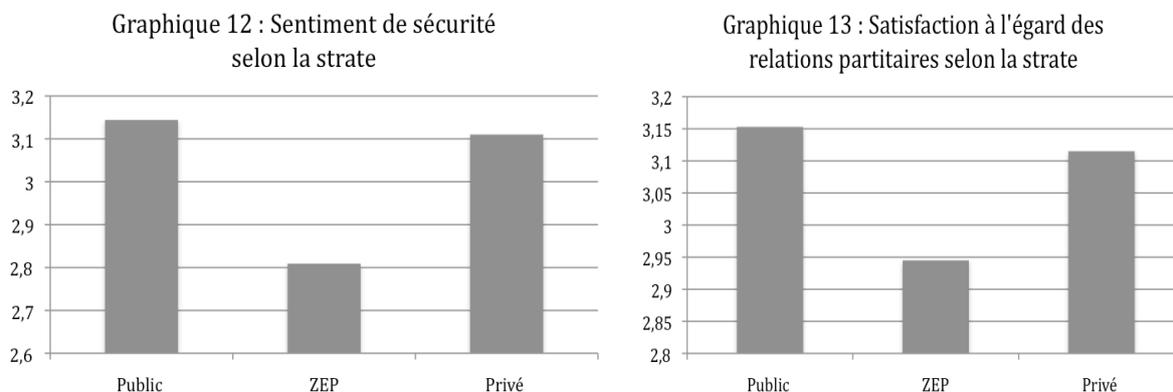
Graphique 10 : Satisfaction à l'égard des enseignants selon la strate



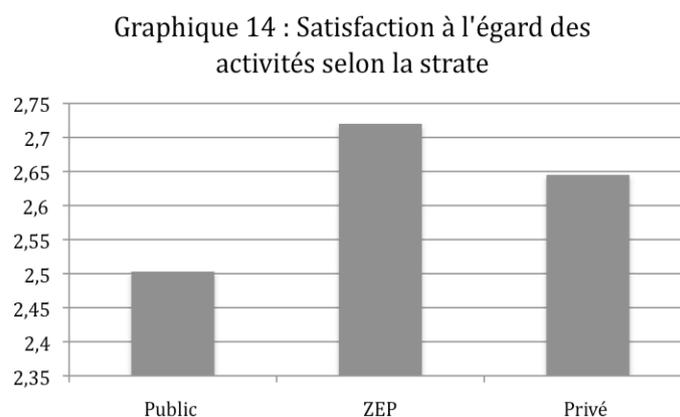
Graphique 11 : Satisfaction à l'égard de la classe selon la strate



D'autre part, les élèves des établissements ZEP se sentent moins en sécurité et sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que ceux des établissements publics et privés (graphiques 12 et 13).



Par ailleurs, les élèves des établissements publics sont moins satisfaits des activités réalisées en classe que les élèves scolarisés dans des établissements ZEP et Privés (graphique 14). Enfin, le seul indicateur ne différenciant pas les 3 groupes d'élèves est la satisfaction à l'égard des évaluations.



7. SYNTHÈSE DES ANALYSES DIFFÉRENTIELLES

Les analyses précédentes ont permis de mettre en évidence des relations entre les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être et certaines caractéristiques sociofamiliales et individuelles des élèves ainsi qu'avec les caractéristiques contextuelles liées à l'établissement fréquenté. L'objectif des analyses qui suivent est d'identifier quelles sont, parmi ces variables, celles qui déterminent la satisfaction et le bien-être des élèves. Il s'agit également de mesurer l'impact des indicateurs de satisfaction et de bien-être sur les performances académiques des élèves lorsque les variables socio familiales, individuelles et contextuelles liées à l'établissement sont contrôlées.

Diverses analyses de régression multiples ascendantes ont été réalisées dans ce but. Pour satisfaire aux exigences de ces analyses, les modalités de plusieurs variables ont été recodées de manière binaire. Il en va ainsi de la variable « strate » qui comporte désormais 2 modalités (Privé vs Public) et du mode de garde qui regroupe les modalités « Deux parents » et « autres ». D'autres variables comme le sexe ou celles relatives au parcours scolaire des élèves ont été transformées en variables numériques pour les besoins des analyses.

7.1. L'impact des différentes variables sur la satisfaction scolaire et le bien-être à l'école

Le tableau ci-dessous présente la matrice des corrélations entre les variables contrôles (indicateurs liés à la famille, aux élèves et aux établissements fréquentés) et les scores globaux obtenus par les élèves aux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être. Cette analyse vise à définir la liste des variables indépendantes à retenir dans les analyses de régression. Ainsi, pour la satisfaction scolaire, 5 variables indépendantes sont à considérer dans le modèle de régression sur l'ensemble de l'échantillon : la strate ($r=,09$), le type d'établissement ($r=-,326$), le mode de garde ($r=0,099$), le sexe ($r=-,068$) et l'âge ($r=-,385$). Pour l'échantillon d'écoliers, 3 variables sont à considérer : le mode de garde, le sexe et l'âge. Pour l'échantillon de collégiens, les variables entrant dans le modèle de régressions sont : la strate, le niveau cognitif et l'âge.

Tableau 33 : Matrice des corrélations entre les variables caractérisant la famille, les élèves et les établissements et les scores globaux aux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être.

	Satisfaction scolaire			Bien-être à l'école		
	Echantillon total	Ecoliers	Collégiens	Echantillon total	Ecoliers	Collégiens
Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	,091**	,020	,167**	,10**	,018	,221**
Type Etablissement (Ecole = 1 ; Collège = 2)	-,326**			-,174**		
Nbre années études mère	,001	-,004	-,008	,079*	,09	,056
Nbre années d'études père	-,018	-,053	,093	,058	,07	10
Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,099**	,118**	,078	,128**	,128**	,134*
Taille fratrie	-,044	-,056	-,012	-,031	-,066	,067
Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	-,068*	-,191**	,036	,187**	,22**	,123**
Niveau cognitif	-,023	,024	,107*	,062*	,09*	,142**
Age	-,385**	-,151**	-,274**	-,161**	,011	-,084
Trimestre de naissance (T1 :1 ;T2=2 ; T3=3 ; T4=4)	,044	,025	,037	-,040	-,08	-,002
Année de 1ère Scolarisation	,067	,039	,029	-,009	-,044	,009
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,021	,013	,040	-,070*	-,09*	-,04
Aide Personnalisée (Oui = 1; Non = 0)		-,001			-,169**	
Rased (Oui = 1 ; Non = 0)		-,061			-,166**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Pour le score total de bien-être, 7 variables contrôles sont à insérer dans le modèle de régression appliqué à l'ensemble de l'échantillon : la strate ($r=,10$), le type d'établissement ($r=-,174$), le nombre d'années d'études de la mère ($r=,079$), le mode de garde ($r=0,128$), le sexe ($r=,187$), le niveau cognitif ($r=,062$), l'âge ($r=-,161$). Pour l'échantillon d'écoliers, le mode de garde, le sexe, ainsi que les variables relatives au parcours scolaire des élèves (redoublement, aide personnalisée et suivi en Rased) constituent les variables indépendantes à tester. Enfin, 4 variables sont à tester dans la modélisation concernant les collégiens : la strate, le mode de garde, le sexe et le niveau cognitif.

7.1.1 L'impact des différentes variables sur l'échantillon global

Les résultats des analyses sur l'ensemble de l'échantillon figurent dans le tableau ci-dessous. On constate tout d'abord que les pourcentages de variance expliquée dans chacun de ces deux modèles sont relativement peu élevés ($R^2=16\%$ pour la satisfaction scolaire et $R^2= 7,6\%$ pour le bien-être). Parmi les quatre variables expliquant la satisfaction scolaire, l'âge est de loin la plus influente ($\beta=-,375$). Elle est suivie du sexe ($\beta=-,117$), puis de la strate ($\beta=, 082$) et du mode de garde ($\beta=,071$). Ainsi la satisfaction scolaire est élevée chez les élèves jeunes, les filles, les élèves d'établissements privés et ceux vivant avec leurs deux parents. S'agissant du bien-être, le modèle de régression identifie trois variables explicatives : le sexe ($\beta=,192$), le mode de garde ($\beta=,136$) et le type d'établissement ($\beta=-$

,132). Cette analyse indique que le bien-être est plus élevé chez les garçons, chez les enfants vivant avec leurs deux parents et chez ceux scolarisés dans les écoles.

Tableau 34 : Régressions multiples ascendantes sur les scores globaux de satisfaction scolaire et de bien-être effectuées sur l'ensemble de l'échantillon

Satisfaction scolaire (N=822)		Bien-être à l'école (N=762)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Age	-,375***	Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	,192***
Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	-,117***	Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,136***
Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	,082**	Type Etablissement (Ecole = 1 ; Collège = 2)	-,132***
Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,071*		
R2= 16%		R2= 7,6%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.1.2 L'impact des différentes variables sur l'échantillon d'écoliers

Le tableau ci-dessous présente les résultats du modèle de régression effectué sur la satisfaction scolaire et le bien-être dans l'échantillon d'écoliers. Dans ce modèle, les indicateurs liés au parcours scolaire (aide personnalisée et Rased) sont intégrés. On constate, comme précédemment, que le pourcentage de variance expliquée est faible ($R^2 < 8\%$). La satisfaction scolaire est expliquée par 3 variables : le sexe ($\beta = -,207$), l'âge ($\beta = -,164$) et le mode de garde ($\beta = ,094$). Ainsi, la satisfaction scolaire est plus élevée chez les filles, les jeunes élèves et chez les élèves vivant avec leurs deux parents. S'agissant du bien-être, quatre variables explicatives sont identifiées : en premier lieu le sexe ($\beta = ,221$) puis les parcours scolaires (Rased : $\beta = -,146$ et aide personnalisée : $\beta = -,124$) et le mode de garde ($\beta = ,112$). Ces résultats suggèrent ainsi que le bien-être est plus élevé chez les garçons, chez les élèves vivant avec leurs deux parents, et chez ceux n'ayant bénéficié ni d'une prise en charge en Rased et ni d'une aide personnalisée.

Tableau 35 : Régressions multiples ascendantes sur le score global de satisfaction scolaire et de bien-être et réalisées sur l'échantillon d'écoliers

Satisfaction scolaire (N=465)		Bien-être à l'école (N=465)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	-,207***	Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	,221***
Age	-,164***	Rased (Oui = 1 ; Non = 0)	-,146***
Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,094*	Aide Personnalisée (Oui = 1 ; Non = 0)	-,124**
		Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,112**
R2= 7,8%		R2= 7,6%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

7.1.3. L'impact des différentes variables sur l'échantillon de collégiens

Pour l'échantillon de collégiens, les pourcentages de variance expliquée sont également faibles (cf. tableau 36). Trois variables expliquent la satisfaction scolaire, soit, dans l'ordre : l'âge ($\beta = -,281$), la strate ($\beta = ,126$) et le niveau cognitif ($\beta = ,121$). Les valeurs des coefficients indiquent par conséquent que la satisfaction scolaire tend à être plus élevée chez les collégiens les plus jeunes, chez les élèves appartenant à des établissements privés et chez ceux ayant un bon niveau cognitif. Pour le bien-être scolaire, 3 variables sortent des analyses : la strate ($\beta = ,216$), le sexe et le niveau cognitif ($\beta = ,127$). Ainsi le bien-être est plus élevé chez les garçons, chez les élèves issus d'établissements publics et chez ceux ayant un bon niveau cognitif.

Tableau 36 : Régressions multiples ascendantes sur le score global de satisfaction scolaire et de bien-être. Analyses réalisées sur l'échantillon de collégiens

Satisfaction scolaire (N=328)		Bien-être à l'école (N=328)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Age	-,281***	Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	,216***
Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	,126**	Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	,147**
Niveau cognitif	,121**	Niveau cognitif	,127*
R2= 11,1%		R2= 9%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

7.2. L'impact des différentes variables sur les performances scolaires

Comme précédemment, on a calculé dans un premier temps les corrélations entre les variables contrôles (indicateurs liés à la famille, aux élèves et aux établissements fréquentés) d'une part, les scores globaux obtenus par les élèves aux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être d'autre part et leurs résultats académiques en français et en mathématiques.

La matrice des corrélations (cf tableau 37) montre pour l'ensemble de l'échantillon que les performances en français sont liées à l'ensemble des variables contrôles, exceptés le type d'établissement, le trimestre de naissance et l'âge de la première scolarisation. Les corrélations les plus élevées sont observées avec le nombre d'années d'études de la mère ($r = ,293$) et du père ($r = ,298$), le niveau cognitif ($r = ,341$) et le score de bien-être ($r = ,255$). Pour les performances en mathématiques, la configuration est très proche de celle relevée précédemment, tant du point de vue des valeurs des corrélations que des variables concernées. On note, sur l'échantillon d'écoliers, des corrélations élevées entre les résultats académiques en français et en mathématiques et les variables décrivant le parcours scolaire (redoublement, aide personnalisée et Rased), le niveau cognitif, le nombre d'années d'études des deux parents et le score total de bien-être. Pour l'échantillon de collégiens, les corrélations les plus élevées concernent le niveau cognitif et le redoublement.

Tableau 37 : Matrice des corrélations entre les caractéristiques individuelles des élèves et leurs scores aux évaluations de français et de mathématiques renseignés par les enseignants.

	Résultats en français			Résultats en mathématiques		
	échantillon total	Ecoliers	Collégiens	échantillon total	Ecoliers	Collégiens
Total Satisfaction scolaire	,134**	,118*	,186**	,092**	,126*	,098
Total Bien-être	,255**	,265**	,260**	,253**	,295**	,228**
Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	,123**	,078	,183**	,066*	,048	,091
Type Etablissement (Ecole = 1 ; Collège = 2)	-,020			-,050		
Nbre années études mère	,293**	,247***	,379**	,241**	,221**	,288**
Nbre années d'études père	,298**	,281***	,324**	,278**	,282**	,257**
Mode de garde (Deux parents = 1 ; autre = 0)	,185**	,183***	,188**	,197**	,188**	,213**
Taille fratrie	-,148**	-,165**	-,125*	-,074*	-,118*	,010
Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	-,066*	-,075*	-,05	,030	,031	,035
Niveau cognitif	,341**	,386**	,298**	,365**	,417**	,30**
Age	-,066*	-,169**	-,112*	-,019	-,095	-,115*
Trimestre de naissance	-,061	-,082	-,032	-,106**	-,111	-,095
Age de la 1ère Scolarisation	-,028	-,063	,043	-,006	-,033	,062
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,379**	-,374**	-,386**	-,325**	-,305**	-,351**
Aide Personnalisée (Oui = 1 ; Non = 0)		-,291**			-,318**	
Rased (Oui = 1 ; Non = 0)		-,350**			-,431**	

* $p < .05$; ** $p < .01$

Diverses analyses régressions ont été réalisées sur chaque échantillon avec, pour variable dépendante, les scores en français et en mathématiques et, pour variables indépendantes, les variables contrôles liées soit à ces scores soit au score de satisfaction globale. Les trois suivantes (tableau Y) sont similaires aux précédentes, à la différence que le score de satisfaction globale est remplacé par le score global de bien-être. La question est ainsi de savoir si la satisfaction scolaire (ou le bien-être) prédit les performances académiques indépendamment de la part explicative des variables contrôles relatives au milieu familial, à l'élève et au type d'établissement fréquenté.

7.2.1 L'impact des différentes variables sur l'échantillon global

Les deux tableaux ci-dessous présentent les résultats des analyses effectuées en intégrant dans les modélisations soit le score de satisfaction scolaire (tableau 38) soit le score de bien-être (tableau 39).

Tableau 38 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score de satisfaction scolaire. Analyses effectuées sur l'ensemble de l'échantillon.

Résultats en français (N=523)		Résultats en mathématiques (N=517)	
<i>Prédicteurs</i>	β	<i>Prédicteurs</i>	β
Niveau cognitif non verbal	,268***	Niveau cognitif non verbal	,325***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,262***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,182***
Nbre années d'études père	,144***	Nbre années d'études père	,186***
Satisfaction scolaire	,172***	Satisfaction scolaire	,118**
Nbre années d'études mère	,09*	Trimestre de naissance	-,106**
		Strate (Public = 1 ; Privé = 2)	-,083*
R2= 29%		R2= 26,2%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Que ces analyses testent l'impact de la satisfaction scolaire ou l'impact du bien-être, les résultats vont tous dans le même sens : d'une part les R2 atteignent des niveaux proches (entre 26% et 29% de variance expliquée) et d'autre part, 4 variables sortent systématiquement de ces analyses dans un ordre équivalent : le niveau cognitif non verbal, le redoublement, le nombre d'années d'étude du père et le score global de satisfaction scolaire ou le score de bien-être. Si l'on considère les modélisations intégrant l'impact de la satisfaction scolaire (tableau 40), s'ajoutent à ces 4 variables le nombre d'années d'études de la mère ($\beta=,09$), pour l'explication des performances en français, et le trimestre de naissance ($\beta=-,106$) et la strate ($\beta=-,09$) pour l'explication des performances en mathématiques. Si l'on considère les modélisations intégrant l'impact du bien-être (tableau 41), s'ajoutent aux 4 variables identifiées, le sexe ($\beta=-,09$) et le nombre d'années d'études de la mère ($\beta=,087$) pour l'explication des performances en français, et la taille de la fratrie ($\beta=-,076$) pour l'explication des performances en mathématiques.

Tableau 39 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score global de bien-être. Analyses effectuées sur l'ensemble de l'échantillon.

Résultats en français (N=521)		Résultats en mathématiques (N=517)	
<i>Prédicteurs</i>	β	<i>Prédicteurs</i>	β
Niveau cognitif non verbal	,251***	Niveau cognitif non verbal	,313***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,249***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,177***
Nbre année d'étude père	,145***	Nbre année d'étude père	,180***
Score de bien-être	,186***	Score de bien-être	,14***
Sexe (Fille = 1 ; Garçon = 2)	-,09**	Trimestre de naissance	-,099*
Nbre année d'étude mère	,087*	Strate	-,077*
R2= 29,4%		R2= 26,2%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Ces analyses suggèrent d'une part que les performances académiques sont d'autant plus élevées que le niveau cognitif de l'élève est élevé, qu'il n'a pas redoublé, que son père est diplômé et que sa satisfaction scolaire ou son bien-être est élevé. D'autre part, elles soulignent que la satisfaction scolaire ou le bien-être influencent les performances académiques, même si leur poids est un peu plus faible que le niveau cognitif, le redoublement et le nombre d'années d'études du père. On note enfin que d'autres variables participent significativement à l'explication des performances académiques. Ainsi, pour les mathématiques, la valeur négative des coefficients associés au trimestre de naissance et à la strate indique le niveau de performance est plus faible pour les élèves nés en début d'année civile et issus d'établissements publics. De plus, le fait que la mère soit diplômée participe également à la réussite en français.

7.2.2. L'impact des différentes variables sur l'échantillon d'écoliers

Les analyses conduites sur l'échantillon d'écoliers figurent dans les deux tableaux suivants (tableaux 40 et 41). Les résultats montrent tout d'abord que les R2 sont plus élevés que dans les analyses précédentes. Par ailleurs, le niveau cognitif non verbal demeure fortement explicatif des scores en français et en mathématiques. On constate également que les variables liées aux parcours scolaires des élèves (« redoublement », « Rased » et « Aide personnalisée ») ont un impact très sensible sur les performances académiques (respectivement $\beta = -,211$ et $\beta = -,166$ en français et $\beta = -,255$ et $\beta = -,129$ en mathématiques). La principale différence entre les deux analyses est que le score de satisfaction scolaire n'explique pas les performances en français, alors que la mesure globale de bien-être reste significativement associée aux performances académiques en français et en mathématiques, même si sa contribution est relativement faible ($\beta = ,103$ en français et $\beta = ,127$ en mathématiques).

Tableau 40 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score global de satisfaction scolaire. Analyses effectuées sur l'échantillon d'écoliers (N=361).

Résultats en français (N=361)		Résultats en mathématiques (N=361)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Niveau cognitif non verbal	,273***	Rased	-,241***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,227***	Niveau cognitif non verbal	,269***
Rased	-,211***	Aide personnalisée	-,149**
Aide personnalisée	-,166***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,136**
Age	-,136**	Satisfaction scolaire	,12**
		Nbre années d'études père	,110*
R2= 33,2%		R2= 33,7%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tableau 41 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score global de bien-être. Analyses effectuées sur l'échantillon d'écoliers (N=361).

Résultats en français (N=361)		Résultats en mathématiques (N=361)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Niveau cognitif non verbal	,273***	Rased	-,255***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,227***	Niveau cognitif non verbal	,264***
Rased	-,211***	Aide personnalisée	-,129**
Aide personnalisée	-,166***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,131**
Age	-,138**	Score de bien-être	,127**
Score de bien-être	,103*	Nbre années d'études père	,111*
R2= 34,2%		R2= 35,3%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.2.3. L'impact des différentes variables sur l'échantillon de collégiens

Les analyses conduites sur l'échantillon des collégiens montrent (tableaux 42 et 43) que le score de satisfaction scolaire et le score de bien-être contribuent à l'explication des scores en français. Pour les mathématiques aucune de ces deux variables n'entre dans les équations de régression.

Tableau 42 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score global de satisfaction scolaire. Analyses effectuées sur l'échantillon de collégiens (N=160)

Résultats en français (N=160)		Résultats en mathématiques (N=160)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Nombre années d'étude de la mère	,271***	Nbre années d'études de la mère	,318***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,257***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,210***
Satisfaction scolaire	,227***	Strate	-,19*
Nbre années d'études du père	,162*	Niveau cognitif	,172*
R2= 30,4%		R2= 23,7%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Tableau 43 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et le score global de bien-être. Analyses effectuées sur l'échantillon de collégiens (N=160).

Résultats en français (N=160)		Résultats en mathématiques (N=160)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Nbre années d'études de la mère	,231***	Nbre années d'études de la mère	,318***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,259***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,210***
Score de bien-être	,220***	Strate	-,190*
Nbre années d'études du père	,175*	Niveau cognitif	,172*
R2= 30%		R2= 35,3%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.3. L'impact des différentes variables sur les performances scolaires

Dans le prolongement des analyses précédentes, on a cherché à savoir quelles étaient les dimensions du bien-être expliquant les performances académiques après introduction des variables contrôles dans les modélisations. Les résultats sont présentés ci-dessous en considérant chacun des 3 échantillons.

7.3.1. Résultats sur l'ensemble de l'échantillon

Les résultats du tableau suivant montrent qu'après contrôle de l'ensemble des variables, les dimensions « satisfaction face aux activités » et « satisfaction face aux évaluations » contribuent à l'explication des performances académiques tant en français (respectivement $\beta=,178$ et $\beta=,145$) qu'en mathématiques (respectivement $\beta=,185$ et $\beta=,119$).

Tableau 44 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et les dimensions de l'échelle de bien-être. Analyses effectuées sur l'ensemble de l'échantillon.

Résultats en français (N=521)		Résultats en mathématiques (N=517)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Niveau cognitif non verbal	,271***	Niveau cognitif non verbal	,277***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,268***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,269***
Satisfaction / activités	,178***	Satisfaction / activités	,185***
Nbre années d'études mère	,157***	Nbre années d'études mère	,154***
Satisfaction / évaluations	,145***	Satisfaction / évaluations	,119***
Sexe	-,087*	Deux parents	,069*
Deux parents	,068*	Strate	-,080*
R2= 33,1%		R2= 32,4%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.3.2. Résultats sur l'échantillon d'écoliers

Les résultats du tableau 45 indiquent comme précédemment que les dimensions « satisfaction face aux activités » et « satisfaction face aux évaluations » contribuent à l'explication des performances en français (respectivement $\beta=,144$ et $\beta=,145$). Ces deux dimensions participent également à l'explication des performances en mathématiques (respectivement $\beta=,110$ et $\beta=,096$). Toutefois, la dimension « relations aux enseignants » apporte également une contribution, même si celle-ci reste faible ($\beta=,065$).

Tableau 45 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et les dimensions du bien-être. Analyses effectuées sur l'échantillon d'écoliers (N=361).

Résultats en français (N=361)		Résultats en mathématiques (N=361)	
Prédicteurs	β	Prédicteurs	β
Niveau cognitif non verbal	,231***	Rased	-,259***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,174***	Niveau cognitif non verbal	,275***
Rased	-,194***	Aide personnalisée	-,160***
Satisfaction / activités	,144**	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,139**
Age	-,131**	Relations / enseignants	,065*
Satisfaction / évaluations	,145**	Satisfaction / évaluations	,110**
Nbre années d'études mère	,103**	Satisfaction / activités	,096***
Sexe	-,097*	Trimestre de naissance	-,081**
R2= 39,1%		R2= 36,6%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.3.3. Résultats sur l'échantillon de collégiens

Les résultats indiquent (tableau 46) que les dimensions « satisfaction face aux activités » et « satisfaction face aux évaluations » et « sécurité » contribuent à l'explication des performances en français (respectivement $\beta=,181$, $\beta=,144$ et $\beta=-,131$). En revanche, aucune dimension du bien-être n'explique les performances en mathématiques. On note que la contribution de la dimension « sécurité » est négative, ce qui signifie que les enfants se sentant le moins en sécurité au collège obtiennent les meilleurs scores en français.

Tableau 46 : Régressions multiples ascendantes sur les performances académiques avec pour variables indépendantes les variables contrôles liées à ces scores et les dimensions du bien-être. Analyses effectuées sur l'échantillon de collégiens (N=160).

Résultats en français (N=160)		Résultats en mathématiques (N=160)	
<i>Prédicteurs</i>	β	<i>Prédicteurs</i>	β
Nbre années d'études mère	,207**	Nbre années d'études mère	,254***
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,231***	Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,199**
Satisfaction / activités	,181**	Niveau cognitif non verbal	,170*
Redoublement (Oui = 1 ; Non = 0)	-,174*		
Nbre années d'études père	,177*		
Satisfaction / évaluations	,144*		
Sécurité	-,131*		
R2= 34,8%		R2= 20%	

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

7.4. Conclusions

Au terme des analyses différentielles réalisées en fonction des caractéristiques des enfants et de celles des établissements, il apparaît que leur satisfaction scolaire et leur bien-être à l'école relèvent d'interactions entre des variables de différents types : familiales, personnelles, scolaires.

7.4.1. Les caractéristiques des familles

Avoir une mère au chômage pèse négativement sur le bien-être scolaire global et le sentiment de sécurité des enfants, comparativement aux enfants dont la mère exerce une profession (artisan, cadre, profession intermédiaire ou employée). Le nombre d'années d'études de la mère est également corrélé avec le score global de bien-être des enfants. Ceux dont le père est cadre ont un score global de bien-être supérieur à ceux dont le père est employé. Le fait de vivre avec ses deux parents, en comparaison avec les enfants élevés seulement par leur mère ou, dans une moindre mesure, dans d'autres (re)compositions familiales, a également un impact positif sur la satisfaction et le bien-être scolaires, et en particulier sur la satisfaction des relations avec les enseignants et avec les pairs, la satisfaction par rapport à la classe et aux activités scolaires.

7.4.2. Le sexe, l'âge et le niveau scolaire

Comme attendu, les filles se déclarent globalement plus satisfaites de l'école ou du collège que les garçons. En revanche, lorsqu'on sollicite leur perception plus précise de la vie scolaire, elles ont un sentiment de bien-être moins élevé que les garçons sur plusieurs dimensions, que ce soit au niveau du

score global, des relations avec les enseignants et avec les pairs, et surtout du sentiment de sécurité et de la relation aux évaluations.

Si le fait d'être né en début ou en fin d'année civile – être donc parmi les plus jeunes ou les plus âgés de la classe - n'a pas d'impact, l'âge constitue un facteur important pour la satisfaction et le bien-être scolaire, et nos résultats confirment ceux de la littérature : les élèves les plus âgés sont moins satisfaits que les plus jeunes, que ce soit au niveau des scores globaux ou de plusieurs dimensions : relations avec les enseignants, satisfaction à l'égard de la classe et des activités. En revanche, les plus âgés se sentent plus en sécurité et sont davantage satisfaits des relations avec leurs pairs que les plus jeunes, ce qui n'est guère surprenant au regard du développement avec l'âge des capacités à s'affirmer (notamment par rapport aux plus jeunes) et de celui des relations sociales extra-familiales.

On observe également des variations selon les niveaux scolaires, ou plus exactement entre l'école primaire et le collège, ce qui ne peut donc être réduit à une question d'âge. Le changement d'établissement - école/collège - induit une diminution du bien-être perçu globalement, ce qui demanderait à être confirmé par un suivi longitudinal des élèves, d'autant que cette diminution du sentiment de bien-être se retrouve dans plusieurs dimensions : relations avec les enseignants, satisfaction à l'égard de la classe et des activités.

7.4.3. Niveau cognitif et résultats scolaires

Le niveau cognitif est peu corrélé au sentiment de bien-être. En revanche, les liens sont significatifs entre les deux indicateurs de performances scolaires – en français et en mathématiques – et toutes les dimensions du bien-être considérées, notamment trois d'entre elles : plus les élèves ont des résultats scolaires élevés, plus ils sont satisfaits des évaluations, ce qui paraît logique. De même, plus leurs performances sont élevées, plus ils sont satisfaits des relations avec leurs enseignants et des activités en classe.

7.4.4. Parcours scolaires : âge de première scolarisation, redoublement, aide personnalisée

Avoir été scolarisé à 3 ans ou avant n'a pas d'impact sur la satisfaction ou le bien-être scolaire. En revanche, les enfants scolarisés à 4 ans et plus, ce qui est moins fréquent, semblent pénalisés quant à leur bien-être, tout comme ils le sont dans leurs performances scolaires, selon des suivis de panels de la DEPP (exemples : panel 97, panel CP).

Comparés aux non redoublants, les redoublants ont une évaluation plus négative de leur bien-être global, de leurs relations aux enseignants et surtout des activités en classe. Avoir bénéficié d'une aide personnalisée est associé à une évaluation plus négative du bien-être scolaire et de plusieurs de ses dimensions : sécurité, relations paritaires, relation aux évaluations et aux activités. Il en est de même

pour le fait d'avoir été suivi en RASED. Redoublement, aide personnalisée et suivi en RASED semblent donc vécus par les enfants et les jeunes comme des mesures stigmatisantes et sources de mal-être scolaire.

7.4.5. Type d'établissement (école/collège) et strate d'établissement (public, ZEP, privé)

Les analyses différentielles par type d'établissement confirment, bien sûr, les différences observées selon les niveaux scolaires (cf. 7.4.2. ci-dessus), et qui étaient le plus marquées entre les écoliers d'une part et les collégiens d'autre part. Les scores sont nettement plus positifs à l'école qu'au collège, sur la plupart des dimensions. On observe l'inverse, comme précédemment, pour le sentiment de sécurité et les relations paritaires, évalués plus positivement au collège. Une seule dimension ne différencie pas les écoliers et les collégiens : le rapport aux évaluations, dont il faut rappeler qu'il s'agit de la dimension jugée la plus négativement par les élèves, à quelque niveau du cursus que ce soit.

Pour la strate d'établissement, les résultats varient quelque peu, selon que l'on considère la satisfaction scolaire globale, moins élevée dans les établissements publics que dans les autres (ZEP ou Eclair et privés), ou le sentiment de bien-être. Pour 3 indicateurs de bien-être, les élèves du privé ont des appréciations plus positives : score global, satisfaction à l'égard des enseignants et de la classe. Le sentiment de sécurité et les relations paritaires sont évalués plus négativement dans les établissements ZEP que dans les autres - publics et privés -. La satisfaction par rapport aux activités en classe est plus élevée dans les établissements privés et ZEP que dans les établissements publics. Comme ci-dessus dans la comparaison école/collège, la seule dimension qui ne différencie pas les établissements est le rapport aux évaluations, globalement le plus négatif.

7.4.6. Synthèse et mise en perspective des différentes variables en jeu

Si l'on considère l'impact respectif des différentes variables sur le score de bien-être, plus analytique que celui de la satisfaction scolaire, celles qui ressortent en premier sont :

- le sexe, que ce soit sur l'échantillon global, celui des écoliers ou celui des collégiens ;
- le mode de vie familial (avec les deux parents ou non), pour l'échantillon global et celui des écoliers ;
- le type d'établissement (école/collège) pour l'échantillon global, et la strate d'établissement (public, ZEP, privé) pour les collégiens;
- le parcours scolaire (aide personnalisée, suivi RASED ou non) pour les écoliers, et le niveau cognitif pour les collégiens.

7.4.7. Impact des différentes variables sur les performances académiques

Sur l'échantillon global, les performances académiques (français et mathématiques) sont liées à l'ensemble des variables contrôles, sauf le type d'établissement, le trimestre de naissance et l'âge de la première scolarisation. Les corrélations les plus élevées sont obtenues avec le nombre d'années d'études de la mère et du père, le niveau cognitif, et le score de bien-être.

Pour les écoliers, les performances académiques sont liées aux variables décrivant le parcours scolaire (aide personnalisée, Rased), au niveau cognitif, au nombre d'années d'études des deux parents, et au score total de bien-être.

Pour les collégiens, les performances académiques sont liées seulement à deux variables - le niveau cognitif et le redoublement - et pas au score total de bien-être.

7.4.8. Impact respectif des différentes variables sur les performances académiques

Les analyses de régression montrent que sur l'échantillon global (écoliers + collégiens), quatre variables ressortent systématiquement, dans un ordre équivalent : le niveau cognitif non verbal, le redoublement, le nombre d'années d'études du père et le score global de satisfaction scolaire ou le score de bien-être. Ainsi, la satisfaction scolaire ou le bien-être influencent les performances académiques, même si leur poids est un peu plus faible que celui du niveau cognitif, du redoublement et du nombre d'années d'études du père.

On retrouve des résultats similaires pour les écoliers d'une part, les collégiens d'autre part : même si le poids de cette variable est un peu plus faible, le score global de bien-être est associé aux performances en français et en maths pour les écoliers, et aux performances en français pour les collégiens

Si l'on considère l'impact des différentes dimensions du bien-être sur les performances scolaires, après contrôle de l'ensemble des autres variables, les deux dimensions du bien-être qui apportent les plus fortes contributions sont la « satisfaction face aux activités » et la « satisfaction face aux évaluations », que ce soit sur l'échantillon global, celui des écoliers ou celui des collégiens pour les performances en français. Pour les écoliers, il faut y ajouter les relations aux enseignants. Pour les collégiens, il faut ajouter le sentiment de sécurité pour les performances en français, mais la dimension « sécurité » est négative, ce qui signifie que les enfants se sentant le moins en sécurité au collège obtiennent les meilleurs scores en français, ce que nous ne sommes pas en mesure d'expliquer. Faut-il faire l'hypothèse qu'au collège, les meilleurs élèves en français seraient mis en insécurité par leurs camarades (à l'instar des moqueries envers les premiers de la classe parmi les garçons) ? Les dimensions du bien-être n'apportent pas de contribution aux performances des collégiens en mathématiques.

8. PLACE DU BIEN-ÊTRE DANS LES PROJETS D'ÉTABLISSEMENTS

8.1. Analyse des entretiens avec les directeurs d'écoles et les principaux de collège

8.1.1. Contextes et aspects méthodologiques

Le projet d'établissement pour les collèges et lycées publics a pour objectif : d' « assurer la cohérence des différentes activités de formation initiale, d'insertion sociale et professionnelle et de formation continue des adultes dans l'établissement » (Code de l'éducation : articles R421-2 à R421-7). Il s'agit d'organiser un programme, souvent articulé en axes, afin de développer des actions, des expérimentations, sur une durée de 4 à 5 ans. Ce programme doit être entériné par le conseil d'administration. Le projet d'école, pour l'école primaire, doit remplir les mêmes objectifs, pour une durée équivalente. Il est validé par l'Inspecteur de l'Education Nationale (IEN).

Malgré quelques points de divergences dans les objectifs et les actions, du fait des problématiques en lien avec l'âge des élèves, les priorités des projets d'établissement développés à l'école primaire et au collège peuvent être résumées par la réussite de toutes et tous, que ce soit par : la réponse aux besoins particuliers des élèves (suivi individualisé ou orientation), les relations de l'établissement avec les parents, les partenariats, l'ouverture sociale, culturelle, artistique et sportive et l'éducation à la santé, la citoyenneté, l'environnement, etc.

Le processus de mise en œuvre de ces projets est relativement identique et peut être défini en 4 grandes étapes :

- une première étape de bilan du projet précédent ;
- une étape de diagnostic afin de mettre en place de nouveaux objectifs ou de renouveler les précédents ;
- une étape de conception et de déclinaison des différents objectifs en actions ;
- une étape de validation par l'autorité académique.

Un point important est donc le retour sur les actions et leurs évaluations, comme le souligne Normand (2012). Ce niveau n'est pourtant pas toujours réalisé et peut donc amener à reconduire ou modifier des axes et des actions, sans véritable bilan ni concertation avec les équipes pédagogiques, mais aussi les élèves, les parents, ou encore les autorités locales (mairie par exemple).

Dans le cas des établissements privés, qui sont sous la tutelle diocésaine (soit l'évêque, soit le directeur diocésain), le projet éducatif prend souvent appui sur les orientations religieuses des fondateurs historiques de l'établissement. Il est ensuite décliné en grands axes, dont les objectifs sont de développer : « la croissance spirituelle, intellectuelle, physique, affective et morale de tous les acteurs de la vie scolaire » (Art. 44 du statut de l'Enseignement Catholique).

Au regard de ces différents points, nous avons élaboré une grille d'entretiens, afin de recueillir un certain nombre d'informations sur :

- les caractéristiques générales de l'établissement et de l'équipe éducative ;
- les représentations de la notion de bien-être (des élèves, des personnels) ;
- les actions identifiées comme relevant du bien-être, leur évaluation, ainsi que les freins éventuels ;
- les perspectives au sein de l'établissement en matière de bien-être.

Nous avons sollicité les chefs d'établissements ayant participé à la phase d'enquête auprès des élèves, ce qui nous a conduits à interroger 17 chefs d'établissements dont la répartition par strates figure dans le tableau ci-dessous. Pour les écoles primaires participantes, les Inspecteurs de l'éducation nationale concernés ont été contactés, mais n'ont pas souhaité donner suite à nos demandes d'entretiens sur les projets d'établissements.

Tableau 47 : Caractéristiques des chefs d'établissements ayant accordé un entretien

Etablissements	Strates en % pour les questionnaires	Total		Collège		Primaire	
		N	%	N	%	N	%
Public non ZEP	60%	7	41%	3	43%	4	40%
Public ZEP	20%	6	35%	3	43%	3	30%
Privé	20%	4	24%	1	14%	3	30%
Total	100%	17	100%	7	100%	10	100%

On peut noter que la participation des établissements aux passations des questionnaires n'a pas nécessairement conduit les chefs d'établissements à participer aux entretiens. On observe notamment, au niveau collège, une sur-représentation des établissements ZEP (3 sur 7) et une sous-représentation des établissements privés (1 sur 7). S'agissant du primaire, on observe une sur-représentation des écoles privées et publiques ZEP (3 sur 10 dans chacun des cas) et une sous-représentation des écoles publiques non ZEP (4 sur 10). Plus largement, les établissements situés en ZEP ont plus adhéré à cette seconde étape de la recherche que les établissements non ZEP.

Suite aux entretiens semi-directifs menés au moyen d'une grille de questions présentées précédemment, nous avons réalisé une analyse des discours recueillis, grâce aux statistiques lexicométriques de la méthode ALCESTE, développée par Reinert (2007). Le principe de cette méthode repose sur un découpage répété du vocabulaire utilisé dans le corpus soumis à analyse, par l'intermédiaire de statistiques textuelles distributionnelles. Autrement dit, le corpus, constitué sur un principe de ressemblances et de différences statistiquement établies selon la métrique du « Chi2

d'association signé », propose une classification, c'est-à-dire des « classes », qui sont significatives de l'appartenance d'un mot à une classe. Ces classes sont des typologies de discours établies en fonction de variables déterminées avant l'analyse du corpus et qui présentent l'organisation topique et les mondes lexicaux caractéristiques des discours.

L'intérêt de ce type d'analyse, dans cette étude, est de dégager les grands champs représentationnels des discours. Comme l'illustre bien la métaphore proposée par Kalampalikis (2003), ce type d'analyse s'apparente à la démarche d'un archéologue qui se situerait à une certaine hauteur pour prendre des « vues aériennes » et établir des « cartographies ». L'avantage⁵ est de dégager des tendances qui permettent de saisir des représentations communes, ainsi que des divergences, au-delà du discours « linéaire » qui pourrait être produit dans un entretien.

Pour réaliser ces analyses, nous avons utilisé le logiciel libre de lexicométrie Iramuteq⁶ (Ratinaud, 2009), implémentation libre d'ALCESTE. Celui-ci offre trois types d'analyses complémentaires sur le corpus :

- la Classification Descendante Hiérarchique (CDH) : cette approche globale permet de repérer statistiquement les cooccurrences et les corrélations des mots et de constituer ensuite des classes ou des grandes thématiques sous forme de dendrogrammes ;
- l'analyse Factorielle des Correspondances (AFC) : cette approche globale vise à distinguer les facteurs sur lesquels les formes se distribuent, sur un plan factoriel ;
- l'Analyse Des Similitudes (ADS) : cette approche locale permet d'établir une représentation graphique en arborescence.

8.1.2. Analyse générale du corpus des chefs d'établissements du primaire et du collège

8.1.2.1. Classification Descente Hiérarchique

La Classification Descendante Hiérarchique (CDH) appliquée aux entretiens des 17 chefs d'établissements de primaire et de collège a permis de dégager 4 classes prenant en compte 92,02% des segments classés du texte (cf. figure 2).

⁵ Les retranscriptions des entretiens réalisés auprès des chefs d'établissements représentent un volume de plus de 235 pages.

⁶Iramuteq, pour « Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires ». Cette implémentation libre d'ALCESTE permet, par la méthode d'analyse hiérarchique descendante (CDH), de générer des « classes » selon un système de division du corpus, en reproduisant la méthode de classification développée par Reinert. Ce logiciel prend appui sur le logiciel R et le langage Python.

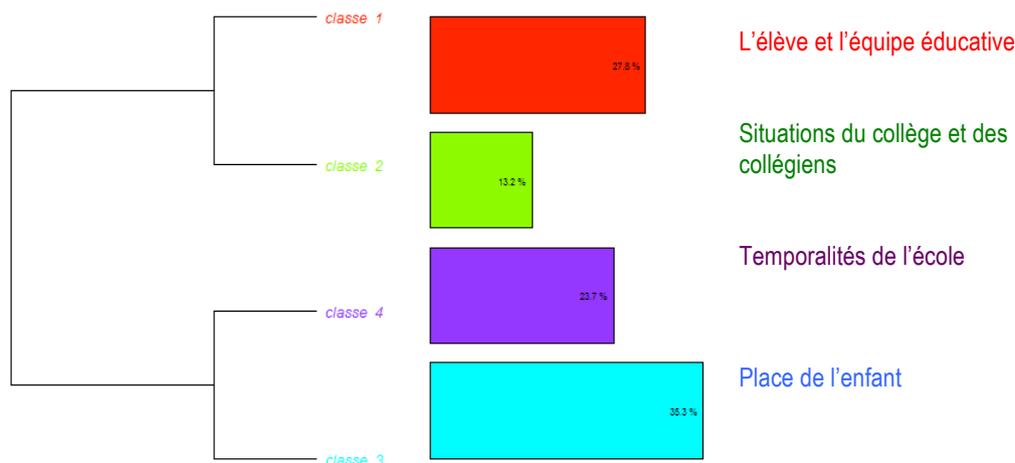


Figure 2 : Classification Descendante Hiérarchique en primaire et au collège

La CDH met en évidence deux branches principales du dendrogramme, relativement équivalentes en terme de poids. La première regroupe la classe 1 « L'élève et l'équipe éducative » avec 27,8% des formes et la classe 2 « Situations du collège et des collégiens » avec 13,2% des formes. A l'opposé, on trouve les discours regroupés dans les classes 4 « Temporalités de l'école » (23,7% des formes) et la classe 3 « Place de l'enfant », la plus lourde du corpus (35,5% des formes). Une analyse plus détaillée (cf. annexe 7) indique que les classes 1 et 2 sont représentatives des discours issus du collège et que les classes 3 et 4 sont représentatives du discours des chefs d'établissements du primaire.

Dans le cas des discours relatifs au collège, on observe que la Classe 1 « L'élève et l'équipe éducative », qui a pour spécificité de regrouper les établissements issus de collèges publics ZEP et non ZEP, positionne l'élève au centre et évoque sa prise en charge par les acteurs et actrices de l'établissement avec des formes actives telles que : « enseignant », « professeur », « pôle médico-social », et plus largement, de « prévention », de « CESC »⁷ ou encore de « cellule de veille ».

La classe 2, « Situations du collège et des collégiens » reflète les contextes géographiques, économiques et sociaux. Elle est également représentative du discours issu des collègues. Elle a cependant la caractéristique d'être plus significative des établissements ZEP. Cette classe fait état d'abord de la situation géographique, notamment avec le « quartier », la « ville », le « centre » mais elle comporte aussi des formes actives reprenant un discours sur les réseaux, avec des termes tels que « REP » ou « ECLAIR ».

⁷ Le CESC (Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté) est spécifique au second degré, et a pour objectifs principaux d'aborder les problématiques éducatives suivantes : l'éducation à la citoyenneté, la prévention de la violence, des actions en direction des parents et contre l'exclusion, et l'éducation à la santé et la sexualité, ainsi que la prévention des comportements à risque. Le CESC est inscrit dans le projet d'établissement.

L'autre partie du discours est relative à l'école primaire, la classe 4 « Temporalités de l'école », caractérisant les discours des établissements privés. Les formes actives reflètent l'organisation temporelle, que ce soit sur une « année », sur une « journée », dans « l'école », ou pendant les « vacances », etc.

La classe 3 « Place de l'enfant » n'a pas de variable significative autre que de caractériser le discours des directeurs et directrices de l'école primaire. On note également qu'il s'agit de la classe la plus importante de tout le corpus. Les deux formes actives les plus fortes et les plus significatives sont : « enfant » et « bien-être », ce qui illustre bien l'orientation des préoccupations, avec un discours que l'on pourrait qualifier de plus « humain », comportant des formes telles que « plaisir », « apprendre », « rire », « vivre » (sans pour autant occulter des difficultés). D'emblée, une véritable opposition des discours est à noter entre le collège et l'école primaire, avec un effet de variable des collèges publics et des écoles privées (à relativiser cependant, dans la mesure où un seul collège privé est représenté dans le corpus).

8.1.2.2. Analyse Factorielle des Correspondances

L'Analyse Factorielle des Correspondances confirme les grands champs thématiques mis en évidence, tout en précisant les relations de proximité entre les 4 classes (cf. figure 3).

Le premier facteur (39,22% de la masse du corpus) sépare logiquement les classes 1 « L'élève et l'équipe éducative » et 2 « Situations du collège et des collégiens » des classes 3 « Temporalités de l'école » et 4 « Place de l'enfant », relatives en termes de variables au primaire. Le second facteur (31,64%) sépare là encore nettement la classe 1 « L'élève et l'équipe éducative » et la classe 3 « Place de l'enfant ». Ces deux facteurs produisent donc sur le graphique trois zones distinctes, avec l'univers de l'élève, son collège et sa prise en charge, zone opposée à deux zones relatives à l'enfant, son bien-être (en correspondance avec le facteur 2 et les difficultés que le collégien peut rencontrer), et le temps, qui par l'intermédiaire des formes significatives très variées, propose une représentation des temps de l'enfance, face aux réalités géographiques, sociales, économiques des collégiens.

« assistant d'éducation », qui sont souvent le fait d'une énumération des personnels non enseignants, par exemple :

« (...) une CPE, alors ce qui est bien aussi c'est qu'il y a une infirmière pratiquement à temps plein, une assistante sociale, heu, on l'a on va dire deux jours pleins, un COP, on a un médecin scolaire, qui n'est pas attaché au collège mais qui vient, donc on a une bonne équipe de suivi des élèves. » (S3)

Enfin, une troisième racine conduit au « temps » dans une perspective organisationnelle, puis à l'« enseignant » et renvoie cette fois à l'équipe éducative avec les termes « équipe », « pédagogique » et « établissement », « projet » et « projet d'établissement » :

« (...) c'est-à-dire que quand un élève, on va dire un élève dyslexique par exemple, a un PAI, l'équipe pédagogique s'empare vraiment de ce protocole et le respecte. » (S5)

Autrement dit, au collège, il s'agit de prendre en considération l'élève, soit dans une complémentarité entre une éventuelle prise en charge par le pôle médico-social et la vie scolaire, soit sur un versant plus pédagogique, dans le cadre d'une prise en charge globale, réalisée en équipe et en conformité avec les directives de l'établissement.

La seconde classe « Situations du collège et des collégiens » révèle une seconde facette de la thématique rattachée au bien-être dans les représentations des principaux de collège. Dans cette classe (cf. figure 5), cette fois, il s'agit du « collège » comme racine centrale, qui conduit vers plusieurs branches plus ou moins fortes. Une branche avec la racine « élève » aborde la question des « effectifs », des « cours »... Une autre branche est reliée à l'« école », ce qui souligne les liens avec l'école primaire. Elle conduit à « année », terme également associé à « projet », et à « travailler », puis aux difficultés sociales, scolaires et familiales, notamment, et, de ce point de vue, « travailler » rejoint « collège » :

« Bon, les conditions favorables à l'intégration d'élèves dans le collège, donc là on est dans le bien-être justement, la sécurité, voilà, les liaisons école/collège, faciliter l'entrée en 6^{ème}, on a un document, justement j'y suis dans cette période où on reçoit les CM2 (...) » (S2)

On trouve aussi le « lycée », avec ses différentes possibilités, auquel sont associés des termes relevant de l'orientation, ainsi que de l'« établissement », du point de vue de ses caractéristiques sociales et géographiques. Enfin, le « collège » est en lien avec le « quartier » :

« On a (...) un poste d'assistante pédagogique (...) qu'on a missionnée pour la liaison 1^{er}/2Nd degré, pour essayer de faire venir, pour faire en sorte que les élèves du quartier, dans les écoles, connaissent le collège déjà, bien en amont, pour essayer d'éviter les

stratégies de contournement de certaines familles qui, voilà, pour qui le collège représente un danger ! (rires), il y a beaucoup de fantasmes hein sur le climat... » (S4)

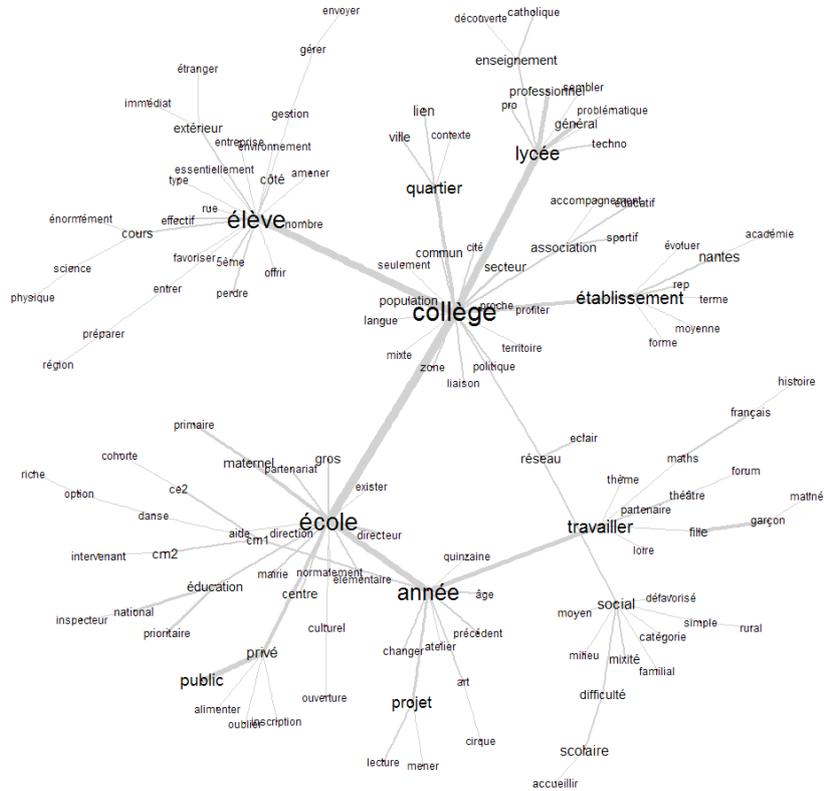


Figure 5 : ADS de la classe 2 « Situations du collège et des collégiens », avec variables significatives « collège » et « ZEP »

En résumé, cette classe est axée, non plus sur l'élève, mais sur l'établissement lui-même, qui est envisagé comme imbriqué dans la liaison école/collège, mais aussi collège/lycée, dans une perspective de travail et de coopération dans le temps, en lien bien sûr aussi avec l'élève lui-même et son lieu de vie.

La classe 4 « Temporalités de l'école » (cf. figure 6) est, comme nous l'avons vu, relative à l'enseignement primaire et notamment privé. On note là encore d'emblée qu'il ne s'agit plus de « l'élève », mais de l'« enfant », « petit ». On distingue ici une racine principale « année », qui fait un « état des lieux », avec « arriver », « venir », et le contexte de la « classe », ainsi qu'une racine « aller », en lien avec les branches principales : « enfant » et « petit ». La branche avec la racine « aller » fait référence au « temps », « mettre », « voir », « exemple », mais aussi « CM2 ». Une autre branche, avec « enfant » est assez variée et fait aussi bien référence à des actions comme la « lecture », qu'à « cantine », ou « collègue ». De l'autre côté, la branche autour de « petit » met en

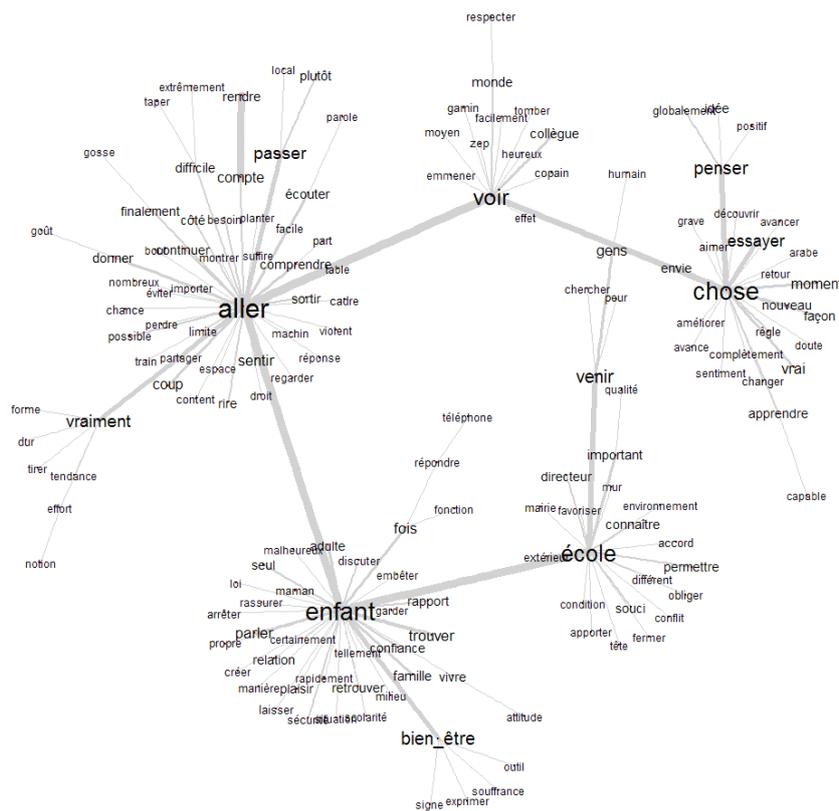


Figure 7 : ADS de la classe 3 « Place de l'enfant », avec variable significative « primaire »

Les différentes racines, et donc les branches, ont la particularité de se joindre, avec plus ou moins de force, de droite à gauche. Si l'on part de la racine « choses », on trouve un champ lexical assez positif, et des verbes ou des termes tels que : « essayer », « penser », mais aussi « envie », ou encore « vrai » :

« ... donc effectivement ces projets, qui visent à essayer de trouver des moments sur le temps de midi notamment, des moments de tranquillité, de calme, en tout cas moins de connexion avec la collectivité, c'est ce qu'il faut essayer de développer, après peu importe les activités proposées, mais le but il est là. » (S8)

La branche conduit à la racine « voir », développée autour de termes tels que « effet », « emmener », « copain », « heureux », « Zep »... :

« (...) parce que ceux qu'on arrive à emmener, ils sont plus heureux, enfin, je le vois à leurs sourires, à leurs souvenirs, quand je vois les anciens élèves, ceux qu'on a réussi à emmener, enfin, pour moi vers le haut, c'est peut-être ma façon de voir les choses, et ils en sont reconnaissants, et ils en sont heureux, mais ceux qu'on n'arrive pas à emmener, ils sont pas heureux, on sent qu'on les a tirés, trainés... » (S16)

Cette branche est liée à la racine « aller » (en lien avec « passer », « sentir », « comprendre », « continuer », « écouter ») et « vraiment ». Puis, on trouve la racine « enfant », déclinée autour du « bien-être » principalement, et, avec moins de force, « trouver », « parler », « relation », « confiance » etc. Cette racine « enfant » est reliée à « école », « venir », « connaître », « permettre ». L'idée que l'enfant doit être en confiance et sans stress quand il vient à l'école apparaît de manière très récurrente dans les discours des chefs d'établissements de primaire :

« (...) les enfants puissent venir ici avec le plaisir d'y venir... » (S8)

« Le préalable c'est que l'enfant vienne à l'école sans avoir le nœud à l'estomac. » (S9)

« C'est déjà de venir... dans de bonnes conditions à l'école, sans avoir peur. » (S10)

« C'est qu'ils viennent à l'école, on va dire, contents de venir, voilà, et puis qu'ils en sortent aussi contents de rentrer chez eux. » (S13)

« Je le définirais comme le matin, ils ont envie de venir à l'école, voilà, et ils sont contents d'être là. » (S17)

Il existe donc un fort consensus dans des discours des directeurs et directrices de primaire dont les champs sémantiques sont orientés vers des aspects positifs et assez dynamiques. Il s'agit également de la seule classe du corpus, où ressort le « bien-être ».

8.1.2.4. Une opposition dans les représentations et les prises en charge entre école et collège

De cette première analyse des entretiens réalisés auprès des 17 chefs d'établissements, il ressort une opposition entre l'école et le collège, mais également entre l'enfant et l'élève. Ces oppositions conduisent à la fois à une représentation différenciée du public qui fréquente l'établissement et donc des représentations du bien-être et des prises en considération différentes. En primaire, le bien-être ne semble pas nécessiter une prise en considération de type institutionnelle car il fait partie de la vie quotidienne de l'enfant et l'école. Cela explique que le projet d'école ne soit pas un outil souligné ou identifié comme relevant des politiques éducatives en faveur du bien-être. A l'inverse, dans les discours au collège, c'est le mal-être des élèves plutôt que leur bien-être qui est identifié et les leviers de prévention et de régulation sont inscrits dans une prise en charge collective des actions ciblées et inscrites en transversal des problématiques relatives au collège, notamment le CESC.

Plus précisément, au collège, le bien-être est appréhendé selon deux entrées : par l'élève et par l'établissement. Un champ représentationnel centré sur l'élève aborde la prise en charge par l'équipe éducative, dans une perspective pédagogique et institutionnelle qui relève du projet pédagogique ou du pôle médico-social. Cela inscrit les thématiques du bien-être et du mal-être en lien avec des enseignants, le projet d'établissement, mais aussi comme pouvant relever du champ de la santé.

L'entrée par l'établissement dresse le tableau d'un collège pris entre l'école et le lycée, dans une perspective de partenariat et de liaison (réels ou souhaités) mais aussi dans son environnement socio-économique défavorisé, et donc celui des élèves qui fréquentent l'établissement. Il s'agit d'une représentation plus contextualisée qui est davantage le fait des principaux de collèges classés ZEP. Notons que l'entrée par l'élève, qui est dans une certaine mesure plus personnalisée, est davantage privilégiée par les collèges publics hors ZEP.

Du côté de l'école primaire, on peut aussi considérer que les discours sont articulés selon deux entrées : la temporalité et l'enfant. On note une spécificité du discours marqué par la présence forte dans les deux champs représentationnels de l'« enfant » et du verbe « aller ». Contrairement au collège, l'école, en termes d'établissement et de contexte, ne ressort pas. Le discours est dans une certaine mesure plus général et générique. Comparativement, le discours des chefs d'établissements en collège est moins contrasté et plus diversifié que dans le primaire.

Pour mieux saisir ces différences représentationnelles, nous avons réalisé deux analyses complémentaires, en dissociant les discours des chefs d'établissements du primaire et ceux du collège.

8.1.3. Analyse des entretiens des chefs d'établissements de primaire

8.1.3.1. Classification Descendante Hiérarchique du corpus des directeurs d'écoles primaires

L'analyse spécifique des entretiens auprès des 10 chefs d'établissements de primaire permet de dégager 3 classes (figure 8) par la Classification Descendante Hiérarchique (CDH), avec 86,83% des segments classés du texte, et de mettre en évidence 3 champs thématiques (voir tableau B ; annexe 7),

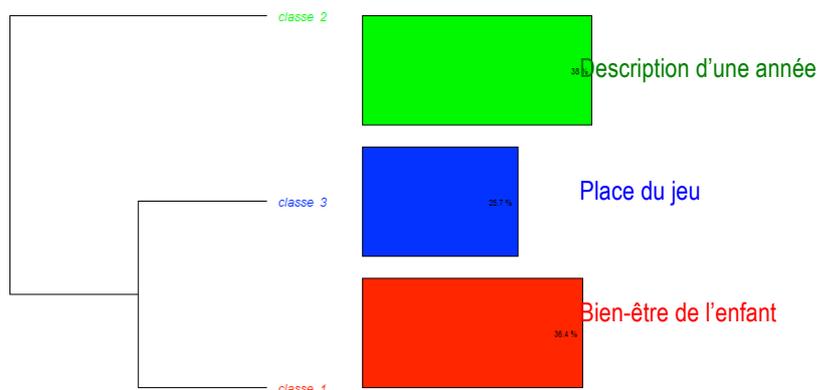


Figure 8 : Classification Descendante Hiérarchique primaire

Les classes 3 « Place du jeu » (26,7% du corpus) et 1 « Bien-être de l'enfant » (36,3%) sont opposées à la classe 2 « Description de l'année » (38%). Cependant, bien que le bien-être et le jeu soient les

champs représentationnels les plus importants, les aspects descriptifs et organisationnels spécifiques de la classe 2 font d'elle la classe la plus lourde, renforçant ainsi la dichotomie évoquée ci-dessus. Cette classe 2 « Description d'une année » n'a pas d'effet de variable et fait référence aussi bien aux intervenants dans l'école, qu'à la localisation de l'école et aux difficultés que l'élève peut rencontrer.

La classe 3 « Place du jeu », est plus significative des établissements ZEP et accentue le « hors classe », avec la « récréation », le fait de « jouer », les « copains », etc.

Quant à la classe 1, « Bien-être de l'enfant », le discours est plutôt significatif des écoles non ZEP et décrit le « bien-être » comme une « chose » en termes compréhensifs et positifs.

8.1.3.2. Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

Pour mieux saisir la logique représentationnelle des chefs d'établissements de primaire, une AFC a été réalisée afin d'obtenir une représentation visuelle ainsi qu'une organisation des discours.

Le facteur 1 (55,69%) départage la classe 3 « Place du jeu » et la classe 1 « Bien-être des enfants », de la classe 2 « Description d'une année ». En revanche, le facteur 2 (44,31%) sépare nettement les classe 3 « Place du jeu » et 1 « Bien-être des enfants ». Mais la classe 2 « Description d'une année » est centrée et fait lien entre d'un côté une définition du bien-être, et de l'autre, la question du jeu et de la récréation qui semble avoir un rôle de médiateur.

« Des animateurs, on a des animateurs, on a le personnel de RASED, le psychologue scolaire et une enseignante spécialisée qui s'occupe du soutien scolaire, ça aussi ça fait partie de l'équipe, ou le personnel de restauration scolaire qui a un rôle important à jouer, avec la semaine du goût (...) » (S12)

L'« année » est en lien avec des termes tels que « premier », « travailler », « partie », « démarrer », « prochainement » qui évoquent l'idée de perspective future. Puis sont rattachés deux branches, l'une comportant au centre le terme « projet » et l'autre le terme « CM2 ». Enfin, une dernière branche, assez forte, relie « année » à la racine « classe » qui regroupe des termes comme « enseignant » ou encore « intervenir » :

« Oui, on a une maîtresse, une surnuméraire aussi, donc elle intervient, donc c'est « plus de maîtres que de classes », avant c'était « CP renforcé », après c'est devenu « classe lecture », après, enfin c'est toujours, et puis on a ce système-là depuis 4 ans je crois, et elle est là le lundi et le mardi, et elle s'occupe principalement du cycle 2 (...) » (S16)

Quel que soit l'établissement de primaire, - rappelons qu'il n'y a pas d'effet de variable -, le discours des chefs d'établissements se décline en un champ représentationnel en lien avec le bien-être et les projets.

Une troisième classe (figure 11) est le reflet des situations de jeux et de la récréation. L'analyse locale par ADS met en évidence que le « jeu » ou la « récréation » sont statistiquement les formes les plus significatives dans l'analyse globale :

« Bah ! la cour de récréation, c'est important la cour de récréation, parce qu'il faut que les enfants puissent jouer, et s'ils s'ennuient, ils vont se taper dessus, en gros c'est ça, donc il faut qu'ils puissent avoir des jeux à leur disposition (...) » (S8)

Mais la racine principale de cet arbre est surtout composée du verbe « aller » qui irrigue trois autres racines plus modestes : « petit », « voir » et « passer ». Ainsi, dans le discours des enseignants de primaire, le jeu et la récréation sont associés à « petits », « essai », sur la « cour », allant des « règles », au « bonjour », « discuter », ou encore « revenir » (en lien avec les actuels collégiens) :

« Alors on a, d'abord, on a changé le règlement de cour, donc on a mis en place un règlement qui visait justement à fédérer ce qui se passait dans la cour, en donnant des zones précises de jeux (...) » (S11)

De la même manière, sont rattachés à « voir », les termes « besoin », « violent », ou « comportement » (au sens de comportements violents) :

« On se rend compte nous que depuis des années, c'est moi qui l'ai initié ça, mais ça fait 5, 6 ans que c'est en route, finalement en étant très strict sur les règles, petit à petit on

Une seconde branche relie explicitement « enfant » et la racine « bien-être ». Cette racine englobe des aspects aussi bien positifs que négatifs avec des termes comme : « signe », « gagner », « exprimer », « gamin », « physique », « plaisir », « idée », « pédagogie », « dépasser », « passif », « ennuyer ». Le discours est une énumération des différentes observations du bien-être et du mal-être, dans une perspective active, pas uniquement dans l'énumération ou le constat.

8.1.3.4. Le bien-être et l'enfant à l'école primaire : une préoccupation orientée vers l'individu

Dans le cas de l'analyse des corpus des chefs d'établissements en primaire, qui ont, rappelons-le, la particularité d'avoir des heures de décharge pour gérer l'établissement et qui donc sont face aux élèves le reste de la semaine, l'enfant et le bien-être sont au centre des discours et des représentations. En échos aux jeux, à la récréation et au bien-être, on trouve cependant des aspects plus organisationnels et institutionnels (sans effets de variables, donc concernant tous les chefs d'établissements). Autrement dit, malgré une représentation ludique associée au bien-être des élèves, les aspects organisationnels, ainsi que la place des adultes, plus caractéristiques en collège, ne sont pas mis de côté.

Les projets sont inscrits dans l'année, autour de la classe prise dans l'école, dans une perspective globale. L'importance accordée au jeu, particulièrement marquée dans les discours des directeurs de ZEP, est révélatrice de la population observée. Pour autant, les problématiques de violence, d'agression et, plus largement, le « vivre ensemble » ne sont pas éludées. On peut penser que la cour de récréation est un lieu d'observation important, car les personnes interrogées ont à « surveiller » la cour, ce qui n'est pas (ou moins) le cas au collège, où la cour est prise en charge par la « vie scolaire » (CPE, assistants d'éducation).

On peut également relever la place importante de « chose », terme très général qui pourrait être le signe de la difficulté à définir/décrire le bien-être. Autrement dit, le bien-être n'est peut-être pas considéré comme relevant précisément du projet d'école, mais comme une notion floue davantage liée à l'enfant et à ses conditions de scolarisation, ce dont témoignent les discours éclatés qui ont déjà été identifiés dans l'analyse générale du corpus.

Dans un troisième temps, ont été analysés les entretiens avec les principaux de collèges.

8.1.4. Analyse des entretiens avec les chefs d'établissement du collège

8.1.4.1. Classification Descendante Hiérarchique du corpus collège

Nous avons interrogé 7 chefs d'établissements. Le corpus analysé a permis de dégager une Classification Descendante Hiérarchique (CDH) regroupant les 90,17% des segments classés du texte en 5 classes (figure 13).

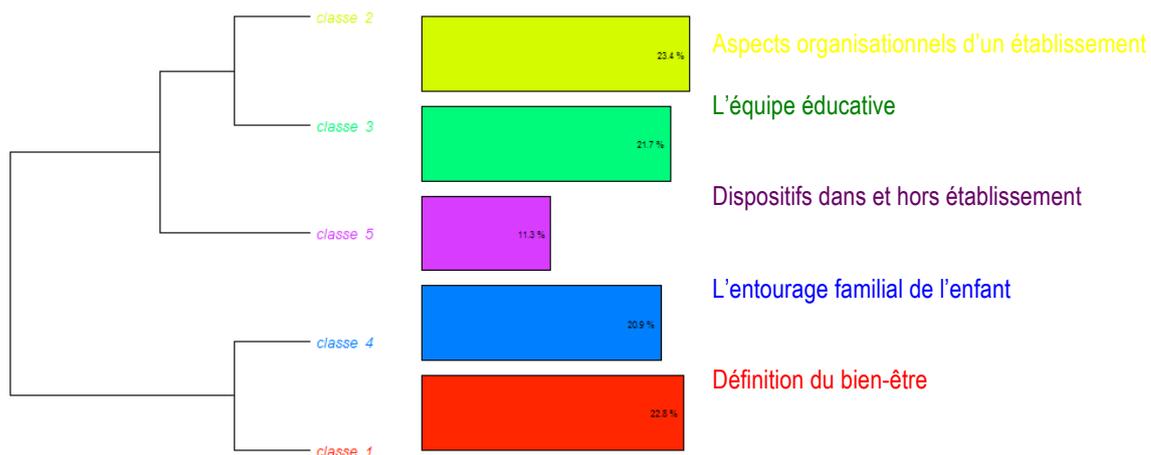


Figure 13 : Classification Descendante Hiérarchique pour le collège

Dans cette configuration relative au collège, la CDH et le dendrogramme font apparaître deux branches, plutôt équivalentes en termes de poids (voir annexes 7). D'un côté, on trouve la classe 2, « Aspects organisationnels d'un établissement » (la plus lourde, avec 23,4% des formes), la classe 3, « L'équipe éducative » (21,7%), et la classe 5, « Dispositifs dans et hors établissement » (la moins lourde, avec 11,3%). De l'autre côté, on trouve la classe 4, « L'entourage familial de l'enfant » (20,8%), et la classe 1, « Définition du bien-être » (22,8%).

Le dendrogramme indique ainsi que le discours est relatif, d'un côté, au fonctionnement de l'établissement, à l'équipe éducative, et aux autres acteurs tels que les associations. De l'autre, on trouve l'élève, son environnement social et familial, avec une tentative de définition du bien-être orientée sur le développement de l'enfant et de la personne.

On observe également un effet de variables significatives aux discours dans les classes. La classe 2 est particulièrement significative de l'établissement « privé » interrogé, confirmé par une seconde variable « sujet 6 », qui est précisément le directeur de l'établissement privé. En d'autres termes, le discours de l'établissement « privé » est assez spécifique, car il est orienté vers des aspects organisationnels. De même, le discours plus orienté vers les dispositifs qui peuvent être sollicités (classe 5) caractérise les établissements « non ZEP ». La classe 4, relative aux enfants plutôt qu'aux élèves et à leur famille, est spécifique des établissements ZEP, le discours étant plutôt négatif.

Enfin, la classe 3, relative à l'équipe éducative, n'a pas d'effet de variable significative.

8.1.4.2. Analyse Factorielle des Correspondances (AFC)

Pour mieux comprendre l'organisation des discours, l'AFC complète ces premières observations, dans une perspective globale du traitement du corpus issu des chefs d'établissements en collège (cf. figure 14).

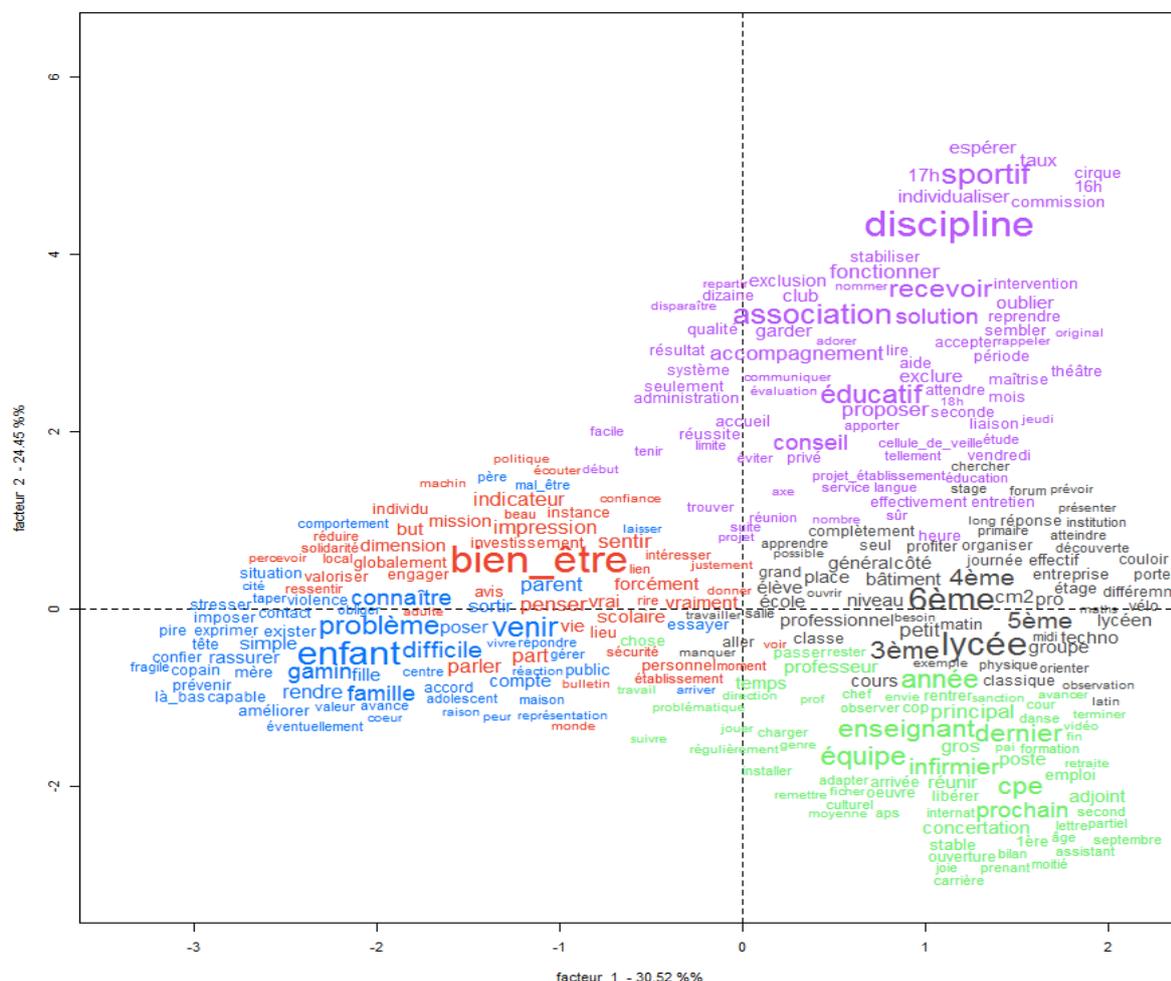


Figure 14 : Analyse Factorielle des Correspondances sur le corpus des chefs d'établissements au collège

Le premier facteur (30,52% de la masse du corpus) sépare la classe 5 « Dispositifs dans et hors établissement », la classe 2 « Aspects organisationnels » et la classe 3 « Equipe éducative » des classes 1 « Définition du bien-être » et 4 « Entourage familial de l'enfant ».

Le second facteur (24,45%) différencie moins nettement les classes. La classe 5 « Dispositifs dans et hors établissement » est opposée à la classe 3 « Equipes éducatives » et met ainsi en opposition, d'un

côté, l'équipe éducative et les ressources internes aux établissements et, de l'autre, les autres « équipes » ou ressources. La classe 2 « Aspects organisationnels ») reste descriptive. Elle occupe assez logiquement une place centrale puisque les entretiens, dans chacun des cas, étaient introduits par des questions relatives à l'établissement. Concernant les classes 1 « Définition du bien-être » et 4 « Entourage familial de l'enfant », on observe que le bien-être est assez central et à proximité des termes « enfant », « problèmes » et « parent ».

Ces deux facteurs produisent donc sur le graphique trois zones, regroupant d'un côté le « bien-être » et les « enfants », et de l'autre une opposition entre les « dispositifs » dans et hors « établissement ». Au centre, on retrouve des termes tels que : « élève », « école », « salle », « travailler », « essayer », « vraiment », « donner ».

8.1.4.3. Analyse des Similitudes des entretiens de collègue

Dans une perspective plus locale, l'analyse des similitudes offre une représentation de l'organisation des formes lexicales et surtout de leur organisation (figure 15).

La classe 2, racine principale, place clairement l'« élève » au centre. Ensuite, les branches le relient à la racine « aller », déclinée autour de « mettre » et « place » :

« Donc c'est mis en place, enfin, on va être mis en place, il y a du tutorat en 6^{ème}, qui part, on part un peu de cette idée-là. » (S1)

Puis on trouve les racines suivantes :

- « 6^{ème} » relié à « CM2 » et « 5^{ème} » ;
- « collège » avec « école » ;
- classe » avec « bâtiment », « professeur », « 3^{ème} » ;
- « lycée » et la dichotomie « général » et « professionnel » ;
- « 4^{ème} » ;
- « groupe » ;
- « niveau » ;
- « petit » et des termes tels que « effectif », « concours », « capacité », ou encore « grand » et « partenariat » ;
- « cours », lié à « travailler ».

Le second réseau sémantique met en lien la racine « éducatif », avec « association », notamment « sportif », mais également « accompagnement », « aide » et « projet » conduisant au « projet d'établissement » :

« On a plein d'activités, bon ça c'est pas novateur, on a les arts du cirque, on a l'association sportive entre 12h et 14h, on a l'accompagnement éducatif de 16h à 17h, le foyer, on arrive à ouvrir cette année justement en déléguant à un assistant d'éducation.»

(S3)

Là encore, cette analyse locale permet d'approfondir les analyses globales, et dans ce cas, de prendre la mesure de l'importance d'un dispositif inscrit dans le fonctionnement de l'établissement : le conseil, décliné autour de différents niveaux et le lien avec d'autres dispositifs, de type associatif et sportif dans et hors l'établissement.

Une autre catégorie d'acteurs et d'actrices, associée cette fois à l'enfant (et pas l'élève), est le parent. Dans cette configuration (figure 18), on dégage deux racines : « parent » et « venir », qui ont la particularité d'être reliés par deux branches, l'une avec le terme « militant » et l'autre avec « maison ». Concernant « venir », le réseau, assez éclaté, est principalement relié à « sortir », « gamin », « mal-être » et « connaître » :

« De toute façon, c'est vrai que ça se tient, quand il y a du mal-être, ça se cristallise assez vite chez les élèves, c'est, encore une fois, ce sont des adolescents, ils ont le regard d'un groupe, ils sont assez, assez sensibles et du coup, ça se cristallise très très vite (...) » (S5)

Du côté de la racine « parent », on trouve à proximité « essayer », qui fait le lien avec « problème », « poser », « question », mais aussi un champ sémantique relatif à divers problèmes tels que « drogue », « violence » ou « stresser ». Ce champ renvoie à la relation avec les parents :

« (...) accompagner les parents dans leur rôle de délégués, et aider des parents dans leur rôle d'accompagnement de l'enfant aussi, parce qu'il y a des parents qui sont perdus, ils ne savent pas quoi faire, ils sont bien contents quand on peut les faire venir, leur dire : écoutez voilà, voilà ce que vous devez prendre, comme enlever la télé de la chambre de votre enfant (...) » (S2)

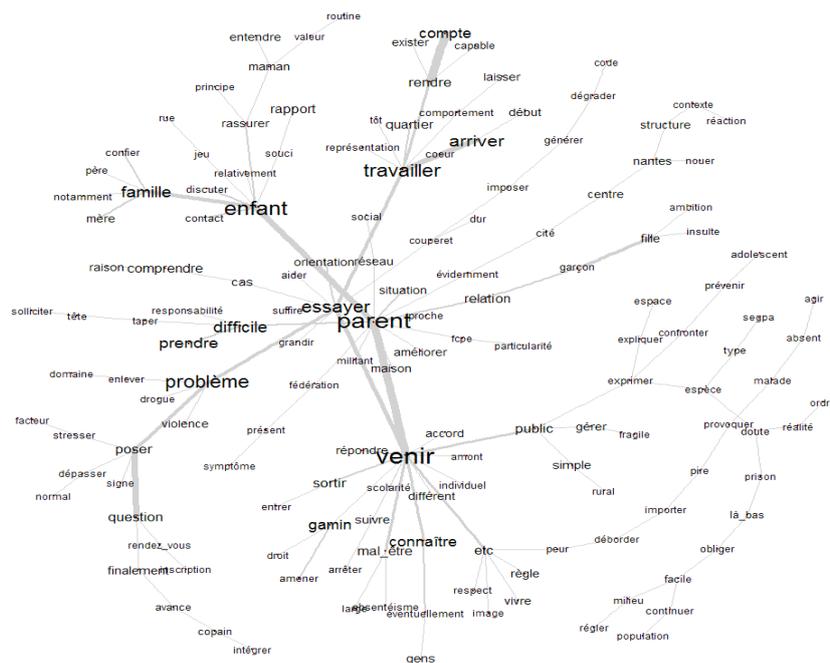


Figure 18 : ADS de la classe 4 « L'entourage familial de l'enfant », avec variable significative « ZEP »

Cependant, la branche la plus forte relie « parent » à « enfant », terme décliné autour de « famille » ou encore « rassurer », « rapport » :

« ... sans être à l'abri de harcèlement, de problèmes de ceci, de cela, on rassure un peu les familles en disant que si problème il y a, on en parle, on agit, on trouve des solutions... » (S6)

Enfin, une dernière branche, avec la racine « travailler », relie « arriver », mais aussi « rendre » et « compte ».

La place des parents ressort bien dans cette analyse, contextualisant l'élève comme un enfant, mais plutôt hors du collège, avec des problèmes ou des difficultés.

Enfin, la dernière classe, qui n'a pas d'effet de variable, a pour racine le « bien-être » (figure 19). Ce terme est d'abord décliné vers la racine « forcément », puis vers la racine « voir » qui est reliée à « penser », « sentir », « parler », ainsi que vers les racines « vraiment » et « établissement », qui se trouvent en réalité dans un réseau clos, avec les racines suivantes : « bien-être », « vraiment », « investir », « quartier », « lien », « personnel » et « établissement ». La citation de ce chef d'établissement illustre ces relations :

« C'est, et la construction du bien-être immédiat n'est pas forcément celle pour après, c'est-à-dire que là, ils peuvent se sentir bien mais à l'extérieur, beaucoup d'entre eux sont complètement déconnectés, ils ont pas les codes sociaux quoi, ils devinent pas les codes

8.1.4.4. Le bien-être et l'élève au collège : une multiplicité d'intervenants et d'interventions

Comme nous l'avons souligné, le discours des chefs d'établissements en collège est homogène, et en comparaison avec les entretiens et les analyses réalisées en primaire (nous y reviendrons), les champs représentationnels se situent à deux niveaux : l'élève et les dispositifs.

L'élève est au centre des préoccupations, même si, comme le met en évidence l'analyse factorielle, le bien-être est associé au terme « enfant », mais dans un contexte hors établissement et particulièrement chez les élèves de collège ZEP. L'élève est défini comme un « enfant » en lien avec des « parents ». Sinon, il est élève et comme le montre l'analyse des similitudes, le bien-être est dans ce cas bien articulé à l'établissement scolaire. On retrouve, comme dans les autres analyses générales et particulières au primaire, cette notion de temporalité, mais celle-ci s'inscrit plutôt dans les différentes étapes du collège ainsi que dans l'avant et l'après (école et lycée général ou professionnel). L'équipe éducative, la question du travail d'équipe et la collaboration sont présentes. Cependant la perspective descriptive peut être l'effet de l'amorce de l'entretien semi-directif puisqu'il était demandé d'abord de présenter l'établissement et les personnels.

A l'inverse, les données relatives à l'élève au centre de l'organisation générale de l'établissement (avec le nombre de classes, les bâtiments, etc.) sont plus le reflet du collège privé. Sur les deux autres effets de variable, on observe que les chefs d'établissement de collèges non ZEP mettent en avant deux grands outils à la disposition des établissements qui peuvent d'ailleurs sembler en opposition : la sanction, principalement par le conseil de discipline dans l'établissement, vs l'accompagnement associatif et sportif.

Le bien-être est une préoccupation, même s'il est parfois plus facile de parler du mal-être. Cette thématique ne semble pas spécifiquement inscrite dans le projet d'établissement, à quelques exceptions, mais envisagée comme l'opposé du mal-être, notion clairement identifiée conduisant à concevoir des actions de prévention.

Dans ces conditions, et pour mieux comprendre cette thématique, nous avons interrogé les professionnels de deux collèges qui ont la particularité d'avoir inclus le bien-être dans leur projet d'établissement (par le CESC) et d'avoir pris d'autres initiatives telles que la création de questionnaires d'évaluation du bien-être pour l'un et la participation à cette recherche pour l'autre

8.2. Analyse des points de vue des équipes pédagogiques de deux collèges (*focus groups*)

8.2.1. Aspects méthodologiques et population

Deux *focus groups* ont été réalisés avec les équipes éducatives de deux collèges ayant développé des actions spécifiques en faveur du bien-être des élèves. Ces *focus groups* devaient permettre de repérer

les aspects positifs de leur démarche et leurs difficultés. Réaliser des *focus groups* présente différents avantages d'un point de vue méthodologique : « A la différence de l'observation, les *focus groups* permettent de centrer la conversation sur un sujet particulier. Contrairement aux entretiens, ils permettent aux chercheurs d'envisager l'expression d'idées au sein d'un contexte social précis (par exemple, une conversation entre collègues ou entre amis) et permettent ainsi de considérer les pratiques conversationnelles grâce auxquelles un sujet est discuté » (Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004, p. 238).

Dans le cas présent, nous avons sollicité deux collègues de ZEP⁸ suite aux entretiens réalisés auprès des chefs d'établissements. Ces collègues ont été choisis parce que leur projet d'établissement vise le bien-être des élèves, qu'il mentionne des outils, des actions et qu'il mobilise l'équipe éducative. Les consignes de recrutement des participants au focus group ont été adressées aux principaux. Il leur était demandé de réunir pour une durée de 2 heures un groupe de 5 à 7 personnes (hors élèves et direction, mais pas exclusivement des enseignants) impliquées dans des actions favorisant le bien-être.

Deux animateurs membres de l'équipe de recherche étaient présents, non pas pour balayer un certain nombre de thématiques au moyen d'une grille pré-établie, comme lors d'entretiens semi-directifs, mais pour animer, relancer les échanges. Autrement dit, il s'agissait de créer une communication entre les participants et non exclusivement avec le ou les animateurs (Kitzinger, Markova et Kalampalikis, 2004). Dans notre cas, les *focus groups* ont été introduits en indiquant notre intérêt pour la thématique du bien-être au collège, sans plus entrer dans le détail. Au long des discussions, nous avons gardé cette posture de relance, sans recadrer les propos. A la fin des échanges, la question suivante a été posée aux deux groupes : « Si vous aviez une baguette magique, que voudriez-vous changer ?⁹ ».

L'établissement A est situé dans un quartier enclavé de la ville de Nantes, peu attrayant en termes économiques et sociaux, avec une faible mixité sociale. Le collège est de taille relativement modeste, puisqu'il est fréquenté par 200 élèves environ. Le chef d'établissement a créé avec l'équipe éducative un questionnaire d'autoévaluation du bien-être qui a permis de mettre en évidence (point évoqué pendant l'entretien semi-directif) que 40% des élèves se sentent en insécurité. Suite à cette enquête, un certain nombre d'actions ont été mises en place dans le cadre d'un « projet d'expérimentation », en parallèle du projet d'établissement (le projet d'établissement repose principalement, mais pas

⁸ Nous souhaitions initialement conduire 3 *focus groups* en prenant en compte les spécificités des établissements (ZEP, non ZEP et privé) que leur projet d'établissement sur le bien-être des élèves soit explicite ou non. Finalement, seuls deux établissements ZEP et ECLAIR ont répondu favorablement à notre demande. Tout comme lors des entretiens, on observe donc une adhésion très forte et un certain dynamisme de la part de ce type d'établissement sur la question du bien-être des élèves.

⁹ Cette question était posée à de jeunes enfants de maternelle et d'école élémentaire, lors de focus groups réalisés dans une autre de nos études sur le bien-être.

exclusivement, sur la thématique de la maîtrise de la langue). Les grands axes du projet d'expérimentation sont les suivants :

- l'évaluation : les 6^{èmes} n'ont pas de notes et la pratique va s'élargir à tous les niveaux progressivement ; modification des pratiques pédagogiques en lien notamment avec l'évaluation ;
- les rythmes d'apprentissage : par exemple, les séquences de cours sont variables selon le moment de la journée ; deux fois dans l'année, les emplois du temps sont décroisés, avec un travail par thématique (travail sur la diversité culturelle pour l'année 2013-2014)
- l'ouverture de l'établissement sur le monde, avec des actions comme les portes ouvertes, un vide-grenier, un partenariat avec l'école de secteur, etc.

Le CESC est également évoqué, comme structure de base, afin de mettre un place d'autres actions, autour de l'estime de soi, de la gestion des conflits, la perception de la violence, les relations filles/garçons, etc., tout en restant modulable selon les professeurs principaux, les années, et les classes. Enfin, sont évoqués des outils plus « traditionnels », que l'on pourrait considérer comme la base du bien-être dans les projets d'établissements, avec une cellule de veille.

L'établissement B est plus important, avec un peu plus de 500 élèves. Il est également situé en zone d'éducation prioritaire, mais dans une ville en périphérie de Nantes, ce qui lui assure une certaine mixité sociale et des moyens. Le collège souhaitait mettre en place un questionnaire sur le bien-être et a demandé à faire partie du projet sur le bien-être. Le projet d'établissement est décliné autour de 4 axes, dont l'un, intitulé « Parcours bien-être au collège et citoyenneté », reprend là aussi le CESC et il est explicitement inscrit dans la problématique du bien-être. De là, un certain nombre d'actions sont proposées autour de la santé, de la prévention (conduites addictives par exemple), de la sécurité routière, des troubles de l'apprentissage. D'autres actions se situent hors de l'établissement scolaire (avec les associations sportives, une chorale, etc.). De même, tout un travail est réalisé sur l'accueil des 6^{ème} avec la CPE : système de tutorat assuré par les 3^{ème} , rédaction par les 6^{ème} d'une lettre à l'attention des futurs élèves, en narrant leurs craintes, leurs attentes, etc.

Pour l'établissement A, le *focus group* s'est déroulé lors de la dernière journée de l'année scolaire. Des ateliers étaient proposés aux personnels ce jour-là (décision interne à l'établissement), dans lesquels ils devaient se répartir ; les ateliers proposaient différentes thématiques, dont « le bien-être au collège ».

Au total 8 personnes se sont présentées dans cet atelier animé par l'équipe de recherche :

- l'infirmière
- deux enseignants d'EPS
- deux assistants d'éducation
- un enseignant de français

- un enseignant d'arts plastiques
- un enseignant de musique

Pour le second établissement, le *focus group* s'est déroulé également lors de la dernière journée de l'année scolaire, en dehors d'autres activités mais en faisant appel aux volontaires. Dans ce contexte 9 personnes ont participé :

- deux enseignants d'anglais
- un enseignant de SVT
- un CPE
- un enseignant de français
- un enseignant de mathématiques
- un enseignant d'espagnol

On observe dans les deux cas que la plupart des participants sont des enseignants, presque tous professeurs principaux. Les autres participants sont pour le collège A deux personnes de la vie scolaire et une du pôle médico-social et pour le collège B une personne de la vie scolaire.

8.2.2. Analyse des corpus issus du collège A

Dans cette configuration, le corpus des deux *focus groups* est beaucoup plus réduit que les entretiens avec les chefs d'établissements, ce qui implique que les formes réduites significatives sont beaucoup moins nombreuses. De même, la moitié du corpus pour les deux établissements est composé d'hapax¹⁰, ce qui réduit la richesse du vocabulaire.

Cependant, on distingue 4 classes, de poids assez équivalents pour l'établissement A (cf figure 19). La classe 1 (28, 2%), est la plus importante du corpus, la plus opposée aux autres classes et donc la plus homogène. Il s'agit du seul champ représentationnel avec un effet de variable, ici l'infirmière. Ceci n'a rien d'étonnant, car, dans le projet d'établissement ciblant la question du bien-être, l'infirmière joue un rôle important. Ensuite, les classes 3 (21,2%) et 4 (23%), qui présentent une très forte proximité, traitent notamment du bien-être dans l'établissement. Enfin, la classe 2 (27,2%) est le reflet des discours sur la stigmatisation de l'établissement dont le personnel éducatif estime souffrir.

¹⁰ En linguistique l'hapax est une forme, un lemme, qui n'est présent qu'une seule fois. Dans notre cas, cela signifie que la moitié des lemmes n'ont été employés qu'une fois sur le corpus global, ce qui limite donc la lemmatisation réalisée par le logiciel, et le calcul de cooccurrences.

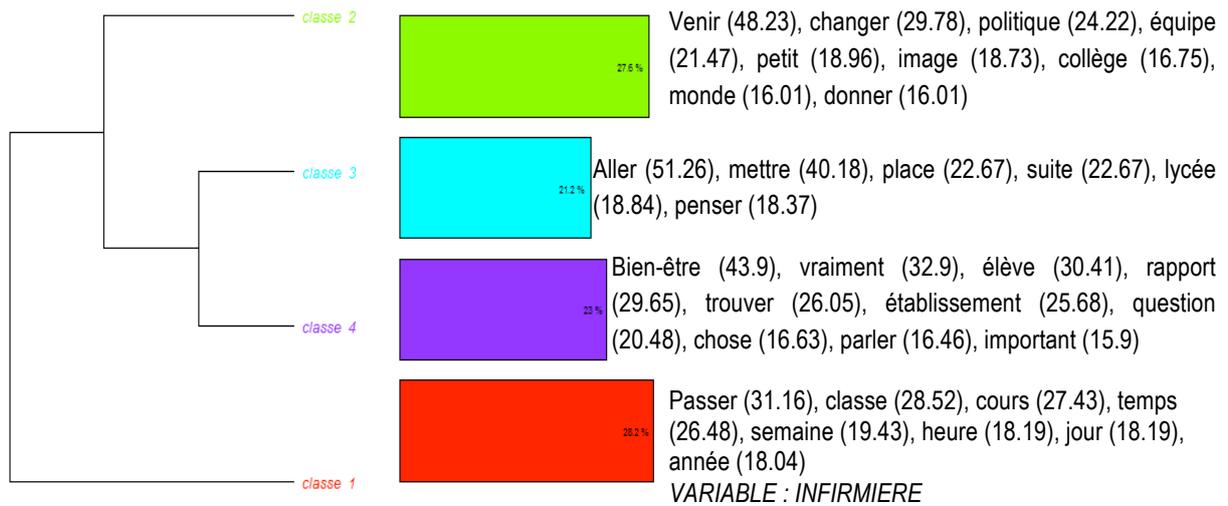


Figure 19 : Classification Descendante Hiérarchique pour le *focus group* de l'établissement A et formes réduites représentatives avec le Chi2 et $p < 0.0001$

L'Analyse Factorielle des Correspondances permet de visualiser l'organisation de ces 4 classes, ainsi que leurs liens de proximité ou non (figure 20)

tous participer aux actions collectives de l'établissement et être présents individuellement pour les élèves. Mais ils identifient leur manque d'implication par un emploi du temps et des programmes à suivre. C'est ce qu'illustre cet échange :

- « - Prof français : Oui mais c'est, mais il y a des fois aussi, la remise en questions de tes pratiques, c'est bon enfin...
- Prof EPS : Il y a des fois on aimerait bien faire cours aussi enfin...c'est bien de réfléchir, tout le temps se remettre en cause mais, moi je comprends, cette année ça m'a pesé...
- Prof français : Oui, puis au niveau, enfin moi c'est, enfin moi je vois les élèves 4h par semaine, je peux pas passer, enfin, je les vois souvent, et si je respectais à la lettre tout ce qui devait être fait etc., je sais pas combien de temps je devrais passer à préparer mes cours, c'est juste qu'au bout d'un moment, enfin pour le bien-être, enfin moi, j'ai envie de faire autre chose que, enfin, vous voyez, il y a ça aussi, on nous demande énormément et il y a un moment aussi on, il faut...
- Prof EPS : ça et puis ici encore plus je pense, parce que comme on est une petite équipe en fait, il y a beaucoup de cellules, on disait, donc ça veut dire que le midi souvent, on est quand même vite pris, des réunions le soir (...) »

8.2.3. Analyse des corpus issus du collège B

La configuration des discours dans le second collège est différente (même si là encore, il y a peu de formes significatives). Dans ce cas, trois classes sont mises en évidence (figure 22) :

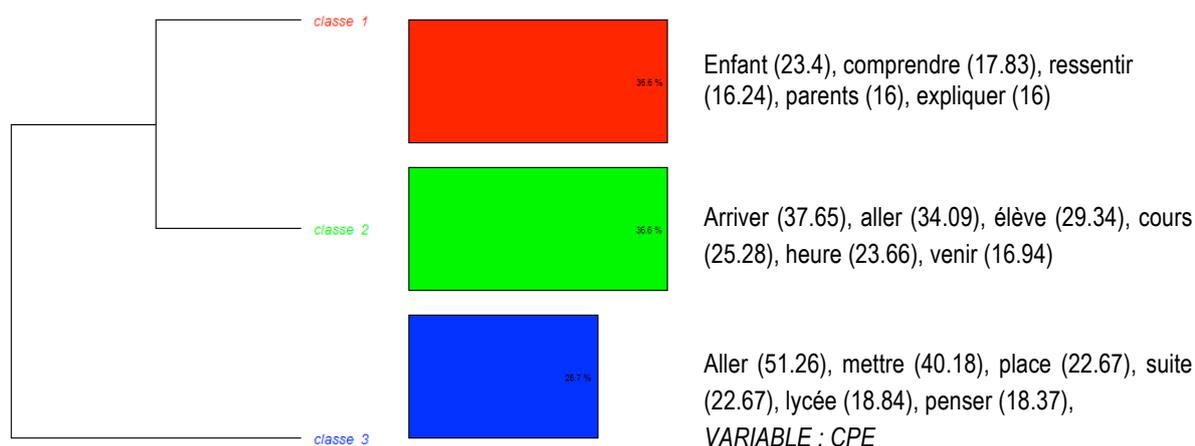


Figure 22 : Classification Descendante Hiérarchique pour le *focus group* collège B et formes réduites représentatives avec le Chi2 et $p < 0.0001$

La classe 3 (26,7%) est dissociée des classes 1 et 2 (36,5%). Cette classe 3 est la seule à avoir un effet de variable, ici le CPE. Tout comme pour le collège A, ceci n'est pas étonnant au regard de son

implication dans les actions et dans l'établissement. Les deux autres classes sont relatives aux « enfants », là encore en lien avec « parents » et une perspective dynamique autour de l' « élève ».

L'Analyse Factorielle des Correspondances permet d'obtenir une représentation plus fine de l'organisation de ces 3 classes (figure 23). On observe que le discours est ici beaucoup plus homogène que dans l'établissement A. Cependant, on retrouve bien le système d'opposition des classes, avec le facteur 1 (54,67%), les classes 1 et 2 égales, et regroupant les perspectives compréhensives et actives de l' « enfant » et de l'« élève ». A l'opposé, la classe 3 regroupe le champ représentationnel qui a trait à l'équipe éducative et aux actions. Le facteur 2 (45,33%), souligne la place transitoire de l'équipe (« prof », « professeur », « principal »...), d'une part de l'« élève » (classe 2) en lien avec l'accueil, les cours, l'organisation..., d'autre part de l' « enfant » associé aux « parents » et, pour résumer, à la relation « école/famille ».

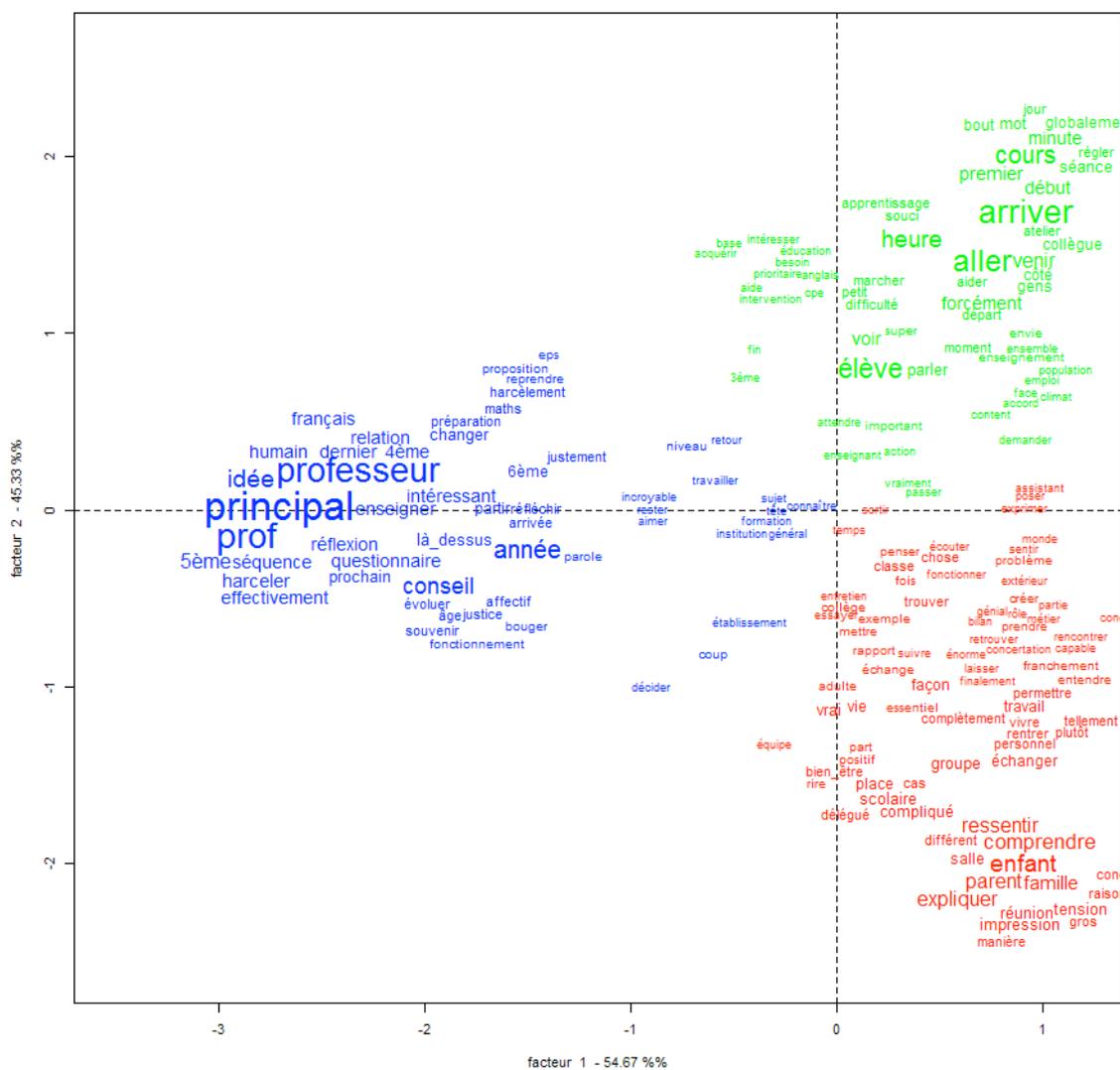


Figure 23 : Analyse Factorielle des Correspondances *focus group* collège B

Là encore, l'Analyse des Similitudes, sur les 3 classes, illustre l'organisation des discours (figure 24). L'élève est ici clairement la racine de l'arbre des liaisons lexicales. Cette racine se déploie vers trois branches principales : le « collègue » où l'on retrouve le « bien-être », la « classe », complété par le « temps » et « chose » terme lié à « mettre » et « penser ». Une thématique importante fait aussi référence à l'organisation du temps dédié au bien-être et aux contenus des cours :

« - Prof maths : on rejoint ce qu'on disait tout-à-l'heure, c'est le manque de temps qu'on a à leur consacrer, et écouter leur parole, donc effectivement, quand on arrive à mettre en place des actions comme ça, ça veut dire que forcément, on cale des temps, alors tu parlais toute à l'heure de vie de classe, on cale des temps où là forcément ils vont pouvoir s'exprimer...

- Prof SVT : Parce qu'on est aidé dans la mise en place des emplois du temps, etc., on est soutenu...

- Prof français : Mais c'est au détriment, excuses-moi...

- Prof SVT : C'est vrai que c'est quand même au détriment, enfin on fait beaucoup de choses dans l'établissement, il y a beaucoup d'actions, il y a beaucoup de choses en dehors du temps de classe, mais c'est au détriment des heures de français, de maths, en fin d'année, enfin voilà, enfin... »

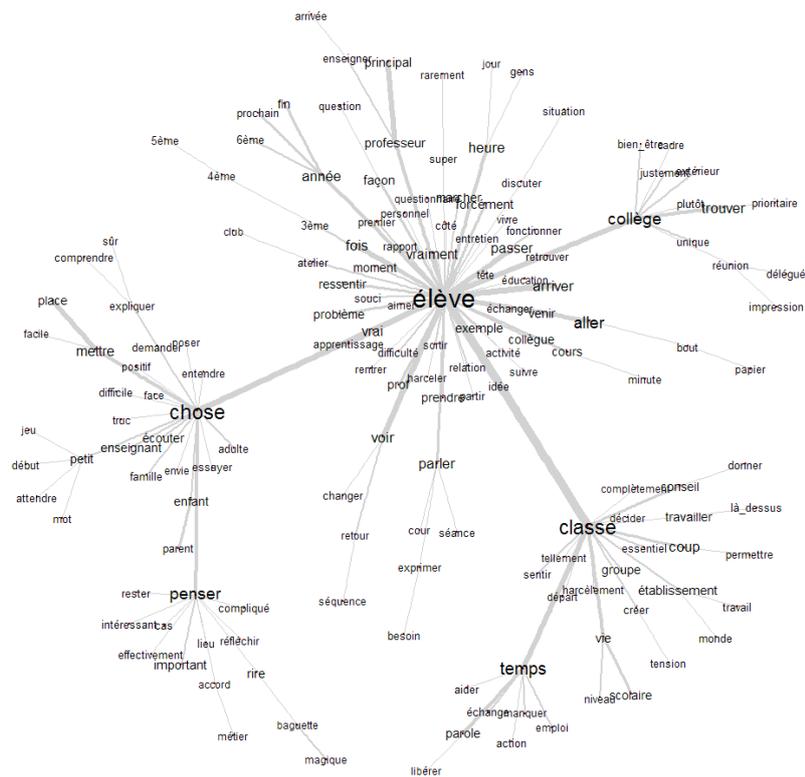


Figure 24 : ADS du focus group collège B

En même temps, la question du temps se décline autour de la frustration de ne pas avoir le temps :

« - Prof maths : Oui, on est tenu par pleins de choses, on est tenu par les effectifs qui sont importants, on est tenu par des populations qui sont quelquefois compliquées, des individualités, des élèves qui sont, alors pour des choses extérieures au collège, en énorme difficulté, et qui viennent se rajouter dans des populations plus classiques, où il y a des difficultés, et là forcément, à la fin de chaque cours, on sort en se disant : bah celui-là, je lui ai consacré 30 secondes, il aurait fallu $\frac{1}{4}$ d'heure.

- CPE : J'étais entrain de réfléchir à comment je pouvais formuler ça, mais je pense qu'effectivement, on est dans une relation humaine qui est très importante, parce que les élèves fonctionnent beaucoup à l'affect, et en fait on est dans des situations où on n'a pas le temps de, bah, ils sont demandeurs, ils sont demandeurs d'aide, et on a pas le temps de les aider, alors vous, vous sentez ça dans la classe, vous avez 28 ou 29 élèves dans une classe...

- Prof français : trop nombreux...

- CPE... je veux dire à un moment on peut pas être attentionné aux uns et aux autres (...) »

8.3.2. Comparaison des deux focus groups

Parmi les points communs, on observe que, dans les deux cas, une personne est particulièrement porteuse du discours et des actions de l'établissement et qu'il ne s'agit pas d'enseignants. Un autre point important est la cohésion de l'équipe qui ressort à travers la diversité des acteurs et des actions, ainsi que le climat convivial et bon enfant qui se dégage tout au long des *focus groups*. On observe également que, dans les deux cas, l'élève est une préoccupation centrale, tout comme le terme de « chose » (qui était plus présent dans le discours des chefs d'établissements de primaire) et une perspective annuelle active. Un dernier point, qui est une thématique sous-jacente et déclinée à différents niveaux, est la question du temps, de l'organisation entre la prise en compte de l'élève et les programmes scolaires à suivre. A ce sujet, il est amusant de noter que dans les deux cas, la taille de l'établissement est prise comme argument pour justifier ces difficultés.

On observe cependant des divergences dans les discours et les champs représentationnels. La première est relative à la situation de l'établissement A et sa stigmatisation, au point d'être un champ représentationnel à part entière, qui fait précisément écho aux actions mises en place en faveur du bien-être. Le collège en tant que tel ne semble pas être une préoccupation dans le collège B, ce qui pourrait permettre alors de se focaliser sur d'autres actions, comme par exemple la relation école/famille, qui ressort plus dans cet établissement que dans A. Dans ce sens, le discours du collège B est assez homogène, comparativement à celui du collège A, car il prend en considération l'enfant et l'élève d'une part et l'équipe d'autre part. Mais comme nous l'avons souligné, ce qui éclate le discours du collège A est la situation de l'établissement scolaire.

8.3. Synthèse et discussion

En conclusion de ces approches qualitatives du bien-être dans les établissements scolaires et les politiques et projets d'établissement qui le valorisent, on note d'abord que la majeure partie des chefs d'établissements en primaire déclare ouvertement que leurs élèves se sentent globalement bien (3 sur 10). Pour les autres écoles, c'est également le cas, mais les propos sont moins explicites. Deux chefs d'établissements indiquent que les élèves ne souhaitent pas quitter l'école (le soir, pendant les vacances), 2 autres utilisent le « on » pour dire que les élèves et l'équipe sont bien et les 3 autres ne se prononcent pas précisément, mais leur discours évoque des représentations positives.

C'est moins le cas au collège. De ce point de vue et comme l'a bien mis en évidence l'analyse générale du corpus, on observe une dissociation entre le primaire et le collège. Dans ce contexte, à l'exception

du directeur du collège privé qui indique explicitement que les élèves et le personnel se sentent bien, les principaux de collège évoquent davantage le bien-être du personnel (4 sur 7). Pour ce qui concerne le bien-être des élèves, les discours des principaux sont beaucoup plus nuancés qu'en primaire, avec des expressions du type « on a l'impression », « on pense », ou « on ne peut pas dire que... ». Cette impression générale est assez bien résumée par une remarque d'un principal qui, pour expliquer qu'il ne peut pas bien s'exprimer sur le bien-être des élèves de son établissement, indique que les élèves ignorent les adultes dans les collèges, qu'ils font leur vie.

Ce que l'on peut retenir dans un premier temps et qui est confirmé par les résultats d'autres enquêtes, ou même des retours des élèves, est que le bien-être est différent en primaire et en collège (ce que confirment nos analyses différentielles (cf. § 7 ci-dessus)). Plus précisément, en primaire, le bien-être semble « plus simple » à observer, avec une dissociation entre l'enfant et l'élève qui semble fondamentale en termes représentationnels, puisqu'on la retrouve tout au long des analyses. Nous avons pu observer ce même phénomène de dissociation entre la figure de l'élève et de l'enfant lorsque nous avons interrogé des enseignants de primaire, de collège et de lycée, au sujet de l'ennui de leurs élèves (Ferrière, 2013). Le terme « enfant » ressortait du discours des enseignants de primaire, avec des verbes positifs, ce qui n'était pas le cas chez les enseignants de collège et lycée. Cette opposition, ou au moins cette dissociation a aussi été soulignée par les sociologues Dubet et Martucelli (1996), qui distinguaient déjà le primaire du secondaire, avec d'une part une approche plutôt individuelle en primaire, - celle-ci est observée à la fois dans le traitement global du corpus et l'analyse plus fine des entretiens de primaire - et d'autre part, une approche plus orientée vers le « métier d'élève » en secondaire. En d'autres termes, on observe une distinction en primaire entre les enfants (associés au registre du privé, de la famille) et les élèves (associés au domaine professionnel). Au premier abord, cette distinction peut paraître contradictoire, dans la mesure où la spécificité des chefs d'établissements de primaire est d'avoir au quotidien des élèves en face d'eux, puisqu'ils sont aussi enseignants. Mais cette dissociation peut être entendue à l'inverse dans le premier degré, dans une perspective développementale, autour de la construction de soi, en cours. Comparativement, au collège, l'élève s'inscrit dans un fonctionnement plus administratif et organisationnel. Se pose également la question de la proximité avec les enseignants en écho (et les résultats de nos analyses différentielles montrent que les écoliers évaluent plus positivement leurs relations avec les enseignants que les collégiens)

Ces représentations semblent avoir des conséquences en termes de perspectives dans le temps, mais aussi d'actions. Dans le traitement global, on voit bien comment le collège est dans une certaine mesure « pris » entre l'école et le lycée, avec l'élève au centre du dispositif et entouré des différents acteurs du collège. On observe également que le contexte géographique a un poids dans le bien-être et l'aide à apporter aux élèves, ce que l'on retrouve d'ailleurs dans le focus group du collège A, où l'« effet

établissement » et la stigmatisation ne se résument pas seulement aux performances et à la réussite scolaire (Duru-Bellat, 2003) mais a aussi un impact sur la qualité de vie et le bien-être professionnel et personnel. Pour les élèves, nos analyses différentielles ont montré que la satisfaction scolaire est plus élevée dans le privé et les établissements ZEP et Eclair que dans les établissements publics. Pour les indicateurs de bien-être, les résultats ne vont pas tous dans le même sens selon les dimensions considérées (cf. § 7). Les actions identifiées comme relevant du bien-être sont, soit inscrites dans des dispositifs plutôt communs, tels que des cellules de veille, des conseils d'élèves, ou des conseils de discipline, soit dans le projet d'établissement à proprement parler, comme un axe, ou plus souvent une assimilation du CESC aux actions en direction du bien-être. Ces dispositifs concernent tous les niveaux et tous les acteurs éducatifs, en coopération, même s'ils peuvent ensuite être adaptés selon les besoins dans l'année. Il s'agit de proposer des actions de prévention, et de réguler l'année en cours. La participation d'acteurs extérieurs est quasi systématique, avec plus ou moins de régularité. Enfin, la place des parents et de l'enfant est prise en considération par les chefs d'établissements particulièrement en ZEP, renforçant alors cette dichotomie enfant/élève.

En primaire, les projets d'école sont peu évoqués et les préconisations se situent plutôt dans une perspective de contexte général de la vie à l'école et hors l'école. Par exemple, pour la moitié des chefs d'établissements de primaire, le bien-être est identifié par l'envie de venir le matin à l'école, sans avoir peur. Dans cette perspective, les discours sont plus composites, les représentations plus éclatées, un peu comme si, pour l'instant, s'agissant d'enfants, il n'était pas nécessaire de mettre en place de la prévention ou des actions. Pour autant, cela ne signifie pas qu'il n'y ait pas de situations de violence. Auquel cas, la position est plutôt de réguler au cas par cas, avec l'idée de ne pas exposer des actions qui donneraient des idées aux jeunes élèves. Le bien-être est central mais reste assez général et envisagé dans ses aspects observables positifs. Le jeu et la récréation sont très présents, particulièrement dans les écoles ZEP, renforçant là encore les représentations de l'enfant, du ludique et du bien-être. La récréation est un lieu privilégié pour observer les phénomènes de violence au collège (Coslin, 2006) et, dans le cas de l'école primaire, il semble que cette même cour soit un lieu d'observation du bien-être en primaire, même si, là encore, cela ne signifie pas qu'il ne se passe rien.

La problématique du bien-être des élèves au collège est inscrite dans son fonctionnement général et elle irrigue les actions planifiées sur les quatre années, allant de l'accueil des 6^{ème} à l'orientation des 3^{ème}, ce qui est conforme finalement aux préconisations des projets d'établissements. Pourtant, il semble que, paradoxalement, il s'agit de réguler, voir de sanctionner le collégien afin qu'il demeure dans le bien-être. A l'inverse, l'enfant à l'école semble de fait être dans le bien-être s'il est heureux de

venir à l'école le matin et les situations de mal-être sont souvent analysées au cas par cas. Cependant, ces résultats sont à nuancer, comme nous l'avons précisé à plusieurs reprises, du fait des contacts qui ont pu être pris et de l'organisation générale des établissements, puisque dans un cas, il s'agit de témoignages d'enseignants ayant une charge administrative et dans l'autre cas de gestionnaires administratifs anciens enseignants. Cela est d'autant plus vrai au regard des témoignages issus des *focus groups*, où les termes d'enfant et d'élève cohabitent dans leurs discours.

9. LE BIEN-ÊTRE SUBJECTIF DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE AU VIETNAM

9.1 Contexte et objectifs

La recherche réalisée au Vietnam s'inscrit dans le cadre des coopérations franco - vietnamiennes en psychologie engagées depuis plusieurs années entre l'Université de Nantes et l'Université Nationale du Vietnam à Hanoi pour le niveau doctoral¹¹. L'un des objectifs de ces coopérations a été notamment de développer une école doctorale SHS internationale au Vietnam dont l'ambition est de contribuer au développement de cotutelles de thèses d'étudiants vietnamiens dans différentes disciplines SHS, dont la psychologie. Dans ce cadre, une équipe de recherche en psychologie de l'éducation au Vietnam s'est constituée¹² pour réaliser des recherches sur la prévention des difficultés d'apprentissage en contexte scolaire vietnamien. Cette équipe vietnamienne a été sollicitée par le CREN pour participer à la présente recherche dans le but d'engager des travaux sur la qualité de vie des enfants au Vietnam - domaine de recherche peu développé actuellement -, mais également pour stimuler la recherche en psychologie de l'enfant et de l'éducation dans ce pays et ainsi développer les coopérations franco - vietnamiennes en psychologie.

Compte tenu des contraintes matérielles qu'implique un recueil de données dans les écoles vietnamiennes¹³ et des différences culturelles entre la France et le Vietnam, l'équipe vietnamienne s'est assignée des objectifs plus restreints que l'équipe du CREN. Il s'agissait principalement d'analyser les réponses d'un échantillon d'élèves d'écoles primaire et de collège aux deux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être à l'école et d'analyser la structure factorielle des deux échelles. De fait bien que la méthode de recherche utilisée par l'équipe vietnamienne se soit appuyée sur celle élaborée par l'équipe du CREN, seules les échelles de satisfaction scolaire et de bien-être à l'école ont été

¹¹ Ces coopérations développées à l'initiative d'A. Florin ont donné lieu à l'organisation de 2 colloques à Hanoi (2009, 2011) et à des échanges lors de la 9^{ème} session des Doctoriales en Sciences Sociales d'Asie du sud-est (7 avril 2011) consacrée aux « Recherches en psychologie : contextes familiaux, éducatifs et développement des enfants ».

¹² autour de Ngo Thanh Hué, enseignant-chercheur et Vice-Rectrice de l'École nationale à l'Université Nationale du Vietnam à Hanoi (UNVH).

¹³ Parmi ces contraintes, soulignons la difficulté de travailler auprès des écoles rurales et le fait que les enseignants qui participent aux recherches sollicitent une rémunération.

proposées aux élèves. Les compétences académiques des élèves vietnamiens tout comme leur niveau cognitif non verbal n'ont donc pas pu être évalués.

9.2. Participants

Les évaluations au Vietnam ont été réalisées auprès de 295 enfants (149 filles et 146 garçons) âgés de 11,85 ans en moyenne (et = 1,49). Ces élèves sont tous scolarisés dans des établissements publics : 145 dans deux écoles primaires (CE2, CM1 et CM2) et 150 dans deux collèges (6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}). Ils habitent la province de Hai Duong située près de Hanoi et de sa banlieue. Les familles des élèves ont un niveau de vie de moyen au regard des caractéristiques de la population vietnamienne. Le tableau ci-dessous présente la répartition des élèves de cet échantillon en fonction de leur classe et de leur établissement d'appartenance.

Tableau 47 : Répartition des élèves de l'échantillon en fonction de leur classe et de leur établissement d'appartenance

	Effectifs	Pourcentage de l'échantillon
CE2	30	10,2
CM1	3	1,0
CM2	112	38,0
Total écoles	145	49,2%
6 ^{ème}	10	3,4
5 ^{ème}	67	22,7
4 ^{ème}	73	24,7
Total collèges	150	49,8%
Total échantillon	295	100%

9.3. Méthode et procédure

La satisfaction scolaire des élèves a été évaluée avec l'échelle issue de la « Multidimensional Students Life Satisfaction Scale » (MSLSS) de Huebner et ses collaborateurs (2012). Les élèves devaient choisir leur réponse 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 scolaire. L'échelle d'évaluation du bien-être à l'école est composée des 30 items et des 6 dimensions proposées dans l'étude française et se présente sous le même format. 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.

La traduction des items de ces deux échelles a été réalisée par une équipe de 3 enseignants-chercheurs ayant réalisé leur doctorat en France (deux Docteurs en psychologie et un Docteur en sociologie). Lors de la traduction, la forme et le contenu des deux questionnaires ont été strictement respectés. Les données ont été recueillies en avril et mai 2014 par des étudiants de 4^{ème} année de la filière francophone de psychologie clinique¹⁴ de l'Université Nationale du Vietnam à Hanoi (UNVH). Les questionnaires pour les enfants ont été passés dans les classes après accord des chefs d'établissement et des enseignants.

Dans les analyses descriptives qui suivent, les 6 modalités de réponse possibles des élèves à l'échelle de satisfaction scolaire ont été regroupées en 2 catégories. La catégorie « oui » regroupe les réponses « plutôt d'accord », « d'accord » et « absolument d'accord » et la catégorie « non » les réponses « absolument pas d'accord », « pas d'accord » et « plutôt pas d'accord ». De même, les réponses des élèves à l'échelle de bien-être (4 modalités possibles) ont été regroupées sur le même principe en deux catégories « oui » et « non ».

9.4. Résultats

9.4.1 Validation de l'échelle de satisfaction scolaire ? Eléments de validation de l'échelle multidimensionnelle

Des analyses factorielle confirmatoires ont été réalisées à partir des données recueillies au Vietnam afin de tester la structure factorielle des versions vietnamiennes de l'échelle de satisfaction globale d'une part, et du questionnaire BE-Scol d'autre part. Alors que les résultats permettent de confirmer la structure unidimensionnelle et la validité de construction de la version vietnamienne de l'échelle de satisfaction ($\chi^2(5) = 6,773$, $p = .238$; RMSEA = 0,035 ; SRMR = 0,025 ; CFI = .993), le modèle retenu avec la version française du questionnaire BE-schol ne semble pas s'ajuster aux données recueillies au Vietnam ($\chi^2(333) = 748,972$, $p = .000$; RMSEA = 0,070 ; SRMR = 0,091 ; CFI = .753). Pour cette raison, les analyses sur les données vietnamiennes n'ont pas porté sur les dimensions de l'échelle de bien-être. Seuls les items ont été considérés.

9.4.2. Les éléments de satisfaction des élèves

Globalement, les réponses des élèves vietnamiens à l'échelle de satisfaction globale sont très positives (cf tableau 48). En effet presque tous les élèves considèrent qu'ils apprennent beaucoup de choses à

¹⁴ Cette formation s'inscrit dans un programme de formation établi conjointement par l'Université des Sciences Sociales et Humaine (Université Nationale au Vietnam à Hanoi) et l'Université de Toulouse 2.

l'école/au collège (98,4%), qu'ils sont contents d'aller à l'école/au collège (94,6%), qu'ils se sentent bien à l'école/au collège (93,2%) et qu'ils aiment les activités proposées à l'école/au collège (94,2%). L'item perçu le moins positivement est « L'école/le collège est intéressant(e) », mais avec seulement 10,2% de réponses négatives.

Tableau 48: Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de satisfaction scolaire des élèves vietnamiens (N=295)

Items de l'échelle de satisfaction scolaire	Oui	Non
J'apprends beaucoup de choses à l'école/au collège	98,4%	1,6%
Je suis content d'aller à l'école/au collège	94,6%	5,4%
Je me sens bien à l'école/au collège	93,2%	6,8%
L'école/le collège est intéressant(e)	89,8%	10,2%
J'aime les activités proposées à l'école/au collège	94,2%	5,8%

Les réponses à l'échelle de bien-être figurant dans le tableau 49 indiquent que les enfants sont très satisfaits des relations paritaires. En effet, 84,7% des élèves trouvent que ça se passe bien à l'école/au collège ; 80% qu'ils sont bien appréciés par les autres élèves, 78% qu'ils ont beaucoup de copains à l'école et 78,6% qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves 71,5% indiquent qu'il est facile de se faire des amis à l'école/au collège.

De plus, un nombre élevé d'élèves paraissent satisfaits à l'égard de leur classe puisqu'ils sont 85,4% à être contents de leur salle de classe, 82,3% à apprécier d'être dans leur classe, 83,7% à être satisfaits de leur enseignant, 75,9% à bien aimer leur classe et 82% à être contents de la façon dont cela se passe dans leur classe.

Les élèves sont également très satisfaits de la relation avec leurs enseignants. 90,5% d'entre eux trouvent en effet que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école, 85,1% indiquent que leur enseignant sait bien faire respecter les règles de la classe, 83,1% trouvent qu'ils les aident suffisamment et 79,4% qu'il les félicite assez. Mais 70,5% aimeraient que leur maître/maîtresse leur explique davantage les choses difficiles.

Par ailleurs, 92,2% élèves sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école et 88,1% sont contents d'aller à l'école. Mais leur sentiment de sécurité est faible.

Tableau 49 : Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de bien-être à l'école/au collège des élèves vietnamiens (N=295)

Dimensions/Items de l'échelle de bien-être	Oui	Non
Relations enseignants		
Le maître/maîtresse m'aide suffisamment	83,1%	16,9%
Le maître/maîtresse me félicite	79,4%	20,6%
J'aimerais que le maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	70,5%	29,5%
Le maître/maîtresse sait bien m'intéresser à ce qu'on fait à l'école	90,5%	9,5%
Le maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	85,1%	14,9%
Sentiment de sécurité		
J'ai peur de me faire voler des affaires	56,9%	43,1%
J'ai peur quand je suis à l'école	19,3%	80,7%
J'ai peur de me faire taper par les autres élèves	37,6%	63,4%
J'ai peur que des inconnus rentrent dans l'école pour m'embêter	60%	40%
J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	55,9%	44,1%
Satisfaction relations paritaires		
C'est facile de se faire des amis à l'école/au collège	71,5%	28,1%
Ca se passe bien à l'école	84,7%	15,3%
Je suis bien apprécié par les autres élèves	80%	20%
J'ai beaucoup de copains à l'école	78%	22%
Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école	78,6%	21,4%
Satisfaction face aux évaluations		
J'ai peur quand le maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	44,4%	55,6%
J'ai peur de montrer mon travail à mes parents	30,2%	59,8%
J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	67,5%	32,5%
J'ai peur quand mon maître/maîtresse parle avec mes parents	47,5%	52,5%
J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66,8%	33,2%
Satisfaction à l'égard de la classe		
Je n'aime pas trop ma classe	24,1%	75,9%
Je suis content d'être dans ma classe	82,3%	16,7%
Je suis content de mon maître/maîtresse	83,7%	16,3%
Je suis content de ma salle de classe	85,4%	14,6%
Je suis content de la façon dont ça se passe dans la classe	82%	18%
Satisfaction à l'égard des activités		
Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	92,2%	7,8%
J'ai trop de devoirs à faire à la maison	35,3%	64,7%
Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	31,9%	68,1%
Je travaille trop à l'école	33,2%	66,8%
Je suis content d'aller à l'école	88,1%	11,9%

9.4.3. Les aspects plus négatifs de la vie scolaire

Les deux dimensions les moins satisfaisantes pour les élèves sont : leur sentiment de sécurité et leur rapport à l'évaluation. Plus de la moitié des enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école, que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter, et de se faire voler des affaires.

37,6% ont peur de se faire taper par les autres élèves. Toutefois, 80,7% n'ont pas peur quand ils sont à l'école.

Près de 70% des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de se tromper lorsqu'ils font des exercices. Près de la moitié des élèves ont peur lorsque l'enseignant met un mot dans le cahier de liaison ou lorsqu'il parle avec leurs parents et 30,2% des élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents.

9.5. Comparaisons France/Vietnam

Les deux tableaux suivants présentent les pourcentages de réponses des élèves français et vietnamiens aux items composant les deux échelles de satisfaction scolaire et de bien-être.

Tableau 50: Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de satisfaction scolaire. Comparaison entre élèves français (N=1002) et élèves vietnamiens (N=295)

Items de l'échelle de satisfaction scolaire	France		Vietnam	
	Oui	Non	Oui	Non
J'apprends beaucoup de choses à l'école/au collège	97,1%	2,9%	98,4%	1,6%
Je suis content d'aller à l'école/au collège	77,7%	22,3%	94,6%	5,4%
Je me sens bien à l'école/au collège	87,9%	12,1%	93,2%	6,8%
L'école/le collège est intéressant(e)	80,4%	19,6%	89,8%	10,2%
J'aime les activités proposées à l'école/au collège	86,1%	13,9%	94,2%	5,8%

En ce qui concerne, la satisfaction scolaire (tableau 50), les réponses des deux échantillons d'élèves ne paraissent pas différents pour ce qui concerne le fait d'apprendre beaucoup de choses à l'école/au collège. Par contre les différences sont plus marquées pour les 4 autres items. On compte ainsi deux fois plus d'enfants français insatisfaits sur les items suivants : « J'aime les activités proposées à l'école/au collège » (13,9% vs 5,8%), « Je me sens bien à l'école/au collège » (12,1% vs 6,8%) et « L'école/le collège est intéressant(e) » (19,6% vs 10,2%). Enfin des écarts importants entre les deux échantillons sont constatés sur l'item « Je suis content d'aller à l'école/au collège » avec 4 fois plus d'élèves français insatisfaits que d'élèves vietnamiens (22,3% vs 5,4%). Ainsi, globalement, les élèves français paraissent plus insatisfaits de l'école ou du collège que les élèves vietnamiens.

En comparant les deux échantillons d'élèves sur les items de bien-être (tableau 51), on constate que pour certaines dimensions les appréciations des élèves varient peu. C'est le cas tout d'abord des items relevant de la dimension « Relations paritaires » puisque les taux de réponse sont très proches, quel que soit l'item considéré. Il en va de même des réponses aux items relevant des dimensions « Satisfaction à l'égard de la classe » et, dans une moindre mesure, « Satisfaction à l'égard des activités ». On peut noter que les différences observées sur ces items sont systématiquement en faveur

de élèves vietnamiens au sens où ces derniers ont des appréciations plus positives que les élèves français. Par exemple pour l'item « Je suis content d'être dans ma classe » le taux de réponse « oui » est de 71,4% pour les élèves français et de 82,3% pour les élèves vietnamiens. Il en va de même pour les items suivants : « Je suis content de mon maître/maîtresse » (77,4% vs 83,7%), « Je suis content d'aller à l'école » (64,7% vs 88,1%) ou « Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école » (85,2% vs 92,2%).

Pour les items de la dimension « Satisfaction à l'égard des évaluations », les réponses sont plus contrastées. Ainsi d'une part, on observe des taux de réponses identiques ou proches pour les items « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes » (environ 66%) « J'ai peur de montrer mon travail aux parents » (28 à 30%) et « J'ai peur quand mon maître/maîtresse parle avec mes parents » (entre 48 et 52 %). Par contre l'appréciation est plus négative chez les élèves français (64,5%) que chez les vietnamiens (44,4%) et c'est l'inverse pour l'item « J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices » (67,5% pour les élèves vietnamiens et 46,7% pour les français.

Pour la dimension « sentiment de sécurité », les appréciations des élèves des deux échantillons sont très différenciées pour tous les items sauf un (« J'ai peur quand je suis à l'école »), les appréciations des élèves vietnamiens étant beaucoup plus négatives que celles des élèves français. Ainsi, près de 60% d'entre eux ont peur de se faire voler des affaires, qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école ou que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter.

Après discussion avec l'équipe vietnamienne, il semble que ces différences soient d'ordre culturel, et qu'elles soient liées à l'environnement social. Les vietnamiens sont plus réservés, partagent moins leurs sentiments, surtout lorsqu'ils sont négatifs. Ainsi, un élève vietnamien peut se sentir bien, à sa place dans le groupe-classe, mais moins en sécurité quand il participe aux activités à l'école avec d'autres enseignants ou des élèves d'autres classes. Par ailleurs l'environnement social au Vietnam semble moins sécurisé qu'en France et les élèves voient fréquemment des accidents de la route ou des voleurs en pleine action. Comme les adultes vietnamiens, ils se sentent moins en sécurité lorsqu'ils quittent la maison.

Tableau 51 : Pourcentages de réponses (OUI/NON) aux items de l'échelle de bien-être à l'école/au collège
Comparaison entre élèves français (N=1002) et élèves vietnamiens (N=295)

Dimensions/Items de l'échelle de bien-être	France		Vietnam	
	Oui	Non	Oui	Non
Relations enseignants				
Le maître/maîtresse m'aide suffisamment	68,8%	31,2%	83,1%	16,9%
Le maître/maîtresse me félicite	49,5%	50,5%	79,4%	20,6%
J'aimerais que le maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	57,7%	42,3%	70,5%	29,5%
Le maître/maîtresse sait bien m'intéresser à ce qu'on fait à l'école	66,9%	33,1%	90,5%	9,5%
Le maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	42%	58%	85,1%	14,9%
Sentiment de sécurité				
J'ai peur de me faire voler des affaires	54%	46%	56,9%	43,1%
J'ai peur quand je suis à l'école	12,7%	87,3%	19,3%	80,7%
J'ai peur de me faire taper par les autres élèves	23%	77%	37,6%	63,4%
J'ai peur que des inconnus rentrent dans l'école pour m'embêter	26,8%	73,2%	60%	40%
J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	28,7%	71,3%	55,9%	44,1%
Relations paritaires				
C'est facile de se faire des amis à l'école/au collège	73,4%	26,6%	71,5%	28,1%
Ca se passe bien à l'école	¹⁵	-	84,7%	15,3%
Je suis bien apprécié par les autres élèves	77%	13%	80%	20%
J'ai beaucoup de copains à l'école	78,9%	11,1%	78%	22%
Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école	79,2%	10,8%	78,6%	21,4%
Satisfaction face aux évaluations				
J'ai peur quand le maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	64,5%	35,5%	44,4%	55,6%
J'ai peur de montrer mon travail aux parents :	28,8%	71,2%	30,2%	59,8%
J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	46,7%	53,3%	67,5%	32,5%
J'ai peur quand mon maître/maîtresse parle avec mes parents	52%	48%	47,5%	52,5%
J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66,3%	33,7%	66,8%	33,2%
Satisfaction à l'égard de la classe				
Je n'aime pas trop ma classe	28,6%	71,4%	24,1%	75,9%
Je suis content d'être dans ma classe	71,4%	28,6%	82,3%	16,7%
Je suis content de mon maître/maîtresse	77,4%	21,6%	83,7%	16,3%
Je suis content de ma salle de classe	70,2%	29,8%	85,4%	14,6%
Je suis content de la façon dont sa se passe dans la classe	-	-	82%	18%
Satisfaction à l'égard des activités				
Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école	85,2%	14,8%	92,2%	7,8%
J'ai trop de devoirs à faire à la maison	59,5%	40,5%	35,3%	64,7%
Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	61,7%	38,3%	31,9%	68,1%
Je travaille trop à l'école	57,4%	42,6%	33,2%	66,8%
Je suis content d'aller à l'école	64,7%	35,3%	88,1%	11,9%

Enfin, les items relatifs à la dimension « Relations enseignants » font également l'objet d'appréciations différenciées entre les deux échantillons. Ces différences sont importantes et toutes, sauf une (« J'aimerais que le maître explique davantage les choses difficiles ») orientées dans le même sens :

¹⁵ Cet item a été supprimé de l'échelle originale de bien-être proposée dans l'échantillon français. Il en va de même de l'item "Je suis content de la façon dont sa se passe dans la classe".

les appréciations des élèves vietnamiens sont systématiquement plus positives que celles des élèves français. Ainsi 83,1% des élèves vietnamiens (68,8% d'élèves français) considèrent que leur enseignant les aide suffisamment, 90,5% (vs 66,9% en France) qu'il sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école/au collège, 85,1% (vs 42% en France) qu'il sait faire respecter les règles de la classe, et 83,1% (vs 68,8%), qu'il aide suffisamment les élèves. Est-ce que les enseignants vietnamiens répondent mieux aux attentes et aux besoins de leurs élèves que ne le font les enseignants en France ? Ou bien ces réponses positives sont-elles le signe d'un grand respect des enseignants par leurs élèves au Vietnam qui osent moins se montrer critiques à leur égard ?

10. SYNTHÈSE ET DISCUSSION

Cette étude poursuivait les objectifs suivants :

- valider une échelle multidimensionnelle de bien-être perçu chez des élèves à l'école primaire et au collège et décrire leurs réponses aux questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être
- analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège en fonction d'une diversité de variables décrivant le milieu familial de l'élève, ses caractéristiques personnelles et le type d'établissement dans lequel il est scolarisé ;
- analyser les relations entre le bien-être à l'école et au collège et les performances académiques des élèves, en contrôlant l'impact des variables sociodémographiques et scolaires ;
- repérer l'importance accordée par les chefs d'établissement et les équipes éducatives au bien-être des élèves et identifier les actions mises en oeuvre au sein des établissements afin de favoriser la qualité de vie à l'école ;
- enfin, dans une perspective interculturelle, rapporter les premières données d'une étude similaire réalisée au Vietnam auprès d'enfants d'écoles primaires et de collèges.

10.1. Validation d'une échelle multidimensionnelle de bien-être perçu (BE-scol) chez des élèves à l'école primaire et au collège et description de leurs réponses aux questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être

Composée de 30 items regroupés en 6 dimensions (satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, relations avec les enseignants, satisfaction à l'égard de la classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et satisfaction à l'égard des évaluations), l'échelle d'évaluation du bien-être à l'école (BE-scol) a été proposée à un échantillon représentatif de 1002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la 4^{ème} de collège. L'étude de validation a tout d'abord confirmé la structure factorielle de l'échelle en 6 dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'élèves de primaire et de collège. Par ailleurs, les résultats ont montré que la cohérence interne et la stabilité test-retest de l'échelle étaient satisfaisantes, de même que sa validité convergente et divergente. Toutefois, il est

apparu que 2 items devaient être exclus de l'échelle et que les dimensions « satisfaction des relations avec les enseignants » et « satisfaction à l'égard de la classe » comprenaient des items ne contribuant pas de la même manière à l'évaluation de leur bien-être par les élèves de primaire et de collège. Des analyses complémentaires visant à tester la cohérence interne de l'échelle, sa stabilité test-retest, ses validités convergente et divergente aboutissent à des résultats satisfaisants qui attestent des bonnes qualités psychométriques du questionnaire BE-scol. Toutefois, la structure factorielle varie légèrement selon le type d'établissement fréquenté par les élèves. Des études vont donc être poursuivies afin de comprendre comment les différences de fonctionnement entre école et collège modifient la façon dont les collégiens appréhendent notamment leurs relations avec les enseignants et leur satisfaction à l'égard de la classe.

L'analyse descriptive des réponses à l'échelle de satisfaction globale et à l'échelle de bien-être indique un bon niveau de satisfaction globale des élèves. Toutefois, près de 20% d'entre eux trouvent que l'école ou le collège ne sont pas intéressants et 22% déclarent ne qu'ils ne sont pas contents d'aller à l'école ou au collège. Notons que ces résultats rejoignent ceux que nous avons relevés dans notre enquête précédente (Guimard, Florin & Bacro, 2014) et qu'ils se rapprochent de ceux mentionnés dans l'enquête HBSC 2010 (Godeau, Navarro & Arnaud, 2012). De même, les réponses à l'échelle de bien-être montrent que les enfants se sentent globalement en sécurité dans leur établissement et qu'ils sont satisfaits des relations paritaires, ce qui confirme les données des enquêtes nationales (Centre d'analyse stratégique, 2013). Par ailleurs, ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En revanche, les trois autres dimensions relatives aux relations avec les enseignants, aux activités réalisées en classe et au rapport des élèves à l'évaluation font l'objet d'appréciations plus négatives. Ainsi par exemple, plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent davantage et qu'ils expliquent davantage les choses difficiles. Ceci rejoint les résultats du PISA 2009 (OCDE, 2010) selon lesquels seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être. Ils sont également plus de la moitié à trouver qu'ils travaillent trop à l'école ou au collège et qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison. Le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement puisque près de 7 élèves sur 10 déclarent avoir peur d'avoir des mauvaises notes ou lorsque l'enseignant met un mot dans le cahier de liaison. Ces données vont dans le sens des résultats de l'enquête de l'AFEV 2012 (Bavoux, 2012) qui montrent que pour une proportion importante d'élèves d'école primaire et de collège relevant des quartiers d'intervention de l'association, le stress lié à la peur des contrôles ou d'être interrogé est la première cause de leur malaise à l'école. De manière plus générale, se dégage de cette analyse l'idée que ce qui semble affecter négativement le bien-être des élèves se situe au coeur même de leur « métier d'élève ».

10.2. Les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège en fonction des caractéristiques familiales, individuelles et scolaires des élèves

Les résultats de cette étude montrent tout d'abord que la profession des parents, le nombre d'années d'étude de la mère et du père, la taille de la fratrie, ainsi que quelques variables caractérisant l'enfant (le trimestre de naissance, l'âge de la première scolarisation, le niveau cognitif et le redoublement) paraissent globalement liées modérément à la satisfaction scolaire ou au bien-être perçu. Par contre d'autres variables paraissent très liées aux deux mesures de bien-être de l'élève qu'il s'agisse du mode de garde, de l'âge, du sexe, des parcours scolaires (aide personnalisée et suivi en Rased) et des caractéristiques de l'établissement.

Les analyses de régression multiples montrent que, quel que soit l'échantillon considéré (ensemble de l'échantillon, écoliers ou collégiens), deux variables sont systématiquement associées aux différences interindividuelles de satisfaction scolaire ou de bien-être : le sexe et le mode de garde. Les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons, ce qui confirme les résultats de la recherche internationale (Gutman & Feinstein, 2008 ; Okun & al. 1990 ; Samdal & al. 1998 ; Verkuyten & Thijs, 2002). Toutefois, elles évaluent leur bien-être moins positivement que les garçons. En particulier, elles se sentent moins en sécurité que ces derniers et sont moins satisfaites de leurs relations avec leurs enseignants. S'agissant du mode de garde, la relation va toujours dans le même sens : les enfants vivant avec leurs deux parents montrent une satisfaction scolaire et un bien-être plus élevé que les enfants bénéficiant d'un autre mode de garde et en particulier que ceux vivant avec leur mère seule. Ce résultat est particulièrement intéressant, car il confirme les résultats de plusieurs recherches montrant l'impact de la structure familiale monoparentale sur différents indicateurs de bien-être chez les enfants ou les adolescents (voir par exemple Langton & Berger, 2011 ; Magnuson & Berger, 2009). On constate également dans l'échantillon d'écoliers le poids significatif du parcours scolaire (aide personnalisée et suivi en Rased), ces deux variables impactant fortement leur bien-être. Ainsi, les élèves suivis en aide personnalisée ou en RASED ont une moins bonne appréciation de leur bien-être que les élèves non suivis, cette différence étant particulièrement marquée sur la dimension « Satisfaction à l'égard des évaluations ». Faut-il considérer comme le suggéraient déjà Mingat et Richard (1991) à propos des élèves suivis en GAPP que ces prises en charge ont pour effet de stigmatiser les élèves qui en bénéficient et d'affecter négativement leur estime de soi scolaire ? Enfin, dans l'échantillon de collégiens, on note le poids significatif de la strate et du niveau cognitif des élèves sur leur satisfaction scolaire et sur leur bien-être, à l'avantage des élèves des collèges privés et de ceux disposant d'un bon niveau de développement cognitif. Doit-on en conclure que, comparativement aux collèges publics, les établissements privés mettent en œuvre une politique et des actions plus ciblées sur le bien-être des

élèves ? Le lien positif entre niveau cognitif et bien-être relève-t-il d'une relation de cause à effet selon laquelle le bien-être des élèves favoriserait leur développement cognitif ?

Ces résultats indiquent en outre que l'impact de ces différents facteurs diffère selon que la variable dépendante étudiée est la satisfaction scolaire ou le bien-être des élèves. Ainsi, comme on l'a vu, si les filles sont plus satisfaites que les garçons, elles évaluent moins positivement leur bien-être que ces derniers. Dans le même ordre d'idée, si les écoliers éprouvent une plus forte satisfaction scolaire et ont une appréciation plus positive de leur bien-être que les collégiens, notamment de leurs relations avec leurs enseignants, des activités réalisées et de la classe, les collégiens ont quant à eux une appréciation plus positive de leur sécurité et de leurs relations paritaires. S'agissant du parcours scolaire des élèves (aide personnalisée et suivi en Rased), on constate que ces deux variables sont très liées à l'autoévaluation du bien-être des élèves, mais pas à leur satisfaction scolaire globale. De même, l'âge de la 1^{ère} scolarisation est lié à la mesure du bien-être, mais pas, à la satisfaction scolaire globale. Enfin, les performances académiques sont plus fortement liées aux indicateurs de bien-être qu'à la satisfaction globale. Au final, ces résultats vont globalement dans le sens de la synthèse proposée par Randolph, Kangas & Ruokamo (2010), selon laquelle la satisfaction scolaire est davantage liée à des facteurs individuels (ici l'âge et le sexe) qu'à des facteurs sociodémographiques ou scolaires. Ils montrent surtout l'intérêt de disposer d'une évaluation multidimensionnelle du bien-être. Celle-ci permet en effet d'aller au-delà d'une mesure très globale de la satisfaction scolaire, en apportant des éléments d'informations plus précis et plus nuancés sur ce que vivent les élèves dans leur environnement scolaire et en ouvrant des perspectives nouvelles sur les actions à développer à l'école pour mieux prendre en compte leurs besoins.

10.3. Les relations entre le bien-être à l'école et au collège et les performances académiques des élèves en contrôlant l'impact des variables sociodémographiques et scolaires

L'un des objectifs de cette recherche était de savoir si les mesures de satisfaction scolaire et de bien-être ont un impact sur les performances académiques des élèves, notamment lorsque leurs caractéristiques individuelles, sociofamiliales et scolaires sont contrôlées. Cette question est d'autant plus importante que les résultats de la recherche internationale ne font pas consensus actuellement sur ce point.

Selon nos résultats, les modèles de régression qui ont été testés dans cette partie de l'étude expliquent une plus grande part de variance que ceux utilisés pour rendre compte des différences interindividuelles de bien-être ou de satisfaction scolaire. On peut supposer que ces variations sont dues au fait que les différences interindividuelles de performances académiques sont plus fortes que celles relatives à

l'évaluation de la satisfaction scolaire ou du bien-être. D'autre part, trois grands types de variables expliquent de manière assez systématique les performances académiques des élèves en français et en mathématiques : leur niveau cognitif, leur parcours scolaire (redoublement ou suivi et aide personnalisée) et le nombre d'années d'études du père et/ou de la mère. Ces résultats ne sont pas surprenants : ils confirment ceux de plusieurs études réalisées par le Ministère de l'Éducation Nationale sur des échantillons d'écoliers (MEN, 2002a) ou de collégiens (MEN, 2002b). On constate par ailleurs dans l'ensemble de l'échantillon et dans l'échantillon d'écoliers, que les mesures de satisfaction scolaire et de bien-être expliquent les performances académiques des élèves, après contrôle des variables sociodémographiques et scolaires. Dans l'échantillon de collégiens, la satisfaction scolaire et le bien-être ont un impact sur les performances académiques en français, mais pas en mathématiques. Certes dans chacun des modèles, le poids explicatif des deux mesures de bien-être est moindre que celui des variables contrôles, mais il reste toutefois systématiquement significatif. Enfin, deux dimensions du bien-être - la satisfaction à l'égard des activités et la satisfaction à l'égard des évaluations- contribuent plus spécifiquement aux performances académiques de l'ensemble des élèves et des écoliers, après contrôle des variables individuelles, sociofamiliales et relatives à l'établissement fréquenté. De plus, la dimension « Relations aux enseignants » contribue positivement à l'explication des performances en mathématiques des écoliers et la dimension « Sentiment de sécurité » contribue négativement à l'explication des performances en français des collégiens. Toutefois, aucune dimension du bien-être n'explique les performances en mathématiques dans l'échantillon de collégiens.

De manière générale, ces résultats indiquent clairement, d'une part, que la satisfaction scolaire et le bien-être jouent un rôle dans l'explication de la réussite académique des élèves et, d'autre part, que les dimensions du bien-être les plus influentes relèvent des activités réalisées par les élèves en classe et des évaluations dont une partie des activités font l'objet. Ceci justifie la réflexion menée actuellement par le Ministère de l'Éducation Nationale pour la conférence nationale sur l'évaluation des élèves (MEN, 2014). En lien aux résultats des études internationales, il apparaît en effet que beaucoup d'élèves souffrent aujourd'hui d'évaluations négatives, qui peuvent les décourager dans leurs apprentissages et les freiner dans leur parcours scolaire. Ce dernier résultat souligne également l'originalité et l'intérêt de l'échelle de bien-être que nous avons conçue.

10.4. Les représentations du bien-être chez les chefs d'établissements et les équipes éducatives et les actions identifiées et mises en place en faveur du bien-être

Une seconde partie de cette recherche, plus qualitative, a consisté à interroger 17 chefs d'établissements d'école et de collèges afin d'explorer leurs représentations du bien-être et les actions

menées en faveur du bien-être au sein de leur établissement. Par ailleurs, deux *focus groups* ont été réalisés avec des équipes éducatives travaillant dans deux collèges de ZEP mettant en œuvre des actions susceptibles de favoriser le bien-être des élèves.

Selon les principaux résultats de ce travail, les représentations du bien-être des chefs d'établissements sont dépendantes de l'âge des élèves.

A l'école primaire, le bien-être est identifiable et identifié par un sentiment de sécurité et l'envie de venir à l'école, en tant que lieu de socialisation et d'apprentissage pour des élèves considérés d'abord comme des enfants. Les représentations du bien-être sont également associées à l'équipe éducative, à la bonne ambiance et à la communication, ainsi qu'à l'organisation générale de l'école et à la place des adultes. Les discours sont globalement orientés vers des perspectives positives, avec des verbes d'action et un champ sémantique autour du jeu, du bonheur et du bien-être. Ces représentations inscrivent le bien-être dans une dynamique développementale et une perspective individuelle, l'enfant étant appréhendé comme un être en devenir.

Les représentations des chefs d'établissement de collège sont différentes : l'enfant est un élève, ce qui modifie les représentations du bien-être en contexte éducatif. Cela crée une distance entre les adultes et les adolescents, et le mal-être est plus facilement identifiable par des indicateurs, qui vont conditionner des actions. L'équipe éducative, avec la vie scolaire et les intervenants médico-sociaux, a une part importante dans les représentations associées au bien-être, ainsi que dans les prises en charge. Les représentations et les acteurs associés au bien-être (ou au mal-être) au collège, des enfants et des élèves, ont des conséquences sur les actions de prévention et les projets d'établissements.

S'agissant d'autre part des actions identifiées et mises en place en faveur bien-être, des différences sont à noter entre le collège et l'école primaire. Ainsi, à l'école primaire, le projet d'école n'est pas associé à la prise en compte spécifique du bien-être, puisque le bien-être des « enfants » est perçu comme individuel et développemental. De fait, les actions sont envisagées plutôt au coup par coup, en fonction de problématiques qui émergent d'une année à l'autre. Par exemple, pour un cas de harcèlement, des acteurs extérieurs peuvent être sollicités, moins dans un objectif de prévention que dans une perspective de régulation et de résolution du problème. Le projet d'école n'est pas un outil préconisant le bien-être, même si les réseaux entre établissements, avec la ville et les associations sont très présents, ces partenaires constituant des leviers d'ouverture en faveur du bien-être des élèves (ouverture culturelle, sociale, découverte, etc.). Les projets et les actions sont annuels, notamment parce que les ressources (en termes d'effectifs, d'intervenants extérieurs etc.) peuvent varier d'une année à l'autre. Au collège, les actions sont différentes car les préoccupations sont orientées sur la prise en charge du mal-être qui conduit à des violences et à l'échec scolaire. Peu d'établissements

développent des actions spécifiquement en faveur du bien-être (il s'agit dans ce cas d'établissements ZEP), mais tous ont des structures pour réguler et prévenir le mal-être des élèves et des personnels. Les outils « traditionnels » que sont les conseils (d'élèves, de classe, de discipline, d'équipe, d'établissement) sont, pour les chefs d'établissements identifiés comme régulateurs en général du climat scolaire. Par ailleurs, le bien-être est associé aux actions et aux projets du CESC, qui fait office de support structurant. De ce point de vue, les recherches menées dans le champ du climat scolaire mettent en avant deux facteurs endogènes qui conduisent à un climat scolaire délétère : le manque de communication entre la direction et l'équipe ; l'absence de clarté des règles de l'établissement (voir Fortinos, 2006). Le CESC contribue donc à apporter cette clarté et à penser l'organisation des intervenants, comme l'illustrent les deux *focus groups* réalisés. Cependant, il semble important pour les équipes éducatives interrogées que des heures banalisées soit introduites pour travailler en faveur de la prévention et l'écoute individualisée des élèves.

10.5. Le bien-être subjectif des élèves vietnamiens

La dernière partie de cette recherche visait à analyser les premières données des réponses de 295 élèves vietnamiens d'école primaire et de collège aux questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être perçu proposés dans l'étude française. Les résultats de cette étude sont encourageants puisqu'ils ont permis de confirmer la structure factorielle de la version vietnamienne l'échelle de satisfaction scolaire. Par ailleurs, on constate que les autoévaluations des élèves vietnamiens sur les items de satisfaction scolaire sont extrêmement positives. Les réponses des élèves aux items de l'échelle multidimensionnelle montrent en outre qu'un nombre élevé d'élèves est très satisfait des relations paritaires, de leur classe et de leurs relations avec les enseignants. Toutefois, deux dimensions paraissent moins satisfaisantes pour les élèves : leur sentiment de sécurité et leur rapport à l'évaluation.

Les comparaisons entre les réponses des élèves français et vietnamiens semblent indiquer que les élèves vietnamiens sont globalement plus satisfaits de l'école et du collège que les élèves français et notamment qu'ils sont davantage contents d'y aller que ces derniers. Les réponses des élèves des deux échantillons sur les items de l'échelle multidimensionnelle sont assez similaires pour les items relevant des dimensions « Relations paritaires » et « Satisfaction à l'égard de la classe ». De même, les réponses des élèves des deux groupes sont proches pour plusieurs items de la dimension « Satisfaction à l'égard des évaluations », excepté, pour les élèves vietnamiens comparés au français,

davantage de « peur de se tromper en faisant des exercices », et moins de « peur quand le maître met un mot dans le cahier de liaison ».

En revanche, les items de la dimension « sentiment de sécurité » reçoivent bien plus de réponses négatives chez les élèves vietnamiens que chez les élèves français, notamment pour les items suivants : « J'ai peur que des inconnus rentrent dans l'école pour m'embêter », « J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école », « J'ai peur de me faire taper par les autres élèves ».

A l'opposé, les appréciations des élèves vietnamiens sont nettement plus positives que celles des élèves français, hormis pour l'item « J'aimerais que le maître explique davantage les choses difficiles (70,5% au Vietnam, 57,7% en France).

Des spécificités culturelles expliquent des différences, ainsi qu'un environnement social considéré comme plus dangereux lorsqu'on sort de la maison : fréquence des accidents routiers et des délits dans la rue.

10.6. Limites et perspectives

Au terme de cette recherche, il semble possible d'affirmer que les objectifs fixés ont été atteints. Toutefois, s'agissant de l'échelle de bien-être, nous avons souligné que les dimensions « Satisfaction des relations avec les enseignants » et « Satisfaction à l'égard de la classe » incluaient des items ne contribuant pas de la même manière à l'évaluation du bien-être des élèves de primaire et de collège. Des analyses complémentaires vont donc être engagées, afin de déterminer la structure factorielle de l'échelle multidimensionnelle, en considérant le collège d'une part et l'école primaire d'autre part. Par ailleurs, les analyses de régression réalisées pour identifier les déterminants de la satisfaction scolaire et du bien-être perçu et l'impact de ces deux mesures sur les performances académiques constituent une première étape dans l'analyse des données. Des analyses multiniveaux sont toutefois à envisager, afin de tenir compte de la structuration de l'échantillon étudié. Enfin, il est clair que les résultats de cette étude sont limités du fait qu'on ne dispose que d'un temps de mesure. Comme le notent Jiang, Huebner et Siddall (2013), les recherches sur le bien-être à l'école se caractérisent pas une utilisation quasi exclusive de méthodes transversales. Celles-ci ont l'inconvénient de donner une vision figée du bien-être perçu des élèves. Par ailleurs elles ne permettent pas de rendre compte de l'éventuelle causalité des relations mises en évidence entre certaines variables.

C'est la raison pour laquelle nous avons décidé de prolonger cette recherche sur une année supplémentaire. Cette étude longitudinale permettra ainsi d'examiner l'évolution du bien-être perçu des élèves sur une période de deux 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 notamment d'évaluer l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège, qui

introduit des modifications importantes dans la vie des élèves, et par la suite, de leurs représentations de l'école (changement d'établissement, nombreux professeurs, circulation d'une classe à l'autre, etc.). Outre l'empan de l'étude transversale (6 années, du CE2 à la 4^{ème} de collège), elle constituera un apport original aux recherches internationales sur le bien-être en milieu scolaire.

D'ores et déjà, on retrouve, dans les évaluations par les élèves et les collégiens de leur vie scolaire, les aspects négatifs du système scolaire français souvent critiqué ou mis en évidence dans les comparaisons internationales ; mesures de remédiations aux difficultés scolaires vécues comme stigmatisantes, manque d'encouragements de la part des enseignants, peur des évaluations négatives, sentiment d'insécurité. La fréquence de ces difficultés est suffisamment élevée pour ne pouvoir être imputées aux seules caractéristiques individuelles des enfants : elle interroge la pédagogie, d'autant que le mal-être des élèves a des incidences sur les résultats académiques. En 2012, la concertation pour la « Refondation de l'école » plaidait pour une école bienveillante. Nos résultats montrent que bien du chemin reste à faire pour que les élèves, en France, soient mieux accompagnés en classe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, plutôt qu'être placés dans des dispositifs de remédiation¹⁶, qu'ils bénéficient d'évaluations formatives plutôt que d'évaluations sanctions qui les découragent, et qu'on valorise leurs compétences plutôt que de focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leurs trajectoires scolaires (Florin & Vrignaud, 2007).

¹⁶ Le 20 novembre 2014 a été publié le décret limitant le redoublement à deux cas : une interruption de la scolarité ou le refus d'orientation en 3^{ème} et 2^{nde}. Dans les autres cas, le redoublement n'est plus possible. Pour autant, ne sont pas précisées des mesures nouvelles qui pourraient s'y substituer, et on sait, par exemple, que le dispositif "plus de maîtres que de classes" est bien difficile à mettre en place, les enseignants étant peu formés à travailler à plusieurs.

11. RÉFÉRENCES

- 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.
- Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 85, 69–80.
- Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003) The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments, *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221
- Bavoux, P. (2008). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2008.
- Bavoux, P. (2010). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2010.
- Bavoux, P., Pugin, V. (2012). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2012.
- Byrne, B.M. (2004). Testing measurement invariance in AMOS. *Structural Equation Modeling*, 11, 272-300.
- Byrne, B.M. (2010). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Note d'analyse*. N°313.
- Commission des Communautés Européennes (2007). L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation. *Communication de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions* {sec(2007) 1484}.
- Conseil Européen de l'Education (2001). Rapport du Conseil « Education » au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation. *Document 5980/01*, 14 février 2001.
- Coslin, P. (2006). Violences et incivilités au collège. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(2), 163-182.
- Curran, P.J., West, S.G., & Finch, J. (1996). The robustness of test statistics to non-normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Picket, W., Richter, M., Morgan, A. & Barnekow, V. (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.*
- Dubet, F. et Martucelli, D. (1996). *A l'école : sociologie de l'expérience scolaire.* Paris : Seuil.
- Duru-Bellat, M. (2003). Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire. *Carrefours de l'Education, 16(2)*, 182-206.
- Epstein J.L., & McPartland (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal, 13(1)*, 15-30.
- Ferrière, S. et Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire : Effets de variation et typologie de représentations chez les futur-e-s Professeur-e-s des Ecoles selon le sexe et le niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie, 522*, 583-595.
- Ferrière, S. (2013). *L'ennui à l'école primaire : Représentations Sociales, Usages, Utilités.* Paris : L'Harmattan.
- Florin, A. (2011a). Des apprentissages fondamentaux aux compétences de demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie, 64(1)*, 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 : PUR.
- Fortinos, G. (2006). *Le Climat dans les lycées et collèges. Etat des lieux. Analyse et propositions.* Paris : MGEN.
- Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction, *Economics of Education Review, 30*, 312-331.
- Godeau E., Navarro F., Arnaud C. (2012). *La santé des collégiens en France / 2010. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-aged Children (HBSC).* Saint-Denis : Inpes, coll. Études santé.
- Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2013a). L'évaluation de la satisfaction scolaire et du bien-être des élèves. Communication orale. Congrès francophone de psychologie positive. Metz, 21-22 novembre 2013
- Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2013b). Évaluation du bien-être et de la qualité de vie à l'école. Rapport terminal de recherche. Université de Nantes.

- Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2014). Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard & C. Sellenet (Eds.). *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie*. Paris : L'Harmattan.
- Gutman, L.M., & Feinstein, L. (2008). Children's well-being in primary school: pupil and school effects. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education, n°25*, London.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis : Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling : A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103–111.
- 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), 561-657.
- Kalampalakis, N. (2003). L'apport de la méthode Alceste dans l'analyse des représentations sociales. In J.-C. Abric (Ed.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (pp. 147-163). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F., & Swanson (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings, *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Kitzinger, J., Markova, I. et Kalampalakis, N. (2004). Qu'est-ce que les focus groups ? *Bulletin de Psychologie*, 57(3), 237-243.
- Kline, R.B. (1998) 2005. *Principles and practice of structural equation modelling*. New-York: Guilford.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students'perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111–129.
- Jiang, X., Huebner, E.S., Siddall, J. (2013). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 14, 1073–1086.
- Langton, C. E. et Berger, L. M. (2011). Family Structure and Adolescent Physical Health, Behavior, and Emotional Well-Being, *Social service Review*, 85(3), 323–357.
- Lei, M., & Lomax, R. G. (2005). The effect of varying degrees of nonnormality in structural equation modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Quarterly*, 12, 1-27.
- Long, R.F., Huebner, E.S., Wedell, D.H., Hills, K.J. (2012). Measuring School-Related Subjective Well-Being in Adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*. 82, 1, 50–60.
- Magnuson, K., Berger, L.M. (2009). Family Structure States and Transitions: Associations with

- Children's Wellbeing During Middle Childhood *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 575–591.
- Marks, G. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leavingschool. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report n.5 http://research.acer.edu.au/lsay_research/62.
- Mingat, A. & Richard, M. (1991). Evaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire. Les cahiers de l'IREDU, 49, Université de Dijon.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002a). Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Études réalisées à partir du Panel d'écoliers recruté en 1997. *Les dossiers*. N° 132. Direction de la programmation et du développement.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002b). Evaluations CE2-sixième. Repères nationaux septembre 2001. *Les dossiers*. N° 128. Direction de la programmation et du développement.
- Normand, R. (2012). L'autoévaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement ? Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes. *Education et formations*, 81, 1-9.
- OCDE (2009). Assurer le bien-être des enfants. Edition de l'OCDE.
- OCDE (2010). Résultats du PISA 2009 : Synthèse. Éditions OCDE.
- OCDE (2012). Regards sur l'éducation 2012 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.
- OCDE (2013). Regards sur l'éducation 2013 : Les indicateurs de l'OCDE. Éditions OCDE.
- Okun, M. A., Braver, M. W., & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419–427.
- Olsson, U.H., Foss, T., Troye, S.V., & Howell, R.D. (2000). The performance of ML, GLS, and WLS estimation in structural equation modeling under conditions of misspecification and nonnormality. *Structural Equation Modeling*, 7, 557-595.
- Pierrehumbert, B., Plancherel, B., & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.
- Ratinaud, P. (2009). *IRaMuTeQ : Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires*. <http://www.iramuteq.org>
- 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.
- Randolph, J., Kangas, MM., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling, *Journal of Happiness Study*, 11, 193–204.
- Raven, J. (1998). *Progressive Matrices de Raven*. Paris : éditions ECPA.
- Reinert, M. (2007). Postures énonciatives et mondes lexicaux stabilisés en analyse statistique de discours. *Langage et Société*, 3, 189-202.

- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B., & Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school, *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59, 203–228.
- Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background ? *Educational Studies*, 35(2), 191–204

12. ANNEXES

ANNEXE 1

QUESTIONNAIRE SUR LE BIEN-ETRE A L'ECOLE (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"/>

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	
8 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison	MAIS	D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 4 3 2 1	<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"/>
10 1 2 3 4	<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"/>
11 4 3 2 1	<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"/>
12 1 2 3 4	<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"/>
13 4 3 2 1	<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"/>
14 1 2 3 4	<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"/>
	Vraiment	A peu près				A peu près	Vraiment

	comme moi	comme moi				comme moi	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 maître/maîtresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 3 2 1							
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	A peu près				A peu près	Vraiment

	comme moi	comme moi				comme moi	comme moi
22 1 2 3 4	<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"/>
23 4 3 2 1	<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"/>
24 1 2 3 4	<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"/>
25 4 3 2 1	<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"/>
26 4 3 2 1	<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"/>
27 1 2 3 4	<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"/>
	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							
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	MAIS	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 2

ECHELLE DE SATISFACTION GLOBALE A L'ECOLE (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 3

FICHE INDIVIDUELLE D'ÉVALUATION EN MAÎTRISE DE L'ÉCRIT ET EN MATHÉMATIQUES A 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 4

QUESTIONNAIRE SOCIO-FAMILIAL (ECOLE) (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 ?

.....

ANNEXE 5

RELATIONS ENTRE LE NIVEAU SCOLAIRE DES ELEVES ET LE SCORE AUX QUESTIONNAIRES DE SATISFACTION GLOBALE ET DE BIEN-ETRE

		Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupes
Satisfaction globale	CE2	5,12	,81	F(5,996) = 37,62 p<.001	CE2=CM1 CE2=CM1>CM2, 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} CM2 = 6 ^{ème} CM2 = 6 ^{ème} >5 ^{ème} , 4 ^{ème} 5 ^{ème} = 4 ^{ème}
	CM1	5,04	,73		
	CM2	4,76	,85		
	6 ^{ème}	4,67	,75		
	5 ^{ème}	4,23	,82		
	4 ^{ème}	4,15	,77		
Score global de bien-être	CE2	2,87	,47	F(5,996) = 7,29 p<.01	CE2=CM1=CM2 CE2=CM1>4 ^{ème} CM2>6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} 6 ^{ème} =5 ^{ème} = 4 ^{ème}
	CM1	2,87	,46		
	CM2	2,92	,41		
	6 ^{ème}	2,77	,36		
	5 ^{ème}	2,78	,31		
	4 ^{ème}	2,69	,32		
Relations / enseignants	CE2	2,89	,68	F(5,996) = 36,53, p<.001	CE2=CM1=CM2 > 6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} (***) 6 ^{ème} ***=5 ^{ème} ** > 4 ^{ème}
	CM1	2,91	,68		
	CM2	2,90	,63		
	6 ^{ème}	2,48	,65		
	5 ^{ème}	2,45	,54		
	4 ^{ème}	2,19	,57		
Sentiment de sécurité	CE2	2,92	,77	F(5,996) = 6,78 p<.001	CE2=CM1=CM2 CE2=CM1<5 ^{ème} , 4 ^{ème} CM2 = 6 ^{ème} 5 ^{ème} = 4 ^{ème}
	CM1	2,88	,83		
	CM2	3,09	,74		
	6 ^{ème}	3,06	,70		
	5 ^{ème}	3,22	,55		
	4 ^{ème}	3,27	,62		
Satisfaction / relations paritaires	CE2	2,90	,80	F(5,996) = 8,85 p<.001	CE2=CM1=4 ^{ème} CE2=CM1<CM2, 6 ^{ème} , 5 ^{ème} CM2=6 ^{ème} =5 ^{ème} =4 ^{ème}
	CM1	2,90	,79		
	CM2	3,16	,69		
	6 ^{ème}	3,27	,70		
	5 ^{ème}	3,24	,57		
	4 ^{ème}	3,11	,61		
Satisfaction/ évaluations	CE2	2,54	,81	F(5,1001) = 1,25 NS	
	CM1	2,56	,78		
	CM2	2,55	,75		
	6 ^{ème}	2,40	,67		
	5 ^{ème}	2,50	,62		
	4 ^{ème}	2,52	,56		
Satisfaction / classe	CE2	3,20	,701	F(5,996) = 10,37 p<.001	CE2=CM1=CM2 6 ^{ème} =5 ^{ème} =4 ^{ème} CE2=CM1=CM2>6 ^{ème} =5 ^{ème} =4 ^{ème}
	CM1	3,18	,75		
	CM2	3,18	,71		
	6 ^{ème}	2,91	,71		
	5 ^{ème}	2,86	,63		
	4 ^{ème}	2,83	,63		
Satisfaction / activités	CE2	2,76	,72	F(5,996) = 17,46 p<.001	CE2=CM1=CM2 CM2=6 ^{ème} CE2=CM1>6 ^{ème} , 5 ^{ème} , 4 ^{ème} CM2>5 ^{ème} , 4 ^{ème} 6 ^{ème} =5 ^{ème} ; 6 ^{ème} >4 ^{ème} 5 ^{ème} =4 ^{ème}
	CM1	2,82	,70		
	CM2	2,65	,65		
	6 ^{ème}	2,49	,65		
	5 ^{ème}	2,40	,58		
	4 ^{ème}	2,25	,54		

ANNEXE 6

RELATIONS ENTRE LA STRATE (PUBLIC, ZEP, PRIVE) ET LES SCORES AUX QUESTIONNAIRES DE LA SATISFACTION GLOBALE ET DE BIEN-ETRE

		Strates	Moyenne	Ecart-type	Significativité	Comparaisons inter-groupes
Satisfaction globale	Echantillon global	Public ZEP Privé	4,596 4,796 4,830	,879 ,935 ,752	F(2,999) = 8,24, p<.001	Public<ECLAIR** ; Public<Privé*** ;
Score global de bien-être	Echantillon global	Public	2,822	,396	F(2,999) = 6,28 p<.001	Public<Privé* ECLAIR<Privé***
		ZEP	2,765	,445		
		Privé	2,896	,396		
Relations / enseignants	Echantillon global	Public ZEP Privé	2,586 2,650 2,8432	,690 ,705 ,632	F(2,999) = 12,92, p<.001	Public<Privé*** ; ECLAIR<Privé***
Sentiment de sécurité	Echantillon global	Public ZEP Privé	3,144 2,809 3,110	,707 ,796 ,692	F(2,999) = 16,51, p<.001	ECLAIR<Public *** ; ECLAIR<Privé***
Satisfaction / relations paritaires	Echantillon global	Public ZEP Privé	3,153 2,945 3,115	,662 ,838 ,732	F(2,999) = 6,21 p<.001	ECLAIR<Public *** ECLAIR<Privé***
Satisfaction / évaluations	Echantillon global	Public ZEP Privé	2,549 2,468 2,477	,698 ,770 ,698	F(2,999) = 1,41 NS	
Satisfaction / classe	Echantillon global	Public ZEP Privé	2,995 3,000 3,187	,691 ,768 ,710	F(2,999) = 7,03 p<.001	Public<Privé*** ECLAIR<Privé**
Satisfaction / activités	Echantillon global	Public ZEP Privé	2,503 2,720 2,645	,664 ,723 ,653	F(2,999) = 9,07 p<.001	Public<Privé** Public<ECLAIR***

* p<.05 ; ** p<.01 ; *** p<.001

ANNEXE 7

CLASSES ET CHAMPS THEMATIQUES DES DISCOURS DES CHEFS D'ETABLISSEMENT DE PRIMAIRE ET DE COLLEGE, AVEC LE POIDS DANS LE CORPUS, LES VARIABLES SIGNIFICATIVES, AINSI QUE LES FORMES REDUITES REPRESENTATIVES

Classes et poids dans le corpus	Champs thématiques	Variables significatives	Formes réduites représentatives avec le Chi2 et p<0.0001
Classe 1 (27,8%)	L'élève et l'équipe éducative	COLLEGE NON ZEP, ZEP Sujet 2 (collège, zep), Sujet 3 (collège, non zep) Sujet 4 (collège, zep) Sujet 5 (collège non zep), Sujet 7 (collège, non zep)	Elève (159.65), scolaire (104.21), professeur (97.83), infirmier (74.3), enseignant (65.91), question (59.04), CPE (54.21), pédagogique (53.29), orientation (53.07), formation (51.62), équipe (51.2), principal (50.81), 3 ^{ème} (49.86), établissement (49.76), poste (47.08), action (45.84), assistant (44.29), 4 ^{ème} (42.62), prévention (42.05), travail (38.7), axe (38.7), suivre (37.94), COP (36.44), discipline (36.14), chef (36.14), psychologue (34.77), classique (33.83), arrivée (31.7), direction (31.36), poser (29.48), mal être (29.31), santé (28.93), CESC (28.61), difficulté (26.99), appeler (26.97), éducation (26.84), assistant éducation (26), personnel (25.74), réussite (25.26), médecin (24.59), demi journée (24.42), citoyenneté (23.39), cellule de veille (23.39), proposer (23.08), administration (21.85), indicateur (20.94), emploi (20.94), information (84.62), particulier (20.84), libérer (20.79), psy (20.79), observer (20.79), travailler (19.38), esprit (18.46), restaurant (18.18), mission (18.01), projet d'établissement (18.01), choix (17.94), service (17.94), objectif (17.8), construire (17.8), identifier (17.8), cas (17.29), 5 ^{ème} (17.06), marge (16.74), cibler (16.74), tourner (16.4), collègue (16.26), intervenir (16.26), concours (16.01), servir (15.65), stagiaire (15.58), EPS (15.58), agent (15.58), taux (15.58), partiel (15.58), global (15.58), adjoint (15.58)
Classe 2 (13,2%)	Situations du collège et des collégiens	COLLEGE, ZEP sujet 1 (collège, zep) Sujet 6 (collège, privé)	Lycée (241.88), public (150.88), quartier (134.42), privé (117.98), collège (109.93), Nantes (103.38), social (89.76), enseignement (85.49), population (84.33), ville (79.64), centre (71.52), techno (66.13), réseau (60.32), maths (58.26), secteur (54.86), ECLAIR (53.75), REP (52.87), pro (52.87), catholique (52.87), association (50.54), commun (47.74), mixité (47.27), gestion (35.48), sembler (45.25), théâtre (43.43), éducation (43.03), découverte (39.63), académie (39.63), thème (39.63), science (38.75), précédent (38.75), professionnel (38.32), prioritaire (37.71), lien (37.07), catégorie (34.23), politique (33.34), danse (32.94), Loire (32.94), région (32.28), alimenter (32.28), zone (32.12), partenaire (32.12), culturel (32.12), national (31.14), CE2 (31.14), fille (28.77), cité (28.33), entreprise (28.33), mixte (26.81), plastique (26.41), internat (26.41), douzaine (26.41), actuel (26.41), 2 ^{nde} (26.41), transport (25.88), territoire (25.88), cirque (25.88), âge (24.58), forum (22.59), projet (21.83), établissement (52), moyenne (21.48), CM1 (21.3), matinée (20.82), défavorisé (20.82), contexte (20.28), rural (20.82), immédiat (20.28), familial (20.82), urbain (19.8), élevé (19.8), profession (19.8), logement (19.8), libéral (19.8), couper (19.8), conducteur (19.8), atlantique (19.8), écriture (19.56), employé (19.56), bac (19.56), ambition (19.56), nombre (19.46), effectif (19.46), art (18.88), garçon (18.09), sportif (18.09), offrir (17.83), maternel (17.6), quinzaine (17.07), cohorte (17.07), travailler (16.91), étranger

			(16.52), physique (16.52), côté (15.87), général (15.74)
Classe 4 (23,7%)	Temporalité s de l'école	PRIMAIRE, PRIVE, sujets 9 (primaire, privé) Sujet 14 (primaire, privé) Sujet 15 (primaire, zep) sujet 16 (primaire, zep)	Année (146.96), CP (132.25), matin (109.91), petit (100.25), dernier (98.61), exemple (91.17), jour (81.64), CM2 (74.41), midi (67.74), cantine (57.61), grand (57.11), truc (53.84), remettre (81.48), arriver (49.3), fin (48.8), livre (48.53), porte (44.96), prochain (42.75), pause (38.79), section (38.32), cour (38.2), début (34.54), acheter (30.78), samedi (30.78), soir (30.77), jeu (29.71), fête (29.28), pleurer (29.06), journée (28.55), partir (27.67), ouvert (26.79), récréation (26.63), écrire (26.63), période (26.63), périscolaire (26.33), sœur (25.83), Noël (25.83), jusqu'au (25.83), semaine (24.18), CE1 (23.69), spectacle (23.57), occasion (23.57), musique (22.63), ballon (22.59), bas (21.22), vacances (21.22), activité (21.16), terrain (21.14), finir (21.14), porter (20.78), secours (20.62), foot (20.45), lire (20.14), classe (19.74), sport (19.54), méridien (19.36), garçon (19.04), autrement (19.04), bâtiment (18.2), euro (18.06), frère (18.06), traverser (18.06), lourd (18.06), constat (18.06), CM (18.06), temps (17.84), fille (16.25), self (16.13), conte (16.13), chorale (16.13), élection (16.13), rugby (16.13), olympiade (16.13), enfant (15.42), sportif (15.28), sympa (15.28)
Classe 3 (35,3%)	Place de l'enfant	PRIMAIRE sujet 12 (primaire, non zep) Sujet 15 (primaire, zep)	Enfant (77.26), bien être (65), chose (58.69), compte (58.58), rendre (47.39), écouter (44.54), penser (44.02), comprendre (42.9), plaisir (41.46), apprendre (40.5), trouver (40.14), adulte (36.44), moment (33.48), discuter (32.31), voir (31.68), confiance (29.92), essayer (29.53), vrai (29.07), sentir (28.74), rire (28.41), donner (27.93), finalement (26.42), règle (25.48), parler (24.7), importer (23.92), facile (23.88), continuer (23), copain (22.75), vivre (22.52), connaître (22.44), envie (22.42), monde (22.12), vraiment (21.32), passer (21.27), difficile (20.06), famille (18.91), propre (18.71), grave (18.57), sentiment (18.38), malheureux (18.38), possible (18.37), retrouver (17.14), seul (17.02), souci (17.02), peur (16.56), mur (16.54), gens (15.81), dur (15.47), ZEP (15.47)

Tableau A : Classes et champs thématiques des discours des chefs d'établissement de primaire et de collège, avec le poids dans le corpus, les variables significatives, ainsi que les formes réduites représentatives (Chi2 à p<0.0001)

Classes et poids dans le corpus	Champs thématiques	Variables significatives	Formes réduites représentatives avec le Chi2 et p<0.0001
Classe 2 (38%)	Description d'une année		Année (162.74), prochain (46.36), classe (45.17), CM2 (44.61), scolaire (44.01), public (39.75), direction (36.42), CP (34.1), CM1 (32.94), appeler (31.28), maternel (26.72), projet (25.62), aide (24.89), élève (24.46), école (23.29), autrement (23.06), semaine (22.33), gros (22.11), quartier (22.06), assistant (21.4), section (21.34), primaire (21.34), intervenir (21.27), aider (21.27), social (20.03), maître (19.73), travailler (19.23), collègue (19.22), poser (19.01), commun (18.42), professeur (18.06), psychologue (18.06), difficulté (17.67), prendre (17.11), établissement (16.83), régulièrement (16.43), partir (15.89), venir (15.58), privé (15.58), bureau (15.24)
Classe 3		ZEP	Jouer (60.39), récréation (57.48), discuter (52.65), jeu (47.25), passer (46.6), cour (44.27), chance (37.34), petit (35.06), foot (34.09), truc (30.7), garçon (28.92), sympa (26.67), aller (26.5), planter (26.2),

(26,7%)	Place du jeu	Sujet 15 (zep)	expliquer (25.89), revenir (25.87), espace (23.23), connaître (22.97), extérieur (21.53), tirer (21.06), dur (20.6), monde (20.38), finalement (19.54), heureux (18.95), possible (18.04), traverser (17.43), exceptionnel (17.43), gosse (15.56), copain (15.41), coin (15.41)
Classe 1 (36,3%)	Bien-être de l'enfant	NON ZEP Sujet 12 (non zep)	Chose (123.76), bien-être (76.91), parler (74.28), penser (65.95), enfant (28.57), plaisir (28.31), trouver (22.13), idée (19.91), façon (19.54), retrouver (18.38), apprendre (16.35), sécurité (15.98), certainement (15.84), adulte (15.39)

Tableau B : Classes et champs thématiques des discours des chefs d'établissement de primaire et de collège, avec le poids dans le corpus, les variables significatives, ainsi que les formes réduites représentatives, avec le Chi2 à p<0.0001

Classes et poids dans le corpus	Champs thématiques	Variables significatives	Formes réduites représentatives avec le Chi2 et p<0.0001
Classe 2 (23,4%)	Aspects organisationnels d'un établissement	PRIVE sujet 6 (privé)	Lycée (95.79), 6 ^{ème} (85.76), 3 ^{ème} (60.33), 4 ^{ème} (51.57), 5 ^{ème} (51.06), petit (38.69), bâtiment (34.02), niveau (33.86), côté (32.87), CM2 (30.42), groupe (29.15), pro (29.1), cours (28.96), élève (27.91), techno (27.72), général (26.56), professionnel (25.69), école (25.57), lycéen (25.45), place (24.79), classe (21.86), étage (21.79), entreprise (21.79), matin (20.64), effectif (20.3), mettre (19.39), organiser (18.79), vélo (18.15), différemment (18.15), réponse (17.5), journée (17.5), grand (17.15), profiter (17.01), aller (16.01)
Classe 3 (22,7%)	L'équipe éducative	Sujet 4 (zep)	Equipe (68.77), année 65.64, dernier 64.2, CPE (63.52), enseignant (59.93), infirmier (51.65), prochain (44.71), principal (39.47), gros (31.07), réunir (30.23), professeur (30.17), concertation (29.66), temps (28.45), poste (27.45), adjoint (24.94), stable (23.04), emploi (21.68), jour (18.31), rentrer (18.25), COP (18.21), arrivée (18.21), ouverture (16.43), 1 ^{ère} (16.43), libérer (15.25)
Classe 5 (11,3%)	Dispositifs dans et hors de l'établissement	NON ZEP Sujet 3 (non zep)	Discipline (109.95), association (79.54), sportif (79.36), éducatif (69.49), recevoir (64.11), solution (47.62), conseil (45.75), accompagnement (41.91), fonctionner (41.91), proposer (41.9), club (32.7), oublier (32.7), taux (31.6), exclure (30.34), garder (27.82), exclusion (24.48), qualité (23.94), aide (23.81), sembler (23.72), reprendre (23.72), sembler (23.72), cirque (23.69), 16h (23.69), commission (23.69), accueil (21.29), réussite (21.03), seulement (19.02), accepter (18.51), lire (18.51), période (18.51), attendre (18.17), seconde (18.17), maîtrise (17.78), mois (17.78), effectivement (17.51), intervention (16.3), dizaine (16.3), privé (15.41)
Classe 4 (20,9%)	L'entourage familial de l'élève	ZEP Sujet 1 (zep)	Enfant (95.49), venir (71.27), problème (67.06), difficile (51.12), gamin (46.62), connaître (46.62), famille (45.48), parent (42.26), rendre (36.41), simple 34.35, fille (32.94), sortir (32.55), compte (27.48), rassurer (26.68), poser (24.58), mère 22.85, essayer (22.22), règle (21.9), améliorer (21.64), exister (21.33), public (20.76), confier (19.03), copain (19.03), imposer (19.03), tête (19.03), contact (19.03), exprimer (19.03), accord (18.06), violence (17.92), situation (15.38), maman (15.38), prévenir (15.21), pire (15.21), là-bas (15.21), capable (15.21), stresser

			(15.21), générer (15.21)
Classe 1 (22,8%)	Définition du bien-être	Sujet 5 (non zep), Sujet 1 (zep)	Bien-être (119.15), penser (43.42), sentir (43.22), impression (35.11), parler (35.09), indicateur (34.64), part (34.5), scolaire (31.48), vrai (30.26), vraiment (29.2), mission 2(9.19), forcément (27.94), dimension (27.22), vie (25.98), but (25.82), personnel (24.03), lieu (23.28), avis (22.46), globalement (21.98), objectif (18.72), environnement (18.7), valoriser (16.98), investissement (16.98), individu (16.98), engager (16.98), permettre (15.93), immédiat (15.8), instance (15.8), super (15.8)

Tableau C : Classes et champs thématiques des discours des chefs d'établissement de primaire et de collège, avec le poids dans le corpus, les variables significatives, ainsi que les formes réduites représentatives, avec le Chi2 et $p < 0.0001$