

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

Convention 2015 - DEPP - 028

Philippe GUIMARD, Fabien BACRO, Séverine FERRIERE,

Agnès FLORIN, Tiphaine GAUDONVILLE

Université de Nantes

CREN (EA 2661)

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

28 février 2017

Table des matières

| | |
|---|-----------|
| REMERCIEMENTS | 7 |
| SYNTHESE..... | 8 |
| 1. INTRODUCTION | 12 |
| 1.1. <i>Rappel du cadre général du rapport de recherche.....</i> | 12 |
| 1.2. <i>Rappel des recherches réalisées par l'équipe du CREN</i> | 12 |
| 1.3. <i>Objectifs du rapport.....</i> | 13 |
| 2. CADRE THEORIQUE..... | 14 |
| 2.1. <i>Définition et outils d'évaluation du bien-être perçu à l'école</i> | 14 |
| 2.2. <i>Quelques apports de la recherche sur le bien-être perçu des élèves à l'école</i> | 15 |
| 2.2.1. <i>L'évolution du bien-être perçu à l'école et au collège.....</i> | 16 |
| 2.2.2. <i>Les facteurs associés au bien-être perçu des élèves.....</i> | 16 |
| 2.2.3. <i>La transition école primaire/collège</i> | 17 |
| 2.2.4. <i>Les relations entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques.....</i> | 18 |
| 2.3. <i>Limites des études sur le bien-être à l'école et présentation du rapport de recherche</i> | 19 |
| 3. METHODOLOGIE DE L'ETUDE LONGITUDINALE | 20 |
| 3.1 <i>Participants.....</i> | 20 |
| 3.2. <i>Le protocole d'évaluation proposé.....</i> | 22 |
| 3.2.1. <i>Questionnaires sur les parcours scolaires et le contexte familial des élèves (annexes 1 & 2).....</i> | 23 |
| 3.2.2. <i>Evaluation des performances cognitives non verbales des élèves (Raven, 1998)</i> | 24 |
| 3.2.3. <i>Echelle de satisfaction scolaire (Huebner et al., 2012 ; Guimard et al., 2015 ; annexe 3)</i> | 24 |
| 3.2.4. <i>Questionnaire BE-Scol (cf. annexe 4)</i> | 25 |
| 3.2.5. <i>Questionnaires sur les performances scolaires en français et en mathématiques (cf. annexe 5).....</i> | 26 |
| 3.2.6. <i>Echelle de satisfaction de vie globale (cf. annexe 6)</i> | 26 |
| 3.2.7. <i>Evaluation du bien-être des élèves : modules complémentaires (cf. annexe 7).....</i> | 28 |
| 3.2.8. <i>Evaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (cf. annexe 8)</i> | 29 |
| 3.3. <i>Procédure.....</i> | 30 |
| 3.4. <i>Présentation des résultats</i> | 30 |

4. EVOLUTION DES PERFORMANCES SCOLAIRES, DES MESURES DE BIEN-ETRE A L'ECOLE (SATISFACTION SCOLAIRE, DIMENSIONS DU QUESTIONNAIRE DE BIEN-ETRE, MODULES COMPLEMENTAIRES), DE LA SATISFACTION DE VIE ET DU SEP ET IMPACT DES FACTEURS INDIVIDUELS, FAMILIAUX ET SCOLAIRES SUR CES EVOLUTIONS..... 32

| | |
|---|-----------|
| <i>4.1 Evolution des performances scolaires et des mesures de bien-être à l'école (satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être)</i> | <i>32</i> |
| 4.1.1 Evolutions entre T1 et T2 (N=557)..... | 32 |
| 4.1.2 Evolutions entre T1, T2 et T3 (N=295)..... | 33 |
| 4.1.3. Synthèse | 35 |
| <i>4.2. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur ces évolutions entre T1 et T2</i> | <i>37</i> |
| 4.2.1 Impact des facteurs scolaires (type d'établissement et strate) sur les évolutions entre T1 et T2 (N=557) | 37 |
| 4.2.1.1 Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) | 37 |
| 4.2.1.2 Evolutions en fonction de la strate (Public, Public REP, Privé)..... | 40 |
| 4.2.2 Evolution en fonction des caractéristiques familiales (profession des parents et mode de vie familiale de l'enfant) entre T1 et T2 | 42 |
| 4.2.2.1. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la mère (CSP Mère) | 42 |
| 4.2.2.2. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père (CSP Père) (N=448)..... | 44 |
| 4.2.2.3. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction du mode de vie familiale | 47 |
| 4.2.3. Evolution en fonction des caractéristiques de l'élève : sexe, trimestre de naissance et trajectoire scolaire..... | 49 |
| 4.2.3.1. Evolution en fonction du sexe (N=557)..... | 49 |
| 4.2.3.2. Evolution en fonction du trimestre de naissance | 50 |
| 4.2.3.3. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : le redoublement | 51 |
| 4.2.3.4. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : suivi en aide personnalisée (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203). | 54 |
| 4.2.3.5. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : le suivi en RASED à l'école primaire (N=203) | 55 |
| 4.2.4. Synthèse | 57 |

| | |
|---|-----------|
| 4.3. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur les évolutions entre T1, T2 et T3 (N=295) | 58 |
| 4.3.1. Impact des facteurs scolaires (type d'établissement et strate) sur les évolutions entre T1, T2 et T3 58 | |
| 4.3.1.1 Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) | 58 |
| 4.3.1.2. Evolutions en fonction de la strate (Public, Public REP, Privé)..... | 60 |
| 4.3.2. Evolution entre T1, T2 et T3 en fonction des caractéristiques familiales : la profession des parents et le mode de vie familiale de l'enfant | 63 |
| 4.3.2.1. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle de la mère (CSP Mère) | 63 |
| 4.3.2.2. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle du Père (CSP Père)..... | 65 |
| 4.3.2.3. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction du mode de vie familiale | 67 |
| 4.3.3. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction des caractéristiques des élèves..... | 70 |
| 4.3.3.1. Evolutions en fonction du sexe | 70 |
| 4.3.3.2. Evolutions en fonction du trimestre de naissance..... | 72 |
| 4.3.3.3. Evolutions en fonction du redoublement | 74 |
| 4.3.3.4. Evolutions en fonction du suivi en aide personnalisée..... | 76 |
| 4.3.3.5. Evolutions en fonction du suivi en RASED | 78 |
| 4.3.4. Synthèse | 80 |
| 4.4. Evolution sur les modules complémentaires de bien-être, la satisfaction de vie globale et le sentiment d'efficacité personnelle entre T2 et T3..... | 81 |
| 4.4.1. Evolutions du bien-être (modules complémentaires), de la satisfaction de vie et du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des élèves entre T2 et T3..... | 82 |
| 4.4.2. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur les évolutions entre T2 et T3..... | 82 |
| 4.4.2.1. Impact des facteurs scolaires (type d'établissement) sur les évolutions entre T2 et T3 | 82 |
| 4.4.2.2. Impact des facteurs scolaires (strate) sur les évolutions entre T2 et T3..... | 84 |
| 4.4.2.3. Impact des facteurs familiaux (CSP de la mère) sur les évolutions entre T2 et T3 | 85 |
| 4.4.2.4. Impact des facteurs familiaux (CSP du père) sur les évolutions entre T2 et T3 | 87 |
| 4.4.2.5. Impact du mode de vie familiale sur les évolutions entre T2 et T3 | 88 |
| 4.4.2.6. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du sexe | 89 |
| 4.4.2.7. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du trimestre de naissance..... | 91 |
| 4.4.2.8. Impact des caractéristiques personnelles des élèves : le redoublement | 91 |

| | |
|---|----|
| 4.4.2.9. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du suivi personnalisé..... | 93 |
| 4.4.2.10. L'effet du suivi en RASED | 94 |
| 4.4.3 Synthèse | 95 |

5. LES LIENS ENTRE LE BIEN-ETRE PERÇU DES ELEVES ET LEURS

PERFORMANCES ACADEMIQUES. 97

| | |
|---|-----|
| 5.1. Etudes de médiation | 97 |
| 5.1.1 Méthodologie..... | 97 |
| 5.1.2. Résultats | 98 |
| 5.1.2.1. Analyses préliminaires : le bien-être (score global) est-il associé aux performances académiques des élèves (score global) ?..... | 98 |
| 5.1.2.2. Le bien-être (score global) médiatise-t-il l'effet direct des performances scolaires de l'année (n) sur l'année (n+1)..... | 100 |
| 5.1.2.3. Certaines dimensions du bien-être (score global) médiatisent-elles l'effet direct des performances scolaires de l'année (n) sur l'année (n+1) ? | 104 |
| 5.1.2.4. Conclusion..... | 105 |
| 5.2. Régressions logistiques | 106 |
| 5.2.1. Objectifs et méthode..... | 106 |
| 5.2.2. Résultats | 107 |
| 5.2.3. Conclusion..... | 109 |
| 5.3. Les profils de bien-être à l'école et au collège : quels liens avec les performances académiques, la satisfaction scolaire et la qualité de vie globale des élèves évaluées une et deux années plus tard ? | 109 |
| 5.3.1. Objectifs et méthode..... | 109 |
| 5.3.2. Résultats | 110 |
| 5.3.2.1. Les profils en T1 | 110 |
| 5.3.2.2. Les relations entre les profils à T1 et les variables évaluées à T3..... | 114 |
| 5.3.3. Conclusion..... | 115 |
| 6.1. Objectifs | 118 |
| 6.2.1. Evolutions des performances académiques, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre le CM2 et la 6 ^{ème} | 118 |
| 6.2.2. Effets des caractéristiques des établissements, de la famille et des élèves sur les performances académiques, la satisfaction scolaire et le bien-être entre le CM2 et la 6 ^{ème} | 119 |

| | |
|---|------------|
| 6.2.2.1 Effets des caractéristiques des établissements : la strate | 119 |
| 6.2.2.2. Effets des caractéristiques de la famille : la CSP de la mère et du père | 122 |
| 6.2.2.3. Effets des caractéristiques de la famille : le mode de vie familiale | 123 |
| 6.2.2.4. Effets des caractéristiques des élèves : le sexe..... | 125 |
| 6.2.2.5. Effets des caractéristiques des élèves : le trimestre de naissance | 127 |
| 6.2.2.6. Effets des caractéristiques des élèves : le redoublement..... | 128 |
| 6.2.2.7. Effets des caractéristiques des élèves : le suivi en aide personnalisée..... | 129 |
| 6.2.2.8. Effets des caractéristiques des élèves : le suivi en RASED | 131 |
| 6.2.3. <i>Quelles dimensions du bien-être expliquent la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème ?</i> | 133 |
| 6.2.4. <i>Certaines dimensions du bien-être contribuent-elles à expliquer l'évolution des performances académiques entre le CM2 et la 6^{ème} ?</i> | 134 |
| 6.3. <i>Conclusion</i> | 136 |
| 7. DISCUSSION/CONCLUSION | 138 |
| 7.1. <i>L'évolution du bien-être perçu des élèves et l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions</i> | 138 |
| 7.1.1. <i>L'évolution du bien-être perçu des élèves</i> | 138 |
| 7.1.2. <i>L'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur l'évolution du bien-être perçu des élèves</i> | 140 |
| 7.2 <i>Les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques</i> | 144 |
| 7.3. <i>La transition entre le CM2 et la 6ème</i> | 146 |
| 7.4. <i>Conclusions et perspectives</i> | 148 |
| ANNEXES | 162 |

Remerciements

Nous remercions la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP) pour sa confiance et son aide financière à la réalisation de cette recherche.

Ce travail n'aurait pu être réalisé sans l'accord et la participation :

- des Inspecteurs de l'éducation nationale
- des principaux de collège et des directeurs des écoles
- des enseignants des collèges et des écoles
- et des enfants et de leurs familles.

Qu'ils en soient tous sincèrement remerciés.

Merci également à Jean Michel Galharret pour sa contribution aux traitements statistiques des données.

Synthèse

1. Objectifs

Situé dans le prolongement de la recherche sur le bien-être d'élèves scolarisés à l'école et au collège réalisée pour la DEPP, l'Acisé et le Défenseur des droits (Guimard, et al., 2014 ; Guimard, et al. 2015), ce rapport analyse les données d'une étude longitudinale de trois années, avec trois objectifs principaux : rendre compte de l'évolution du bien-être perçu des élèves et de l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions ; étudier les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques ; examiner l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège.

2. Méthodologie

Cette étude porte sur un échantillon initial (T1) de 1002 élèves scolarisés à l'école primaire et au collège. A l'issue de la seconde année et de la troisième année de l'étude (T2 et T3), l'effectif était respectivement de 557 élèves et de 295 élèves. La méthodologie utilisée pour les années 2 et 3 est en partie similaire à celle de la 1^{ère} année de l'étude. Les outils proposés uniquement en année 1 concernent l'évaluation des performances cognitives non verbales des élèves (Raven, 1998) et des données sur les parcours scolaires et le contexte familial de l'élève renseigné par les élèves et les familles. Les outils communs aux trois années sont les suivants : deux questionnaires de satisfaction scolaire (Huebner et al., 2012 ; Guimard et al., 2015) et de bien-être perçu (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) renseignés par les élèves et un questionnaire d'évaluation de leur niveau académique en français et en mathématiques renseigné par leurs enseignants. Lors des années 2 et 3, les élèves ont également été interrogés sur leur satisfaction de vie globale (Gadermann et al., 2010) et sur d'autres aspects de leur bien-être (modules complémentaires). Leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a également été appréhendé via une échelle validée par Masson & Fenouillet (2013).

3. Résultats

3.1. L'évolution du bien-être perçu des élèves et l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions

Les résultats du suivi effectué sur les deux et les trois années soulignent une diminution sensible de la satisfaction scolaire des élèves ainsi que de leur satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants d'une part, une augmentation de leur sentiment de sécurité et une amélioration des relations paritaires d'autre part et enfin une stabilité de leur satisfaction à l'égard de leur classe. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à l'école augmente mais leur sentiment d'être respectés dans leurs droits diminue et leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire n'évolue pas.

Ces résultats confirment ceux issus des études transversales qui montrent une diminution progressive de la satisfaction scolaire des élèves au cours de leur scolarité (Kong, 2008 ; Liu, Mei, Tian & Huebner, 2015). Ils permettent toutefois de les nuancer puisque toutes les dimensions du bien-être ne sont pas affectées de la même manière par ces évolutions. L'une des observations marquantes est la diminution continue de la satisfaction des élèves à

l'égard des relations avec les enseignants. Ce résultat est inquiétant quand on sait le poids de ces relations élèves dans les apprentissages et le bien-être social et affectif des élèves (OCDE, 2015), certains auteurs n'hésitant pas à affirmer qu'une relation enseignant-élève de mauvaise qualité ou perçue comme telle par les élèves pourrait conduire à un risque de décrochage scolaire (Poirier, Lessard, Fortin & Yergeau, 2013).

S'agissant de l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions, plusieurs résultats sont classiquement retrouvés dans la littérature internationale : satisfaction scolaire plus élevée des écoliers que des collégiens (Gonzalez-Carrasco, Casas, Malo, Vinas, & Dinisman, 2016 ; Liu, Mei, Tian & Huebner, 2015), des filles par rapport aux garçons (Samdal et al., 1998), des élèves du privé par rapport aux élèves du public REP et hors REP (Gutman et Festein, 1988) et faible impact de la CSP du père et de la mère (Verkuyten & Thijs, 2002). Cette étude apporte toutefois des éléments nouveaux. Ainsi les enfants vivant avec leurs deux parents montrent une satisfaction scolaire et un bien-être plus élevés que les enfants bénéficiant d'un autre mode de vie, ce qui va dans le sens des travaux de Langton & Berger (2011) et de Magnuson & Berger (2009). Par ailleurs, le parcours scolaire des élèves est susceptible d'avoir un impact sur leur bien-être. Par exemple, les appréciations des élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée à l'école primaire concernant les relations paritaires, les activités scolaires et la restauration scolaire sont moins positives que celles des élèves n'en ayant pas bénéficié. Ils se sentent également moins respectés dans leurs droits et leur sentiment d'efficacité personnelle est plus faible.

3.2. Les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques

Les résultats obtenus à l'aide de trois méthodes d'analyses différentes (analyses de médiation, régressions logistiques et analyses différentielles) plaident en faveur d'un impact du bien-être à l'école sur les performances académiques des élèves. Ils indiquent de plus que la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires sont les dimensions du bien-être les plus fortement associées à l'évolution des performances académiques. Ils soulignent ainsi l'importance de la qualité de la relation enseignants-élèves, tant pour le bien-être des élèves que pour leurs performances académiques (OCDE, 2015) et s'accordent avec les conclusions de Baker et al. (2003) selon lesquelles la satisfaction scolaire des élèves est renforcée lorsque les activités scolaires qui leur sont proposées offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions informationnelles plutôt qu'évaluatives.

Néanmoins, la contribution du bien-être aux performances académiques est relativement faible. Par ailleurs, cette contribution est proximale au sens où il n'est pas possible d'établir de liens prédictifs à moyen terme (entre la première et la troisième année dans cette étude). En outre, il est probable que l'impact du bien-être sur les performances académiques évolue avec le temps.

Enfin, des liens positifs entre le bien-être à l'école et la satisfaction de vie sont mis en évidence, ce qui suggère que le bien-être à l'école est une dimension importante de la qualité de vie des enfants, à l'instar des résultats des recherches conduites dans d'autres contextes éducatifs (Huebner, 1994 ; Seligson et al., 2003). D'autre part, le bien-être des élèves est associé à leur sentiment d'efficacité personnelle, c'est-à-dire à la croyance qu'ils ont dans leur capacité à réussir, croyance dont on connaît l'influence positive sur leurs apprentissages (Bandura, 1993 ; Fenouillet et al., 2014 ; Leroy, 2009).

3.3. L'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège

Les données recueillies auprès de 166 élèves suivis longitudinalement du CM2 à la 6^{ème} de collège tendent à montrer que la transition école-collège affecte le bien-être des élèves. On observe en effet une diminution de leur satisfaction scolaire et de leur satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires. En revanche, leur appréciation des relations paritaires s'améliore. Enfin, leur sentiment de sécurité et leur rapport aux évaluations restent stables. Ces résultats confirment les études internationales récentes (Gonzalez-Carrasco, Casas, Malo, Vinas & Dinisman, 2016 ; Lester & Cross, 2015 ; Waters, Lester, & Cross, 2014) et suggèrent que les dimensions du bien-être les plus affectées par cette diminution (la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires) touchent directement le cœur de la vie de l'élève à l'école. Les analyses différentielles indiquent globalement que les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves expliquent peu les éventuelles évolutions du bien-être entre le CM2 et la 6^{ème}. On constate toutefois que la satisfaction des élèves du public et du privé à l'égard des relations avec leurs enseignants diminue, alors que celle des élèves de REP est stable et que le sentiment de sécurité des filles reste stable alors qu'il augmente chez les garçons. Des liens apparaissent également avec le parcours scolaire, la satisfaction des élèves suivis en RASED à l'égard des relations avec les enseignants diminuant davantage que celle des élèves non suivis.

Les résultats indiquent également que la satisfaction scolaire des élèves de 6^{ème} s'explique par leur niveau de satisfaction scolaire en CM2 mais également par leur satisfaction à l'égard de la classe en CM2 et en 6^{ème}, et leur satisfaction à l'égard des activités scolaires mesurée en 6^{ème}. Enfin, les résultats académiques des élèves de 6^{ème} s'expliquent fortement par leurs résultats antérieurs en CM2. Toutefois, de bonnes relations avec les enseignants en CM2 contribuent aux performances académiques à ce niveau scolaire, celles-ci expliquant les performances académiques au collège.

4. Conclusions/perspectives

Il importe aussi de ne pas avoir une vision stéréotypée ou monolithique du bien-être à l'école et de ses relations avec les performances scolaires. Les analyses différentielles ont permis d'identifier, lors de la 1ère année d'étude, 3 profils d'enfants. Près de la moitié des enfants, en majorité des écoliers et surtout dans le secteur privé, se retrouvent dans un profil qualifié de « satisfaits et sereins » : ils sont satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école, bien intégrés dans leur groupe de pairs, se sentent plutôt en sécurité et ne manifestent pas un niveau d'anxiété élevé dans leur rapport aux évaluations. Ce sont eux qui, la seconde année, ont les meilleures performances académiques en français et en mathématiques, un sentiment d'efficacité scolaire élevé et qui évaluent le plus positivement leur qualité de vie scolaire. Comparativement, les deux autres profils ont des difficultés sur plusieurs dimensions du bien-être à l'école, voire sur toutes : un tiers des élèves, majoritairement des collégiens en établissements publics, peuvent être qualifiés de « peu satisfaits mais sereins » ; ils sont très critiques sur les relations avec les enseignants, leur classe et les activités proposées à l'école, tout en se sentant bien intégrés, en sécurité et sans problèmes avec les évaluations. Ce sont les élèves qui apparaissent les moins satisfaits de l'école un an plus tard. Le 3ème profil réunit près d'un quart des élèves, en majorité des garçons et des écoliers, les « peu satisfaits et inquiets ». Ils ont une perception négative de la plupart des dimensions de la vie scolaire,

se sentent assez peu en sécurité et sont anxieux par rapport aux évaluations. Ce profil est plus fréquent en REP. Ils se distinguent peu du profil précédent au niveau de leurs performances académiques.

Les résultats de cette étude confirment ainsi l'existence de relations entre les performances académiques et le bien-être, du moins à court terme. En effet, les trois profils de bien-être constitués lors de la 1ère année de l'étude se différencient une année plus tard du point de vue de leurs performances académiques, les élèves les plus heureux à l'école obtenant les performances scolaires les plus élevées. Mais cette relation n'apparaît pas en comparant les performances scolaires des trois groupes deux années plus tard. Les liens entre le bien-être à l'école et les performances académiques existent, nos diverses analyses se rejoignent pour l'attester, mais ils évoluent au cours du temps, les dimensions impactant les performances scolaires étant susceptibles de varier selon les moments de la scolarité considérés.

Aussi est-il nécessaire d'avoir une vision intégrée des multiples aspects de la qualité de vie à l'école, de les penser en termes de leviers nécessaires conjointement pour une amélioration réelle du bien-être et les trajectoires de réussite des élèves, ce qui a pu être désigné sous le terme de « refondation de l'école ».

1. Introduction

1.1. Rappel du cadre général du rapport de recherche

Aujourd'hui, dans différents pays de l'OCDE, de nombreux responsables de politiques éducatives considèrent que la formation des jeunes 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).

Cet objectif est d'autant plus important que selon plusieurs enquêtes en France, une proportion significative d'élèves aime peu ou pas du tout l'école, et ce pourcentage augmente au cours de la scolarité (cf. par exemple : Debarbieux, 2011 ; Bavoux, 2008 ; 2010 ; Bavoux & Pugin, 2012). Les enquêtes internationales 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 ; OCDE, 2009). Les données récentes de Pisa 2012 (OCDE, 2013) vont dans le même sens : les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11 % en 2012, contre 7 % en 2003), ils ont peu confiance en eux et 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, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité, comparativement à de nombreux autres pays (cf. également Centre d'Analyse Stratégique, 2013).

1.2. Rappel des recherches réalisées par l'équipe du CREN

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 & Morin-Messabel, 2012 ; Ferrière, 2013 ; Florin,

2011b), nous avons réalisé plusieurs recherches sur contrat destinées à étudier le bien-être perçu des élèves d'écoles primaires et de collèges.

La première, qui a donné lieu à une convention signée en mars 2012 entre le CIEP, d'une part et l'Université de Nantes, d'autre part, a permis de contribuer à la préparation scientifique des 2èmes rencontres internationales sur le pilotage et l'évaluation du système éducatif (ICEME) du 14 au 16 novembre 2012 au CIEP de Sèvres. Dans ce cadre, l'équipe CREN a tout d'abord apporté sa contribution en animant une séance plénière sur le thème général de l'évaluation du bien-être et de la qualité de vie à l'école et en proposant une communication sur ce thème. Elle a par ailleurs fourni une analyse des concepts et domaines à explorer, ainsi que des limites des indicateurs disponibles pour l'étude du bien-être des élèves. Enfin elle a réalisé deux études empiriques, l'une auprès d'élèves d'école primaire, l'autre auprès d'un échantillon d'écoliers et de collégiens pour la validation de deux instruments d'autoévaluation du bien-être à l'école : une échelle de satisfaction scolaire et une échelle multidimensionnelle de bien-être (Guimard et *al.*, 2013).

Dans le prolongement de ces études, un second contrat de recherche a été signé en juin 2013 entre l'Université de Nantes d'une part et la DEPP, l'Acisé et le Défenseur des droits d'autre part, dans le cadre de l'appel à projet "L'égalité des chances à l'école". Une troisième étude a ainsi été réalisée auprès d'un échantillon représentatif de 1002 élèves d'école primaire et de collèges. Les résultats de ce travail ont permis : a) de valider l'outil d'évaluation multidimensionnel de bien-être; b) de mettre en évidence des différences interindividuelles de bien-être (selon le sexe, l'âge, les trajectoires de difficulté des élèves) c) de montrer des liens significatifs entre certaines caractéristiques des établissements (public/privé/appartenance à un Rep) et le bien-être des élèves; d) de repérer au sein de certains établissements des objectifs en faveur du bien-être et des actions concrètes susceptibles d'améliorer la qualité de vie des élèves à l'école.

1.3. Objectifs du rapport

Les recherches présentées dans ce rapport se situent dans le prolongement de la recherche réalisée pour la DEPP, l'Acisé et le Défenseur des droits. Elles visent à suivre longitudinalement, sur deux années supplémentaires, les élèves d'école primaire et de collèges impliqués dans l'étude de 2013-2014. Cette démarche est particulièrement rare dans

les études sur le bien-être, celles-ci s'inscrivant essentiellement dans une perspective transversale. Elle a trois objectifs principaux :

- Examiner l'évolution du bien-être perçu des élèves sur une période de trois années et l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions ;
- Etudier les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques ;
- Examiner l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège, qui introduit des modifications importantes dans la vie des élèves modifiant leurs représentations de l'école (changement d'établissement, nombreux professeurs, circulation d'une classe à l'autre, etc.).

2. Cadre théorique

2.1. Définition et outils d'évaluation du bien-être perçu à l'école

Une grande partie des recherches récentes sur le bien-être à l'école s'inscrit dans le cadre d'une conception multidimensionnelle et subjective du bien-être et de la qualité de vie. S'agissant des enfants et des adolescents, le contexte scolaire constitue avec la famille, les relations avec les pairs, etc., une dimension importante de leur qualité de vie (Coudronnière, Bacro, Guimard, & Florin, 2015). Considérant que les élèves sont les plus à même de décrire leur vécu scolaire, ces travaux appréhendent la qualité de vie à l'école sous l'angle de la perception qu'ont les élèves de leur bien-être dans ce contexte particulier, la finalité étant d'aider les acteurs éducatifs à mieux prendre en compte leurs besoins afin d'améliorer leur qualité de vie (Elmore & Huebner, 2010). Bien que ces notions posent toujours de nombreux problèmes de définition (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012 ; Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014), un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer le bien-être comme renvoyant à la dimension subjective de la qualité de vie. Le bien-être subjectif correspond à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001).

Dans la littérature, deux types d'outils permettent de mesurer le bien-être en contexte scolaire : des échelles unidimensionnelles, qui évaluent la satisfaction scolaire des élèves, et des échelles multidimensionnelles, qui permettent d'appréhender plusieurs aspects de leur vie scolaire (Huebner, Kimberly, Jang, Long, Kelly, & Lyons, 2014). La satisfaction scolaire est généralement évaluée à l'aide d'échelles comportant des items du type : « J'aime l'école » (pour un exemple, voir Huebner, Zullig, & Saha, 2012). Quant aux échelles multidimensionnelles, elles permettent d'évaluer le degré de satisfaction des élèves dans différents domaines, comme les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, etc. (pour quelques échelles récemment validées, voir Guimard, et *al.*, 2015 ; Liu, Tian, Huebner, Zheng, & Li, 2014 ; Long, Huebner, Wedell, & Hills, 2012 ; Tian, Han, & Huebner, 2014).

2.2. Quelques apports de la recherche sur le bien-être perçu des élèves à l'école

Les travaux sur le bien-être des élèves ont pour finalité globale de savoir comment les acteurs éducatifs peuvent favoriser l'épanouissement des élèves 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).

Situées dans ce cadre, les recherches visent une diversité d'objectifs tels que l'évaluation du bien-être scolaire, l'étude de son évolution au cours de la scolarité, ses liens avec la satisfaction de vie globale, et plus généralement, l'étude des différences interindividuelles du bien-être perçu, celui-ci étant évalué le plus souvent de manière unidimensionnelle (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003 ; Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010). Ces dernières années de nouvelles recherches ont conduit à confirmer certaines des relations mises en évidence (la diminution de la satisfaction scolaire au cours de la scolarité, par exemple), à examiner le bien-être perçu à des étapes ciblées du développement (le passage école/collège) et à remettre en cause des relations considérées comme non significatives

(les relations entre les performances académiques et le bien-être à l'école par exemple). Les apports de ces travaux sont brièvement présentés ci-dessous.

2.2.1. L'évolution du bien-être perçu à l'école et au collège

Parmi les résultats faisant consensus, figure la baisse progressive de la satisfaction de vie des élèves et de leur satisfaction scolaire au cours de la scolarité. Ainsi, Kong (2008) montre que les élèves chinois du primaire sont plus satisfaits à l'école que ceux du secondaire. De même, dans une étude longitudinale de 6 mois réalisée de la 4^{ème} à la 11^{ème} en Chine, Liu, Mei, Tian et Huebner (2015) confirment ce résultat tout en montrant que le soutien des enseignants et des pairs sont probablement des facteurs « protecteurs » de la diminution de la satisfaction scolaire entre l'école primaire et le collège. Pour expliquer cette diminution de la satisfaction scolaire avec l'âge, plusieurs hypothèses sont avancées, telles que la moindre capacité des établissements scolaires accueillant les élèves les plus âgés (collèges) à répondre à leurs besoins, l'augmentation des exigences scolaires et individuelles (Karatzias *et al.*, 2002), la diminution de l'attention des élèves (Epstein & McPartland, 1976) et de leur intérêt pour l'école avec l'âge (Eccles *et al.*, 1993). Liu, Mei, Tian et Huebner (2015) indiquent également qu'avec le développement des capacités cognitives, les adolescents sont en mesure d'évaluer avec plus de précision dans quelle mesure leurs besoins fondamentaux sont satisfaits à l'école. Notons que dans ces recherches l'effet de l'âge est souvent confondu avec celui de l'établissement (écoles vs collèges). Toutefois, dans la recherche de Guimard *et al.* (2015), on constate une baisse de la satisfaction scolaire globale entre le CE2 et le CM2 pour les écoliers ainsi qu'entre la 6^{ème} et la 4^{ème} pour les collégiens. Ceci suggère que d'autres facteurs explicatifs sont probablement à considérer.

2.2.2. Les facteurs associés au bien-être perçu des élèves

L'âge de l'élève ou son établissement d'appartenance ne sont évidemment pas les seuls facteurs associés au bien-être perçu des élèves. Comme le suggèrent Randolph, Kangas & Ruokamo (2010) et Baker *et al.* (2003), trois grandes catégories de facteurs sont susceptibles d'expliquer les différences interindividuelles de satisfaction scolaire : des facteurs liés à la classe ou à l'établissement fréquenté, des facteurs sociaux et des facteurs individuels. S'agissant des facteurs liés à la classe, Baker *et al.* (2003) indiquent qu'à l'école primaire, la motivation et la satisfaction scolaire sont renforcées lorsque les activités proposées offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions

informationnelles plutôt qu'évaluatives, la reconnaissance des efforts de maîtrise plutôt que la performance relative, et limitent la compétition entre les élèves. De même, dans l'étude de Kong (2008) les expériences d'apprentissage positives perçues par les élèves (écoliers et collégiens) sont des facteurs fortement prédictifs de leur qualité de vie à l'école. Les études tendent à conclure aux effets limités des facteurs dépendants du type d'école (*School factors*) comparativement à d'autres facteurs (individuels notamment). En France, Hubert (2015) montre ainsi que le climat scolaire perçu des collégiens varie relativement peu d'un établissement à un autre. Au Royaume-Uni, Gutman et Feinstein (2008) indiquent toutefois que la satisfaction scolaire des élèves dans les établissements privés est légèrement plus élevée que dans les établissements publics. S'agissant des facteurs sociaux, diverses études montrent que le degré de soutien des enseignants perçu par les élèves est un fort prédicteur de la satisfaction des élèves (Baker, 1999 ; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009 ; Hui & Sun, 2010 ; Kong, 2008 ; Samdal et al., 1998; Verkuyten et Thijs, 2002). À un degré moindre, le soutien par les pairs est également un important prédicteur de la satisfaction à l'école (Samdal et al., 1998 ; Kong, 2008). Pour Liu, Mei, Tian et Huebner (2015) le soutien des enseignants perçus par les élèves serait plus déterminant à l'école primaire qu'au collège alors que le soutien des pairs jouerait plus au collège qu'à l'école primaire. Enfin, les études relatives à l'impact des facteurs individuels, montrent que les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons. Pour Samdal et al. (1998) les filles développent généralement une attitude plus positive à l'égard de l'école que les garçons du fait de comportements et d'expressions verbales qui seraient plus en adéquation avec la demande scolaire.

2.2.3. La transition école primaire/collège

Pour contribuer à expliquer les écarts de satisfaction scolaire entre collégiens et écoliers, quelques travaux récents se sont intéressés à la transition école primaire/collège, période durant laquelle le bien-être des élèves commencerait nettement à décliner (Gonzalez-Carrasco, Casas, MaloVinas, & Dinisman, 2016). Pour Lester et Cross (2015), cette transition est un moment très important dans la vie des élèves. En effet, comparativement aux collégiens, les écoliers sont scolarisés dans des classes de petite taille, ils sont les plus âgés et ils n'ont qu'un seul professeur. Mais lorsqu'ils arrivent au collège, ils deviennent les plus jeunes, doivent se déplacer d'une classe ou d'un professeur à l'autre, se faire de nouveaux amis, définir leur place dans une nouvelle hiérarchie sociale et donc s'appuyer sur un

nouveau réseau de camarades pour les aider à faire face à ces changements. Dans cette période de développement physique, social et émotionnel rapide, ces modifications structurelles et sociales peuvent donc fragiliser les élèves et provoquer des sentiments de solitude, d'isolement, de victimisation et augmenter le risque d'adopter des comportements négatifs pouvant aboutir au décrochage. Comme le suggère l'étude de Waters, Lester, & Cross (2014), la capacité à se faire de nouveaux amis, le nombre de camarades et la qualité des relations établies avec eux, le support des pairs, le fait d'aimer l'école, le sentiment d'appartenance à l'école et le fait de s'y sentir en sécurité seraient des facteurs protecteurs de la difficulté à s'adapter lors de cette période de transition. De même, des relations de proximité avec les professeurs et les pairs à l'école primaire favoriseraient une transition positive au collège. Dans leur étude réalisée auprès de 1800 élèves australiens, Lester et Cross (2015) montrent qu'en fin d'école primaire et en 1ère année du secondaire, les facteurs protecteurs les plus influents pour le bien-être sont le support des pairs et le sentiment de sécurité.

2.2.4 Les relations entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques

Enfin, les recherches visant à établir des liens entre le bien-être perçu à l'école et la réussite académique des élèves aboutissent à des résultats non consensuels. D'après les travaux de Huebner et Alderman (1993), Ash et Huebner (1998) et Huebner (1991) réalisés chez des écoliers et des collégiens, leur satisfaction de vie globale n'est pas liée à leurs performances scolaires. De même, dans une comparaison entre 80 collégiens présentant des difficultés d'apprentissage et 80 élèves tout venants, Mc Cullough et Huebner (2003) montrent que ces deux groupes obtiennent des scores de satisfaction scolaire similaires. Mais d'autres études rapportent des corrélations faibles à modérées (entre .14 et .29) entre la satisfaction scolaire et performances académiques à l'école élémentaire et au collège (Cheng & Furnham, 2002 ; Crede, Wirthwein, McElvany, & Steinmayr, 2015 ; Huebner et *al.*, 2014 ; Lyons & Huebner, 2016 ; Marks, 1998 ; Suldo et *al.*, 2006). En France, cette question a été peu étudiée. Toutefois, Fenouillet et *al.* (2014) rapportent des corrélations positives et significatives entre la satisfaction scolaire, les résultats aux épreuves de contrôle continu (.42) et aux épreuves terminales du brevet des collèges (.34). Les résultats de Guimard et *al.* (2015) vont dans le même sens : plusieurs dimensions de leur questionnaire multidimensionnel de bien-être à

l'école (satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, des activités scolaires et rapport aux évaluations) sont associées aux performances académiques des écoliers et/ou des collégiens, après contrôle de diverses variables sociodémographiques et scolaires (âge, sexe, type d'établissement, parcours scolaire antérieur, etc.).

2.3. Limites des études sur le bien-être à l'école et présentation du rapport de recherche

Les travaux sur le bien-être à l'école présentent plusieurs limites. Tout d'abord, ils portent prioritairement sur les collégiens et beaucoup moins sur les élèves d'école primaire (Huebner, Kimberly, Jang, Long, Kelly & Lyons, 2014). D'autre part, comme le notent Jiang, Huebner & Siddall (2013), il s'agit essentiellement d'études transversales qui ont l'inconvénient de donner une vision figée du bien-être perçu des élèves et de ne pas rendre compte du sens des relations entre les différentes variables étudiées. Par ailleurs, elles utilisent le plus souvent des mesures unidimensionnelles du bien-être à l'école, qui ne rendent pas compte de la manière dont les élèves appréhendent les diverses expériences vécues à l'école. Comme cela a pu être montré (Guimard et al., 2015), être globalement satisfait de l'école n'implique pas nécessairement une évaluation positive de toutes les expériences vécues dans ce contexte. De fait, recourir à des mesures multidimensionnelles apporte des informations plus nuancées sur ce que vivent les élèves dans leur environnement scolaire (Centre d'analyse stratégique, 2013).

Situées dans la continuité de nos travaux antérieurs, les recherches présentées dans ce rapport tentent de dépasser ces limites. L'originalité de ce travail est d'étudier en contexte français le bien-être perçu d'écoliers et de collégiens dans le cadre d'un suivi longitudinal de trois années à l'aide d'outils uni et multidimensionnels. Au regard du cadre théorique précédemment esquissé, les questions au cœur de ce travail sont les suivantes :

- Comment évolue le bien-être perçu des élèves sur cette période de trois années ? Plus précisément, observe-t-on, comme le suggèrent les études dans d'autres pays, une diminution du bien-être de ces élèves au fil des années ?
- Quels sont les facteurs individuels, familiaux et scolaires susceptibles d'être associés à ces évolutions ? Certains facteurs et si oui lesquels sont-ils plus influents que d'autres ?

- Le bien-être perçu des élèves est-il lié à leurs performances académiques et, au-delà, à leur sentiment d'efficacité personnelle ainsi qu'à leur satisfaction de vie globale ? Certaines dimensions du bien-être sont-elles davantage que d'autres associées à ces variables ?
- Enfin, le passage école-collège qui entraîne des modifications importantes dans la vie des élèves, affecte-t-il leur bien-être et leurs performances académiques ? Observe-t-on une diminution de leur bien-être lors de cette transition ? Certains facteurs permettent-ils de contribuer à expliquer les changements observés ?

Les réponses apportées à ces questions devraient permettre de proposer des recommandations à l'attention des professionnels de l'éducation sur l'importance du bien-être des élèves à l'école et sur les moyens de mieux le prendre en compte.

3. Méthodologie de l'étude longitudinale

3.1 Participants

L'échantillon initial (T1) de 1002 élèves scolarisés à l'école primaire et au collège. Ces élèves ont été suivis longitudinalement pendant trois années consécutives. A l'issue de la seconde année de l'étude (T2), l'effectif ne regroupe plus que 557 élèves et en 3^{ème} année (T3), l'effectif n'est plus que de 295 élèves¹. La chute importante des effectifs entre les 3 années de l'étude affectant les caractéristiques de l'échantillon initial, deux échantillons longitudinaux seront donc considérés pour les analyses statistiques : l'échantillon correspondant aux 557 élèves suivis lors des 2 premières années (T1/T2) et celui regroupant les 295 élèves suivis durant les 3 années (T1/T2/T3).

¹ Cette chute importante de l'effectif initial en T2 (45%) et en T3 (30%) est liée au caractère longitudinal de l'étude et au bon vouloir des participants qu'ils soient chefs d'établissement, enseignants, parents et/ou élèves. En début d'année 2 (2014-2015), tous les établissements impliqués dans l'année 1 (2013-2014) ont été recontactés, excepté 1 établissement dont les données de 75 élèves avaient été recueillies l'année précédente (2012-2013) et ne pouvaient plus pour cette raison être intégrées dans l'étude longitudinale. De même en année 3, tous les établissements impliqués dans l'année 2 ont été recontactés. Plusieurs chefs d'établissement contactés n'ont toutefois pas souhaité que ce travail soit poursuivi. Par ailleurs, parmi les établissements ayant donné leur accord, plusieurs enseignants ayant participé lors de l'année 1 ou de l'année 2 n'ont pas souhaité s'impliquer davantage. Enfin, un certain nombre de parents et/ou d'élèves ont refusé. Pour l'année 3, s'ajoute le fait que les 58 élèves scolarisés en 3^{ème} en année 2 n'étaient plus dans les établissements.

Echantillon T1/T2 : En T2, parmi les 557 élèves (301 filles et 256 garçons), 203 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 354 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11,12 ans (ET : 1, 65) et scolarisés dans 8 écoles (E) et 12 collèges (C) de Nantes et de sa région. 66,2% des élèves appartiennent à des établissements publics (E : 66,5% ; C : 66,1%), 13,3% à des établissements publics situés en REP (E : 22,2% ; C : 8,2%) et 20,5% à des établissements privés (E : 25,7% ; C : 11,3%). Cette répartition (cf. tableau 1 ci-dessous) est globalement assez proche de la répartition nationale (Public : 60% ; Public REP : 20% ; Privé : 20%) pour l'ensemble de l'échantillon.

Tableau 1 : Répartition des élèves de l'échantillon T1/T2 (N=557) en fonction de leur classe et de leur établissement d'appartenance en T2

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

Echantillon T1/T2/T3 : Parmi les 295 élèves (163 filles et 132 garçons), en T3 84 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 211 en collèges. 58% des élèves appartiennent à des établissements publics, 10,5% à des établissements publics situés en REP et 31,5% à des établissements privés.

Tableau 2 : Répartition des élèves de l'échantillon T1/T2/T3 (N=295) en fonction de leur classe et de leur établissement d'appartenance en T3

| Ecoles | | | Collèges | | |
|--------|-----------|------------------------------|------------------|-----------|------------------------------|
| Classe | Effectifs | Pourcentage de l'échantillon | Classe | Effectifs | Pourcentage de l'échantillon |
| CM2 | 84 | 28,5% | 6 ^{ème} | 51 | 17,3 |
| | | | 5 ^{ème} | 71 | 24,1 |
| | | | 4 ^{ème} | 66 | 22,4 |
| | | | 3 ^{ème} | 23 | 7,8 |
| Total | 84 | 28,5% | Total | 354 | 71,5% |

Par ailleurs, en année 1, 109 élèves, 59 écoliers et 46 collégiens, soit près de 11% de l'échantillon global, ont déclaré avoir redoublé une classe au cours de leur scolarité. En année 2 le nombre d'élèves ayant déclaré avoir redoublé est de 38 (16 écoliers et 22 collégiens), soit 6,8% de l'échantillon global. En année 3 le nombre d'élèves ayant déclaré avoir redoublé est de 11, soit 3,7% de l'échantillon. Enfin, 115 élèves scolarisés en CM2 lors de l'année 1 ont pu être suivis en 6^{ème} lors de l'année 2 et 51 élèves scolarisés en CM2 en année 2 ont été suivis en 6^{ème} lors de l'année 3. Le nombre d'élèves observés lors de la transition CM2/6^{ème} est de 166.

3.2. Le protocole d'évaluation proposé

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

Lors des années 2 et 3, les élèves ont également été interrogés sur leur satisfaction de vie globale et sur d'autres aspects de leur bien-être relevant de la restauration scolaire, du bâti scolaire, des toilettes et de leur place/rôle dans l'établissement. Ces questions nouvelles (modules complémentaires) sont présentées aux enfants après la passation des

questionnaires de satisfaction scolaire et de bien-être perçu, afin de ne pas impacter leurs réponses à ces questionnaires. Leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a également été appréhendé. Une synthèse du protocole détaillé dans le chapitre suivant figure 1 ci-dessous.

Figure 1 : Synopsis du protocole d'évaluation de l'étude longitudinale BE-Scol2

| Evaluations année 1 | Evaluations années 2 et 3 |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Questionnaires sur le parcours scolaire et le contexte familial de l'élève - Performances cognitives non verbales - Satisfaction scolaire - Bien-être à l'école (BE-Scol) - Évaluation du niveau académique | <ul style="list-style-type: none"> - Satisfaction scolaire - Bien-être à l'école (BE-Scol) - Évaluation du niveau académique - Qualité de vie globale - Modules complémentaires de bien-être - Sentiment d'efficacité personnelle |

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

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

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

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

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

Les performances cognitives des élèves ont été évaluées durant l'année 1 (T1) à l'aide des matrices progressives standard de Raven (1998). L'objectif était de contrôler le niveau cognitif des élèves, et au-delà, la validité divergente de l'échelle de bien-être (BE-Scol). L'épreuve est composée de 60 items répartis en 5 séries de 12 figures comportant chacune une pièce manquante que l'enfant doit retrouver en choisissant parmi 6 (séries A et B) ou 8 (séries C, D et E) propositions. Le score total est calculé en additionnant le nombre de réponses correctes. Le coefficient alpha calculé en année 1 pour vérifier la cohérence interne de cette épreuve est de .90.

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

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

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

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

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

3.2.4. Questionnaire BE-Scol (cf. annexe 4)

Cette échelle d'évaluation du bien-être à l'école a été proposée aux 3 temps de mesure. Elle est composée de 30 items pour 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 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 auquel il ressemble le plus. On lui demande ensuite de nuancer sa réponse en indiquant si les élèves qu'il a choisis sont vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure. Six dimensions sont évaluées : 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 le rapport aux évaluations. Des exemples d'items constitutifs de ces dimensions sont présentés dans le tableau 4. Pour chacune d'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.

L'étude de validation a été réalisée sur les données de l'année 1 (Guimard, et *al.*, 2014 ; Guimard, et *al.*, 2015). Elle indique qu'une version de l'échelle BE-Scol réduite à 28 items présente conformément aux attentes une structure en 6 dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'écoliers et de collégiens. Par ailleurs, cette échelle dispose de propriétés métriques tout à fait acceptables en termes de validité convergente, de validité divergente, de fidélité test-retest (Guimard et *al.*, 2015). S'agissant de la cohérence interne de chaque dimension, tous les alphas sont supérieurs ou égaux à .70 sauf pour la dimension « satisfaction à l'égard de la classe » (.67). Dans l'étude longitudinale, la version à 30 items a été proposée aux 3 temps de mesure afin de ne pas modifier les conditions de recueil de

données. Toutefois les analyses statistiques ont été réalisées en utilisant uniquement les 28 items issus de l'étude de validation.

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

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

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

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

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

Cette échelle a été proposée en T2 et en T3 afin de tester les liens entre satisfaction scolaire/bien-être à l'école et qualité de vie globale des élèves. Divers travaux indiquent en effet que la satisfaction scolaire des élèves est l'un des déterminants les plus influents de leur qualité de vie globale. La version que nous avons utilisée correspond à une adaptation

pour enfants de l'échelle de Diener (Diener et *al.*, 1985) mise au point par Gadermann et ses collaborateurs (2010) que nous avons traduite en nous inspirant de la version française pour adultes (Blais et *al.*, 1989). Au final, celle-ci se compose de 5 items (cf. tableau 5) auxquels les élèves devaient répondre sur une échelle en 6 points allant de 1 (Absolument pas d'accord) à 6 (Absolument d'accord). Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction de vie globale.

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

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

Différentes études confirment la structure unidimensionnelle de l'outil et suggèrent qu'il présente de très bonnes qualités psychométriques (Blais et *al.*, 1989 ; Diener et *al.*, 1985 ; Gadermann et *al.*, 2010). Dans la présente recherche, les analyses réalisées en T2 auprès des 557 élèves de l'échantillon (Guimard et *al.*, 2016) montrent (cf. tableau 6) d'une part que les scores obtenus à l'ensemble de l'échelle de satisfaction de vie globale ont une distribution qui obéit à la loi normale puisque tous les coefficients d'asymétrie et d'aplatissement sont compris en -2 et +2. D'autre part, la cohérence interne de l'échelle est confirmée puisque les alphas de Cronbach atteignent des valeurs élevées ($\alpha = .83$ pour l'ensemble de l'échantillon, $\alpha = .83$ pour les collégiens et $\alpha = .82$ pour les écoliers).

Tableau 6 : Analyse descriptive des scores aux différents items de l'échelle de satisfaction de vie globale (N=557)

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

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

Cette échelle proposée aux élèves en T2 et en T3 complète le questionnaire BE-Scol en introduisant 4 nouveaux modules permettant d'apprécier le sentiment d'appartenance des élèves à l'école, leur ressenti par rapport au bâti scolaire et à la restauration scolaire et la façon dont leurs droits et leur autonomie sont pris en compte dans l'établissement. La littérature scientifique, notamment celle relative au climat scolaire, montre en effet que ces dimensions sont probablement associées au bien-être des élèves (Debarbieux et *al.*, 2012 ; Musset, 2012). Chaque module comporte 5 items dont le format de présentation est identique à celui proposé dans l'échelle BE-Scol. Deux types d'élèves sont présentés et l'enfant doit choisir celui auquel il ressemble le plus. On lui demande ensuite de nuancer sa réponse en indiquant si les élèves qu'il a choisis sont vraiment ou à peu près comme lui. Pour chaque item, les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure.

Les résultats des analyses réalisées en T2 pour tester la structure factorielle de l'échelle (Guimard et *al.*, 2016) montrent (tableau 7) que les items se regroupent en 3 dimensions : le sentiment d'appartenance à l'établissement scolaire (6 items), la satisfaction des élèves à l'égard de leurs droits et de leur sentiment d'être respectés (9 items) et la satisfaction concernant la restauration scolaire et les toilettes (5 items). L'analyse confirmatoire indique que ce modèle en 3 facteurs s'ajuste correctement aux données. En effet le $\chi^2(147) = 182,90$, $p < .05$ est significatif à .05, le RMSEA (RMSEA = .03) est strictement inférieur à .06, le CFI a une valeur égale à .95 et le TLI a une valeur de .94. Les indices de

fidélité (α de Cronbach) sont les suivants : $\alpha = .78$ pour la dimension 1, $\alpha = .66$ pour la dimension 2, $\alpha = .60$ pour la dimension 3 et $\alpha = .78$ pour l'ensemble de l'échelle.

Tableau 7 : Dimensions et liste des items des modules complémentaires de l'évaluation du bien-être à l'école/au collège

| Dimensions | Items | Exemple d'item |
|------------------------------------|--------------------------------|--|
| Sentiment d'appartenance | 3, 7, 14, 15, 19 | Certains enfants se sentent comme chez eux dans leur école |
| Droits et respect des élèves | 1, 4, 5, 8, 11, 12, 16, 18, 20 | Certains enfants trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire |
| Restauration scolaire et toilettes | 2, 6, 9, 10, 13, 17 | Certains enfants trouvent que leur restaurant scolaire est calme |

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

Une évaluation du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des élèves a été proposée en T2 et en T3. En effet, le SEP est lié au bien-être des élèves (Karademas, 2006) et il semble médiatiser la relation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire (Dench & Regan, 2000 ; Fenouillet et *al.*, 2014). Dans la présente étude, l'échelle validée par Masson & Fenouillet (2013) a été proposée aux temps T2 et T3. Elle comporte 11 items répartis en 3 dimensions (cf. tableau suivant) : SEP global (3 items), SEP en français (4 items) et SEP en mathématiques (4 items). Les élèves doivent exprimer dans quelle mesure ils sont d'accord avec les 11 affirmations présentées, chacune des propositions de réponse se présentant sous la forme d'une échelle de Likert en 6 points (de « pas du tout vrai » à « totalement vrai »).

Dans la présente étude, les résultats ont été analysés en considérant la structure en trois facteurs (SEP global, SEP en français et SEP en mathématiques) mise en évidence dans l'étude de validation de Masson & Fenouillet (2013). Les coefficients de consistance interne de ces 3 dimensions calculées en T2 sont les suivantes : SEP Général : $\alpha = .85$, SEP français : $\alpha = .81$ et SEP mathématiques : $\alpha = .86$. Par ailleurs, pour l'échelle globale, les alphas calculés sur l'ensemble de l'échantillon, l'échantillon des collégiens et celui des écoliers sont respectivement de $\alpha = .85$, $\alpha = .85$ et $\alpha = .86$ (cf. Guimard et *al.*, 2015).

Tableau 8 : Liste des items constitutifs de l'échelle d'évaluation du sentiment d'efficacité personnelle (Masson & Fenouillet, 2013)

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

3.3. Procédure

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

3.4. Présentation des résultats

Les résultats sont présentés en 3 chapitres distincts. Le premier rend compte de l'évolution au cours des 2 premières années puis de l'ensemble des 3 années des performances académiques des élèves et de leurs réponses aux questionnaires évaluant leur satisfaction scolaire et leur bien-être à l'école (dimensions du questionnaire de bien-être). Puis sont présentés les résultats des analyses différentielles permettant d'identifier les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves qui sont associées aux

évolutions constatées. La fin du chapitre est consacrée à une présentation de l'évolution des réponses des élèves lors des deux dernières années de l'étude aux modules complémentaires de bien-être et aux questionnaires de satisfaction de vie et de sentiment d'efficacité personnelle. Cette dernière étude intègre également les résultats des analyses différentielles permettant d'estimer l'impact des caractéristiques des établissements, des familles et des élèves sur ces évolutions.

Le second chapitre est consacré à l'étude des liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques. Il est composé de trois parties interrogeant ce lien à partir de différentes méthodes d'analyses. La première recourt à des modèles de médiation pour explorer l'existence de liens directs et indirects entre bien-être et performances académiques. Dans la seconde, des régressions logistiques testent cette relation en tenant compte de la faible variabilité des performances académiques des élèves. Enfin, la troisième aborde cette question dans une perspective différentielle en cherchant à savoir si des profils de bien-être établis lors de la première année de l'étude sont associés aux performances académiques des élèves, et plus largement, à leur satisfaction scolaire, à leur satisfaction de vie et à leur sentiment d'efficacité personnelle.

Le troisième chapitre est centré sur la transition CM2/6^{ème}. Il présente tout d'abord l'évolution du bien-être des élèves au cours de ces deux années et rend compte de l'impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur les évolutions constatées. Puis deux études utilisant des analyses de médiation sont présentées successivement. La première vise à identifier les dimensions du bien-être susceptibles d'expliquer l'évolution de la satisfaction scolaire entre le CM2 et la 6^{ème}. Dans la seconde, on recherche quelles sont les dimensions du bien-être susceptibles d'expliquer l'évolution des performances académiques des élèves durant cette période.

4. Evolution des performances scolaires, des mesures de bien-être à l'école (satisfaction scolaire, dimensions du questionnaire de bien-être, modules complémentaires), de la satisfaction de vie et du SEP et impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions

4.1 Evolution des performances scolaires et des mesures de bien-être à l'école (satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être)

4.1.1 Evolutions entre T1 et T2² (N=557)

Le tableau 9 présente les moyennes des scores obtenus par les élèves à T1 et T2 dans le domaine académique (résultats globaux, en français et en mathématiques), à l'échelle de satisfaction scolaire et au questionnaire de bien-être ainsi que les résultats des analyses statistiques (ANOVA à mesures répétées) réalisées sur ces scores afin d'apprécier l'évolution des scores entre les deux temps de mesure.

Tableau 9 : Evolution des scores - résultats scolaires, échelle de satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être - entre T1 et 2 (N=557). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

| Scores moyens | Sessions | Moyenne (écart-type) | Session F (1, 556) |
|--|----------|----------------------|--|
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3.87 (1.19) | .41, p=.520 |
| | T2 | 3.85 (1.20) | |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3.86 (1.28) | 1.05, p=.645 |
| | T2 | 3.88 (1.26) | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3.87 (1.23) | 1.05, p=.306 |
| | T2 | 3.82 (1.31) | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4.72 (.87) | 36.85, p=.000 $\eta^2=.062$ |
| | T2 | 4.51 (.89) | |
| Relations enseignants | T1 | 2.70 (.69) | 5.85, p=.016 $\eta^2=.010$ |
| | T2 | 2.63 (.68) | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3.07 (.74) | 29.56, p=.000 $\eta^2=.050$ |
| | T2 | 3.22 (.66) | |
| Relations paritaires | T1 | 3.12 (.68) | 4.00, p=.046 $\eta^2=.007$ |
| | T2 | 3.18 (.62) | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 3.02 (.65) | 106.98, p=.000 $\eta^2=.161$ |
| | T2 | 2.64 (.63) | |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3.04 (.69) | 1.626, p=.203 |
| | T2 | 3.08 (.66) | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2.60 (.67) | .79, p=.374 |
| | T2 | 2.58 (.64) | |

² Ces données figurent dans une publication récente de l'équipe du CREN (Gaudonville, et al., 2017 à paraître).

Les résultats montrent tout d'abord que les performances scolaires des élèves, qu'elles soient globales, en français ou en mathématiques, n'évoluent pas significativement entre les deux temps de mesure. On constate, d'autre part, que le score global de satisfaction scolaire a significativement diminué entre T1 et T2 ($F = 36.85$, $p = .0001$). Pour les six dimensions du questionnaire de bien-être, les scores ont diminué entre T1 et T2 dans deux dimensions : « Relations avec les enseignants » (respectivement, $T1 = 2.70$ et $T2 = 2.63$, $F = 5.85$, $p = .016$) et « Rapport aux évaluations » (respectivement $T1 = 3.02$ et $T2 = 2.64$, $F = 106.98$, $p = .0001$). Inversement, les scores entre T1 et T2 ont augmenté significativement pour deux dimensions : le « Sentiment de sécurité » ($T1 = 3.07$, $T2 = 3.22$, $F = 9.42$, $p = .0001$) et les « Relations paritaires » ($T1 = 3.12$ et $T2 = 3.18$, $F = 4.00$, $p = .046$). Enfin pour les dimensions « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune différence significative n'est observée entre les deux temps de mesure.

4.1.2 Evolutions entre T1, T2 et T3 (N=295)

Le tableau 10 présente les moyennes des scores obtenus par les élèves aux trois temps de mesures dans le domaine académique (résultats globaux, en français et en mathématiques), à l'échelle de satisfaction scolaire et au questionnaire de bien-être ainsi que les résultats des analyses statistiques (ANOVA à mesures répétées) réalisées sur ces scores afin d'apprécier l'évolution des scores entre les deux temps de mesure.

Les résultats indiquent tout d'abord une baisse des performances scolaires globales des élèves, essentiellement entre T2 et T3 ($F = 4,55$, $p = .01$). Cette baisse s'explique principalement par des résultats scolaires en mathématiques significativement plus faibles en T3 qu'en T2 et T1 ($F = 7,1$, $p = .000$), la différence entre T1 et T2 n'étant pas significative. Par contre les résultats en français n'évoluent pas significativement entre les trois temps de mesure ($F = 1,6$; ns).

Pour les indicateurs de bien-être, on note d'une part, une diminution progressive de la satisfaction scolaire entre T1, T2 et T3, les différences des scores aux temps de mesure pris 2 à 2 étant systématiquement significatives ($F = 23,37$, $p = .0001$). D'autre part, seule la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe » du questionnaire de bien-être à l'école reste stable entre T1, T2 et T3 ($F = 2,07$, ns). Pour les cinq autres dimensions, les résultats peuvent

être résumés comme suit : diminution de la satisfaction pour les dimensions « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » ($F = 3,85, p=.0001$) et « Relations avec les enseignants » ($F = 21,93, p=.0001$) ; augmentation de la satisfaction des élèves pour les dimensions « Relations paritaires » ($F = 4,09, p=.0001$), « Sentiment de sécurité » ($F = 19,77, p=.0001$) et « Rapport aux évaluations » ($F = 8,58, p=.0001$). La diminution des scores sur la dimension « Relations avec les enseignants » se manifeste clairement en T3, les scores n'évoluant pas entre T1 et T2.

Tableau 10 : Evolution des scores - résultats scolaires, échelle de satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être - entre T1, T2 et T3 (N=295). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

| | | Moy | Ecart type | Test global | Significativité différence |
|--|----|------|------------|------------------------------------|-----------------------------|
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,9 | 1,13 | F= 4,55 | T2-T1, $p= 0,3535$ |
| | T2 | 3,98 | 1,057 | p= 0,0109 | T3-T1, $p= 0,2296$ |
| | T3 | 3,8 | 1,142 | $\eta^2= 0,0825$ | T3-T2, $p= \mathbf{0,0074}$ |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3,94 | 1,185 | F= 1,06 | T2-T1, $p= 0,596$ |
| | T2 | 4,02 | 1,185 | $p= 0,3469$ | T3-T1, $p= 0,8916$ |
| | T3 | 3,78 | 1,253 | $\eta^2= 0,0178$ | T3-T2, $p= 0,3273$ |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3,9 | 1,201 | F= 7,1 | T2-T1, $p= 0,4335$ |
| | T2 | 3,96 | 1,171 | p= 0,0009 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0365}$ |
| | T3 | 3,87 | 1,254 | $\eta^2= 0,0047$ | T3-T2, $p= \mathbf{0,0006}$ |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,93 | 0,855 | F= 23,373 | T2-T1, $p= \mathbf{0,0002}$ |
| | T2 | 4,7 | 0,927 | p= 0,0000 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0000}$ |
| | T3 | 4,54 | 0,815 | $\eta^2= 0,1039$ | T3-T2, $p= \mathbf{0,0116}$ |
| Relations enseignants | T1 | 2,84 | 0,736 | F= 21,93 | T2-T1, $p= 0,6346$ |
| | T2 | 2,8 | 0,75 | p= 0,0000 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0000}$ |
| | T3 | 2,54 | 0,684 | $\eta^2= 0,0733$ | T3-T2, $p= \mathbf{0,0000}$ |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,03 | 0,812 | F= 19,77 | T2-T1, $p= \mathbf{0,0002}$ |
| | T2 | 3,22 | 0,742 | p= 0,0000 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0000}$ |
| | T3 | 3,32 | 0,712 | $\eta^2= 0,0136$ | T3-T2, $p= 0,0759$ |
| Relations paritaires | T1 | 3,11 | 0,839 | F= 4,09 | T2-T1, $p= 0,2587$ |
| | T2 | 3,2 | 0,752 | p= 0,0173 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0122}$ |
| | T3 | 3,26 | 0,726 | $\eta^2= 0,0106$ | T3-T2, $p= 0,4039$ |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,55 | 0,819 | F= 8,58 | T2-T1, $p= 0,1962$ |
| | T2 | 2,57 | 0,703 | p= 0,0004 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0431}$ |
| | T3 | 2,64 | 0,74 | $\eta^2= 0,0122$ | T3-T2, $p= \mathbf{0,0001}$ |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,15 | 0,809 | F= 2,07 | T2-T1, $p= 0,8573$ |
| | T2 | 3,25 | 0,787 | $p= 0,1278$ | T3-T1, $p= 0,1212$ |
| | T3 | 3 | 0,82 | $\eta^2= 0,0313$ | T3-T2, $p= 0,3229$ |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,69 | 0,759 | F= 3,85 | T2-T1, $p= 0,8968$ |
| | T2 | 2,67 | 0,708 | p= 0,0219 | T3-T1, $p= \mathbf{0,0257}$ |
| | T3 | 2,56 | 0,694 | $\eta^2= 0,0127$ | T3-T2, $p= 0,0801$ |

Pour la dimension « Satisfaction à l'égard des activités scolaires », la baisse n'est significative qu'aux extrêmes soit entre T1 et T3. S'agissant des progressions, on constate qu'elles varient au cours du temps selon les dimensions. Pour la dimension « Sentiment de sécurité », l'augmentation semble progressive au cours des trois années puisqu'elle se manifeste entre T1 et T2 et entre T1 et T3 et qu'elle est tendancielle ($p=0.07$) entre T2 et T3. Pour la dimension « Rapport aux évaluations », l'augmentation des scores apparaît « tardivement » en T3 (la différence entre T1 et T2 n'est pas significative). Enfin, la satisfaction à l'égard des relations paritaires est plus élevée en T3 qu'en T1, mais elle est stable entre T1 et T2 et entre T2 et T3.

4.1.3. Synthèse

Le tableau 11 récapitule les principaux résultats concernant l'évolution des scores des élèves sur les différents indicateurs (résultats scolaires, échelle de satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être) en fonction des deux échantillons étudiés longitudinalement, celui comportant 557 élèves (échantillon 1, colonne 1) et celui concernant les 295 élèves restants (échantillon 2). Les résultats de l'échantillon 2 ont été dissociés de manière à faire apparaître les résultats en T1 et T2 d'une part (colonne 2) et ceux concernant les 3 temps de l'étude d'autre part (colonne 3).

Tableau 11 : Comparaison des résultats des deux études longitudinales pour l'évolution des scores des élèves sur les différents indicateurs (résultats scolaires, échelle de satisfaction scolaire et dimensions du questionnaire de bien-être)

| | Echantillon 1 | Echantillon 2 | |
|------------------------------------|---------------|---------------|---------------------|
| | (N=557) | (N=295) | (N=295) |
| | T1/T2 | T1/T2 | T1/T2/T3 |
| Résultats scolaires globaux | stable | stable | baisse |
| Résultats scolaires en français | stable | stable | stable |
| Résultats en mathématiques | stable | stable | baisse |
| Satisfaction scolaire | baisse | baisse | baisse |
| Relations enseignants | baisse | baisse | baisse |
| Sentiment de sécurité | augmentation | augmentation | augmentation |
| Relations paritaires | augmentation | stable | augmentation |
| Rapport aux évaluations | baisse | stable | augmentation |
| Satisfaction / classe | stable | stable | stable |
| Satisfaction / activités scolaires | stable | stable | baisse |

La comparaison des colonnes 1 et 2 permet de constater que l'évolution des scores entre T1 et T2 (qu'il s'agisse de stabilité, de diminution ou d'augmentation) est globalement identique entre les 2 échantillons. Deux différences notables apparaissent. La première concerne la dimension « Rapport aux évaluations » puisque la baisse des scores entre T1 et T2 mise en évidence dans l'échantillon 1 n'est pas retrouvée dans l'échantillon 2 (la différence entre T1 et T2 n'est pas significative). Cet écart paraît lié au fait que l'échantillon 2 comporte moins d'écoliers que dans l'échantillon 1, les écoliers étant généralement plus à l'aise avec les évaluations que les collégiens. Par ailleurs, l'examen des scores des élèves en T1 à cette dimension montre de fortes variations selon l'échantillon considéré. En effet, alors que dans l'échantillon 1, les 557 élèves ont une moyenne de 3,02 celle-ci n'est que de 2,55 dans l'échantillon 2 pour la même période. La seconde différence concerne la dimension « Relations paritaires » qui augmente entre T1 et T2 dans l'échantillon 1 mais reste stable dans l'échantillon 2. Là encore la baisse de l'effectif de l'échantillon 2 peut probablement expliquer cet écart dans un contexte où la différence observée dans l'échantillon 1 était faiblement significative ($p=0,046$).

La comparaison des colonnes 1 et 3, montre plusieurs résultats convergents entre les deux échantillons qui permettent de conclure d'une part à une diminution sur les trois années de la satisfaction scolaire et de la satisfaction des relations avec les enseignants, d'autre part et à une augmentation sur cette même période du sentiment de sécurité des élèves et de leur satisfaction à l'égard des relations paritaires et enfin à une stabilité des performances scolaires des élèves en français. Par contre des différences sont observées entre les deux études pour : les performances scolaires globales et en mathématiques (stable en T1/T2 et baisse en T1/T2/T3), la satisfaction à l'égard des activités scolaires (stable en T1/T2 et baisses-en T1/T2/T3) et le rapport aux évaluations (baisse en T1/T2 et augmentation en T1/T2/T3). On note que ces écarts apparaissent surtout en année 3 qui compte beaucoup plus de collégiens que d'écoliers.

4.2. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur ces évolutions entre T1 et T2

4.2.1 Impact des facteurs scolaires (type d'établissement et strate) sur les évolutions entre T1 et T2 (N=557)

4.2.1.1 Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège)

Le tableau 12 présente les résultats des analyses qui ont été conduites afin d'apprécier l'évolution des scores (résultats académiques, à l'échelle de satisfaction scolaire et au questionnaire de bien-être) en fonction du type d'établissement en T2.

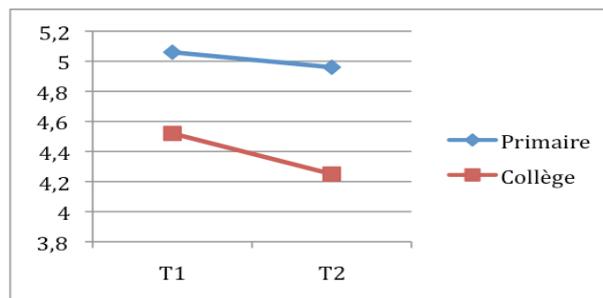
Tableau 12 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=557). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

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

On constate que les résultats académiques n'évoluent pas différemment selon le type d'établissement entre le temps 1 et le temps 2. S'agissant de la satisfaction scolaire globale,

on observe une interaction significative session*type d'établissement ($F=6,01$, $p=0,015$) indiquant qu'entre le temps 1 et le temps 2, le score global de satisfaction scolaire a significativement diminué pour le collège, alors qu'il s'est maintenu pour l'école primaire (graphique 1).

Graphique 1 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire en fonction du type d'établissement (école/collège)



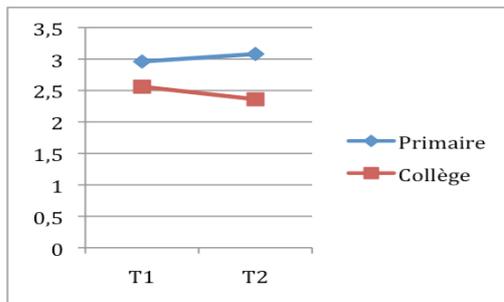
Dans le questionnaire de bien-être, 4 interactions significatives session*type d'établissement apparaissent pour les dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants » ($F=27,69$, $p<0,0001$), « Sentiment de sécurité » ($F=4,15$, $p<0,04$), « Rapport aux évaluations » ($F=10,24$, $p<0,001$) et « Satisfaction par rapport aux activités » ($F=9,68$, $p<0,02$).

Pour la dimension « Relations avec les enseignants », les écoliers ont des scores significativement supérieurs à ceux des collégiens aux 2 temps de mesure (graphique 2). Par ailleurs, les scores des écoliers augmentent significativement entre T1 et T2 alors que ceux des collégiens diminuent significativement. Pour la dimension « Satisfaction à l'égard des activités », la satisfaction des écoliers est supérieure à celle des collégiens aux deux temps de mesure (graphique 3). Par ailleurs, alors que cette satisfaction se maintient dans le temps chez les écoliers, elle diminue significativement chez les collégiens.

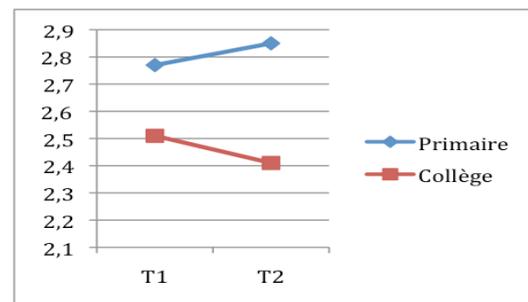
S'agissant du sentiment de sécurité, les résultats diffèrent des précédents : il est plus élevé chez les collégiens que chez les écoliers, que ce soit en T1 ou en T2 (graphique 4). Bien que le sentiment de sécurité augmente significativement dans les deux groupes entre T1 et T2, l'interaction significative session*type d'établissement indique que la progression est plus forte chez les collégiens que chez les écoliers. Pour le rapport des élèves à l'évaluation, la satisfaction décroît entre T1 et T2 dans les deux groupes (graphique 5). L'interaction

significative session*type d'établissement suggère que cette diminution est plus forte chez les écoliers que chez les collégiens, les deux groupes obtenant en T2 des scores équivalents.

Graphique 2 : Evolution des scores sur la dimension « Relations avec les enseignants » en fonction du type d'établissement

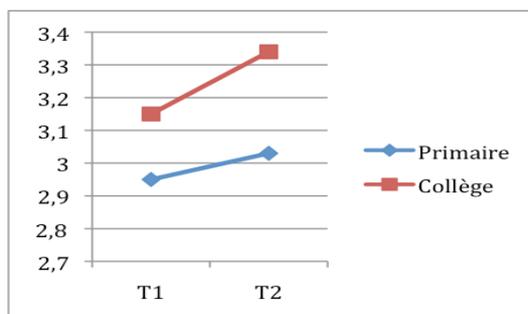


Graphique 3 : Evolution des scores sur la dimension « Rapport aux activités » en fonction du type d'établissement

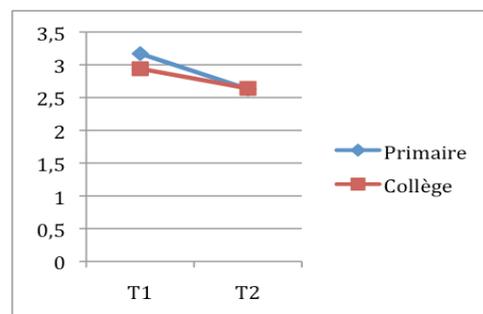


Pour la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe », les écoliers sont plus satisfaits que les collégiens aux deux temps de mesure, alors que pour la dimension « Relations paritaires », c'est l'inverse : les collégiens obtiennent des scores supérieurs à ceux des écoliers. On note pour cette dernière dimension que les scores augmentent entre T1 et T2 chez les écoliers, mais pas chez les collégiens. Toutefois, pour chacune des deux dimensions, les interactions non significatives indiquent que les évolutions constatées sont indépendantes du type d'établissement.

Graphique 4 : Evolution des scores sur la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction du type d'établissement la



Graphique 5 : Evolution des scores sur dimension « Rapport aux évaluations » en fonction du type d'établissement



4.2.1.2 Evolutions en fonction de la strate (Public, Public REP, Privé)

Le tableau 13 présente les résultats des analyses sur l'évolution des résultats académiques et du bien-être (satisfaction scolaire et dimensions au questionnaire de bien-être) en fonction de la strate. Dans ces analyses sont concernés 329 élèves scolarisés dans des établissements publics, 124 élèves de public REP et 76 élèves du Privé.

Tableau 13 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2 en fonction de la strate (public, public REP et privé) (N=529). *Les interactions significatives apparaissent en gras*

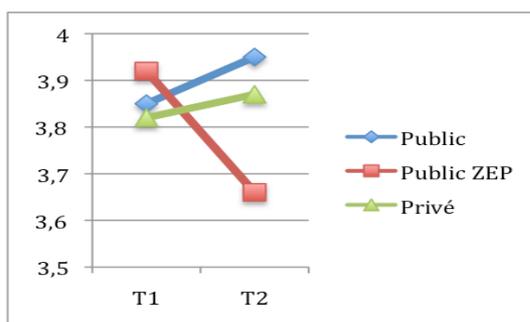
| | Session | Moyenne (écart-type) | | | Strate | Session | Session* strate |
|-------------------------|---------|----------------------|-----------------------|-----------------|--|--|--|
| | | Public (N=329) | Public REP (N=124) | Privé (N=76) | | | |
| Résultats scolaires | T1 | 3,91 (1,2) | 3.79 (1.1) | 3.80 (1.1) | .89, | .25, | .79, |
| | T2 | 3,89 (1,2) | 3.68 (1.1) | 3.86 (1.1) | p=.41 $\eta^2=.002$ | p=.61 $\eta^2=.003$ | p=.45 $\eta^2=.001$ |
| Résultats français | T1 | 3,85 (1,3) | 3.92 (1.3) | 3.82 (1.2) | .40, | .51, | 4,3, |
| | T2 | 3,95 (1,2) | 3.66 (1.2) | 3.87 (1.3) | p=.66 $\eta^2=.002$ | p=.52 $\eta^2=.000$ | p=.01 $\eta^2=.01$ |
| Résultats math | T1 | 3,94 (1,2) | 3.68 (1.2) | 3.87 (1.1) | .093, | .02, | 1,2, |
| | T2 | 3,84 (1,3) | 3.73 (1,2) | 3,86 (1,1) | p=.39 $\eta^2=.000$ | p=.96 $\eta^2=.000$ | p=.30 $\eta^2=.005$ |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,64 (.87) | 4,79 (.83) | 4.94 (.81) | 3,06, | 34,86 | 1,4, |
| | T2 | 4,46 (.76) | 4.58 (.77) | 4.59 (.85) | p=.05 $\eta^2=.01$ | p=.000 $\eta^2=.06$ | p=.23 $\eta^2=.005$ |
| Relations enseignants | T1 | 2,63 (.67) | 2.74 (.69) | 2.92 (.70) | 4,31, | 10,20 | 2.0, |
| | T2 | 2,59 (.70) | 2,64 (.61) | 2.73 (.68) | p=.01 $\eta^2=.01$ | p=.001 $\eta^2=.02$ | p=.13 $\eta^2=.007$ |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,13 (.72) | 2.87 (.75) | 3.10 (.73) | 5,5, | 19,7, | 1,4, |
| | T2 | 3,27 (.62) | 3.11 (.71) | 3.18 (.70) | p=.004 $\eta^2=.019$ | p=.000 $\eta^2=.034$ | p=.24 $\eta^2=.005$ |
| Relations paritaires | T1 | 3,14 (.64) | 3,04 (.75) | 3.13 (.72) | .45, | 5.32, | 1,16, |
| | T2 | 3,17 (.59) | 3.17 (.63) | 3.21 (.70) | p=.64 $\eta^2=.002$ | p=.02 $\eta^2=.01$ | p=.31 $\eta^2=.004$ |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,58 (.69) | 2,51 (.78) | 2.39 (.71) | 4,54, | 5.77, | 0,23, |
| | T2 | 2,69 (.60) | 2.58 (.66) | 2.47 (.67) | p=.01 $\eta^2=.016$ | p=.01 $\eta^2=.01$ | p=.80 $\eta^2=.001$ |
| Satis./ classe | T1 | 3,02 (.66) | 3.04 (.69) | 3,13 (.82) | 2,46, | 0,52, | 2,23, |
| | T2 | 3,09 (.62) | 2,95 (.66) | 3,23 (.70) | p=.09 $\eta^2=.009$ | p=.47 $\eta^2=.001$ | p=.10 $\eta^2=.008$ |
| Satis/ activités | T1 | 2,54 (.65) | 2.70 (.68) | 2.69 (.72) | 3,05, | 5,49, | 4,83, |
| | T2 | 2,56 (.63) | 2.69 (.64) | 2.44 (.63) | p=.05 $\eta^2=.011$ | p=.02 $\eta^2=.01$ | p=.008 $\eta^2=.017$ |

Pour les résultats scolaires (globaux, en français et en mathématiques), aucun effet session et aucun effet strate n'apparaissent. Par contre, on note une interaction significative sur les résultats en français ($F=4,3$, $p=0,01$) : les performances des élèves de REP diminuent entre T1 et T2, alors que celles des deux autres groupes restent stables (graphique 6).

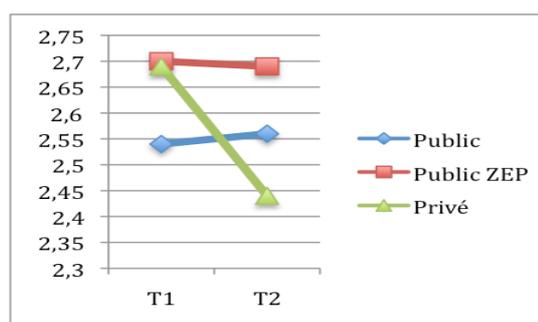
Pour la satisfaction scolaire et la dimension « Relations avec les enseignants », les résultats indiquent que les trois groupes ont des appréciations plus faibles en T2 qu'en T1 (effet session : respectivement $F=34,8$, $p=0,0001$ et $F=10,2$, $p=0,001$) et que les élèves en établissement privé ont globalement des appréciations plus positives que les 2 autres groupes (effet strate : respectivement $F=3,06$, $p=0,05$ et $F=4,31$, $p=0,01$).

S'agissant du sentiment de sécurité, le degré de satisfaction augmente entre T1 et T2. Toutefois les appréciations des élèves de REP sont moins positives que celles des deux autres groupes ($F=5,5$, $p=0,04$). Par ailleurs, les scores obtenus à l'échelle évaluant le rapport aux évaluations ont tendance à augmenter entre T1 et T2 et ils sont globalement plus faibles chez les élèves du privé ($F=4,54$, $p=0,01$). Les scores à l'échelle relations paritaires augmentent entre T1 et T2 mais ne varient pas en fonction de la strate. La satisfaction à l'égard de la classe ne varie ni en fonction de la session ni en fonction de la strate.

Graphique 6 : Evolution des scores sur les performances en français en fonction de la strate



Graphique 7 : Evolution des scores sur la dimension « Satisfaction à l'égard des activités » en fonction de la strate



Enfin, pour la dimension « Satisfaction à l'égard des activités » (graphique 7), seule dimension du questionnaire de bien-être pour laquelle on observe une interaction session*strate ($F=4,83$, $p=0,008$), l'effet session est significatif (le degré de satisfaction décroît) tout comme l'effet strate (la satisfaction des élèves de REP est globalement inférieure à celle des deux autres groupes). L'interaction session*strate indique que la

satisfaction des élèves de REP décroît entre les deux sessions alors qu'elle a tendance à augmenter pour les deux autres groupes.

4.2.2 Evolution en fonction des caractéristiques familiales (profession des parents et mode de vie familiale de l'enfant) entre T1 et T2

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

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

Tableau 14 : Catégorie socioprofessionnelle des mères de l'échantillon

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

Le tableau 15 présente les résultats des analyses. Celles impliquant les variables relatives aux résultats scolaires (moyens, en français et en mathématiques) des élèves n'ont pas pu être effectuées, car le test de Levene indique que les variances dans les différents groupes ne sont pas égales.

La satisfaction scolaire des élèves a significativement diminué entre les deux mesures quelle que soit la CSP de la mère ($p < .001$). Pour trois des six dimensions du questionnaire de bien-être (« Relations avec les enseignants », « Rapport aux évaluations » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires ») aucune différence significative n'est observée. Concernant la dimension « Sentiment de sécurité », les élèves se sentent plus en sécurité en T2 qu'en T1 quelle que soit la CSP de la mère ($p < .01$).

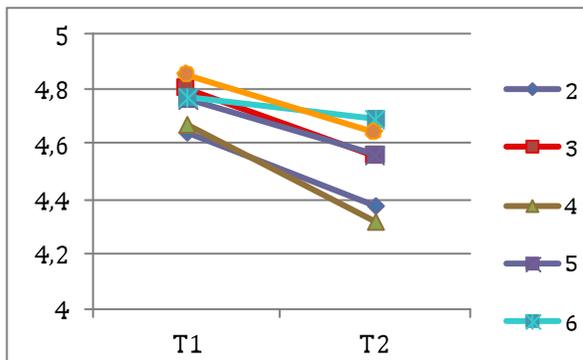
Pour la dimension « Relations paritaires », les comparaisons intergroupes en fonction de la CSP maternelle révèlent que les enfants dont les mères appartiennent à la catégorie 2 (artisans, commerçants ou chefs d'entreprise) sont significativement plus satisfaits de leurs relations paritaires que ceux de mère ouvrière (catégorie 6) ($F=2,34$, $p<.05$). Enfin, la satisfaction des élèves « à l'égard de la classe » est plus élevée en T2 qu'en T1.

Tableau 15 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de la mère (N=506). *Les relations significatives sont en gras.*

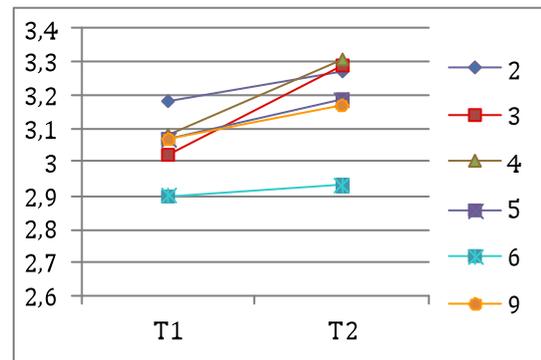
| | Sessions | Moyenne (écart-type) | | | | | | CSP Mère | Session | CSP* Session |
|--------------------------|----------|----------------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|---|--|-------------------|
| | | 2* | 3 | 4 | 5 | 6 | 9 | | | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4.64 (.91) | 4.80 (.69) | 4.67 (.91) | 4.76 (.92) | 4.77 (.67) | 4.85 (.84) | .77, $p=.572$ | 15.74, $p=.000$ $\eta^2=.031$ | .18, $p=.969$ |
| | T2 | 4.38 (.80) | 4.55 (.69) | 4.32 (.94) | 4.56 (.94) | 4.69 (.82) | 4.64 (.84) | | | |
| Relations enseignants | T1 | 2.74 (.66) | 2.84 (.68) | 2.65 (.63) | 2.72 (.72) | 2.51 (.65) | 2.83 (.69) | .99, $p=.425$ | 1.84, $p=.175$ | .70, $p=.620$ |
| | T2 | 2.67 (.76) | 2.76 (.69) | 2.65 (.66) | 2.64 (.69) | 2.57 (.70) | 2.65 (.63) | | | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3.18 (.76) | 3.02 (.83) | 3.08 (.76) | 3.07 (.68) | 2.90 (.71) | 3.07 (.79) | .70, $p=.627$ | 10.81, $p=.001$ $\eta^2=.001$ | 1.26, $p=.279$ |
| | T2 | 3.27 (.67) | 3.29 (.59) | 3.31 (.60) | 3.19 (.68) | 2.93 (.75) | 3.17 (.72) | | | |
| Relations paritaires | T1 | 3.28 (.50) | 3.03 (.69) | 3.18 (.69) | 3.14 (.66) | 2.77 (.93) | 3.17 (.71) | 2.34, $p=.041$ $\eta^2=.023$ | 2.53, $p=.112$ | .33, $p=.893$ |
| | T2 | 3.42 (.55) | 3.13 (.65) | 3.24 (.53) | 3.16 (.63) | 2.84 (.87) | 3.19 (.65) | | | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2.49 (.68) | 2.66 (.78) | 2.54 (.64) | 2.50 (.73) | 2.54 (.80) | 2.52 (.80) | 1.26, $p=.281$ | 3.31, $p=.069$ | 1.40, $p=.224$ |
| | T2 | 2.69 (.56) | 2.71 (.63) | 2.77 (.56) | 2.58 (.64) | 2.36 (.60) | 2.64 (.75) | | | |
| Satisfaction / classe | T1 | 2.94 (.75) | 3.04 (.66) | 3.05 (.69) | 3.12 (.71) | 2.71 (.74) | 3.14 (.62) | .91, $p=.471$ | 4.05, $p=.045$ $\eta^2=.008$ | 1.10, $p=.357$ |
| | T2 | 3.01 (.72) | 3.13 (.70) | 3.12 (.56) | 3.07 (.68) | 3.09 (.74) | 3.21 (.60) | | | |
| Satisfaction / activités | T1 | 2.59 (.63) | 2.71 (.64) | 2.60 (.61) | 2.58 (.72) | 2.40 (.65) | 2.61 (.68) | .64, $p=.666$ | .00, $p=.945$ | .58, $p=.714$ |
| | T2 | 2.63 (.67) | 2.63 (.62) | 2.60 (.65) | 2.52 (.65) | 2.57 (.65) | 2.55 (.69) | | | |

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

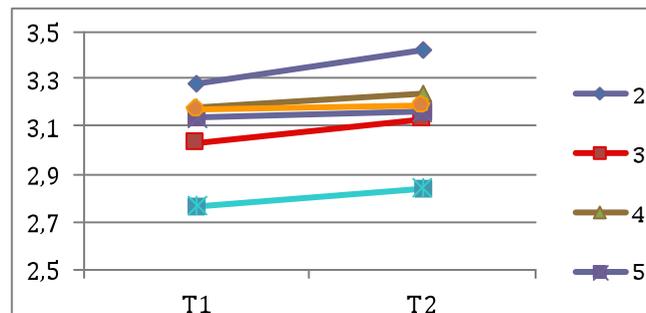
Graphique 8 : Evolution des scores de satisfaction scolaire en fonction de la CSP de la mère



Graphique 9 : Evolution des scores de la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction de la CSP de la mère



Graphique 10 : Evolution des scores sur la dimension « Relations parentales » en fonction de la CSP de la mère



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

4.2.2.2. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père (CSP Père) (N=448).

La répartition des pères selon leur catégorie socioprofessionnelle (cf. tableau 16) indique que 38,8% des pères sont cadres, près de 30% employés ou ouvriers, 13,6% occupent une profession intermédiaire et 12% sont artisans, commerçants ou chefs d'entreprise.

Tableau 16 : Catégorie socioprofessionnelle des pères de l'échantillon d'étude

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

Le tableau 17 présente les résultats des analyses sur l'évolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire, aux résultats académiques et au questionnaire de bien-être en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père. Comme précédemment les analyses sur les résultats scolaires (globaux, en français et en mathématiques) n'ont pas pu être effectuées, car le test de Levene indique que les variances dans les différents groupes ne sont pas égales.

La satisfaction scolaire des élèves a significativement diminué entre les deux de mesure quelle que soit la CSP du père ($p < .001$). Pour les six dimensions du questionnaire de bien-être, la satisfaction des élèves concernant la dimension « Relations avec les enseignants » a significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p < .05$), sauf chez les élèves dont les pères sont ouvriers pour lesquels aucune différence n'est observée. Une progression significative du sentiment de sécurité des élèves est observée ($p < .01$), sauf chez les élèves dont les pères sont retraités ou au chômage pour lesquels le sentiment de sécurité a diminué significativement ($p < .01$). Pour la dimension « Rapport aux évaluations », une progression significative est observée entre les deux temps de mesure ($p < .01$). De plus, les comparaisons intergroupes révèlent que les élèves dont les pères sont cadres obtiennent des scores supérieurs comparativement aux élèves de pères ouvriers et employés ($p < .01$).

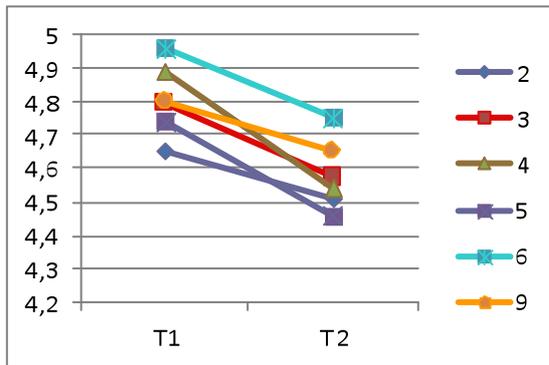
Pour les trois dernières dimensions du questionnaire de bien-être « Relations paritaires », « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune différence significative n'est observée.

Tableau 17 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction de la catégorie socioprofessionnelle du père (N=448). Les relations significatives figurent en gras. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

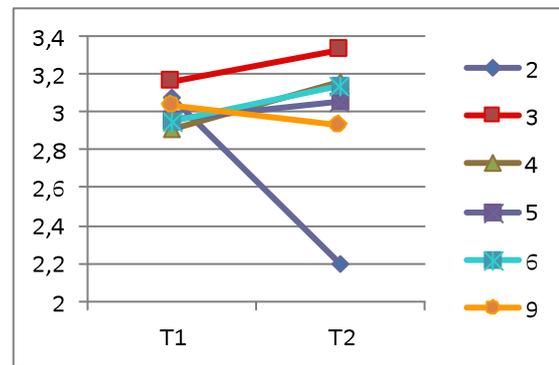
| Sessions | | Moyenne (écart-type) | | | | | | CSP Pères | Session | Session* CSP |
|--------------------------|----|----------------------|---------------|---------------|----------------|---------------|----------------|---------------------------------|---------------------------------|-----------------|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

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

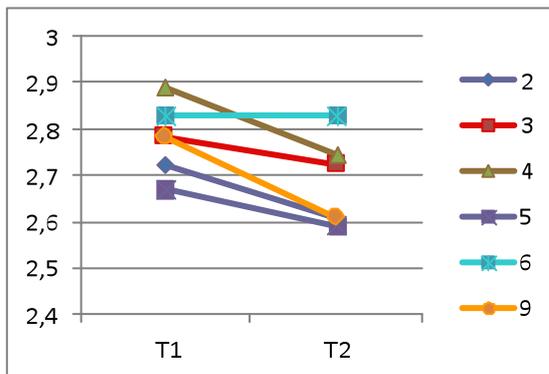
Graphique 11 : Evolution des scores de satisfaction scolaire en fonction de la CSP du père



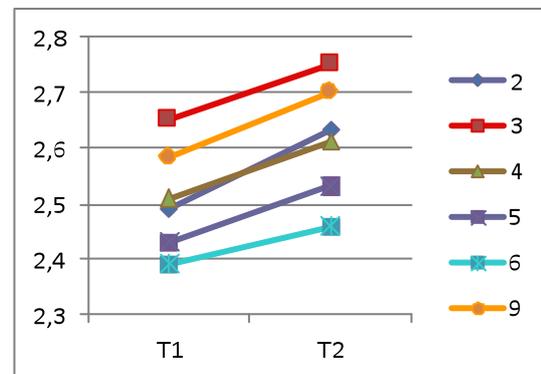
Graphique 12 : Evolution des scores à la dimension « Relations enseignants » en fonction de la CSP du père



Graphique 13 : Evolution des scores à la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction de la CSP du père



Graphique 14 : Evolution des scores à la dimension « Rapport aux évaluations » en fonction de la CSP du père



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

4.2.2.3. Evolution du bien-être entre T1 et T2 en fonction du mode de vie familiale

Le tableau 18 indique qu'en français et en mathématiques, les élèves vivant avec leurs deux parents ont de meilleurs résultats scolaires que les élèves ne vivant pas avec leur deux parents ($F= 16,60$, $p<.0001$ pour les résultats scolaires moyens, $F= 16,31$, $p<.0001$ pour les mathématiques, et $F=10,30$, $p<.01$ pour le français).

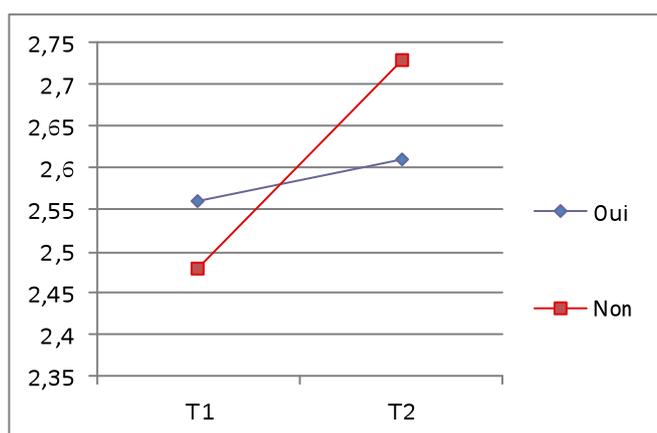
Tableau 18 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, selon que l'élève vit avec ses deux parents ou pas (N=525). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

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

Les élèves vivant avec leurs deux parents sont significativement plus satisfaits à l'école que les élèves vivant dans d'autres situations familiales ($F=9,18, p<.01$). Au questionnaire de bien-être, les élèves vivant avec leurs deux parents ont des scores significativement plus élevés que ceux vivant dans d'autres situations familiales pour les dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants », « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires ». Pour les trois autres dimensions (« Sentiment de sécurité », « Relations paritaires » et « Rapport aux évaluations », les deux groupes ne se différencient

pas. La seule interaction significative session*situation familiale ($F=8,03$, $p<.01$) concerne la dimension « Rapport aux évaluations » : les scores des enfants ne vivant pas avec leurs deux parents ont tendance à davantage augmenter entre T1 et T2 que ceux des enfants vivant avec les deux parents. Le graphique ci-dessous permet de visualiser cette interaction.

Graphique 15 : Evolution des scores sur la dimension « Rapport aux évaluations » (oui= vit avec ses deux parents ; non=autre situation familiale)



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

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

Comme le montre le tableau 19, les filles obtiennent de meilleurs résultats en français que les garçons aux deux temps de mesure ($p<.01$). Les scores de satisfaction scolaire ont significativement diminué entre les deux temps, autant pour les filles que pour les garçons ($p<.001$). De plus, les filles sont significativement plus satisfaites de l'école que les garçons, quel que soit le temps de mesure ($p<.05$) (cf. graphique 10).

Pour les dimensions du questionnaire de bien-être, les garçons se sentent significativement plus en sécurité dans leur établissement que les filles ($p<.001$). Ils se sentent plus à l'aise dans le domaine des relations paritaires ($p<0,01$) et des évaluations ($p<0,0001$) que les filles. Enfin, s'agissant des dimensions « Relations aux enseignants », « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » aucune différence entre les sexes n'est observée. Une seule interaction session*sexe apparaît de manière tendancielle ($p=0,056$) pour la dimension « Relations paritaires » indiquant que la satisfaction des garçons augmente alors que celle des filles est stable. Pour les autres dimensions, l'absence

d'interaction significative indique que les éventuelles évolutions observées entre T1 et T2 sont indépendantes du sexe des élèves.

Tableau 19 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction du sexe (N=557). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

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

4.2.3.2. Evolution en fonction du trimestre de naissance

Les analyses (tableau 20) ne montrent aucun effet du trimestre de naissance de l'enfant. De même, on n'observe aucune interaction session*trimestre de naissance.

Tableau 20 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, en fonction du trimestre de naissance. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

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

4.2.3.3. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : le redoublement

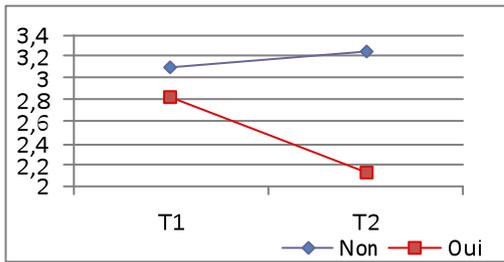
Les résultats du tableau 21 indiquent que les résultats académiques en français et en mathématiques des élèves qui ont redoublé au moins une fois durant leur scolarité (N=37) sont significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas redoublé ($p<.001$).

Tableau 21 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1 et 2, selon que les élèves ont redoublé ou non (N=557). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

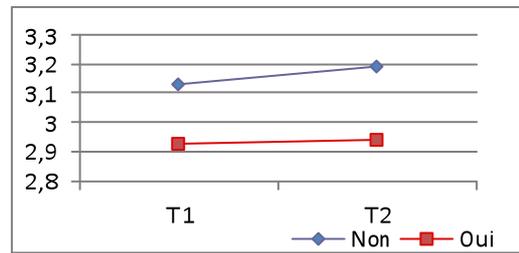
| Sessions | | Moyenne (écart-type) | | Redoubl. | Session | Session* Redoubl. |
|--------------------------|----|-----------------------|------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| | | Non redoubl. N=520 | Redoubl. N=37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

Par ailleurs, les résultats scolaires en mathématiques ont significativement diminué entre les deux temps de mesure ($p<.05$) et il existe une interaction entre le fait d'avoir redoublé et les scores aux deux temps de mesure : les scores en mathématiques des redoublants ont significativement plus diminué que ceux des élèves qui n'ont pas redoublé ($p<.05$).

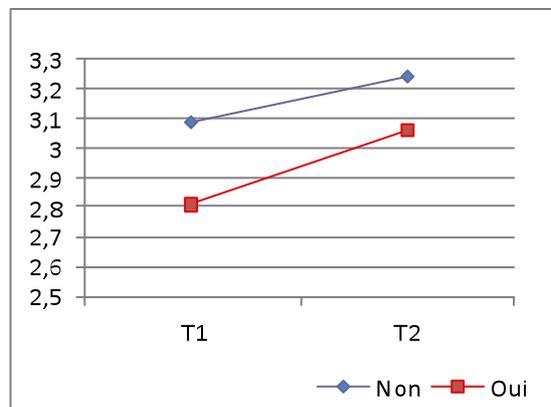
Graphique 16 : Evolution des scores en mathématiques en fonction du redoublement



Graphique 17 : Evolution des scores sur la dimension « Relations paritaires » en fonction du redoublement



Graphique 18 : Evolution des scores sur la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction du redoublement



Les scores à l'échelle de satisfaction scolaire ont significativement diminué entre T1 et T2, que les élèves aient redoublé ou pas ($p < .01$). Pour les six dimensions du questionnaire de bien-être, il apparaît d'une part que les élèves se sentent significativement plus en sécurité dans leur établissement au temps 2 qu'au temps 1 ($p < .001$). Cependant ceux qui ont redoublé ont un sentiment de sécurité moindre par rapport aux non redoublants ($p < .05$). De même, les élèves qui ont redoublé ont une satisfaction plus faible à l'égard de leurs relations paritaires que les non redoublants ($p < .05$). Pour la dimension « Rapport aux évaluations » les résultats en T2 sont significativement inférieurs à ceux en T1 ($p < .05$). Pour les trois dernières dimensions du questionnaire de bien-être (« Relations enseignants », « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires ») aucun effet de la session, du redoublement ou de l'interaction session*redoublement n'est observé.

4.2.3.4. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : suivi en aide personnalisée (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203).

Le tableau 22 indique que les résultats scolaires des élèves suivis en aide personnalisée (N=150) sont, quel que soit le temps de mesure, significativement inférieurs à ceux des autres élèves (résultats scolaires moyens ($p<.001$), français ($p<.01$) et mathématiques ($p<.001$)).

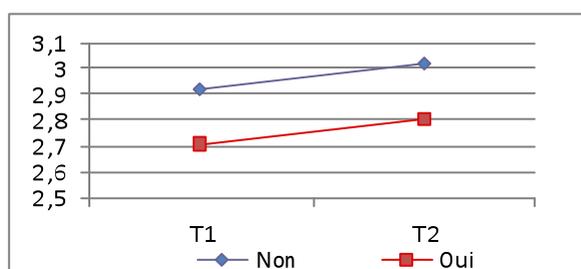
Tableau 22 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire, aux résultats scolaires et aux dimensions du questionnaire de bien-être entre les temps 1 et 2, en fonction d'un suivi en aide personnalisée (non suivi vs suivi) (N=203). Les relations significatives apparaissent en gras.

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

Il n'existe pas de différence significative pour la satisfaction scolaire, ni pour trois dimensions du questionnaire de bien-être, à savoir : « Sentiment de sécurité », « Rapport aux évaluations » et « Satisfaction à l'égard de la classe ». Pour les trois autres dimensions du questionnaire de bien-être, les scores des élèves aux dimensions « Relations enseignants » et « Relations paritaires » ont significativement progressé entre le temps 1 et le temps 2 ($p<.05$). Enfin, pour la dimension « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » (graphique

19), les élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée sont significativement moins satisfaits que les autres élèves ($p < .05$).

Graphique 19 : Evolution des scores sur la dimension « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » en fonction de l'aide personnalisée (oui : suivi en aide personnalisée ; non : non suivi)



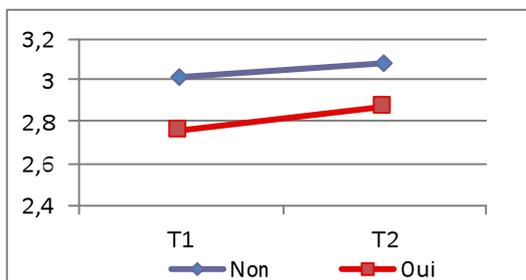
4.2.3.5. Evolution en fonction des trajectoires scolaires : le suivi en RASED à l'école primaire (N=203)

Le tableau 23 montre que les élèves qui ont été suivis en RASED (N=48) ont des résultats scolaires (moyens, en français et en mathématiques) significativement inférieurs à ceux des élèves qui n'ont pas été suivis ($p < .001$). Par ailleurs il n'existe pas de différence significative entre eux pour la satisfaction scolaire, ni pour les trois dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants », « Rapport aux évaluations » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires ». Pour la dimension « Sentiment de sécurité », les élèves suivis en RASED ont des scores significativement inférieurs à ceux qui n'ont pas été suivis ($p < 0,02$). Pour les relations paritaires les scores ont augmenté entre T1 et T2 ($p < .05$), et les élèves suivis en RASED ont des scores significativement inférieurs à ceux des autres élèves ($p < .01$). Enfin, les scores pour la « Satisfaction à l'égard de la classe » ont significativement progressé pour les deux groupes entre les deux temps de mesure ($p < .01$).

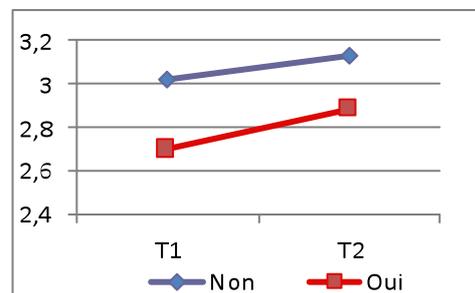
Tableau 23 : Evolution des scores à l'échelle de satisfaction scolaire, aux résultats scolaires et aux dimensions du questionnaire de bien-être entre les temps 1 et 2, en fonction du suivi en RASED (non suivi vs suivi) à l'école primaire (N=203). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

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

Graphique 20 : Evolution des scores sur la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction du suivi en RASED



Graphique 21 : Evolution des scores sur la dimension « Relations paritaires » en fonction du suivi en RASED



4.2.4. Synthèse

Au terme de ces analyses relatives aux facteurs associés aux évolutions entre les 2 premières années de l'étude, les effets les plus fréquents concernent le type d'établissement. On constate en effet que la satisfaction scolaire des collégiens ainsi que leur satisfaction à l'égard des activités et de leurs relations aux enseignants ont diminué entre les deux temps de mesure alors qu'elle s'est maintenue ou s'est accrue (relations avec les enseignants) chez les écoliers. Par contre, les collégiens voient leur sentiment de sécurité davantage progresser que celui des écoliers. Le rapport des collégiens aux évaluations se détériore moins entre T1 et T2 que celui des écoliers. Enfin, les écoliers sont plus satisfaits de leur classe que les collégiens, alors que les collégiens sont plus satisfaits de leurs relations paritaires que les écoliers. Toutefois ces deux dernières relations ne dépendent pas du temps de mesure.

Pour les effets liés à la strate, quelques relations significatives indépendantes du temps de mesure sont à noter : comparativement aux élèves de Public REP ou hors REP les élèves du privé sont plus satisfaits de l'école et de leurs relations aux enseignants mais moins satisfaits des évaluations. Par ailleurs, les élèves de REP se sentent moins en sécurité que ceux du public ou du privé.

Les effets liés aux caractéristiques familiales des élèves sont faibles et ne sont pas associées aux évolutions constatées sur les indicateurs de bien-être. On constate néanmoins que les enfants dont les mères appartiennent aux catégories artisans, commerçants ou chefs d'entreprise sont significativement plus satisfaits de leurs relations paritaires que les enfants de mère ouvrière. Par ailleurs, les élèves dont les pères sont retraités ou au chômage se sentent moins en sécurité que les élèves issues des autres catégories socioprofessionnelles et ceux dont les pères sont cadres sont significativement plus satisfaits des évaluations que les élèves de pères ouvriers et employés ($p < .01$).

Les effets du mode de vie familial les résultats sont les suivants : les élèves vivant avec leurs deux parents sont significativement plus satisfaits de l'école que ceux vivant dans d'autres situations familiales. Ils sont également plus satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires. La seule interaction significative observée indique qu'entre T1 et T2 les enfants vivant avec les deux parents ont tendance à être moins satisfaits des évaluations que les enfants vivant avec les deux parents.

Enfin, plusieurs effets liés aux caractéristiques des élèves sont observés. On constate que la satisfaction scolaire des filles est supérieure à celle des garçons, quel que soit le temps de mesure. Toutefois les filles se sentent moins en sécurité que les garçons, ont plus de difficulté dans le domaine des relations paritaires et sont moins à l'aise avec les évaluations que ces derniers. La seule interaction significative indique que les garçons ont tendance avec le temps à être encore plus satisfaits des relations paritaires que les filles. Aucune relation n'est observée pour le trimestre de naissance. Par contre quelques relations significatives apparaissent avec les trajectoires scolaires. On note en particulier que les élèves ayant redoublé éprouvent globalement un moindre sentiment de sécurité et qu'ils se décrivent comme moins satisfaits des relations paritaires comparativement aux non redoublants. Les élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée sont significativement moins satisfaits des activités scolaires que les autres élèves. Enfin, les élèves ayant été suivis en RASED éprouvent comme les redoublants un moindre sentiment de sécurité et une moindre satisfaction des relations paritaires comparativement aux élèves non suivis.

4.3. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur les évolutions entre T1, T2 et T3³ (N=295)

4.3.1. Impact des facteurs scolaires (type d'établissement et strate) sur les évolutions entre T1, T2 et T3

4.3.1.1 Evolutions en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège)

Le tableau 24 présente les résultats des analyses pour l'évolution des scores (aux résultats académiques, à l'échelle de satisfaction scolaire et au questionnaire de bien-être) aux 3 temps de mesure en fonction du type d'établissement en T3.

Pour les performances académiques, on n'observe aucun effet établissement et aucun effet session. Toutefois, trois interactions significatives ($p < 0,001$) indiquent une forte baisse des performances académiques des collégiens entre T2 et T3 alors que celles des écoliers sont stables (français) ou ont tendance à augmenter (mathématiques) entre ces 2 périodes.

³ Dans ces analyses, les indicateurs décrivant les caractéristiques scolaires, familiales et individuelles ont été relevés en T3.

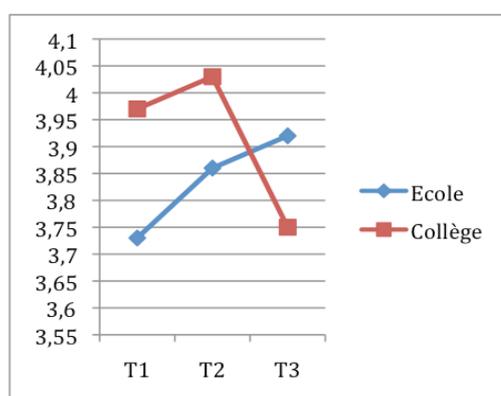
S'agissant de la satisfaction scolaire, l'effet session indique une baisse de la satisfaction scolaire dans les deux groupes et l'effet établissement une satisfaction scolaire plus élevée des écoliers que des collégiens ($p < 0,0001$). Mais l'interaction n'est pas significative. Des résultats analogues sont observés pour la dimension « Relations avec les enseignants » ($p < 0,0001$). Toutefois, l'interaction indique une plus forte baisse de la satisfaction pour les collégiens que les écoliers entre T2 et T3 tout particulièrement.

Tableau 24 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=295). *Les relations significatives apparaissent en gras.*

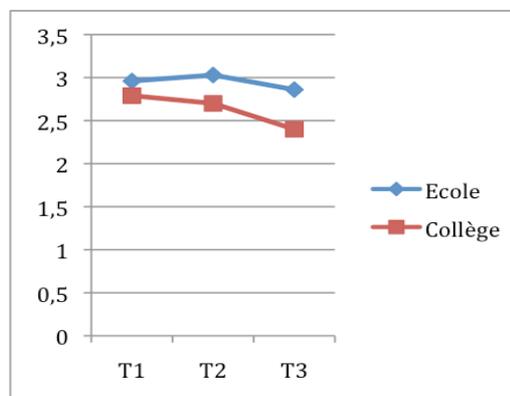
| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | | Test | |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--|-------------|--|
| | | Collège N=187 | | Ecole N=79 | | Etablissement | | Session | | Interaction | |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,97 | 1,092 | 3,73 | 1,206 | F= 0,35 | F= 1,7 | F= 6,04 | | | |
| | T2 | 4,03 | 1,013 | 3,86 | 1,152 | p= 0,5574 | p= 0,184 | p= 0,0025 | | | |
| | T3 | 3,75 | 1,142 | 3,92 | 1,141 | h ² = 0,0013 | h ² = 0,0064 | h²= 0,0224 | | | |
| Résultats scolaires en français | T1 | 4,03 | 1,15 | 3,71 | 1,242 | F= 1,02 | F= 2,5 | F= 6,93 | | | |
| | T2 | 4,09 | 1,12 | 3,84 | 1,315 | p= 0,3137 | p= 0,0831 | p= 0,0011 | | | |
| | T3 | 3,73 | 1,25 | 3,89 | 1,261 | h ² = 0,0038 | h ² = 0,0094 | h²= 0,0256 | | | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3,96 | 1,172 | 3,76 | 1,263 | F= 0,14 | F= 0,49 | F= 7,14 | | | |
| | T2 | 4,03 | 1,147 | 3,81 | 1,22 | p= 0,7111 | p= 0,6099 | p= 0,0009 | | | |
| | T3 | 3,79 | 1,293 | 4,05 | 1,142 | h ² = 0,0005 | h ² = 0,0019 | h²= 0,0263 | | | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,81 | 0,844 | 5,2 | 0,822 | F= 21,01 | F= 22,05 | F= 1,81 | | | |
| | T2 | 4,55 | 0,934 | 5,08 | 0,797 | p= 0,0000 | p= 0,0000 | p= 0,1653 | | | |
| | T3 | 4,45 | 0,784 | 4,75 | 0,854 | h ² = 0,0737 | h ² = 0,0771 | h ² = 0,0068 | | | |
| Relations enseignants | T1 | 2,79 | 0,722 | 2,96 | 0,759 | F= 19,72 | F= 13,06 | F= 3,58 | | | |
| | T2 | 2,7 | 0,745 | 3,03 | 0,716 | p= 0,0000 | p= 0,0000 | p= 0,0285 | | | |
| | T3 | 2,4 | 0,651 | 2,86 | 0,655 | h ² = 0,0695 | h ² = 0,0471 | h ² = 0,0134 | | | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,05 | 0,825 | 3 | 0,784 | F= 1,15 | F= 16,56 | F= 1,49 | | | |
| | T2 | 3,28 | 0,732 | 3,09 | 0,754 | p= 0,2849 | p= 0,0000 | p= 0,227 | | | |
| | T3 | 3,33 | 0,724 | 3,3 | 0,686 | h ² = 0,0043 | h ² = 0,059 | h ² = 0,0056 | | | |
| Relations paritaires | T1 | 3,17 | 0,842 | 2,99 | 0,824 | F= 5,24 | F= 3,27 | F= 0,02 | | | |
| | T2 | 3,25 | 0,728 | 3,08 | 0,797 | p= 0,0229 | p= 0,0388 | p= 0,9776 | | | |
| | T3 | 3,32 | 0,721 | 3,13 | 0,723 | h ² = 0,0195 | h ² = 0,0122 | h ² = 0,0001 | | | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,53 | 0,792 | 2,57 | 0,887 | F= 0 | F= 1,16 | F= 0,33 | | | |
| | T2 | 2,57 | 0,703 | 2,58 | 0,709 | p= 0,9995 | p= 0,3141 | p= 0,7164 | | | |
| | T3 | 2,66 | 0,734 | 2,61 | 0,758 | h ² = 0 | h ² = 0,0044 | h ² = 0,0012 | | | |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,1 | 0,811 | 3,27 | 0,796 | F= 4,84 | F= 7,17 | F= 0,0000 | | | |
| | T2 | 3,2 | 0,797 | 3,37 | 0,754 | p= 0,0287 | p= 0,0008 | p= 0,9983 | | | |
| | T3 | 2,95 | 0,778 | 3,11 | 0,906 | h ² = 0,018 | h ² = 0,0264 | h ² = 0,0000 | | | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,67 | 0,723 | 2,73 | 0,843 | F= 8,26 | F= 2,64 | F= 2,73 | | | |
| | T2 | 2,58 | 0,678 | 2,89 | 0,734 | p= 0,0044 | p= 0,0721 | p= 0,066 | | | |
| | T3 | 2,49 | 0,651 | 2,73 | 0,763 | h ² = 0,0303 | h ² = 0,0099 | h ² = 0,0102 | | | |

Pour la satisfaction à l'égard des activités scolaires et à l'égard de la classe, les écoliers sont plus satisfaits que les collégiens ($p=0,004$). Pour la dimension « Relations paritaires », les scores des élèves augmentent au fil du temps et les collégiens sont plus satisfaits que les écoliers ($p=0,02$). Toutefois, l'interaction n'est pas significative. Pour le « Sentiment de sécurité », on n'observe pas d'effet établissement mais un effet session : les scores augmentent entre les 3 temps de mesure. Enfin, aucun effet établissement ou session n'est observé pour le « Rapport aux évaluations ».

Graphique 22 : Evolution du score global de performances scolaires en fonction de l'établissement



Graphique 23 : Evolution sur la dimension « Relations avec les enseignants » en fonction de l'établissement



4.3.1.2. Evolutions en fonction de la strate (Public, Public REP, Privé)

Le tableau 25 présente les résultats aux 3 temps de mesure en fonction de la strate (public, public REP et privé). Il est à noter que l'effectif des élèves scolarisés en REP est faible ($N=24$) par rapport à celui des élèves scolarisés dans les établissements publics ($N=150$) et privés ($N=92$).

S'agissant des performances académiques, on observe pour les performances globales et en français un effet session (p compris entre 0,02 et 0,001) et un effet strate ($p < 0,05$) : les résultats scolaires des 3 groupes tendent à baisser et cette baisse concerne davantage les élèves de Public REP que ceux des 2 autres groupes.

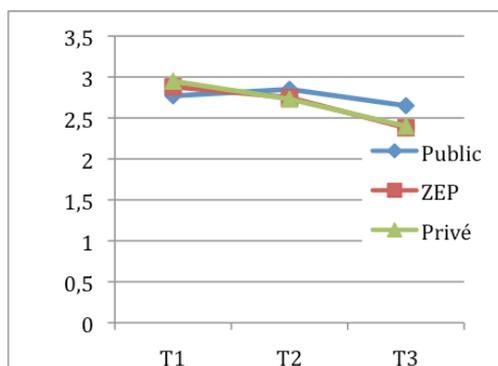
Tableau 25 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction de la strate (public, public REP et privé) (N=529). Les relations significatives apparaissent en gras.

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|---------------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | | Public N=150 | | REP N=24 | | Privé N=92 | | Strate | Session | Interaction |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,99 | 1,12 | 3,42 | 1,176 | 3,87 | 1,112 | F= 3,34 | F= 4,18 | F= 1,61 |
| | T2 | 4,07 | 1,041 | 3,62 | 1,056 | 3,92 | 1,071 | p= 0,0369 | p= 0,0158 | p= 0,1691 |
| | T3 | 3,83 | 1,134 | 3,21 | 1,25 | 3,92 | 1,092 | h²= 0,0248 | h²= 0,0156 | h²= 0,0121 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3,96 | 1,175 | 3,5 | 1,251 | 4,01 | 1,172 | F= 3,84 | F= 6,62 | F= 1,01 |
| | T2 | 4,11 | 1,138 | 3,5 | 1,319 | 3,99 | 1,2 | p= 0,0228 | p= 0,0014 | p= 0,402 |
| | T3 | 3,9 | 1,191 | 3,08 | 1,349 | 3,76 | 1,278 | h²= 0,0284 | h²= 0,0246 | h²= 0,0076 |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 4,01 | 1,207 | 3,42 | 1,176 | 3,85 | 1,176 | F= 2,53 | F= 0,67 | F= 1,94 |
| | T2 | 4,01 | 1,21 | 3,54 | 1,062 | 3,99 | 1,124 | p= 0,0815 | p= 0,5135 | p= 0,1032 |
| | T3 | 3,83 | 1,273 | 3,42 | 1,248 | 4,05 | 1,199 | h²= 0,0189 | h²= 0,0025 | h²= 0,0145 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,89 | 0,916 | 5,08 | 0,83 | 4,96 | 0,755 | F= 1,31 | F= 16,71 | F= 1,63 |
| | T2 | 4,73 | 0,953 | 4,96 | 0,69 | 4,59 | 0,928 | p= 0,2712 | p= 0,0000 | p= 0,1642 |
| | T3 | 4,61 | 0,835 | 4,62 | 0,711 | 4,4 | 0,799 | h²= 0,0099 | h²= 0,0597 | h²= 0,0122 |
| Relations enseignants | T1 | 2,77 | 0,725 | 2,88 | 0,797 | 2,95 | 0,732 | F= 0,52 | F= 19,87 | F= 4,48 |
| | T2 | 2,85 | 0,766 | 2,75 | 0,676 | 2,73 | 0,743 | p= 0,5925 | p= 0 | p= 0,0014 |
| | T3 | 2,65 | 0,667 | 2,38 | 0,875 | 2,4 | 0,63 | h²= 0,0039 | h²= 0,0702 | h²= 0,0329 |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,02 | 0,855 | 3 | 0,78 | 3,07 | 0,753 | F= 4,87 | F= 3,04 | F= 4,33 |
| | T2 | 3,21 | 0,71 | 2,88 | 0,797 | 3,33 | 0,758 | p= 0,0084 | p= 0,0487 | p= 0,0019 |
| | T3 | 3,32 | 0,669 | 2,71 | 0,806 | 3,49 | 0,671 | h²= 0,0357 | h²= 0,0114 | h²= 0,0319 |
| Relations paritaires | T1 | 3,11 | 0,832 | 2,75 | 0,847 | 3,21 | 0,833 | F= 0,78 | F= 6,3 | F= 1,93 |
| | T2 | 3,16 | 0,733 | 3,21 | 0,721 | 3,25 | 0,793 | p= 0,4613 | p= 0,002 | p= 0,1048 |
| | T3 | 3,27 | 0,704 | 3,25 | 0,794 | 3,25 | 0,75 | h²= 0,0059 | h²= 0,0234 | h²= 0,0145 |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,61 | 0,818 | 2,38 | 1,013 | 2,49 | 0,763 | F= 2,67 | F= 0,59 | F= 1,26 |
| | T2 | 2,67 | 0,642 | 2,42 | 0,929 | 2,46 | 0,717 | p= 0,0708 | p= 0,5563 | p= 0,2852 |
| | T3 | 2,67 | 0,719 | 2,33 | 0,761 | 2,67 | 0,758 | h²= 0,0199 | h²= 0,0022 | h²= 0,0095 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,15 | 0,775 | 3,04 | 0,751 | 3,16 | 0,881 | F= 4,33 | F= 5,03 | F= 1,79 |
| | T2 | 3,37 | 0,729 | 3,04 | 0,859 | 3,11 | 0,831 | p= 0,0141 | p= 0,0068 | p= 0,1301 |
| | T3 | 3,13 | 0,783 | 2,83 | 0,917 | 2,83 | 0,82 | h²= 0,0319 | h²= 0,0188 | h²= 0,0134 |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,65 | 0,768 | 2,88 | 0,797 | 2,71 | 0,734 | F= 2,65 | F= 7,91 | F= 4,16 |
| | T2 | 2,72 | 0,761 | 3 | 0,59 | 2,5 | 0,602 | p= 0,0725 | p= 0,0004 | p= 0,0025 |
| | T3 | 2,66 | 0,703 | 2,46 | 0,588 | 2,42 | 0,683 | h²= 0,0198 | h²= 0,0292 | h²= 0,0307 |

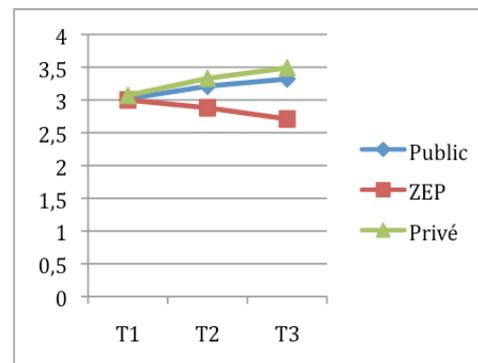
Pour la satisfaction scolaire, l'effet session ($p < 0,0001$) indique une baisse de la satisfaction des 3 groupes au fil du temps. Il en va de même pour la dimension « Relations avec les enseignants » ($p < 0,0001$). Toutefois, pour cette dimension, l'interaction sessions*strate ($p < 0,001$) indique que la baisse de la satisfaction est plus marquée chez les élèves de REP et du privé que chez ceux du public hors REP (cf. graphique 24). Pour la dimension « Sentiment

de sécurité » (cf. graphique 25), les résultats sont les suivants : augmentation entre T1, T2 et T3 (effet session : $p < 0,05$) et plus faible sentiment de sécurité chez les élèves de REP (effet strate : $p < 0,01$) comparativement à ceux du Public et du Privé. Enfin, l'interaction significative ($p < 0,001$) montre que les scores des élèves de REP diminuent au fil des sessions alors qu'ils augmentent chez des élèves des autres strates. Pour les relations paritaires, on observe uniquement une augmentation des scores au cours des 3 années (effet session). La « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » baisse chez l'ensemble des élèves (effet session). Toutefois, cette baisse est plus marquée en REP que dans le public et le privé (interaction significative à $p = 0,002$). La « Satisfaction à l'égard de la classe », diminue également (effet session : $p < 0,01$) et elle est plus faible en REP que dans les 2 autres strates ($p < 0,001$). Enfin, aucun effet établissement ou session n'est observé pour la dimension « Rapport aux évaluations ».

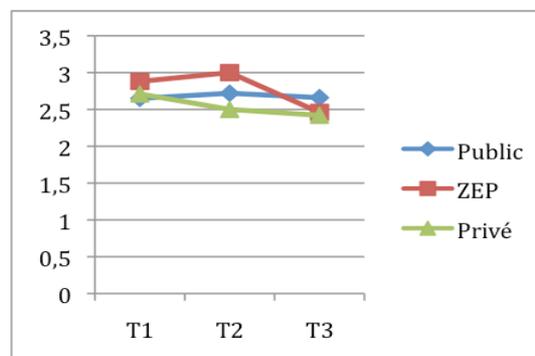
Graphique 24 : Evolution de la dimension « Relations avec les enseignants » en fonction de la strate



Graphique 25 : Evolution de la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction de la strate



Graphique 26 : Evolution de la dimension « Activités scolaires » en fonction de la strate

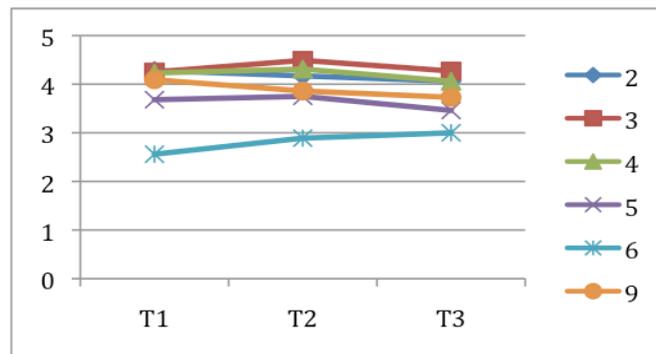


4.3.2. Evolution entre T1, T2 et T3 en fonction des caractéristiques familiales : la profession des parents et le mode de vie familiale de l'enfant

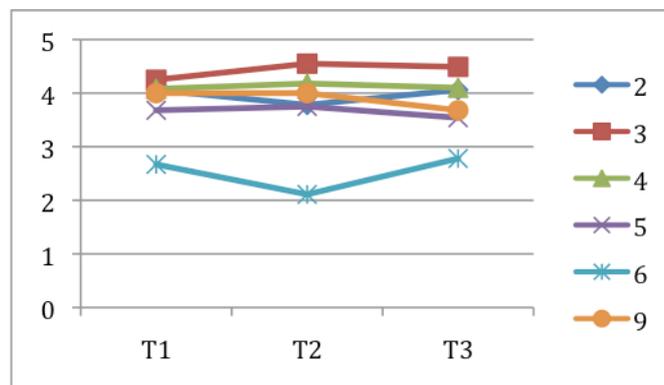
4.3.2.1. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle de la mère (CSP Mère)

Les résultats du tableau 26 (cf. également graphiques 27 et 28) montrent un effet systématique de la CSP de la mère sur les performances académiques (score global, en français et en mathématiques). En français les enfants des mères ouvrières (catégorie 6) ou au chômage ou inactives (catégorie 9) ont des scores inférieurs à ceux des autres mères ($p < 0,01$). En mathématiques, ce sont les enfants de mères ouvrières qui ont les scores les plus faibles ($p < 0,01$). Toutefois l'effet session et l'effet d'interaction session*CSP n'est pas significatif.

Graphique 27 : Evolution des scores en français en fonction de la CSP de la mère



Graphique 28 : Evolution des scores mathématiques en fonction de la CSP de la mère



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

Tableau 26 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction de la CSP de la mère (CSP mère). Les relations significatives apparaissent en gras.

| | | Moyenne/Ecart Type. | | | | | | Test | Test | Test |
|--|----|---------------------|-----------|------------|-----------|-----------|------------|-----------------|------------------|-----------------|
| | | 2 (N=20) | 3 (N=61) | 4 (N=67) | 5 (N=100) | 6 (N=9) | 9 (N=24) | CSP Mère | Session | Interactio n |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 4,28 0,75 | 4,18 0,98 | 4,11 1,14 | 3,7 1,12 | 2,67 1,32 | 4 1,024 | F= 8,27 | F= 0,36 | F= 1,39 |
| | T2 | 3,94 0,93 | 4,47 0,74 | 4,21 0,97 | 3,76 1,04 | 2,44 1,01 | 3,95 1,046 | p= 0,01 | p= 0,695 | p= 0,17 |
| | T3 | 4,11 1,07 | 4,31 0,85 | 4,03 1,00 | 3,52 1,12 | 2,89 1,36 | 3,68 1,287 | η²= 0,14 | η²= 0,001 | η²= 0,02 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 4,28 1,17 | 4,25 0,98 | 4,23 1,10 | 3,68 1,15 | 2,56 1,42 | 4,09 1,109 | F= 7,48 | F= 1,39 | F= 0,78 |
| | T2 | 4,17 1,04 | 4,49 0,79 | 4,31 1,04 | 3,75 1,27 | 2,89 1,36 | 3,86 1,125 | p= 0,01 | p= 0,24 | p= 0,65 |
| | T3 | 4,06 1,11 | 4,27 0,97 | 4,06 1,22 | 3,46 1,18 | 3 1,41 | 3,73 1,279 | η²= 0,12 | η²= 0,05 | η²= 0,01 |
| Résultats scolaires en maths | T1 | 4,06 0,93 | 4,25 1,04 | 4,08 1,25 | 3,68 1,21 | 2,67 1,32 | 4 1,195 | F= 8,94 | F= 0,26 | F= 1,48 |
| | T2 | 3,78 1,21 | 4,55 0,81 | 4,18 1,07 | 3,75 1,15 | 2,11 1,16 | 4 1,024 | p= 0,01 | p= 0,77 | p= 0,14 |
| | T3 | 4,06 1,16 | 4,49 0,83 | 4,1 1,06 | 3,54 1,31 | 2,78 1,56 | 3,68 1,46 | η²= 0,15 | η²= 0,001 | η²= 0,02 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,78 1,06 | 4,84 0,78 | 4,87 0,87 | 5,02 0,81 | 5 0,86 | 5 1,024 | F= 1,64 | F= 13,5 | F= 0,58 |
| | T2 | 4,44 0,85 | 4,62 0,95 | 4,58 0,96 | 4,9 0,93 | 4,89 0,60 | 4,68 0,839 | p= 0,15 | p= 0,001 | p= 0,83 |
| | T3 | 4,44 0,70 | 4,51 0,76 | 4,37 0,87 | 4,7 0,78 | 4,33 1,11 | 4,73 0,767 | η²= 0,03 | η²= 0,051 | η²= 0,01 |
| Relations enseignants | T1 | 2,72 0,82 | 3 0,77 | 2,71 0,68 | 2,87 0,68 | 2,44 0,88 | 2,95 0,844 | F= 1,36 | F= 6,1 | F= 0,99 |
| | T2 | 2,61 0,97 | 2,95 0,78 | 2,79 0,68 | 2,86 0,72 | 2,44 0,88 | 2,64 0,727 | p= 0,24 | p= 0,02 | p= 0,45 |
| | T3 | 2,61 0,50 | 2,65 0,7 | 2,52 0,64 | 2,56 0,70 | 2,56 0,72 | 2,41 0,734 | η²= 0,02 | η²= 0,02 | η²= 0,01 |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,22 0,80 | 3,02 0,95 | 2,97 0,88 | 3,08 0,71 | 2,67 0,5 | 3,18 0,733 | F= 1,1 | F= 10,08 | F= 1,7 |
| | T2 | 3,33 0,76 | 3,27 0,65 | 3,37 0,73 | 3,25 0,73 | 2,78 0,66 | 2,95 0,844 | p= 0,35 | p= 0,001 | p= 0,07 |
| | T3 | 3,5 0,51 | 3,45 0,63 | 3,39 0,66 | 3,31 0,72 | 3,11 0,60 | 3,09 0,971 | η²= 0,02 | η²= 0,03 | η²= 0,03 |
| Relations paritaires | T1 | 3,28 0,57 | 2,96 0,86 | 3,23 0,79 | 3,2 0,81 | 2,56 1,13 | 3,09 0,971 | F= 2,12 | F= 3,77 | F= 0,53 |
| | T2 | 3,28 0,75 | 3,11 0,85 | 3,35 0,57 | 3,18 0,75 | 2,78 0,97 | 3,23 0,813 | p= 0,06 | p= 0,02 | p= 0,87 |
| | T3 | 3,44 0,61 | 3,09 0,72 | 3,29 0,66 | 3,32 0,75 | 3 0,70 | 3,36 0,79 | η²= 0,04 | η²= 0,01 | η²= 0,01 |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,5 0,78 | 2,67 0,98 | 2,52 0,71 | 2,58 0,80 | 2,11 0,60 | 2,55 0,8 | F= 1,53 | F= 1,52 | F= 1,2 |
| | T2 | 2,5 0,51 | 2,6 0,73 | 2,74 0,65 | 2,54 0,70 | 2,33 0,70 | 2,41 0,908 | p= 0,18 | p= 0,22 | p= 0,28 |
| | T3 | 2,78 0,54 | 2,76 0,79 | 2,82 0,64 | 2,54 0,73 | 2,22 0,97 | 2,5 0,802 | η²= 0,02 | η²= 0,006 | η²= 0,02 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 2,89 0,96 | 3,18 0,77 | 3,15 0,80 | 3,29 0,7 | 2,67 1 | 3,05 0,722 | F= 0,87 | F= 2,83 | F= 1,26 |
| | T2 | 3 0,90 | 3,24 0,83 | 3,29 0,73 | 3,35 0,75 | 3,22 0,83 | 3,23 0,752 | p= 0,50 | p= 0,06 | p= 0,25 |
| | T3 | 3,06 0,80 | 2,84 0,87 | 3,03 0,70 | 3,04 0,81 | 3,33 1,11 | 3,09 0,868 | η²= 0,017 | η²= 0,01 | η²= 0,02 |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,72 0,57 | 2,67 0,84 | 2,65 0,68 | 2,73 0,79 | 2 0,5 | 2,95 0,785 | F= 1,1 | F= 1,1 | F= 1,21 |
| | T2 | 2,72 0,75 | 2,76 0,71 | 2,65 0,68 | 2,65 0,72 | 2,56 0,88 | 2,59 0,666 | p= 0,36 | p= 0,33 | p= 0,28 |
| | T3 | 2,72 0,57 | 2,67 0,66 | 2,48 0,718 | 2,56 0,71 | 2,33 0,70 | 2,55 0,67 | η²= 0,02 | η²= 0,04 | η²= 0,02 |

Pour les différents indicateurs de bien-être (satisfaction scolaire et dimensions du bien-être), les résultats ne montrent pas d'effets de la CSP ni d'effet d'interaction session*CSP. Par contre des effets liés à la session apparaissent pour les 4 indicateurs suivants : « Satisfaction scolaire », « Relations avec les enseignants », « Sentiment de sécurité » et « Relations

paritaires », avec une diminution des scores pour les deux premières (respectivement $p < 0,001$ et $p < 0,02$) et une augmentation ses scores pour les deux suivantes (respectivement $p < 0,001$ et $p < 0,02$).

4.3.2.2. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction de la Catégorie Socioprofessionnelle du Père (CSP Père)

Le tableau suivant présente les analyses réalisées avec la CSP du père. Les résultats vont globalement dans le même sens que les précédents. D'une part, apparaît un effet de la CSP du père sur les performances académiques (score global, en français et en mathématiques). En français, les enfants de pères ouvriers (catégorie 6) ont des scores inférieurs à ceux des pères issus des autres catégories ($p < 0,01$). En mathématiques, les enfants de pères ouvriers (catégorie 6) ou au chômage ou inactifs (catégorie 9) obtiennent les scores les plus faibles ($p < 0,01$). Par ailleurs, l'effet session est significatif indiquant une baisse des performances de l'ensemble des élèves au cours des 3 sessions. En revanche, l'effet d'interaction session*CSP n'est pas significatif.

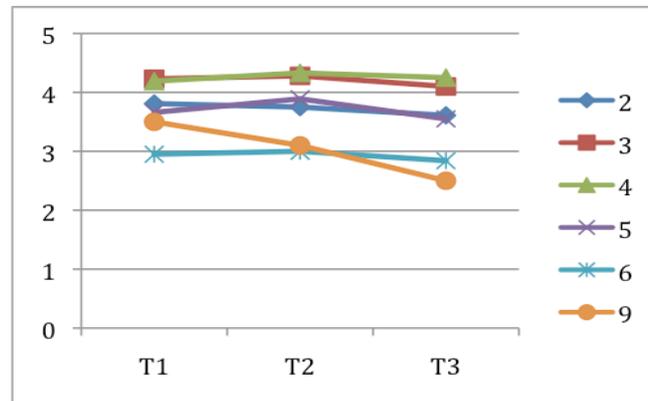
Tableau 27 : Evolution des scores – échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être – entre les temps 1, 2 et 3 en fonction de la CSP du Père (CSP Père). Les relations significatives apparaissent en gras

| | | Moyenne/Ecart Type. | | | | | | Test | Test | Test |
|---|----|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| | | 2 (N=39) | 3 (N=118) | 4 (N=38) | 5 (N=41) | 6 (N=20) | 9 (N=12) | CSP Père | Session | Interacti n |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,75 1,15 | 4,16 1,04 | 4,14 1,07 | 3,82 1,03 | 3,05 1,28 | 3,4 1,26 | F= 8,9 | F= 6,02 | F= 1,53 |
| | T2 | 3,72 1,21 | 4,29 0,88 | 4,08 0,93 | 3,87 1,04 | 3 1,15 | 3,4 1,07 | p= 0,01 | p= 0,01 | p= 0,12 |
| | T3 | 3,61 1,29 | 4,2 0,9 | 4,14 0,96 | 3,47 1,15 | 2,95 1,07 | 2,6 1,35 | h²= 0,15 | h²= 0,02 | h²= 0,02 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3,81 1,30 | 4,23 1,06 | 4,19 1,06 | 3,66 1,16 | 2,95 1,31 | 3,5 1,26 | F= 8,67 | F= 5,73 | F= 1,01 |
| | T2 | 3,75 1,40 | 4,28 1,0 | 4,33 0,98 | 3,89 1,08 | 3 1,29 | 3,1 1,19 | p= 0,01 | p= 0,01 | p= 0,42 |
| | T3 | 3,61 1,29 | 4,1 1,11 | 4,25 1,09 | 3,55 1,22 | 2,84 1,30 | 2,5 1,43 | h²= 0,14 | h²= 0,02 | h²= 0,01 |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3,75 1,20 | 4,19 1,11 | 4,11 1,14 | 3,87 1,01 | 3,05 1,39 | 3,5 1,17 | F= 9,32 | F= 3,62 | F= 1,57 |
| | T2 | 3,64 1,31 | 4,37 0,89 | 4 1,12 | 3,82 1,20 | 3,05 1,35 | 3,3 1,25 | p= 0,01 | p= 0,02 | p= 0,15 |
| | T3 | 3,53 1,44 | 4,35 0,93 | 4,14 1,07 | 3,5 1,40 | 2,89 1,24 | 2,7 1,49 | h²= 0,15 | h²= 0,01 | h²= 0,03 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,78 1,07 | 4,88 0,83 | 4,97 0,81 | 5 0,77 | 5,05 0,78 | 5,4 0,69 | F= 1,54 | F= 16,82 | F= 0,88 |
| | T2 | 4,67 0,86 | 4,65 0,94 | 4,72 0,91 | 4,58 1,05 | 5,16 0,76 | 5,1 0,73 | p= 0,17 | p= 0 | p= 0,55 |
| | T3 | 4,36 0,93 | 4,58 0,74 | 4,44 0,90 | 4,47 0,83 | 4,89 0,93 | 4,7 0,82 | h²= 0,02 | h²= 0,06 | h²= 0,01 |
| Relations enseignants | T1 | 2,67 0,75 | 2,88 0,72 | 3,03 0,69 | 2,74 0,79 | 2,79 0,78 | 3 0,816 | F= 1,68 | F= 20,86 | F= 1,3 |
| | T2 | 2,69 0,82 | 2,88 0,71 | 2,92 0,60 | 2,68 0,77 | 2,84 0,95 | 2,7 0,82 | p= 0,14 | p= 0 | p= 0,22 |
| | T3 | 2,44 0,65 | 2,66 0,64 | 2,61 0,64 | 2,45 0,64 | 2,63 0,68 | 1,9 0,99 | h²= 0,03 | h²= 0,07 | h²= 0,02 |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,08 0,84 | 3,09 0,78 | 2,92 0,93 | 2,92 0,85 | 3,05 0,62 | 3 0,66 | F= 1,55 | F= 7,94 | F= 1,08 |
| | T2 | 3,22 0,76 | 3,35 0,66 | 3,14 0,79 | 3,11 0,76 | 3,21 0,78 | 2,6 1,07 | p= 0,17 | p= 0,00 | p= 0,37 |
| | T3 | 3,31 0,74 | 3,43 0,63 | 3,42 0,60 | 3,21 0,70 | 3,26 0,80 | 2,9 0,87 | h²= 0,03 | h²= 0,03 | h²= 0,02 |
| Relations paritaires | T1 | 3,17 0,81 | 3,18 0,77 | 3,08 0,77 | 3,13 0,87 | 3,11 0,99 | 3,1 1,19 | F= 0,54 | F= 2,97 | F= 0,85 |
| | T2 | 3,22 0,72 | 3,32 0,68 | 3,08 0,69 | 3,08 0,85 | 3 0,81 | 3,1 0,87 | p= 0,74 | p= 0,05 | p= 0,57 |
| | T3 | 3,19 0,71 | 3,32 0,68 | 3,17 0,77 | 3,26 0,82 | 3,53 0,61 | 3,2 0,91 | h²= 0,01 | h²= 0,01 | h²= 0,01 |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,44 0,69 | 2,62 0,83 | 2,53 0,73 | 2,47 0,92 | 2,47 0,90 | 2,3 0,82 | F= 1,92 | F= 0,45 | F= 0,6 |
| | T2 | 2,53 0,60 | 2,67 0,68 | 2,61 0,64 | 2,53 0,76 | 2,26 0,73 | 2,5 0,8 | p= 0,09 | p= 0,63 | p= 0,81 |
| | T3 | 2,53 0,69 | 2,81 0,73 | 2,69 0,66 | 2,61 0,71 | 2,37 0,76 | 2,2 0,91 | h²= 0,03 | h²= 0,00 | h²= 0,01 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,03 0,81 | 3,15 0,77 | 3,28 0,81 | 3,08 0,81 | 3,21 0,97 | 3,1 0,87 | F= 1,38 | F= 5,2 | F= 0,71 |
| | T2 | 3,17 0,81 | 3,33 0,74 | 3,19 0,78 | 3,29 0,76 | 3,37 0,83 | 3 1,05 | p= 0,23 | p= 0,00 | p= 0,71 |
| | T3 | 2,83 0,73 | 3,07 0,79 | 2,94 0,86 | 2,92 0,81 | 3,42 0,96 | 2,6 0,84 | h²= 0,02 | h²= 0,02 | h²= 0,01 |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,5 0,73 | 2,7 0,8 | 2,89 0,57 | 2,63 0,78 | 2,58 0,76 | 3,1 0,568 | F= 1,31 | F= 6,4 | F= 1,36 |
| | T2 | 2,5 0,65 | 2,73 0,69 | 2,81 0,74 | 2,53 0,68 | 2,63 0,68 | 3 0,8 | p= 0,26 | p= 0,00 | p= 0,19 |
| | T3 | 2,53 0,65 | 2,65 0,63 | 2,5 0,81 | 2,55 0,68 | 2,42 0,83 | 2,4 0,69 | h²= 0,02 | h²= 0,02 | h²= 0,02 |

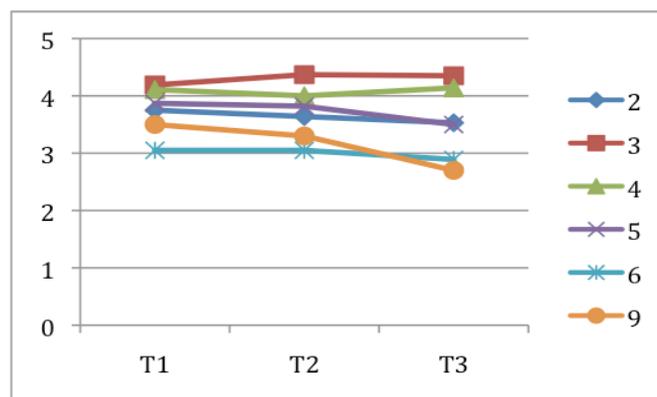
Pour les indicateurs de bien-être (satisfaction scolaire et dimensions du bien-être) on n'observe aucun effet de la CSP du père. Par ailleurs, les effets d'interaction session*CSP ne sont pas significatifs. Par contre des effets session apparaissent pour 6 des 7 indicateurs. Pour la « Satisfaction scolaire », les « Relations enseignants », la « Satisfaction à l'égard de la classe » et la « Satisfaction à l'égard des activités scolaires », les scores des élèves diminuent

au cours des sessions. Pour les dimensions « Sentiment de sécurité » et « Relations paritaires », les scores augmentent significativement.

Graphique 29 : Evolution des scores en français en fonction de la CSP du père



Graphique 30 : Evolution des scores en mathématiques en fonction de la CSP du père



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

4.3.2.3. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction du mode de vie familiale

Le tableau 28 présente les analyses selon que l'enfant vit avec ses deux parents (N=187) ou non (N=79). Les résultats montrent un effet du mode de vie familiale et un effet session sur les performances académiques évaluées par le score global et les scores en français et en mathématiques. Dans tous les cas, les enfants vivant avec leurs deux parents ont des scores supérieurs aux autres enfants ($p < 0,01$), les scores des enfants des deux groupes ayant tendance à diminuer entre T1 et T3 ($p < 0,001$ en français et $p < 0,05$ en mathématiques).

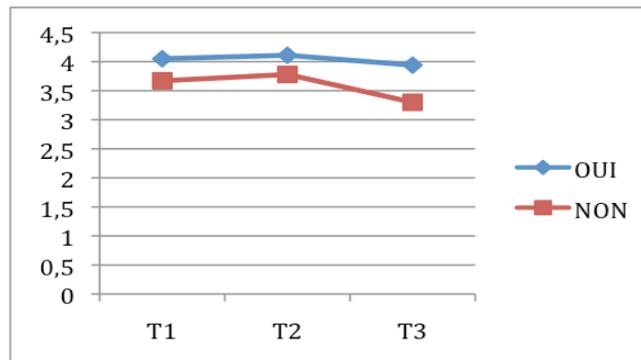
Tableau 28 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du mode de vie familiale (2 parents ou non). Les relations significatives apparaissent en gras

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|------------------|-------------------|------------------|
| | | OUI | N=187 | NON | N=79 | 2 parents | Session | Interaction |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 4,02 | 1,073 | 3,57 | 1,223 | F= 8,77 | F= 7,91 | F= 2,81 |
| | T2 | 4,07 | 1,023 | 3,78 | 1,153 | p= 0,003 | p= 0,0004 | p= 0,061 |
| | T3 | 3,95 | 1,104 | 3,3 | 1,227 | η²= 0,035 | η²= 0,0315 | η²= 0,011 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 4,05 | 1,136 | 3,67 | 1,266 | F= 6,92 | F= 7,76 | F= 1,94 |
| | T2 | 4,11 | 1,156 | 3,78 | 1,281 | p= 0,009 | p= 0,0005 | p= 0,146 |
| | T3 | 3,94 | 1,196 | 3,3 | 1,428 | η²= 0,028 | η²= 0,0309 | η²= 0,008 |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 4,05 | 1,138 | 3,48 | 1,295 | F= 10,33 | F= 3,13 | F= 1,24 |
| | T2 | 4,1 | 1,113 | 3,72 | 1,294 | p= 0,002 | p= 0,0447 | p= 0,291 |
| | T3 | 4,02 | 1,216 | 3,37 | 1,271 | η²= 0,041 | η²= 0,0127 | η²= 0,005 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,94 | 0,842 | 4,91 | 0,812 | F= 0,52 | F= 17,11 | F= 0,5 |
| | T2 | 4,74 | 0,911 | 4,7 | 0,986 | p= 0,472 | p= 0 | p= 0,609 |
| | T3 | 4,58 | 0,806 | 4,41 | 0,777 | η²= 0,002 | η²= 0,0658 | η²= 0,002 |
| Relations enseignants | T1 | 2,88 | 0,726 | 2,8 | 0,778 | F= 6,14 | F= 18,8 | F= 1,85 |
| | T2 | 2,85 | 0,755 | 2,59 | 0,748 | p= 0,014 | p= 0 | p= 0,158 |
| | T3 | 2,61 | 0,672 | 2,28 | 0,75 | η²= 0,025 | η²= 0,0718 | η²= 0,008 |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,02 | 0,819 | 3,02 | 0,856 | F= 0,21 | F= 10,21 | F= 0,76 |
| | T2 | 3,23 | 0,763 | 3,22 | 0,758 | p= 0,649 | p= 0 | p= 0,468 |
| | T3 | 3,35 | 0,687 | 3,22 | 0,814 | η²= 9E-04 | η²= 0,0403 | η²= 0,003 |
| Relations paritaires | T1 | 3,16 | 0,819 | 3,07 | 0,975 | F= 0,02 | F= 2,94 | F= 2,63 |
| | T2 | 3,17 | 0,753 | 3,37 | 0,771 | p= 0,882 | p= 0,0536 | p= 0,073 |
| | T3 | 3,28 | 0,731 | 3,22 | 0,696 | η²= 1E-04 | η²= 0,012 | η²= 0,011 |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,54 | 0,802 | 2,52 | 0,913 | F= 0 | F= 1,47 | F= 4,19 |
| | T2 | 2,54 | 0,694 | 2,74 | 0,713 | p= 0,994 | p= 0,2313 | p= 0,016 |
| | T3 | 2,68 | 0,723 | 2,5 | 0,837 | η²= 0 | η²= 0,006 | η²= 0,017 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,17 | 0,811 | 3,09 | 0,865 | F= 3,74 | F= 7,64 | F= 0,7 |
| | T2 | 3,32 | 0,77 | 3,15 | 0,788 | p= 0,054 | p= 0,0005 | p= 0,497 |
| | T3 | 3,06 | 0,814 | 2,78 | 0,841 | η²= 0,015 | η²= 0,0305 | η²= 0,003 |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,74 | 0,759 | 2,52 | 0,722 | F= 3,82 | F= 1,97 | F= 0,22 |
| | T2 | 2,7 | 0,703 | 2,57 | 0,75 | p= 0,052 | p= 0,1399 | p= 0,799 |
| | T3 | 2,6 | 0,696 | 2,43 | 0,688 | η²= 0,016 | η²= 0,008 | η²= 9E-04 |

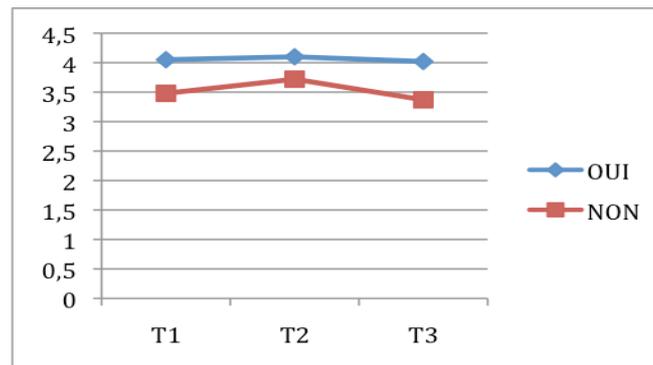
S'agissant du bien-être, un effet session apparaît pour 5 indicateurs. Pour la satisfaction scolaire, les relations avec l'enseignant et la vie en classe, les scores diminuent, la baisse étant marquée entre T1 et T3. Concernant les dimensions « Sentiment de sécurité » et « Relations paritaires », les scores augmentent pour tous les élèves. L'effet du mode de vie familiale apparaît pour trois dimensions du bien-être : « Relations avec les enseignants » ($p < 0,01$), « Satisfaction à l'égard de la classe » ($p < 0,05$) et « Satisfaction à l'égard des

activités scolaires » ($p < 0,05$). Le sens de la relation est toujours le même : les enfants vivant avec leurs deux parents obtiennent des scores plus élevés que les autres enfants. Enfin, le seul effet d'interaction session*mode de vie familiale significatif apparaît pour la dimension « Rapport aux évaluations » : entre T2 et T3, les enfants vivant avec leurs deux parents ont tendance à être plus satisfaits des évaluations que les autres enfants, la satisfaction de ces derniers diminuant durant cette période ($p < 0,01$).

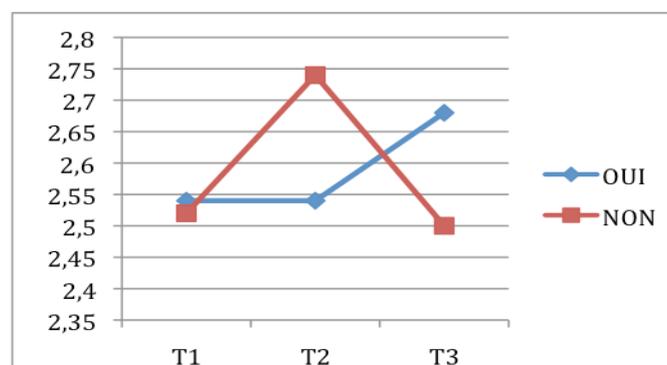
Graphique 31 : Evolution des scores en français en fonction du mode de vie familiale



Graphique 32 : Evolution des scores en mathématiques en fonction du mode de vie familiale



Graphique 33 : Evolution des scores à la dimension « Rapport aux évaluations » en fonction du mode de vie familiale



4.3.3. Evolution du bien-être entre T1, T2 et T3 en fonction des caractéristiques des élèves

4.3.3.1. Evolutions en fonction du sexe

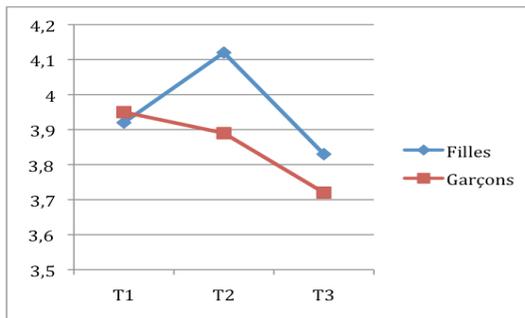
Les analyses du tableau 29 présentent les résultats en fonction du sexe de l'enfant (161 filles et 134 garçons) et de la session. Pour les performances scolaires, aucun effet du sexe et de l'interaction session*sexe n'apparaît. Par contre on constate un effet du sexe sur les performances en français : les scores des filles sont globalement plus élevés que ceux des garçons (graphique 34).

Pour les indicateurs de bien-être, l'effet session apparaît pour la satisfaction scolaire et les dimensions « Relations avec les enseignants » ($p < 0,0001$), « Satisfaction à l'égard de la classe » ($p < 0,001$) et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » ($p < 0,01$). Pour tous ces indicateurs, les scores des élèves diminuent au fil des sessions. A l'inverse, le « Sentiment de sécurité » et la « Satisfaction à l'égard des relations paritaires » augmentent (respectivement $p < 0,0001$ et $p < 0,02$). L'effet significatif du sexe concerne les dimensions suivantes : « Relations avec les enseignants » ($p < 0,02$), « Sentiment de sécurité » ($p < 0,0001$), « Relations paritaires » ($p < 0,001$) et « Rapport aux évaluations » ($p < 0,0001$) les garçons obtiennent des scores plus élevés que les filles. Une interaction significative session*sexe apparaît pour la dimension « Rapport aux évaluations » ($p < 0,04$) : les scores des filles sont stables au fil des sessions alors que ceux des garçons tendent à augmenter (graphique 35).

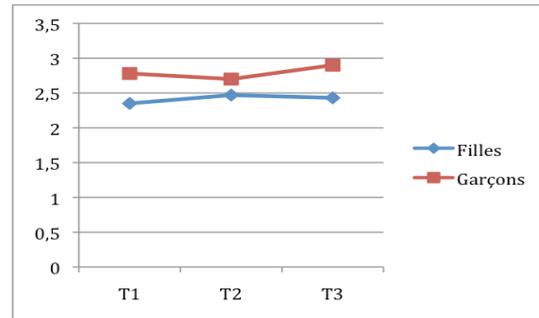
Tableau 29 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du sexe de l'élève. Les relations significatives apparaissent en gras

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | | Test | |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|------------------------------------|-----------|------------------------------------|-----------------------------------|-------------|--------|
| | | F | N=161 | G | N=134 | Sexe | | Session | | Interaction | |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,84 | 1,112 | 3,97 | 1,152 | F= | 0,12 | F= | 4,21 | F= | 1,42 |
| | T2 | 4,01 | 1,112 | 3,94 | 1,125 | p= | 0,7245 | p= | 0,0153 | p= | 0,2416 |
| | T3 | 3,77 | 1,167 | 3,84 | 1,115 | $\eta^2=$ | 0,0005 | $\eta^2=$ | 0,0157 | $\eta^2=$ | 0,0054 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3,92 | 1,127 | 3,95 | 1,256 | F= | 0,65 | F= 6,88 | F= | 1,9 | |
| | T2 | 4,12 | 1,099 | 3,89 | 1,275 | p= | 0,4217 | p= 0,0011 | p= | 0,1503 | |
| | T3 | 3,83 | 1,234 | 3,72 | 1,278 | $\eta^2=$ | 0,0025 | $\eta^2= 0,0254$ | $\eta^2=$ | 0,0071 | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3,77 | 1,185 | 4,05 | 1,208 | F= | 2,46 | F= | 0,93 | F= | 0,76 |
| | T2 | 3,91 | 1,162 | 4,03 | 1,184 | p= | 0,1183 | p= | 0,3957 | p= | 0,4704 |
| | T3 | 3,77 | 1,28 | 3,98 | 1,216 | $\eta^2=$ | 0,0092 | $\eta^2=$ | 0,0035 | $\eta^2=$ | 0,0029 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,98 | 0,809 | 4,87 | 0,907 | F= | 1,34 | F= 23,47 | F= | 0,45 | |
| | T2 | 4,77 | 0,863 | 4,62 | 0,996 | p= | 0,2475 | p= 0 | p= | 0,6408 | |
| | T3 | 4,55 | 0,788 | 4,52 | 0,85 | $\eta^2=$ | 0,0051 | $\eta^2= 0,0816$ | $\eta^2=$ | 0,0017 | |
| Relations enseignants | T1 | 2,78 | 0,729 | 2,92 | 0,74 | F= 4,98 | F= | F= 21,69 | F= | 0,07 | |
| | T2 | 2,72 | 0,759 | 2,89 | 0,731 | p= 0,0265 | p= | p= 0 | p= | 0,9286 | |
| | T3 | 2,47 | 0,707 | 2,62 | 0,651 | $\eta^2= 0,0185$ | $\eta^2=$ | $\eta^2= 0,0759$ | $\eta^2=$ | 0,0003 | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 2,8 | 0,827 | 3,32 | 0,698 | F= 37,03 | F= | F= 19,11 | F= | 2,18 | |
| | T2 | 3,08 | 0,715 | 3,4 | 0,738 | p= 0 | p= | p= 0 | p= | 0,1136 | |
| | T3 | 3,12 | 0,719 | 3,58 | 0,617 | $\eta^2= 0,123$ | $\eta^2=$ | $\eta^2= 0,0675$ | $\eta^2=$ | 0,0082 | |
| Relations parentales | T1 | 3,01 | 0,835 | 3,24 | 0,83 | F= 6,85 | F= | F= 3,91 | F= | 0,36 | |
| | T2 | 3,13 | 0,745 | 3,27 | 0,756 | p= 0,0094 | p= | p= 0,0206 | p= | 0,6977 | |
| | T3 | 3,18 | 0,671 | 3,37 | 0,777 | $\eta^2= 0,0253$ | $\eta^2=$ | $\eta^2= 0,0146$ | $\eta^2=$ | 0,0014 | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,35 | 0,802 | 2,78 | 0,78 | F= 29,82 | F= | 2,29 | F= 3,22 | F= | 1,76 |
| | T2 | 2,47 | 0,666 | 2,7 | 0,729 | p= 0 | p= | 0,1024 | p= 0,0406 | p= | 0,1726 |
| | T3 | 2,43 | 0,742 | 2,9 | 0,653 | $\eta^2= 0,1015$ | $\eta^2=$ | 0,0086 | $\eta^2= 0,012$ | $\eta^2=$ | 0,0066 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,1 | 0,836 | 3,2 | 0,774 | F= | 0,55 | F= 7,86 | F= | 1,76 | |
| | T2 | 3,29 | 0,752 | 3,21 | 0,829 | p= | 0,4592 | p= 0,0004 | p= | 0,1726 | |
| | T3 | 2,94 | 0,832 | 3,08 | 0,801 | $\eta^2=$ | 0,0021 | $\eta^2= 0,0289$ | $\eta^2=$ | 0,0066 | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,66 | 0,728 | 2,73 | 0,796 | F= | 0,41 | F= 3,96 | F= | 0,2 | |
| | T2 | 2,65 | 0,71 | 2,69 | 0,708 | p= | 0,5202 | p= 0,0197 | p= | 0,8216 | |
| | T3 | 2,55 | 0,675 | 2,57 | 0,719 | $\eta^2=$ | 0,0016 | $\eta^2= 0,0148$ | $\eta^2=$ | 0,0008 | |

Graphique 34 : Evolution des scores en français en fonction du sexe



Graphique 35 : Evolution des scores sur la dimension « Rapport aux évaluations » en fonction du sexe



4.3.3.2. Evolutions en fonction du trimestre de naissance

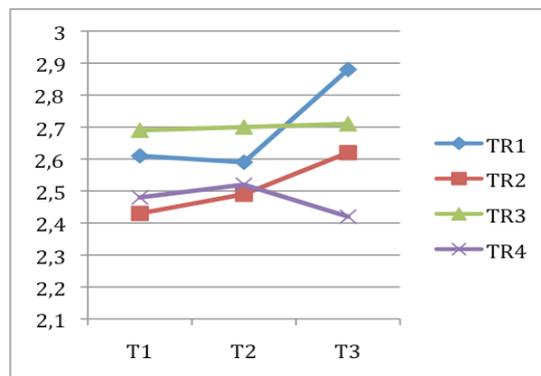
Le tableau 30 présente les résultats en fonction du trimestre de naissance et de la session. Pour les performances scolaires, un effet du trimestre de naissance apparaît pour les 3 indicateurs (score global : $p < 0,01$, en français : $p < 0,05$ et en mathématiques : $p < 0,01$) : les élèves nés au trimestre 4 ont des scores significativement plus faibles que ceux nés auparavant. On observe un effet session pour le score global et le score en français indiquant que les élèves ont des scores plus faibles en T3 qu'en T2.

Pour les indicateurs de bien-être, l'effet du trimestre de naissance apparaît uniquement sur la dimension « Rapport aux évaluations » (graphique 36) avec des scores plus faibles pour les élèves nés au trimestre 4 comparativement aux autres ($p < 0,05$). Un effet session est mis en évidence pour tous les indicateurs sauf pour la dimension « Rapport aux évaluations ». Pour la satisfaction scolaire et les dimensions « Relations avec les enseignants », « Satisfaction à l'égard de la classe » et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » les scores diminuent au cours des 3 sessions et en particulier entre T2 et T3. A l'inverse, le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des relations paritaires augmentent. Toutefois, aucune interaction significative session*trimestre de naissance n'est à noter.

Tableau 30 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du trimestre de naissance. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

| | | Moyenne/Ecart Type | | | | Test | Test | Test |
|--|----|--------------------|------------|------------|------------|-------------------|-------------------|-------------|
| | | T1 (N=58) | T2 (N=80) | T3 (N=78) | T4 (N=79) | Trimestre | Session | Interaction |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 4,1 1,118 | 3,93 1,167 | 4,16 0,958 | 3,48 1,156 | F= 4,35 | F= 4,12 | F= 0 |
| | T2 | 4,06 1,085 | 3,97 0,993 | 4,19 1,011 | 3,73 1,109 | p= 0,0052 | p= 0,0167 | p= 0,647 |
| | T3 | 3,98 1,086 | 3,79 1,087 | 3,99 1,083 | 3,52 1,248 | η²= 0,0474 | η²= 0,0155 | η²= 0,006 |
| Résultats scolaires en français | T1 | 4,08 1,23 | 3,94 1,197 | 4,21 1,02 | 3,56 1,213 | F= 3,39 | F= 6,79 | F= 0,5 |
| | T2 | 4,16 1,173 | 4,03 1,138 | 4,23 1,01 | 3,7 1,34 | p= 0,0186 | p= 0,0012 | p= 0,74 |
| | T3 | 3,96 1,264 | 3,75 1,148 | 3,9 1,241 | 3,56 1,344 | η²= 0,0374 | η²= 0,0253 | η²= 0,006 |
| Résultats scolaires en maths | T1 | 4,22 1,189 | 3,9 1,2 | 4,1 1,105 | 3,48 1,203 | F= 4,42 | F= 0,93 | F= 0,7 |
| | T2 | 4,06 1,173 | 4,06 1,124 | 4,13 1,179 | 3,64 1,171 | p= 0,0047 | p= 0,3961 | p= 0,616 |
| | T3 | 4 1,183 | 3,86 1,325 | 4,11 1,11 | 3,55 1,313 | η²= 0,0482 | η²= 0,0035 | η²= 0,008 |
| Satisfaction scolaire | T1 | 4,82 0,74 | 4,82 0,924 | 5 0,78 | 5,04 4,82 | F= 0,6 | F= 22,56 | F= 0,8 |
| | T2 | 4,55 0,966 | 4,69 0,898 | 4,77 0,966 | 4,75 4,55 | p= 0,6171 | p= 0 | p= 0,561 |
| | T3 | 4,57 0,831 | 4,51 0,769 | 4,51 0,864 | 4,56 4,57 | η²= 0,0068 | η²= 0,0793 | η²= 0,009 |
| Relations enseignants | T1 | 2,8 0,633 | 2,85 0,725 | 2,9 0,819 | 2,81 2,8 | F= 0,32 | F= 20,45 | F= 0,5 |
| | T2 | 2,75 0,717 | 2,79 0,749 | 2,8 0,773 | 2,84 2,75 | p= 0,8134 | p= 0 | p= 0,74 |
| | T3 | 2,57 0,7 | 2,49 0,692 | 2,64 0,682 | 2,47 2,57 | η²= 0,0037 | η²= 0,0724 | η²= 0,006 |
| Sentiment de sécurité | T1 | 3,14 0,693 | 2,99 0,864 | 3,13 0,797 | 2,92 3,14 | F= 2,03 | F= 19,62 | F= 0,8 |
| | T2 | 3,43 0,671 | 3,26 0,692 | 3,21 0,778 | 3,04 3,43 | p= 0,1099 | p= 0 | p= 0,522 |
| | T3 | 3,45 0,673 | 3,32 0,709 | 3,31 0,692 | 3,25 3,45 | η²= 0,0227 | η²= 0,0697 | η²= 0,009 |
| Relations paritaires | T1 | 3,14 0,872 | 3,17 0,805 | 3,14 0,856 | 3,01 0,842 | F= 0,26 | F= 3,66 | F= 1,2 |
| | T2 | 3,22 0,757 | 3,07 0,793 | 3,3 0,749 | 3,21 0,706 | p= 0,8543 | p= 0,0264 | p= 0,274 |
| | T3 | 3,2 0,722 | 3,33 0,712 | 3,27 0,741 | 3,23 0,736 | η²= 0,003 | η²= 0,0138 | η²= 0,014 |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,61 0,695 | 2,43 0,819 | 2,69 0,877 | 2,48 0,835 | F= 2,67 | F= 2,72 | F= 1,6 |
| | T2 | 2,59 0,669 | 2,49 0,692 | 2,7 0,823 | 2,52 0,603 | p= 0,0478 | p= 0,067 | p= 0,135 |
| | T3 | 2,88 0,621 | 2,62 0,68 | 2,71 0,745 | 2,42 0,815 | η²= 0,0297 | η²= 0,0103 | η²= 0,018 |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,12 0,765 | 3,03 0,822 | 3,21 0,883 | 3,22 0,75 | F= 0,01 | F= 8,27 | F= 0,9 |
| | T2 | 3,27 0,695 | 3,28 0,773 | 3,21 0,849 | 3,25 0,813 | p= 0,9984 | p= 0,0003 | p= 0,481 |
| | T3 | 3,04 0,871 | 3,07 0,775 | 2,97 0,834 | 2,93 0,822 | η²= 0,0001 | η²= 0,0306 | η²= 0,010 |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,59 0,753 | 2,67 0,769 | 2,74 0,736 | 2,74 0,782 | F= 1,34 | F= 3,75 | F= 0,6 |
| | T2 | 2,55 0,642 | 2,67 0,805 | 2,81 0,687 | 2,62 0,659 | p= 0,2633 | p= 0,0242 | p= 0,69 |
| | T3 | 2,45 0,61 | 2,64 0,737 | 2,61 0,687 | 2,51 0,71 | η²= 0,0151 | η²= 0,0141 | η²= 0,007 |

Graphique 36 : Evolution des scores sur la dimension « Rapport aux évaluations » en fonction du trimestre de naissance



4.3.3.3. Evolutions en fonction du redoublement

Le tableau 31 présente les résultats en fonction du redoublement et de la session pour 158 élèves dont 11 ont redoublé (données recueillies en T3). Pour les performances scolaires, un effet du redoublement et de la session apparaît pour les 3 indicateurs (score global, en français et en mathématiques) : les élèves redoublants ont des scores significativement plus faibles que les non redoublants ($p < 0,0001$ dans tous les cas) et les scores en T3 sont significativement plus faibles que ceux en T2 et T1. Deux interactions redoublement*session sont à noter, l'une avec le score global ($p < 0,03$) et la seconde avec le score en mathématiques ($p < 0,02$). Dans les deux cas, les performances des non redoublants tendent à être stables dans le temps alors que celles des redoublants diminuent (graphique 37).

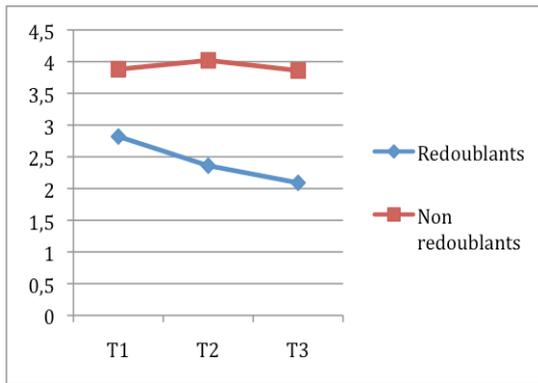
Pour le bien-être, un effet du redoublement apparaît uniquement sur les dimensions « Sentiment de sécurité », « Relations paritaires » et « Satisfaction à l'égard de la classe » : les redoublants ont un niveau de satisfaction inférieur à celui des non redoublants (p compris entre 0,05 et 0,005). Un effet session est retrouvé pour la satisfaction scolaire et 4 des 6 dimensions du questionnaire de bien-être. Les appréciations des élèves ont tendance à être moins positives en T3 qu'en T2 et T1 pour la satisfaction scolaire, les relations avec les enseignants, le rapport aux évaluations, la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires. A l'inverse, les appréciations des élèves ont tendance à augmenter au fil des sessions pour le sentiment de sécurité et les relations paritaires.

Tableau 31 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du redoublement. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

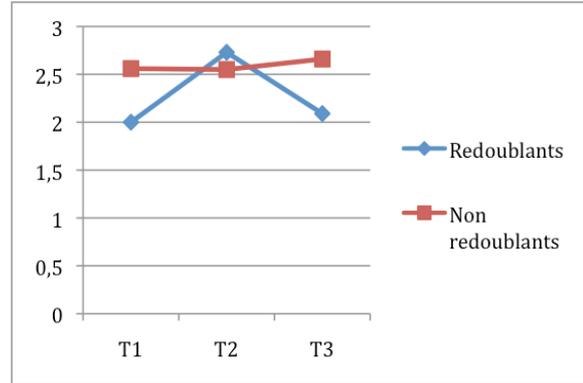
| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | | Test | |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|-------------------|-------------------|-------------------|--|-------------|--|
| | | OUI N=11 | | NON N=147 | | Redoublement | | Session | | Interaction | |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 2,82 | 1,25 | 3,88 | 1,118 | F= 27,29 | F= 3,32 | F= 3,37 | | | |
| | T2 | 2,36 | 1,027 | 4,02 | 0,997 | p= 0,0000 | p= 0,0368 | p= 0,0352 | | | |
| | T3 | 2,09 | 1,136 | 3,86 | 1,101 | η²= 0,1061 | η²= 0,0142 | η²= 0,0144 | | | |
| Résultats scolaires en français | T1 | 2,64 | 1,286 | 3,94 | 1,172 | F= 31,58 | F= 3,06 | F= 2,3 | | | |
| | T2 | 2,18 | 0,982 | 4,07 | 1,116 | p= 0,0000 | p= 0,0476 | p= 0,1018 | | | |
| | T3 | 1,91 | 1,136 | 3,86 | 1,205 | η²= 0,1207 | η²= 0,0131 | η²= 0,0099 | | | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3 | 1,095 | 3,89 | 1,201 | F= 20,91 | F= 2,89 | F= 3,7 | | | |
| | T2 | 2,36 | 1,206 | 4 | 1,134 | p= 0,0000 | p= 0,0568 | p= 0,0255 | | | |
| | T3 | 2,18 | 1,401 | 3,91 | 1,218 | η²= 0,0833 | η²= 0,0124 | η²= 0,0158 | | | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 5,36 | 0,674 | 4,9 | 0,844 | F= 1,64 | F= 7,73 | F= 0,92 | | | |
| | T2 | 4,91 | 1,3 | 4,67 | 0,903 | p= 0,2009 | p= 0,0005 | p= 0,3998 | | | |
| | T3 | 4,64 | 0,924 | 4,54 | 0,789 | η²= 0,0071 | η²= 0,0325 | η²= 0,004 | | | |
| Relations enseignants | T1 | 2,45 | 1,036 | 2,83 | 0,716 | F= 1,97 | F= 4,69 | F= 1,63 | | | |
| | T2 | 2,73 | 1,009 | 2,71 | 0,707 | p= 0,1614 | p= 0,0096 | p= 0,1972 | | | |
| | T3 | 2,18 | 0,874 | 2,53 | 0,678 | η²= 0,0085 | η²= 0,02 | η²= 0,007 | | | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 2,45 | 0,934 | 3,09 | 0,761 | F= 7,93 | F= 5,28 | F= 0,4 | | | |
| | T2 | 2,82 | 0,874 | 3,25 | 0,732 | p= 0,0053 | p= 0,0054 | p= 0,6708 | | | |
| | T3 | 2,91 | 0,831 | 3,38 | 0,687 | η²= 0,0333 | η²= 0,0224 | η²= 0,0017 | | | |
| Relations paritaires | T1 | 2,64 | 1,286 | 3,2 | 0,772 | F= 4,84 | F= 1,54 | F= 0,67 | | | |
| | T2 | 2,91 | 0,944 | 3,26 | 0,739 | p= 0,0287 | p= 0,2162 | p= 0,5097 | | | |
| | T3 | 3 | 0,894 | 3,27 | 0,706 | η²= 0,0206 | η²= 0,0067 | η²= 0,0029 | | | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2 | 1 | 2,56 | 0,794 | F= 3,07 | F= 4,52 | F= 5,82 | | | |
| | T2 | 2,73 | 0,905 | 2,55 | 0,69 | p= 0,0811 | p= 0,0114 | p= 0,0032 | | | |
| | T3 | 2,09 | 1,044 | 2,66 | 0,713 | η²= 0,0132 | η²= 0,0193 | η²= 0,0247 | | | |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 2,64 | 1,12 | 3,16 | 0,787 | F= 3,74 | F= 0,63 | F= 0,62 | | | |
| | T2 | 2,91 | 0,944 | 3,2 | 0,786 | p= 0,0544 | p= 0,5341 | p= 0,5402 | | | |
| | T3 | 2,82 | 1,168 | 3,01 | 0,809 | η²= 0,016 | η²= 0,0027 | η²= 0,0027 | | | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,64 | 0,924 | 2,69 | 0,749 | F= 0,83 | F= 4,93 | F= 2,79 | | | |
| | T2 | 2,73 | 0,786 | 2,64 | 0,71 | p= 0,3627 | p= 0,0076 | p= 0,0622 | | | |
| | T3 | 2,09 | 0,944 | 2,57 | 0,64 | η²= 0,0036 | η²= 0,021 | η²= 0,012 | | | |

On note un effet d'interaction pour la dimension « Rapport aux évaluations » ($p < 0,01$) : alors que les scores des non redoublants sont stables au fil des sessions, ceux des redoublants augmentent entre T1 et T2 puis diminuent entre T2 et T3 (cf. graphique 38).

Graphique 37 : Evolution des performances scolaires (score global) en fonction du redoublement



Graphique 38 : Evolution sur la dimension « Rapport aux évaluations » en fonction du redoublement



4.3.3.4. Evolutions en fonction du suivi en aide personnalisée

Le tableau 32 présente les résultats en fonction de la session et de l'aide personnalisée dont ont ou n'ont pas bénéficié les élèves (respectivement N=41 et N=25 en T3) lors de la scolarité primaire. Pour les performances scolaires, aucun effet session n'est noté. Par contre, un effet de l'aide personnalisée apparaît pour les 3 indicateurs (score global, en français et en mathématiques) : les élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée ont des scores significativement plus faibles que les autres élèves (p compris entre 0,01 et 0,0001). Par ailleurs, un effet d'interaction apparaît pour les résultats globaux et en français (respectivement $p=0,04$ et $p=0,01$) : les élèves suivis en aide personnalisée progressent davantage que les élèves non suivis (graphique 39).

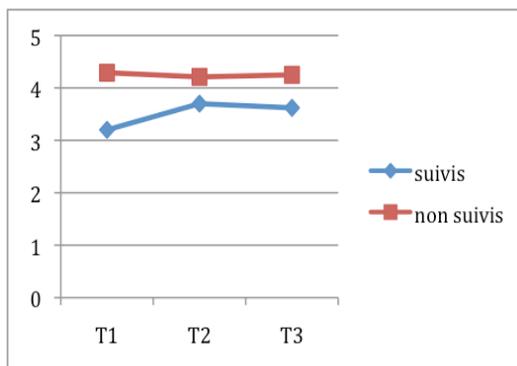
Tableau 32 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction de l'aide personnalisée. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|--|----|---------------|------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------|-------------|
| | | OUI N=41 | NON N=25 | | | Aide P. | Session | Interaction |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 3,2 1,114 | 4,29 1,083 | F= 8,27 | F= 1,84 | F= 3,28 | | |
| | T2 | 3,7 1,224 | 4,21 0,977 | P= 0,0055 | p= 0,1626 | p= 0,0411 | | |
| | T3 | 3,62 1,213 | 4,25 1,073 | η²= 0,1177 | η²= 0,0288 | η²= 0,0502 | | |
| Résultats scolaires en français | T1 | 3,17 1,152 | 4,25 1,152 | F= 5,8 | F= 1,98 | F= 4,05 | | |
| | T2 | 3,7 1,324 | 4,08 1,283 | P= 0,0191 | p= 0,1422 | p= 0,0198 | | |
| | T3 | 3,65 1,312 | 4,25 1,113 | η²= 0,0855 | η²= 0,0309 | η²= 0,0613 | | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 3,2 1,137 | 4,46 1,021 | F= 12,63 | F= 1,6 | F= 2,64 | | |
| | T2 | 3,55 1,339 | 4,29 0,955 | P= 0,0007 | p= 0,2062 | p= 0,0751 | | |
| | T3 | 3,73 1,219 | 4,42 1,018 | η²= 0,1692 | η²= 0,0252 | η²= 0,0408 | | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 5,1 0,81 | 5,38 0,77 | F= 0,47 | F= 8,89 | F= 1,58 | | |
| | T2 | 5 0,847 | 5,17 0,702 | P= 0,4938 | p= 0,0002 | p= 0,2104 | | |
| | T3 | 4,83 0,675 | 4,71 0,955 | η²= 0,0075 | η²= 0,1254 | η²= 0,0249 | | |
| Relations enseignants | T1 | 2,77 0,768 | 3,17 0,761 | F= 2 | F= 0,21 | F= 2,35 | | |
| | T2 | 2,9 0,709 | 3,12 0,68 | P= 0,1624 | p= 0,8142 | p= 0,0997 | | |
| | T3 | 2,98 0,53 | 2,92 0,717 | η²= 0,0312 | η²= 0,0034 | η²= 0,0365 | | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 2,8 0,823 | 3,33 0,565 | F= 2,9 | F= 3,83 | F= 4,15 | | |
| | T2 | 2,95 0,749 | 3,21 0,721 | P= 0,0933 | p= 0,0243 | p= 0,0179 | | |
| | T3 | 3,33 0,656 | 3,29 0,751 | η²= 0,0447 | η²= 0,0582 | η²= 0,0627 | | |
| Relations paritaires | T1 | 2,85 0,834 | 3,42 0,654 | F= 7,77 | F= 0,22 | F= 1,98 | | |
| | T2 | 3,02 0,891 | 3,17 0,637 | P= 0,007 | p= 0,8058 | p= 0,1427 | | |
| | T3 | 2,92 0,694 | 3,42 0,654 | η²= 0,1114 | η²= 0,0035 | η²= 0,0309 | | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,52 0,96 | 2,58 0,881 | F= 0,49 | F= 0,25 | F= 0,11 | | |
| | T2 | 2,55 0,714 | 2,71 0,624 | P= 0,486 | p= 0,7756 | p= 0,8985 | | |
| | T3 | 2,55 0,783 | 2,67 0,565 | η²= 0,0078 | η²= 0,004 | η²= 0,0018 | | |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,25 0,809 | 3,29 0,806 | F= 0,08 | F= 1,47 | F= 0,15 | | |
| | T2 | 3,3 0,758 | 3,42 0,776 | P= 0,7767 | p= 0,2334 | p= 0,8613 | | |
| | T3 | 3,15 0,975 | 3,12 0,85 | η²= 0,0013 | η²= 0,0232 | η²= 0,0024 | | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,58 0,844 | 2,96 0,806 | F= 6,43 | F= 1,47 | F= 0,3 | | |
| | T2 | 2,75 0,742 | 3,17 0,702 | P= 0,0138 | p= 0,2331 | p= 0,7427 | | |
| | T3 | 2,67 0,694 | 2,92 0,717 | η²= 0,094 | η²= 0,0232 | η²= 0,0048 | | |

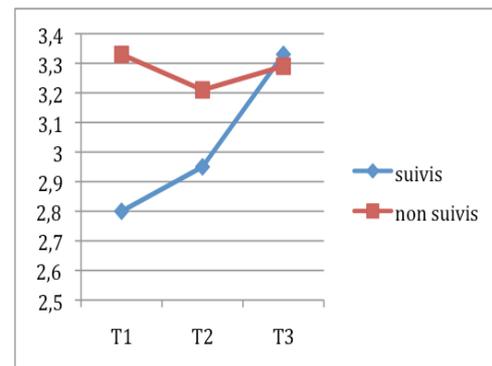
Pour les indicateurs de bien-être les relations sont peu nombreuses. On constate un effet de l'aide personnalisée sur les dimensions « Relations paritaires » ($p < 0,001$) et « Satisfaction à l'égard des activités scolaires » ($p < 0,01$) : les élèves suivis en aide personnalisée obtiennent des scores inférieurs comparativement à ceux des élèves non suivis. Un effet session apparaît pour la satisfaction scolaire (moins élevée en T3 qu'en T1 et T2) et pour le

sentiment de sécurité (plus élevé en T3 que pour les autres temps de mesure). Enfin pour cette dernière dimension un effet d'interaction ($p < 0,01$) souligne la très forte progression des enfants suivis sur cet indicateur (graphique 40).

Graphique 39 : Evolution des performances scolaires (score global) en fonction du suivi en aide personnalisée



Graphique 40 : Evolution sur la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction du suivi en aide personnalisée



4.3.3.5. Evolutions en fonction du suivi en RASED

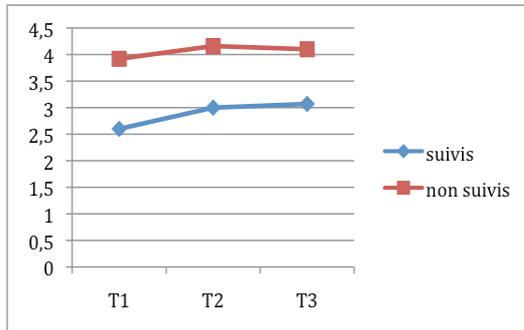
Dans ces analyses 16 élèves ont bénéficié d'un suivi en RASED et 50 n'en ont pas bénéficié (données recueillies en T3). Le tableau 33 montre, pour les performances scolaires, des effets sessions et suivi en RASED systématiques. Ils indiquent une augmentation des performances académiques au cours des sessions et des performances scolaires plus élevées chez les élèves non suivis comparativement aux autres (cf. graphique 41).

Tableau 33 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - entre les temps 1, 2 et 3 en fonction du suivi en RASED. *Les relations significatives apparaissent en gras.*

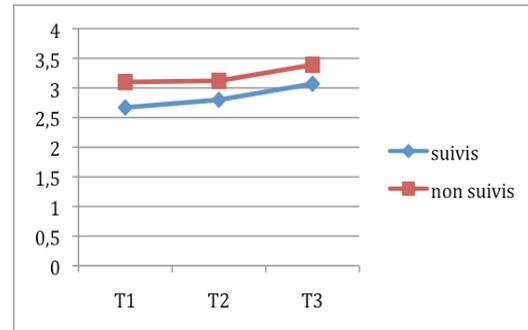
| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | | Test | |
|--|----|---------------|-------|---------------|-------|------------------------------|------------------------------|-------------------------|--|-------------|--|
| | | OUI | N=16 | NON | N=50 | RASED | | Session | | Interaction | |
| Résultats scolaires globaux | T1 | 2,6 | 0,986 | 3,92 | 1,115 | F= 18,02 | F= 3,52 | F= 0,51 | | | |
| | T2 | 3 | 1,363 | 4,16 | 0,943 | p= 0,0001 | p= 0,0325 | p= 0,604 | | | |
| | T3 | 3,07 | 1,335 | 4,1 | 1,046 | η²= 0,2252 | η²= 0,0537 | η ² = 0,0082 | | | |
| Résultats scolaires en français | T1 | 2,6 | 1,121 | 3,88 | 2,6 | F= 15,62 | F= 3,05 | F= 0,11 | | | |
| | T2 | 2,93 | 1,486 | 4,12 | 2,93 | p= 0,0002 | p= 0,0512 | p= 0,8968 | | | |
| | T3 | 3 | 1,309 | 4,14 | 3 | η²= 0,2012 | η²= 0,0469 | η ² = 0,0018 | | | |
| Résultats scolaires en mathématiques | T1 | 2,6 | 0,986 | 4 | 1,137 | F= 16,39 | F= 3,5 | F= 1,02 | | | |
| | T2 | 3,07 | 1,438 | 4,06 | 1,107 | p= 0,0001 | p= 0,0333 | p= 0,3624 | | | |
| | T3 | 3,2 | 1,474 | 4,22 | 0,985 | η²= 0,2091 | η²= 0,0534 | η ² = 0,0162 | | | |
| Satisfaction scolaire | T1 | 5,4 | 0,828 | 5,14 | 0,791 | F= 0,14 | F= 6,84 | F= 0,88 | | | |
| | T2 | 5 | 0,926 | 5,08 | 0,759 | p= 0,7129 | p= 0,0015 | p= 0,4185 | | | |
| | T3 | 4,8 | 0,775 | 4,78 | 0,798 | η ² = 0,0023 | η²= 0,0994 | η ² = 0,014 | | | |
| Relations enseignants | T1 | 2,67 | 0,816 | 3 | 0,764 | F= 2,33 | F= 0,35 | F= 0,41 | | | |
| | T2 | 2,8 | 0,775 | 3,04 | 0,676 | p= 0,1321 | p= 0,7042 | p= 0,6627 | | | |
| | T3 | 2,87 | 0,516 | 2,98 | 0,629 | η ² = 0,0362 | η ² = 0,0056 | η ² = 0,0066 | | | |
| Sentiment de sécurité | T1 | 2,67 | 0,816 | 3,1 | 0,743 | F= 4,62 | F= 4,82 | F= 0,16 | | | |
| | T2 | 2,8 | 0,862 | 3,12 | 0,696 | p= 0,0355 | p= 0,0097 | p= 0,8522 | | | |
| | T3 | 3,07 | 0,884 | 3,39 | 0,606 | η²= 0,0693 | η²= 0,0721 | η ² = 0,0026 | | | |
| Relations paritaires | T1 | 2,87 | 0,99 | 3,12 | 0,754 | F= 0,39 | F= 0,33 | F= 0,8 | | | |
| | T2 | 3,13 | 0,834 | 3,06 | 0,801 | p= 0,5326 | p= 0,7196 | p= 0,4509 | | | |
| | T3 | 3 | 0,845 | 3,14 | 0,677 | η ² = 0,0063 | η ² = 0,0053 | η ² = 0,0127 | | | |
| Rapport aux évaluations | T1 | 2,47 | 0,834 | 2,57 | 0,957 | F= 3,4 | F= 0,16 | F= 1,42 | | | |
| | T2 | 2,33 | 0,724 | 2,69 | 0,652 | p= 0,07 | p= 0,8557 | p= 0,2453 | | | |
| | T3 | 2,2 | 0,676 | 2,71 | 0,677 | η ² = 0,052 | η ² = 0,0026 | η ² = 0,0224 | | | |
| Satisfaction à l'égard de la classe | T1 | 3,33 | 0,976 | 3,24 | 0,751 | F= 0 | F= 1,27 | F= 0,2 | | | |
| | T2 | 3,33 | 0,816 | 3,35 | 0,751 | p= 0,9677 | p= 0,2841 | p= 0,8224 | | | |
| | T3 | 3,07 | 0,961 | 3,16 | 0,921 | η ² = 0 | η ² = 0,0201 | η ² = 0,0032 | | | |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | T1 | 2,67 | 0,724 | 2,73 | 0,884 | F= 3,18 | F= 0,26 | F= 1,18 | | | |
| | T2 | 2,53 | 0,743 | 3,02 | 0,721 | p= 0,0792 | p= 0,7723 | p= 0,3097 | | | |
| | T3 | 2,53 | 0,834 | 2,84 | 0,657 | η ² = 0,0488 | η ² = 0,0042 | η ² = 0,0187 | | | |

Pour les dimensions du bien-être, seules 3 relations significatives sont à noter. Un effet session pour la satisfaction scolaire (elle est plus faible en T3 qu'en T2 et T1) et pour le sentiment de sécurité (plus élevé en T3 comparativement à T1 et T2) et un effet du suivi pour cette dernière dimension ($p < 0,01$). Ainsi les enfants non suivis se sentent davantage en sécurité que les enfants suivis en RASED (cf. graphique 42).

Graphique 41 : Evolution des performances scolaires (score global) en fonction du suivi en RASED



Graphique 42 : Evolution sur la dimension « Sentiment de sécurité » en fonction du suivi en RASED



4.3.4. Synthèse

L'étude des facteurs associés aux évolutions du bien-être des élèves suivis pendant les 3 années de l'étude montre des effets établissements : les collégiens sont moins satisfaits de leur établissement que les écoliers ; ils sont également moins satisfaits des activités scolaires et de la classe. Par contre, les collégiens sont plus satisfaits de leurs relations paritaires que les écoliers. Cependant, ces effets sont indépendants de la session. La seule interaction significative concerne la dimension « Relations avec les enseignants ». Celle-ci indique une diminution de la satisfaction des collégiens entre T2 et T3 alors qu'elle est stable chez les écoliers. Ces résultats sont proches de ceux obtenus en T1/T2 (échantillon 1) mais en T1/T2 et T3 (échantillon 2), le nombre d'interactions est plus faible. Par ailleurs, certaines relations trouvées en T1/T2 (« Rapport aux évaluations » et « Sentiment de sécurité ») n'apparaissent pas en T1/T2 et T3.

Les effets liés à la strate ne varient pas en fonction des 3 temps de mesure. On constate globalement que les élèves du privé sont plus satisfaits de l'école et de leurs relations avec les enseignants que les 2 autres groupes. Mais leur rapport aux évaluations est globalement moins satisfaisant comparativement aux autres élèves. Enfin, les élèves de REP se sentent moins en sécurité que les élèves du Public hors REP et du Privé. Ces résultats sont identiques à ceux de l'échantillon 1.

Les effets liés aux caractéristiques familiales des élèves (CSP du père et de la mère) n'apparaissent pas. Pour le mode de vie familiale, les élèves vivant avec leurs deux parents sont plus satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe et des activités

scolaires que les élèves dans d'autres situations familiales. Une seule interaction significative indique que la satisfaction à l'égard des évaluations des enfants vivant avec leurs deux parents augmente entre T1 et T2 alors qu'elle tend à diminuer chez les enfants vivant avec les deux parents. Ces résultats sont identiques à ceux de l'échantillon 1.

Pour les caractéristiques des élèves, les garçons se sentent plus en sécurité que les filles et sont plus satisfaits que ces dernières de leurs relations avec les enseignants ainsi que dans le domaine des relations paritaires. Leur rapport aux évaluations tend à s'améliorer au fil du temps alors qu'il est stable chez les filles. L'effet du trimestre de naissance est très limité : les enfants les plus jeunes ont un rapport plus négatif aux évaluations que les autres enfants nés la même année. S'agissant des trajectoires scolaires, les redoublants se sentent moins en sécurité, plus en difficulté dans le domaine des relations paritaires et moins satisfaits de leur classe que les non redoublants. Néanmoins, leur rapport aux évaluations s'améliore alors qu'il est stable chez les non redoublants. Les élèves suivis en aide personnalisée sont moins satisfaits des relations paritaires et des activités scolaires que les élèves non suivis. Mais leur sentiment de sécurité augmente au cours du temps alors qu'il est stable pour les enfants non suivis. Enfin, les enfants suivis en RASED se sentent davantage en sécurité que les enfants non suivis. Ces résultats vont dans le sens de ceux de l'échantillon 1.

4.4. Evolution sur les modules complémentaires de bien-être, la satisfaction de vie globale et le sentiment d'efficacité personnelle entre T2 et T3

Trois questionnaires ont été proposés aux élèves en T2 et T3 uniquement : une échelle de bien-être comportant 3 modules complémentaires (sentiment d'appartenance à l'école, satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et des toilettes, satisfaction à l'égard du respect de leurs droits), une échelle de satisfaction de vie globale et une échelle mesurant le Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP). Ce chapitre rend compte de l'évolution des réponses des élèves sur ces 3 questionnaires et des facteurs associés à ces évolutions.

4.4.1. Evolutions du bien-être (modules complémentaires), de la satisfaction de vie et du Sentiment d'Efficacité Personnelle (SEP) des élèves entre T2 et T3.

Le tableau 34 montre que le sentiment d'appartenance des élèves à l'école augmente entre T2 et T3 ($p < .0001$). Par contre, la satisfaction à l'égard du respect des droits diminue sur la même période ($p < .001$). Pour la satisfaction relative à la restauration scolaire aucune évolution n'est constatée entre les deux temps de mesure. De même, la satisfaction de vie des élèves n'évolue pas. Par contre, le Sentiment d'Efficacité Personnelle diminue entre T2 et T3 ($p < .023$).

Tableau 34 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 (N=295).

| Scores moyens | Sessions | Moyenne | Ecart-type | Test global |
|---------------------|----------|---------|------------|----------------------|
| Appartenance | T2 | 3,00 | 0,59 | t=-4,17 p=0,0001 |
| | T3 | 3,10 | 0,60 | d=0,24 |
| Restauration | T2 | 2,36 | 0,56 | t=1 p=0,31 |
| | T3 | 2,35 | 0,66 | d=0,06 |
| Respect des droits | T2 | 2,66 | 0,47 | t= 3,35 d=0,001 |
| | T3 | 2,57 | 0,45 | h ² =0,20 |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,62 | 1,04 | t=0,22 p=0,828 |
| | T3 | 4,61 | 1,00 | d=0,01 |
| SEP | T2 | 4,72 | 0,76 | t=2.29 p=0,023 |
| | T3 | 4,61 | 0,82 | d=0,13 |

4.4.2. Impact des facteurs scolaires, familiaux et individuels sur les évolutions entre T2 et T3.

4.4.2.1. Impact des facteurs scolaires (type d'établissement) sur les évolutions entre T2 et T3

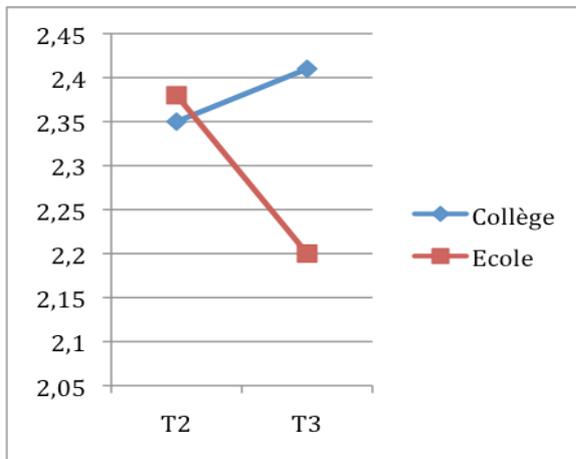
Le tableau 35 indique un effet établissement (école vs collège) pour 2 des 3 dimensions du bien-être. Les collégiens sont plus satisfaits la restauration scolaire que les écoliers ($p < 0,04$), et ces derniers ont davantage le sentiment que leurs droits sont respectés que les collégiens ($p < 0,01$). Par ailleurs un effet session apparaît pour les trois dimensions du bien-être : le sentiment d'appartenance et la satisfaction par rapport à la restauration scolaire tendent à

progresser entre T2 et T3 alors que la satisfaction relative au respect des droits tend à diminuer (graphique 43). On note une interaction significative établissement*session ($p < 0,02$) : la satisfaction des collégiens par rapport à la restauration scolaire augmente alors qu'elle diminue chez les écoliers (graphique 44). Enfin, la satisfaction de vie des collégiens est globalement plus élevée que celle des écoliers ($p = 0,0006$) et le SEP de l'ensemble des élèves tend à diminuer entre T2 et T3 ($p = 0,05$).

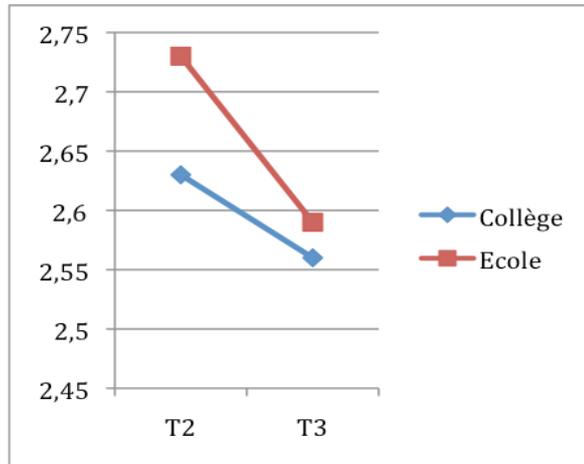
Tableau 35 : Evolution des scores – modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du type d'établissement (école primaire vs collège) (N=295).

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|---------------------|----|---------------|------|---------------|------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| | | Collège N=211 | | Ecole N=84 | | Etablissement | Session | Interaction |
| Appartenance | | | | | | F= 2,47 | F= 7,36 | F= 1,6 |
| | T2 | 2,95 | 0,56 | 3,12 | 0,64 | p= 0,08 | p= 0,007 | p= 0,2 |
| | T3 | 3,09 | 0,57 | 3,15 | 0,66 | h ² = 0,007 | h²= 0,02 | h ² = 0,005 |
| Restauration | | | | | | F= 7,72 | F= 4,17 | F= 5,83 |
| | T2 | 2,35 | 0,57 | 2,38 | 0,53 | p= 0,005 | p= 0,04 | p= 0,02 |
| | T3 | 2,41 | 0,69 | 2,2 | 0,57 | h²= 0,001 | h²= 0,01 | h²= 0,001 |
| Respect des droits | | | | | | F= 18,02 | F= 3,52 | F= 0,51 |
| | T2 | 2,63 | 0,47 | 2,73 | 0,44 | p= 0,01 | p= 0,03 | p= 0,6 |
| | T3 | 2,56 | 0,43 | 2,59 | 0,48 | h²= 0,001 | h²= 0,001 | h ² = 0,001 |
| Satisfaction de vie | | | | | | F= 12,01 | F= 0,36 | F= 0,17 |
| | T2 | 4,53 | 1,06 | 4,85 | 0,97 | p= 0,0006 | p= 0,55 | p= 0,68 |
| | T3 | 4,57 | 1,02 | 4,7 | 0,96 | h²= 0,01 | h ² = 0,001 | h ² = 0,005 |
| SEP | | | | | | F= 0,81 | F= 3,87 | F= 0,05 |
| | T2 | 4,7 | 0,76 | 4,77 | 0,78 | p= 0,36 | p= 0,05 | p= 0,82 |
| | T3 | 4,59 | 0,8 | 4,68 | 0,86 | h ² = 0,0005 | h²= 0,013 | h ² = 0,0006 |

Graphique 43 : Evolution sur la dimension « Restauration scolaire » en fonction du type d'établissement



Graphique 44 : Evolution sur la dimension « Respect des droits » en fonction du type d'établissement



4.4.2.2. Impact des facteurs scolaires (strate) sur les évolutions entre T2 et T3

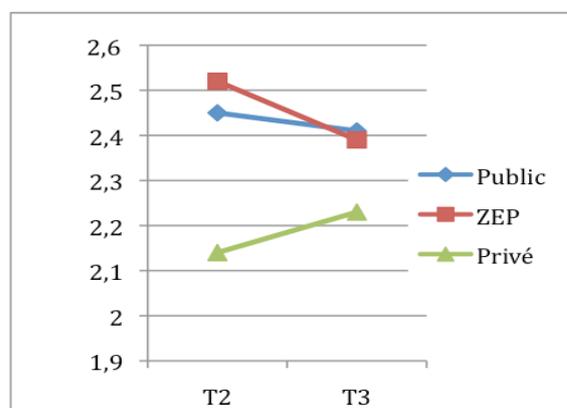
Globalement, le sentiment d'appartenance des élèves tend à progresser entre T2 et T3 ($p < 0,01$). Pour la restauration scolaire, un effet établissement apparaît ($p = 0,0006$) : les élèves du privé sont moins satisfaits que les élèves des deux autres groupes (cf. graphique 45). Pour la dimension « Respect des droits », on note une diminution de la satisfaction entre T2 et T3 et une plus faible satisfaction des élèves du privé par rapport aux élèves des deux autres groupes ($p = 0,01$) (cf. graphique 46).

La satisfaction de vie globale ne varie ni en fonction de l'établissement ni en fonction de la session mais l'interaction significative ($p = 0,03$) montre que la satisfaction de vie des élèves du privé augmente alors que celle des 2 autres groupes est stable ou diminue. Enfin, on observe une diminution du SEP entre T2 et T3 pour l'ensemble des élèves.

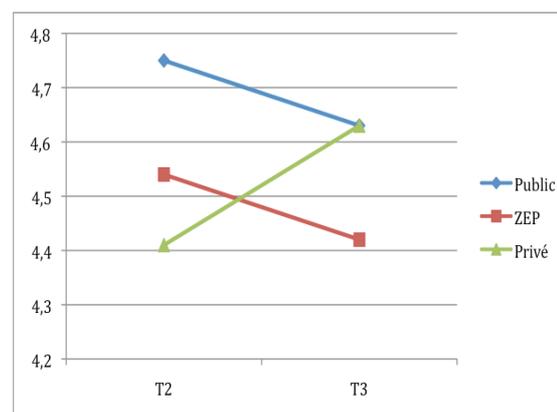
Tableau 36 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP)- entre T2 et T3 en fonction de la strate (N=295).

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|---------------------|----|---------------|------|-----------------|------|---------------|------|------------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------|
| | | Public N=171 | | REP Public N=31 | | Privé N=93 | | Strate | Session | Interaction |
| Appartenance | T2 | 3 | 0,59 | 2,94 | 0,6 | 3,01 | 0,59 | F= 0,83 p= 0,43 | F= 6,65 p= 0,01 | F= 1,58 p= 0,21 |
| | T3 | 3,1 | 0,59 | 2,94 | 0,6 | 3,16 | 0,6 | h ² = 0,007 | H²= 0,01 | h ² = 0,005 |
| Restauration | T2 | 2,45 | 0,54 | 2,52 | 0,56 | 2,14 | 0,53 | F= 7,67 p= 0,0006 | F= 0,27 p= 0,60 | F= 1,75 p= 0,18 |
| | T3 | 2,41 | 0,55 | 2,39 | 0,83 | 2,23 | 0,83 | h²= 0,01 | H²= 0,002 | h ² = 0,0009 |
| Respect des droits | T2 | 2,69 | 0,43 | 2,79 | 0,56 | 2,57 | 0,48 | F= 4,52 p= 0,01 | F= 5,25 p= 0,02 | F= 0,19 p= 0,83 |
| | T3 | 2,58 | 0,41 | 2,74 | 0,47 | 2,49 | 0,47 | h ² = 0,001 | H²= 0,01 | h ² = 0,0009 |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,75 | 0,98 | 4,54 | 1,18 | 4,41 | 1,09 | F= 1,56 p= 0,2 | F= 0,1 p= 0,9 | F= 3,7 p= 0,03 |
| | T3 | 4,63 | 0,9 | 4,42 | 1,06 | 4,63 | 1,06 | h ² = 0,01 | H ² = 0 | h²= 0,1 |
| SEP | T2 | 4,73 | 0,73 | 4,54 | 0,86 | 4,76 | 0,78 | F= 2,47 p= 0,08 | F= 7,36 p= 0,007 | F= 1,6 p= 0,2 |
| | T3 | 4,69 | 0,76 | 4,28 | 0,84 | 4,58 | 0,84 | h ² = 0,005 | H²= 0,02 | h ² = 0,005 |

Graphique 45 : Evolution de la dimension « Restauration scolaire » en fonction de la strate



Graphique 46 : Evolution de la dimension « Respect des droits » en fonction de la strate



4.4.2.3. Impact des facteurs familiaux (CSP de la mère) sur les évolutions entre T2 et T3

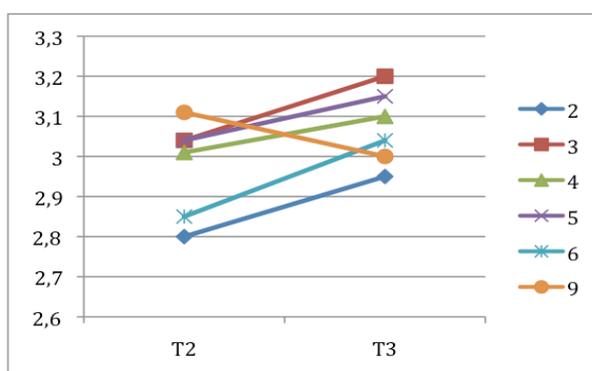
Les résultats du tableau 37 montrent l'absence d'effet de la CSP sur les 3 indicateurs de bien-être à l'école. Pour le sentiment d'appartenance à l'école, on observe un effet session et un effet d'interaction CSP*session : alors que ce sentiment augmente pour tous les élèves

($p < 0,05$), il diminue pour les pour les élèves dont les mères sont au chômage ou inactives ($p < 0,0001$) (cf. graphique 47).

Tableau 37 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction de la CSP de la mère (CSP mère). Les relations significatives apparaissent en gras.

| | Moyenne/Ecart Type. | | | | | | Test | Test | Test | |
|---------------------|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|---|--|
| | 2 (N=20) | 3 (N=61) | 4 (N=67) | 5 (N=100) | 6 (N=9) | 9 (N=24) | CSP Mère | Session | Interacti | |
| Appartenance | T2 | 2,8 0,69 | 3,04 0,66 | 3,01 0,49 | 3,04 0,52 | 2,85 0,73 | 3,11 0,64 | F= 0,59 p= 0,44 $\eta^2= 0,07$ | F= 19,27 p= 0,00 $\eta^2= \mathbf{0,001}$ | F= 4,0 p= 0,0 $\eta^2= \mathbf{0,0}$ |
| | T3 | 2,95 0,6 | 3,2 0,68 | 3,1 0,5 | 3,15 0,54 | 3,04 0,72 | 3 0,66 | | | |
| Restauration | T2 | 2,33 0,62 | 2,31 0,6 | 2,44 0,54 | 2,27 0,53 | 2,44 0,4 | 2,52 0,58 | F= 4,14 p= 0,07 $\eta^2= 0,01$ | F= 0 p= 0,9 $\eta^2= 0$ | F= 0 p= 0 $\eta^2= 0$ |
| | T3 | 2,82 1,42 | 2,27 0,59 | 2,37 0,54 | 2,31 0,55 | 2,43 0,44 | 2,27 0,63 | | | |
| Respect des droits | T2 | 2,61 0,58 | 2,67 0,48 | 2,61 0,43 | 2,69 0,45 | 2,67 0,25 | 2,74 0,53 | F= 2,61 p= 0,10 $\eta^2= 0,001$ | F= 10,55 p= 0,01 $\eta^2= \mathbf{0,001}$ | F= 0 p= 0,4 $\eta^2= 0,0$ |
| | T3 | 2,63 0,5 | 2,58 0,46 | 2,55 0,4 | 2,57 0,44 | 2,64 0,35 | 2,6 0,57 | | | |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,8 1,02 | 4,64 1,1 | 4,63 1,06 | 4,77 0,91 | 4,47 0,82 | 4,09 1,23 | F= 0,11 p= 0,7 $\eta^2= 0,01$ | F= 0 p= 0,97 $\eta^2= 0$ | F= 2 p= 0,0 $\eta^2= 0,0$ |
| | T3 | 4,88 0,9 | 4,59 0,96 | 4,64 0,97 | 4,71 1,01 | 4,09 1,1 | 4,42 0,98 | | | |
| SEP | T2 | 4,65 0,79 | 4,87 0,82 | 4,78 0,7 | 4,74 0,71 | 4,13 0,82 | 4,47 0,84 | F= 7,72 p= 0,005 $\eta^2= \mathbf{0,005}$ | F= 4,17 p= 0,04 $\eta^2= \mathbf{0,01}$ | F= 5 p= 0 $\eta^2= 0,0$ |
| | T3 | 4,53 0,84 | 4,81 0,78 | 4,63 0,8 | 4,64 0,81 | 4,3 0,65 | 4,45 0,93 | | | |

Graphique 47 : Evolution sur la dimension « Appartenance à l'école » en fonction du CSP de la mère



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

Un effet session apparaît pour la dimension « Respect des droits », la satisfaction des élèves tendant à diminuer entre T2 et T3. Comme précédemment, la satisfaction de vie globale ne varie ni en fonction de la CSP de la mère ni en fonction de la session. Enfin, le SEP diminue entre T2 et T3 pour l'ensemble des élèves.

4.4.2.4. Impact des facteurs familiaux (CSP du père) sur les évolutions entre T2 et T3

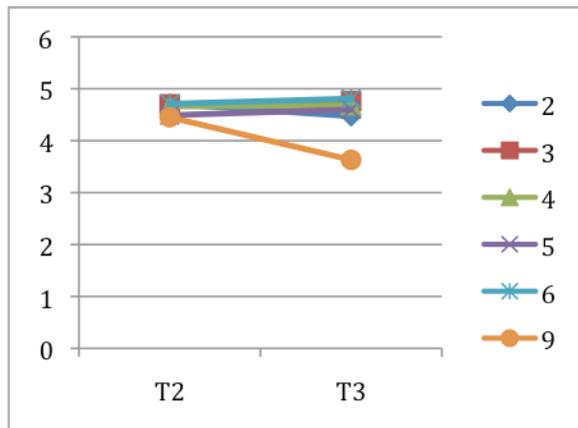
Les résultats du tableau 38 montrent l'absence d'effet de la CSP du père sur les 3 indicateurs de bien-être à l'école. On observe que le sentiment d'appartenance à l'école augmente pour tous les élèves et que le sentiment d'être respecté dans ses droits diminue entre T2 et T3. Un effet d'interaction est à noter pour la satisfaction de vie globale ($p < 0,04$) qui diminue nettement pour les élèves dont les pères sont artisans, au chômage ou inactifs (graphique 48). Enfin, le SEP diminue entre T2 et T3 pour l'ensemble des élèves et des différences apparaissent selon la CSP du père ($p < 0,04$) : les élèves dont les pères sont ouvriers ont un SEP globalement inférieur à ceux des élèves des autres catégories (graphique 49).

Tableau 38 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction de la CSP du père (CSP père). Les relations significatives apparaissent en gras.

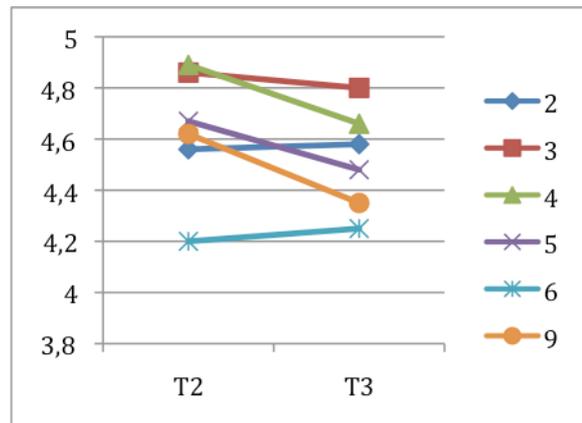
| | | Moyenne/Ecart Type. | | | | | | Test | Test | Test |
|---------------------|----|---------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| | | 2 (N=39) | 3 (N=118) | 4 (N=38) | 5 (N=41) | 6 (N=20) | 9 (N=12) | CSP Père | Session | Interactio |
| Appartenance | T2 | 2,88 0,61 | 3,08 0,48 | 3,07 0,65 | 2,9 0,64 | 3,11 0,59 | 2,72 0,81 | F= 2,11 p= 0,06 | F= 5,52 p= 0,02 | F= 0,63 p= 0,68 |
| | T3 | 3,05 0,6 | 3,19 0,54 | 3,16 0,64 | 3,03 0,65 | 3,15 0,59 | 2,67 0,78 | h ² = 0,007 | h²= 0,01 | h²= 0,00 |
| Restauration | T2 | 2,38 0,64 | 2,35 0,51 | 2,51 0,55 | 2,18 0,61 | 2,38 0,37 | 2,62 0,56 | F= 1,04 p= 0,39 | F= 1,52 p= 0,21 | F= 1,51 p= 0,19 |
| | T3 | 2,28 0,61 | 2,39 0,53 | 2,42 1,14 | 2,26 0,46 | 2,45 0,69 | 2,23 0,53 | h ² = 0,003 | h ² = 0,005 | h ² = 0,00 |
| Respect des droits | T2 | 2,73 0,47 | 2,69 0,46 | 2,65 0,46 | 2,65 0,44 | 2,59 0,4 | 2,53 0,71 | F= 0,48 p= 0,79 | F= 3,71 p= 0,05 | F= 0,84 p= 0,52 |
| | T3 | 2,57 0,41 | 2,61 0,43 | 2,59 0,47 | 2,48 0,47 | 2,63 0,48 | 2,53 0,66 | h ² = 0,001 | h²= 0,01 | h ² = 0,00 |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,71 0,96 | 4,7 1 | 4,66 0,87 | 4,49 1,31 | 4,71 0,97 | 4,45 1,25 | F= 1,57 p= 0,16 | F= 2,89 p= 0,9 | F= 2,38 p= 0,04 |
| | T3 | 4,47 0,89 | 4,76 0,91 | 4,68 0,92 | 4,6 1,04 | 4,81 0,94 | 3,63 1,45 | h ² = 0,005 | h ² = 0,009 | h²= 0,00 |
| SEP | T2 | 4,56 0,7 | 4,86 0,76 | 4,89 0,58 | 4,67 0,76 | 4,2 0,75 | 4,62 1,04 | F= 3,8 p= 0,02 | F= 3,61 p= 0,05 | F= 0,79 p= 0,56 |
| | T3 | 4,58 0,61 | 4,8 0,75 | 4,66 0,75 | 4,48 0,8 | 4,25 0,93 | 4,35 1,15 | h²= 0,01 | h²= 0,001 | h ² = 0,00 |

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

Graphique 48 : Evolution de la satisfaction de vie globale en fonction de la CSP du père



Graphique 49 : Evolution du SEP en fonction de la CSP du père



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

4.4.2.5. Impact du mode de vie familiale sur les évolutions entre T2 et T3

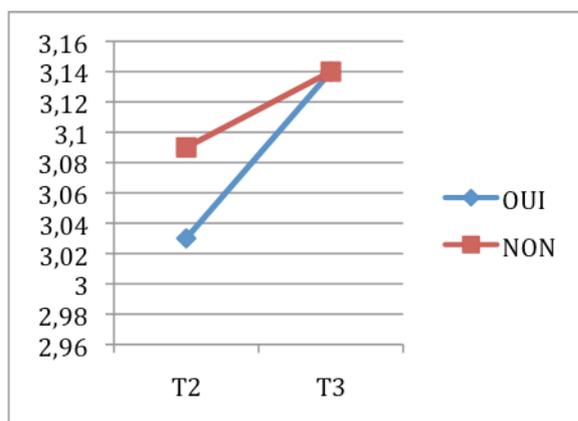
Les résultats du tableau 39 montrent un effet session pour le sentiment d'appartenance à l'école qui augmente pour tous les élèves entre T2 et T3 (graphique 50). Pour la dimension « Respect des droits », l'effet session indique au contraire une diminution de la satisfaction des élèves sur la même période. Par ailleurs, un effet du mode de vie familiale est observé sur cette dimension ($p < 0,01$) : les élèves vivant avec leurs deux parents ont globalement un niveau de satisfaction plus élevé que celui des élèves vivant dans une autre configuration.

De même la satisfaction de vie est plus élevée en moyenne chez les élèves vivant avec leurs deux parents ($p < 0,001$). Enfin, un effet d'interaction tendanciel apparaît pour le SEP ($p = 0,06$) : celui-ci diminue entre T2 et T3, cette diminution étant plus marquée chez les enfants ne vivant pas avec leurs 2 parents (graphique 51).

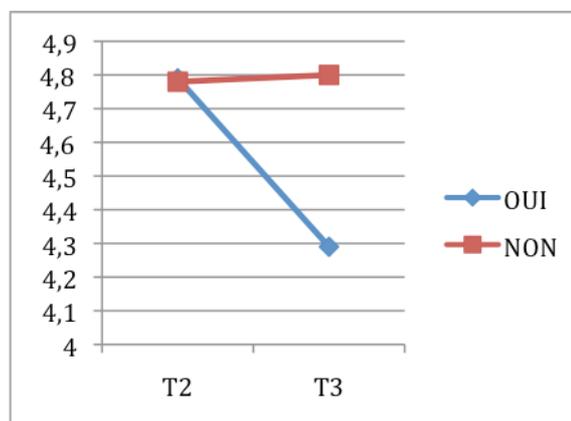
Tableau 39 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du mode de vie familiale (2 parents ou non). *Les relations significatives apparaissent en gras*

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | | Test | |
|---------------------|----|---------------|------|---------------|------|-----------------------------------|-----------------------------------|----------------------------------|--|-------------|--|
| | | OUI N=211 | | NON N=49 | | 2 parents | | Session | | Interaction | |
| Appartenance | T2 | 3,03 | 0,57 | 3,09 | 0,53 | F= 0,8 | F= 7,03 | F= 1,07 | | | |
| | T3 | 3,14 | 0,58 | 3,14 | 0,58 | p= 0,77 $\eta^2= 0,003$ | p= 0,008 $\eta^2= 0,02$ | p= 0,3 $\eta^2= 0,003$ | | | |
| Restauration | T2 | 2,35 | 0,54 | 2,37 | 0,58 | F= 0,8 | F= 0,57 | F= 0,78 | | | |
| | T3 | 2,28 | 0,53 | 2,28 | 0,53 | p= 0,77 $\eta^2= 0,003$ | p= 0,45 $\eta^2= 0,0001$ | p= 0,38 $\eta^2= 0,002$ | | | |
| Respect des droits | T2 | 2,7 | 0,45 | 2,56 | 0,5 | F= 5,81 | F= 7,95 | F= 0,1 | | | |
| | T3 | 2,45 | 0,41 | 2,45 | 0,41 | p= 0,01 $\eta^2= 0,001$ | p= 0,005 $\eta^2= 0,03$ | p= 0,94 $\eta^2= 0,005$ | | | |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,69 | 1,01 | 4,26 | 1,2 | F= 13,63 | F= 0,46 | F= 1,25 | | | |
| | T3 | 4,11 | 1,22 | 4,11 | 1,22 | p= 0,001 $\eta^2= 0,04$ | p= 0,45 $\eta^2= 0$ | p= 0,26 $\eta^2= 0,009$ | | | |
| SEP | T2 | 4,79 | 0,75 | 4,58 | 0,77 | F= 9,42 | F= 7,65 | F= 3,6 | | | |
| | T3 | 4,29 | 0,97 | 4,29 | 0,97 | p= 0,002 $\eta^2= 0,05$ | p= 0,006 $\eta^2= 0,01$ | p= 0,06 $\eta^2= 0,01$ | | | |

Graphique 50 : Evolution sur la dimension « Sentiment d'appartenance » en fonction du mode de vie familiale



Graphique 51 : Evolution sur le SEP en fonction du mode de vie familiale



4.4.2.6. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du sexe

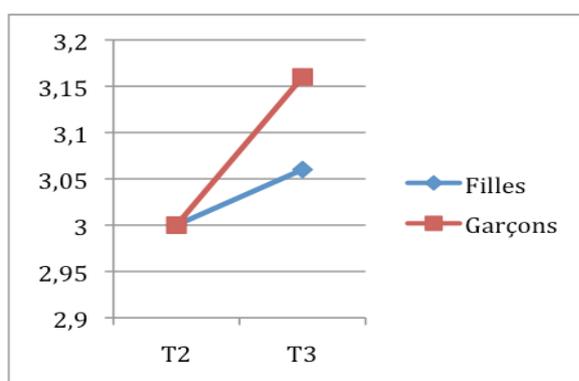
Le tableau 40 indique un effet d'interaction ($p=0,04$) pour le sentiment d'appartenance à l'école qui augmente davantage chez les garçons que chez les filles entre T2 et T3 (graphique

52). Pour la dimension « Respect des droits », l'effet session indique une diminution de la satisfaction des élèves sur la même période. L'effet du sexe n'apparaît pas sur cette dimension. Il en va de même pour la dimension « Restauration scolaire » et pour la satisfaction de vie. Par contre, on note une diminution du sentiment d'efficacité personnelle entre T2 et T3, cette diminution étant plus forte chez les filles que chez les garçons (effet d'interaction : $p=0,02$; graphique 53).

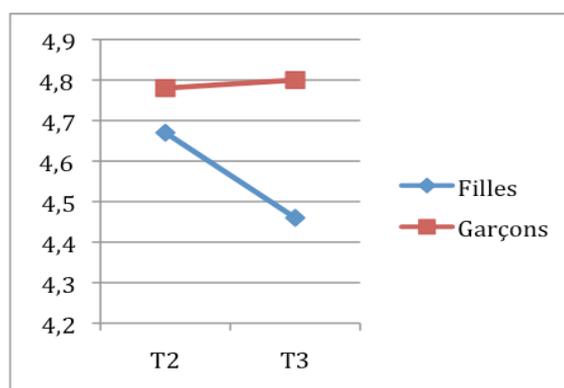
Tableau 40 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du sexe de l'élève. *Les relations significatives apparaissent en gras*

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|---------------------|----|---------------|------|---------------|------|-----------------------------------|------------------------------------|----------------------------------|
| | | F N=163 | | G N=132 | | Sexe | Session | Interaction |
| Appartenance | T2 | 3 | 0,55 | 3 | 0,63 | F= 0,59 p= 0,44 | F= 19 p= 0 | F= 4,38 p= 0,04 |
| | T3 | 3,06 | 0,56 | 3,16 | 0,64 | $\eta^2= 0,007$ | $\eta^2= 0,06$ | $\eta^2= 0,004$ |
| Restauration | T2 | 2,31 | 0,55 | 2,42 | 0,56 | F= 3,14 p= 0,07 | F= 0,3 p= 0,85 | F= 0 ?1 p= 0,87 |
| | T3 | 2,3 | 0,72 | 2,42 | 0,57 | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0,0001$ | $\eta^2= 0,001$ |
| Respect des droits | T2 | 2,64 | 0,44 | 2,69 | 0,5 | F= 2,61 p= 0,10 | F= 10,55 p= 0,001 | F= 0,69 p= 0,41 |
| | T3 | 2,53 | 0,44 | 2,62 | 0,46 | $\eta^2= 0,001$ | $\eta^2= 0,03$ | $\eta^2= 0,002$ |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,65 | 0,99 | 4,59 | 1,11 | F= 0,11 p= 0,73 | F= 0 p= 0,97 | F= 2,91 p= 0,09 |
| | T3 | 4,55 | 1,04 | 4,68 | 0,95 | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0$ | $\eta^2= 0,0009$ |
| SEP | T2 | 4,67 | 0,74 | 4,78 | 0,79 | F= 7,72 p= 0,005 | F= 4,17 p= 0,04 | F= 5,83 p= 0,02 |
| | T3 | 4,46 | 0,82 | 4,8 | 0,78 | $\eta^2= 0,0005$ | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0,02$ |

Graphique 52 : Evolution du sentiment d'appartenance à l'école en fonction du sexe



Graphique 53 : Evolution du SEP en fonction du sexe



4.4.2.7. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du trimestre de naissance

Les analyses du tableau 41 présentent les résultats en fonction du trimestre de naissance et de la session.

Tableau 41 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du trimestre de naissance. Les relations significatives apparaissent en gras.

| | Moyenne/Ecart Type | | | | Test | | Test | | Test | |
|---------------------|--------------------|------------|------------|------------|------------|------------------|-----------------------------------|-----------------|------|--|
| | T1 | T2 | T3 | T4 | Trimestre | Session | Interaction | | | |
| Appartenance | | | | | F= 0,49 | F= 19,35 | F= 0,78 | | | |
| | T2 | 3,05 0,53 | 3,04 0,61 | 2,97 0,61 | 2,95 0,58 | p= 0,68 | p= 0,0000 | p= 0,54 | | |
| | T3 | 3,98 1,086 | 3,79 1,087 | 3,99 1,083 | 3,52 1,248 | $\eta^2= 0,001$ | $\eta^2= 0,06$ | $\eta^2= 0,002$ | | |
| Restauration | | | | | F= 2,03 | F= 0,04 | F= 0,34 | | | |
| | T2 | 2,44 0,54 | 2,38 0,59 | 2,4 0,54 | 2,24 0,54 | p= 0,11 | p= 0,83 | p= 0,81 | | |
| | T3 | 3,96 1,264 | 3,75 1,148 | 3,9 1,241 | 3,56 1,344 | $\eta^2= 0,007$ | $\eta^2= 0,0001$ | $\eta^2= 0,001$ | | |
| Respect des droits | | | | | F= 0,65 | F= 11,75 | F= 1,47 | | | |
| | T2 | 2,7 0,44 | 2,68 0,49 | 2,63 0,51 | 2,65 0,42 | p= 0,58 | p= 0,0007 | p= 0,22 | | |
| | T3 | 4 1,183 | 3,86 1,325 | 4,11 1,11 | 3,55 1,313 | $\eta^2= 0,002$ | $\eta^2= 0,035$ | $\eta^2= 0,005$ | | |
| Satisfaction de vie | | | | | F= 1,97 | F= 0 | F= 1,17 | | | |
| | T2 | 4,43 1,05 | 4,76 0,94 | 4,56 1,15 | 4,68 1,02 | p= 0,11 | p= 0,98 | p= 0,32 | | |
| | T3 | 4,57 0,831 | 4,51 0,769 | 4,51 0,864 | 4,56 4,57 | $\eta^2= 0,006$ | $\eta^2= 0$ | $\eta^2= 0,005$ | | |
| SEP | | | | | F= 0,64 | F= 4,78 | F= 1,08 | | | |
| | T2 | 4,67 0,72 | 4,78 0,75 | 4,73 0,89 | 4,67 0,68 | p= 0,5881 | p= 0,03 | p= 0,36 | | |
| | T3 | 2,57 0,7 | 2,49 0,692 | 2,64 0,682 | 2,47 2,57 | $\eta^2= 0,0022$ | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0,003$ | | |

Ils montrent un effet session pour les dimensions « sentiment d'appartenance à l'école » et « respect des droits », les appréciations des élèves augmentant entre T2 et T3 (graphique X). Par contre, aucun effet lié au trimestre de naissance n'est observé. De même, l'effet d'interaction n'est significatif pour aucune des 3 dimensions. Enfin, la satisfaction de vie ne diffère ni en fonction des sessions ni en fonction du trimestre de naissance. Enfin, pour le SEP un effet session indique que le SEP est plus faible en T2 qu'en T3.

4.4.2.8. Impact des caractéristiques personnelles des élèves : le redoublement

Le tableau 42 indique un effet d'interaction pour le sentiment d'appartenance à l'école

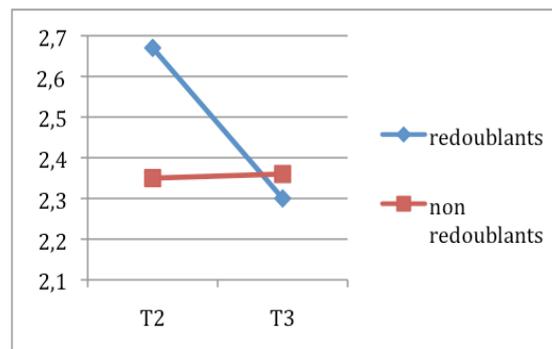
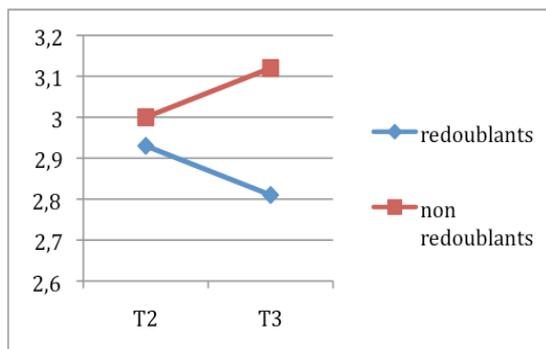
($p=0,05$) : celui-ci tend à augmenter chez les non redoublants et à diminuer chez les redoublants (cf. graphique 54). De même, la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire a fortement diminué chez les redoublants (cf. graphique 55) comparativement aux non redoublants (interaction : $p=0,03$). Par ailleurs la satisfaction relative au respect des droits est globalement plus faible chez les redoublants ($p=0,03$). Enfin, les redoublants montrent une satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus faibles que les non redoublants ($p=0,001$ et $p=0,0006$, respectivement).

Tableau 42 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du redoublement. *Les relations significatives apparaissent en gras*

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|---------------------|----|---------------|------|---------------|------|---|--|--|
| | | OUI N=14 | | NON N=281 | | Redoub. | Session | Interaction |
| Appartenance | T2 | 2,93 | 0,82 | 3 | 0,57 | F= 1,6 p= 0,2 $\eta^2= 0,005$ | F= 0 p= 0,97 $\eta^2= 0$ | F= 4,03 p= 0,05 $\eta^2= 0,1$ |
| | T3 | 2,81 | 0,71 | 3,12 | 0,59 | | | |
| Restauration | T2 | 2,67 | 0,63 | 2,35 | 0,55 | F= 0,89 p= 0,34 $\eta^2= 0,01$ | F= 4,32 p= 0,03 $\eta^2= 0,01$ | F= 4,86 p= 0,03 $\eta^2= 0,01$ |
| | T3 | 2,3 | 0,58 | 2,36 | 0,67 | | | |
| Respect des droits | T2 | 2,46 | 0,58 | 2,67 | 0,46 | F= 4,31 p= 0,03 $\eta^2= 0,01$ | F= 2,48 p= 0,11 $\eta^2= 0,008$ | F= 0,3 p= 0,87 $\eta^2= 0$ |
| | T3 | 2,35 | 0,57 | 2,58 | 0,44 | | | |
| Satisfaction de vie | T2 | 3,96 | 1,43 | 4,65 | 1,01 | F= 10,53 p= 0,001 $\eta^2= 0,03$ | F= 0,36 p= 0,55 $\eta^2= 0,001$ | F= 0,17 p= 0,68 $\eta^2= 0,001$ |
| | T3 | 3,79 | 1,17 | 4,65 | 0,98 | | | |
| SEP | T2 | 4,06 | 0,89 | 4,75 | 0,74 | F= 12,01 p= 0,0006 $\eta^2= 0,03$ | F= 0,43 p= 0,51 $\eta^2= 0,001$ | F= 0,47 p= 0,54 $\eta^2= 0,001$ |
| | T3 | 4,05 | 0,99 | 4,64 | 0,8 | | | |

Graphique 54 : Evolution de la dimension « Sentiment d'appartenance à l'école » en fonction du redoublement

Graphique 55 : Evolution de la dimension « restauration scolaire » en fonction du redoublement



4.4.2.9. Impact des caractéristiques personnelles des élèves sur les évolutions entre T2 et T3 : l'effet du suivi personnalisé

Les résultats (tableau 43) indiquent un effet de l'aide personnalisée pour deux dimensions : la restauration scolaire et le respect des droits ($p < 0,01$ dans les deux cas). Les enfants suivis en aide personnalisée se sentent moins respectés dans leurs droits et ont une satisfaction à l'égard de la restauration scolaire moins élevée que les enfants non suivis.

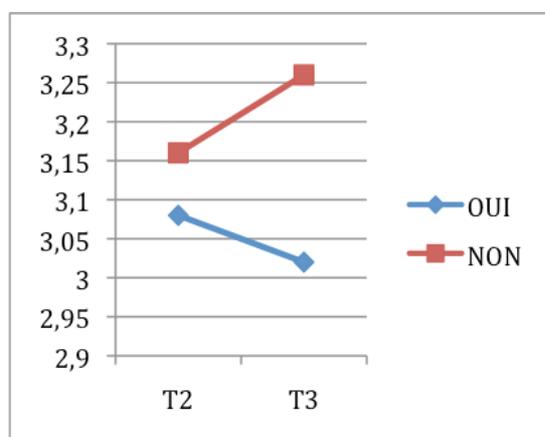
Tableau 43 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction de l'aide personnalisée. Les relations significatives apparaissent en gras

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | | Test | |
|---------------------|----|---------------|------|---------------|------|----------------------------------|----------------------------------|-----------------------------|--|
| | | OUI | N=73 | NON | N=61 | Aide perso. | | Session | |
| Appartenance | T2 | 3,08 | 0,59 | 3,16 | 0,6 | F= 2,67 | F= 0,28 | F= 4,89 | |
| | T3 | 3,02 | 0,61 | 3,26 | 0,63 | $p= 0,10$ | $p= 0,6$ | $p= 0,03$ | |
| Restauration | T2 | 2,23 | 0,54 | 2,44 | 0,56 | F= 5,57 | F= 0,33 | F= 0,13 | |
| | T3 | 2,22 | 0,55 | 2,39 | 0,56 | $p= 0,01$ | $p= 0,56$ | $p= 0,72$ | |
| Respect des droits | T2 | 2,62 | 0,52 | 2,85 | 0,4 | F= 5,62 | F= 8,37 | F= 1,98 | |
| | T3 | 2,56 | 0,47 | 2,66 | 0,45 | $p= 0,01$ | $p= 0,034$ | $p= 0,16$ | |
| Satisfaction de vie | T2 | 4,72 | 1,09 | 4,85 | 0,92 | F= 0,47 | F= 4,66 | F= 0,6 | |
| | T3 | 4,55 | 1,01 | 4,63 | 1,01 | $p= 0,62$ | $p= 0,004$ | $p= 0,81$ | |
| SEP | T2 | 4,62 | 0,77 | 4,93 | 0,68 | F= 6,99 | F= 5,72 | F= 0,01 | |
| | T3 | 4,47 | 0,82 | 4,78 | 0,82 | $p= 0,0003$ | $p= 0,01$ | $p= 0,930$ | |
| | | | | | | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0,02$ | $\eta^2= 0,001$ | |

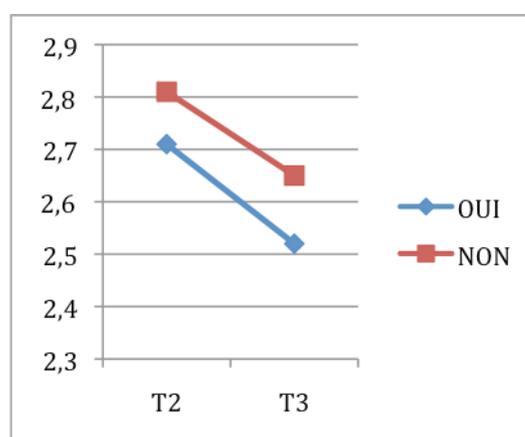
Par ailleurs, un effet d'interaction ($p=0,03$) indique que le sentiment d'appartenance des enfants non suivis progresse entre T2 et T3 alors qu'il reste stable pour les élèves suivis

(graphique 56). Enfin (cf. graphique 57), les élèves non suivis ont un SEP plus élevé que les élèves suivis en aide personnalisée ($p < 0,001$).

Graphique 56 : Evolution de la dimension « Sentiment d'appartenance à l'école » en fonction de l'aide personnalisée



Graphique 57 : Evolution de la dimension « Respect des droits » en fonction de l'aide personnalisée



4.4.2.10. L'effet du suivi en RASED

Les effets du suivi en RASED n'apparaissent pour aucune des variables considérées (tableau 44). Les effets liés à la session sont significatifs pour les dimensions « Restauration scolaire » et « Respect des droits », la satisfaction étant plus faible en T3 qu'en T2 et pour le SEP également plus faible en T3 qu'en T2.

Tableau 44 : Evolution des scores - modules complémentaires de bien-être, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelles (SEP) - entre T2 et T3 en fonction du suivi en RASED. Les relations significatives apparaissent en gras

| | | Moy./Ecart T. | | Moy./Ecart T. | | Test | Test | Test |
|--------------|----|---------------|------|---------------|------|--------------------|-----------------|--------------------|
| | | OUI | N=16 | NON | N=50 | RASED | Session | Interaction |
| Appartenance | T2 | 3.16 | 0.63 | 3.11 | 0.66 | F= 0,07 p= 0,80 | F= 0 p= 0,96 | F= 2,51 p= 0,12 |
| | T3 | 3.06 | 0.68 | 3.21 | 0.67 | $\eta^2= 0,0001$ | $\eta^2= 0$ | $\eta^2= 0,0006$ |
| | | | | | | F= 2,45 | F= 7,02 | F= 1,25 |

| | | | | | | | | |
|---------------------|----|------|------|------|------|------------------|-----------------------------------|-----------------|
| Restauration | T2 | 2.35 | 0.51 | 2.46 | 0.52 | p= 0,12 | p= 0,01 | p= 0,27 |
| | T3 | 2.02 | 0.44 | 2.33 | 0.63 | $\eta^2= 0,009$ | $\eta^2= 0,001$ | $\eta^2= 0,009$ |
| Respect des droits | T2 | 2.71 | 0.50 | 2.81 | 0.40 | F= 1,22 | F= 5,79 | F= 0,06 |
| | T3 | 2.52 | 0.47 | 2.65 | 0.45 | p= 0,27 | p= 0,01 | p= 0,8 |
| Satisfaction de vie | T2 | 4.83 | 0.91 | 4.97 | 0.95 | $\eta^2= 0,009$ | $\eta^2= 0,02$ | $\eta^2= 0$ |
| | T3 | 4.64 | 1.09 | 4.77 | 0.90 | F= 0,37 | F= 1,68 | F= 0 |
| SEP | T2 | 4.83 | 0.71 | 4.84 | 0.75 | p= 0,65 | p= 0,19 | p= 0,96 |
| | T3 | 4.43 | 0.97 | 4.80 | 0.78 | $\eta^2= 0,0001$ | $\eta^2= 0,009$ | $\eta^2= 0$ |
| | T2 | | | | | F= 0,87 | F= 4,76 | F= 3,30 |
| | T3 | | | | | p= 0,35 | p= 0,03 | p= 0,07 |
| | | | | | | $\eta^2= 0,001$ | $\eta^2= 0,01$ | $\eta^2= 0,1$ |

4.4.3 Synthèse

Les résultats obtenus montrent une augmentation du sentiment d'appartenance des élèves à l'école entre T2 et T3, une diminution de la satisfaction à l'égard du respect des droits sur la même période et une stabilité de la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire. Par ailleurs, alors que la satisfaction de vie des élèves n'évolue pas, leur sentiment d'efficacité personnelle diminue.

Les effets des facteurs scolaires sont les suivants : par rapport aux collégiens, les écoliers ont davantage le sentiment que leurs droits sont respectés. Par contre, les collégiens sont plus satisfaits de la restauration scolaire que les écoliers, cette satisfaction augmentant au cours des deux sessions alors qu'elle diminue chez les écoliers. Les collégiens sont plus satisfaits leur vie en général que les écoliers. Les élèves du privé sont moins satisfaits de la restauration scolaire et de leurs droits que les élèves des deux autres strates.

Les effets liés aux caractéristiques familiales sont peu nombreux. Bien que le sentiment d'appartenance augmente pour tous les élèves, il diminue pour les élèves dont les mères sont au chômage ou inactives. La satisfaction de vie globale et le SEP ne varient pas en fonction du CSP de la mère. Aucune dimension du bien-être n'est liée à la CSP du père. Par contre, la satisfaction de vie globale diminue nettement pour les élèves dont les pères sont artisans, au chômage ou inactifs et ceux dont les pères sont ouvriers ont un SEP globalement inférieur à ceux des élèves des autres catégories. Les élèves vivant avec leurs deux parents se sentent davantage respectés dans leurs droits que les élèves vivant dans une autre configuration familiale. De même, leur satisfaction de vie est plus élevée et leur sentiment d'efficacité personnelle diminue significativement moins entre T2 et T3.

Les effets liés aux caractéristiques des élèves sont les suivants : le sentiment d'appartenance à l'école augmente davantage chez les garçons que chez les filles entre T2 et T3. Mais aucun

effet lié au sexe n'est observé pour les dimensions « Respect des droits », « Restauration scolaire » et pour la satisfaction de vie. Le sentiment d'efficacité personnelle diminue plus fortement chez les filles que chez les garçons. S'agissant des trajectoires scolaires, on note que le sentiment d'appartenance à l'école progresse chez les non redoublants et diminue chez les redoublants. De même, la satisfaction à l'égard de la restauration scolaire diminue chez les redoublants. Enfin, les redoublants montrent une satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus faibles que les non redoublements.

Les enfants suivis en aide personnalisée se sentent moins respectés dans leurs droits et ont une satisfaction à l'égard de la restauration scolaire moins élevée que les enfants non suivis. Leur sentiment d'appartenance reste stable entre T2 et T3 alors qu'il augmente pour les élèves non suivis. Enfin, leur SEP est plus faible que celui des élèves non suivis. Notons que le suivi en RASED n'est lié à aucun des indicateurs.

5. Les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques.

Ce chapitre rend compte des analyses effectuées afin de mettre en évidence une éventuelle relation entre bien-être à l'école et performances académiques. L'absence de modèle théorique susceptible d'expliquer cette relation nous a conduit à réaliser trois études exploratoires en utilisant des méthodes d'analyses différentes. La première utilise des modèles de médiation et pose la question de savoir si la relation entre les performances scolaires aux différents temps de l'étude est médiatisée par le bien-être à l'école mesuré soit par un score global⁴, soit par les dimensions qui le composent. Dans la seconde étude, des régressions logistiques ont été réalisées pour tenir compte de la faible variabilité des scores relatifs aux performances académiques des élèves. Enfin, la troisième étude⁵ se situe dans une perspective différentielle et teste si le profil de bien-être des enfants établi lors de la première année de l'étude est associé à leurs performances académiques ainsi qu'à leur satisfaction scolaire et à leur satisfaction de vie.

5.1. Etudes de médiation

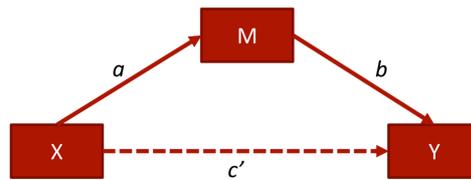
5.1.1 Méthodologie

Plusieurs analyses de médiation⁶ ont été réalisées avec le logiciel R afin de savoir si le bien-être à l'école contribue à expliquer les performances scolaires des élèves. Cette méthode permet d'analyser l'effet direct (c') d'une VI quantitative X sur une VD quantitative Y et l'effet indirect ($a*b$) de X (qui est médiatisé par une variable quantitative M) sur Y (cf. schéma ci-dessous). L'effet total de X sur Y est alors : $c=c'+ab$ (effet direct + effet indirect).

4 Le bien-être à l'école est mesuré via le questionnaire BE-scol. Dans les analyses, le bien-être a été préféré à la satisfaction scolaire, diverses modélisations ayant montré l'absence d'effet significatif de la satisfaction scolaire sur les performances scolaires (quel que soit la session considérée T1, T2 et T3),

5 Les résultats de cette étude sont publiés dans un numéro thématique de la revue *Enfance* sur la qualité de vie à l'école coordonné par A. Florin (2017, n°1).

6 Les premiers modèles de médiation ont été développés par Baron et Kenny (1986). Ils reposent sur des méthodes classiques d'approximation de $a*b$ et c' (pour des évolutions récentes, voir Tingley, Yamamoto, Hirose, Keele, & Imai, 2013).



Dans les analyses qui suivent, une méthode de ré-échantillonnage par BOOTSTRAPPING non paramétrique a été utilisée. Celle-ci consiste à effectuer 1000 régressions sur des échantillons de même taille que l'échantillon initial dont les valeurs sont prélevées avec remise dans les valeurs de l'échantillon initial. Cette méthode très puissante à l'avantage de s'affranchir des problèmes de distribution des échantillons (normalité, etc.). Dans le cadre de cette étude, ont été utilisées les valeurs standardisées des différentes variables (les variables sont centrées de moyenne 0, et réduites d'écart type 1) afin qu'elles aient systématiquement le même poids dans les analyses.

5.1.2. Résultats

5.1.2.1. Analyses préliminaires : le bien-être (score global) est-il associé aux performances académiques des élèves (score global) ?

Après avoir montré que le score de bien-être mesuré en T1 n'était pas associé aux performances scolaires deux années plus tard (T3), deux modèles ont été testés (cf. schéma ci-dessous) : le premier concerne la relation entre le bien-être mesuré en T1 et les performances scolaires mesurées en T2, le second la relation entre le bien-être mesuré en T2 et les performances scolaires mesurées en T3. Les résultats indiquent que quel que soit le temps de mesure le bien-être a un effet sur les performances scolaires ($\beta=0.634$, $p=0.0001$ pour le 1^{er} modèle et $\beta=0,645$, $p = 0.0001$ pour le second). De plus, la valeur très proche des deux coefficients indique que l'effet du bien-être sur les performances scolaires est stable dans le temps. Toutefois, cet effet est faible dans chacun des deux modèles ($R^2=0.05$ pour le premier et $R^2=0.09$ et pour le second).

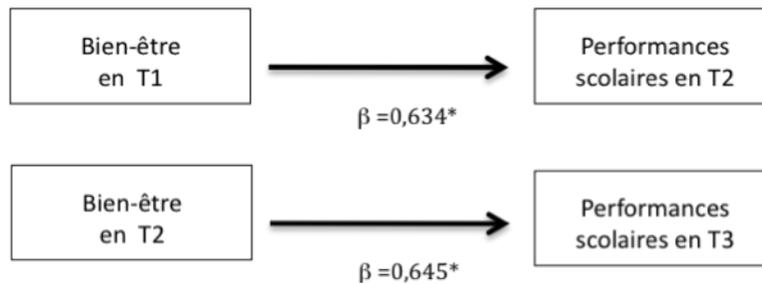


Figure 2 : Impact du bien-être mesuré en T1 et en T2 sur les performances académiques en T2 et T3

Deux autres analyses portant respectivement sur les deux premiers temps de mesure de l'étude longitudinale (T1 et T2) puis sur les deux dernières années (T2 et T3) ont cherché à tester le rôle du bien-être à l'école mesuré en T_{n+1} sur la relation entre le bien-être à l'école mesuré à T_n et les performances scolaires mesurées à T_{n+1} . A titre d'exemple on peut en effet faire l'hypothèse que le bien-être mesuré en T1 influe sur le bien-être en T2 et que cette relation impacte également les performances scolaires en T2.

S'agissant de T1/T2 (cf. schéma ci-dessous), les résultats montrent que les trois relations testées sont significatives. Plus précisément, d'une part le bien-être évalué en T2 médiate la relation entre le bien-être en T1 ($\beta=0,017$, $p<.0001$) et les performances scolaires en T2 ($\beta=0,618$, $p<.0001$), l'effet indirect global étant significatif ($\beta=0,011$, $p<.02$). D'autre part, l'effet direct du bien-être en T1 sur les performances scolaires en T2 est également significatif ($\beta=0,010$, $p<.03$). En d'autres termes, les performances scolaires en T2 s'expliqueraient à la fois par l'effet direct du bien-être en T1 et par l'effet indirect du bien-être en T2.

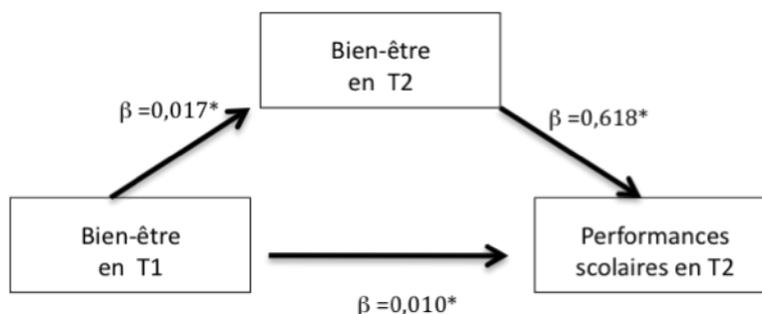


Figure 3 : Le rôle de médiateur du bien-être mesuré en T2 de la relation entre le bien-être mesuré en T1 et les performances académiques mesurées en T2

Pour ce qui concerne T2/T3 (cf. schéma ci-dessous), les résultats sont proches des précédents puisque le bien-être évalué en T3 médie la relation entre le bien-être en T2 ($\beta=0,683$, $p<.0001$) et les performances scolaires en T3 ($\beta=0,736$, $p<.0001$), l'effet indirect global étant significatif ($\beta=0,428$, $p<.0001$). Toutefois, l'effet direct du bien-être en T2 sur les performances scolaires en T3 n'est pas significatif ; dans ce cas les performances académiques évaluées en T3 ne s'expliquent que par l'effet indirect du bien-être évalué en T3. La médiation est donc ici totale.

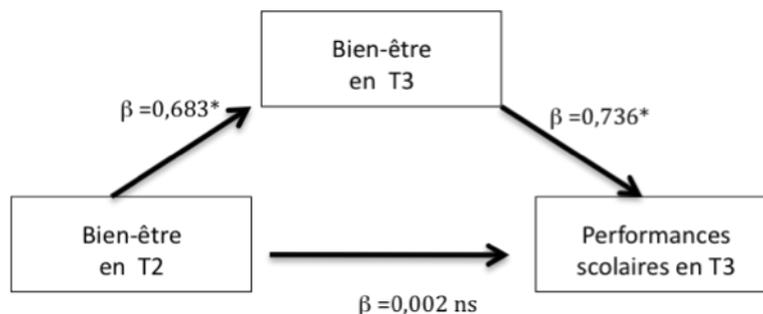
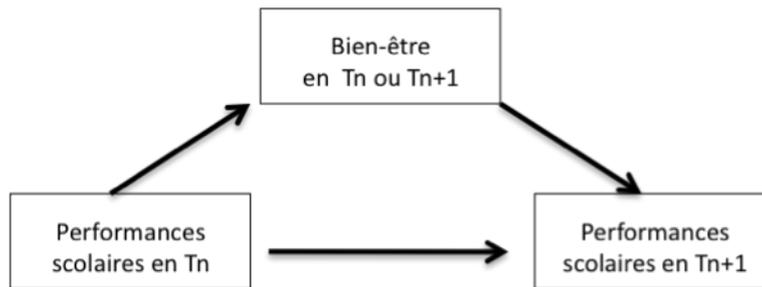


Figure 4 : Le rôle de médiateur du bien-être mesuré en T3 de la relation entre le bien-être mesuré en T2 et les performances académiques mesurées en T3

Ces résultats montrent ainsi que le bien-être à Tn contribue à expliquer les performances académiques évaluées à Tn+1. Toutefois ces deux modèles sont limités car ils ne contrôlent pas l'effet des performances académiques à Tn sur celles évaluées à Tn+1.

5.1.2.2. *Le bien-être (score global) médie-t-il l'effet direct des performances scolaires de l'année (n) sur l'année (n+1)*

Des analyses ont donc été réalisées afin de tester l'effet modérateur du bien-être mesuré à Tn ou Tn+1 sur la relation entre les performances scolaires entre T1 et T2 d'une part, puis entre T2 et T3 d'autre part (cf. schéma ci-dessous). Dans ce type de modèle, on suppose que les performances scolaires en Tn expliquent les performances scolaires en Tn+1 (effet direct) et que cette relation peut s'expliquer au moins en partie par l'effet du bien-être à l'école mesuré à Tn ou à Tn+1 (effets indirects). Les résultats montrent, quelle que soit la configuration (T1/T2 ou T2/T3), que le bien-être ne médie pas la relation entre les performances scolaires à Tn et à Tn+1.



Un second modèle a été testé dans lequel d'une part le bien-être en Tn a un effet direct sur les performances scolaires en Tn+1 et dans lequel d'autre part les performances scolaires à Tn médiatisent la relation entre le bien-être mesuré à Tn et les performances scolaires à Tn+1. Pour T1/T2, les résultats (schéma ci-dessous) indiquent un effet significatif du bien-être en T1 sur les résultats scolaires en T1 ($\beta=0,027$; $p<.02$) et un effet très significatif des performances scolaires en T1 sur les performances scolaires en T2 ($\beta=0,702$; $p<.00001$). Par ailleurs, la relation de médiation est significative (effet indirect significatif ; $\beta=0,019$, $p<.02$). Toutefois, dans ce cas l'effet direct du bien-être sur les performances scolaires en T2 n'est plus significatif ($\beta=0,003$; $p=.325$). La médiation étant totale, ce modèle suggère par conséquent que l'effet du bien-être en T1 sur les performances scolaires évaluées une année plus tard n'est pas direct et qu'il se réalise uniquement via les performances scolaires en T1.

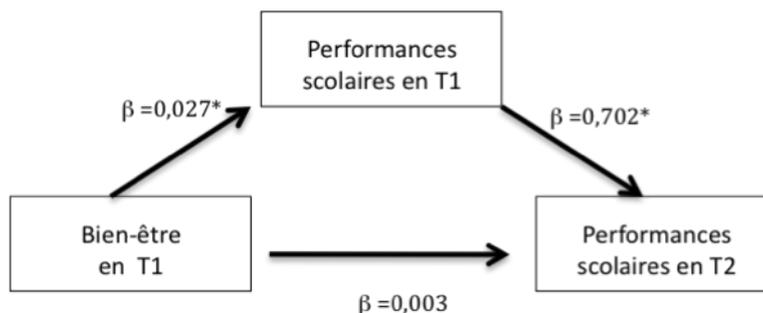


Figure 5 : Le rôle de médiateur des performances académiques mesurées en T1 dans la relation entre le bien-être mesuré en T1 et les performances académiques mesurées en T2

Un modèle plus complexe a enfin été testé incluant d'une part le modèle précédent et d'autre part celui dans lequel le bien-être au temps 2 médiate la relation entre le bien-être au temps 1 et les performances scolaires au temps 2 (cf. figure 5). Ici on suppose que la relation entre le bien-être au temps 1 et les performances scolaires au temps 2 pourrait être

médiatisée à la fois par les performances scolaires au temps 1 et le bien-être à l'école mesuré au temps 2. Le schéma ci-dessous rend compte de ce modèle. Les résultats indiquent d'une part que le bien-être en T1 est lié au bien-être en T2 ($\beta=0,016$; $p=.0001$) mais que le bien-être au temps 2 n'est pas lié aux performances scolaires en T2 ($\beta=0,191$; ns). En d'autres termes, cet effet indirect n'est pas significatif ($\beta=0,003$; ns). Par contre, l'effet médiateur des performances scolaires en T1 dans la relation entre le bien-être en T1 et les performances scolaires en T2 reste significatif ($\beta=0,027$; $p=.0001$ pour la relation entre bien-être en T1 et performances scolaires en T1 ; $\beta=0,699$; $p=.0001$ pour la relation entre performances scolaires en T1 et performances scolaires en T2 ; $\beta=0,019$; $p<.0001$ pour l'effet indirect global).

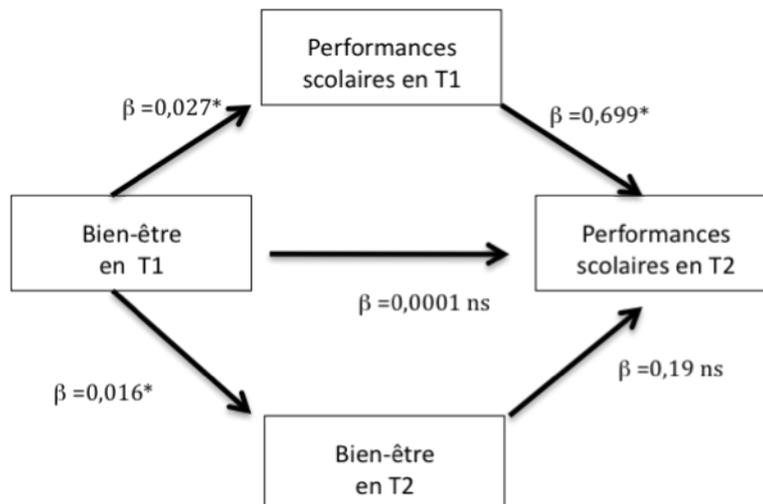


Figure 6 : Le rôle de médiateur des performances académiques mesurées en T2 et du bien-être mesuré en T2 dans la relation entre le bien-être mesuré en T1 et les performances académiques mesurées en T2

Pour T2/T3, un modèle analogue a été testé pour expliquer la relation entre les performances scolaires entre T2 et T3 (cf. figure 7). Les résultats indiquent d'une part que contrairement au modèle précédent le bien-être en T2 est lié au bien-être en T3 ($\beta=0,684$; $p=.0001$) et que le bien-être au temps 3 est lié aux performances scolaires en T3 ($\beta=0,736$; $p=.0001$), l'effet indirect étant significatif ($\beta=0,264$; $p=.002$). De même, l'effet médiateur des performances scolaires en T2 dans la relation entre le bien-être en T2 et les performances scolaires en T3 est significatif ($\beta=0,659$; $p=.0001$ pour la relation entre le bien-être en T2 et

les performances scolaires en T2 ; $\beta=0,748$; $p=.0001$ pour la relation entre performances scolaires en T2 et performances scolaires en T3 ; $\beta=0,509$; $p<.0001$ pour l'effet indirect global).

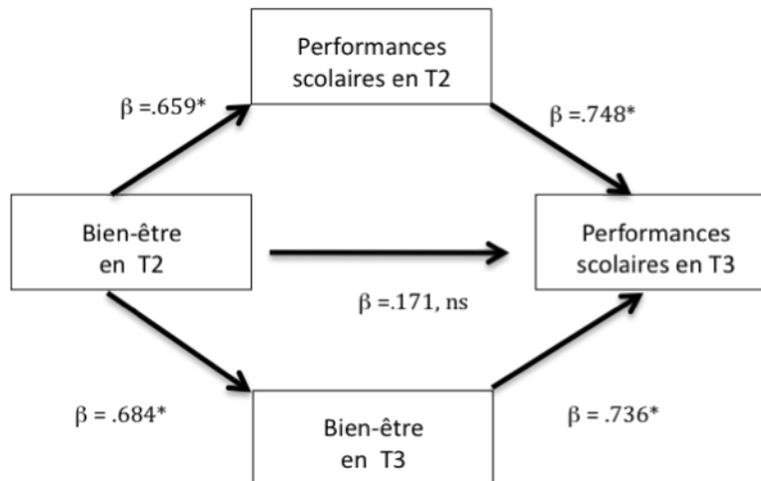


Figure 7 : Le rôle de médiateur des performances académiques mesurées en T2 et du bien-être mesuré en T3 dans la relation entre le bien-être mesuré en T2 et les performances académiques mesurées en T3

Il est important de noter toutefois, que bien que statistiquement significatifs, les effets du bien-être sur les performances académiques restent très modestes comparés aux effets des performances scolaires d'une année sur l'autre. Ce faible effet est dû sur le plan statistique au fait que les scores mesurant les performances académiques des élèves présentent peu de variabilité⁷. Par ailleurs, le score de bien-être utilisé dans les analyses est très global puisqu'il regroupe des scores composites (satisfaction de la relation aux enseignants, sentiment de sécurité, etc.) dont les analyses différentielles (cf. plus haut) ont montré qu'ils variaient en fonction du sexe notamment. C'est la raison pour laquelle des analyses de médiation complémentaires prenant en compte les dimensions du bien-être ont été réalisées dans une perspective exploratoire.

⁷ Plus précisément, 182 élèves sur 295 obtiennent une performance académique globale égale ou supérieure à 4 sur un maximum de 5.

5.1.2.3. Certaines dimensions du bien-être (score global) médient-elles l'effet direct des performances scolaires de l'année (n) sur l'année (n+1) ?

Dans cette section, la question posée est de savoir tout d'abord si certaines dimensions du bien-être à l'école mesurées à T1 et à T2 médient la relation entre les performances scolaires évaluées à ces deux temps de mesure. Les résultats (cf. figure 8) montrent que deux dimensions du questionnaire de bien-être mesurées à T2 médient la relation entre les performances scolaires : la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard des activités scolaires.

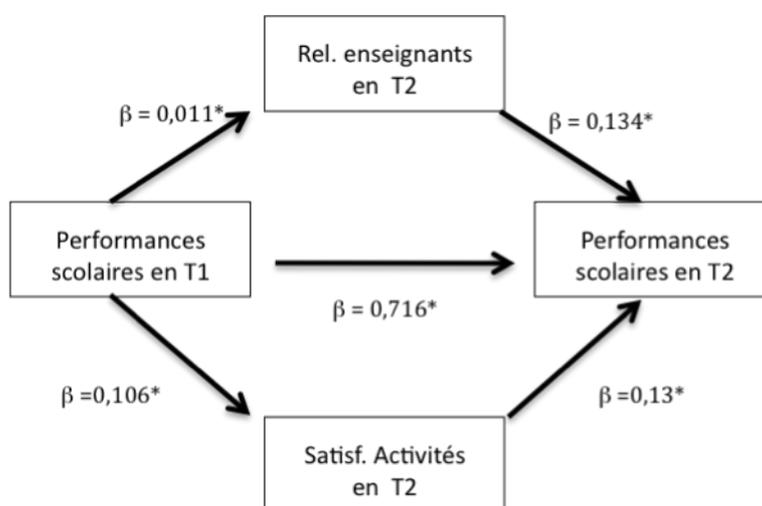


Figure 8 : Le rôle de médiateur de la satisfaction à l'égard de la relation avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires mesurée en T2 dans la relation entre les performances académiques mesurées en T1 et les performances académiques mesurées en T2

Ainsi comme précédemment les performances scolaires en T2 sont significativement expliquées par les performances scolaires en T1 ($\beta=0,716$, $p<.0001$), l'effet direct de cette relation dans le modèle global étant très fortement significatif ($\beta=0,71$, $p<.0001$, $R^2= 0.50$). Par ailleurs, d'une part, les performances scolaires en T1 contribuent significativement à la satisfaction des élèves à l'égard des enseignants mesurée en T2 ($\beta=0,011$; $p<.02$), cette dimension contribuant significativement aux performances scolaires en T2 ($\beta=0,134$, $p<.01$). D'autre part, les performances scolaires en T1 contribuent significativement à la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires mesurée en T2 ($\beta=0,106$; $p<.0001$), cette dimension expliquant significativement les performances scolaires en T2 ($\beta=0,13$, $p<.03$)

Néanmoins, quoique significatifs, les effets indirects liés à ces deux médiations sont faibles (respectivement $R^2 = 0,05$ pour la médiation par la dimension « Satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants » et $R^2 = 0,04$ pour la médiation par la dimension « Satisfaction à l'égard des activités scolaires »).

Des analyses du même type ont été réalisées pour expliquer les relations entre les performances scolaires entre T2 et T3. Les résultats montrent que deux dimensions du questionnaire de bien-être mesurées à T3 médiatisent la relation entre les performances scolaires : le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des activités scolaires (cf. figure 9).

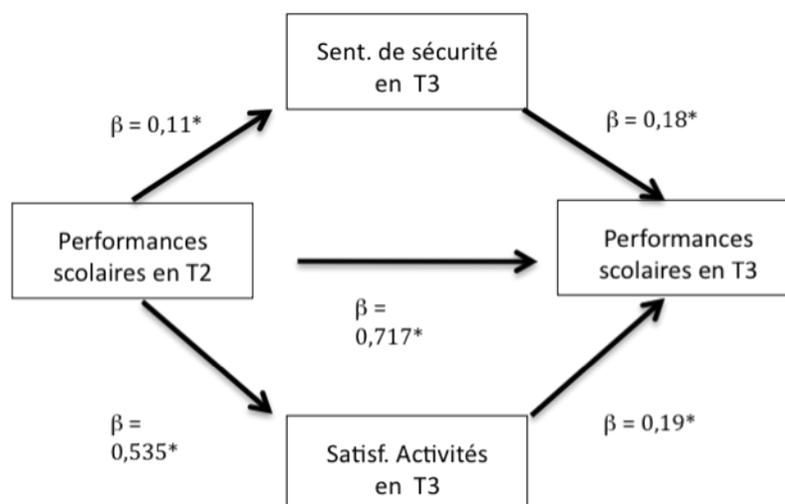


Figure 9 : Le rôle de médiateur du sentiment de sécurité et de la satisfaction à l'égard des activités scolaires mesurés en T3 dans la relation entre les performances académiques mesurées en T2 et les performances académiques mesurées en T3

5.1.2.4. Conclusion

Ces analyses de médiation attestent de l'existence d'une relation entre le score de bien-être à l'école mesuré en T1 et les performances scolaires mesurées une année plus tard, ainsi qu'entre le score de bien-être mesuré en T2 et les performances scolaires mesurées en T3. Toutefois, cette relation n'est pas directe puisqu'elle est médiatisée par le niveau de performances scolaires initial des élèves, celui-ci contribuant de manière importante à l'explication des performances scolaires ultérieures. D'un point de vue psychologique ces résultats ne signifient donc pas que plus les élèves sont heureux à l'école plus ils améliorent

leurs performances scolaires. Ils suggèrent plus modestement qu'en début d'étude, plus les élèves sont heureux à l'école, plus leurs performances scolaires évaluées à la même période sont élevées, celles-ci impactant leurs performances une année plus tard. De fait, le bien-être semble avoir un effet à court terme plutôt qu'à moyen terme sur les performances scolaires. Notons toutefois que le bien-être mesuré en T3 est également un médiateur de la relation entre le bien-être en T2 et les performances scolaires en T3. Ce qui n'est pas le cas du bien-être en T2, puisque celui-ci ne médiatise pas la relation entre le bien-être en T1 et les performances scolaires en T2. De fait, il semble que l'impact du bien-être diffère selon la période considérée.

Les analyses de médiation prenant en compte les dimensions du bien-être vont dans le sens de cette hypothèse. En effet, elles indiquent d'une part qu'il existe non seulement un effet direct des performances académiques à T_n sur celles à T_{n+1}, et d'autre part que deux dimensions du bien-être jouent également un rôle de médiateur dans cette relation, ces dimensions étant partiellement différentes pour chaque période considérée (T1/T2 vs T2/T3). Reste que dans l'ensemble des modèles testés les effets indirects de médiation sont assez faibles en raison probablement de la faible variabilité des scores évaluant les performances académiques. Les analyses de régression logistiques qui suivent visent à tenir compte de cette limite.

5.2. Régressions logistiques

5.2.1. Objectifs et méthode

La régression logistique vise à déterminer les variables indépendantes quantitatives ou qualitatives susceptibles de prédire l'appartenance d'un élève à un groupe constitué à partir des valeurs (0 ou 1) prises par une variable dépendante. Dans la présente étude, on observe que la mesure des performances académiques globales (variables dépendantes) utilisée aux trois temps de l'étude est très asymétrique et très peu discriminative. Cette mesure a donc été recodée en une variable binaire à chaque temps de l'étude (T1, T2 et T3) : 0 pour les scores inférieurs ou égaux à 3 et 1 pour les scores supérieurs ou égaux à 4. Les variables explicatives introduites dans les modèles de régression sont les six dimensions du

bien-être auxquelles sont ajoutées deux variables contrôle : le sexe de l'élève (garçon/fille) et son établissement d'appartenance (école/collège).

Quatre analyses de régression logistique ont été conduites en contrôlant à chaque fois le sexe et l'établissement de l'élève : la première (modèle 1) pour identifier les dimensions du bien-être mesurées en T1 qui expliquent la mesure des performances académiques en T1 ; la seconde (modèle 2) pour identifier les dimensions du bien-être mesurées en T1 qui expliquent les performances académiques en T2 après contrôle des performances en T1 ; la troisième (modèle 3) suit cette même logique en cherchant à identifier les dimensions du bien-être évaluées en T2 qui expliquent les performances académiques en T3 après contrôle des performances en T2. Enfin, la dernière (modèle 4) porte sur la période T1/T3 en recherchant les dimensions du bien-être mesurées en T1 qui expliquent les performances académiques en T3 après contrôle des performances en T1. Les analyses concernent en T1 543 élèves dont 373 ont un score supérieur ou égal à 4 et 170 un score inférieur ou égal à 3.

5.2.2. Résultats

Les résultats des analyses figurent dans le tableau 45. En ce qui concerne le modèle 1, on constate une relation positive entre les performances académiques en T1 (variable à expliquer) et les variables suivantes mesurées en T1 (cf. les coefficients A du tableau) : « Relations avec les enseignants », « Rapport aux évaluations », « Satisfaction à l'égard des activités » et type d'établissement. Par contre, la relation avec le sexe de l'élève n'est pas significative. En d'autres termes, plus les élèves (garçons ou filles) sont des écoliers satisfaits de leur relation aux enseignants, des activités et des évaluations, plus la probabilité est forte qu'ils appartiennent au groupe ayant les meilleures performances en T1. Toutefois le pourcentage de variance expliqué bien que significatif est faible (Pseudo R² = 10%)

S'agissant du modèle 2 (variable à expliquer : les performances académiques en T2), on constate une relation positive entre les performances académiques évaluées en T2 et la dimension « Relations avec les enseignants », et ce quel que soit le sexe, le type d'établissement et le niveau de performances académiques en T1. Ainsi, indépendamment du sexe, du type d'établissement et du niveau académique « initial » (T1), plus les élèves

sont satisfaits de leurs relations aux enseignants mesurée en T1 plus leur niveau de performances académiques évalué une année plus tard (T2) est élevé. Le % de variance expliqué par l'ensemble du modèle (Pseudo R2) est de 36,2%, les performances académiques expliquant 31% de la variance et le bien-être 5,2%.

Tableau 45 : Synthèse des résultats des 4 analyses de régressions logistiques (modèles 1 à 4) testant l'impact des dimensions du bien-être à l'école mesurées en T1 ou en T2 sur les performances académiques des élèves mesurées en T1, T2 ou T3

| | | Pseudo R2 | A | E.S. | Wald | ddl | Sig. | Exp(B) |
|-----------------------|---------------------------------|-----------|--------|------|---------|-----|------|--------|
| Modèle 1 | T1 Rel. Enseignants | | ,443 | ,172 | 6,591 | 1 | ,010 | 1,557 |
| | T1 Rapport aux évaluations | | ,264 | ,134 | 3,913 | 1 | ,048 | 1,302 |
| | T1 Rapport aux activités | | ,479 | ,166 | 8,324 | 1 | ,004 | 1,615 |
| | T1Type d'établissement (école) | 10% | ,821 | ,209 | 15,491 | 1 | ,000 | 2,273 |
| | Constante | | -2,725 | ,581 | 21,979 | 1 | ,000 | ,066 |
| Modèle 2 R2 = 0,10 | T1 Performances académiques | 31% | 2,248 | ,214 | 110,148 | 1 | ,000 | ,106 |
| | T1 Rel. Enseignants | 5,2% | ,485 | ,159 | 9,316 | 1 | ,002 | 1,624 |
| | Constante | | ,468 | ,442 | 1,121 | 1 | ,290 | 1,597 |
| Modèle 3 | T2 Rapport aux activités | 7,5% | ,540 | ,251 | 4,619 | 1 | ,032 | 1,715 |
| | T2 Performances académiques (1) | 28,5% | 2,670 | ,336 | 63,206 | 1 | ,000 | ,069 |
| | Constante | | -2,372 | ,706 | 11,295 | 1 | ,001 | ,093 |
| Modèle 4 | T1 Performances académiques (1) | 0,22% | 2,209 | ,295 | 56,034 | 1 | ,000 | ,110 |
| | Constante | | 1,746 | ,198 | 77,899 | 1 | ,000 | 5,733 |

Pour le modèle 3, on constate une relation positive entre les performances académiques en T3 (variable à expliquer) et la satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires après contrôle du sexe, du type d'établissement et du niveau de performances académiques en T2. Ainsi, plus les élèves sont satisfaits des activités scolaires mesurées en T2 plus leur niveau de performances académiques évalué une année plus tard (T3) est élevé. Le % de variance expliqué par l'ensemble du modèle (Pseudo R2) est de 36% avec une contribution nettement plus élevée des performances académiques (28,5%) que du bien-être (7,5%).

Enfin le modèle 4 teste l'impact des dimensions du bien-être évaluées en T1 sur les performances académiques évaluées en T3 (variable à expliquer) en contrôlant le sexe, le type d'établissement et le niveau de performances académiques en T1. Les résultats montrent que le niveau de performances académiques évalué en T1 est la seule variable contribuant à expliquer les performances académiques deux années plus tard (T3).

5.2.3. Conclusion

Au terme de ces analyses, il apparaît que le bien-être évalué à T_n prédit les performances académiques à T_{n+1} et ceci indépendamment du niveau de performances à T_n, du sexe et de l'établissement d'appartenance (école vs collège) des élèves. Deux dimensions du bien-être semblent particulièrement influentes : la satisfaction des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard des activités scolaires. Ainsi, plus les élèves en T1 sont satisfaits de leurs relations aux enseignants plus leurs performances scolaires sont élevées en T2 après contrôle du niveau de performances académiques en T1. De même plus les élèves sont satisfaits en T2 de leurs activités scolaires, meilleures sont leurs performances académiques en T3 après contrôle du niveau de performances académiques en T2. Cependant, aucune dimension du bien-être mesurée en T1 n'est en mesure de prédire les performances des élèves 2 années plus tard. Ces résultats rejoignent ceux obtenus à l'issue des analyses de médiation. Ils montrent en effet que les relations entre le bien-être et les performances académiques existent mais que ces relations sont proximales et de nature différente selon la période considérée. Enfin, bien que le bien-être semble associé aux performances académiques, force est de constater, comme dans les analyses de médiation, que sa contribution est modeste comparée à celles des performances académiques.

5.3. Les profils de bien-être à l'école et au collège : quels liens avec les performances académiques, la satisfaction scolaire et la qualité de vie globale des élèves évaluées une et deux années plus tard ?

5.3.1. Objectifs et méthode

Cette troisième étude traite des relations entre le bien-être des élèves et leurs performances académiques dans une perspective différentielle. Deux objectifs spécifiques sont poursuivis : tout d'abord, identifier lors de la 1^{ère} année de l'étude (T1) des profils de bien-être établis à partir des réponses des élèves au questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école (BE-Scol) ; d'autre part, savoir si ces profils sont associés aux performances académiques en français et en mathématiques des élèves et plus largement à leur satisfaction scolaire et à

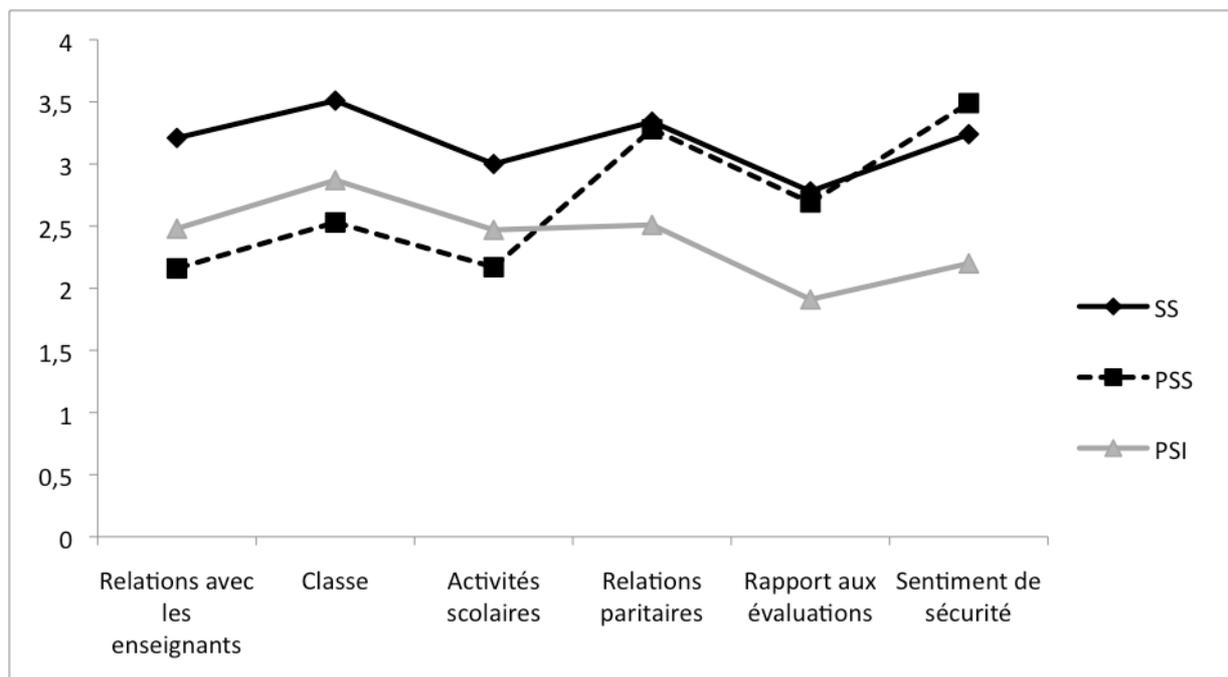
leur qualité de vie globale mesurés lors des trois années de l'étude⁸.

5.3.2. Résultats

5.3.2.1. Les profils en T1

A partir des scores obtenus en T1 aux différentes dimensions du questionnaire de bien-être à l'école, une classification hiérarchique ascendante a été réalisée avec la méthode de Ward, qui repose sur le carré de la distance euclidienne. L'examen de la courbe d'inertie suggère de retenir 3 groupes que nous avons nommés au vu de leur profil : les élèves « satisfaits et sereins » (SS), « peu satisfaits mais sereins » (PSS) et « peu satisfaits et inquiets » (PSI) (cf. figure 10).

Figure 10 : Profils de bien-être à l'école issus de la classification hiérarchique réalisée sur les scores aux 6 dimensions du questionnaire BE-Scol. (SS = enfants satisfaits et sereins ; PSS : enfants peu satisfaits mais sereins ; PSI : enfants peu satisfaits et inquiets)



Par ailleurs, les tests de χ^2 réalisés suggèrent que le groupe d'appartenance est lié au sexe ($\chi^2(2, N = 557) = 26.54, p < .001$), au niveau scolaire (école ou collège) ($\chi^2(2, N = 557) = 67.03,$

⁸ Les données des deux premières années de l'étude ont fait l'objet d'un article dans la revue *Enfance*, 2017 (1).

$p < .001$) et au type d'établissement (public, privé ou REP) ($\chi^2(3, N = 557) = 17.00, p = .002$), mais pas au redoublement ($\chi^2(2, N = 557) = 3.48, p = .176$). Enfin, les enfants des différents groupes ne se distinguent pas selon le niveau d'études de leur mère ($F(2,454) = 0.23, p = .792$).

Le groupe des enfants « satisfaits et sereins » (SS) est composé de 243 enfants, soit près de 44% de l'échantillon. Ces enfants se caractérisent par leurs scores particulièrement élevés et significativement supérieurs à la moyenne de l'échantillon sur toutes les dimensions du bien-être à l'école. 69% d'entre eux sont des écoliers, 31% des collégiens et ils se répartissent à peu près équitablement selon le sexe (52% de filles et 48% de garçons). Ce groupe rassemble 54% des élèves scolarisés dans le privé contre 41% des élèves en REP et 42% des élèves dans le public.

Le groupe des enfants « peu satisfaits mais sereins » (PSS) regroupe 181 enfants (32% de l'échantillon). Ces enfants ont obtenu des scores proches de la moyenne de l'échantillon dans le domaine des relations paritaires, du rapport aux évaluations et du sentiment de sécurité, mais leurs scores sont particulièrement faibles et inférieurs à la moyenne pour ce qui est des relations avec les enseignants, de la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires. 70% des élèves sont des collégiens et 30% sont des écoliers. Par ailleurs, ce groupe, composé de 53% de filles et de 47% de garçons, regroupe 24% des élèves scolarisés dans le privé, 24% des élèves scolarisés en REP et 37% des élèves scolarisés dans le public.

Enfin, le groupe des enfants « peu satisfaits et inquiets » (PSI) réunit 133 enfants (24% de l'échantillon). Ceux-ci ont des scores inférieurs à la moyenne de l'échantillon à l'ensemble des dimensions du bien-être à l'école avec, comparativement aux autres, des scores particulièrement faibles pour le rapport aux évaluations et le sentiment de sécurité. Parmi ces enfants, 60% sont des écoliers et 40% des collégiens. Les garçons représentent plus de 73% des enfants de ce groupe, contre seulement 27% pour les filles. Ce profil réunit 22% des élèves du privé, 24% du public et 35% des élèves en REP.

5.3.2.2. Les relations entre les profils et les variables évaluées à T1 et T2

Les différences de performances en français et en mathématiques des enfants selon leur profil de bien-être ont été analysées à l'aide d'analyses de variance (T1) et de covariance (T2).

Tout d'abord, lors de la première année de l'étude, les résultats suggèrent que les performances en français des élèves sont liées à leur profil de bien-être ($F = 9.983, p < .001$). Les comparaisons groupe à groupe réalisées à l'aide du test de Bonferroni montrent que les enfants du groupe SS sont décrits par leurs enseignants comme ayant de meilleures performances en français que ceux des groupes PSS ($p < .01$) et PSI ($p < .001$) (cf. tableau 46). Des résultats similaires apparaissent concernant les performances en mathématiques évaluées en T1 ($F = 11.783, p < .001$). En revanche, les élèves du groupe PSI obtiennent des performances significativement inférieures à celles des groupes SS ($p < .001$) et PSS ($p = .048$), ces derniers tendant à avoir de moins bonnes performances par rapport aux enfants du groupe SS ($p = .054$).

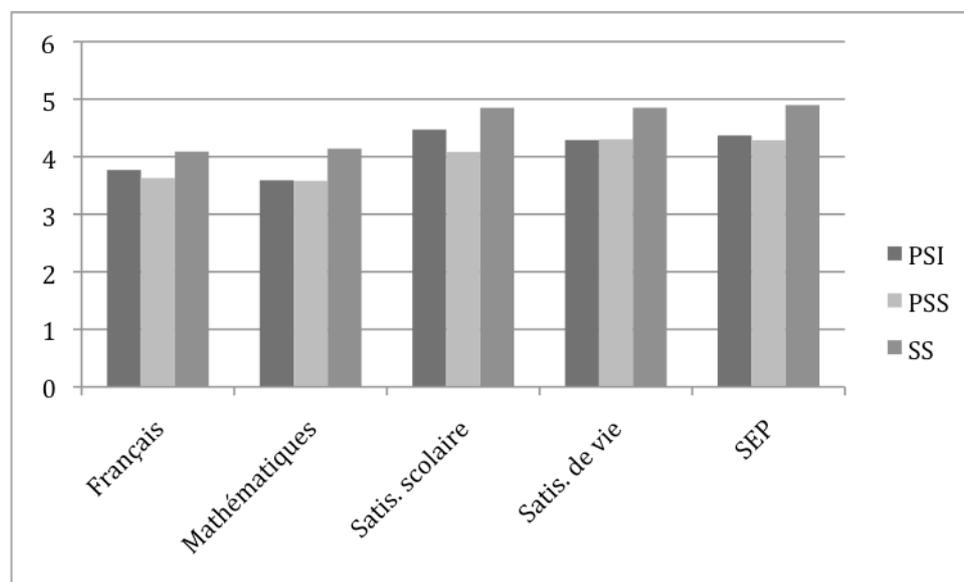
Tableau 46 : Performances en français, en mathématiques et satisfaction scolaire en T1 selon le profil de bien-être évalué la même année

| | Performances en français (T1) | Performances en mathématiques (T1) | Satisfaction scolaire (T1) |
|----------------------------|-------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| SS | 4.12 | 4.12 | 5.18 |
| Satisfaits et Sereins | (1.10) | (1.06) | (0.55) |
| PSS | 3.67 | 3.82 | 4.13 |
| Peu satisfaits et sereins | (1.42) | (1.30) | (0.92) |
| PSI | 3.56 | 3.46 | 4.67 |
| Peu satisfaits et inquiets | (1.34) | (1.36) | (0.76) |

Ensuite, des analyses de covariance ont été réalisées afin de tester les liens entre le profil de bien-être en T1 et les performances en français et en mathématiques évaluées en T2 tout en contrôlant les performances scolaires évaluées en T1 (cf. figure 11). Les résultats suggèrent que le profil de bien-être des enfants en T1 est tendanciellement lié aux performances en français ($F = 3.003, p = .051$) et fortement associé aux performances en mathématiques ($F =$

5.914, $p = .003$) évaluées par les enseignants en T2. Par ailleurs, les comparaisons 2 à 2 montrent que seules les moyennes des groupes SS et PSS tendent à se différencier pour ce qui est des performances en français ($p = .07$). En revanche, les enfants du groupe SS sont évalués par leurs enseignants comme ayant de meilleures performances en mathématiques en T2 que les élèves des groupes PSS ($p = .003$) et PSI ($p = .051$).

Figure 11 : Performances en français et en mathématiques, satisfaction scolaire, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelle des enfants selon leur profil de bien-être à l'école évalué un an plus tôt. (SS = enfants satisfaits et sereins ; PSS : enfants peu satisfaits mais sereins ; PSI : enfants peu satisfaits et inquiets).



Pour la qualité de vie, les résultats des analyses de variance révèlent que la satisfaction scolaire évaluée en T1 est bien liée au profil de bien-être des élèves évalué la même année ($F = 104.880$, $p < .001$). Toutefois, ce sont les élèves du groupe PSS qui obtiennent les scores les plus faibles, ceux-ci étant significativement inférieurs à ceux des enfants des groupes PSI ($p < .001$), eux-mêmes inférieurs à ceux du groupe SS ($p < .001$). Par ailleurs, les résultats mettent en évidence une tendance pour ce qui est de la satisfaction scolaire ($F = 2.852$, $p = .059$) et un lien significatif sur la satisfaction de vie ($F = 9.090$, $p < .001$) en T2 du profil de bien-être des enfants après contrôle de la satisfaction scolaire évaluée en T1. De même, un lien significatif ($F = 19.61$, $p < .0001$) est établi entre le profil de bien-être en T1 et le sentiment d'efficacité des élèves en T2. D'après les comparaisons groupe à groupe, les enfants du groupe SS obtiennent des scores de satisfaction scolaire supérieurs à ceux du

groupe PSS ($p = .05$) ; les enfants du groupe SS évaluent plus positivement leur satisfaction de vie et ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les élèves des groupes PSS (respectivement $p < .001$ et $p < .0001$) et PSI (respectivement $p = .008$ et $p < .0001$).

Enfin, des analyses de variance supplémentaires ont été réalisées afin de déterminer si l'effet des profils varie selon que les élèves sont scolarisés au primaire ou au collège lors de la deuxième année de l'étude. Les résultats ne mettent pas en évidence d'effet d'interaction entre ces deux variables sur les résultats scolaires en français ($F = 0.368$, $p = .692$), la satisfaction scolaire ($F = 1.251$, $p = .287$), la satisfaction de vie globale ($F = 0.714$, $p = .490$) et le sentiment d'efficacité personnelle ($F = 0.42$, $p = .51$). En revanche, une tendance apparaît concernant les performances en mathématiques ($F = 2.567$, $p = .078$). Les comparaisons groupe à groupe montrent que si les collégiens du groupe PSS ont des performances en mathématiques inférieures à celles des groupes SS ($p < .001$) et PSI ($p = .013$), ce sont les élèves de primaire du groupe PSI qui sont décrits comme ayant de moins bonnes performances en mathématiques que les élèves du groupe SS ($p < .01$).

5.3.2.2. *Les relations entre les profils à T1 et les variables évaluées à T3*

Les profils de bien-être identifiés en T1 ont été mis en relation avec les performances académiques des élèves ainsi qu'avec leur satisfaction scolaire, leur satisfaction de vie et leur sentiment d'efficacité personnelle évalués deux années plus tard (T3). Ces analyses portent sur un échantillon de 295 élèves dont les profils de bien-être se répartissent comme suit : 134 élèves sont satisfaits et sereins (SS), 65 élèves sont peu satisfaits et sereins (PSS) et 78 sont peu satisfaits et inquiets (PSI).

Les analyses de covariance (tableau 47) indiquent qu'après contrôle des performances académiques des élèves en T1, leurs performances en français et en mathématiques en T3 ne sont pas liées à leur profil de bien-être en T1 (respectivement $F = 0,78$, *ns* pour le français et $F = 2,17$, *ns* pour les mathématiques). Pour la satisfaction scolaire, les résultats vont dans le même sens : il n'y a pas de relation entre les trois profils de bien-être et leur satisfaction scolaire en T3 après contrôle de leur satisfaction scolaire en T1 ($F = 0,55$, *ns*). Par contre, les profils de bien-être sont significativement liés à la satisfaction de vie des élèves ($F = 4,93$, $p = .008$) et à leur sentiment d'efficacité personnelle ($F = 6,31$, $p = .002$). Dans les deux cas, les

comparaisons groupe à groupe (test de Bonferroni) montrent que les enfants du groupe SS sont plus satisfaits de leur vie ($p < 0,006$) et ont un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé ($p < 0,002$) que les enfants du groupe PSI. Toutefois, les enfants du groupe PSS ne se différencient pas des enfants satisfaits et sereins (SS) ni des enfants peu satisfaits et inquiets (PSI) sur ces deux indicateurs.

Tableau 47 : Performances en français, en mathématiques et satisfaction scolaire, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelle en T3 selon le profil de bien-être évalué en T1 (N=295)

| | Perf en français ^a (T3) | Perf. en math ^a (T3) | Satisfaction scolaire ^a (T3) | Satisfaction de vie ^b (T3) | SEP ^b (T3) |
|----------------------------|------------------------------------|---------------------------------|---|---------------------------------------|----------------------------|
| SS | | | | | |
| Satisfaits et Sereins | 3,83 (1.12) | 3,99 (1.10) | 4,56 (0.71) | 4,76 (0.95) | 4,76 (0.83) |
| PSS | | | | | |
| Peu satisfaits et sereins | 3.67 (1.21) | 3.67 (1.18) | 4.43 (0.86) | 4.63 (0.95) | 4.53 (0.84) |
| PSI | | | | | |
| Peu satisfaits et inquiets | 3.72 (1.45) | 3.82 (1.43) | 4.51 (0.86) | 4.36 (1,2) | 4.38 (0.81) |
| Test | F=0,78 p=.46 | F=2,17 p=.11 | F=0,55 p=.57 | F=4,93 p=.008 SS>PSI | F=6,31 p=.002 SS>PSI |

^a moyennes ajustées en fonction des performances en T1

^b moyennes ajustées en fonction des performances en T2

5.3.3. Conclusion

Les résultats obtenus au premier temps de mesure, à partir de l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école, font apparaître 3 profils distincts. Le premier, celui des enfants « satisfaits et sereins », regroupe près de la moitié des élèves satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école. Par ailleurs, ils semblent bien intégrés dans leur groupe de pairs, se sentent plutôt en sécurité et ne manifestent pas un niveau d'anxiété élevé dans leur rapport aux évaluations. Enfin, ces enfants se distinguent des autres élèves sur l'ensemble des variables étudiées lors de la deuxième année de l'étude : ils sont évalués par leurs enseignants comme ayant de meilleures performances académiques en français et en mathématiques, ils sont plus satisfaits de l'école et ont une meilleure qualité de vie globale et un sentiment d'efficacité

personnelle plus élevé, comparativement aux enfants des deux autres groupes. Ce profil est constitué majoritairement d'écoliers avec une quasi parité filles/garçons, et, comparativement aux autres profils, il semble plus fréquent chez les élèves scolarisés dans le privé.

Les deux autres groupes, en revanche, sont constitués d'enfants qui semblent éprouver des difficultés sur certaines voire toutes les dimensions du bien-être à l'école évaluées avec le questionnaire BE-Scol. Ainsi, les enfants « peu satisfaits mais sereins », qui sont majoritairement des collégiens et plus fréquemment scolarisés dans le public que dans le privé ou en REP, portent un regard particulièrement négatif sur les relations avec les enseignants, leur classe et les activités proposées à l'école mais semblent bien intégrés, se sentent en sécurité et n'ont pas de problèmes avec les évaluations. Ce groupe représente près d'un tiers des élèves interrogés et, comparativement à ceux des deux autres, ces enfants sont ceux qui apparaissent les moins satisfaits de l'école un an plus tard. Il semble ainsi que les relations avec les enseignants, la classe et les activités proposées à l'école et au collège jouent un rôle plus important dans le fait d'aimer l'école que les relations paritaires, le sentiment de sécurité ou le rapport aux évaluations.

D'autre part, non seulement les enfants « peu satisfaits et inquiets » sont peu satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école mais ils se perçoivent comme ayant des difficultés dans le domaine des relations paritaires, ils se sentent assez peu en sécurité et sont plutôt anxieux par rapport aux évaluations. Ce groupe, qui représente près d'un quart des élèves, est constitué en majorité de garçons et plutôt d'écoliers que de collégiens. Ce profil est également plus fréquent chez les élèves scolarisés en REP, comparativement au privé et au public. Enfin, à l'exception des mathématiques en T1, les enfants de ce groupe ne se distinguent pas de ceux du groupe « peu satisfaits mais sereins » au niveau de leurs performances académiques et de leur qualité de vie globale et ils apparaissent même plus satisfaits de l'école que ces derniers. Ce dernier résultat est paradoxal dans la mesure où l'on pouvait s'attendre à ce que l'accumulation de ressentis négatifs affecte davantage les performances et la qualité de vie de ces élèves. Peut-on supposer que l'inquiétude qui les caractérise témoigne d'une forme de stress qui, comme c'est le cas chez certains élèves en réussite scolaire, leur permet de mieux s'adapter au contexte de l'école ?

Les résultats de cette étude confirment ainsi l'existence de relations entre les performances académiques et le bien-être, à court terme tout au moins. En effet, les trois profils de bien-être constitués lors de la 1^{ère} année de l'étude se différencient une année plus tard du point de vue de leurs performances académiques, les élèves les plus heureux à l'école obtenant les performances scolaires les plus élevées. Toutefois, cette relation n'apparaît pas lorsqu'on compare les performances scolaires des trois groupes deux années plus tard. Ces résultats vont dans le sens de ceux obtenus au moyen des analyses de médiation et des régressions logistiques. Ainsi, les liens entre le bien-être à l'école et les performances académiques existent mais ils évoluent au cours du temps, les dimensions impactant les performances scolaires étant susceptibles de varier selon les moments de la scolarité considérés. Les liens entre les profils de bien-être et les autres dimensions de la qualité de vie (satisfaction globale, satisfaction de vie et sentiment d'efficacité personnelle) évaluées lors de la troisième année de l'étude semblent relever de la même logique. En effet, les trois profils ne se distinguent pas en termes de satisfaction scolaire. Par ailleurs bien que les élèves « satisfaits et sereins » semblent avoir une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les élèves « peu satisfaits et inquiets », il est difficile de conclure à un effet durable du bien-être sur ces dimensions puisque celles-ci n'ont pas été contrôlées lors de la première année de l'étude.

Ce dernier point constitue une des limites de cette étude. Une autre limite concerne le fait que les analyses n'ont pas permis de prendre en compte la situation particulière des élèves ayant changé d'établissement (école/collège) entre les deux temps de mesure, si ce n'est en tenant compte du type d'établissement fréquenté lors de la deuxième année de l'étude.

6. Evolutions entre le CM2 et la 6^{ème}

6.1. Objectifs

Ce chapitre met plus particulièrement le focus sur 166 élèves qui ont pu être suivis du CM2 à la 6^{ème} de collège. Cet échantillon particulier est composé de 115 élèves scolarisés en CM2 durant l'année 1 (T1) dont nous avons pu suivre l'évolution en année 2 (soit en 6^{ème}) de 51 élèves scolarisés en CM2 en T2 (ils étaient donc en CE2 en année 1) qui étaient en 6^{ème} en T3. L'intérêt est d'étudier plus spécifiquement l'évolution des performances scolaires, de la satisfaction scolaire et du bien-être de ces élèves lors de la transition de l'école primaire au collège et d'analyser l'éventuel impact des caractéristiques des établissements (strate), des familles (CSP de la mère et du père, mode de vie familiale) et des élèves (sexe, trimestre de naissance et parcours scolaires) sur ces évolutions.

6.2. Résultats

6.2.1. Evolutions des performances académiques, de la satisfaction scolaire et du bien-être entre le CM2 et la 6^{ème}

Le tableau 48 présente les résultats des analyses permettant d'apprécier l'évolution des résultats académiques, de la satisfaction scolaire et du bien-être des élèves entre le CM2 et la 6^{ème}.

S'agissant des résultats scolaires, aucune évolution des performances des élèves entre le CM2 et la 6^{ème} n'apparaît tant au niveau des résultats globaux (CM2 = 3.74 et 6^{ème} = 3.80, $t = 0,76$, ns) que des résultats en français (CM2 = 3.72 et 6^{ème} = 3.81, $t = 0,96$, ns) et en mathématiques (CM2 = 3.77 et 6^{ème} = 3.81, $t = 0,39$, ns).

Pour les mesures de bien-être, on constate tout d'abord que le score de satisfaction scolaire a significativement diminué entre le CM2 et la 6^{ème} (CM2 = 4.81 et 6^{ème} = 4.51, $t = -4,61$, $p=.0001$). Par ailleurs, parmi les six dimensions du questionnaire de bien-être, trois dimensions voient leurs scores diminuer entre le CM2 et la 6^{ème} : les relations avec les enseignants (respectivement CM2 = 2.97 et 6^{ème} = 2.58, $t = -7,25$, $p=.0001$), la satisfaction à l'égard de la classe (respectivement CM2 = 3.17 et 6^{ème} = 3,03, $t = -2,19$, $p=.0001$) et la satisfaction à l'égard des activités scolaires (CM2 = 2.73 et 6^{ème} = 2.46, $t = -4,70$, $p=.0001$).

D'autre part, seule la dimension « Relations paritaires » progresse entre le CM2 et la 6ème (CM2 = 3,14 et 6ème = 3.28, $t = 2,38$, $p=.018$). Enfin, s'agissant des dimensions « Sentiment de sécurité » et « Rapport aux évaluations » aucune différence significative n'est observée entre le CM2 et la 6ème.

Tableau 48 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème (N=166). *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Sessions | Moyenne (écart-type) | Session T de Student |
|--|----------|-------------------------|-----------------------------|
| Résultats scolaires globaux | CM2 | 3.74 (1.15) | 0,76 |
| | 6ème | 3.80 (1.24) | $p=.445$ |
| Résultats scolaires en français | CM2 | 3.72 (1.28) | 0,96 |
| | 6ème | 3.81 (1.34) | $p=.339$ |
| Résultats scolaires en mathématiques | CM2 | 3.77 (1.14) | 0,39 |
| | 6ème | 3.81 (1.31) | $p=.69$ |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4.81 (.84) | -4,61 |
| | 6ème | 4.51 (.88) | $p=.0001$ |
| Relations enseignants | CM2 | 2.97 (.67) | -7,25 |
| | 6ème | 2.58 (.56) | $p=.0001$ |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3.11 (.73) | 0,61 |
| | 6ème | 3.15 (.66) | $p=.53$ |
| Relations paritaires | CM2 | 3.14 (.63) | 2,38 |
| | 6ème | 3.28 (.63) | $p=.018$ |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2.53 (.73) | 0,7 |
| | 6ème | 2.54 (.66) | $p=.94$ |
| Satisfaction à l'égard de la classe | CM2 | 3.17 (.74) | -2,19 |
| | 6ème | 3.03 (.64) | $p=.03$ |
| Satisfaction à l'égard des activités scolaires | CM2 | 2.73 (.67) | -4,70 |
| | 6ème | 2.46 (.63) | $p=.0001$ |

6.2.2. Effets des caractéristiques des établissements, de la famille et des élèves sur les performances académiques, la satisfaction scolaire et le bien-être entre le CM2 et la 6ème

6.2.2.1 Effets des caractéristiques des établissements : la strate

Dans ces analyses, 84 élèves étaient scolarisés en CM2 dans des établissements publics, 10 dans des établissements publics REP et 57 dans le privé. Les résultats du tableau 49 montrent 3 interactions sessions*strate significatives avec les performances scolaires. Elles

indiquent toutes que les performances scolaires (score global, en français et en mathématiques) des élèves du privé tendent à progresser entre le CM2 et la 6ème alors que celles des élèves du public et du public REP tendent à diminuer (F=5,17, p=.006 pour le score global, F=2,69, p=.07 pour le français et F=6,26, p=.002 pour les mathématiques).

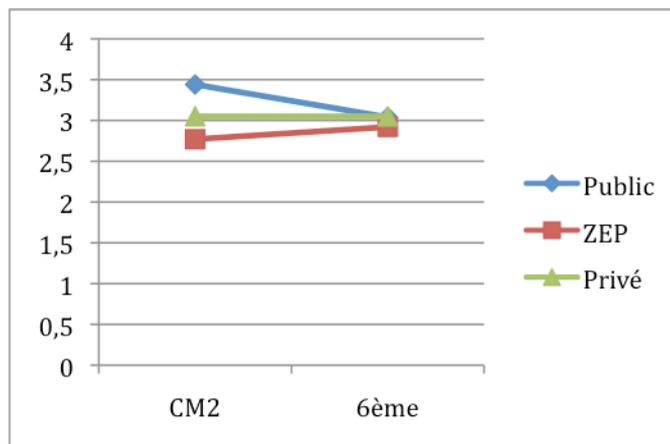
Tableau 49 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème en fonction de la strate (N=166). *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Session | Moyenne (écart-type) | | | Strate | Session | Strate* Session |
|--------------------------|---------|----------------------|---------------|-----------------|--------------------------------|----------------------------------|---|
| | | Public (N=84) | REP (N=10) | Privé (N=57) | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 4,04 (1,21) | 4,2 (0,82) | 3.49 (1.09) | 1,7 | 0.14 | 5,17 p=.006 η²=.83 |
| | 6ème | 3,79 (1.29) | 4 (0,97) | 3.8 (1.24) | NS | NS | |
| Résultats français | CM2 | 3,95 (1,37) | 4,4 (0,84) | 3.48 (1.22) | 1,99 | 0.02 | 2,69 p=.07 η²=.72 |
| | 6ème | 3,79 (1.33) | 4,2 (1,03) | 3.78 (1.38) | NS | NS | |
| Résultats math | CM2 | 4.13 (1.18) | 4 (0,94) | 3.51 (1.08) | 1,48 | 0.31 | 6,26 p=.002 η²=.86 |
| | 6ème | 3.79 (1.36) | 3.8 (1.14) | 3.82 (1.31) | NS | NS | |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,68 (.88) | 4,9 (.84) | 4.89 (.70) | 0.87 | 11,35 | 0.36 |
| | 6ème | 4,44 (.84) | 4,44 (.99) | 4.56 (1.06) | NS | p=.0001 η²=.005 | NS |
| Relations enseignants | CM2 | 3,14 (.66) | 2,58 (.97) | 2,91 (.63) | 0.94 | 13,35 | 3,42 |
| | 6ème | 2,59 (.54) | 2,56 (.76) | 2,58 (.57) | NS | p=.0001 η²=.01 | p=.03 η²=.77 |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,24 (.68) | 3,22 (.95) | 3,03 (.74) | 2,92 | 0,24 | 0.4 |
| | 6ème | 3,3 (.57) | 3,26 (.65) | 3,05 (.69) | NS | NS | NS η²=.30 |
| Relations paritaires | CM2 | 3,11 (.60) | 3,48 (.4) | 3.13 (.57) | 1,05 | 0,78 | 0,17 |
| | 6ème | 3.35 (.57) | 3.38 (.56) | 3.23 (.68) | NS | NS | NS |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,75 (.56) | 2,1 (.67) | 2.44 (.76) | 5,01 | 0,37 | 1,13 |
| | 6ème | 2.66 (.64) | 2.3 (.45) | 2.49 (.68) | p=.007 η²=.83 | NS | NS |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,44 (.62) | 2,77 (.82) | 3,05 (.77) | 3,36 | 0,74 | 5,11 |
| | 6ème | 3,04 (.55) | 2,92 (.82) | 3,05 (.7) | p=.03 η²=.76 | NS | p=.007 η²=.83 |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2.7 (.7) | 2.52 (.41) | 2.77 (.69) | 0,29 | 5,28 | 0,67 |
| | 6ème | 2.45 (.6) | 2.48 (.58) | 2.46 (.64) | NS | p=.02 η²=.001 | NS |

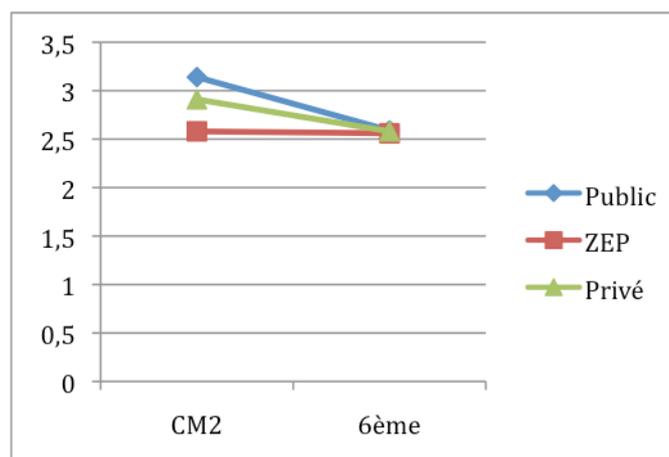
Deux interactions sessions*strate significatives apparaissent l'une avec la dimension « Relations avec les enseignants » (F=3,42, p=.03) et la seconde avec la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe » (F=5,11, p=.007). Ainsi, les élèves du public et du privé tendent à être moins satisfaits des relations avec leurs enseignants au collège alors que la

satisfaction des élèves de REP est stable. Par ailleurs, alors que la satisfaction à l'égard de la classe des élèves du privé est stable, celle des élèves du public décroît et celle des élèves de REP tend à progresser. On note enfin que globalement le rapport aux évaluations est plus positif chez les élèves du Public que chez ceux du Privé, les élèves de REP ayant les scores les plus faibles dans ce domaine.

Graphique 56 : Evolution de la dimension « Satisfaction par rapport à la classe » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction de la strate



Graphique 57 : Evolution sur la dimension « Relations aux enseignants » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction de la strate



6.2.2.2. Effets des caractéristiques de la famille : la CSP de la mère et du père

Dans les analyses qui suivent la CSP de la mère est connue pour 126 élèves et celle du père pour 114 élèves (tableau 50). Pour la CSP de la mère, les catégories 2 (Artisan, commerçant ou chef d'entreprise) et 6 (Ouvrier) sont faiblement représentées.

Tableau 50 : Répartition des élèves en fonction de la CSP du père et de la mère

| | Catégorie CSP | Effectif CSP mère | Effectif CSP père |
|--|---------------|-------------------|-------------------|
| Artisan, commerçant, chef d'entreprise | 2 | 6 | 11 |
| Cadre | 3 | 21 | 45 |
| Profession intermédiaire | 4 | 37 | 15 |
| Employé | 5 | 45 | 23 |
| Ouvrier | 6 | 2 | 11 |
| Chômage, retraite | 9 | 15 | 9 |
| | Total | 126 | 114 |

Le tableau 51 présente une synthèse des résultats des analyses de variance rendant compte des liens entre la CSP de la mère et du père et les différentes mesures effectuées. Il apparaît d'une part que la CSP de la mère et du père sont liées aux performances académiques des élèves qu'il s'agisse du score global (CSP mère : $F= 4,43$, $p=.001$; CSP père : $F= 8,83$, $p=.001$), des performances en français (CSP mère : $F= 3,72$, $p=.003$; CSP père : $F= 9,31$, $p=.001$) et en mathématiques (CSP mère : $F= 5,09$, $p=.003$; CSP père : $F= 6,63$, $p=.001$). Plus précisément, les enfants dont les mères ou les pères sont ouvriers ou au chômage (catégories 6 et 9) ont des performances globalement inférieures à celles des enfants d'artisans, de cadres ou de profession intermédiaires (catégories 2, 3 et 4). Toutefois l'absence d'interactions significatives indique que les performances académiques n'évoluent pas de manière différente entre le CM2 et la 6^{ème} selon la CSP des parents.

Pour la satisfaction scolaire et des indicateurs de bien-être à l'école, les relations sont peu nombreuses. Aucun effet simple ou d'interaction n'apparaît avec la CSP du père. Avec la CSP de la mère, on note d'une part un effet simple de la CSP de la mère pour la dimension « Relations paritaires » ($F= 2,9$, $p=.01$) : globalement, les enfants de mères cadres sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que les enfants des autres catégories. D'autre part, un effet d'interaction (tendanciel) apparaît avec la dimension sentiment de sécurité ($F= 2,12$, $p=.06$) : le sentiment de sécurité des enfants dont les mères sont cadres ou exercent une

profession intermédiaire (catégories 3 et 4) augmente entre le CM2 et la 6^{ème} alors que celui des autres enfants reste stable sur la même période.

Tableau 51 : Synthèse de effets de la CSP de la mère et de la CSP du père sur les scores des élèves - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6^{ème}. Les relations significatives figurent en gras.

| | CSP Mère | Session | CSP Mère *Session | CSP Père | Session | CSP Père *Session |
|--------------------------|---|--|--|---|---|----------------------|
| Résultats scolaires | 4,43 p=.001 η²=.76 | 1,37 NS | 1,02 NS | 8,83 p=.001 η²=.85 | 0,15 NS | 1,64 NS |
| Résultats français | 3,72 p=.003 η²=.72 | 1,76 NS | 0,74 NS | 9,31 p=.001 η²=.85 | 0,51 NS | 1,78 NS |
| Résultats math | 5,09 p=.003 η²=.72 | 0,56 NS | 1,06 NS | 6,63 p=.001 η²=.85 | 0 NS | 1,24 NS |
| Satisfaction scolaire | 1,18 NS | 10,42 p=.0001 η²=.007 | 0,76 NS | 1,39 NS | 7,36 p=.007 η²=.008 | 0,41 NS |
| Relations enseignants | 1,75 NS | 16,47 p=.0001 η²=.001 | 0,41 NS | 0,97 NS | 36,85 p=.0001 η²=.0001 | 0,3 NS |
| Sentiment de sécurité | 0,78 NS | 4,21 p=.04 η²=.004 | 2,12 p=.06 η²=.60 | 0,33 NS | 2,41 NS | 0,93 NS |
| Relations Paritaires | 2,9 p=.01 η²=.36 | 6,48 p=.01 η²=.01 | 0,63 NS | 0,78 NS | 6,95 p=.01 η²=.006 | 1,4 NS |
| Rapport aux évaluations | 1,18 NS | 0,55 NS | 1,87 NS | 0,76 NS | 1,31 NS | 1,34 NS |
| Satisfaction / classe | 1,35 NS | 2,13 NS | 0,81 NS | 0,88 NS | 7,01 p=.008 η²=.005 | 1,17 NS |
| Satisfaction / activités | 0,62 NS | 10,95 p=.0001 η²=.007 | 1,6 NS | 0,65 NS | 19,95 p=.0001 η²=.001 | 0,7 NS |

6.2.2.3. Effets des caractéristiques de la famille : le mode de vie familiale

Les analyses (tableau 52) concernent 126 élèves vivant avec leurs deux parents et 37 élèves ayant un mode de vie familial différent. Un effet d'interaction mode de vie familiale*session est observé de manière tendancielle pour le score global de performances scolaire ($F=3,45$, $p=.06$) et le score en français ($F=3,31$, $p=.07$). Les élèves vivant avec leurs deux parents ont

tendance à progresser sur ces deux indicateurs entre le CM2 et la 6^{ème} alors que les résultats des autres élèves régressent. En mathématiques les scores des élèves vivant avec leurs deux parents sont supérieurs à ceux des autres élèves (effet simple du mode de vie : $F=5,52$, $p=.02$).

Tableau 52 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème (N=166) en fonction du mode de vie familiale. *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Session | Moyenne (écart-type) | | Mode de vie | Session | Session*Mo de de vie |
|--------------------------|---------|------------------------------------|-------------|--|---|--|
| | | Vit avec ses 2 parents OUI (N=126) | NON (N=37) | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 3,81 (1,16) | 3.53 (1.14) | 5,92 | 0.23 | 3,45 |
| | 6ème | 3,96 (1.19) | 3.28 (1.31) | p=.01 $\eta^2=.85$ | NS | p=.06 $\eta^2=.77$ |
| Résultats français | CM2 | 3,78 (1,29) | 3.51 (1.28) | 5,22 | 0.03 | 3,31 |
| | 6ème | 3,98 (1,3) | 3.27 (1.37) | p=.02 $\eta^2=.85$ | NS | p=.07 $\eta^2=.76$ |
| Résultats math | CM2 | 3.85 (1.16) | 3.54 (1.1) | 5,52 | 0.51 | 2,31 |
| | 6ème | 3.94 (1.26) | 3.3 (1.4) | p=.02 $\eta^2=.84$ | NS | NS |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,79 (.83) | 4.86 (.93) | 0.09 | 14,52 | 0.13 |
| | 6ème | 4.52 (.89) | 4.53 (0,88) | NS | p=.0001 $\eta^2=.005$ | NS |
| Relations enseignants | CM2 | 3,02 (.66) | 2,85 (.72) | 4,06 | 37,91 | 0.09 |
| | 6ème | 2,64 (.56) | 2.42 (.58) | p=.04 $\eta^2=.79$ | p=.0001 $\eta^2=.02$ | NS |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,13 (.74) | 3,09 (.75) | 0,01 | 1,03 | 0,35 |
| | 6ème | 3,16 (.60) | 3,19 (.81) | NS | NS $\eta^2=.00$ | NS |
| Relations paritaires | CM2 | 3,16 (.62) | 3.11 (.68) | 0 | 6,45 | 0.53 |
| | 6ème | 3.28 (.62) | 3.33 (.61) | NS | p=.01 $\eta^2=0$ | NS |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,53 (.69) | 2.63 (.88) | 0.7 | 0 | 0,01 |
| | 6ème | 2.53 (.65) | 2.62 (.72) | NS | NS | NS |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,18 (.74) | 3,19 (.81) | 0,17 | 4,32 | 0,45 |
| | 6ème | 3,07 (.65) | 2,97 (.65) | NS | p=.03 $\eta^2=.001$ | NS |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2.76 (.67) | 2.61 (.72) | 0,34 | 9,24 | 2,14 |
| | 6ème | 2.46 (.6) | 2.5 (.71) | NS | p=.002 $\eta^2=.002$ | NS |

Pour la satisfaction scolaire et les dimensions du bien-être, l'effet simple du mode de vie familiale ne concerne que la satisfaction des relations aux enseignants ($F=4,06$, $p=.04$), plus élevée en moyenne chez les élèves vivant avec leurs deux parents que chez les autres. L'absence d'interactions significatives indique que le mode de vie familiale n'explique pas les

éventuelles évolutions des scores de satisfaction scolaire et de bien-être constatées entre le CM2 et la 6^{ème}.

6.2.2.4. Effets des caractéristiques des élèves : le sexe

Dans les analyses suivantes (cf. tableau 53) les résultats sont obtenus auprès de 91 filles et 75 garçons. On constate d'une part que les résultats scolaires sont stables dans le temps (absence d'effet session). Un seul effet du sexe sur les performances scolaires est observé : les filles ont de meilleurs résultats en français que les garçons ($F=4,76$, $p=.03$). D'autre part, on note une nette baisse de la satisfaction scolaire des garçons et des filles ($F=20,23$, $p=.0001$) et une baisse de leur satisfaction pour 3 dimensions du bien-être : les relations avec l'enseignant ($F=50,3$, $p=.0001$), le vécu en classe ($F=4,8$, $p=.02$) et les activités scolaires ($F=20,65$, $p=.0001$). Par contre, leur satisfaction par rapport aux relations paritaires augmente ($F=15,00$, $p=.0001$). Le rapport aux évaluations et le sentiment de sécurité sont les deux seules dimensions stables dans le temps.

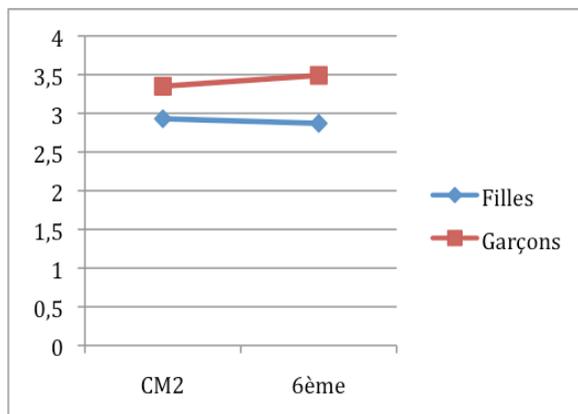
Les effets simples du sexe apparaissent sur le score de satisfaction scolaire globale ainsi que sur 5 des 6 dimensions du questionnaire de bien-être, soit : la satisfaction des élèves à l'égard des relations avec les enseignants, les relations paritaires, le rapport aux évaluations, les activités scolaires et le sentiment de sécurité. Plus précisément, comparativement aux garçons, les filles sont globalement plus satisfaites de l'école ($F=4,3$, $p=.03$) et des activités scolaires ($F=4,86$, $p=.02$). Par contre, elles sont moins satisfaites de leurs relations avec les enseignants ($F=3,7$, $p=.05$), elles ont plus de difficultés dans les relations paritaires ($F=3,66$, $p=.05$), elles sont moins satisfaites des évaluations scolaires ($F=22,49$, $p=.0001$) et se sentent moins en sécurité ($F=36,13$, $p=.0001$).

Deux interactions tendanciellement significatives sont observées : la première pour le sentiment de sécurité ($F=3,3$, $p=.07$) qui tend à augmenter chez les garçons alors qu'il reste stable chez les filles ; la seconde pour la satisfaction à l'égard des activités scolaires qui diminue davantage chez les filles que chez les garçons ($F=3,5$, $p=.06$).

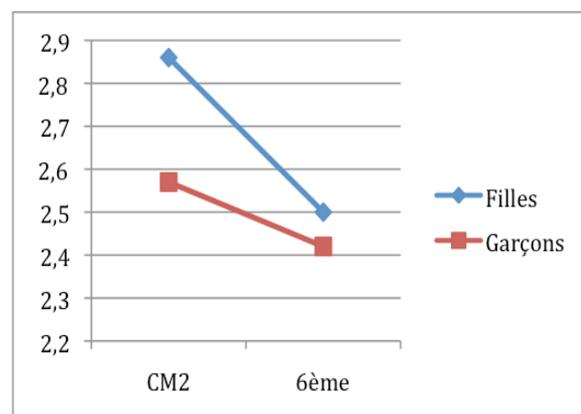
Tableau 53 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème (N=166) en fonction du sexe. *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Session | Moyenne (écart-type) | | Sexe | Session | Session*Sexe |
|--------------------------|---------|----------------------|----------------|---------------------------------|---------------------------------|--------------------------------|
| | | Filles (N=91) | Garçons (N=75) | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 3,83 (1,09) | 3.63 (1.22) | 2,63 | 0.48 | 0,07 |
| | 6ème | 3,96 (1.11) | 3.63 (1.37) | NS | NS | NS |
| Résultats français | CM2 | 3,88 (1,18) | 3.52 (1.39) | 4,76 | 0.86 | 1,34 |
| | 6ème | 4 (1.19) | 3.59 (1.48) | p=.03 η²=.04 | NS η²=.005 | NS |
| Résultats math | CM2 | 3.79 (1.12) | 3.75 (1.19) | 0,78 | 0.08 | 0.59 |
| | 6ème | 3.92 (1.23) | 3.67 (1.4) | NS | NS | NS |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,95 (.76) | 4.65 (.92) | 4,31 | 20,23 | 0.93 |
| | 6ème | 4.59 (.70) | 4.41 (1.06) | p=.039 η²=.02 | p=.0001 η²=.10 | NS |
| Relations enseignants | CM2 | 2.89 (.76) | 3,08 (.68) | 3,73 | 50,3 | 0.54 |
| | 6ème | 2,53 (.70) | 2.65 (.56) | p=.055 η²=.02 | p=.0001 η²=.24 | NS |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 2,93 (.73) | 3,35 (.67) | 36,13 | 0,73 | 3,3 |
| | 6ème | 2,87 (.63) | 3,49 (.51) | p=.0001 η²=.97 | NS | p=.07 η²=.76 |
| Relations paritaires | CM2 | 3,08 (.62) | 3.23 (.65) | 3,66 | 5,56 | 0,01 |
| | 6ème | 3.22 (.62) | 3.36 (.64) | p=.055 η²=.02 | p=.01 η²=.03 | NS |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,38 (.72) | 2.73 (.71) | 22,49 | 0,03 | 1,26 |
| | 6ème | 2.33 (.60) | 2.81 (.61) | p=.001 η²=.12 | NS | NS |
| Satisfaction classe / | CM2 | 3,12 (.77) | 3,25 (.75) | 2,04 | 4,8 | 0,01 |
| | 6ème | 2,98 (.62) | 3,10 (.68) | NS | p=.02 η²=.02 | NS |
| Satisfaction activités / | CM2 | 2.86 (.62) | 2.57 (.72) | 4,86 | 20,65 | 3,56 |
| | 6ème | 2.5 (.58) | 2.42 (.68) | p=.02 η²=.02 | p=.0001 η²=.11 | p=0,06 η²=.77 |

Graphique 58 : Evolution sur la dimension « Sentiment de sécurité » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction du sexe



Graphique 59 : Evolution sur la dimension « Satisfaction par rapport aux activités » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction du sexe



6.2.2.5. Effets des caractéristiques des élèves : le trimestre de naissance

Le trimestre de naissance n'est pas associé aux performances académiques (cf. tableau 54).

De même aucun effet simple ou d'interaction n'apparaissent sur les indicateurs de bien-être.

Tableau 54 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème en fonction du trimestre de naissance (N=166). *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Session | Moyenne (écart-type) | | | | Trimestre | Session | Trimestre * Session |
|--------------------------|---------|----------------------|--------------|--------------|--------------|------------|---|------------------------|
| | | T1 (N=26) | T2 (N=46) | T3 (N=42) | T4 (N=52) | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 3,85 0,88 | 3,65 1,23 | 3,87 1,28 | 3,67 1,11 | 0,37 NS | 0,85 NS | 0,64 NS |
| | 6ème | 3,96 (1,18) | 3,89 1,18 | 3,81 1,27 | 3,66 1,32 | | | |
| Résultats français | CM2 | 3,85 (1,05) | 3,63 1,29 | 3,93 1,39 | 3,55 1,32 | 0,79 NS | 0,85 NS | 0,43 NS |
| | 6ème | 3,96 (1,22) | 3,89 1,22 | 3,88 1,37 | 3,61 1,5 | | | |
| Résultats math | CM2 | 3,85 (0,88) | 3,67 1,28 | 3,89 1,34 | 3,78 1,05 | 0,13 NS | 0,31 NS | 0,68 NS |
| | 6ème | 3,96 (1,28) | 3,89 1,34 | 3,81 1,27 | 3,71 1,27 | | | |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,8 (0,65) | 4,8 0,88 | 4,82 0,93 | 4,82 0,86 | 0,07 NS | 20,53 p=.0001 η²=.0005 | 0,2 NS |
| | 6ème | 4,42 (1,01) | 4,8 0,88 | 4,47 0,84 | 4,54 0,9 | | | |
| Relations enseignants | CM2 | 2,98 (0,63) | 2,94 0,66 | 2,94 0,66 | 3,04 0,73 | 0,15 NS | 45,28 p=.0001 η²=.0001 | 0,74 NS |
| | 6ème | 2,68 (0,62) | 2,62 0,58 | 2,55 0,45 | 2,54 0,62 | | | |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,22 (0,74) | 3,06 0,75 | 3,1 0,74 | 3,14 0,74 | 2,41 NS | 0,27 NS | 0,2 NS |
| | 6ème | 3,18 (0,74) | 3,06 0,69 | 3,17 0,62 | 3,22 0,62 | | | |
| Relations paritaires | CM2 | 3,06 (0,73) | 3,18 0,58 | 3,13 0,66 | 3,17 0,62 | 0,55 NS | 6,09 p=.01 η²=.006 | 0,9 NS |
| | 6ème | 3,33 (0,7) | 3,28 0,68 | 3,14 0,62 | 3,38 0,56 | | | |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,63 (0,87) | 2,55 0,69 | 2,5 0,72 | 2,51 0,74 | 0,27 NS | 0,2 NS | 0,26 NS |
| | 6ème | 2,64 (0,6) | 2,49 0,72 | 2,58 0,54 | 2,51 0,74 | | | |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,23 (0,71) | 3,12 0,8 | 3,11 0,78 | 3,26 0,71 | 0,27 NS | 4,5 p=.03 η²=.02 | 0,27 NS |
| | 6ème | 3,05 (0,64) | 3,07 0,59 | 2,99 0,68 | 3,05 0,7 | | | |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2,52 (0,65) | 2,78 0,64 | 2,71 0,75 | 2,81 0,67 | 0,57 NS | 17,54 p=.0001 η²=.001 | 0,96 NS |
| | 6ème | 2,45 (0,69) | 2,5 0,64 | 2,44 0,6 | 2,44 0,63 | | | |

6.2.2.6. Effets des caractéristiques des élèves : le redoublement

Les interprétations concernant l'effet du redoublement (tableau 55) sont limitées en raison du faible effectif des redoublants (N=9) comparé à celui des non redoublants (N=102).

Tableau 55 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème en fonction du redoublement (N=111). *Les relations significatives figurent en gras.*

| | Session | Moyenne (écart-type) | | Redoubl. | Session | Redoubl. *Session | |
|-----------------------------|---------|---------------------------|---------------------------------|---|--------------|----------------------|---------------|
| | | Redoublement (OUI) N=9 | Non Redoublement (NON) N=102 | | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 2,68 | 3,84 | 24,72 p=.0001 η²=.0005 | 0,6 | 1,86 | |
| | | 1,1 | 1,11 | | | | |
| | 6ème | 2,36 | 3,94 | | NS | NS | |
| | | 1,42 | 1,14 | | | | |
| Résultats français | CM2 | 2,36 | 3,84 | 31,8 p=.0001 η²=.96 | 1,13 | 0,88 | |
| | | 1,15 | 1,23 | | | | |
| | 6ème | 2,14 | 3,97 | | NS | NS | |
| | | 1,35 | 1,24 | | | | |
| Résultats math | CM2 | 3 | 3,84 | 14,21 p=.0001 η²=.93 | 0,49 | 2,4 | |
| | | 1,18 | 1,12 | | | | |
| | 6ème | 2,57 | 3,92 | | NS | NS | |
| | | 1,65 | 1,22 | | | | |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 5,36 | 4,76 | 2,13 | 21,21 | 5,95 | |
| | | 0,61 | 0,85 | | | | |
| | 6ème | 4,53 | 4,51 | | NS | p=.0001 | p=.01 |
| | | 1,01 | 0,88 | | | η²=.01 | η²=.85 |
| Relations enseignants | CM2 | 2,74 | 3 | 1,88 | 12,38 | 0,74 | |
| | | 0,85 | 0,66 | | | | |
| | 6ème | 2,46 | 2,6 | | NS | p=.0001 | NS |
| | | 0,65 | 0,56 | | | η²=.01 | |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,04 | 3,13 | 0,26 | 0,12 | 0,2 | |
| | | 0,92 | 0,72 | | | | |
| | 6ème | 3,07 | 3,16 | | NS | NS | NS |
| | | 0,85 | 0,64 | | | | |
| Relations paritaires | CM2 | 3,14 | 3,15 | 0,12 | 0,92 | 0,9 | |
| | | 0,83 | 0,62 | | | | |
| | 6ème | 3,2 | 3,29 | | NS | NS | NS |
| | | 0,73 | 0,63 | | | | |
| Rapports aux évaluations | CM2 | 2,5 | 2,54 | 0,19 | 0,05 | 0,26 | |
| | | 0,95 | 0,72 | | | | |
| | 6ème | 2,44 | 2,55 | | NS | NS | NS |
| | | 0,85 | 0,64 | | | | |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,05 | 3,19 | 0,77 | 1,47 | 0,27 | |
| | | 0,95 | 0,73 | | | | |
| | 6ème | 2,91 | 3,05 | | NS | NS | NS |
| | | 0,75 | 0,64 | | | | |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2,9 | 2,71 | 0,1 | 16,54 | 0,96 | |
| | | 0,9 | 0,66 | | | | |
| | 6ème | 2,31 | 2,47 | | NS | p=.0001 | NS |
| | | 0,73 | 0,62 | | | η²=.001 | |

Les résultats indiquent un effet simple du redoublement sur les performances académiques, les redoublants ayant des scores plus faibles que les non redoublants sur les 3 indicateurs considérés : le score global ($F=24,72$, $p=.0001$), le français ($F=31,8$, $p=.0001$) et les mathématiques ($F=14,21$, $p=.0001$). Les scores de satisfaction scolaire, à l'égard des enseignants et à l'égard des activités scolaires pour les deux groupes d'élèves sont significativement plus faibles en 6^{ème} qu'en CM2 (respectivement $F=21,21$, $p=.0001$, $F=12,38$, $p=.0001$ et $F=16,54$, $p=.0001$). Une interaction significative indique que la satisfaction scolaire des redoublants diminue davantage que celle des non redoublants ($F=5,95$, $p=.01$).

6.2.2.7. Effets des caractéristiques des élèves : le suivi en aide personnalisée

Le suivi en aide personnalisée concerne 77 élèves qui sont comparés aux 87 élèves n'ayant pas été suivis. Cette variable n'est pas associée aux performances académiques des élèves (cf. tableau 56). De même aucun effet simple de l'aide personnalisée et aucun effet d'interaction aide personnalisée*session n'apparaissent sur les indicateurs de satisfaction scolaire et de bien-être. Des effets liés à la session apparaissent avec des résultats déjà mis en évidence : baisse entre les deux années de la satisfaction scolaire ($F=19,89$, $p=.0001$), de la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants ($F=49,56$, $p=.0001$), des activités scolaires ($F=23,6$, $p=.0001$) et de la classe ($F=4,49$, $p=.03$) ainsi qu'une appréciation plus positive des relations paritaires ($F=4,84$, $p=.02$).

Tableau 56 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème en fonction du suivi en aide personnalisée (N=164). *Les relations significatives figurent en gras.*

| Session | | Moyenne (écart-type) | | Aide perso | Session | Aide perso *Session |
|-----------------------------|------|--------------------------------|-------------------------|------------|----------------------------------|------------------------|
| | | Suivi aide perso (OUI) N=77 | Non Suivi (NON) N=87 | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 3,81 1,09 | 3,69 1,2 | 0,03 | 0,39 | 1,2 |
| | 6ème | 3,95 1,2 | 3,66 1,28 | NS | NS | NS |
| Résultats français | CM2 | 3,83 1,2 | 3,62 1,35 | 0,17 | 0,62 | 1,77 |
| | 6ème | 3,96 1,3 | 3,64 1,38 | NS | NS | NS |
| Résultats math | CM2 | 3,79 1,1 | 3,75 1,19 | 0,01 | 0,01 | 0,38 |
| | 6ème | 3,94 1,25 | 3,68 1,36 | NS | NS | NS |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,83 0,88 | 4,8 0,83 | 0,16 | 19,89 | 0,16 |
| | 6ème | 4,48 0,87 | 4,52 0,91 | NS | p=.001 η²=.002 | NS |
| Relations enseignants | CM2 | 2,97 0,64 | 2,98 0,7 | 0,24 | 49,56 | 0,74 |
| | 6ème | 2,55 0,57 | 2,63 0,56 | NS | p=.0001 η²=.001 | NS |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,1 0,75 | 3,14 0,73 | 0,26 | 0,43 | 0,04 |
| | 6ème | 3,16 0,67 | 3,17 0,63 | NS | NS | NS |
| Relations paritaires | CM2 | 3,2 0,57 | 3,1 0,68 | 0,1 | 4,84 | 1,85 |
| | 6ème | 3,3 0,64 | 3,25 0,63 | NS | p=.02 η²=.001 | NS |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,56 0,74 | 2,52 0,74 | 0,05 | 0 | 0,14 |
| | 6ème | 2,56 0,67 | 2,52 0,67 | NS | NS | NS |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,17 0,69 | 3,19 0,79 | 0,1 | 4,49 | 0,05 |
| | 6ème | 3 0,67 | 3,06 0,63 | NS | p=.03 η²=.001 | NS |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2,81 0,64 | 2,67 0,71 | 0,98 | 23,6 | 1,08 |
| | 6ème | 2,4 0,67 | 2,49 0,57 | NS | p=.0001 η²=.005 | NS |

6.2.2.8. Effets des caractéristiques des élèves : le suivi en RASED

Comme pour la variable redoublement, les interprétations relatives à l'effet du suivi en RASED doivent être prises avec précaution du fait de l'effectif réduit des élèves ayant bénéficié de ce type de suivi (N=17).

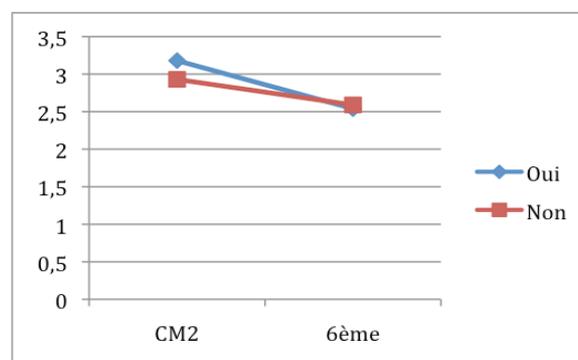
Tableau 57 : Evolution des scores - échelle de satisfaction scolaire, résultats scolaires et dimensions du questionnaire de bien-être - lors de la transition CM2-6ème en fonction du suivi en RASED (N=117). *Les relations significatives figurent en gras.*

| Session | | Moyenne (écart-type) | | RASED | Session | RASED *Session |
|--------------------------|------|---------------------------|--------------------------|---|--|--|
| | | Suivi RASED (OUI) N=17 | Non Suivi (NON) N=100 | | | |
| Résultats scolaires | CM2 | 3,8 1,15 | 3,72 1,15 | 2,53 NS | 3,6 p=.05 η²=.01 | 15,05 p=.001 η²=.93 |
| | 6ème | 3,16 1,23 | 3,94 1,21 | | | |
| Résultats français | CM2 | 3,82 1,33 | 3,68 1,28 | 1,99 NS | 2,53 NS | 13,55 p=.001 η²=.92 |
| | 6ème | 3,14 1,3 | 3,95 1,32 | | | |
| Résultats math | CM2 | 3,79 1,13 | 3,76 1,15 | 2,64 NS | 3,3 p=.07 η²=.01 | 10,87 p=.001 η²=.91 |
| | 6ème | 3,18 1,33 | 3,93 1,28 | | | |
| Satisfaction scolaire | CM2 | 4,82 0,78 | 4,81 0,87 | 0,73 NS | 6,37 p=.01 η²=.004 | 1,95 NS |
| | 6ème | 4,72 0,76 | 4,46 0,91 | | | |
| Relations enseignants | CM2 | 3,18 0,72 | 2,93 0,66 | 0,88 NS | 46,09 p=.0001 η²=.005 | 4,44 p=.03 η²=.81 |
| | 6ème | 2,54 0,57 | 2,59 0,57 | | | |
| Sentiment de sécurité | CM2 | 3,01 0,79 | 3,14 0,73 | 0,16 NS | 1,33 NS | 1,15 NS |
| | 6ème | 3,17 0,64 | 3,15 0,66 | | | |
| Relations paritaires | CM2 | 2,96 0,64 | 3,18 0,63 | 0,41 NS | 10,04 p=.001 η²=.002 | 3,97 p=.04 η²=.79 |
| | 6ème | 3,36 0,59 | 3,27 0,64 | | | |
| Rapport aux évaluations | CM2 | 2,63 0,7 | 2,51 0,75 | 0,84 NS | 0,01 NS | 0 NS |
| | 6ème | 2,64 0,68 | 2,52 0,66 | | | |
| Satisfaction / classe | CM2 | 3,51 0,57 | 3,11 0,77 | 8,58 p=.003 η²=.89 | 4,29 p=.03 η²=.04 | 0,48 NS |
| | 6ème | 3,27 0,58 | 2,99 0,66 | | | |
| Satisfaction / activités | CM2 | 2,84 0,71 | 2,71 0,68 | 0,75 NS | 15,89 p=.0001 η²=.004 | 0,2 NS |
| | 6ème | 2,51 0,74 | 2,44 0,61 | | | |

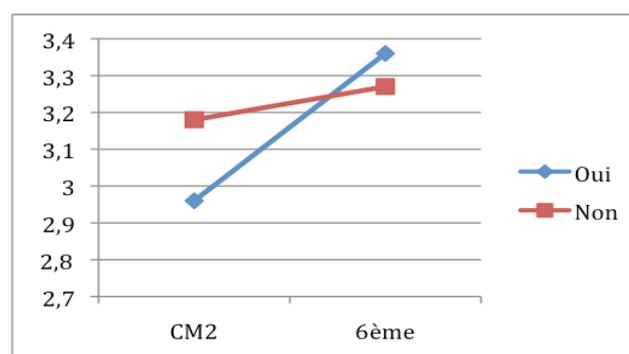
Les résultats du tableau 57 montrent 3 interactions sessions*strate significatives avec les performances scolaires. Elles indiquent toutes que les performances scolaires (score global, en français et en mathématiques) des élèves suivis en RASED ont significativement diminué entre le CM2 et la 6^{ème} alors que celles des élèves non suivis ont augmenté (F=15,05, p=.001 pour le score global, F=13,87, p=.001 pour le français et F=10,55, p=.001 pour les mathématiques).

Sur les indicateurs de bien-être, 3 résultats intéressants apparaissent : un effet simple du suivi en RASED sur la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe », les élèves suivis montrant une satisfaction plus élevée que les élèves non suivis (F=8,58, p=.003) ; deux interactions significatives. La première concerne la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants qui tend à diminuer plus fortement chez les élèves suivis en RASED que chez les élèves non suivis. La seconde est relative aux relations paritaires avec des scores qui augmentent davantage entre le CM2 et la 6^{ème} chez les élèves suivis en RASED que chez les élèves non suivis.

Graphique 60 : Evolution sur la dimension « Relations aux enseignants » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction du suivi en RASED



Graphique 61 : Evolution sur la dimension « Relations paritaires » entre le CM2 et la 6^{ème} en fonction du suivi en RASED



6.2.3. Quelles dimensions du bien-être expliquent la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème ?

Pour répondre à cette question deux modèles de médiation ont été testés. Le premier vise à savoir quelles sont les dimensions du bien-être évaluées en CM2 qui médiatisent la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème ; le second vise à déterminer les dimensions du bien-être évaluées en 6ème qui médiatisent la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème.

Les résultats des analyses figurent dans les deux schémas ci-dessous. S'agissant du premier modèle, ils montrent un effet direct significatif de la satisfaction scolaire évaluée en CM2 sur celle évaluée en 6ème ($\beta=0,511$; $p=.0001$) et un effet indirect significatif ($\beta=0,028$; $p=.03$) dû au fait que la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe » évaluée en CM2 est à la fois liée à la satisfaction scolaire en CM2 ($\beta=0,14$; $p=.03$) et à la satisfaction scolaire en 6ème ($\beta=0,20$; $p=.01$). L'effet direct explique 26% de la variance et l'effet indirect 3,5%.

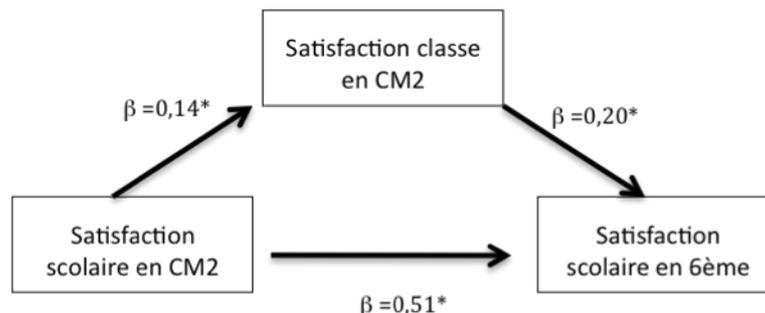


Figure 12 : Dimensions du bien-être évaluées en CM2 médiatisant la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème

Les résultats du second modèle montrent également un effet direct significatif de la satisfaction scolaire évaluée en CM2 sur celle évaluée en 6ème ($\beta=0,386$; $p=.0001$). Toutefois, dans ce modèle, deux effets indirects significatifs apparaissent. Le premier ($\beta=0,081$; $p=.0003$) est lié à l'effet de médiation de la dimension « Satisfaction à l'égard des activités » mesurée en 6^{ème}, celle-ci étant liée à la satisfaction scolaire en CM2 ($\beta=0,214$; $p=.0001$) et à la satisfaction scolaire en 6^{ème} ($\beta=0,38$; $p=.0001$). Le deuxième effet indirect ($\beta=0,071$; $p=.0005$) est dû à l'effet de médiation de la dimension « Satisfaction à l'égard de la classe » mesurée en 6^{ème} puisque cette dimension est liée à la satisfaction scolaire en CM2

($\beta=0,155$; $p=.0001$) et en 6^{ème} ($\beta=0,461$; $p=.0001$). L'effet direct explique 38% de la variance et les effets indirects expliquent respectivement 9,3 % et 5,5% de variance supplémentaire.

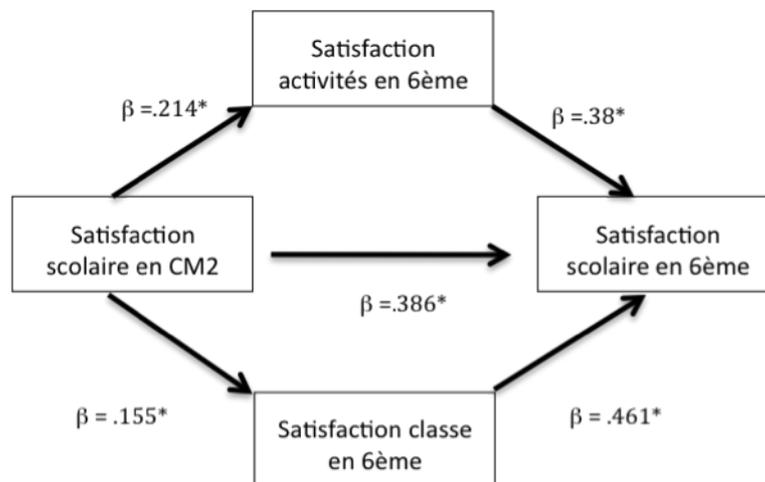


Figure 13 : Dimensions du bien-être évaluées en 6ème médiatisant la relation entre la satisfaction scolaire en CM2 et en 6ème

Ces analyses suggèrent ainsi que le niveau de satisfaction scolaire des élèves de 6ème s'explique massivement par leur niveau de satisfaction scolaire en CM2. Toutefois, certaines dimensions du bien-être en CM2 (la satisfaction à l'égard de la classe) et en 6ème (la satisfaction à l'égard de la classe et à l'égard des activités scolaires) contribuent également à expliquer cette relation indépendamment de l'effet direct de la satisfaction scolaire en CM2 sur la satisfaction scolaire en 6^{ème}.

6.2.4. Certaines dimensions du bien-être contribuent-elles à expliquer l'évolution des performances académiques entre le CM2 et la 6^{ème} ?

Des analyses préliminaires montrent que la satisfaction des élèves à l'égard de la relation avec les enseignants évaluée en CM2 est la seule dimension du bien-être expliquant les performances académiques en 6^{ème} ($\beta=0,275$; $p=05$). Toutefois, cette relation n'est plus significative lorsque les performances académiques de CM2 sont prises en compte ($\beta=0,05$; ns). Le seul modèle significatif liant le bien-être aux performances scolaires des élèves est présenté ci-dessous. Il indique que la relation entre la dimension « Satisfaction de la relation avec les enseignants » et les performances scolaires en 6^{ème} n'est pas directe et qu'elle est

totalemment médiatisée par les performances scolaires en CM2 ($\beta=0,32$; $p=.01$ pour la relation entre la satisfaction de la relation avec les enseignants et les performances scolaires en CM2 ; $\beta=0,60$; $p=.0001$ pour la relation entre les performances scolaires en CM2 et les performances scolaires en 6^{ème} ; $\beta=0,197$; $p=.002$ pour l'effet indirect total).

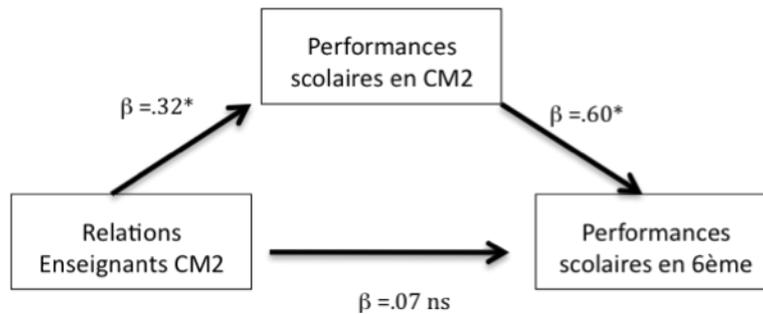


Figure 14 : Relation entre le bien-être évalué en CM2 et les performances académiques en CM2 et en 6^{ème}

D'après les analyses sur les dimensions du bien-être évaluées en 6^{ème} susceptibles d'expliquer la relation entre les performances scolaires en CM2 et en 6^{ème}, seule la « satisfaction à l'égard des activités scolaires » est liée aux performances scolaires en 6^{ème} ($\beta=0,32$; $p=.03$). Toutefois, lorsque les performances académiques de CM2 sont introduites dans le modèle (cf. figure ci-dessous), la contribution de cette dimension du bien-être disparaît ($\beta=.146$, ns, pour la relation entre la satisfaction à l'égard des activités en 6^{ème} et les performances scolaires en 6^{ème} en CM2 ; $\beta=0,013$, ns, pour l'effet indirect total).

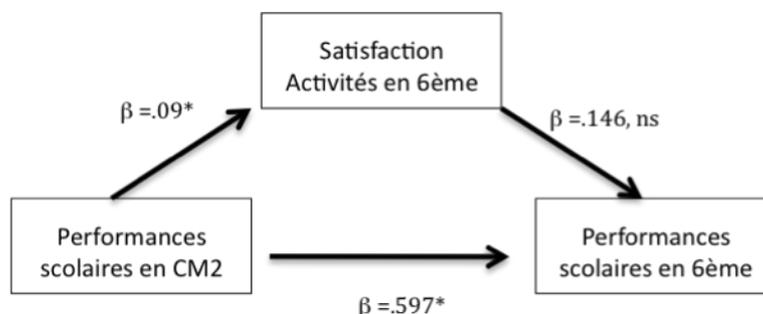


Figure 15 : Relation entre le bien-être évalué en 6^{ème} et les performances académiques en CM2 et en 6^{ème}

6.3. Conclusion

Au terme de cette étude, les principaux constats sont les suivants. D'une part, le passage du CM2 à la 6^{ème} s'accompagne chez les élèves d'une moindre satisfaction de l'école, des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires et d'une appréciation plus positive des relations paritaires. La transition CM2/6ème ne semble pas affecter le sentiment de sécurité des élèves et leur rapport aux évaluations.

D'autre part, les analyses différentielles montrent tout d'abord que les évolutions durant cette période dépendent assez peu de la strate. Toutefois la satisfaction des élèves du public et du privé à l'égard des relations avec leurs enseignants diminue alors que celle des élèves de REP est stable. Par ailleurs, la satisfaction à l'égard de la classe des élèves du public décroît alors que celle des élèves du privé est stable et que celle des élèves de REP tend à progresser.

Les caractéristiques familiales sont peu liées aux évolutions du bien-être. Ainsi, bien que la satisfaction des relations aux enseignants soit plus élevée chez les élèves vivant avec leurs deux parents que chez les autres élèves, l'absence d'interactions significatives indique que le mode de vie familiale n'explique pas les éventuelles évolutions du bien-être entre le CM2 et la 6^{ème}. Il en va de même de la CSP du père et de la mère. Toutefois, le sentiment de sécurité des enfants dont les mères sont cadres ou exercent une profession intermédiaire augmente alors que celui des autres enfants reste stable.

S'agissant des caractéristiques individuelles des élèves, les filles sont globalement plus satisfaites de l'école et des activités scolaires que les garçons mais elles sont moins satisfaites que ces derniers de leurs relations avec les enseignants, des relations paritaires et des évaluations scolaires. Entre le CM2 et la 6^{ème}, leur sentiment de sécurité reste stable alors qu'il augmente chez les garçons et leur satisfaction à l'égard des activités scolaires diminue davantage que celle des garçons. Enfin, les évolutions ne dépendent ni du trimestre de naissance des élèves ni de l'aide personnalisée dont ils ont pu éventuellement bénéficier. Les effets liés aux parcours scolaires sont peu nombreux. Toutefois, la satisfaction scolaire des redoublants diminue davantage que celle des non redoublants et pour les élèves suivis en RASED la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants diminue

davantage que celle des élèves non suivis. Par ailleurs, l'appréciation de leurs relations paritaires progresse davantage que chez les élèves non suivis.

Les résultats visant à savoir quelles dimensions du bien-être expliquent l'évolution de la satisfaction scolaire entre le CM2 et la 6^{ème} montrent que la satisfaction scolaire des élèves en 6^{ème} s'explique par leur niveau de satisfaction scolaire lorsqu'ils étaient en CM2 mais également par deux dimensions du bien-être : leur satisfaction à l'égard de la classe en CM2 et en 6^{ème}, et leur satisfaction à l'égard des activités scolaires mesurée en 6^{ème}. Bien que la contribution des dimensions du bien-être à la satisfaction scolaire en 6^{ème} soit très significative, elle est plus faible que celle provenant de la satisfaction scolaire en CM2.

Enfin, les résultats académiques des élèves de 6^{ème} s'expliquent fortement par leurs résultats antérieurs en CM2. La relation entre la satisfaction des élèves à l'égard des relations avec les enseignants mesurés en CM2 et leurs performances académiques en 6^{ème} est totalement médiatisée par les performances académiques en CM2. En d'autres termes de bonnes relations avec les enseignants en CM2 contribuent aux performances académiques à ce niveau scolaire, celles-ci expliquant les performances académiques en 6^{ème}.

7. Discussion/Conclusion

Situé dans le prolongement de la recherche sur le bien-être d'élèves scolarisés à l'école et au collège réalisée pour la DEPP, l'Acsé et le Défenseur des droits, ce rapport a utilisé les données d'une étude longitudinale de trois années avec trois objectifs principaux :

- rendre compte de l'évolution du bien-être perçu des élèves sur une période de trois années et l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions ;
- étudier les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques ;
- examiner l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège.

7.1. L'évolution du bien-être perçu des élèves et l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions

7.1.1. L'évolution du bien-être perçu des élèves

La chute importante des effectifs entre les 3 années de l'étude nous a conduits à analyser et à comparer les résultats en considérant d'une part l'échantillon correspondant aux 557 élèves suivis lors des 2 premières années et d'autre part celui regroupant les 295 élèves suivis durant les 3 années. Ces 295 élèves ont également été interrogés lors des deux dernières années de l'étude sur leur sentiment d'appartenance à l'école, leur sentiment d'être respectés dans leurs droits et leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire.

Les résultats relatifs à l'évolution de la satisfaction scolaire des élèves et de leur bien-être décrit par les 6 dimensions du questionnaire BE-Scol sont globalement convergents. Ils soulignent une diminution sensible de la satisfaction scolaire des élèves ainsi que de leur satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants d'une part, une augmentation de leur sentiment de sécurité et une amélioration des relations paritaires d'autre part et enfin une stabilité de leur satisfaction à l'égard leur classe. S'agissant des nouvelles dimensions du bien-être, le sentiment d'appartenance des élèves à l'école augmente mais leur sentiment d'être respectés dans leurs droits diminue et leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire n'évolue pas.

Deux différences sont toutefois à noter : alors que le suivi des 2 premières années montrait une détérioration du rapport aux évaluations, celui réalisé sur les 3 années suggère plutôt l'existence d'une amélioration de la satisfaction des élèves dans ce domaine. Par ailleurs, si la satisfaction des élèves par rapport aux activités scolaires était stable au regard du suivi réalisé sur les deux premières années, elle diminue lorsque le suivi est plus long.

On peut supposer que ces différences sont dues à la diminution du nombre d'élèves suivis sur les 3 années, cette diminution entraînant des modifications de structure (moins d'écoliers que de collégiens ou répartition différente du nombre de garçons et de filles, par exemple). On peut également considérer que le suivi des mêmes élèves sur 3 années consécutives permet de voir émerger des différences qui n'apparaissent pas sur une période plus courte. Une analyse plus fine des évolutions constatées montre en effet qu'elles apparaissent surtout entre la deuxième et la troisième année. Il en va de même des performances scolaires globales et en mathématiques qui restent stables entre la 1^{ère} et la 2^{ème} année mais diminuent significativement ensuite. Enfin, ces évolutions peuvent dépendre des niveaux scolaires où se trouvent les enfants puisque dans le parcours scolaire certaines années correspondent à des choix d'orientation, des enseignements nouveaux.

En dépit de ces limites, les résultats confirment ceux issus des études transversales qui montrent de manière récurrente une diminution progressive de la satisfaction scolaire des élèves au cours de leur scolarité (Kong, 2008 ; Liu, Mei, Tian & Huebner, 2015). Ils permettent toutefois de les nuancer puisque toutes les dimensions du bien-être ne sont pas affectées de la même manière par ces évolutions. Ainsi, comme on l'a vu, au fil des années les élèves se sentent de plus en plus en sécurité et de plus en plus satisfaits de leurs relations paritaires voire des évaluations alors que leur satisfaction à l'égard de la classe reste stable. L'une des observations marquantes est la diminution continue de la satisfaction des élèves à l'égard des relations avec les enseignants. Des recherches seraient nécessaires pour mieux comprendre les raisons de cette insatisfaction grandissante. Il n'en reste pas moins que ce résultat est inquiétant quand on sait le poids que les relations enseignants/ élèves entretiennent avec les apprentissages et le bien-être social et affectif des élèves (OCDE, 2015), certains auteurs n'hésitant pas à affirmer qu'une relation enseignant-élève de mauvaise qualité ou perçue comme telle par les élèves pourrait conduire à un risque de décrochage scolaire (Poirier, Lessard, Fortin & Yergeau, 2013).

7.1.2. L'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur l'évolution du bien-être perçu des élèves

L'objectif était de déterminer si les évolutions de la satisfaction scolaire et du bien-être varient en fonction de facteurs scolaires (type d'établissement et strate), familiaux (CSP ses parents et mode de vie familiale) et individuels (sexe, trimestre de naissance et parcours scolaires de l'élève). Les analyses conduites sur les deux échantillons aboutissent à des résultats globalement convergents. Ils sont résumés ci-dessous.

Pour les facteurs scolaires, les effets établissements sont sensibles puisque comparativement aux écoliers, les collégiens apparaissent globalement moins satisfaits de l'école, des activités scolaires et de la classe. Ils ont également moins le sentiment que leurs droits sont respectés. Toutefois, ils sont plus positifs que les écoliers à l'égard de leurs relations paritaires, de la restauration scolaire et de leur vie en général. Par ailleurs, la satisfaction des collégiens concernant leurs relations avec les enseignants tend à diminuer alors qu'elle est stable chez les écoliers. A contrario, la satisfaction des collégiens à l'égard de la restauration scolaire tend à augmenter alors qu'elle diminue chez les écoliers. Les effets liés à la strate sont les suivants : les élèves du privé sont plus satisfaits de l'école et de leurs relations avec les enseignants que les deux autres groupes, mais leurs appréciations de leur rapport aux évaluations, de la restauration scolaire et du respect de leurs droits sont globalement plus négatives comparativement aux autres élèves. Enfin, les élèves de REP se sentent moins en sécurité que les élèves du public hors REP et du privé.

Pour les facteurs familiaux, les effets liés aux caractéristiques familiales des élèves (CSP du père et de la mère) sont très limités. On note seulement que le sentiment d'appartenance à l'école diminue pour les élèves dont les mères sont au chômage ou inactives alors qu'il augmente pour les autres. Pour le mode de vie familiale, les élèves vivant avec leurs deux parents sont plus satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe, des activités scolaires et de leur vie et ils se sentent davantage respectés dans leurs droits que les élèves vivant dans une autre configuration familiale. D'un point de vue développemental, on constate que leur rapport aux évaluations s'améliore (entre T1 et T2) alors qu'il tend à diminuer chez les autres enfants. Enfin, leur sentiment d'efficacité personnelle diminue significativement moins entre T2 et T3 que chez les autres enfants.

Pour les effets des caractéristiques des élèves, comparativement aux filles, les garçons se sentent plus en sécurité, ils sont plus satisfaits de leurs relations avec les enseignants et de leurs relations paritaires. D'un point de vue développemental, leur rapport aux évaluations et leur sentiment d'appartenance à l'école progresse davantage et leur sentiment d'efficacité personnelle diminue significativement moins que celui des filles. Quasi inexistant, l'effet du trimestre de naissance se limite au fait que les enfants les plus jeunes de leur classe (nés au dernier trimestre) ont un rapport plus négatif aux évaluations que les plus âgés. Les effets des trajectoires scolaires sont à interpréter avec prudence en raison du faible nombre d'élèves impliqués dans les analyses. Toutefois, les redoublants se sentent moins en sécurité, plus en difficulté dans les relations paritaires et sont moins satisfaits de leur classe que les non redoublants. Par ailleurs, leur satisfaction de vie et leur sentiment d'efficacité personnelle sont plus faibles que chez ces derniers. D'un point de vue développemental, le rapport des redoublants aux évaluations semble s'améliorer alors qu'il est stable chez les non redoublants. Toutefois, leur sentiment d'appartenance à l'école et leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire diminuent alors qu'ils progressent chez les non redoublants. Les élèves suivis en aide personnalisée sont moins satisfaits des relations paritaires, des activités scolaires et de la restauration scolaire que les élèves non suivis. Ils se sentent également moins respectés dans leurs droits et leur SEP est plus faible que celui des élèves non suivis. Mais sur le plan développemental, leur sentiment de sécurité augmente au cours du temps alors qu'il reste stable pour les enfants non suivis. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance reste stable alors qu'il augmente pour les élèves non suivis. Enfin, les enfants ayant bénéficié de cette aide se sentent globalement davantage en sécurité que ceux n'en ayant pas bénéficié⁹.

Au terme de cette description, plusieurs remarques s'imposent. Tout d'abord, on retrouve un certain nombre de relations déjà mises en évidence dans la littérature internationale. Il en va ainsi en particulier des effets liés à l'établissement selon lesquels la satisfaction des collégiens est plus faible que celle des écoliers (Kong, 2008 ; Gonzalez-Carrasco, Casas, Malo,

⁹ Il est à noter que dans l'échantillon de 557 élèves, les résultats sont différents puisque les élèves suivis en RASED se sentent moins en sécurité et sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que les élèves non suivis.

Vinas, & Dinisman, 2016 ; Guimard et *al.*, 2015 ; Liu, Mei, Tian & Huebner, 2015). De même, en accord avec les conclusions de l'étude de Gutman et Festein (1988), il apparaît que les élèves du privé sont plus satisfaits de l'école que ceux des autres établissements (public REP et hors REP dans notre étude). Par ailleurs, le fait que les élèves de REP se sentent moins en sécurité que ceux du public hors REP et du privé rejoint les résultats d'autres enquêtes montrant globalement des différences notables de climat scolaire entre ces établissements (Hubert, 2015 ; Debarbieux et *al.*, 2012). Les résultats de la présente étude vont également dans le sens de ceux de Verkuyten & Thijs (2002) montrant que les caractéristiques familiales des élèves (CSP du père et de la mère) ne sont pas liées au bien-être des élèves. Pour les effets des caractéristiques des élèves, on retrouve les résultats classiques de la recherche internationale : les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons, (Gutman & Feinstein, 2008 ; Okun et *al.*, 1990 ; Samdal et *al.*, 1998 ; Verkuyten & Thijs, 2002).

D'autre part, l'un des intérêts de la présente recherche est de nuancer ces résultats et d'ouvrir des pistes de réflexion pour expliquer les différences de satisfaction scolaire mises en évidence. Ainsi les réponses des collégiens au questionnaire de bien-être suggèrent que leur plus faible satisfaction scolaire pourrait être liée à leur appréhension négative des activités scolaires, de ce qu'ils vivent en classe, de leurs relations aux enseignants et du sentiment que leurs droits ne sont pas respectés. Doit-on considérer, comme le suggèrent Eccles et Roeser (2011), que le collège ne répond pas suffisamment aux besoins particuliers des adolescents ? De même, le fait que les élèves du privé soient plus satisfaits de l'école et de leurs relations avec leur enseignant que les élèves du public REP et hors REP pourrait provenir d'une politique et d'actions plus ciblées sur le bien-être des élèves dans ces établissements, en lien avec la « philosophie » ou les valeurs humaines qu'ils visent à promouvoir (Eccles et Roeser, 2011 ; Gutman & Feinstein, 2008).. Pour autant, le fait que le rapport de ces élèves aux évaluations, leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire et du respect de leurs droits soient globalement plus faibles que ceux des autres élèves peut suggérer des pistes pour une meilleure prise en compte de leurs besoins particuliers. Comme dans la recherche internationale, il apparaît que les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons. Toutefois, selon nos résultats, elles se sentent moins en sécurité que ces derniers, elles sont moins satisfaites de leurs relations avec leurs enseignants et de leurs relations paritaires. Ces résultats peuvent suggérer que les filles appréhendent les

expériences scolaires de manière plus négatives que les garçons en raison, peut-être, d'attentes et d'exigences plus fortes à l'égard de ce que propose l'école.

Par ailleurs, cette étude apporte des éléments nouveaux. Ainsi, les enfants vivant avec leurs deux parents montrent une satisfaction scolaire et un bien-être plus élevés que les enfants bénéficiant d'un autre mode de vie. Plus précisément, ces enfants sont plus satisfaits des relations avec leurs enseignants, de leur classe, des activités scolaires et de leur vie et ils se sentent davantage respectés dans leurs droits que ceux ayant un autre mode de vie familiale. Ces données vont dans le sens de plusieurs recherches montrant l'impact négatif de la structure familiale monoparentale sur la satisfaction de vie des enfants (voir par exemple Langton & Berger, 2011 ; Magnuson & Berger, 2009). L'intérêt ici est de montrer que l'impact du mode de vie familiale impacte également le bien-être à l'école. Toutefois, des recherches sont à développer pour identifier les mécanismes psychologiques susceptibles d'expliquer cette relation. La présente étude suggère également que le parcours scolaire des élèves est susceptible d'avoir un impact sur leur bien-être ; les appréciations des élèves ayant bénéficié d'une aide personnalisée à l'école primaire sont moins positives que celles des élèves n'en ayant pas bénéficié, et ce sur plusieurs dimensions du bien-être : les relations paritaires, les activités scolaires et la restauration scolaire. Ils se sentent également moins respectés dans leurs droits et leur sentiment d'efficacité personnelle est plus faible. D'une part que le suivi en aide personnalisée est un indicateur de difficultés scolaires et, d'autre part, les enfants suivis ont probablement appréhendé négativement certaines expériences scolaires ce qui a pu affecter plus ou moins durablement leur bien-être à l'école. De façon générale, comme le recommandent Proctor, Linley et Maltby (2009), des recherches visant à étudier le bien-être des élèves à risque de difficulté scolaire ou des enfants porteurs de handicaps doivent être développées.

Notons toutefois que dans cette étude, les variables susceptibles d'expliquer les différences interindividuelles ont été traitées de manière indépendante du fait de l'échantillon limité. Seules des études réalisées sur de plus grands échantillons permettraient d'apprécier la contribution spécifique de chacun de ces facteurs.

7.2 Les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques

Trois méthodes d'analyses différentes ont été réalisées pour examiner les liens entre le bien-être à l'école et les performances académiques des élèves : analyses de médiation, régressions logistiques et analyses différentielles. Les principaux résultats sont présentés ci-dessous.

Les analyses de médiation réalisées à partir du score global de bien-être indiquent tout d'abord que le bien-être mesuré lors de la première année de l'étude n'est pas lié aux performances scolaires mesurées deux années plus tard. En revanche, le bien-être mesuré lors des deux années de l'étude est lié aux performances scolaires mesurées une année plus tard. Toutefois, lorsque ces analyses contrôlent les performances académiques évaluées l'année précédente, il apparaît que la relation entre le bien-être en T1 et les performances académiques en T2 est médiatisée par le niveau de performances scolaires en T1. Ce modèle est retrouvé en T2/T3 à la différence près que durant cette période le bien-être évalué en T3 médiatise la relation entre le bien-être évalué en T2 et les performances académiques en T3. En d'autres termes, il semble que le niveau de bien-être des élèves impacte leurs performances scolaires à la même période, celles-ci contribuant fortement à leurs performances ultérieures. Ainsi, le bien-être aurait donc un impact à court terme plutôt qu'à moyen terme sur les performances scolaires. Néanmoins cet impact reste faible comparé à celui observé pour les performances académiques. Les analyses de médiation prenant en compte les dimensions du bien-être montrent que la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires mesurées en T2 médiatise la relation entre les performances académiques en T1 et en T2. De même, le sentiment de sécurité et la satisfaction à l'égard des activités scolaires mesurées en T3 médiatisent la relation entre les performances académiques en T2 et en T3.

Les analyses de régression logistique, vont dans le sens. Aucune dimension du bien-être mesurée en T1 n'est en mesure de prédire les performances des élèves deux années plus tard. D'autre part, la satisfaction des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard des activités scolaires prédisent les performances académiques ultérieures indépendamment du sexe, de l'établissement d'appartenance et des performances

académiques antérieures. Toutefois, bien que significatives, les contributions de ces deux dimensions du bien-être aux performances académiques sont faibles.

Les analyses différentielles montrent également que le bien-être à l'école contribue à expliquer les performances académiques des élèves, mais uniquement sur les deux premières années de l'étude. En effet, les enfants considérés comme « satisfaits et sereins » à partir de leurs réponses au questionnaire multidimensionnel de bien-être lors de la première année ont, en deuxième année et après contrôle de leurs performances scolaires antérieures, des performances en français et en mathématiques supérieures à celles des élèves considérés comme « peu satisfaits mais sereins » ou « peu satisfaits et inquiets ». Par contre ces trois groupes ont des performances académiques non statistiquement différentes en troisième année. On note de plus, que comparativement aux deux autres groupes, les élèves « satisfaits et sereins » sont en deuxième année plus satisfaits de l'école et de leur vie. En troisième année, ils sont plus satisfaits de leur vie et éprouvent un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les élèves peu satisfaits et inquiets.

L'ensemble de ces résultats plaide donc en faveur d'un impact du bien-être à l'école sur les performances académiques des élèves. Ils montrent de manière intéressante que la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires sont les dimensions du bien-être les plus fortement associées à l'évolution des performances académiques. Ainsi ils soulignent de nouveau l'importance de la qualité de la relation enseignant-élèves tant pour le bien-être des élèves que pour leurs performances académiques. Rappelons à ce propos quelques conclusions de l'enquête PISA 2012 (OCDE, 2015) qui pour la première fois invitait les élèves à évaluer leur sentiment de bien-être dans le cadre scolaire. Celles-ci soulignent que des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à de meilleures performances académiques. Par ailleurs, dans les pays de l'OCDE à niveau socio-économique et performance en mathématiques similaires, plus les élèves déclarent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants plus ils se sentent bien à l'école, s'y sentent chez eux et sont satisfaits de leur école. En outre, la qualité de cette relation a un impact positif sur la capacité des élèves à se faire facilement des amis et un impact négatif sur le fait se sentir seuls ou comme des étrangers à l'école. Nos résultats s'accordent également avec les conclusions de Baker et al. (2003) selon lesquelles la satisfaction scolaire des élèves est renforcée lorsque les activités scolaires qui leur sont

proposées offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions informationnelles plutôt qu'évaluatives, la reconnaissance des efforts plutôt que la performance relative et qu'elles limitent la concurrence interpersonnelle.

Néanmoins, force est de constater que la contribution du bien-être aux performances académiques est relativement faible. Par ailleurs, d'un point de vue développemental, il apparaît que cette contribution est proximale : il n'est ainsi pas possible d'établir de liens à moyen terme (entre la première et la troisième année dans cette étude). Les résultats des analyses suggèrent que l'impact du bien-être sur les performances académiques évolue avec le temps. Certaines dimensions actives à certains moments du développement peuvent ne plus l'être à d'autres moments, d'autres prenant alors le relai. La dynamique de ces changements au cours du temps mériterait d'être étudiée de manière spécifique.

Enfin, l'étude différentielle montre des liens positifs entre le bien-être à l'école et la satisfaction de vie et le sentiment d'efficacité personnelle des élèves. Ce résultat est important : en effet le bien-être à l'école constitue probablement une dimension importante de la qualité de vie des enfants, à l'instar des résultats des recherches conduites dans d'autres contextes éducatifs (Huebner, 1994 ; Seligson et *al.*, 2003). D'autre part, il suggère que le bien-être est associé au sentiment d'efficacité personnelle des élèves c'est-à-dire à la croyance qu'ils ont dans leur capacité à réussir, croyance dont on connaît l'influence positive sur les apprentissages des élèves (Bandura, 1993 ; Eccles, 1983 ; Fenouillet et *al.*, 2014 ; Leroy, 2009 ; Pintrich & De Groot, 1990). Bien que l'étude des relations entre le bien-être à l'école, la satisfaction de vie et le sentiment d'efficacité personnelle nécessiterait d'être approfondie, l'existence de ces relations indique que favoriser le bien-être à l'école pourrait avoir des effets positifs non seulement sur les performances académiques des élèves mais également sur les représentations de leurs capacités à apprendre et leur qualité de vie en général.

7.3. La transition entre le CM2 et la 6ème

La transition de l'école au collège est décrite dans la littérature comme un passage affectant négativement le bien-être de l'élève. Qu'en est-il dans cette recherche ?

Les données recueillies auprès des 166 élèves suivis longitudinalement du CM2 à la 6^{ème} de collège montrent une diminution de leur satisfaction scolaire et à l'égard des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires. En revanche, leur appréciation des relations paritaires s'améliore. Enfin, leur sentiment de sécurité et leur rapport aux évaluations restent stables. Les analyses différentielles montrent globalement que les caractéristiques des établissements, des familles et des élèves expliquent peu les éventuelles évolutions du bien-être entre le CM2 et la 6^{ème}. On constate toutefois les éléments suivants :

- La satisfaction des élèves du public et du privé à l'égard des relations avec leurs enseignants diminue alors que celle des élèves de REP est stable. Par ailleurs, la satisfaction à l'égard de la classe des élèves du public décroît alors que celle des élèves du privé est stable et que celle des élèves de REP tend à progresser.
- Le sentiment de sécurité des enfants dont les mères sont cadres ou exercent une profession intermédiaire augmente alors que celui des autres enfants reste stable.
- Le sentiment de sécurité des filles reste stable alors qu'il augmente chez les garçons mais leur satisfaction à l'égard des activités scolaires diminue davantage que celle des garçons.
- La satisfaction scolaire des redoublants diminue davantage que celle des non redoublants. Pour les élèves suivis en RASED, leur satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants diminue davantage que celle des élèves non suivis. Toutefois, leur satisfaction à l'égard des relations paritaires augmente davantage que chez ces derniers.

On observe enfin que la satisfaction scolaire des élèves de 6^{ème} s'explique par leur niveau de satisfaction scolaire en CM2 mais également par leur satisfaction à l'égard de la classe en CM2 et en 6^{ème}, et leur satisfaction à l'égard des activités scolaires mesurée en 6^{ème}. Les résultats académiques des élèves de 6^{ème} s'expliquent fortement par leurs résultats antérieurs en CM2. Toutefois, de bonnes relations avec les enseignants en CM2 contribuent aux performances académiques à ce niveau scolaire, celles-ci expliquant les performances académiques au collège.

Ces résultats confirment donc entièrement ceux des études internationales récentes montrant une diminution de la satisfaction scolaire chez des élèves suivis de la fin de l'école

élémentaire au début du collège (Gonzalez-Carrasco, Casas, Malo, Vinas & Dinisman, 2016 ; Lester & Cross, 2015 ; Waters, Lester, & Cross, 2014). Ils montrent de plus que les dimensions du bien-être les plus affectées par cette diminution (la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires) touchent directement le cœur de la vie de l'élève à l'école. Le fait que leur niveau de satisfaction scolaire en 6^{ème} s'explique par leur niveau de satisfaction scolaire antérieur et par leur niveau de satisfaction à l'égard de la classe en CM2 et en 6ème rejoint quelques-unes des conclusions de l'étude de Waters, Lester, & Cross (2014) selon laquelle le nombre de camarades et la qualité des relations établies avec eux, ainsi que le soutien des pairs sont des facteurs protecteurs de la difficulté à s'adapter lors de cette période de transition. Pour la réussite académique, on retrouve un résultat mis en évidence précédemment : la satisfaction des élèves de CM2 à l'égard des relations avec les enseignants contribue à expliquer leurs performances académiques à la même période, celles-ci expliquant leurs performances une année plus tard. Toutefois, comme précédemment, la contribution de cette dimension du bien-être, bien que significative, est faible. Un dernier élément mérite d'être souligné : les évolutions du bien-être des élèves lors de cette transition paraissent finalement assez peu liées aux caractéristiques des établissements, des familles et des élèves eux-mêmes. Doit-on en conclure comme le suggèrent également l'impact négatif du redoublement ou de l'aide personnalisée, que les expériences antérieures des élèves les ont conduits à construire des représentations quelque peu figées de leur rapport à l'école ?

7.4. Conclusions et perspectives

7.4.1. Quels éléments retenir de cette étude ?

Au terme de cette étude longitudinale du bien-être scolaire, conduite pendant 3 années, sur un échantillon initial (T1) de 1002 écoliers et collégiens, dont 557 ont pu être suivis pendant 2 ans (T1/T2) et 295 pendant 3 ans (de T1 à T3), il est possible de dégager plusieurs éléments importants, malgré la complexité des données et de leur évolution.

Une telle étude rend compte des interactions entre les processus de développement et la scolarisation. On sait qu'en grandissant, les enfants développent leur esprit critique vis-à-vis de la société et des adultes, leur autonomie et leurs capacités réflexives sur leur vie, leurs

aspirations pour l'avenir, en même temps que leurs relations paritaires. Ceci peut expliquer, pour une part, la diminution progressive de la satisfaction scolaire des élèves au cours de la scolarité, accompagnée d'une amélioration de leur satisfaction par rapport à leurs relations paritaires. A cet égard, le passage de l'école au collège constitue une étape difficile de changements importants, à la fois structurels (l'organisation des classes, des cours, des enseignants multiples dans les établissements) et psychologiques (passage du statut de grand à l'école au statut de petit au collège), avec une diminution de la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, la classe et les activités scolaires.

Dans une perspective écologique du développement, l'expérience scolaire s'inscrit dans l'expérience de vie globale des enfants et des jeunes, en interaction avec leur vie familiale et leur vie extrascolaire. S'il est probable que la satisfaction de vie des enfants à l'école impacte la vie familiale (ce qui ne pouvait être analysé dans cette étude), il apparaît que vivre avec ses deux parents va de pair avec une satisfaction scolaire et un bien-être plus élevé qu'un autre mode de vie familiale (famille monoparentale, autre mode de vie), la catégorie socioprofessionnelle des parents ayant un faible impact. Plus largement, le bien-être à l'école apparaît ici comme une dimension importante de la qualité de vie des enfants.

On retrouve aussi dans cette étude, à travers la plus grande satisfaction scolaire des filles, comparées aux garçons, ce qui a pu être défini déjà depuis longtemps (Duru-Bellat, 1995 et 2014¹⁰) comme une meilleure acceptation des normes scolaires par les premières que par les seconds, qui peut se traduire aussi par de meilleures performances scolaires.

Le type d'établissement joue également un rôle, les élèves du privé étant plus satisfaits, globalement, que ceux du public, mais il est difficile de déterminer ce qui revient à un plus grand souci de la qualité de vie dans le privé que dans le public ou à une plus grande marge de manœuvre pédagogique, ou encore à un effet indirect auprès des enfants d'une meilleure satisfaction des parents vis-à-vis de l'établissement qu'ils ont choisi, par conviction ou suite à des difficultés scolaires dans le public, et ce qui revient à l'avantage que le privé peut tirer du type d'élèves accueillis, généralement plus favorisé. Ce résultat peut être

¹⁰ Duru-Bellat, M. (1995). Filles et garçons à l'école, approches sociologiques et psycho-sociales. *Revue française de pédagogie*, 110 (1), 75-109.
Duru-Bellat Marie (2014). *Garçons et filles à l'école de la différence*. Paris : La Découverte.

rapproché de celui de Afsa (2015¹¹) dont l'enquête réalisée en 2013 à propos du climat scolaire montre que les enseignants de collège témoignent d'une plus grande satisfaction de leur vie professionnelle dans le privé que dans le public.

Avoir bénéficié de diverses aides personnalisées est associé à une moindre satisfaction de vie scolaire, et notamment lors du passage de l'école au collège. On sait que des mesures d'aide ou de remédiation ont un impact négatif sur l'estime de soi des élèves ou leur sentiment d'efficacité (Florin, 2011¹²), et peuvent être ressenties comme une forme de stigmatisation, qui impacte, comme dans cette étude, aussi bien les relations paritaires que la perception des activités scolaires.

Les liens entre bien-être à l'école et évolution des performances scolaires sont réels ; ils passent principalement par la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et des activités scolaires, confirmant des données de l'OCDE (2015). Mais il s'agit là d'interactions complexes, qui évoluent avec le temps, et sont plus facilement repérables dans une dimension synchronique (la même année scolaire) que diachronique (d'une année à l'autre ou à plus long terme) vu le caractère cumulatif des acquisitions scolaires et des performances qui en découlent, le poids des performances scolaires au temps T déterminant fortement les résultats scolaires au temps T+1.

Il importe aussi de ne pas avoir une vision monolithique du bien-être à l'école et de ses relations avec les performances scolaires. Les analyses différentielles ont permis d'identifier, lors de la 1^{ère} année d'étude, 3 profils d'enfants. Près de la moitié des élèves, en majorité des écoliers et surtout dans le secteur privé, se retrouvent dans un profil qualifié de « satisfaits et sereins » : ils sont satisfaits de leurs relations avec les enseignants, de leur classe et des activités proposées à l'école, bien intégrés dans leur groupe de pairs, se sentent plutôt en sécurité et ne manifestent pas un niveau d'anxiété élevé dans leur rapport aux évaluations. Ce sont eux qui, la seconde année, ont les meilleures performances académiques en français et en mathématiques, un sentiment d'efficacité scolaire élevé et qui évaluent le plus positivement leur qualité de vie scolaire. Comparativement, les deux autres profils ont des difficultés sur plusieurs dimensions du bien-être à l'école, voire sur

¹¹ Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? Climat scolaire et bien-être à l'école, *Éducation & formations*, n° 88-89, 61-77.

¹² Florin, A. (2011). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64 (1), n°511, 15-29.

toutes : un tiers des élèves, majoritairement des collégiens en établissements publics, peuvent être qualifiés de « peu satisfaits mais sereins » ; ils sont très critiques sur les relations avec les enseignants, leur classe et les activités proposées à l'école, tout en se sentant bien intégrés, en sécurité et sans problèmes avec les évaluations. Ce sont les élèves qui apparaissent les moins satisfaits de l'école un an plus tard. Le 3^{ème} profil réunit près d'un quart des élèves, en majorité des garçons et des écoliers, les « peu satisfaits et inquiets ». Ils ont une perception négative de la plupart des dimensions de la vie scolaire, se sentent assez peu en sécurité et sont anxieux par rapport aux évaluations. Ce profil est plus fréquent en REP. Ils se distinguent peu du profil précédent au niveau de leurs performances académiques.

Les résultats de cette étude confirment ainsi l'existence de relations entre les performances académiques et le bien-être, du moins à court terme. En effet, les trois profils de bien-être constitués lors de la 1^{ère} année de l'étude se différencient une année plus tard du point de vue de leurs performances académiques, les élèves les plus heureux à l'école obtenant les performances scolaires les plus élevées. Mais cette relation n'apparaît pas en comparant les performances scolaires des trois groupes deux années plus tard. Les liens entre le bien-être à l'école et les performances académiques existent, nos diverses analyses se rejoignent pour l'attester, mais ils évoluent au cours du temps, les dimensions impactant les performances scolaires étant susceptibles de varier selon les moments de la scolarité considérés.

Pour autant, ces constats doivent être rapprochés des résultats antérieurs de l'équipe du Cren (Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015) montrant que plusieurs aspects de la vie scolaire sont perçus négativement par une majorité des élèves, à l'école et au collège, et en premier lieu, la question des évaluations, ainsi que le rapport aux activités et les relations avec les enseignants. S'y ajoute, pour une partie d'entre eux, le sentiment de ne pas être assez respectés dans leurs droits et un faible sentiment d'efficacité personnelle. Cette perception négative de plusieurs aspects de la vie scolaire et du rôle assigné au statut d'élève interroge sur ses incidences sur les trajectoires de vie, l'apprentissage des rôles sociaux, voire la construction de la citoyenneté de futurs adultes, dans un pays où l'Insee

met régulièrement en évidence le « pessimisme français » (cf. enquête 2011¹³). Comme le souligne Senik (2012)

« Les politiques devraient prendre en compte l'influence indiscutable des facteurs psychologiques et culturels dans la perception du bien-être. Et comme ceux-ci sont en partie acquis à l'école, et dans d'autres instances de socialisation, cela pointe de nouveaux aspects des politiques publiques liés aux aspects qualitatifs de notre système éducatif. »

7.4.2. Quelles perspectives envisager ?

Soulignons tout d'abord l'intérêt qu'ont manifesté les élèves pour répondre à des questionnaires interrogeant leur propre perception de leur vie scolaire dans ses multiples aspects.

Que les enseignants et chefs d'établissements qui ont rendu possible une telle étude, malgré le temps qu'elle nécessitait pour le recueil des informations, et pour certains, le travail supplémentaire qu'elle a pu entraîner, en soient ici remerciés.

C'est avec tous les acteurs – les chefs d'établissements, les enseignants et les autres professionnels de l'éducation, et bien sûr les élèves - et non contre eux, que des évolutions sont et seront possibles pour que les écoles et les collèges soient non seulement des lieux d'enseignement, mais aussi des lieux d'épanouissement au service des apprentissages et de la formation. Rappelons l'un des objectifs de la loi de juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : *« offrir un cadre protecteur aux élèves, aux enseignants ainsi qu'à tous les acteurs intervenant dans l'école »*, afin de *« favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves »*.

Mais pour que cette préconisation soit intégrée dans la vie à l'école, encore faut-il identifier les leviers d'une réelle évolution des pratiques, d'un réel changement. Le système scolaire français a fait l'objet depuis des dizaines d'années de critiques sur lesquelles on ne reviendra pas ici, mais que les réponses des élèves rejoignent et confortent, critiques désormais en lien avec les résultats des élèves français dans les comparaisons internationales à différents niveaux d'âges. Si le système d'évaluation, les relations enseignants-élèves, le rapport aux

¹³ INSEE. Enquêtes trimestrielles de conjoncture (www.insee.fr)

activités et la place accordée aux élèves dans les décisions qui les concernent constituent de tels leviers¹⁴, ils ne peuvent, pris séparément, constituer la solution. Il s'agit bien de refonder l'école, en considérant des aspects aussi variés que, notamment, l'environnement scolaire, les pratiques pédagogiques, les modes de concertation, la dimension collective des projets dans les établissements (cf. les ressources disponibles sur le site du Cnesco sur le thème de la qualité de vie à l'école : www.cnesco.fr).

Aussi est-il nécessaire d'avoir une vision intégrée des multiples aspects de la qualité de vie à l'école, de les penser en termes de leviers nécessaires conjointement pour une amélioration réelle du bien-être et les trajectoires de réussite des élèves, ce qui a pu être désigné sous le terme de « refondation de l'école ». Ce point de vue n'est pas très éloigné de celui qui organise les « groupes académiques climat scolaire » (GACS), mis en place en 2016-2017¹⁵ et constitués dans chaque académie sur une base pluricatégorielle, pour proposer une approche systémique de « redynamisation de la vie en milieu scolaire dans tous ses aspects, pédagogiques et éducatifs y compris ».

Cette démarche a été conçue initialement en termes de prévention et de lutte contre la violence à l'école ; or, l'échec scolaire est une violence faite aux enfants, tout en étant lui-même source de violence.

La démarche peut s'avérer bien plus exhaustive, un peu comme la technique, bien connue en psychologie sociale, de « pied dans la porte », tel qu'illustré par la « marguerite » qui en décrit les composantes, dès lors que les actions construites collectivement dans les établissements ne sont pas déconnectées de la question de la réussite de tous les élèves, et que ces actions font l'objet, au-delà de simples enquêtes de satisfaction, d'une évaluation rigoureuse, interne et/ou externe, de leur impact sur la vie et les résultats scolaires, pour permettre des réajustements, si besoin.

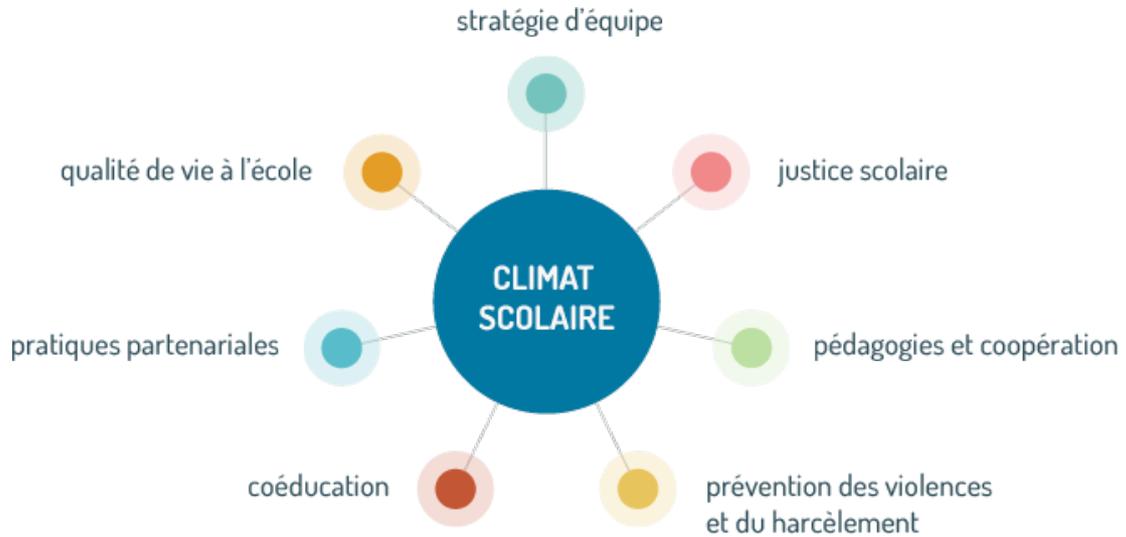
¹⁴ Voir nos recommandations dans nos précédents rapports sur le bien-être scolaire.

¹⁵ www.education.gouv.fr/cid2765/climat-scolaire-et-prevention-des-violences.html
www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=100367
<https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html>

Figure n° 16. Agir sur le climat de classe et d'établissement.

Source : Ministère de l'éducation Nationale (Dgesco-DMPLVMS)

www.reseau-canope.fr/climatscolaire/accueil.html



Après le temps de la description et des analyses du bien-être et du mal-être scolaires, vient le temps de l'action et celui de son évaluation et de l'essaimage. Bien des établissements, bien des professionnels de l'éducation sont déjà dans le temps de l'action.

Bibliographie

- Ash, C. & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310-321.
- 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.
- Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P., Ngo, H. (2014). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles. Rapport terminal de recherche à la DEPP. Convention n°2013-013 Université de Nantes - DEPP, DD, Acsé. Direction : P.Guimard. (http://www.cren.univ-nantes.fr/1450081784005/0/fiche___actualite/&RH=1349184958041)
- 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.
- Bandura, A. (1993). La théorie sociale-cognitive des buts. *Revue québécoise de psychologie*, 14(2).
- Baron, R. M. & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, 51(6), 1173.
- Bavoux, P. (2010). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2010.
- Bavoux, P. (2008). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2008.
- Bavoux, P. & Pugin, V. (2012). Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires. *Rapport pour l'AFEV*. Année 2012.
- Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74.
- Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie: Validation canadienne-française du " Satisfaction with Life Scale.". *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(2), 210.
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Note d'analyse 313*, janvier 2013.
- Cheng, H. & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, 25, 327-339. doi:10.1006/yjado.475
- 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}.

- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, G. & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 2, 225-243.
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. & Muller, J. B. (2016, in press). Validation of the French adaptation of the "Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale" in its abbreviated form, for 5-to11-years-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N. & Steinmayr, R. (2015). Adolescent's academic achievements and life satisfaction: the role of parent's education, *Frontiers in psychology*, 6, 1-8. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00052
- Currie, C., Gabhainn, S. N., Godeau, E., Roberts, C., Smith, R., Currie, D., Pickett, 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*
- Epstein J.L., & McPartland (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.
- Dench, S. & Regan, J. (2000). Learning in Later Life: Motivation and Impact. *DfEE Research Report RR183*. London: Department for Education and Employed.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J. & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, Values and Academic Behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and Achievement Motives* (pp. 75-146). San Francisco: Freeman.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., and Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Devel.* 64: 830-847.
- Elmore, G. M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior, *Psychology In The Schools*, 47(6), 525-537.
- Epstein J. L. & McPartland, J. M. (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.

- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C. & Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 47(1), 83-90.
- Florin, A. (2011a). Des apprentissages fondamentaux aux compétences pour demain : les apports de la psychologie de l'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 64(1), 511, 15-29.
- Florin, A. (2011b). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.
- Florin, A. & Vrignaud, P. (2007). *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*. Rennes : P.U.R.
- Ferrière, S. (2013). *L'ennui à l'école primaire : Représentations Sociales, Usages, Utilités*. Paris : L'Harmattan.
- Ferrière, S. & Morin-Messabel, C. (2012). L'ennui en contexte scolaire : Effets de variation et typologie de représentations chez les futurs Professeur-e-s des Ecoles selon le sexe de l'élève et son niveau scolaire. *Bulletin de Psychologie*, 522, 583-595.
- Gadermann, A. M., Schonert-Reichl, K. A. & Zumbo, B. D. (2010). Investigating validity evidence of the Satisfaction with Life Scale adapted for Children. *Social Indicators Research*, 96, 229-247.
- Garcia, C. & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. Brignais : Le Coudrier.
- Garcia-Bacete, F. J., Marande Perrin, G., Schneider, B. H. & Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & J. E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.
- Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2017, à paraître). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : constats et propositions. *Recherche et éducation*.
- 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. (dir.) (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 : 254 p.
- González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F. & Dinisman, T. (2016). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Studies*, 1-26. DOI 10.1007/s10902-016-9717-1
- 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* (pp. 87-112). Paris : L'Harmattan.
- Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2013). Évaluation du bien-être et de la qualité de vie à l'école. *Rapport terminal de recherche pour le CIEP*.
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, 88-89, 163-184.

- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2016). Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2). *Rapport de recherche à mi-parcours pour la Direction de l'Évaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP)*. Février 2016.
- 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, 25, London.
- Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Education & Formations*, 88-89, 79-99.
- Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103–111. doi:10.1037/h0088805.
- Huebner, E. S. & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a children's life satisfaction scale: its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71–82.
- Huebner, E. S., Ash, C. & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, 55(2), 167-183. doi:10.1023/A:1010939912548
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Siddall, J. & Gilman, R. (2014). Life satisfaction and schooling. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2nd ed., pp. 192–208). New York: Routledge.
- Huebner, E.S., Kimberly, J.H., Jang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons M.D. (2014). Schooling and children's subjective Well being. In A. Ben Arie, F. Casa, I. Fronès, J.E. Corbin (editors). *Handbook of Child Well Being*. Springer reference, volume 2, pp. 797-819.
- Huebner, E. S. & McCullough, G. (2000). Correlates of school satisfaction among adolescents. *The Journal of Educational Research*, 93, 331–335.
- Huebner, E. S., Zullig, K. J. & Saha, R. (2012). Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*, 5(4), 651-657. DOI 10.1007/s12187-012-9140-z
- Hui, E. & Sun, R. (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Sidall, J.S. (2013). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support well-being The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40, 1281-1290.
- Karatzias, A., Power, K., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson, V. (2002). The role of demographics, personality variables and school stress on predicting school satisfaction/dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 1(22), 33–50
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students 'perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111–129. DOI 10.1007/s10984-008-

9040-9.

- Langton, C. E. & Berger, L. M. (2011). Family structure and adolescent physical health, behavior, and emotional well-being. *Social Service Review*, 85(3), 323-357.
- Leroy, N. (2009). *Impact du contexte scolaire sur la motivation et ses conséquences au plan des apprentissages*. (Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation). Université Pierre Mendès-France - Grenoble II (02/06/2009).
- Lester, L. & Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychological Well-Being*, 5(9), 1-15. DOI 10.1186/s13612-015-0037-8
- Levy-Garboua, L, Loheac, Y. & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behaviour of adolescent. *Journal of Economic Psychology*, 27, 165–183.
- Liu, W., Mei, J., Tian, L. & Huebner, E. S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125(3), 1065–1083. 125:1065–1083 DOI 10.1007/s11205-015-0873-1
- Liu, W., Tian, L., Huebner, E.S., Zheng, X. & Li, Z. (2014). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicator Research*. DOI 10.1007/s11205-014-0614-x
- 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.
- Lyons, M. D. & Huebner, E. S. (2016). Academic Characteristics of Early Adolescents with Higher Levels of Life Satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 11(3), 757-771.
- Magnuson, K. & Berger, L. M. (2009). Family structure states and transitions: associations with children's well-being during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 575-591.
- Marks, N.G. (1998). Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leaving school. *Longitudinal Surveys of Australian Youth, Research report n°5*. Australian Council for Educational Research
- Masson, J. & Fenouillet, F. (2013). Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire : Construction et validation d'une échelle. *Enfance*, 2013(04), 374-392.
- McCullough, G. & Huebner, E.S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(4), 311-324. DOI : 10.1177/073428290302100401
- Musset, P. (2012). School choice and equity: current policies in OECD countries and a literature review.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Edition de l'OCDE.
- OCDE (2013). *Résultats du Pisa 2012. Note par pays. France*. Edition de l'OCDE.
- OCDE (2015). Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? Pisa à la loupe, n°50, Edition de l'OCDE.

- Okun, M. A., Braver, M. W. & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22(4), 419-427.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Poirier, M., Lessard, A., Fortin, L. & Yergeau, É. (2013). La perception différenciée de la relation élève-enseignant par les élèves à risque et non à risque de décrochage scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 16(1), 1-23.
- Proctor, C. L., Linley, P. A. & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies*, 10(5), 583-630.
- Randolph, J., Kangas, M. M. & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS), *Child Indicator Research*, 2, 79–93. DOI 10.1007/s12187-008-9027-1.
- Randolph, J., Kangas, M. M. & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling, *Journal of Happiness Study*, 11, 193–204.
- 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.
- Selingson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2005). An Investigation Of A Brief Life Satisfaction Scale With Elementary School Children, *Social Indicators Research*, 73(3), 355-374. DOI: 10.1007/s11205-004-2011-3
- Seligson, J. L., Huebner, E. S. & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the brief multidimensional students' life satisfaction scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121-145.
- Senik C., (2012). The french unhappiness puzzle: the cultural dimension of happiness », Paris School of Economy, working paper n°2011-34, 2012 (citation traduite par nos soins).
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. doi:10.1177/0143034306073411.
- Tian, L., Han, M. & Huebner, E.S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267.
- Tingley, D., Yamamoto, T., Hirose, K., Keele, L. & Imai, K. (2013). Mediation: R package for causal mediation analysis. R package version 4.2. 2.
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.
- Waters, S., Lester, L. & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543–549.
- Whitley, A.M., Huebner, E.S., Hills, K.J. & Valois, R.F. (2012). Can Students be Too Happy in

School? The Optimal Level of School Satisfaction. *Applied Research Quality Life*, 7, 337–350. DOI 10.1007/s11482-012-9167

ANNEXES

Annexe 1

Fiche élève école

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

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

Date de naissance :

Nom de l'école :

Classe :

Sexe (entoure) : **fille** **garçon**

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

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

Quelle a été ta première classe dans cette école ?

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

Si oui, en quelle classe ?

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

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

Annexe 2

Questionnaire socio-familial (école)

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

Madame, Monsieur,

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

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

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

Merci de votre coopération.

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

Annexe 3

Echelle de satisfaction globale à l'école

(Guimard, Bacro et Florin, 2012)

Bonjour,

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

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

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

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

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

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

Merci pour ta participation.

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

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

Annexe 4

Questionnaire sur le bien-être à l'école (BE-Scol)

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

Bonjour

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

Voilà un exemple de question :

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

0

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

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

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

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

| | Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|---|--------------------------|----------------------------|--|------|--|----------------------------|--------------------------|
| 1 | <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 | <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 | <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 | <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 | <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 | <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 | <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"/> |
| 8 | <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"/> |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|------|---|--------------------------|--------------------------|
| | <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 | <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 | <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 | <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 | <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 | <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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|---|------|--|--------------------------|--------------------------|
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 22 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | MAIS | D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école | MAIS | D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal | MAIS | D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|----|--------------------------|--------------------------|--|------|---|--------------------------|--------------------------|
| 25 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école | MAIS | D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants sont contents d'aller à l'école | MAIS | D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe | MAIS | D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien dans leur classe | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |
| 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"/> |

Annexe 5

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

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

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

Merci pour votre contribution à cette recherche.

Nom de l'élève ou n° d'anonymat :

Classe :

Ecole :

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

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

Comment évaluez-vous ses résultats en mathématiques ?

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

Annexe 6

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

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

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

Annexe 7

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

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

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

| | Vraiment comme moi | A peu près comme moi | | | | A peu près comme moi | Vraiment comme moi |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 1 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants se sentent comme chez eux dans leur l'école | MAIS | D'autres ne se sentent pas comme chez eux dans leur l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 1 2 3 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants n'aiment pas tellement leur cour de récréation | MAIS | D'autres sont contents de leur cour de récréation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants sont contents des repas de la cantine | MAIS | D'autres ne sont pas contents des repas de la cantine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent qu'on leur demande assez leur avis à l'école | MAIS | D'autres trouvent qu'on ne leur demande pas assez leur avis à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 1 2 3 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants ne se sentent pas bien dans leur école | MAIS | D'autres enfants se sentent bien dans leur école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que l'intérieur de leur école est beau | MAIS | D'autres trouvent que l'intérieur de leur école n'est pas beau | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que leur cantine est calme | MAIS | D'autres trouvent que leur cantine est bruyante | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 1 2 3 4 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent qu'ils manquent d'information sur leur avenir scolaire | MAIS | D'autres trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 4 3 2 1 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants pensent qu'ils sont dans une bonne école | MAIS | D'autres pensent qu'ils ne sont pas dans une bonne école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | | | |
|---------------|--------------------------|--------------------------|--|-------------|---|--------------------------|--------------------------|
| 10 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que leur école est bien entretenue | MAIS | D'autres trouvent que leur école est mal entretenue | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 11 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour déjeuner à la cantine | MAIS | D'autres trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner à la cantine | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 12 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs | MAIS | D'autres trouvent qu'on ne leur apprend pas assez à travailler à plusieurs | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 13 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants pensent que leur école a une mauvaise réputation | MAIS | D'autres pensent que leur école a une bonne réputation | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 14 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants craignent d'aller dans les toilettes de leur école | MAIS | D'autres ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 15 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes | MAIS | D'autres enfants trouvent que les personnes qui servent les repas ne sont pas accueillantes | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 16 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que les adultes de l'école ne les respectent pas assez | MAIS | D'autres trouvent que les adultes de l'école les respectent assez | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 17 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants sont fiers de leur école | MAIS | D'autres enfants ne sont pas fiers de leur école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 18 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur école | MAIS | D'autres enfants trouvent qu'il n'y a pas assez d'espaces verts dans leur école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 3 2 1 | | | | | | | |
| 19 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants trouvent que leur cantine n'est pas un endroit agréable | MAIS | D'autres trouvent que leur cantine est un endroit agréable | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |
| 20 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | Certains enfants pensent qu'on ne leur laisse pas prendre des initiatives à l'école | MAIS | D'autres pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives à l'école | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 1 2 3 4 | | | | | | | |

Annexe 8

Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle Scolaire.

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

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

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

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

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