

# LE BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE

## Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles

---

Philippe Guimard,  
Fabien Bacro,  
Séverine Ferrière,  
Agnès Florin et  
Tiphaine Gaudonville

Université de Nantes, Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661)

Hué Thanh Ngo

École Internationale – Université Nationale du Vietnam à Hanoi

Cet article présente une partie des recherches réalisées dans le cadre d'une convention financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires (CGET). Il vise plus particulièrement à valider un outil d'évaluation du bien-être chez des élèves à l'école primaire et au collège et à analyser les différences interindividuelles de bien-être. L'autoévaluation du bien-être des élèves a été réalisée au moyen d'un questionnaire comportant six dimensions appréhendant leur sentiment de sécurité dans l'établissement, les relations paritaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les activités scolaires et le rapport aux évaluations. L'étude porte sur un échantillon de 1 002 élèves (550 écoliers et 452 collégiens) scolarisés dans la région nantaise, du CE2 à la quatrième de collège, dans des établissements publics, situés ou non en éducation prioritaire, et dans des établissements privés. Les résultats montrent d'une part que le questionnaire multidimensionnel présente des qualités de mesure acceptables. Il apparaît d'autre part que les élèves se sentent en sécurité et qu'ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent en classe et des relations paritaires. Toutefois, leur appréciation de leurs relations avec les enseignants, des activités en classe et des évaluations scolaires est plus négative. Enfin, les différences interindividuelles de bien-être sont en partie expliquées par la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires et les caractéristiques de l'établissement.

**P**lusieurs arguments justifient l'intérêt porté à l'étude du bien-être à l'école. Tout d'abord, comme le soulignent le Conseil européen de l'éducation [2001] et la Commission des communautés européennes [2007], les finalités globales que la société assigne aujourd'hui à l'éducation et à la formation ne peuvent viser uniquement le développement de compétences tout au long de la vie, même si cet objectif est essentiel. L'éducation et la formation doivent également œuvrer à l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale. 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 ; FLORIN, 2011b]. De fait, aujourd'hui, de nombreux systèmes éducatifs considèrent que la réussite des élèves ne se réduit pas à leurs performances académiques, mais qu'elle renvoie aussi à leur bien-être dans leurs contextes de vie, à l'école en particulier.

Par ailleurs, l'école est considérée comme un lieu essentiel dans la vie des élèves en tant que lieu de socialisation dans lequel ils développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels [KARATZIAS, POWER *et alii*, 2002]. De ce fait, les expériences qu'ils vivent dans ce cadre de vie sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale et leur développement personnel [DANIELSEN, SAMDAL *et alii*, 2009]. Diverses recherches montrent ainsi que les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès à l'école. Inversement, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de vie globale et un risque plus important de présenter diverses difficultés physiques et psychologiques [RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2009].

Il en résulte que le bien-être des élèves à l'école est une variable importante à considérer, non seulement parce qu'elle est liée à d'autres variables caractérisant leur adaptation sociale, mais également parce qu'elle renvoie à des préoccupations éducatives globales visant le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa qualité de vie [GIBBONS et SILVA, 2011]. C'est pourquoi inclure dans les protocoles d'évaluation des élèves une mesure de leur satisfaction ou de leur bien-être à l'école pourrait permettre aux professionnels de l'éducation de mieux comprendre le comportement des jeunes et d'offrir des pistes d'action pour améliorer leur qualité de vie. Bien que les travaux soient encore assez peu nombreux, la thématique du bien-être à l'école semble donc un objet de recherche à travailler en tant que tel, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves.

### **Apports et limites des études empiriques sur le bien-être à l'école**

Si la majorité des chercheurs s'accordent à considérer les élèves comme étant les mieux placés pour évaluer leur bien-être, sa définition ne semble pas faire consensus à l'heure actuelle. Dans le contexte scolaire, le bien-être et la qualité de vie sont appréhendés soit sous l'angle du degré de satisfaction à l'égard de l'école, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques telles que le climat de la classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, etc. [voir par exemple RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2009]. Toutefois, le nombre et la nature des dimensions étudiées sont variables d'un auteur à l'autre et les raisons conduisant les auteurs à privilégier certaines dimensions plutôt que d'autres

sont rarement justifiées. Il existe aussi des variations culturelles dans la conception du bien-être à l'école. En Chine, par exemple, le bien-être à l'école est considéré comme une forme d'adaptation scolaire, voire de bonne santé mentale, le mal-être correspondant à une inadaptation, voire un problème de santé mentale relevant d'une intervention psychologique [ICEME, 2012].

Par ailleurs, les outils d'évaluation conçus se regroupent en deux grandes catégories, selon qu'ils proposent une mesure unidimensionnelle (la satisfaction des élèves) ou multidimensionnelle de la perception que les élèves ont de leur bien-être [EPSTEIN et McPARTLAND, 1976 ; LONG, HUEBNER *et alii*, 2012]. Les évaluations unidimensionnelles présentent l'intérêt de fournir une mesure rapide et relativement stable du bien-être des élèves, mais elles restent très générales et peu informatives. Les mesures multidimensionnelles sont de ce point de vue plus intéressantes, car elles offrent la possibilité d'identifier les sources du mal-être ou du bien-être des élèves et d'identifier des pistes d'intervention individuelles ou collectives plus diversifiées.

Enfin, plusieurs recherches étudient trois grandes catégories de facteurs associés ou prédictifs du bien-être à l'école [RANDOLPH, KANGAS, RUOKAMO, 2010] : les caractéristiques de la classe ou de l'école fréquentée par l'élève, les facteurs sociaux et les facteurs individuels. Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels. Ainsi, les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons et les élèves les plus jeunes ont tendance à être plus satisfaits que leurs aînés [KONG, 2008]. Toutefois, les travaux portent en priorité sur les élèves du secondaire. Par ailleurs, il est probable que l'impact de ces facteurs dépende des systèmes éducatifs considérés et qu'il varie selon les dimensions du bien-être évaluées.

### L'étude du bien-être à l'école dans le contexte français

À notre connaissance, le bien-être à l'école n'a pas été beaucoup étudié empiriquement en France. On dispose toutefois de données récentes permettant d'apprécier la manière dont les élèves se perçoivent sur quelques dimensions de leur bien-être, à l'école en particulier. Plusieurs enquêtes montrent ainsi que les jeunes français ont une appréhension plutôt négative de l'école. Par exemple, l'enquête de DEBARBIEUX [2011] réalisée pour l'Unicef-France révèle que plus d'un quart des élèves de cycle 3 (28 %) n'aiment pas beaucoup ou pas du tout l'école. Des chiffres du même ordre se retrouvent dans les enquêtes annuelles de l'association de la fondation étudiante pour la ville (AFEV, de 2008 à 2012), auprès d'écoliers et de collégiens issus de quartiers populaires. Par ailleurs, selon ces études, de nombreux élèves déclarent s'ennuyer à l'école ou ne pas comprendre les demandes de l'enseignant. À l'échelle internationale, les enquêtes comparatives montrent un classement particulièrement bas de la France sur quelques indicateurs de bien-être, comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école [CURRIE, GABHAINN *et alii*, 2008]. Ces données rejoignent celles publiées par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants. Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la vingtième place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes de l'enquête 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, qui conditionne en partie leur

bien-être à l'école [SAUNERON, 2013], reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, en raison notamment du fait que leur avis sur ce qu'ils vivent dans leur établissement apparaît peu sollicité, comparativement à de nombreux autres pays.

### Objectifs de l'étude

Cette étude s'inscrit dans le cadre d'une convention financée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, le Défenseur des droits et le Commissariat général à l'égalité des territoires. En l'absence de données empiriques récentes sur le bien-être des élèves en contexte français, les objectifs poursuivis étaient : 1. de valider une échelle multidimensionnelle d'évaluation du bien-être à l'école (BE-scol) chez des élèves d'école primaire et au collège ; 2. d'analyser les différences interindividuelles de bien-être à l'école et au collège ; et 3. d'étudier en quoi certaines caractéristiques des établissements sont susceptibles d'affecter le bien-être des élèves. Cet article se centre sur les deux premiers objectifs. Il s'agira tout d'abord d'analyser la structure factorielle et les propriétés psychométriques du questionnaire BE-scol. Élaboré dans une recherche antérieure [GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2013], ce questionnaire vise à évaluer le bien-être subjectif d'écoliers et de collégiens selon une approche multidimensionnelle<sup>1</sup>. Ces éléments de validation seront ensuite complétés par une analyse descriptive des réponses obtenues au questionnaire en fonction des contextes spécifiques d'enseignement que sont l'école primaire et le collège. Enfin, l'impact de différentes variables (milieu de vie familial des élèves, caractéristiques individuelles des élèves, milieu de scolarisation de l'enfant) sur le bien-être des élèves sera examiné dans une perspective exploratoire puisque les résultats actuels sur le bien-être proviennent de systèmes éducatifs (Chine, Finlande, États-Unis, etc.) différents de celui de la France.

---

## MÉTHODOLOGIE

### Participants

L'étude a été réalisée sur un échantillon de 1 002 élèves (530 filles et 472 garçons) scolarisés du CE2 à la quatrième, défini en concertation avec la DEPP<sup>2</sup>. 550 élèves sont scolarisés dans des écoles primaires et 452 en collèges. Ils sont âgés en moyenne de 11-12 ans et scolarisés dans 9 écoles (E) et 7 collèges (C) de Nantes et de sa région. 52,3 % des élèves appartiennent à des établissements publics hors éducation prioritaire (E : 46,4 % ; C : 59,5 %), 20,6 % à des établissements publics situés en éducation prioritaire (E : 25,1 % ; C : 15,1 %) et 27,1 % à des établissements privés (E : 28,5 % ; C : 25,4 %). Par ailleurs, 105 élèves (59 écoliers et 46 collégiens), soit 10,5 % de l'échantillon global, ont déclaré avoir redoublé une classe au

---

1. Plus précisément, l'objectif est, d'une part, d'appréhender le bien-être chez des jeunes élèves (fin d'école primaire) pour lesquels les données de la littérature sont très lacunaires. Il s'agit d'autre part, et dans une perspective à plus long terme, d'analyser le bien-être perçu en fonction des contextes spécifiques d'enseignement que sont l'école primaire et le collège et de la transition entre les deux. Proposer un questionnaire identique pour l'école primaire et le collège permet de comparer les réponses des deux groupes d'élèves, notamment sur des dimensions nouvelles (sentiment de sécurité et rapport à l'évaluation notamment) et non prises en compte dans les questionnaires issus de la littérature internationale.

2. Les élèves de CP et de CE1 n'ont pas été inclus dans l'étude en raison du fait que la passation du questionnaire BE-scol et de l'échelle satisfaction scolaire globale nécessite des compétences affirmées en lecture. Les élèves de troisième n'ont pas été intégrés à l'étude pour équilibrer le nombre de niveaux étudiés à l'école et au collège. On a par ailleurs considéré que ces élèves pourraient être moins investis dans la passation des questionnaires en raison de la préparation du diplôme national du brevet et des enjeux liés à leur future orientation.

cours de leur scolarité. Enfin, lors de leur scolarisation à l'école primaire, 95 écoliers ont bénéficié d'un suivi en Rased (réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté) et 311 d'une aide personnalisée organisée au sein de l'école et réalisée par les enseignants.

## Protocole d'évaluation

### Questionnaire BE-scol

Ce questionnaire a été construit sur la base des données de la littérature internationale et de nos propres travaux sur le bien-être et la qualité de vie des enfants [BACRO, FLORIN *et alii*, 2013 ; BACRO, RAMBAUD *et alii*, 2011 ; FERRIÈRE, 2013 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2013 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2014]. Cette échelle multidimensionnelle est composée de 30 items dont l'objectif est d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire contribuant non seulement au niveau de satisfaction des élèves, mais également à leur intégration dans le groupe de pairs et à l'absence d'affects négatifs pouvant être ressentis à l'école. Le format des items est inspiré du *Self Perception Profile* de HARTER [1982], traduit et validé par PIERREHUMBERT et ses collaborateurs [1987]. Pour chaque item, deux catégories d'élèves sont présentées à l'enfant, distinguées généralement par une simple négation (« Certains élèves ont peur de... » contre « D'autres élèves n'ont pas peur de... »). L'élève doit choisir celle à laquelle il ressemble le plus. On lui demande ensuite de préciser sa réponse en indiquant si la catégorie d'élèves qu'il a choisie est vraiment ou à peu près comme lui. Les réponses se distribuent sur une échelle en 4 points, un score de 4 correspondant toujours à l'appréciation la meilleure. Les dimensions évaluées sont au nombre de 6 : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Les items constituant ces dimensions sont présentés dans le **tableau 1** page 168.

### Échelle de satisfaction scolaire [HUEBNER, ZULLIG, SAHA, 2012 ; GUIMARD, BACRO, FLORIN, 2014]

La satisfaction scolaire des élèves a été évaluée afin de tester la validité convergente<sup>3</sup> du questionnaire BE-scol. Incluse dans la version abrégée de la *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS) d'HUEBNER et ses collaborateurs [2012], cette échelle comporte 5 items appréhendant des représentations très globales de la satisfaction des élèves à l'école (exemples d'items : « J'apprends beaucoup de choses à l'école » ; « L'école est intéressante »). Les élèves doivent choisir leur réponse sur une échelle en 6 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord). Le niveau de satisfaction scolaire des élèves a été évalué en calculant la moyenne des scores obtenus aux 5 items. Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école. Les résultats des analyses réalisées par GUIMARD, BACRO et FLORIN [2014] ont permis de confirmer la structure de cette échelle, sa cohérence interne et sa fidélité test-retest.

### Les matrices progressives [RAVEN, 1998]

Les performances cognitives des élèves ont été évaluées à l'aide des matrices progressives standard de RAVEN [1998] afin de tester la validité divergente<sup>4</sup> du questionnaire BE-scol. Ces exercices sont composés de 60 items répartis en 5 séries de 12 figures comportant chacune une pièce manquante que l'enfant doit retrouver en choisissant parmi 6 propositions

3. La validité convergente suppose que le questionnaire BE-scol soit bien corrélé à l'échelle de satisfaction scolaire, utilisée dans la littérature comme une autre manière de mesurer le bien-être.

4. La validité divergente suppose que le questionnaire BE-scol ne soit pas, ou soit faiblement corrélé à un outil mesurant un autre construit que le bien-être (ici, le niveau cognitif évalué par les matrices progressives).

(séries A et B) ou 8 propositions (séries C, D et E). Le score total est calculé en additionnant le nombre de réponses correctes. Dans cette étude, le coefficient alpha de Cronbach<sup>5</sup> de cette épreuve est de 0,90.

📄 **Tableau 1** Liste des items constitutifs de chaque dimension du questionnaire BE-scol

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

**Note :** l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

**Lecture :** l'item n° 5 « le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment » est constitutif de la dimension « relations avec les enseignants ».

**Source :** CREN-BE-scol.

<sup>5</sup> L'alpha de Cronbach est un indicateur statistique permettant de mesurer la cohérence interne de l'outil d'évaluation. Plus le coefficient alpha est proche de 1 plus les items composant l'outil sont liés entre eux et contribuent à sa cohérence interne.

### Questionnaires sur les parcours scolaires et le contexte familial des élèves

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

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

Dans le questionnaire « famille », sont recueillies les informations suivantes : la profession et le diplôme de chaque parent et leur nombre d'années d'études. Suivent plusieurs questions sur la situation familiale, le mode de garde de l'enfant en cas de séparation (résidence principale chez la mère ou chez 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.

### Procédure

Après avoir obtenu le consentement des enfants et de leurs parents, les données ont été recueillies en milieu d'année scolaire (février/mars 2014) par des étudiantes en master de psychologie, préalablement formées au recueil de données. Le questionnaire sur le contexte familial des élèves a été adressé à la famille de chaque élève à la même période en garantissant l'anonymat des réponses. D'une durée de deux fois 45 minutes environ, les passations ont été réalisées collectivement, en classe ou dans une salle de l'établissement spécialement aménagée. Par ailleurs, afin de tester sa fidélité test-retest, 114 élèves scolarisés du CE2 à la quatrième ont rempli le questionnaire BE-scol deux fois à environ 6 semaines d'intervalle.

## VALIDATION DE L'ÉCHELLE MULTIDIMENSIONNELLE DE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE (QUESTIONNAIRE BE-SCOL)

### Structure factorielle

Tout d'abord, des analyses factorielles confirmatoires ont été réalisées afin de vérifier la structure de l'échelle<sup>6</sup> en six dimensions, ce qui a conduit à supprimer deux items redondants, afin d'améliorer l'ajustement du modèle<sup>7</sup>. 28 items ont ainsi été retenus, dont les poids factoriels sont présentés dans le **tableau 2** p. 170. Compris entre - 1 et + 1, ces indices correspondent à des coefficients de régression standardisés. Ils permettent de déterminer dans quelle mesure chaque item du questionnaire contribue à évaluer la dimension du bien-être à laquelle il est associé.

### Étude de l'invariance structurelle de l'échelle

Conformément à la procédure proposée par BYRNE [2004], des analyses multigroupes ont été réalisées à partir du modèle retenu afin de déterminer si la structure du questionnaire et les poids factoriels de chacun des items pouvaient être considérés comme invariants selon

6. Celles-ci ont été réalisées avec le logiciel AMOS 21.

7. Pour les détails des traitements effectués, voir le rapport terminal de recherche [BACRO, FERRIÈRE *et alii*, 2014].

↳ **Tableau 2 Poids factoriels des items constitutifs de chaque dimension du bien-être évaluée avec le questionnaire BE-scol (coefficients de régression standardisés) à l'école et au collège**

Dimensions	N° de l'item	Items	Poids factoriel école	Poids factoriel collège
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment.	0,57	0,70
	11	Le/les professeurs me félicite(nt).	0,58	0,57
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles.	0,42	0,45
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège.	0,63	0,62
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe.	0,41	0,28
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège.	0,53	0,56
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison.	0,57	0,64
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation.	0,51	0,55
	20	Je travaille trop à l'école/au collège.	0,53	0,60
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège.	0,71	0,55
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe.	0,48	0,26
	9	Je suis content d'être dans ma classe.	0,49	0,27
	15	Je suis content de mon professeur.	0,76	0,77
	21	Je suis content de ma salle de classe.	0,54	0,41
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège.	0,51	0,53
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves.	0,69	0,70
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège.	0,70	0,80
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège.	0,72	0,69
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires.	0,52	0,54
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège.	0,49	0,47
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves.	0,68	0,62
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter.	0,76	0,69
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège.	0,69	0,61
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison.	0,46	0,48
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents.	0,55	0,41
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices.	0,63	0,42
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents.	0,62	0,60
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.	0,77	0,62

**Note :** l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

**Lecture :** pour la dimension « relations avec les enseignants » le poids factoriel de l'item n° 5 est de 0,57 dans l'échantillon d'écoliers et de 0,70 dans l'échantillon de collégiens.

**Source :** CREN-BE-scol.



le type d'établissement (école *versus* collège). D'après les résultats, les poids factoriels de l'item 11 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent), de l'item 15 (certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse), de l'item 23 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école) et de l'item 29 (certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe) varient significativement selon le type d'établissement. Ceux-ci concernent plus particulièrement les dimensions relations avec les enseignants (items 11, 23 et 29) et satisfaction à l'égard de la classe (item 15). Il semble ainsi que les élèves de primaire et de collège appréhendent différemment la signification de ces quatre items et que ces derniers contribuent de manière différente à leur niveau de satisfaction à l'égard de la classe ainsi qu'à l'appréciation qu'ils font de leurs relations avec les enseignants. En revanche, les poids factoriels des autres items, et notamment de ceux saturant sur les facteurs satisfaction à l'égard des activités, relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations, ne varient pas selon le type d'établissement.

### Propriétés psychométriques de l'échelle : cohérence interne, fidélité test-retest, validités convergente et divergente

#### Cohérence interne et fidélité test-retest

Afin de tester la cohérence interne et la fidélité test-retest des différentes dimensions évaluées avec le questionnaire BE-scol, des coefficients alpha et des coefficients de corrélation ont été calculés. Comme l'indique le **tableau 3** p. 172, ceux-ci sont, dans l'ensemble, tout à fait satisfaisants. Pour la cohérence interne, la plupart des coefficients alpha sont en effet supérieurs ou très proches du seuil de 0,70 habituellement recommandé. Il en va globalement de même de la valeur des coefficients de corrélation calculés pour appréhender la stabilité temporelle des appréciations des élèves (fidélité test-retest). Toutefois, en ce qui concerne les collégiens, leur perception des relations avec les enseignants et leur degré de satisfaction à l'égard de la classe semblent un peu moins stables ( $r = 0,50$ ), comparativement aux autres dimensions. Enfin, le sentiment de sécurité des écoliers et, dans une moindre mesure, celui des collégiens, semblent particulièrement instables ( $r = 0,05$  pour les écoliers et  $r = 0,42$  pour les collégiens), phénomène qui se répercute sur le score global correspondant à la moyenne des scores obtenus à l'ensemble des items du questionnaire BE-scol ( $r = 0,21$  pour les écoliers et  $r = 0,69$  pour les collégiens).

#### Validités convergente et divergente

Enfin, les validités convergente et divergente du questionnaire BE-scol ont été testées en analysant ses relations avec la satisfaction globale à l'école et les performances cognitives des élèves. Le **tableau 3** indique tout d'abord, quel que soit le type d'échantillon (écoles, collèges, ensemble de l'échantillon), que la satisfaction scolaire globale des élèves semble surtout liée à la perception de leurs relations avec les enseignants (les corrélations varient entre 0,37 et 0,40 selon l'échantillon), à leur degré de satisfaction à l'égard des activités scolaires (corrélations comprises entre 0,33 et 0,41), à l'appréciation qu'ils font de leur classe (corrélations comprises entre 0,29 et 0,36) ainsi qu'à leur score global de bien-être à l'école (corrélations comprises entre 0,32 et 0,36). En revanche, pour les élèves de primaire et de collège, le fait d'être intégré dans un groupe de pairs, de se sentir en sécurité et de ne pas avoir peur du regard des adultes sur ses notes et son comportement semble relativement peu corrélé au fait d'apprécier l'école. Enfin, les corrélations entre les performances cognitives et

📄 **Tableau 3 Propriétés métriques du questionnaire BE-scol selon l'échantillon (écoliers, collégiens, ensemble de l'échantillon) : cohérence interne, fidélité test-retest, validité divergente et validité convergente**

	Type d'établissement	Cohérence interne (alpha de Cronbach)	Fidélité test-retest (coefficients de corrélation)	Validité convergente (corrélation avec la satisfaction scolaire)	Validité divergente (corrélation avec les matrices progressives)
Relations avec les enseignants	École	0,66	0,64***	0,37***	0,05
	Collège	0,65	0,50***	0,39***	0,16***
	Ensemble	0,70	0,60***	0,40***	- 0,10
Activités scolaires	École	0,71	0,71***	0,46***	0,09*
	Collège	0,72	0,75***	0,33***	0,02
	Ensemble	0,72	0,70***	0,41***	0
Classe	École	0,68	0,74***	0,36***	0,02
	Collège	0,62	0,50***	0,29***	0,18***
	Ensemble	0,67	0,70***	0,34***	0,03
Relations paritaires	École	0,75	0,71***	0,20***	0,07
	Collège	0,78	0,70***	0,05	0
	Ensemble	0,76	0,71***	0,10***	0,07*
Sentiment de sécurité	École	0,76	0,05	- 0,16	0,04
	Collège	0,72	0,42**	0,02	0
	Ensemble	0,75	0,06	- 0,09	0,06
Rapport aux évaluations	École	0,73	0,65***	- 0,10	0,04
	Collège	0,63	0,65***	0,10*	0,06
	Ensemble	0,69	0,68***	0,05	0,04
Score total de bien-être	École	0,84	0,21	0,32***	0,09*
	Collège	0,76	0,69***	0,38***	0,14**
	Ensemble	0,81	0,22*	0,36***	0,06

\*\*\* significatif à 0,001; \*\* significatif à 0,01; \* significatif à 0,05.

**Lecture :** concernant les relations avec les enseignants, pour l'échantillon d'écoliers le coefficient de cohérence interne est de 0,66, la corrélation testant la fidélité test-retest de 0,64, la corrélation avec la satisfaction scolaire (test de la validité convergente) de 0,37 et la corrélation avec les matrices progressives (test de la validité divergente) de 0,05.

**Source :** CREN-BE-scol.

le bien-être à l'école des élèves de primaire et de collège sont très faibles, ce qui atteste de la validité divergente du questionnaire BE-scol.

### Analyse des corrélations entre dimensions

Les relations entre les différentes dimensions du bien-être à l'école évaluées avec le questionnaire BE-scol ont ensuite été testées en réalisant des analyses de corrélation sur des scores calculés en faisant la moyenne des réponses aux items. Les résultats présentés dans le **tableau 4** montrent que les degrés de satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires sont modérément ( $0,40 < r < 0,60$ ) à fortement corrélés ( $r > 0,60$ ) avec l'appréciation que les élèves font de leurs relations avec les enseignants, notamment pour les écoliers. Bien que les coefficients de corrélation soient relativement faibles, la satisfaction des élèves

à l'égard des évaluations semble également liée à la perception des relations entretenues avec les enseignants, notamment pour les collégiens. Des corrélations faibles ( $0,20 < r < 0,40$ ) apparaissent également entre la satisfaction à l'égard de la classe et des activités scolaires. Des corrélations faibles à modérées sont aussi à noter entre le bien-être des élèves dans le domaine des relations paritaires et leur sentiment de sécurité à l'école et au collège. En revanche, la satisfaction à l'égard des évaluations est liée à l'appréciation que les élèves ont de leurs relations paritaires à l'école, mais pas au collège. Enfin, qu'il s'agisse des écoliers ou des collégiens, leur sentiment de sécurité apparaît corrélé à leur satisfaction à l'égard des situations d'évaluation.

📄 **Tableau 4** Corrélations entre les différentes dimensions

	1	2	3	4	5	6
1 – Relations avec les enseignants	–	0,42***	0,64***	0,28***	0,10*	0,18***
2 – Satisfaction/activités	0,42***	–	0,29***	0,11*	- 0,03	0,09*
3 – Satisfaction/classe	0,47***	0,20***	–	0,24***	0,01	0,12**
4 – Satisfaction/relations paritaires	0,02	- 0,09	0,14**	–	0,29***	0,30***
5 – Sentiment de sécurité	- 0,08	- 0,14**	- 0,08	0,35***	–	0,44***
6 – Satisfaction/évaluations	0,17***	0,11*	0,02	0,14**	0,33***	–

\*\*\* significatif à 0,001; \*\* significatif à 0,01; \* significatif à 0,05.

**Note** : en haut à droite de la diagonale les corrélations pour les écoles, en bas à gauche, celles pour les collèges.

**Source** : CREN-BE-scol.

## Synthèse

En définitive, ces analyses indiquent que l'échelle BE-scol réduite à 28 items présente une structure en six dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'écoliers et de collégiens. Une analyse un peu plus fine suggère un regroupement en deux familles de ces dimensions. Comme le montre la matrice des corrélations, les relations avec les enseignants, la satisfaction pour les activités scolaires et la satisfaction dans la classe sont assez nettement corrélées entre elles. En revanche, ces dimensions sont médiocrement corrélées avec la satisfaction dans les relations paritaires, le sentiment de sécurité et la satisfaction par rapport aux évaluations, ces trois dimensions étant par contre assez bien liées entre elles. De plus, les dimensions de la première famille sont assez fortement corrélées avec la satisfaction scolaire, tandis que les corrélations sont sensiblement moins bonnes pour les trois dernières dimensions.

Deux dimensions, à savoir la perception des relations avec les enseignants et la satisfaction à l'égard de la classe, comprennent des items ne contribuant pas de la même manière à l'évaluation du bien-être en primaire et au collège. Ces résultats reflètent des différences de fonctionnement importantes entre ces deux types d'établissement. En effet, au collège, les élèves se voient attribuer un enseignant par matière et, en dehors des différences de temps passé avec chacun d'eux, ils ont des enseignants dont les caractéristiques peuvent varier considérablement en termes d'expérience et de personnalité. De la même manière, la classe ne constitue plus un groupe aussi stable qu'à l'école puisque son emplacement et sa composition peuvent varier selon les disciplines. De fait, une certaine prudence est nécessaire dans l'interprétation des résultats relatifs à ces deux dimensions, notamment lorsqu'il s'agit de comparer les élèves de primaire et de collège.

Par ailleurs, bien que la cohérence interne et la stabilité test-retest du questionnaire BE-scol soient satisfaisantes, il apparaît que la perception des relations avec les enseignants est moins

stable, notamment pour les élèves de collège. Là encore, ces résultats peuvent s'expliquer par les différences de fonctionnement entre école et collège. Le fait que les collégiens se voient attribuer un enseignant par discipline peut en effet contribuer à diversifier la perception de leurs relations avec les enseignants, certains enseignants pouvant être plus appréciés que d'autres. De la même manière, le sentiment de sécurité des élèves semble particulièrement instable, notamment pour les écoliers, ce qui suggère que les écoliers sont plus sensibles que les collégiens aux événements (conflits entre pairs, phénomènes de harcèlement, etc.) qui se produisent au sein de l'école. Enfin, la validité convergente du questionnaire BE-scol est confirmée puisque la satisfaction globale des élèves est liée à leur bien-être à l'école. De même, l'absence ou la faiblesse des corrélations entre BE-scol et les performances cognitives confirme la validité divergente du questionnaire.

De fait, bien que le questionnaire BE-scol présente des qualités psychométriques satisfaisantes, de nouvelles recherches s'avèrent nécessaires afin de mieux comprendre comment les différences de fonctionnement entre école et collège viennent modifier la façon dont les collégiens appréhendent leurs relations avec les enseignants et leur satisfaction à l'égard de la classe. Par ailleurs, il conviendrait de mieux comprendre pourquoi le sentiment de sécurité des élèves s'avère relativement instable comparativement aux autres dimensions évaluées. Enfin, compte tenu des différences de fonctionnement entre ces deux types d'établissements, la structure du questionnaire devra être explorée chez les écoliers et les élèves de collège séparément, afin de mieux comprendre comment les différentes dimensions appréhendées s'organisent pour rendre compte de leur bien-être à l'école. De plus, même si l'aspect multidimensionnel du bien-être est confirmé par nos analyses, en particulier avec deux familles de dimensions relativement indépendantes l'une de l'autre, il nous paraît possible de construire un score global sur l'ensemble des items. On perd une partie de l'information apportée par le questionnaire en le réduisant à une mesure unidimensionnelle, mais la prise en compte de la multidimensionnalité du bien-être dans le questionnaire permet au moins de s'assurer que ce score global couvre une très large partie de cette notion. Ce score global peut être considéré comme une moyenne, un peu réductrice, mais simple d'utilisation pour les analyses différentielles.

---

## LES RÉPONSES DES ÉCOLIERS ET DES COLLÉGIENS AU QUESTIONNAIRE BE-SCOL

Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des élèves par rapport à leur vie à l'école et au collège ? Les résultats du **tableau 5** apportent quelques éléments de réponse à cette question.

### Éléments de satisfaction et d'insatisfaction dans l'échantillon global

#### Les éléments de satisfaction

Les réponses indiquent que les enfants se sentent globalement en sécurité puisque seuls 13 % d'entre eux déclarent avoir peur à l'école ou au collège. Par ailleurs, 29 % des élèves ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école, 27 % ont peur que des inconnus entrent dans l'école pour les embêter et 23 % craignent de se faire taper par les autres élèves. De même, s'agissant des relations paritaires, la satisfaction des élèves est élevée : près des trois quarts des élèves pensent qu'ils sont appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. 29 % considèrent qu'il est difficile

de se faire des amis à l'école/au collège. Les élèves sont également plutôt satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En effet, plus de 70 % d'entre eux répondent qu'ils s'y sentent bien, que leur(s) salle(s) de classe leur convient (conviennent), qu'ils aiment leur classe et qu'ils sont satisfaits de leur(s) enseignant(s). Parmi les autres points positifs, on note que seuls 30 % des élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents. De même, s'agissant des relations avec les enseignants, 69 % des élèves considèrent que leur(s) enseignant(s) les aide(nt) suffisamment et 67 % que leur(s) enseignant(s) sait(savent) les intéresser à ce qu'ils font à l'école/au collège. Enfin, 85 % des élèves sont contents d'apprendre de nouvelles choses et 65 % déclarent être contents d'aller à l'école/au collège.

📊 **Tableau 5 Pourcentages de réponses « oui » aux items de l'échelle de bien-être à l'école/au collège**

Dimensions	Items	Total	École	Collège
<b>Relations avec les enseignants</b>	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment	69 %	77 %	59 %
	Le/les professeurs me félicite(nt)	50 %	55 %	43 %
	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles	58 %	48 %	69 %
	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège	67 %	77 %	55 %
	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe	42 %	27 %	60 %
<b>Activités scolaires</b>	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège	85 %	87 %	83 %
	J'ai trop de devoirs à faire à la maison	59 %	49 %	73 %
	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	62 %	48 %	77 %
	Je travaille trop à l'école/au collège	57 %	55 %	60 %
	Je suis content d'aller à l'école/au collège	65 %	68 %	60 %
<b>Classe</b>	Je n'aime pas trop ma classe	29 %	26 %	32 %
	Je suis content d'être dans ma classe	71 %	76 %	66 %
	Je suis content de mon professeur	78 %	83 %	70 %
	Je suis content de ma salle de classe	70 %	76 %	63 %
<b>Relations paritaires</b>	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège	29 %	34 %	17 %
	Je suis bien apprécié par les autres élèves	71 %	71 %	84 %
	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège	78 %	74 %	84 %
	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège	70 %	71 %	85 %
<b>Sentiment de sécurité</b>	J'ai peur de me faire voler des affaires	54 %	59 %	48 %
	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège	13 %	15 %	10 %
	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves	23 %	28 %	17 %
	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter	27 %	33 %	19 %
	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège	29 %	32 %	25 %
<b>Rapport aux évaluations</b>	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison	65 %	61 %	68 %
	J'ai peur de montrer mon travail aux parents	29 %	27 %	31 %
	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices	47 %	52 %	40 %
	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents	52 %	50 %	64 %
	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes	66 %	60 %	75 %

**Note :** la catégorie « oui » regroupe les modalités « vraiment comme moi » et « à peu près comme moi ». L'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

**Lecture :** pour la dimension « relations avec les enseignants », 69 % des élèves de l'échantillon, 77 % des écoliers et 59 % des collégiens trouvent que les professeurs les aident suffisamment.

**Source :** CREN-BE-scol.

### Les éléments d'insatisfaction

Les appréciations négatives concernent en particulier la dimension « satisfaction à l'égard des activités » puisque 57 % des élèves pensent qu'ils travaillent trop à l'école/au collège. Ils sont 59 % à affirmer qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison et près de 62 % à ne pas apprécier les évaluations. Le rapport des élèves à l'égard des évaluations paraît aussi négatif sur les autres items relevant de ce thème. Ainsi, 66 % des élèves ont peur d'avoir de mauvaises notes et 64 % ont peur quand leur enseignant met un mot dans le cahier de liaison ou leur carnet de correspondance ; environ 50 % des élèves déclarent avoir peur de se tromper quand ils font des exercices et avoir peur quand l'enseignant parle avec leurs parents. Pour les relations avec leur(s) enseignant(s), 42 % considèrent qu'ils ont du mal à faire respecter les règles de la classe, près de 50 % souhaiteraient qu'il(s) les félicite(nt) davantage et 58 % qu'il(s) explique(nt) davantage les choses difficiles. Enfin, bien que les élèves se sentent globalement en sécurité (voir ci-dessus), 54 % disent avoir peur de se faire voler des affaires dans leur établissement.

### Comparaisons des réponses des écoliers et des collégiens

Globalement, les réponses des écoliers se différencient nettement de celles des collégiens, quel que soit l'item considéré. Les collégiens apparaissent plus satisfaits que les écoliers pour les items relevant du sentiment de sécurité et des relations paritaires. Ainsi, 19 % des collégiens contre 33 % des écoliers ont peur que des inconnus entrent dans l'école. Ils sont également 17 % (28 % pour les écoliers) à avoir peur de se faire taper par les autres élèves. Dans le domaine des relations paritaires, plus de 84 % des collégiens, contre un peu plus de 70 % des écoliers, considèrent qu'ils sont bien appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent bien avec les autres élèves. Pour les autres dimensions, les collégiens ont des appréciations nettement plus négatives que celles des écoliers. S'agissant des relations avec les enseignants, 69 % des collégiens (48 % des écoliers) aimeraient que les professeurs expliquent davantage les choses difficiles. Ils sont également 60 % à considérer que les professeurs ont du mal à faire respecter les règles de la classe, cet avis étant partagé par 27 % des écoliers. Dans le domaine des activités scolaires, les collégiens sont également nettement plus nombreux que les écoliers à trouver qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison (73 % contre 49 %) et à ne pas aimer quand il y a un contrôle ou une évaluation (77 % contre 48 %). Enfin, le rapport des collégiens à l'évaluation est plus négatif que celui des écoliers avec notamment 64 % d'entre eux qui ont peur quand le professeur parle avec les parents (50 % chez les écoliers), mais surtout, la majorité d'entre eux ont peur d'avoir une mauvaise note (75 % des collégiens, 60 % des écoliers).

### Synthèse

En conclusion, cette analyse descriptive montre que les enfants se sentent globalement en sécurité dans leur établissement et qu'ils sont satisfaits des relations paritaires, ce qui confirme les données d'enquêtes nationales [SAUNERON, 2013]. Par ailleurs, ils sont satisfaits de ce qu'ils vivent dans leur classe. En revanche, les trois autres dimensions du bien-être scolaire font l'objet d'appréciations plus négatives. Ainsi, plus de la moitié des élèves souhaiteraient que les enseignants les encouragent davantage et qu'ils expliquent davantage les choses difficiles. Ceci rejoint les résultats de PISA 2009 [OCDE, 2010] selon lesquels seul un élève français sur deux déclare que ses enseignants s'intéressent à son bien-être. Les différences d'appréciation entre collégiens et écoliers apparaissent sur de nombreux items.

Avec l'âge et l'entrée dans l'adolescence, les collégiens se sentent plus en sécurité et sont plus satisfaits des relations paritaires que les écoliers. En revanche, comparativement aux écoliers, ce qui fait le cœur de leur « métier d'élève » (les relations avec les enseignants, la vie dans la classe, les activités scolaires et le rapport à l'évaluation) est nettement moins apprécié. Le rapport des élèves à l'évaluation est sans conteste le domaine évalué le plus négativement, confirmant les résultats de l'enquête de l'AFEV 2012 [BAVOUX, PUGIN, 2012], selon laquelle, pour une proportion importante d'élèves d'école primaire et de collège relevant des quartiers d'intervention de l'association, le stress lié à la peur des contrôles ou d'être interrogé est la première cause de leur malaise à l'école.

## LES VARIABLES ASSOCIÉES AU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

L'objectif est de déterminer, dans une perspective exploratoire, quelles sont les variables socio-familiales, individuelles et liées à l'établissement fréquenté, associées au bien-être perçu des élèves. Pour simplifier la présentation des résultats dans le cadre de cet article<sup>8</sup>, le bien-être perçu est appréhendé au moyen d'un score global correspondant à la moyenne des appréciations des élèves aux 28 items de l'échelle. Les variables relatives au milieu familial concernent la profession, le diplôme et le niveau d'études des deux parents, ainsi que la structure familiale et la composition de la fratrie. Les caractéristiques individuelles des élèves prises en compte sont : l'âge, le sexe, le trimestre de naissance, l'âge de la première scolarisation, le niveau cognitif ainsi que le parcours scolaire (redoublement, suivi en aide personnalisée, suivi en Rased). Les variables caractérisant le milieu de scolarisation de l'enfant concernent : la classe, l'établissement fréquenté (école ou collège) et la strate d'appartenance de l'établissement (public ou privé). Les variables caractérisant le milieu familial et les élèves sont issues des enquêtes par questionnaire réalisées directement auprès des familles et des enfants. Celles concernant les établissements ont été déterminées lors de la construction de l'échantillon.

Pour satisfaire aux exigences des analyses corrélationnelles et standardiser les écarts de mesure entre les variables, les modalités de plusieurs variables ont été recodées de manière binaire. Il en va ainsi de la variable « strate » qui comporte désormais deux modalités : les élèves des établissements privés d'une part et ceux des établissements publics, d'autre part, incluant les élèves scolarisés ou non en éducation prioritaire. Il en va de même de la structure familiale qui regroupe les modalités « deux parents » et « autres »<sup>9</sup>. D'autres variables, comme

**8.** La structure multidimensionnelle du questionnaire ayant été validée, les analyses différentielles par sous-dimension ont également été réalisées et sont présentées dans le rapport terminal de la recherche. Comme indiqué plus haut, l'existence d'une structure multidimensionnelle n'interdit pas la construction d'un score global, comme mesure simplifiée.

**9.** Il en résulte que certaines variables comme la profession des parents n'ont pas été introduites dans ces analyses exploratoires. L'analyse des associations entre ces variables et les indicateurs de bien-être figure dans le rapport de recherche. De même, ce rapport présente les relations entre les modalités des différentes variables et les mesures de bien-être. S'agissant de la variable « strate », il apparaît que les élèves des établissements d'éducation prioritaire et privés sont davantage satisfaits de l'école et des activités réalisées en classe que les élèves du public hors éducation prioritaire. On constate également une supériorité des élèves des établissements privés sur ceux du public d'éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire sur trois indicateurs de bien-être : le score global, la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard de la classe. Par ailleurs, les élèves des établissements d'éducation prioritaire se sentent moins en sécurité et sont moins satisfaits de leurs relations paritaires que ceux des établissements publics et privés. Enfin, le seul indicateur ne différenciant pas les trois groupes d'élèves est la satisfaction/insatisfaction à l'égard des évaluations.

le sexe ou celles relatives au parcours scolaire des élèves, ont également été transformées en variables numériques pour les besoins des analyses.

Des analyses de corrélations ont été réalisées sur l'ensemble de l'échantillon et sur les sous-échantillons d'écoliers et de collégiens afin d'identifier l'existence d'un lien entre chacune des variables prise isolément et la mesure de bien-être. Ensuite, des analyses de régression multivariées ont été conduites afin de déterminer les variables les plus associées aux différences interindividuelles de bien-être lorsque toutes les variables associées sont considérées simultanément. Les principaux résultats de ces analyses sont présentés ici.

### Corrélations entre les variables testées et le score global de bien-être

Le **tableau 6** présente pour chaque échantillon la matrice des corrélations entre les variables caractérisant la famille, les élèves et les établissements et le score global obtenu par les élèves au questionnaire BE-scol.

Quel que soit l'échantillon considéré, on constate que les variables « nombre d'années d'études du père », « taille de la fratrie », « trimestre de naissance » et « année de la première scolarisation » ne sont pas liées au bien-être perçu des élèves. Pour l'ensemble de l'échantillon, huit variables sont associées au bien-être : la strate ( $r = 0,10$ ), le type d'établissement ( $r = - 0,17$ ), le nombre d'années d'études de la mère ( $r = 0,08$ ), la structure familiale ( $r = 0,13$ ), le sexe ( $r = 0,19$ ), le niveau cognitif ( $r = 0,06$ ), l'âge ( $r = - 0,17$ ) et le redoublement ( $r = - 0,07$ ). Ainsi, les élèves des établissements privés ont une perception plus positive de leur bien-être que ceux des établissements publics. De même, le bien-être est associé positivement à un diplôme de niveau élevé de la mère, à la structure familiale (en faveur des élèves vivant avec leurs deux parents), au sexe (en faveur des garçons) et au niveau cognitif des élèves. Le bien-être est perçu plus négativement chez les élèves de collège, chez les élèves âgés et chez ceux ayant redoublé. Pour l'échantillon d'écoliers, six variables sont associées au bien-être : la structure familiale ( $r = 0,13$  ; en faveur des élèves vivant avec leurs deux parents), le sexe ( $r = 0,22$  ; en faveur des garçons) et le niveau cognitif ( $r = 0,09$ ) ; les élèves ayant redoublé et ceux ayant été pris en charge en aide personnalisée ou en Rased ont une perception plus négative de leur bien-être que ceux n'ayant pas redoublé ( $r = - 0,09$ ) ou n'ayant pas bénéficié d'aide particulière ( $r = - 0,17$  avec aide personnalisée et  $r = - 0,17$  avec Rased). Enfin, quatre variables sont associées au bien-être dans l'échantillon de collégiens : la strate ( $r = 0,22$ ), la structure familiale ( $r = 0,13$ ), le sexe ( $r = 0,12$ ) et le niveau cognitif ( $r = 0,14$ ). Les relations vont dans le même sens que précédemment : un score plus élevé de bien-être chez les élèves des établissements privés, vivant avec leurs deux parents, de sexe masculin et disposant d'un bon niveau de développement cognitif.

### Analyses de régression multivariées

Par la suite, des analyses de régression multivariées ont été réalisées pour chaque échantillon en n'introduisant dans les trois modèles testés que les variables significativement liées au score de bien-être (voir le **tableau 6** des corrélations). Les résultats figurant dans le **tableau 7** p. 180 indiquent d'une part que, pour l'échantillon global, trois variables contribuent au score de bien-être : le sexe (en faveur des garçons ;  $\beta = 0,21$ ), la structure familiale (en faveur des enfants vivant avec leurs deux parents ;  $\beta = 0,14$ ) et le type d'établissement (école/collège) à l'avantage des écoliers ( $\beta = - 0,13$ ). Chez les écoliers, quatre variables contribuent à expliquer



📄 **Tableau 6** Matrice des corrélations entre les variables caractérisant la famille, les élèves et les établissements et le score global à l'échelle de bien-être en fonction du type d'échantillon (global, écoliers, collégiens).

	Échantillon global	Écoliers	Collégiens
Strate (public = 0 ; privé = 1)	0,10**	0,02	0,22**
Type d'établissement (école = 0 ; collège = 1)	- 0,17**	–	–
Nombre d'années d'études de la mère	0,08*	0,09	0,05
Nombre d'années d'études du père	0,06	0,07	0,01
Structure familiale (deux parents = 1 ; autre = 0)	0,13*	0,13*	0,13*
Taille de la fratrie	- 0,03	- 0,06	0,06
Sexe (fille = 0 ; garçon = 1)	0,19**	0,22**	0,12**
Niveau cognitif	0,06*	0,09*	0,14**
Âge	- 0,17**	0,01	- 0,08
Trimestre de naissance (T1 = 1 ; T2 = 2 ; T3 = 3 ; T4 = 4)	- 0,04	- 0,08	- 0,01
Année de première scolarisation (2 ans = 0 ; 3 ans et plus = 1)	- 0,01	- 0,04	0,01
Redoublement (oui = 1 ; non = 0)	- 0,07*	- 0,09*	- 0,04
Aide personnalisée (oui = 1 ; non = 0)	–	- 0,17**	–
Rased (oui = 1 ; non = 0)	–	- 0,17**	–

\*\*\* significatif à 0,001; \*\* significatif à 0,01; \* significatif à 0,05.

**Note :** les tirets figurant dans certaines cases du tableau indiquent que les corrélations n'ont pas été calculées.

**Lecture :** la corrélation entre la strate et le score total de bien-être est de 0,10 (significatif à 0,01) dans l'échantillon global. Elle est de 0,02 (non significatif) dans l'échantillon d'écoliers et de 0,22 (significatif à 0,01) dans l'échantillon de collégiens.

**Source :** CREN-BE-scol.

le score global de bien-être : le sexe (en faveur des garçons ;  $\beta = 0,22$ ), le parcours scolaire (à l'avantage des élèves n'ayant pas bénéficié d'une aide ;  $\beta = - 0,15$  pour le suivi en Rased et  $\beta = - 0,12$  pour le suivi en aide personnalisée) et la structure familiale (en faveur des enfants vivant avec leurs deux parents ;  $\beta = 0,11$ ). Enfin, trois variables contribuent à expliquer les différences de bien-être perçu chez les collégiens : la strate (au bénéfice des élèves des établissements privés ;  $\beta = 0,22$ ), le sexe (en faveur des garçons ;  $\beta = 0,15$ ) et le niveau cognitif (en faveur des élèves disposant des meilleures compétences dans ce domaine ;  $\beta = 0,13$ ).

## Synthèse

En définitive, la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires (aide personnalisée, suivi en Rased, redoublement) et les caractéristiques de l'établissement paraissent liés au bien-être de l'élève. Plus précisément, les analyses de régression multiples montrent que le sexe et la structure familiale sont systématiquement associés aux différences interindividuelles de bien-être. Les filles évaluent leur bien-être moins positivement que les garçons et, comme le montrent d'autres analyses, se sentent moins en sécurité que ces derniers et sont moins satisfaites de leurs relations avec leurs enseignants. Toutefois, en accord avec les données de la littérature internationale [GUTMAN et FEINSTEIN, 2008 ; OKUN, BRAVER, WEIR, 1990 ;

📄 **Tableau 7 Régressions multiples ascendantes sur le score global de bien-être en fonction du type d'échantillon (échantillon global, écoliers et collégiens)**

	Échantillon global	Écoliers	Collégiens
Constante	70,8	69,6	57,5
Strate (public = 0 ; privé = 1)	0,04	NE	0,22***
Type d'établissement (école = 0 ; collège = 1)	- 0,13**	NE	NE
Nombre d'années d'études de la mère	0,01	NE	NE
Nombre d'années d'études du père	NE	NE	NE
Structure familiale (autre = 0 ; deux parents = 1)	0,14***	0,11*	0,06
Taille de la fratrie	NE	NE	NE
Sexe (fille = 0 ; garçon = 1)	0,21***	0,22***	0,15**
Niveau cognitif	0,08	0,03	0,13*
Âge	0,03	NE	NE
Trimestre de naissance (T1 = 1 ; T2 = 2 ; T3 = 3 ; T4 = 4)	NE	NE	NE
Année de première scolarisation (2 ans = 0 ; 3 ans et plus = 1)	NE	NE	NE
Redoublement (oui = 1 ; Non = 0)	0,03	0,05	NE
Aide personnalisée (oui = 1 ; non = 0)	-	- 0,12*	-
Rased (oui = 1 ; non = 0)	-	- 0,15***	-
	R <sup>2</sup> = 9,6 %	R <sup>2</sup> = 10,8 %	R <sup>2</sup> = 9,0 %

\*\*\* significatif à 0,001; \*\* significatif à 0,01; \* significatif à 0,05.

**Note :** les tirets figurant dans certaines cases du tableau indiquent que les coefficients n'ont pas été calculés. L'indication « NE » signifie que la variable n'a pas été entrée dans le modèle de régression du fait qu'elle n'était pas corrélée au score de bien-être dans l'analyse bivariable.

**Lecture :** le coefficient de régression ( $\beta$ ) entre la strate et le score total de bien-être est de 0,22 (significatif à 0,001) dans l'échantillon de collégiens.

**Source :** CREN-BE-scol.

VERKUYTEN et THUIS, 2002], celles de cette recherche montrent également que les filles ont une meilleure satisfaction scolaire que les garçons. Ces résultats ne sont pas contradictoires du fait que l'échelle de satisfaction globale appréhende des représentations très générales sur ce que les élèves vivent à l'école, alors que le questionnaire BE-scol appréhende des aspects précis du vécu de l'élève. De fait, être globalement satisfait de l'école ne signifie pas pour autant que toutes les expériences qui y sont vécues soient satisfaisantes. Ce contraste souligne tout l'intérêt de l'échelle multidimensionnelle qui, comparée à une mesure très globale de satisfaction scolaire, apporte des éléments d'informations plus précis et plus nuancés sur ce que vivent les élèves dans leur environnement scolaire. S'agissant de la structure familiale, les enfants vivant avec leurs deux parents montrent un bien-être plus élevé que les autres enfants, notamment ceux vivant avec leur mère seule. Ce résultat est particulièrement intéressant, car il confirme les résultats de plusieurs recherches montrant l'impact de la structure familiale monoparentale sur différents indicateurs de bien-être chez les enfants ou les adolescents [voir par exemple LANGTON et BERGER, 2011]. On constate également dans l'échantillon d'écoliers le poids significatif du parcours scolaire (aide personnalisée et suivi

en Rased). Ainsi, les élèves suivis en aide personnalisée ou en Rased ont une moins bonne appréciation de leur bien-être que les élèves non suivis, d'autres analyses montrant que cette différence est particulièrement marquée sur la dimension « rapport aux évaluations ». Ce résultat peut être rapproché de ceux, déjà anciens, de MINGAT et RICHARD [1991] à propos des élèves suivis en GAPP (groupe d'aide psychopédagogique), considérant que ces prises en charge ont pour effet de stigmatiser les élèves qui en bénéficient et d'affecter négativement leur estime de soi scolaire. Toutefois, seule une étude longitudinale contrôlant le niveau initial de bien-être de ces élèves permettrait de confirmer cette interprétation. Enfin, dans l'échantillon de collégiens, on note le poids significatif du niveau cognitif des élèves et de la strate d'établissement sur leur satisfaction scolaire et sur leur bien-être, à l'avantage des élèves disposant d'un bon niveau de développement cognitif et des élèves des collèges privés. Le lien positif entre niveau cognitif et bien-être relève-t-il d'une relation de cause à effet, selon laquelle le bien-être des élèves favoriserait leur développement cognitif ? D'autres études seraient nécessaires pour évaluer cette relation. Quant à l'effet de la strate d'établissements identifié également dans d'autres travaux [GUÉRETTE et FORTIN, 2011], doit-on conclure que, comparativement aux collèges publics, les établissements privés mettent en œuvre une politique et des actions plus ciblées sur le bien-être des élèves ? Les données recueillies auprès des élèves ont été croisées avec des analyses de contenu d'entretiens réalisés auprès des directeurs d'écoles et des proviseurs de collèges quant à la prise en compte du bien-être dans les politiques d'établissements. Les résultats feront l'objet d'autres publications.

## CONCLUSIONS

Au terme de cette étude, il apparaît, d'une part, que le questionnaire BE-scol constitue un premier outil multidimensionnel, validé et utile pour évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège, et qui rend compte de dimensions importantes de la vie scolaire des enfants, complémentaires de celles apportées par des évaluations classiques des performances scolaires. Bien que des analyses supplémentaires soient nécessaires pour apprécier sa structure factorielle dans les échantillons d'écoliers et de collégiens, il peut constituer un outil de suivi – au niveau des établissements notamment – de la qualité de vie des élèves et de l'impact des projets mis en œuvre au service de cette qualité de vie. Il pourra être complété, sur des dimensions plus spécifiques aux collégiens (leurs rôle et place dans l'établissement) ou non interrogées ici (la satisfaction des élèves par rapport à la restauration scolaire et à d'autres espaces de l'établissement que celui de la classe), grâce à une étude longitudinale en cours, conduite par l'équipe de recherche sur une partie de l'échantillon considéré ici.

Les résultats de cette étude indiquent, d'autre part, que la structure familiale, l'âge, le sexe, les parcours scolaires et certaines caractéristiques de l'établissement paraissent liées au bien-être de l'élève. Ces résultats intéressants et novateurs doivent toutefois être confirmés au moyen de modélisations prenant en compte l'ensemble de ces variables et de leurs relations. Plus généralement, d'autres recherches sont nécessaires pour comprendre comment évolue le bien-être des élèves au cours de la scolarité, lors du passage entre l'école et le collège notamment et pour déterminer l'impact de leur bien-être sur leurs performances académiques.

Enfin, les analyses descriptives montrent que les élèves et les collégiens sont plutôt satisfaits de certains aspects de leur vie scolaire, et notamment des relations paritaires, de leur classe, des relations avec leurs enseignants. Majoritairement, ils se sentent en sécurité, même si ce sentiment est relativement instable, et ils sont contents d'aller à l'école et d'apprendre des choses nouvelles. Mais les évaluations que font les élèves et les collégiens renvoient, pour nombre d'entre elles, aux aspects négatifs du système scolaire français souvent critiqués ou mis en évidence dans les comparaisons internationales : mesures de remédiations aux difficultés scolaires vécues comme stigmatisantes, manque d'encouragements de la part des enseignants, peur des évaluations négatives, sentiment d'insécurité. La fréquence de ces difficultés est suffisamment élevée pour ne pouvoir être imputée aux seules caractéristiques individuelles des enfants : elle interroge la pédagogie, d'autant que le mal-être des élèves a des incidences sur les résultats académiques.

En 2012, la concertation pour la « Refondation de l'École » plaidait pour une école bienveillante. Nos résultats montrent que bien du chemin reste à faire pour que les élèves, en France, soient mieux accompagnés en classe lorsqu'ils rencontrent des difficultés, plutôt qu'être placés dans des dispositifs de remédiation<sup>10</sup>, pour qu'ils bénéficient d'évaluations formatives plutôt que d'évaluations sanctions qui les découragent, et pour qu'on valorise leurs compétences plutôt que de se focaliser sur leurs manques ou leurs erreurs, ce qui a pour effet de dégrader leur estime de soi et leur espérance de réussite, avec des conséquences négatives sur la suite de leur trajectoire scolaire [FLORIN et VRIGNAUD, 2007].

---

<sup>10</sup>. Le 20 novembre 2014 a été publié le décret limitant le redoublement à deux cas : une interruption de la scolarité ou le refus d'orientation en troisième et seconde. Dans les autres cas, le redoublement n'est plus possible. Pour autant, ne sont pas précisées des mesures nouvelles qui pourraient s'y substituer, et on sait, par exemple, que le dispositif « plus de maîtres que de classes » est bien difficile à mettre en place, les enseignants étant peu formés à travailler à plusieurs.

## ▮ BIBLIOGRAPHIE

- BACRO F., FERRIÈRE S., FLORIN A., GUIMARD P., 2014, *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*, rapport n° 2013-013, appel à projet « L'égalité des chances à l'École », MENESR-DEPP, Commissariat général à l'égalité des territoires, et le Défenseur des droits.
- BACRO F., FLORIN A., GUIMARD P., RAMBAUD A., 2013, « L'évaluation du bien-être des jeunes enfants : nouvelles perspectives en psychologie du développement », in FLORIN A., PRÉAU M., *Le bien-être*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », p. 71-82.
- 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*, n° 112-113, p. 189-194.
- BAVOUX P., PUGIN V., 2012, *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*, AFEV.
- BYRNE B. M., 2004, "Testing Measurement Invariance in AMOS", *Structural Equation Modeling*, vol. 11, p. 272-300.
- 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*.
- Conseil européen de l'éducation, 2001, *Rapport du Conseil « Éducation » au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation*, rapport n° 5980/01.
- CURRIE C., GABHAINN S.-N., GODEAU E., ROBERTS C., SMITH R., CURRIE D., PICKET W., RICHTER M., MORGAN A., BARNEKOW V., 2008, "Inequalities in Young People's Health : Health Behaviour in School-Aged Children International Report from the 2005/2006 survey", *Health Policy for Children and Adolescents*, n° 5, WHO Regional Office for Europe.
- DANIELSEN A. G., SAMDAL O., HETLAND J., WOLD B., 2009, "School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction", *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, AERA, p. 303-318.
- DEBARBIEUX E., 2011, *À l'école des enfants heureux... enfin presque...*, Paris, Observatoire international de la violence à l'école – Unicef.
- EPSTEIN J. L., McPARTLAND J. M., 1976, "The Concept and Measurement of the Quality of School Life", *American Educational Research Journal*, vol. 13, n° 1, AERA, p. 15-30.
- FERRIÈRE S., 2013, *L'ennui à l'école primaire – Représentations sociales, usages, utilités*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales ».
- FLORIN A., 2011a, « Des apprentissages fondamentaux aux compétences de demain : les apports de la psychologie de l'éducation », *Bulletin de psychologie*, vol. 64, n° 511, p. 15-29.
- FLORIN A., 2011b, « Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? », *Journal des professionnels de la petite enfance*, n° 72, p. 54-55.
- FLORIN A., VRIGNAUD P., 2007, *Réussir à l'école : les effets des dimensions conatives en éducation*, Rennes, PUR.
- GIBBONS S., SILVA O., 2011, "School Quality, Child Wellbeing and Parents' Satisfaction", *Economics of Education Review*, vol. 30, n° 2, Elsevier Science, p. 312-331.
- GUÉRETTE M., FORTIN L., 2011, « Recension des écrits sur la qualité de vie à l'école », chaire de recherche de la commission scolaire de la région de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire : [www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user\\_upload/Page\\_Accueil/Enseignants/Fenetre\\_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf](http://www.csrqs.qc.ca/fileadmin/user_upload/Page_Accueil/Enseignants/Fenetre_pedagogique/PEPS/Qualite-vie-ecole.pdf)
- GUIMARD P., BACRO F., FLORIN A., 2014, « Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège » in GUIMARD P., SELLENET C., *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie*, Paris, L'Harmattan, p. 87-112.
- GUIMARD P., BACRO F., FLORIN A., 2013, « Évaluer le bien-être à l'école et au collège », in BACRO F., *La qualité de vie : approches psychologiques*, Rennes, PUR, coll. « Psychologies », p. 45-64.
- GUTMAN L. M., FEINSTEIN L., 2008, "Children's Well-Being in Primary School: Pupil and School Effects", *Wider Benefits of Learning Research*, Report n° 25, Centre for Research on the Wider Benefits of Learning.
- HARTER S., 1982, "The Perceived Competence Scale for Children", *Child Development*, vol. 53, n° 1, p. 87-97.

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*, vol. 5, n° 4, Springer Netherlands, p. 561-657.

ICEME, 2012, "International Conference on Education Monitoring and Evaluation", Centre international d'études pédagogiques, Paris, 14-15 novembre 2012.

KARATZIAS A., POWER K. G., 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*, vol. 22, n° 1, p. 33-50.

KONG C.-K., 2008, "Classroom Learning Experiences and Students' Perceptions of Quality of School Life", *Learning Environment Research*, vol. 11, n° 2, Springer Netherlands, p. 111-129.

LANGTON C. E., BERGER L. M., 2011, "Family Structure and Adolescent Physical Health, Behavior, and Emotional Well-Being", *Social Service Review*, vol. 85, p. 323-357.

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*, vol. 82, n° 1, American Orthopsychiatric Association, p. 50-60.

MINGAT A., RICHARD M., 1991, « Évaluation des activités de rééducation GAPP à l'école primaire », *Les cahiers de l'IREDU*, n°49, Université de Dijon.

OCDE, 2013, *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*, Paris, OCDE.

OCDE, 2010, *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*, Paris, OCDE.

OCDE, 2009, *Assurer le bien-être des enfants*, Paris, OCDE.

OKUN M. A., BRAVER M. W., WEIR R. M., 1990, "Grade Level Differences in School Satisfaction", *Social Indicators Research*, vol. 22, n° 4, Kluwer Academic Publishers, p. 419-427.

PIERREHUMBERT B., PLANCHEREL B., JANKECH-CARETTA C., 1987, « Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant », *Revue de Psychologie Appliquée*, vol. 37, n° 4, p. 359-377.

RANDOLPH J., KANGAS M. M., RUOKAMO H., 2010, "Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling", *Journal of Happiness Study*, vol. 11, n° 2, Springer Netherlands, p. 193-204.

RANDOLPH J., KANGAS M.M., RUOKAMO H., 2009, "The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS)", *Child Indicators Research*, vol. 2, n° 1, Springer Netherlands, p. 79-93.

RAVEN J., 1998, *Progressive Matrices de Raven*, Paris, ECPA.

SAUNERON S., 2013, « Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative », *Note d'analyse*, n° 313, Centre d'analyse stratégique.

VERKUYTEN M., THUIS J., 2002, "School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender", *Social Indicators Research*, vol. 59, n° 2, Kluwer Academic Publishers, p. 203-228.