



HAL
open science

Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école : évolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire

Judicaëlle Jacquin

► To cite this version:

Judicaëlle Jacquin. Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école : évolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire. Psychologie. Nantes Université, 2023. Français. NNT : 2023NANU2003 . tel-04101104

HAL Id: tel-04101104

<https://theses.hal.science/tel-04101104>

Submitted on 19 May 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

THESE DE DOCTORAT DE PSYCHOLOGIE DE L'ENFANT ET DE L'EDUCATION

NANTES UNIVERSITE

ÉCOLE DOCTORALE N° 603

Éducation, Cognition, Langages, Interactions, Santé (ECLIS)

Spécialité : Psychologie

Par

Judicaëlle JACQUIN

« Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école »

Évolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire.

Thèse présentée et soutenue à Nantes, le 7 février 2023

Unité de recherche : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN, EA 2661)

Rapporteuses avant soutenance :

Séverine FERRIERE Professeure, Université de la Réunion.
Véronique ROUYER Professeure, Université de Bordeaux

Composition du Jury :

Présidente :	Agnès FLORIN	Professeure émérite, Nantes Université
Examineurs :	Fabien BACRO Ferran CASAS	Maître de conférences HDR, Nantes Université Professeur, Université de Girona
Dir. de thèse :	Philippe GUIMARD	Professeur émérite, Nantes Université

À Maiwenn, Pol et Maël,

Cette école, qui vous a apporté des joies, mais aussi des peurs et certaines fois également de la tristesse, j'ai souhaité, chaque jour depuis que je suis enseignante, qu'elle devienne meilleure...

REMERCIEMENTS

Cette thèse est un travail long et riche qui n'aurait pas vu le jour sans l'aide et le soutien de nombreuses personnes.

Tout d'abord, mes remerciements s'adressent à Philippe Guimard, qui a accepté de diriger cette thèse. Son expertise, ses lectures régulières et sa grande bienveillance m'ont permis de conduire et de rédiger, comme on grimpe une montagne, un pas après l'autre, chacun des travaux scientifiques qui composent cet écrit. Merci également pour cette belle relation de confiance qui s'est construite entre nous. Merci pour cette porte que vous avez ouverte à l'occasion d'une rencontre en août 2016... merci de m'avoir donné la possibilité d'entrer dans le monde de la recherche. Je vous dois beaucoup.

Je tiens également à remercier les rapporteuses de cette thèse, Séverine Ferrière et Véronique Rouyer ainsi que les membres du jury, Fabien Bacro, Ferran Casas et Agnès Florin qui me donnent l'occasion de défendre mon travail de recherche. Merci d'avoir parfois fait un trajet très long pour venir à Nantes discuter de mes recherches. Merci, Agnès, de m'avoir permis de commencer cette thèse par la rédaction d'une revue de question pour le Cnesco, ce travail a, pour partie, contribué à l'assouplissement de ma plume.

Je remercie les enfants et les écoles d'avoir accepté de participer à cette étude, merci pour votre accueil toujours enthousiaste, merci de m'aider à mieux comprendre la perception que vous avez de votre bien-être lorsque vous êtes à l'école. Cette thèse parle de vous et je conserve l'idée d'un petit ouvrage pour vous rendre compte de ce travail.

Merci également aux étudiantes de master 1 qui ont participé au recueil des données avec beaucoup de sérieux et d'investissement.

Merci aux gestionnaires du laboratoire, Aline et Johanne pour votre disponibilité, vos petites attentions.

Merci aux enseignants-chercheurs qui ont répondu avec bienveillance à toutes mes interrogations, Fabien Bacro, membre de mon CSI, Charlotte Coudronnière, Jacques-Henri Guignard, Gilles Guillard. Merci, Fabien, pour les opportunités de recherches que tu m'offres. Merci tout particulièrement à Jean Michel Galharret qui a passé un temps conséquent à accompagner et relire les analyses statistiques de cette thèse. Merci pour ta grande disponibilité et ton accueil toujours chaleureux, merci pour ton humour qui m'a souvent permis de prendre du recul.

Je pense aussi à mes amis doctorants ou jeune maîtresse de conférence qui ont toujours été présents pour moi au cours de ces années et m'ont apporté chaleur, rires et réconfort : Camille, ma consœur et amie, Céline, Chloé, Géraldine, Inès, Inès, Joël, Marine, Pauline, Tess, Ramona. Merci d'avoir été là dans mes moments de fragilité, mais aussi de joie.

Enfin, mes pensées vont à ma famille, mes parents qui ont toujours montré beaucoup d'intérêt pour mon travail, mes enfants Maïwenn, Pol et Maël qui sont une source d'inspiration et d'enthousiasme et enfin mon mari Erwan sans qui je n'aurais jamais pu écrire cette thèse. Merci pour ton soutien indéfectible, ton amour, ta patience et la compréhension que tu as de ce travail.

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE.....	10
PREMIERE PARTIE : APPROCHE THEORIQUE.....	13
CHAPITRE 1 : LES ENJEUX DE L'ÉTUDE DE LA QUALITE DE VIE ET DU BIEN-ETRE DES ENFANTS.....	14
1. <i>Le bien-être subjectif : un facteur contribuant au progrès individuel et social</i>	14
1.1. Bien-être et santé	14
1.2. Bien-être et société	15
1.3. Évolution de l'étude du bien-être des enfants	16
2. <i>Enjeux de l'étude du bien-être dans le contexte scolaire</i>	18
2.1. L'école un lieu essentiel dans la vie des élèves	18
2.2. Émergence du concept de bien-être à l'école	19
2.3. Le bien-être des élèves : un enjeu de formation des enseignants	19
2.4. La place de la qualité de vie et du bien-être dans les textes institutionnels	21
3. <i>Le bien-être scolaire en début de scolarité</i>	22
3.1. L'éducation et le soin de la petite enfance : une priorité des gouvernements et des organismes internationaux	22
3.2. Le bien-être scolaire en début de scolarité : un sujet peu étudié	23
4. <i>Associer les enfants à la recherche : l'autoévaluation</i>	24
5. <i>Conclusion</i>	25
CHAPITRE 2 : ANCRAGE THEORIQUE DE L'ÉTUDE DU BIEN-ETRE SUBJECTIF DES ENFANTS.....	26
1. <i>Qualité de vie globale et bien-être à l'école</i>	26
2. <i>La psychologie positive : une science du bien-être subjectif</i>	28
2.1. L'approche hédonique.....	30
2.2. L'approche eudémonique.....	31
3. <i>Le bien-être à l'école : une des dimensions de la qualité de vie globale</i>	32
4. <i>Les facteurs associés au bien-être à l'école</i>	33
5. <i>Conclusion</i>	36
CHAPITRE 3 : LES METHODES D'ÉVALUATION DU BIEN-ETRE SUBJECTIF DES ENFANTS	37
1. <i>Les méthodologies qualitatives de recueil du point de vue des jeunes enfants (de 3 à 6 ans)</i> ..	37
2. <i>Les approches quantitatives du recueil de la parole de l'enfant</i>	41
2.1. Approche unidimensionnelle de la mesure du bien-être scolaire.....	41
2.2. Approche multidimensionnelle de la mesure du bien-être.....	42
2.3. Conclusion	44
CHAPITRE 4 : L'ÉVOLUTION DU BIEN-ETRE AU COURS DES ANNEES DE SCOLARISATION.....	45
1. <i>La croyance en un monde juste</i>	46
2. <i>L'estime de soi</i>	47

3.	<i>Des facteurs liés au contexte : l'impact des transitions scolaires</i>	49
3.1.	Les processus de transition : définition et cadre théorique	49
3.2.	Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) comme éclairage théorique de la transition scolaire	51
3.3.	Un modèle écologique et dynamique de transition	53
CHAPITRE 5 : QUELLES SONT LES RESSOURCES DONT LES ELEVES DISPOSENT POUR MIEUX VIVRE LES TRANSITIONS ?		56
1.	<i>Le sentiment d'être soutenu socialement : famille, enseignants, pairs</i>	56
2.	<i>L'expression d'émotions positives</i>	57
3.	<i>Les performances académiques</i>	58
4.	<i>L'ajustement scolaire ou la « school readiness »</i>	60
5.	<i>Des dispositifs visant à soutenir les enfants à l'occasion de leurs transitions scolaires</i>	61
PROBLEMATIQUE		63
DEUXIEME PARTIE : APPROCHE EMPIRIQUE		67
ÉTUDE 1 : VALIDATION D'UNE ECHELLE MULTIDIMENSIONNELLE DU BIEN-ETRE SCOLAIRE PERÇU POUR LES ENFANTS DE 5 A 7 ANS		68
<i>Introduction</i>		68
1.	<i>Les enjeux de l'étude du bien-être perçu à l'école en début de scolarité</i>	69
2.	<i>Les différentes dimensions constitutives du bien-être scolaire perçu dans la littérature internationale</i>	70
2.1.	La satisfaction globale que les enfants ont de l'école	70
2.2.	Les relations sociales	71
2.3.	La satisfaction que les enfants ont des activités scolaires.....	72
2.4.	La satisfaction que les enfants ont des évaluations scolaires.....	73
3.	<i>Les outils de mesures du bien-être scolaire perçu chez les jeunes enfants : intérêt et limites.</i> ..	74
3.1.	The School Sentiment Inventory (SSI, Frith & Narikawa, 1972).....	74
3.2.	The School Liking Avoidance Questionnaire (SLAQ; Ladd, Buhs, & Seid, 2000).....	75
3.3.	The Loneliness and Social Dissatisfaction Question for Young Children (LSDQ; Cassidy & Asher, 1992)	75
3.4.	Le questionnaire de bien-être perçu (Sandseter & Seland, 2017).....	77
3.5.	How I Feel About My School (HIFAMS; Allen et al., 2018).....	78
3.6.	Conclusion	78
3.7.	Les contraintes méthodologiques liées à l'autoévaluation des jeunes enfants	79
4.	<i>Méthode</i>	80
4.1.	Recueil des données et procédure éthique	80
4.2.	Participants.....	81
4.3.	Mesures	82
5.	<i>Résultats</i>	88
5.1.	Analyses descriptives des réponses des enfants aux différents items du BE-Scol 5-7	88
5.2.	Structure factorielle du questionnaire	92

5.3.	Éléments de validation de l'échelle BE-Scol 5-7	95
5.4.	Étude de la validité convergente et divergente du BE-Scol 5-7.....	96
6.	<i>Discussion</i>	97
7.	<i>Conclusion</i>	102
ÉTUDE 2 : LE BIEN-ETRE PERÇU DES ENFANTS A L'ÉCOLE. ÉTUDE LONGITUDINALE DE LA GRANDE SECTION DE MATERNELLE		
AU COURS PREPARATOIRE		104
<i>Introduction</i>		104
1.	<i>L'évolution du bien-être perçu au cours de la scolarité</i>	105
1.1.	Une perception du bien-être scolaire qui diminue au cours de la scolarité.....	105
2.	<i>Un changement important entre la GS et le CP</i>	108
2.1.	Un enseignement préscolaire présent dans de nombreux pays	108
2.2.	Un passage dont se soucient les institutions.....	109
2.3.	Des organisations et des lieux différents.....	111
2.4.	Des situations pédagogiques différentes entre les deux classes.....	111
2.5.	Un temps de concentration qui augmente au CP.....	112
2.6.	Les temps réservés aux activités physiques	113
2.7.	Des différences liées au taux d'encadrement des élèves	113
3.	<i>Les facteurs sociodémographiques en lien avec le bien-être subjectif</i>	115
3.1.	Effets du sexe.....	115
3.2.	Effet des caractéristiques socioéconomiques des parents.....	116
4.	<i>Problématique et hypothèses</i>	117
5.	<i>Méthode</i>	119
5.1.	Participants.....	119
5.2.	Mesures	120
6.	<i>Résultats</i>	121
6.1.	Évolution du bien-être scolaire entre la GS et le CP	121
7.	<i>Analyses différentielles</i>	123
7.1.	Évolution du BE entre la GS et le CP selon le sexe.....	124
7.2.	Évolution du BE entre GS et CP selon le trimestre de naissance	125
7.3.	Évolution du BE entre GS et CP selon la strate	125
7.4.	Évolution du BE entre GS et CP selon le niveau d'étude moyen des parents.....	126
7.5.	Évolution de la satisfaction scolaire entre la GS et le CP selon des profils d'élèves.....	128
8.	<i>Discussion</i>	132
9.	<i>Conclusion</i>	136
ÉTUDE 3 : LES RELATIONS ENTRE LE BIEN-ETRE PERÇU A L'ÉCOLE ET LE POTENTIEL D'ADAPTATION DES ELEVES DE GS ET DE		
CP.....		138
<i>Introduction</i>		138
1.	<i>Les liens entre bien-être perçu et réussite scolaire : des résultats contradictoires chez les enfants plus âgés</i>	139

2. Prendre en compte les compétences transversales comme moyen d'évaluer la réussite et le potentiel d'adaptation des jeunes élèves.....	141
2.1. Des lignes directrices ou programmes pour les élèves en faveur des compétences transversales pour les pays de l'OCDE	141
2.2. Des compétences transversales liées aux apprentissages des élèves et associées à leur adaptation scolaire	143
2.3. Compétences transversales et bien-être perçu des élèves en début de scolarité	146
2.4. Les enseignants une ressource pour évaluer le potentiel d'adaptation des élèves à l'école	148
2.5. Les biais dans l'évaluation des enseignants.....	149
3. Problématique et hypothèses.....	152
4. Méthode.....	153
4.1. Échantillon transversal	154
4.2. Échantillon longitudinal	154
4.3. Mesures	155
5. Analyses préalables : qualités psychométriques du questionnaire de potentiel d'adaptation	156
5.1. Analyses de la structure du questionnaire pour l'échantillon transversal	156
5.2. Analyses de la structure du questionnaire pour l'échantillon longitudinal	157
6. Résultats pour l'approche transversale.....	158
6.1. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif	159
6.2. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves et leur bien-être scolaire subjectif en GS	161
6.3. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves et leur bien-être scolaire subjectif en CP	162
6.4. Conclusion	163
7. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves.....	163
7.1. Résultats de la classification hiérarchique ascendante pour l'ensemble des élèves : trois profils d'adaptation à l'école	163
7.2. Liens entre les profils et le sexe et la strate d'établissement.....	165
7.3. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves	167
7.4. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de CP et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves	171
7.5. Discussion conclusion	175
8. Résultats de l'approche longitudinale.....	178
8.1. Liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif	178
8.2. Discussion-conclusion.....	182
DISCUSSION GENERALE	184

1. APPORTS DE LA RECHERCHE : DISCUSSION DES RESULTATS	185
1. <i>Un outil d'autoévaluation du bien-être scolaire adapté aux jeunes enfants</i>	185
1.1. Qualités psychométriques de l'échelle.....	185
1.2. Un outil à destination des professionnels de l'enseignement, des praticiens et des chercheurs dans le domaine de la recherche sur le bien-être subjectif.....	186
2. <i>Une meilleure compréhension du bien-être scolaire perçu pour les enfants début de scolarité</i> 187	
2.1. Les dimensions du bien-être scolaire perçu des enfants en début de scolarité.....	187
2.2. L'évolution du bien-être à lors de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire.	190
2.3. L'impact des variables sociodémographiques sur la perception du bien-être perçu à l'école.....	192
2.4. Lien entre le potentiel d'adaptation des élèves à l'école et la perception du bien-être scolaire.	193
2. PERSPECTIVES DE RECHERCHES	196
1. <i>Limites de l'étude</i>	196
2. <i>Examiner les liens entre ressources personnelles dont disposent les élèves et le bien-être scolaire subjectif.....</i>	197
3. <i>Des méthodologies de recherche, dynamiques et appliquées.....</i>	199
4. <i>Des recherches à partir d'approches qualitatives</i>	200
5. <i>Construction de protocoles afin d'inclure les enfants dans l'ensemble des étapes de la recherche</i>	201
3. APPLICATIONS DANS LE CADRE DE L'ÉCOLE : DES DISPOSITIFS EN FAVEUR DU BIEN-ETRE	202
CONCLUSION GENERALE.....	208
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	209
GLOSSAIRE	232
LISTE DES ECHELLES PSYCHOMETRIQUES	234
LISTE DES TABLEAUX	236
LISTE DES FIGURES.....	238
ANNEXES.....	240

Introduction générale

À partir des années 1960 dans une période économiquement très favorable (« les 30 glorieuses » en France), des sociologues et des économistes réfléchissent sur la façon de mesurer le progrès social et de l'améliorer. Le rapport sur la mesure de la performance économique et du progrès social Stiglitz-Sen - Fitoussi (Clerc et al., 2010) souligne les limites de la prise en compte du PIB pour évaluer le bien-être. Ce même rapport insiste sur l'importance de la prise en compte de données subjectives dans l'évaluation du bien-être des individus.

Au sein de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), l'une des grandes priorités des politiques publiques des pays membres est le bien-être des enfants. Préalablement, l'OCDE (2009) liste un ensemble d'indicateurs de bien-être comme le bien-être matériel, le logement et l'environnement, l'éducation, la santé et la sécurité, les comportements à risque et la qualité de vie scolaire.

Dans le contexte de l'éducation, la question du bien-être devient également une préoccupation des politiques éducatives dans le monde. Cette tendance s'inscrit dans une démarche qui privilégie l'approche positive du développement des enfants en retenant les processus qui conduisent au bien-être. Les chercheurs vont s'intéresser non plus aux différents facteurs de stress, de souffrance et d'ennui à l'école, mais plutôt au fonctionnement optimum des élèves et à ce qui favorise leur bien-être. Le caractère abstrait des états mentaux qui définissent le bien-être des enfants lorsqu'ils sont à l'école est intrinsèquement plus difficile à définir, à expliquer et à quantifier que les mesures objectives du bien-être telles que : la présence de handicap, les années de redoublement ou le niveau académique. Ainsi les chercheurs recommandent de tenir compte du point de vue des élèves dans l'étude du bien-être (Ben-Arieh et al., 2001).

Les études qui portent sur le bien-être perçu à l'école sont cependant peu nombreuses, en particulier en France (néanmoins Bacro et al., 2014, 2017 ; Guimard et al., 2015). Lorsqu'elles sont longitudinales, les recherches montrent que le bien-être à l'école diminue tout au long de la scolarité (González-Carrasco et al., 2019). Pour des raisons méthodologiques, compte tenu du niveau de développement des enfants, les études sur les très jeunes élèves sont plus rares encore (cf. néanmoins Allen et al., 2018 ; Ladd et al., 2000 ; Sandseter & Seland, 2017). Pourtant, les jeunes enfants ont de nombreux défis à relever en entrant à l'école. Ils doivent

s'adapter aux différentes contraintes du milieu scolaire : comprendre de nouvelles règles sociales, développer leurs capacités d'attention, d'autonomie et leurs compétences académiques. Dans cette période, le passage entre l'école maternelle (Kindergarden) et l'école élémentaire (middle school) est un moment sensible de la scolarité des jeunes enfants (Zazzo, 1979), susceptible d'altérer la perception qu'ils ont de leur bien-être.

Les politiques éducatives ont le devoir d'encourager le bien-être à l'école, mais elles ne peuvent le faire sans théorie directrice qui permet de prédire la relation entre les différentes variables scolaires et la perception positive des enfants. Il est donc nécessaire d'apporter un éclairage scientifique à la compréhension que l'on a du bien-être à l'école. Tenant compte de l'ensemble de ces éléments et des différents points aveugles de la littérature concernant les jeunes enfants, cette thèse a pour objectif d'étudier le bien-être des enfants de 5 à 7 ans fréquentant des classes de grande section de maternelle (GS) et de cours préparatoire (CP).

Pour cela, nous nous appuyons sur une analyse de la littérature scientifique structurée en cinq chapitres. Le premier aborde la question des enjeux de l'étude du bien-être à l'école, notamment pour les très jeunes enfants. Après un bref historique, ce chapitre souligne en particulier les différents effets du bien-être des individus dans la société et dans le contexte scolaire. Le second chapitre permet de définir les concepts de qualité de vie et de bien-être à l'école à travers leur ancrage théorique en psychologie positive et les différents facteurs qui y sont associés. La troisième partie traite de l'évaluation du bien-être scolaire perçu. Il décrit notamment les différentes méthodologies utilisées par les chercheurs pour recueillir le point de vue des jeunes enfants. Le quatrième chapitre aborde la question de l'évolution du bien-être au cours de la scolarité en partie à l'occasion des transitions scolaires. Ce chapitre apporte un éclairage théorique sur les conséquences des transitions sur le bien-être des enfants. Enfin, le dernier et cinquième chapitre traite des différentes ressources dont disposent les enfants pour mieux vivre les transitions. La problématique de cette thèse clôturera notre approche théorique.

La seconde partie de la thèse est consacrée à l'approche empirique qui se décline en trois études. La première a pour objectif l'élaboration et la validation d'une échelle de mesure du bien-être perçu pour les enfants de fin de maternelle et de début d'école élémentaire. La seconde étude vise à examiner l'évolution du bien-être des enfants lors de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Enfin, la troisième étude examine plus spécifiquement les liens entre le degré d'adaptation des enfants à l'école et leur bien-être en GS et en CP d'une part et à l'occasion de leur passage en CP d'autre part.

Pour finir, la discussion de l'ensemble des résultats, les limites de nos études et la conclusion font l'objet d'une dernière et troisième partie à l'issue de laquelle sont proposées

différentes perspectives de recherches ainsi qu'un ensemble de recommandations susceptibles de favoriser le bien-être des tout jeunes enfants.

Première partie : Approche théorique

Chapitre 1 : Les enjeux de l'étude de la qualité de vie et du bien-être des enfants

Comme en témoignent les nombreux travaux réalisés dans ce domaine (Florin & Guimard, 2017), l'étude du bien-être des enfants fait l'objet depuis ces dernières décennies d'intérêt scientifique croissant. Le concept de bien-être découle de celui de qualité de vie apparu dans les années 60 aux États-Unis sous la forme d'un projet politique : « The Great Society Program »¹. Par la suite, des études se développeront dans plusieurs domaines : celui des contextes de vie des individus (le travail, l'école, l'habitat, les prisons...), le contexte des droits et des situations économiques et celui de la santé. Ces recherches sont menées en vue d'influencer les pouvoirs publics pour améliorer la vie et la perception des individus dans le domaine du bien-être.

Parallèlement, plusieurs organisations, associations ou fondations internationales (OCDE, Unicef, Fondation Jacob...) placent le bien-être des enfants comme un sujet essentiel et prioritaire suivis par de nombreux pays de l'OCDE. En effet, les enfants ne sont pas que des adultes en devenir dans la mesure où ils constituent une importante partie de la population (17,7 % de la population française, 25.5 % de la population mondiale a moins de 15 ans)². C'est un enjeu moral de faire en sorte que le bien-être des enfants soit pris en compte.

Maccagnan et al., (2018) stipulent que le bien-être subjectif entraîne à la fois des bénéfices directs comme le fait de vivre des émotions positives et de se sentir bien, mais également des bénéfices secondaires (ou co-bénéfices). Ainsi, le bien-être subjectif contribue à améliorer de nombreux domaines de la vie des individus.

1. Le bien-être subjectif : un facteur contribuant au progrès individuel et social

1.1. Bien-être et santé

Dans le domaine de la santé, dans un contexte social plus sensible au droit et à la dignité des malades (Melhuish, 2016), les chercheurs ont noté une évolution des prises en charge des patients. La santé n'est plus envisagée uniquement comme l'absence de maladie et l'on observe

¹ Voir la thèse de Coudronnière C., (2016) pour une revue sur l'émergence du concept de qualité de vie.

² Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5007690?sommaire=5007726#titre-bloc-9>

un passage du concept d'état de santé à celui de qualité de vie lié à la santé (Randolph et al., 2008). En prenant en compte l'avis des patients, on peut améliorer leur prise en charge. Les médecins s'intéressent donc aux effets psychologiques des maladies sur le bien-être de leurs patients. Pour cette raison, les médecins utilisent des échelles d'évaluation subjective du bien-être, soient génériques, ou soient spécifiques à une maladie³. La relation entre santé et bien-être est réciproque et les enfants qui déclarent un meilleur bien-être ont moins de risque de développer des problèmes de santé (Bacro et al., 2017 ; Huebner, 1994 ; A. D. Lewis et al., 2009). Les enfants et les adolescents satisfaits de leur vie ont moins de conduites à risque comme le tabagisme, la prise de drogue, les rapports sexuels non protégés, les comportements violents ou la pratique intense des jeux vidéo... Certains auteurs ont trouvé des liens entre des niveaux très faibles de bien-être comme la dépression, les idées suicidaires, la faible estime de soi et le développement de comportements violents ou la toxicologie (Brennan & Moore, 2009 ; Bushman & Baumeister, 2002 ; Espelage et al., 2014). Une étude auprès d'étudiants issus de 24 pays (anglophones) a montré que la passivité des individus déclarant un faible bien-être entraînait une plus grande consommation d'alcool par exemple (Grant et al., 2009) et des pratiques plus néfastes pour la santé en général (moindre consommation de fruits, manque de pratiques sportives, tabagisme...). Par ailleurs, il a été montré d'une part que la santé émotionnelle à l'âge de 16 ans est le facteur le plus significativement corrélé à la satisfaction de vie à l'âge adulte et d'autre part que le premier prédicteur du sentiment de réussite à l'âge adulte est le degré de bien-être ressenti pendant l'enfance et non les performances scolaires. Cet effet est identique à 26, 30, 34, 42 et 50 ans (Flèche & Layard, 2017).

1.2. Bien-être et société

Il existe également de nombreux bénéfices du point de vue du développement social des individus. Dans le domaine de l'emploi, plus le bien-être subjectif est élevé, plus le taux de chômage, le turnover, l'absentéisme diminuent et plus les performances au travail et la productivité augmentent. Dans le contexte actuel du changement climatique, les résultats de la recherche montrent que plus les gens sont en recherche d'un meilleur bien-être plus ils vont agir en faveur de l'environnement (Maccagnan et al., 2018). Une étude de Thoits & Hewitt, (2001) a par exemple fait apparaître des liens entre l'engagement bénévole des individus adultes

³ Les échelles destinées à évaluer la douleur ressentie par les patients sont des échelles génériques qui peuvent convenir à des maladies ou symptômes différents. Les échelles spécifiques vont porter sur les particularités de la maladie, comme par exemple les effets d'un traitement en chimiothérapie dans les cas de cancers.

et différents aspects du bien-être comme le bonheur, la satisfaction de vivre, l'estime de soi, le sentiment de contrôle sur la vie, la santé physique et la dépression. S'interrogent sur les mécanismes qui conduisent les individus à améliorer les conditions de vie pour eux et pour les autres, certains chercheurs émettent l'hypothèse que le processus qui conduit à l'amélioration de la vie des autres relève de la croyance qu'il est moral et juste de faire le bien pour les autres (Rosenberg et Mc Cullough, 1980, cités par Thoits & Hewitt, 2001). D'autres suggèrent que le bénévolat, l'engagement social fourni aux individus qui le pratiquent, un sens à la vie susceptible d'améliorer leur propre bien-être (Thoits, 1992, cité par Thoits & Hewitt, 2001).

1.3. Évolution de l'étude du bien-être des enfants

Il est admis aujourd'hui que le développement harmonieux des enfants dépend de nombreux facteurs comme l'allaitement maternel, le développement psychomoteur et langagier, la vaccination, la scolarisation, la possibilité de jouer, etc. (Rapport de la commission des 1000 premiers jours, 2020). En raison de leur stade de développement, les enfants sont plus vulnérables aux privations alimentaires, à la pollution, à la violence et à l'exploitation (Indice canadien du bien-être des enfants, Unicef Canada)⁴. Les enfants ont donc des besoins et des droits spécifiques distincts des adultes. C'est dans ce cadre que s'est porté l'intérêt pour l'examen du bien-être des enfants. Pour mesurer le bien-être des enfants, les chercheurs s'appuient sur des indicateurs objectifs et subjectifs. Les premiers relèvent de données statistiques et démographiques rendant compte des progrès réalisés par les pays en matière de bien-être des enfants. Les indicateurs subjectifs, quant à eux, prennent en compte l'évaluation affective et cognitive que les enfants ont des différentes dimensions constitutives de leur bien-être.

Dans son histoire, l'étude du bien-être des enfants s'est tout d'abord centrée sur des indicateurs objectifs, par exemple le taux de mortalité, la présence ou non de handicap, l'accès à l'eau, les droits ou la possibilité de fréquenter l'école, le bien-être matériel, l'accès aux soins... Ces indicateurs ont largement été privilégiés dans les enquêtes internationales de l'Unicef, par exemple. Cependant, dans un document sur l'élaboration et la sélection d'indicateurs du bien-être des enfants, l'Unicef a souligné la nécessité de tenir compte d'indicateurs plus subjectifs comme ceux fournis par les enquêtes *Children's Worlds*⁵ ou PISA

⁴ <https://oneyouth.unicef.ca/fr/indice-canadien-bien-etre-chez-enfants-jeunes>

⁵ L'enquête *Children's Worlds* est une enquête internationale dédiée à l'étude du bien-être subjectif des enfants de 8, 10 et 12 ans sa première édition a eu lieu en 2009. La France a participé à la troisième vague de cette enquête. Contrairement aux enquêtes de l'OCDE elle n'interroge pas uniquement les enfants des pays riches.

(*Program for International Student Assessment*)⁶. On trouvera ainsi des indicateurs objectifs tels que le taux de suicide chez les 15-19 (Base de données de l’OMS, 2015) et des indicateurs subjectifs tels que la satisfaction de vie des enfants de 15 ans (PISA, 2018) ou le pourcentage d’enfants de 10 ans ayant répondu « Tout à fait d’accord » à la question de savoir s’ils participaient à la prise de décision à la maison (*Children’s Words* 2017-2019).

L’enquête *Children’s Worlds* qui a pour objectif d’évaluer le bien-être des enfants âgés de 8 à 12 ans comporte de nombreuses données subjectives comme la satisfaction que les enfants ont à l’égard de l’école, de leurs relations paritaires, de leur famille ou l’expression des affects positifs et négatifs. L’enquête comprend des questions qui sont issues d’échelles validées sur le plan international comme la *Multidimensionnel Life Student Scale* (MLSS ; Liu et al., 2015) ou l’échelle d’évaluation des affects positifs et négatifs (Diener & Emmons, 1985) qui prennent en compte le ressenti des enfants.

Les chercheurs s’accordent pour considérer que ces deux approches sont complémentaires. Les indicateurs objectifs sont souvent sensibles à l’action et ce sont de bons arguments en direction des pouvoirs politiques pour la mise en place de programmes destinés à favoriser le bien-être⁷. Néanmoins, les indicateurs objectifs n’en sont pas les seuls déterminants. Dans des contextes de vie similaires, les enfants peuvent ressentir un bien-être différent selon les ressources personnelles dont ils disposent pour percevoir et s’adapter à leur environnement. Par ailleurs, ils sont les mieux placés pour évaluer ce qu’ils ressentent au cours des différentes expériences de leur vie, ce qui conduit de nombreux chercheurs à prendre en compte le point de vue des enfants (Upton et al., 2008).

L’étude du bien-être à l’école s’inscrit dans l’étude de la qualité de vie dans les contextes de vie. Le contexte scolaire offre l’occasion de s’intéresser au bien-être des enfants dans l’un de leur principal contexte de vie. L’école est un lieu de socialisation où se construisent les croyances, les buts éducatifs, mais aussi des buts personnels (Karatzias et al., 2002). Parce qu’elle est le lieu où les enfants passent du temps, mais également parce qu’elle participe à la construction des adultes de demain, l’école est susceptible d’influencer positivement le développement des enfants, de jouer un rôle dans la construction de leur estime de soi (Yang et al., 2019 a) et de la croyance qu’ils ont en leur capacité à réussir (Feinstein, 2000 ; Gibbons &

⁶ L’enquête PISA est une enquête internationale qui porte sur la qualité de vie des adolescents de 15 ans. Depuis les années 2000 elle a lieu tous les trois ans.

⁷ Voir la revue de question réalisée pour le Cnesco.

https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/08/QdVie_experimentations.pdf

Silva, 2011). Elle est également un lieu qui favorise l'accroissement de leurs ressources personnelles et leur engagement dans les apprentissages (Florin & Guimard, 2017 ; Fredrickson, 2001).

2. Enjeux de l'étude du bien-être dans le contexte scolaire

2.1. L'école un lieu essentiel dans la vie des élèves

L'offre d'éducation préscolaire diffère grandement selon les pays dans le monde. Si presque l'ensemble des pays de l'OCDE disposent de structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), cela n'est en revanche pas toujours le cas dans les pays émergents ou économiquement plus vulnérables. Lorsque les structures existent, elles diffèrent entre les pays dans l'organisation des subventions d'état, des autorités responsables et l'âge de la prestation (Melhuish, 2016). Or, l'ensemble de la communauté scientifique a depuis longtemps établi que l'école est un facteur essentiel de progrès social. Certains auteurs défendent l'idée qu'une offre d'EAJE universelle et de haute qualité contribue à rompre les inégalités sociales entre les enfants (Esping-Andersen, 2004). Les expériences que les enfants vivent à l'école sont susceptibles de jouer un rôle dans leur qualité de vie globale, leur développement personnel et leur trajectoire de vie (Baker et al., 2003). Les élèves insatisfaits ont une faible satisfaction de leur vie globale, un risque plus important de difficultés physiques et psychologiques comme des maux de ventre, de tête, vertiges, insomnies, dépression, fatigue inhabituelle, insomnies (Huebner, 1991 ; Natvig et al., 2003 ; Randolph et al., 2008). Un établissement d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité est un EAJE qui tient compte d'une part, des besoins fondamentaux des enfants selon leur niveau de développement et d'autre part, de leur bien-être perçu.

Les chercheurs ont pu montrer qu'il existait de nombreux effets du bien-être à l'école sur la vie des enfants. Ainsi, dans le domaine de l'éducation, il existe des liens entre le bien-être subjectif, les performances scolaires (Bacro et al., 2017 ; Crede et al., 2015 ; Suldo et al., 2006), la satisfaction des relations sociales (Delgado et al., 2016) et le climat scolaire (Maccagnan et al., 2018 ; Randolph et al., 2008).

2.2. Émergence du concept de bien-être à l'école

Traditionnellement, les objectifs éducatifs de l'école privilégient les performances académiques des élèves en lien avec l'enseignement de disciplines comme les mathématiques, le français, l'histoire, la géographie, l'éducation physique et sportive, les sciences ou les arts... Cependant depuis quelques années, avec les travaux sur le climat scolaire (Debarbieux et al., 2012) qui tiennent compte des violences scolaires (Javerlhac et al., 2017) par exemple, l'école s'ouvre à d'autres aspects comme le bien-être des enfants (Guimard et al., 2015). En France, à partir de 2007 et afin d'appréhender le contexte d'apprentissage des élèves, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) a mené deux types d'enquêtes nationales en vue d'évaluer le climat scolaire : l'enquête Sivis (Système d'information et de vigilance sur la sécurité scolaire) et l'enquête nationale de climat scolaire et de victimisation. L'objectif était de recueillir à la fois le point de vue des adultes et des élèves dans les établissements du premier et second degré. Les variables retenues pour les élèves portaient sur le climat scolaire (ambiance dans l'école, la classe, la relation avec les pairs, les adultes de l'école), l'expérience scolaire (le regard de l'élève sur l'apprentissage, les locaux, la cantine, les activités périscolaires, etc.) et les éventuelles atteintes subies.

Compte tenu des éléments présentés ci-dessus, le bien-être scolaire apparaît faire de plus en plus partie des préoccupations éducatives globales pour le devenir des individus. Le bien-être deviendra probablement une thématique à travailler en tant que telle en complément des thématiques traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves, ou en interaction avec elles.

2.3. Le bien-être des élèves : un enjeu de formation des enseignants

Il existe de nombreux travaux sur l'impact de la relation enseignant-élève sur le bien-être. Ainsi, une ambiance de classe apaisée (Battistich et al., 2000), des relations maîtres-élèves sereines (Wang et al., 2013) et un sentiment de compétence professionnelle (Hattie, 2012a) participeraient à un sentiment positif de l'école de la part des enfants et des enseignants. Par ailleurs, d'autres recherches montrent que les enseignants sont soumis à un stress important pouvant entraîner chez eux un épuisement professionnel et des risques de maladie mentale et psychologique, un absentéisme plus important et une moins bonne qualité d'enseignement (Rascle & Bergugnat, 2016).

Aux États-Unis, le programme CARE (*Cultivating Awareness and Resilience in Education*) a pour but de promouvoir auprès des enseignants (de preschool à high school) diverses compétences sociales et émotionnelles (*Social-Emotional-Competence* : SEC) : la conscience de soi, l'autogestion, la prise de conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable. Deux objectifs sont poursuivis. Le premier est de conduire les enseignants à mieux comprendre et réguler leurs émotions dans le cadre de leurs pratiques de classe. Le second est de leur permettre d'identifier les besoins des élèves et le climat émotionnel de la classe, par une meilleure écoute et une plus grande empathie, afin de mieux s'y ajuster.

Jennings et al., (2013) ont mené une étude en vue d'évaluer les effets d'un tel programme sur le bien-être des enseignants. Les résultats ont montré que le programme CARE a un effet significatif sur le bien-être général des enseignants. Grâce à l'ensemble des nouvelles compétences développées au cours du programme, comme la capacité à mieux réagir aux situations difficiles par exemple, les chercheurs observent chez les enseignants une réduction des symptômes quotidiens liés au stress et une meilleure gestion des situations difficiles. Ils montrent par ailleurs que la régulation émotionnelle qu'opèrent les enseignants conduit à un meilleur sentiment d'efficacité. Des effets importants ont été observés sur l'épuisement et la pression liée au temps pour la sous-échelle « hâte générale » de la TUS (*Time Urgency Scale*) et pour la sous-échelle « niveau d'accomplissement personnel » de la MBI (*Maslach Burnout Inventory*). Des effets sur l'attention sont également montrés pour les sous-échelles d'observation et de non-réactivité de la FFMQ (*Five Facet Mindfulness Questionnaire*). Cependant les auteurs n'ont pas trouvé d'effet sur « agir avec conscience » et « sans jugement » alors que ce sont des composantes du programme CARE. Aussi s'interrogent-ils sur l'effet à plus long terme de certaines dimensions du programme (effets non mesurés ici). Enfin, les enseignants évaluent le programme de manière positive. Ils trouvent que la formation suivie leur permet d'améliorer leurs relations avec leurs élèves, la gestion et le climat de classe.

Les auteurs ont recommandé ce programme, dans la mesure où il permet de lutter contre l'épuisement et le stress des enseignants. Il apparaît comme une ressource intéressante pour la formation initiale et continue des enseignants. Il leur permet d'être plus disponibles et d'obtenir une ambiance de classe plus sereine, un meilleur contact avec les enfants. Ses effets sur le climat de la classe et les relations avec les enfants vues selon le point de vue de ces derniers n'ont pas été évalués.

Plus récemment en France, l'évaluation d'un dispositif de formation des personnels de huit écoles et deux collèges à la communication non violente en vue d'améliorer le climat scolaire et d'accroître le bien-être scolaire a révélé des liens entre bien-être perçu et victimisation (Javerlhiac et al., 2017). La méthodologie de l'étude comprenait, entre autres, un questionnaire de 60 questions destinées à évaluer le climat scolaire construit pour l'Unicef par Debarbieux. Ce questionnaire comportait quatre thèmes : le bien-être à l'école à partir du ressenti déclaré, de la satisfaction des relations paritaires et celle des relations aux enseignants ; les violences subies (harcèlement, violence verbale, violences physiques et violences exercées par les adultes), les vols et les jeux dangereux. Les élèves allant du CE2 à la troisième de collège ont été interrogés avant la mise en place du dispositif, au cours de la première puis de la seconde année. Des focus groups ont également été réalisés.

Les résultats ont révélé que les élèves qui disent subir des agressions verbales et physiques déclarent un bien-être moindre. Concernant l'impact du dispositif, l'analyse des focus groups et des questionnaires révèle une amélioration du climat scolaire l'année de la mise en place du dispositif ainsi que deux ans après. La troisième année, des progrès sont encore visibles sur l'ensemble des indicateurs retenus par les chercheurs. Ainsi, 93.7 % des élèves se sentent tout à fait bien ou plutôt bien dans leur école contre 91.2 % la première année. Les enfants qui avaient déclaré « ne pas être bien du tout » sont en diminution. L'ambiance entre les élèves est également perçue comme meilleure. La proportion de ceux qui trouvent l'ambiance « pas très bien » reste stable alors que le « pas bien du tout » a diminué.

Ces études montrent le succès de dispositifs en faveur du bien-être et devraient encourager l'institution scolaire à promouvoir des programmes à destination à la fois des élèves et des enseignants. Pourtant, bien que nécessaires au développement des enfants, la qualité de vie ou le bien-être demeurent des termes finalement peu présents dans les textes institutionnels en France.

2.4. La place de la qualité de vie et du bien-être dans les textes institutionnels

Les termes de bien-être et qualité de vie sont pratiquement absents du code de l'éducation. Lorsqu'ils apparaissent (Art. R 421-58 consacré à l'organisation financière des collèges et des lycées et Art. L321-2 sur l'enseignement du premier degré), ils portent essentiellement sur le bien-être dans le domaine de la santé. On ne rencontre que les termes d'estime de soi et d'épanouissement affectif dans un article relatif à l'enseignement en maternelle et en primaire (Art. L31-2). Le rapport annexe de loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de

programmation pour la refondation de l'école de la République fait apparaître les termes « bien-être et réussite pour tous » « climat scolaire et épanouissement » (Nguyen, 2016).⁸

Dans le projet de loi pour une école de la confiance, l'article 1 bis C L11-2 du code de l'éducation est complété par « Aucun élève ne doit subir, de la part d'autres élèves, des faits de harcèlement ayant pour objet ou pour effet une dégradation de ses conditions d'apprentissage susceptible de porter atteinte à ses droits et à sa dignité ou d'altérer sa santé physique ou mentale. » Cet alinéa adopté par le Sénat le 4 juillet 2019 dans les conditions prévues par la constitution. Très récemment, le ministre de l'éducation nationale intitule sa circulaire de rentrée « Une école engagée pour l'excellence, l'égalité et le bien-être » (Circulaire du 29 juin 2022)⁹. Cette circulaire encourage l'accueil bienveillant des élèves à partir de quatre axes : le respect de l'autre, une attention à la santé mentale des élèves, une éducation artistique et culturelle au service de leur épanouissement et de leur réussite, ainsi qu'un engagement dans les questions d'environnement et de développement durable.

3. Le bien-être scolaire en début de scolarité

3.1. L'éducation et le soin de la petite enfance : une priorité des gouvernements et des organismes internationaux

Il existe un consensus mondial sur le fait que le soin et l'éducation des jeunes enfants définis au niveau international comme étant âgés de 0 à 6 ans (Copple et al., 2009) doivent être une priorité. En témoigne l'inscription de cet enjeu dans les objectifs de développement durable décidés à l'occasion du sommet sur le développement durable des Nations unies par l'ensemble des États membres. L'objectif 4 stipule que les états doivent permettre « (...) l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie ». Cet objectif général sur l'éducation est précisé pour les jeunes enfants dans le point 4.2 « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et les garçons aient accès à des activités de développement et de soin de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire d'autre part » (ODD 4, 4.2)¹⁰.

⁸ Pour plus d'informations consulter Nguyen, T. P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : Quelle place dans les textes institutionnels ? Contribution thématique pour le Cnesco. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_institutions.pdf

⁹ <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo26/MENE2219299C.htm>

¹⁰ *Global Education Monitoring Report* à consulter sur le site de l'Unesco. <https://fr.unesco.org/gem-report/node/1346>

Parallèlement, en 2018, le groupe des vingt (G20)¹¹ a reconnu l'importance du développement de la petite enfance et l'a défini comme un objectif prioritaire. En France, la commission des mille premiers jours (période comprise comme allant du 4^e mois de grossesse aux 2 ans de l'enfant ou selon les situations jusqu'aux 3 ans de l'enfant) souligne l'importance de cette période qu'elle considère comme « sensible pour le développement et la sécurisation de l'enfant [contenant] les prémisses de la santé et du bien-être de l'individu tout au long de la vie » (p12).¹²

En effet, la période de la petite enfance offre une fenêtre d'action qui permet d'orienter le développement holistique des enfants en vue de construire les bases de leur avenir. Afin qu'ils puissent réaliser leur plein potentiel comme le stipule la Convention internationale des droits des enfants (1989), ils ont besoin de soins de santé et de nutrition, d'une protection contre les dommages et d'un sentiment de sécurité, d'opportunités d'apprentissage précoce.

Si les organismes internationaux et les états font de l'éducation dès la petite enfance une priorité politique, c'est parce que les scientifiques et les professionnels s'accordent à considérer que l'éducation des jeunes enfants est un moyen d'accéder à un meilleur bien-être par la réduction des inégalités entre les enfants, la réussite individuelle et collective (Urban et al., 2020). L'école fournit aux enfants un espace de développement qui va dans ce sens. La possibilité qui est offerte aux enfants dès le plus jeune âge de vivre ensemble leur permet de développer des compétences relationnelles, mais également une meilleure cohésion sociale par la transmission de valeurs (tolérance face aux différences, respect, solidarité, inclusion...).

3.2. Le bien-être scolaire en début de scolarité : un sujet peu étudié

Selon le rapport de l'OCDE (2020) sur l'enseignement préscolaire et le bien-être des enfants, au cours des cinq premières années de leur vie, les enfants développent des compétences cognitives et socioémotionnelles qui ont un effet durable sur le reste de leur vie. L'apprentissage précoce et le bien-être sont non seulement interdépendants, mais ils se renforcent mutuellement. Un départ difficile dans la vie scolaire des enfants pourrait inhiber leur développement ultérieur. Une étude de Shuey & Kankaras (2018) montre qu'il existe une relation significative entre les premières expériences scolaires des enfants et leurs résultats

¹¹ Le Groupe des vingt est un forum intergouvernemental composé de dix-neuf des pays aux économies les plus développées et de l'Union européenne, dont les chefs d'État, chefs de gouvernement, ministres des finances et chefs des banques centrales se réunissent annuellement.

¹² Ministère des droits et de la santé. Les 1000 premiers jours. Là où tout commence https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/rapport-1000-premiers-jours.pdf?TSPD_101_R0=087dc22938ab20002f46446b759a5db4c53db8c2fcde4ef4bca49fcfd5cac3ede0279770bc706a9808da2e31c414300093128361d94f78f4b702ec7e121c5d69fa1ac71b845e5be46d557bf9c4d0decdd6067b5a25759ef2f3751f239d338db6f

académiques futurs. Entre 2005 et 2017, la scolarisation moyenne des enfants de 3 à 5 ans des pays de l'OCDE est passée de 76 % à 86 % (OECD, 2020). Toujours selon ce même rapport, les enfants heureux et en bonne santé sont actifs, curieux et apprécient les processus d'apprentissage. Malgré cela, l'enseignement préscolaire demeure un domaine peu étudié par la recherche en éducation, notamment à travers des études comparatives entre les pays. Les jeunes enfants sont peu présents dans les études qui contribuent à une meilleure connaissance du bien-être (Esser et al., 2016 ; O'Hare & Gutierrez, 2012 ; Zhang, 2015). Le niveau de développement cognitif et langagier des enfants est l'argument principal avancé par les chercheurs (Hymel et al., 2011) bien que certains auteurs aient pu montrer qu'à l'aide de méthodologies adaptées aux différentes contraintes développementales, le point de vue des jeunes enfants (à partir de 3 ans) était fiable (Allen et al., 2018 ; Coudronnière et al., 2015).

4. Associer les enfants à la recherche : l'autoévaluation

Une revue de littérature de Fane et al., (2016) présente plusieurs outils d'évaluation (87 en tout) appréhendant au moins un aspect du bien-être des jeunes enfants. Bien que les études ayant utilisé ces échelles aient enrichi la compréhension du bien-être chez les jeunes enfants, elles n'en demeurent pas moins des évaluations externes qui reposent soit sur l'observation, soit sur des indicateurs renseignés par des adultes. Aucune d'entre elles n'a mis à contribution le point de vue des enfants alors même que tenir compte de leur point de vue, leur propre bien-être semble nécessaire au moins pour deux raisons. D'une part, la compréhension et la connaissance du bien-être doivent tenir compte de la plus-value scientifique apportée par la voix des enfants (Ben-Arieh, 2008) ; d'autre part, l'un des principes centraux du bien-être des enfants est le respect de leur droit à l'expression conformément à l'article 12 de la convention des Nations Unies relative aux droits des enfants (1989).

L'article 12 encourage la prise en compte de la voix des enfants. D'ailleurs, Éric Delemar défenseur des enfants auprès de la défenseure des droits souligne que le droit d'être entendu et celui d'exprimer librement son opinion comme le stipule l'article 12, rend effectif l'ensemble des autres droits, car l'exercice de ses propres droits dépend du fait d'être écouté, entendu ou sollicité (Ouverture des assises de CNAEMO 2021 à Metz). Parallèlement, un rapport de 2020 de santé publique France considère que la prise en compte de la parole des enfants est non seulement un droit pour eux, mais un devoir pour les adultes. L'ensemble de ces remarques semblent s'adresser aux différents acteurs responsables de l'enfance dans les domaines de la

santé, de l'éducation, des loisirs. Pourtant de plus en plus d'auteurs défendent l'idée que les enfants doivent être impliqués dans l'ensemble des processus de recherche qui contribuent à une meilleure compréhension de leur bien-être (Ben-Arieh et al., 2001, 2013 ; Fattore et al., 2009). Cette recommandation pourrait s'inspirer de la théorie de la justice sociale de Fraser, (2004) qui valorise l'implication des individus dans les différentes activités de la société (gouvernance, prise de décision, recherche...) dans le but d'une meilleure justice sociale. La théorie de la justice sociale est adaptée à nos recherches sur le bien-être des enfants. Ils sont reconnus comme compétents pour contribuer à l'avancée des travaux tout en ayant conscience de ce qu'ils peuvent apporter. Plusieurs méthodologies tiennent compte de cette théorie et s'appuient sur l'autoévaluation des enfants (par exemple : Bacro et al., 2017; Ben-Arieh, 2008; Coudronnière et al., 2015; Guimard et al., 2015; Ladd et al., 2000).

Alors qu'il est primordial d'adopter une position épistémologique explicite qui place les enfants au centre des recherches, les valorise en tant qu'expert de leur savoir et de leur expérience et les associe à une meilleure compréhension de leur bien-être (Fattore et al., 2009), peu d'études examinent le bien-être scolaire perçu des jeunes enfants (avant 8 ans). Cela tient sans doute aux capacités limitées supposées des jeunes enfants en matière d'autoévaluation.

5. Conclusion

La perception que les enfants ont de leur bien-être dépasse largement la problématique de la réussite académique. Les sociétés doivent avoir pour préoccupation éducative globale le bien-être des enfants de manière large dans leurs différents contextes de vie : santé, handicap, accueil des jeunes enfants, loisirs, pratiques sportives et artistiques de haut niveau, école... il s'agit ici du devenir des individus dans leur épanouissement, mais également dans ce qu'ils vont produire comme relations sociales, engagement personnel et collectif. Parce qu'elle est un lieu essentiel, l'école est un contexte important de l'étude du bien-être des enfants, quel que soit le niveau de développement des enfants à condition d'aménager les moyens de recueillir les données en tenant compte de leur âge.

Chapitre 2 : Ancrage théorique de l'étude du bien-être subjectif des enfants

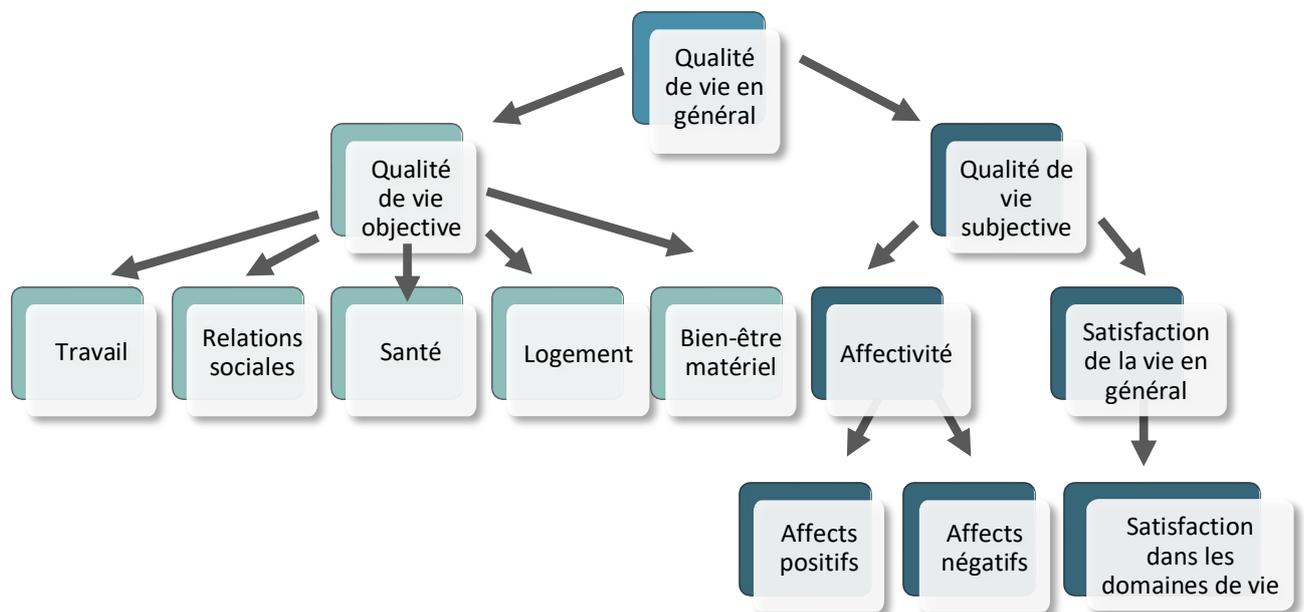
1. Qualité de vie globale et bien-être à l'école.

Définie par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS, 1994) comme « la perception qu'un individu a de sa place dans la vie, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes », la qualité de vie est un concept large et multidimensionnel influencé par de nombreux facteurs.

Les notions de bien-être et de qualité de vie sont des notions proches souvent utilisées de manière interchangeable. Toutefois, certains chercheurs s'accordent à définir le bien-être comme la dimension subjective de la qualité de vie (Karatzias et al., 2002). Ainsi, alors que le concept de qualité de vie renverrait à des aspects subjectifs, mais également objectifs (comme les conditions matérielles, la santé physique et émotionnelle, les conditions de travail, les relations sociales) de la vie des individus, le bien-être correspondrait aux perceptions et aux émotions ressenties par le sujet à l'occasion des expériences qu'il vit dans son environnement.

Dans une conceptualisation de la qualité de vie (*figure 1*), Diener, (1984) définit la qualité de vie subjective comme étant composée de deux éléments : les affects (positifs et négatifs) et la satisfaction que les individus ont dans les différents domaines de leur vie. La distinction entre affects positifs et affects négatifs est importante. Selon l'auteur, les affects positifs et négatifs semblent indépendants les uns des autres et ne se situent pas aux extrémités d'un même continuum (Diener, 1984 ; Diener & Emmons, 1985). Par exemple, un élève en classe peut à la fois se sentir très heureux et un peu stressé.

- ◆ Figure 1 : Conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie proposée par Coudronnière et al., (2015) d'après Diener (1984)



Chaque individu ayant une idée de ce qui favorise ou non son propre bien-être, il est difficile d'en formuler une définition consensuelle (Dodge et al., 2012). D'autres auteurs complètent la conceptualisation de Diener en ajoutant aux deux dimensions déjà présentes une troisième dimension. Ainsi, l'évaluation des perceptions que les enfants ont de leur bien-être s'appuierait sur l'évaluation d'un ensemble d'états mentaux qui comprendraient trois dimensions : une dimension cognitive reflétant la satisfaction globale de la vie, une dimension plus eudémonique qui relèverait plus du sens que les enfants donnent à leur vie et enfin une dimension plus émotionnelle regroupant à la fois les affects positifs et négatifs (Dolan & White, 2007 ; Hicks et al., 2013 ; Maccagnan et al., 2018).

Le contexte de l'école est susceptible de produire à la fois des émotions positives telles que la joie, la surprise, la satisfaction, le sentiment de réussite comme des émotions négatives comme l'anxiété face à une évaluation, l'inquiétude, le malaise (parce que les élèves se comparent), la peur, la frustration, la tristesse, le dégoût ou même pour certains, le découragement. Les émotions négatives comme l'anxiété peuvent paralyser certains élèves lors de leurs évaluations et avoir des conséquences négatives sur le sentiment qu'ils ont de leur bien-être à l'école. Parallèlement, le contentement ou la surprise procurée par une nouvelle activité ou une découverte peuvent fournir aux élèves un niveau élevé de satisfaction scolaire.

2. La psychologie positive : une science du bien-être subjectif

La psychologie positive fondée par Seligman en 1990 étudie les « conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions » (Gable & Haidt, 2005). Dans la seconde partie du XX^e siècle, les chercheurs en psychologie se sont intéressés et ont décrit les différents dysfonctionnements psychiques, comme la dépression, la violence, les troubles psychiques, mais finalement ont assez peu étudié les ressources individuelles comme la force de caractère, les vertus, les qualités qui nous conduisent à des niveaux élevés de bonheur. Le courant de la psychologie positive est né du désir de combler ces lacunes scientifiques. Seligman & Csikszentmihalyi (2000) décrivent la psychologie positive comme une science qui produit des connaissances sur ce qui fait que la vie vaut la peine d'être vécue. La psychologie positive envisage le fonctionnement humain comme un continuum allant du dysfonctionnement au fonctionnement optimal. Il ne s'agit plus d'évaluer l'absence de symptôme. Par exemple, deux patients peuvent ne présenter aucun symptôme de la dépression et pour autant ne pas avoir le même niveau de bien-être. Le bien-être sera examiné au regard de ce qui participe à l'améliorer, par exemple de bonnes relations sociales, une disposition au pardon, la croyance en un monde juste, une bonne estime de soi ou même la pratique de la médiation... La psychologie positive valorise les émotions positives, la compassion, l'optimisme, l'empathie et la gratitude (Shankland & Martin-Krumm, 2012).

Des établissements scolaires ont fait le choix d'intégrer à leurs pratiques de classe, des dispositifs qui reposent sur la psychologie positive. Seligman (2011) a mis au point un programme (PERMA) composé de cinq conditions essentielles, favorables au bien-être des enfants et des adultes : les émotions positives (*Positive emotion*) se traduisent par la capacité à être optimiste, à se concentrer sur les perspectives positives de son histoire, de sa vie. L'engagement (*Engagement*) est défini comme un sentiment de pleine participation. Dans le cadre de l'école, on parlera d'engagement de l'élève comme de sa capacité à se mobiliser dans les activités, les apprentissages. Les relations positives (*Positive Relationship*) dans le contexte scolaire renvoient au fait d'entretenir de bonnes relations entre élèves et enseignants, celles-ci favorisant le bien-être perçu des élèves (Wong et al., 2003). Le sens (*Meaning*) est le fait de poursuivre un but dans la vie. Dans le contexte scolaire, plusieurs dimensions contribuent à donner un objectif, un but aux élèves : leur engagement (Shernoff & Csikszentmihalyi, 2009), le sentiment d'appartenance à l'école (Lambert et al., 2013 cités par Shoshani et al., 2016) et les actions bénévoles (Hart et al., 2007 cités par Shoshani et al., 2016 ; Shoshani & Slone, 2013).

L'accomplissement (*Achievement*), dans le modèle de Seligman (2011), se réfère à la volonté de maîtriser ou d'atteindre des objectifs personnels. La psychologie positive a ainsi inspiré des dispositifs d'éducation positive, mais également les dispositifs d'apprentissage socioémotionnels (SEL ; *Social Emotional Learning*), destinés à favoriser le développement des compétences socioémotionnelles (Durlak et al., 2011)

Les effets en matière de bien-être de ces dispositifs ont fait l'objet d'évaluations scientifiques. L'ensemble de ces évaluations ont été regroupées au sein de deux méta-analyses.

Dans la première, Durlak et al., (2011) observent une amélioration des performances académiques et des compétences et attitudes sociales et émotionnelles des élèves. Ils observent également une amélioration des comportements prosociaux des élèves et une diminution des problèmes de conduite. L'ensemble de ces effets sont statistiquement significatifs 6 mois après l'intervention. Les résultats suggèrent par ailleurs que les interventions SEL peuvent être intégrées aux pratiques pédagogiques. Le degré d'efficacité est même meilleur lorsque les séances sont menées par les enseignants plutôt que par des intervenants extérieurs. Enfin, ce dispositif a des effets positifs à tous les niveaux de classe (pour cette méta-analyse : l'Elementary, la Middle School et la High School).

La seconde méta-analyse de Taylor et al. (2017) a examiné 82 programmes SEL impliquant 97 406 élèves scolarisés de la maternelle à l'école secondaire (âge moyen de 11,09 ans). Les précédentes études portant sur l'impact de l'apprentissage social et émotionnel ont montré qu'il existait des effets positifs du dispositif à court terme (Weare & Nind, 2011). Cette seconde méta-analyse s'intéresse à la pérennité de l'impact du dispositif SEL. Aussi, les auteurs ont retenu des études qui mesuraient les effets 6 mois après la fin de la mise en œuvre des séances. Un second but a été d'étudier également l'efficacité des dispositifs SEL mis en œuvre dans d'autres pays que les États-Unis, auprès d'élèves d'origines sociales et ethniques différentes.

Cette seconde méta-analyse a montré qu'il existe un vrai bénéfice à long terme des dispositifs Social Emotional Learning (SEL) sur plusieurs indicateurs du bien-être. Une pratique des SEL permet de favoriser le bien-être des élèves à l'école et dans la vie quotidienne par le renforcement de compétences inter et intrapersonnelles comme l'autorégulation, la résolution de conflits (Domitrovich et al., 2016, cités par Taylor et al., 2017). Par ailleurs, l'ensemble des enfants issus de groupes ethniques et socioéconomiques différents bénéficient du dispositif, quel que soit le pays où il a été implanté. Enfin, les auteurs ont observé un bénéfice plus important en faveur des plus jeunes. Cependant, cette conclusion doit tenir compte d'un biais lié à l'attrition des élèves dans les groupes d'adolescents, puisqu'en fin de parcours

scolaire, ils passent dans l'enseignement supérieur ou dans le monde professionnel. Aussi, pour les mesures à 6 mois, il existe une différence dans la taille des échantillons entre les groupes d'écoliers et les groupes d'adolescents.

La mise en œuvre de programmes d'éducation positive contribue également de manière significative à un meilleur climat scolaire (Bradshaw et al., 2010, 2015) par une diminution des troubles du comportement, des renvois disciplinaires et l'augmentation du sentiment de sécurité (Barrett et al., 2008). Par ailleurs, un certain nombre d'enquêtes montrent une diminution significative du bien-être scolaire au cours de la scolarité, avec un pourcentage d'élèves insatisfaits en augmentation au fur et à mesure de la scolarité (Guimard et al., 2015). Boniwell et al. (2016) montrent qu'un dispositif d'éducation positive permet d'augmenter la satisfaction scolaire.

La psychologie positive a montré que le bien-être pouvait être vécu de différentes manières et a contribué à mettre en avant deux conceptions différentes et complémentaires du bien-être subjectif : l'approche hédonique et l'approche eudémonique.

2.1. L'approche hédonique

Cette conception du bien-être subjectif repose sur l'idée que ce qui est important pour un individu est d'obtenir ce qu'il désire (Diener et al., 1999). Ainsi quel que soit le but qu'il souhaite accomplir, il sera satisfait et heureux s'il parvient à l'atteindre. Dans une approche hédoniste, le bien-être est défini comme une expérience corporelle et émotionnelle (Kitayama et al., 2000). C'est l'expérience émotionnelle que les individus font des différents moments de leur journée en fonction des activités ou des relations qu'ils ont avec les autres (enseignants et pairs). Les enfants peuvent ainsi être satisfaits ou non des activités qu'ils réalisent, des relations qu'ils ont aux autres élèves ou même du sentiment de sécurité qu'ils ressentent à l'école. S'il a été facile dans un contexte scolaire de produire un socle de compétences à atteindre (dans les différentes disciplines d'enseignement : mathématiques, français, histoire...), la question du bien-être dans sa version hédonique est nettement plus complexe, même lorsqu'elle est envisagée dans les textes institutionnels. Les moyens de parvenir au bien-être ne sont pas toujours explicites. Pour cette raison, l'approche eudémonique du bien-être apparaît complémentaire de l'approche hédonique.

2.2. L'approche eudémonique

La seconde approche, l'approche eudémonique, conceptualise la notion de bien-être psychologique à travers six dimensions principales : l'acceptation de soi, la maîtrise de l'environnement, l'autonomie, les objectifs de vie, les relations sociales positives et le développement personnel (Ryff & Singer, 1998). Dans cette approche, c'est le sens que les individus donnent à leur vie qui leur permet de construire un bon niveau de bien-être. Si la poursuite du plaisir (hédonisme) d'une part, et celle du sens (eudémonisme) d'une autre sont deux voies différentes dans la recherche de bien-être, à l'occasion de son évaluation, certains chercheurs ont considéré ces approches comme des dimensions complémentaires (Peterson et al., 2005). Inspirés des travaux de Csikszentmihalyi (2000), l'échelle d'évaluation de l'orientation vers le bonheur (*Orientation to Happiness* ; OTH Peterson et al., 2005) envisage une dimension supplémentaire, celle de l'engagement¹³. Les auteurs distinguent l'engagement des dimensions eudémonique et hédonique dans la mesure où cet engagement produit une satisfaction non pas immédiate, mais différée. L'engagement peut même être par moment incompatible avec la satisfaction immédiate et si les individus expriment un plaisir c'est souvent après coup. Par exemple, l'engagement dans une association peut à la fois demander sur le moment un effort un peu désagréable, mais procurer une satisfaction par la suite.

Du point de vue de l'étude du bien-être, l'approche eudémonique rejoint celle de l'étude des besoins fondamentaux des enfants et sans doute celle de l'étude des droits qui repose sur la première. Une étude de Storli & Hansen Sandseter (2019) a par exemple examiné les liens entre le jeu, le bien-être et l'implication de 80 enfants de 3 à 4 ans de maternelle en Norvège. Cette étude repose sur un droit et un besoin fondamental des enfants (Article 31 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant ; ONU, 1989¹⁴) celui d'avoir droit de jouer. Selon les auteurs, les jeux sont classés en différentes catégories : le jeu fonctionnel, le jeu constructif, le jeu symbolique/fantastique et les jeux avec des règles. Les résultats de l'étude ont montré un lien entre tous les types de jeu (hormis les jeux de construction), le bien-être et l'implication des enfants dans les activités. Les auteurs soulignent l'importance de fournir aux enfants les conditions d'un jeu libre plusieurs fois par jour, à la fois à l'intérieur (classe) et à l'extérieur

¹³ L'auteur utilise le terme de flow qu'il définit comme l'état psychologique qui accompagne des activités très engageantes.

¹⁴ Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique. Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité.

(cours de récréation) de l'école. Cette étude met en évidence la nécessité de réfléchir aux moyens qui permettent aux enfants de parvenir à un meilleur bien-être. De ce point vu, cette étude présente plusieurs limites dans la mesure ou les mesures ne reposent pas sur la perception des enfants. Les analyses sont conduites à partir des films réalisés sur les enfants en train de jouer et le bien-être a été évalué à partir d'une échelle de confort et inconfort (Laevens, 2005, cité par Storli & Hansen Sandseter, 2019) externe renseigné par les expérimentateurs¹⁵.

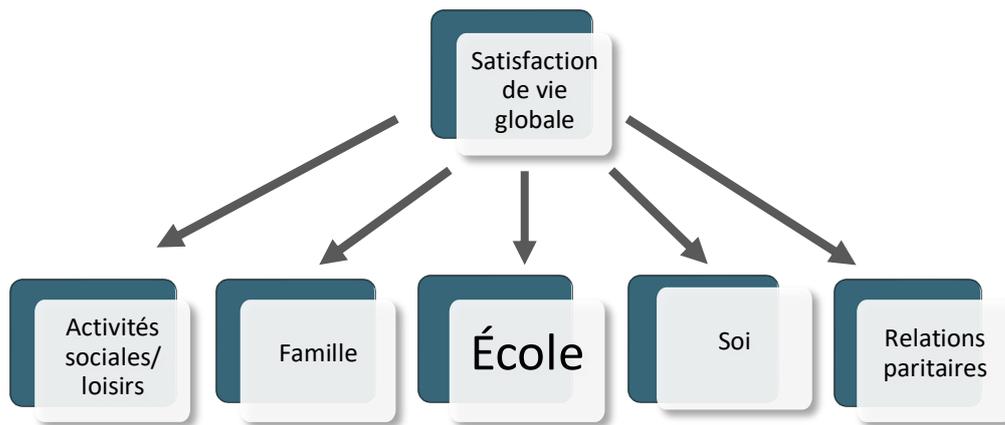
Ces deux approches sont complémentaires dans la mesure où si l'approche hédonique peut fournir aux responsables politiques un indicateur clair du niveau de bien-être des personnes, l'approche eudémonique est susceptible de préciser les supports ou les moyens de parvenir à ce niveau de bien-être. Il reste que la conception eudémonique du bien-être demeure complexe à appréhender et que dans la plupart des études actuelles c'est la conception hédonique du bien-être qui est privilégiée.

3. Le bien-être à l'école : une des dimensions de la qualité de vie globale

Le degré de satisfaction qu'ont les élèves des expériences vécues à l'école définit le concept de bien-être à l'école selon Huebner et al. (2001). Des liens importants ont été trouvés entre le bien-être à l'école perçu et la satisfaction de vie (Suldo et al., 2006) si bien que les auteurs considèrent que le bien-être à l'école est une dimension de la qualité de vie globale (E. S. Huebner, 1994 ; E. S. Huebner et al., 2012 ; E. S. Huebner & Alderman, 1993 ; Liu et al., 2015). L'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie des enfants *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS : Huebner 1994) a été élaborée en vue de rendre compte de la satisfaction de vie des enfants et des adolescents de 8 à 18 ans dans les différents domaines de leur vie : la famille, les loisirs, les relations aux autres enfants, la satisfaction de soi et l'école (voir la *figure 2*). Cet instrument a été adapté en français et les auteurs ont montré que cette structure en cinq dimensions était valide pour des enfants de 5 à 11 ans, y compris lorsqu'ils sont en situation de handicap (Coudronnière et al., 2018).

¹⁵ L'échelle est renseignée par deux examinateurs à partir de l'observation des enfants à l'aide d'un score allant de 1 à 5. Le score le plus faible correspond à l'inconfort le plus important (par exemple l'enfant n'est pas du tout engagé dans l'activité et montre des signes d'inconfort). Le score le plus élevé correspond à un enfant qui montre le maximum d'engagement dans l'activité et qui est complètement absorbé par elle, il ne montre aucun signe d'inconfort.

◆ Figure 2 : les différentes dimensions de la satisfaction de vie d'après (E. S. Huebner et al., 2012)



Comme nous l'avons montré dans la première partie de cette introduction, les expériences que les enfants vivent à l'école jouent un rôle primordial dans leur bien-être général (Coudronnière et al., 2015). L'école influence les expériences, la perception de soi et les parcours de vie des enfants.

Dans le but d'améliorer le bien-être perçu des enfants à l'école, la psychologie positive s'intéresse aux différents facteurs associés au bien-être.

4. Les facteurs associés au bien-être à l'école

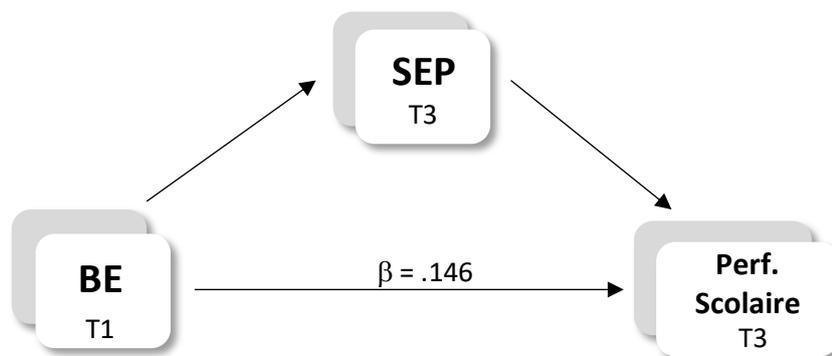
L'étude et la compréhension du bien-être perçu des enfants est guidé par la théorie de l'autodétermination qui postule que pour être heureux et engagé dans leur vie, les individus ont trois besoins fondamentaux : la construction de liens sociaux satisfaisants, la possibilité de faire des choix en vue d'un meilleur épanouissement et le sentiment d'être compétent dans ses efforts (Deci & Ryan, 2002).

Le besoin d'autonomie désigne selon les auteurs la capacité qu'ont les individus à se gouverner eux-mêmes, à prendre leurs propres décisions et à être maître de leurs actions. Dans le cadre de l'école, ce besoin renvoie à la possibilité qu'ont les enfants de faire des choix dans leurs activités, de prendre des décisions en ce qui concerne leur avenir ou leur orientation, ou de participer à la gouvernance de leur établissement scolaire en élisant des représentants (Epstein & Mcpartland, 1976 ; Kangas, 2010). Par exemple, les élèves de maternelle se déclarent plus satisfaits de l'école lorsqu'il leur est donné la possibilité de choisir leurs activités (Sandseter & Seland, 2017). Ces données complètent les travaux dans le domaine des

neurosciences qui montrent que les pédagogies qui proposent aux enfants de choisir leurs activités permettent un meilleur engagement des enfants dans les apprentissages (Dehaene, 2018a).

Les auteurs définissent le besoin de compétence comme la capacité des individus à exercer une fonction ou une tâche. Dans le contexte scolaire, ce concept rejoint celui de sentiment d'efficacité personnelle (SEP ; Galand & Vanlede, 2004) défini comme la croyance qu'ont les élèves en leur capacité à réussir. La littérature regorge d'exemples sur les effets de cette croyance sur la réussite des élèves notamment en ce qui concerne les comparaisons de la réussite des filles et des garçons (pour quelques exemples, voir Felouzis, 1993 ; Plante, 2010 ; Toczek, 2005). Dans une étude longitudinale de trois années auprès de 166 élèves suivis de l'école au collège, Guimard et al. (2017) ont montré que le bien-être perçu lors de la 1^{ère} année expliquait significativement les performances scolaires évaluées en 3^e année. Toutefois, ce lien était assez faible, comparé à l'effet indirect (ou effet médiateur) du sentiment d'efficacité personnelle en T3. La *figure 3* représente cette médiation.

- ◆ Figure 3 : Relation entre le bien-être perçu et les performances scolaires médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle (Guimard et al., 2017)



Le troisième besoin fondamental correspond au fait d'avoir des liens sociaux satisfaisants. Ce sentiment d'appartenance sociale fait que les individus apprécient d'autres personnes et se sentent appréciés en retour.

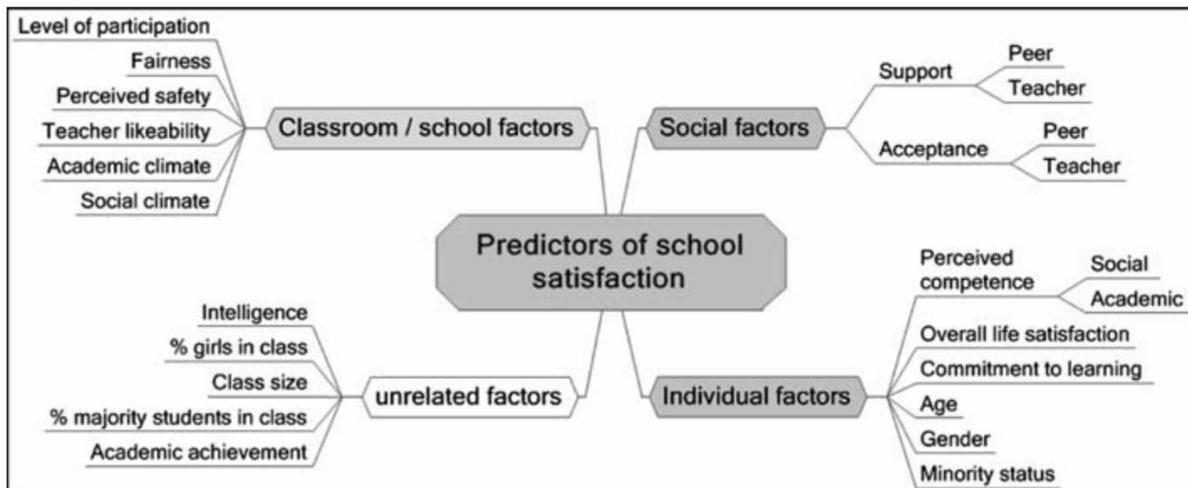
Dans les modèles écosystémiques, les facteurs associés au bien-être peuvent être considérés comme provenant de l'enfant (variables distales) et de son environnement (variables proximales). Il n'existe pas toujours de consensus sur les facteurs qui influencent le bien-être des élèves à l'école, les chercheurs se rejoignant sur certains prédicteurs, mais divergeant sur d'autres. S'appuyant sur les travaux dans le domaine de la satisfaction scolaire, la revue de

littérature de Randolph et al. (2008) permet de préciser les principaux prédicteurs du bien-être perçu des enfants à l'école (voir la *figure 4*).

Les auteurs regroupent ces facteurs en trois catégories. La première correspond au contexte scolaire et englobe par exemple la salle de classe, mais également un ensemble de facteurs associés à la satisfaction que les élèves ont de leur relation à leur enseignant, à leur niveau de participation en classe, au climat social et au climat d'apprentissage, à la perception que les élèves ont d'être en sécurité. La seconde catégorie concerne les relations sociales des enfants qui comprennent d'une part ce qui relève du soutien qu'ils perçoivent de leur enseignant ou de leurs pairs et d'autre part de ce qui relève de l'appréciation positive de l'enseignant et des pairs. Ce lien est confirmé pour les enfants plus jeunes. Une étude récente sur les enfants (4-6 ans) accueillis dans des écoles maternelles norvégiennes (Sandseter & Seland, 2017) indique que les relations, à la fois avec les autres enfants et avec les praticiens, sont importantes pour le bien-être des enfants, en particulier, aimer les autres enfants et ressentir que les enfants sont gentils les uns avec les autres à l'école. La troisième catégorie regroupe des facteurs individuels tels que l'âge, le sexe, le statut ethnique, la satisfaction de vie globale, le sentiment de compétence sociale et académique et l'engagement des élèves dans les apprentissages.

Une quatrième catégorie regroupe les facteurs qui ne font pas consensus dans la littérature (*figure 4*). Par exemple, il n'existe pas d'accord entre les chercheurs sur les liens entre la réussite scolaire des enfants et leur bien-être à l'école. Alors que certains ne trouvent pas de lien (Huebner, 1991 ; Huebner & Alderman, 1993), d'autres établissent des liens faibles à modérés (Crede et al., 2015 ; Suldo et al., 2006). Toutefois les études les plus récentes dans ce domaine ont montré un effet de la réussite en mathématiques sur le bien-être scolaire des enfants (Bacro et al., 2017). De la même façon, le pourcentage de filles dans la classe, la taille des classes, le niveau d'intelligence, etc. ne semblent pas expliquer les différences interindividuelles de satisfaction scolaire des élèves.

◆ Figure 4 : Les prédicteurs connus du bien-être subjectif à l'école (Randolph et al., 2008)



5. Conclusion

Concept issu de la psychologie positive fondée par Selgiman (1990), le bien-être scolaire perçu est une dimension importante de la qualité de vie des enfants. Il est influencé par de nombreux facteurs à la fois individuels, sociaux et conjoncturels. Certains de ces facteurs peuvent être sensibles aux actions de prévention. La plupart des études qui évaluent le bien-être subjectif des enfants ont plutôt choisi de le faire selon une approche hédonique. Mais la question de l'évaluation du bien-être subjectif est complexe. L'une des difficultés que l'on rencontre lorsqu'on évalue le bien-être perçu des enfants tient à l'aspect subjectif du concept (Buzaud et al., 2019), il peut exister un écart entre ce que les individus déclarent comme bien-être et ce qu'ils ressentent réellement. (Bertrand et Mullainathan, 2001 ; cités par Buzaud et al., 2019). La seconde difficulté relève du niveau de développement des enfants. Cela suppose une vigilance des chercheurs quant aux méthodologies utilisées pour tenir compte de cette particularité.

Chapitre 3 : Les méthodes d'évaluation du bien-être subjectif des enfants

Comme bien d'autres domaines en psychologie, le bien-être des enfants dans le contexte scolaire est confronté au problème de sa mesure. Depuis que l'école existe, les élèves sont l'objet de diverses évaluations : évaluation de leurs compétences, de leurs savoirs... Mais le bien-être est un objet fort peu évalué et la perception que les élèves ont de leur bien-être encore moins. Dans le champ de la psychologie scolaire et particulièrement celui de la psychologie clinique, les praticiens se sont appuyés sur le modèle médical en adoptant des outils de mesure qui évaluent plutôt les pathologies ou des troubles. De fait, on trouve dans la pratique des échelles d'anxiété (RC-MAS), de dépression (MDIC), etc.... Mais qu'en est-il de l'évaluation du fonctionnement positif des individus et du bien-être ?

Différents auteurs ont élaboré des échelles destinées à l'évaluation de caractéristiques positives des individus. Dans une revue de question sur l'évaluation du fonctionnement positif des individus, Shankland & Martin-Krumm (2012) établissent une liste d'échelles : par exemple l'échelle d'Orientation de Vie (LOT-R) (version française, Trottier, C., Université de Laval, Québec) ou l'échelle d'orientation vers le bonheur (OTH) (version française, Martin-Krumm, C., Université de Rennes 2). Dans le domaine du bien-être scolaire, l'évaluation du bien-être peut prendre plusieurs formes. L'une est qualitative, l'autre est quantitative. Par ailleurs, lorsqu'il s'agit de recueillir le point de vue des jeunes enfants, il est impératif de proposer une méthodologie adaptée à leur niveau de développement.

1. Les méthodologies qualitatives de recueil du point de vue des jeunes enfants (de 3 à 6 ans)

Les travaux sur la perception que les enfants ont d'eux-mêmes et de leur environnement ont apporté des méthodologies originales qui permettent de recueillir de façon fiable le point de vue des enfants. Afin de pallier l'absence de méthodologie normalisée et adaptée pour recueillir la perception des très jeunes enfants (à partir de 4 ans), Measelle et al. (1998) ont développé un outil reposant sur l'utilisation de marionnettes (*the Berkeley Puppet Interview* ; BPI). Pour cette étude, 97 enfants de 4 à 8 ans ont été interrogés à trois temps différents en dernière année préscolaire (équivalent de la moyenne section de maternelle) l'année de

Kindergarden (grande section) et la première année d'élémentaire (CP) sur les perceptions positives ou négatives qu'ils avaient dans différents domaines scolaires, sociaux et émotionnels. Plusieurs dimensions sont prises en compte : les compétences scolaires, la motivation pour la réussite, l'acceptation par les pairs, les compétences sociales, les sentiments dépressifs et anxieux et l'agressivité. Cette technique d'entretien interactive comprend une partie semi-structurée et une partie clinique. Le protocole met en scène deux marionnettes : des petits chiens « Iggy et Ziggy ». Les deux personnages font des déclarations opposées, puis l'un d'eux demande à l'enfant interrogé de se décrire. Par exemple Iggy dit, « J'ai beaucoup d'amis » tandis qu'Iggy dit « Je n'ai pas beaucoup d'amis » puis le premier interroge l'enfant « Et toi ? ». Selon les auteurs, la plupart des jeunes enfants interrogés se décrivent soit en parlant soit en désignant l'une des deux marionnettes, celle qui leur ressemble le plus. Les deux propositions ont pour objectif de limiter l'effet du biais de désirabilité sociale. Les études de validation de cet outil ont montré que l'échelle disposait d'une bonne structure factorielle invariante aux trois temps de mesure. Les auteurs soulignent que cette méthodologie a également permis un approfondissement du concept de perception de soi à l'école à un âge très précoce pour lequel il existait peu de données.

Afin de mieux comprendre si les indicateurs de bien-être des enfants plus âgés étaient également applicables aux enfants de maternelle, Fane et al., (2020) ont élaboré une méthodologie à destination de très jeunes enfants (3 à 5 ans) fréquentant des EAJE en Australie. Les auteurs se sont préalablement rendus dans le EAJE, afin de rencontrer les équipes et de proposer différentes activités aux enfants. À l'aide d'éléments découpés (yeux, nez, bouches, langue, larmes et grands cerceaux) les enfants ont construit de grands visages représentant les différentes émotions et se sont familiarisés avec le vocabulaire. Une seconde visite a été organisée autour d'autres activités, de mise en scène de différentes émotions, de théâtre, de chanson et de matériel de manipulation. Cette démarche poursuivait deux objectifs : familiariser les enfants avec le vocabulaire des émotions, des ressentis et créer une proximité entre les chercheurs et les enfants comme préconisée par Pálmadóttir et Einarsdóttir (2015, cités par les auteurs). Enfin, dans un troisième temps, des focus groups ont été réalisés en vue de tester les questions de recherche. Chacun des 13 groupes de discussion comprenait l'auteur principal (un enseignant qualifié de la petite enfance) et entre quatre et neuf enfants selon les structures. Les durées de groupe de discussion variaient entre 12 et 20 minutes. Afin d'éviter de suggérer des représentations d'adultes, les chercheurs ont utilisé un questionnaire structuré ou semi-structuré accompagné d'emoji. Les récits des enfants font apparaître le jeu comme ayant une place

centrale dans leur vie. Cet aspect rejoint le constat selon lequel le jeu est nécessaire à l'épanouissement des enfants (Article 31 de la CIDE). Un second concept apparu dans les discours des enfants concernait le libre arbitre et la possibilité qu'ils avaient de choisir conformément à ce que disent également les enfants plus âgés (Fattore et al., 2009).

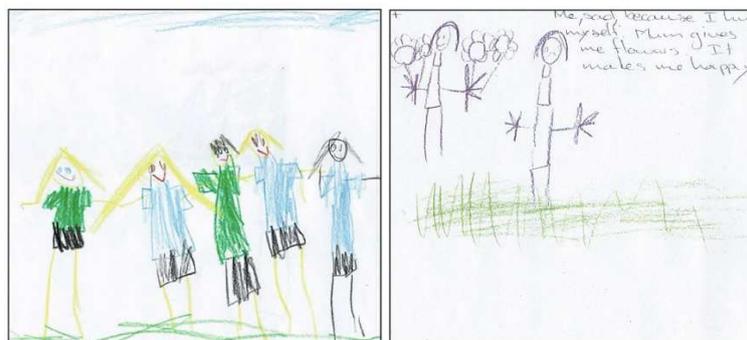
Très récemment, Waters et al. (2022) ont conduit une étude visant à répondre à deux questions de recherche sur ce que signifie le bien-être pour les enfants de 5 et 6 ans et ce que font les enfants de 5 et 6 ans pour prendre soin de leur bien-être. Pour cette étude qualitative, 66 enfants âgés de 5 et 6 ans sur deux niveaux de classe différents ont été interrogés. Afin de recueillir le point de vue des enfants, les chercheurs ont choisi d'utiliser le dessin des enfants. Dans un premier temps, ils ont demandé aux enfants de dessiner ce qu'était pour eux le bien-être ; puis dans un second temps, ils ont eu à réaliser un deuxième dessin destiné à montrer ce qu'ils faisaient pour prendre soin de leur bien-être. Les enfants n'ont pas reçu d'instruction sur ce qu'ils devaient dessiner, aussi étaient-ils libres de dessiner et d'écrire ce qu'ils souhaitaient. Selon la méthode d'analyse narrative visuelle (Lawthom et Tindal, 2011, cités par les auteurs), les enfants ont ensuite été invités à commenter leurs dessins. L'analyse narrative visuelle se fait en deux étapes : une première étape qui permet d'aborder le thème central du dessin et une seconde étape qui analyse les sous-thèmes (a) le sujet, (b) les éléments et (c) le contexte. De nombreux détails du dessin ont été évoqués avec les enfants en suivant ces sous-thèmes : les expressions des personnages, direction du regard, mouvements, détails vestimentaires, l'utilisation de la couleur, l'épaisseur des traits, l'utilisation du mouvement dans le dessin, l'emplacement du sujet principal, les éléments d'arrière-plan. Trois chercheurs différents ont analysé les mêmes dessins avant d'aborder les entretiens avec les enfants. Les données suggèrent que les enfants appréhendent le bien-être comme un phénomène qui est en eux, qui relève de leurs émotions, ou plus précisément de leurs affects à la fois positifs et négatifs de ce qu'ils ressentent dans leur corps à l'occasion de leurs activités comme jouer ou se reposer. L'affect positif était l'affect le plus souvent présent (88 %) sous la forme par exemple de « Je me sens heureux de jouer avec ma famille » ou « Je suis heureux de chercher des animaux ». Certains enfants (12 %) ont également évoqué des sentiments négatifs tels que « Quand je suis triste, ma mère me prend dans ses bras pour me remonter le moral ».

- ◆ Figure 5 : exemples de dessins produits par les enfants de l'échantillon sur un affect positif et un affect négatif (Waters et al., 2022)



Les enfants appréhendaient le bien-être non seulement comme venant d'eux, mais également comme influencé par des éléments extérieurs tels que leurs relations aux autres, mais également leur environnement. Les enfants se sont dessinés dans différents environnements, leur maison, la nature, l'école. De plus, 57 % des dessins les montraient en interaction avec d'autres personnes : leurs amis, leur famille.

- ◆ Figure 6 : exemples de dessins qui montrent l'importance du lien entre bien-être et relations aux autres (Waters et al., 2022)



Cette méthode a permis d'apporter des éléments de compréhension sur la perception que de jeunes enfants ont de leur bien-être. Néanmoins, ce type de méthode présente plusieurs limites. Certains domaines de la vie ne figurent pas dans les dessins dans la mesure où les enfants ne produisent que deux dessins. Ils sont donc contraints d'effectuer un choix sur ce qui les rend heureux. De fait, certaines expériences sont nécessairement absentes. Par ailleurs, cette démarche dépend en grande partie de la capacité des enfants à créer une représentation écrite d'un état qui relève parfois d'une émotion complexe. En plus de l'abstraction nécessaire, cela suppose une certaine habileté motrice que tous les enfants n'ont pas. Enfin, cette méthodologie exclut les enfants qui présentent un trouble du geste ou une difficulté motrice.

2. Les approches quantitatives du recueil de la parole de l'enfant

2.1. Approche unidimensionnelle de la mesure du bien-être scolaire

Les différentes recherches envisagent deux manières d'appréhender le bien-être subjectif à l'école : soit en mesurant la satisfaction scolaire des élèves (échelles unidimensionnelles) (Huebner, 1991), soit en considérant leur satisfaction dans les différents domaines de la vie scolaire (échelles multidimensionnelles) (Guimard et al., 2015). Bien qu'il y ait des confusions entre les différents termes utilisés par les chercheurs, les mesures unidimensionnelles renvoient habituellement à celui de « satisfaction scolaire » alors que le terme de « bien-être scolaire perçu » rend compte d'une mesure subjective multidimensionnelle. C'est par exemple le cas de la sous-échelle de satisfaction scolaire de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie conçue pour les élèves de 8 ans à 14 ans (MSLSS ; Ash & Huebner, 1998 ; Huebner, 1994). Cette sous-échelle de l'école comporte 8 items et évalue la satisfaction globale que les enfants ont de leurs différentes expériences scolaires. Les enfants expriment leur degré d'accord sur une échelle en 6 points allant de fortement d'accord à fortement en désaccord. Les auteurs ont proposé des items positifs et négatifs tels que : « J'ai hâte d'aller à l'école », « Je me sens triste à l'école » ou « L'école est intéressante ». La sous-échelle « école » dispose d'une bonne cohérence interne (de .72 à .84) (E. S. Huebner & Gilman, 2002a). Cet outil a été adapté en français et la sous-échelle école ne comporte plus que 5 items positifs tels que : « J'apprends beaucoup de choses à l'école. », « Je suis content d'aller à l'école. » ou « L'école est intéressante. » (Coudronnière et al., 2018). La version française qui a été proposée aux enfants à partir de 5 ans présente de bonnes qualités psychométriques (consistance interne au-dessus de .70) y compris pour les enfants en situation de handicap.

Les mesures unidimensionnelles présentent certains avantages. Elles sont facilement utilisables et traduisibles dans différentes langues et elles fournissent un instantané du ressenti des élèves à faible coût puisqu'ils ne répondent qu'à quelques questions. Ces mesures sont souvent utilisées dans les différentes recherches internationales. Par exemple, en 2012, l'enquête PISA comportait l'item « Je me sens bien à l'école » afin de comparer le bien-être des élèves au sein des différents pays de l'OCDE. Cependant, l'utilisation de ces échelles présente également certaines limites. En effet, elles ne rendent pas compte de la satisfaction des élèves

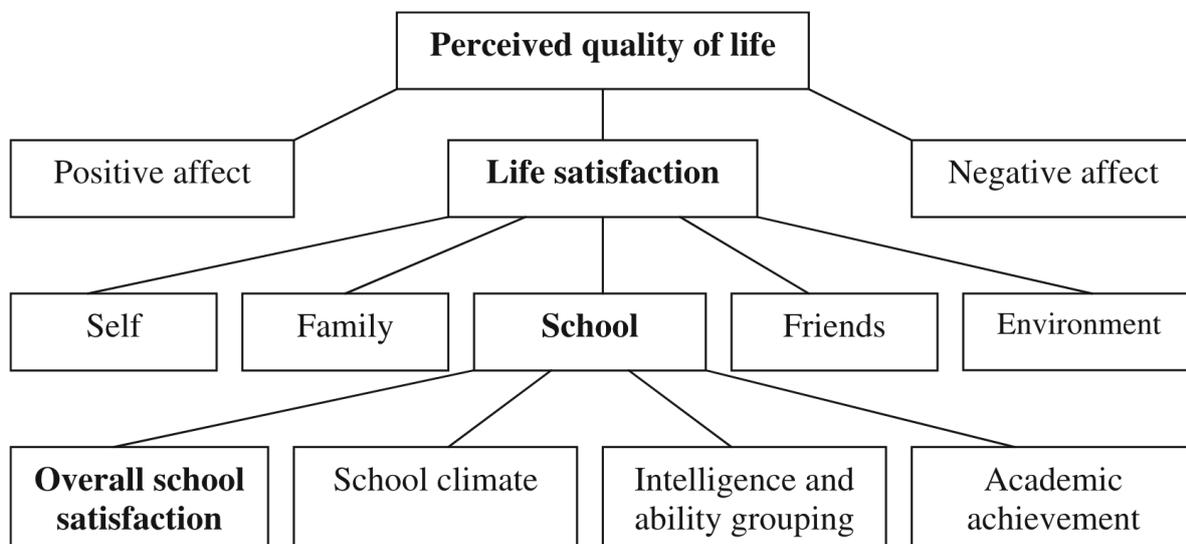
dans les différents domaines de la vie à l'école et donnent en définitive peu d'indications quant aux éventuelles pistes d'amélioration du bien-être des enfants.

2.2. Approche multidimensionnelle de la mesure du bien-être

Il n'existe pas de consensus sur les différentes dimensions à prendre en compte lorsqu'on étudie le bien-être scolaire perçu d'un point de vue multidimensionnel. Elles évoluent en fonction des pays, mais également en fonction de l'âge des enfants (Currie, 2012).

Par exemple dans une modélisation de la qualité de vie perçue, Randolph et al., (2009) en accord avec Suldo et al., (2006) proposent quatre dimensions de la satisfaction à l'égard de l'école : la satisfaction globale de l'école, le climat scolaire et le soutien des enseignants perçus, le sentiment de réussite académique perçue et le niveau d'intelligence (bien que les liens entre intelligence et bien-être ne fassent pas consensus et que par ailleurs il ne s'agisse pas d'une autoévaluation).

◆ Figure 7 : Modélisation de la qualité de vie perçue selon (Randolph et al., [2009])

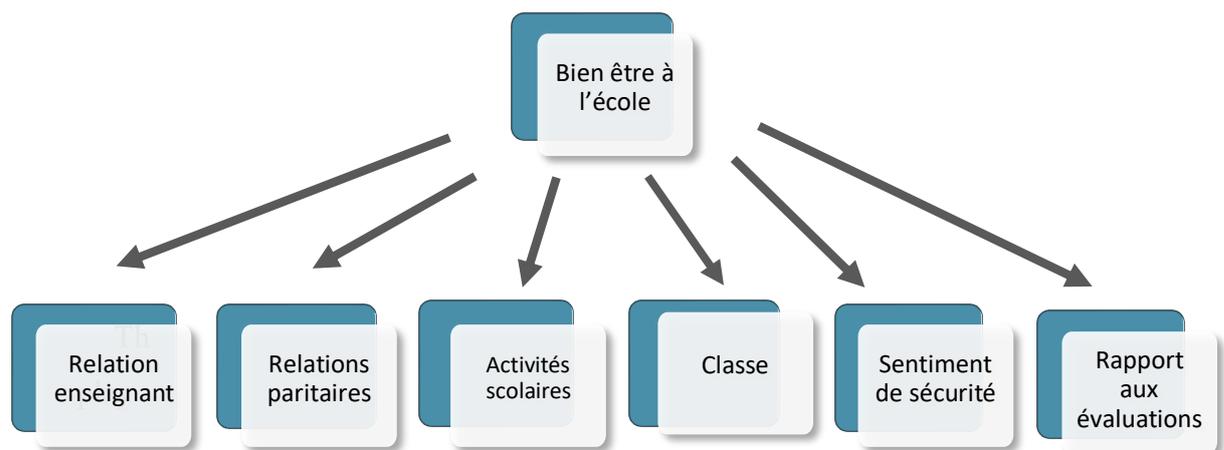


Liu et al. (2015) propose également une échelle multidimensionnelle l'*Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale* (ESSWBSS), adaptée aux élèves de l'école élémentaire. Cet outil est composé de trois sous-échelles : la satisfaction à l'école, les affects positifs et les affects négatifs. La satisfaction de l'école était examinée à travers 6 dimensions : la satisfaction dans les apprentissages scolaires, la gestion de l'école, les relations

enseignants/élèves, la capacité à réussir, les relations avec les pairs et les méthodes d'enseignement.

Il n'existe à notre connaissance qu'une échelle multidimensionnelle destinée à mesurer le bien-être scolaire des écoliers et collégiens français (BE-Scol ; Guimard et al., 2015). Elle évalue 6 dimensions : la satisfaction à l'égard des activités scolaires et de la classe, les relations avec les enseignants, les relations paritaires, le sentiment de sécurité ainsi que le rapport aux évaluations. Par exemple, l'item « Certains enfants trouvent que leur enseignant ou leur enseignante les aide suffisamment » appartient à la dimension relative aux relations avec les enseignants. Si les mesures multidimensionnelles permettent une description des facteurs impactant négativement le bien-être perçu à l'école, il existe en revanche une certaine instabilité de leur structure avec des dimensions susceptibles de varier en fonction de l'âge des élèves.

◆ Figure 8 : les différentes dimensions du bien-être du BE-Scol (Guimard et al., 2015)



Cette dernière échelle s'adresse à des enfants allant du CE2 (8 ans) à la 4^e de collège (14 ans). Après examen de la littérature, nous n'avons pas trouvé d'échelle multidimensionnelle destinée à de plus jeunes enfants (maternelle et début d'élémentaire). En effet, le niveau de lecture, d'autonomie et de langage demande une adaptation précise de la méthodologie.

La plupart des approches quantitatives reposent sur des échelles de mesure. Il s'agit pour les chercheurs de poser des questions aux enfants en leur demandant leur degré d'accord pour chaque question. Les enfants ont alors la possibilité de s'exprimer sur une échelle de degrés d'accord en plusieurs points. Comme abordé précédemment, les chercheurs choisissent

d'élaborer des échelles unidimensionnelles ou multidimensionnelles du bien-être scolaire. Les différentes échelles de mesure du bien-être scolaire perçu adaptées aux jeunes enfants sont décrites dans le premier chapitre de la partie empirique de cette thèse.

2.3. Conclusion

Les méthodologies qualitatives décrites ci-dessus, bien qu'intéressantes, entraînent un certain coût en durée de passation et ne rendent pas compte du bien-être perçu pour un grand nombre d'enfants. Il est néanmoins nécessaire de développer des outils efficaces comme des échelles de mesure permettant l'examen du bien-être pour plusieurs classes d'une même cohorte afin d'évaluer l'impact de différents facteurs comme le niveau scolaire, le sexe, la scolarisation en réseau prioritaire ou même l'âge. En effet, les études qui portent sur l'évolution du bien-être au cours de la scolarité montrent un déclin de la satisfaction scolaire avec l'avancée en âge.

Chapitre 4 : l'évolution du bien-être au cours des années de scolarisation

Les études longitudinales qui s'intéressent à l'évolution du bien-être subjectif ont pu observer qu'il diminuait au cours de la scolarité (González-Carrasco et al., 2019). Par ailleurs, les étapes de transition se sont révélées être des périodes sensibles pouvant entraîner une altération de la satisfaction scolaire. C'est par exemple le cas de la transition entre le CM2 et la 6^e de collège (Guimard et al., 2015). Cependant, aucune étude à notre connaissance n'a examiné l'évolution du bien-être à l'occasion de l'entrée à l'école élémentaire.

Pourtant, la transition vers l'école élémentaire est un moment clé pour mesurer le bien-être des enfants, car elle peut fournir un instantané du développement précoce des enfants. Notre recherche se situe dans un contexte de transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Cette période correspond à la tranche d'âge de cinq et six ans qui correspond à l'âge typique d'entrée à l'école dans de nombreux pays (Eccles, 1999). C'est une période où les enfants sont confrontés à de nouvelles tâches scolaires et exigences organisationnelles, à des relations sociales de plus en plus complexes et à une augmentation du stress scolaire (Shoshani & Aviv, 2012).

Apprendre comment les enfants de cet âge perçoivent leur bien-être et de quelle façon ce bien-être évolue à l'occasion de cette transition pourrait s'avérer utile pour concevoir des programmes socioémotionnels destinés à aider les enfants à mieux vivre leurs premières années d'école. L'un des enjeux des recherches est donc d'identifier les processus qui permettront d'expliquer la baisse de la satisfaction scolaire au cours de la scolarité et lors des transitions.

Peu de travaux se sont intéressés à cette question, la plupart d'entre eux se bornant à étudier un certain nombre de facteurs comme le développement cérébral, endocrinologique, de la gestion des émotions, des relations interpersonnelles qui pourraient également être des facteurs responsables d'une satisfaction moindre (Zukauskiene, 2014 cité par González-Carrasco et al., 2016). Les auteurs considèrent en effet que ces aspects physiologiques pourraient être une explication plausible aux changements qu'ont les adolescents de leur perception de leur bien-être. D'autres éléments plus psychologiques sont également susceptibles d'affecter la perception que les enfants ont de leur bien-être au fur et à mesure qu'ils avancent dans leur scolarité.

1. La croyance en un monde juste

Une piste développée par certains auteurs est celle qui repose sur le concept de croyance personnelle en un monde juste (*Belief in Just World* ; BJW ; Correia & Dalbert, 2007 ; Dalbert, 2002 ; Kamble & Dalbert, 2012) ou plus spécifiquement le sentiment de justice à l'école (Lannegrand-Willems, 2004). Selon l'hypothèse de Lerner, (1980), le fait de penser « vivre dans un monde juste » permet de mener une vie avec un sentiment de confiance et d'espoir en l'avenir. Il existe selon les auteurs deux types de croyance en un monde juste : une croyance associée au sentiment de justice que ressent l'individu pour lui et une croyance générale qui concerne plutôt la justice du monde dans son ensemble. La croyance en un monde juste est culturellement construite de manière précoce. Dans nos sociétés, de nombreuses histoires ou films d'animation pour enfants véhiculent l'idée que le monde est juste, que la vertu et le travail sont récompensés tandis que les mauvaises actions sont punies. L'école à l'image de notre société n'est pas toujours à la hauteur des contes de fées et l'on peut faire l'hypothèse que les expériences d'injustice que les élèves vivent à l'école ont des conséquences négatives sur leur satisfaction scolaire.

Dalbert & Stoeber, (2005) montrent dans deux études par questionnaire sur 1139 élèves allemands scolarisés de la 7^e à la 13^e année que la croyance en un monde juste est associée à une détresse moins importante à l'école, quel que soit leur niveau académique, leur classe ou leur sexe. Plus récemment, dans une étude menée auprès d'adolescents indiens de 10^e année de deux classes anglophones privées, Kamble & Dalbert (2012) montrent des liens significatifs entre la croyance en un monde juste et le bien-être subjectif. Les dimensions retenues par les auteurs pour évaluer le bien-être scolaire étaient le sentiment de détresse à l'école mesuré par une échelle abrégée de détresse scolaire en 6 items (Dalbert, 2002 ; par exemple « *J'aime aller à l'école* » item dont le codage a été inversé) et les symptômes dépressifs mesurés par la forme abrégée du *Center for Epidemiologic Studies-Depression Scale* ; CES-D (Radloff, 1977; version allemande : Hautzinger & Bailer, 1993 cités par les auteurs), qui comprend 15 items sur les symptômes dépressifs ressentis au cours de la semaine dernière (par exemple, « *Au cours de la semaine dernière, je me suis senti déprimé* »). La croyance personnelle en un monde juste a été évaluée avec une échelle de 7 items (Dalbert, 1999, cité par les auteurs ; par exemple : « *Je crois que j'obtiens généralement ce que je mérite* »), la croyance générale en un monde juste par une échelle en 6 items (Dalbert et al., 1987 cités par les auteurs ; par exemple, « *Je suis convaincu qu'à long terme, les gens seront indemnisés pour les injustices* »). Les auteurs

ont également mesuré le sentiment de justice à l'égard des enseignants (9 items par exemple : « *Mes enseignants me traitent généralement équitablement* ») et des parents (7 items par exemple : « *Mes parents me traitent généralement équitablement* »). Les résultats font apparaître qu'il existe des liens significatifs entre la croyance en un monde juste et les expériences de justice à l'école $r = .29$; $p < .01$ et notamment avec le sentiment qu'ont les élèves d'être traités justement par leurs professeurs $r = .44$; $p < .01$. Par ailleurs, plus les élèves acquiescent à la croyance en un monde juste, plus ils se sentent traités justement par leurs professeurs, leurs parents et moins ils présentent de symptômes dépressifs. Seul le sentiment de justice à l'égard des enseignants expliquait la détresse à l'école. Selon les résultats l'impact du comportement des parents ne semblait pas atténuer la détresse scolaire. Il existe donc des liens établis entre la croyance en un monde juste des élèves, leur sentiment de justice et leur bien-être scolaire.

Les données scientifiques en matière de développement du concept de croyance en un monde juste montrent qu'il existe comme pour la satisfaction scolaire une diminution de la croyance en un monde juste au cours du développement. Dans une perspective cognitive et développementale, Kohlberg, (1963), souligne que l'immanence de la justice telle qu'elle est perçue par l'enfant va s'étioler au cours de son développement. En effet, les expériences d'injustice que font les enfants à l'école, les conduisent petit à petit à une diminution de la croyance absolue en la justice. Le principe de réalité modifierait, voir altérerait, les conceptions initiales et sans doute un peu naïves des jeunes enfants sur la justice dans le monde. Cette décroissance pourrait également à son tour altérer le bien-être scolaire perçu dans la mesure où selon certains auteurs, le sentiment de satisfaction impliquerait un jugement, une comparaison entre ce que la personne possède et ce qu'elle croit mériter (Dijkers, 2003 ; Duhamel & Dupuis, 2003 ; McPherson & Addington-Hall, 2003).

2. L'estime de soi

Un autre élément permettant d'expliquer une diminution du bien-être scolaire perçu pourrait également être la diminution de l'estime de soi au cours de la scolarité. L'estime de soi est définie par Coopersmith, (1984)¹⁶ comme « l'expression d'une approbation ou d'une désapprobation portée sur soi-même [qui] indique dans quelle mesure un individu se croit capable, valable, important ». L'estime de soi renvoie donc aux appréciations positives et

¹⁶ Manuel de l'échelle de mesure de l'estime de soi de (Coopersmith, 1984, p.6)

négatives que l'individu porte sur lui-même. L'estime de soi est en jeu dans les situations d'apprentissage et c'est pour cette raison que de nombreux chercheurs en éducation se sont penchés sur cette question (Cvencek et al., 2018 ; Holopainen et al., 2020 ; Guimard et al., 2022 Rappo et al., 2017 ; Yang et al., 2019;). Et selon Ligren, 1991, cité par Liu et al. (2020) les expériences que vivent les enfants à l'école élémentaire jouent un rôle crucial dans le développement de leur estime de soi. La plupart des chercheurs qui étudient l'estime de soi chez les jeunes enfants se sont concentrés sur des autoévaluations spécifiques d'un domaine comme la perception de son niveau en mathématiques par exemple. D'un point de vue général, les jeunes enfants ont une estime de soi très positive et se situent largement au-dessus du point médian des échelles d'évaluation utilisées pour les enfants plus âgés. Au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité, cette autoévaluation tend à décliner (Eccles et al., 1993). Les études qui ont choisi d'étudier l'évaluation de l'estime de soi globale des enfants observent également sa diminution au cours de la scolarité (Marsh et al., 1984). Alaphilippe et al., (2010) montrent que la tendance à une autoévaluation positive des enfants plus jeunes (6 ans pour les auteurs cités ci-dessus) évolue vers une prise en compte d'aspects plus objectifs, du regard des autres, la comparaison avec les pairs pour une même tâche, de critères de réussite ou d'échec... etc. Dans une étude longitudinale récente portant sur 807 élèves chinois d'élémentaire (*âge moy.* = 9.43 ans), Yang et al. (2019) observent après contrôle du sexe, de l'âge et du niveau socioculturel que les résultats scolaires prédisent le bien-être à l'école grâce à l'estime de soi globale avec des relations bidirectionnelles observées entre l'estime de soi globale et bien-être subjectif à l'école. Selon cette étude, plus les enfants auraient une bonne estime d'eux globale, plus ils auraient une perception positive de leur bien-être dans les années ultérieures. De la même manière, le bien-être perçu prédirait le niveau d'estime de soi dans les classes futures. Une autre étude (Liu et al., 2020) auprès de 776 élèves chinois (*âge moy.* = 9.44 ans) fait également apparaître des liens significatifs entre l'estime de soi et le bien-être subjectif $r = .43$; $p < .001$. On trouve donc des liens entre estime de soi et bien-être subjectif à l'école et ces deux concepts ayant en commun que leur évaluation faite par les enfants tend à diminuer au cours de la scolarité.

3. Des facteurs liés au contexte : l'impact des transitions scolaires

3.1. Les processus de transition : définition et cadre théorique

Si l'âge des différentes transitions institutionnelles varie selon les pays, ainsi que la forme que peut prendre la scolarisation, les enfants sont en revanche tous susceptibles de vivre de nombreuses transitions pendant l'enfance. Ils fréquentent la crèche puis une structure préscolaire ou maternelle, l'école élémentaire, le collège et enfin le lycée (Dunlop & Fabian, 2006).

Le concept de transition pourrait être défini comme un processus ou un événement qui se produit à l'occasion d'un changement dans la vie. Parkes (1971) qualifie la transition par des un ensemble de changements importants au cours de la vie, dont les effets sont durables et qui se produisent dans un temps relativement court. Selon l'auteur, ces changements sont susceptibles d'affecter la représentation que les individus ont du monde. Schlossberg, (2005) complète cette approche en précisant qu'une transition a pour conséquence la transformation des relations, des routines, des croyances... Ces changements peuvent concerner l'apparence physique, l'activité, le statut, un changement associé à un environnement physique ou social, lié à une nouvelle croyance, une raison politique ou une pratique culturelle. Ces transitions impliquent souvent des ajustements et peuvent déstabiliser les individus qui les vivent (Vogler et al., 2008). Les périodes de transition ne concernent pas uniquement l'école. La période de l'adolescence s'accompagne dans de nombreuses sociétés de passages rituels ou religieux par exemple la communion chez les chrétiens, *Bar et Bat Mitzvah* pour les filles et les garçons juifs. En Malaisie, l'anniversaire des 11 ans est spécial pour certaines jeunes filles musulmanes. Cet anniversaire marque le moment où ils peuvent célébrer *Khatam Al Coran*, un rituel prestigieux qui témoigne de leur maturité auprès de leur mosquée. On retrouvera ce type de rituels dans de nombreuses sociétés.

Dans la littérature, on distingue les transitions horizontales des transitions verticales (Kagan & Neuman, 1998). Alors que les changements verticaux concernent une modification du statut, c'est par exemple le cas des changements d'établissement scolaire comme le passage de l'élémentaire au collège, les changements horizontaux se réfèrent davantage aux changements quotidiens entre les différentes sphères de leur vie comme le passage de la maison à la crèche par exemple. Les transitions institutionnelles se distinguent de la transition entre la « maison » et l'école. En effet, elles sont très régulières et pour la plupart des enfants le foyer familial constitue un lieu de vie rassurant qu'ils quittent pour l'école, mais qu'ils retrouvent

également tous les soirs. Lorsque les liens d'attachement que les enfants entretiennent avec leurs parents sont sécurisés, ils leur permettent de quitter le domicile pour « explorer » d'autres contextes (Miljkovitch et al., 2003).

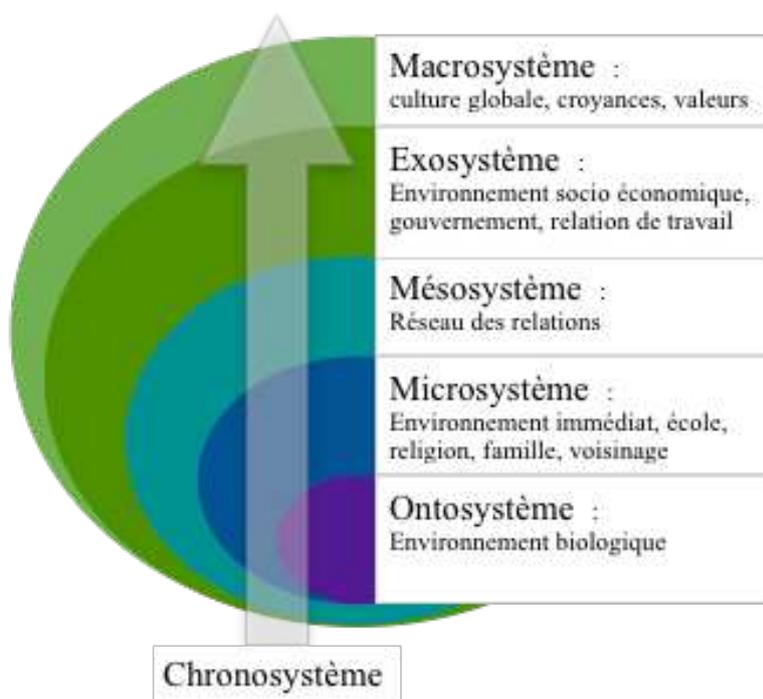
Les transitions verticales sont plus rares, plus marquantes, et impliquent de quitter un cadre institutionnel pour un autre. On peut distinguer trois grandes transitions institutionnelles au cours de la vie d'un élève : l'entrée à l'école maternelle, qui en France, scolarise les enfants de 2 à 6 ans (obligatoire à partir de 3 ans, depuis la rentrée 2019), l'entrée à l'école élémentaire qui a lieu au cours de la sixième année de l'enfant et enfin le passage au collège qui correspond à l'entrée dans le système scolaire secondaire, obligatoire pendant 4 ans, jusqu'à l'âge de 16 ans. L'enfant doit alors s'adapter à de nouvelles règles de nouveaux codes. C'est le changement de cadre institutionnel qui définit la transition telle que nous avons décidé de l'étudier ici. Nous considérons qu'il existe une différence entre le changement de classe et le changement entre deux établissements. Au sein d'un même établissement, les différents niveaux de classe ont souvent un fonctionnement similaire. Il est d'ailleurs fréquent que les enfants fréquentent des classes où sont mélangés plusieurs niveaux : des élèves de petite section avec des élèves de moyenne section et même des élèves de petite section avec des élèves de grande section en maternelle par exemple. Les établissements de maternelle, élémentaire et collège sont très souvent séparés entre eux, et même lorsque l'école est élémentaire (c'est-à-dire qu'elle regroupe l'école maternelle et élémentaire) il est rare que les élèves fréquentent les mêmes locaux, la même cour de récréation. En France, on peut trouver des cités scolaires dans l'enseignement privé qui regroupent à la fois l'élémentaire, le collège et le lycée. Mais même dans ces établissements, chaque structure dispose d'un fonctionnement et d'une direction qui lui est propre. D'ailleurs, les enseignants sont en poste soit en élémentaire soit au collège et les formations initiales et continues sont distinctes. Les nombreux textes et documents préparatoires destinés à accompagner ces passages montrent que les transitions scolaires ont été identifiées par les pouvoirs publics comme sensibles et susceptibles de déstabiliser certains élèves. Ainsi dans son projet de programme pour l'école maternelle du 3 juillet 2014, le Conseil supérieur des programmes encourage un accompagnement des transitions vécues par les enfants qu'elles sont liées à « l'expérience de séparation » (entre les parents et l'enfant) ou à « l'articulation entre école maternelle et école élémentaire ». De la même manière, l'article 40 du projet de loi n° 653, déposé le 23 janvier 2013, propose la mise en place d'un conseil école-collège afin de renforcer les liens entre l'enseignement élémentaire et l'enseignement secondaire et de favoriser la continuité pédagogique entre les deux degrés.

Aux États-Unis, les travaux qui étudient la transition scolaire le font entre les années de préscolarisation (preschool) et la première année d'école (Kindergarden) (Pianta et al., 1999, 2007 ; Pianta & McCoy, 1997 ; Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). En Irlande, les auteurs ont fait le choix d'étudier la transition entre le *Kindergarden* et la première année d'élémentaire (O'Kane, 2016). En France, c'est la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire qui a suscité un intérêt particulier (Cosnefroy, 2010 ; Florin, 1991 ; Zazzo, 1978).

3.2. Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) comme éclairage théorique de la transition scolaire

Le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979) apporte un éclairage théorique au concept de transition. Ce modèle propose d'étudier le développement des enfants en tenant compte de leurs différents contextes de vie et des multiples interactions que les enfants entretiennent avec eux. Il définit quatre premiers systèmes concentriques : le microsystème, le mesosystème, l'exosystème et le macrosystème auxquels s'ajoutent deux systèmes complémentaires, l'ontosystème et le chronosystème. La *figure 2* présente les 4 systèmes définis par le modèle. Ces structures se déclinent en fonction du niveau d'éloignement qu'ils entretiennent avec les enfants.

◆ Figure 9 : Représentation schématique du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)



Ainsi le microsystème est le système qui est le plus proche des enfants (l'école ou la famille par exemple) alors que le macrosystème représente la société au sein de laquelle ils vivent. L'ensemble de ces systèmes agissent sur la vie des enfants de façon plus ou moins subtile. Dans le contexte de la transition scolaire entre la maternelle et l'élémentaire, ce modèle apporte un éclairage sur les changements d'environnement pédagogique que vivent les enfants et sur la façon dont ils s'ajustent à ces changements. Le microsystème représente dans notre contexte d'étude la classe de maternelle ou celle d'élémentaire pour lesquelles la structure pédagogique, la nature des interactions avec l'enseignant, les relations paritaires par exemple vont être modifiées d'une année à l'autre.

Le mésosystème fait référence aux réseaux interpersonnels qui se chevauchent entre les différents microsystèmes. Dans le cadre du passage en élémentaire, le mésosystème comprend les relations, les liens, les échanges entre les enseignants des deux niveaux. La nature et la qualité de ces échanges sont susceptibles de favoriser une meilleure transition entre les deux classes. Travailler ensemble, échanger sur les pratiques et les acquis, mettre en place des pratiques de transition (visite de l'école élémentaire, accueil des enfants de GS en CP sur une journée par exemple) permettrait une meilleure connaissance des élèves, de leurs points forts, de leurs fragilités et conduirait à harmoniser les pratiques pédagogiques afin de soutenir le passage des enfants en élémentaire. Par ailleurs, ces échanges entre les enseignants permettraient aux enfants de découvrir (en avance) les nouvelles conditions d'accueil et de s'y préparer et de se sentir accueillis tels qu'ils sont.

L'exosystème correspond plus à l'institution au sens large. Il influence de façon plus modeste et plus indirecte la perception que l'enfant a de l'école à l'occasion de ce changement de structure en invitant les enseignants à une vigilance sur les transitions scolaires (décret relatif aux missions des directeurs du 25 octobre 1990 BO n° 39 ; loi d'orientation 1989 ; circulaire du 4 octobre 1977 BO n° 36).

Enfin, le macrosystème est le plus éloigné de l'enfant. Il renvoie à la société et la culture au sein desquelles les enfants évoluent. En règle générale, les enfants ne sont qu'indirectement impactés par ce système qui correspond plus aux contextes culturels, par exemple au fait que la société accorde plus ou moins d'importance aux pratiques de transition¹⁷.

¹⁷ Très récemment il renvoie au contexte sanitaire que subit notre pays, même si les mesures faites auprès des enfants pour cette thèse ont eu lieu bien avant, on peut supposer que les différentes mesures prises par les gouvernements en matière de confinement ou même de distances sociales, lavage des mains, port du masque... influencent de manière importante la vie des enfants. Certains élèves dans le monde ont quitté l'école maternelle au printemps 2020 et sont entrés en première année d'élémentaire à la fin de l'été 2020 après une coupure longue et inhabituelle. C'est par exemple le cas des élèves de la commune de Montréal.

À ces principaux systèmes s'ajoutent l'ontosystème et le chronosystème. Le premier a trait aux différentes caractéristiques individuelles de l'enfant, susceptibles d'influencer son adaptation à un nouvel environnement scolaire. À titre d'exemple, Shoshani & Slone (2013) ont montré dans une étude sur la transition entre l'élémentaire et le collège de 417 élèves israéliens que les caractéristiques individuelles liées au caractère des élèves influençaient leur bien-être subjectif et leur adaptation au collège. Les chercheurs partent de l'hypothèse selon laquelle les caractéristiques individuelles liées aux émotions par exemple la tempérance, la spiritualité, la gratitude ou l'espoir constituent des forces individuelles qui améliorent l'intégration sociale, la mise en place d'un réseau de soutien social positif, et favorisent l'ajustement scolaire. Il semble également selon un rapport statistique pour le Centre National des Statistiques en Éducation américain (West et al., 2000) que les filles s'adaptent plus facilement à l'école que les garçons. Lorsqu'ils sont interrogés, les professionnels de l'enfance (crèche, écoles maternelles) déclarent les filles plus calmes et plus adaptées au travail de classe que les garçons qui auraient des besoins plus spécifiques en matière d'encadrement et d'attention (Coulon & Cresson, 2007 cités par Mieyaa et al., 2012). Le second système complémentaire se rapporte au temps. La transition entre l'école maternelle et l'enseignement élémentaire est l'une des premières transitions institutionnelles dans la vie des enfants.

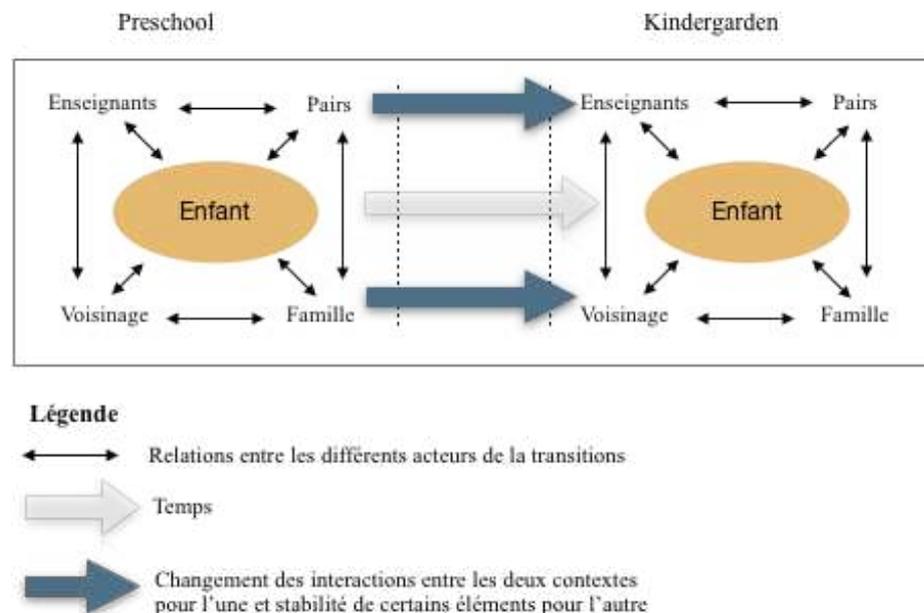
3.3. Un modèle écologique et dynamique de transition

S'appuyant en partie sur la théorie écologique du développement, Rimm-Kaufman & Pianta, (2000) proposent un modèle écologique et dynamique de transition (*Ecological and Dynamic Model of Transition*) dont l'objectif est d'examiner l'influence des relations entre les caractéristiques de l'enfant et les contextes de la maison, de l'école et des pairs. Ce modèle intègre quatre approches théoriques qui permettent d'expliquer les processus en jeu lors de la transition scolaire.

La première approche concerne les caractéristiques individuelles des enfants permettant un meilleur ajustement à l'école (par exemple : le statut socioéconomique, les habiletés langagières, comportementales...). L'approche suivante prend en compte les effets des interactions que les élèves ont avec leur entourage (famille, enseignants, pairs...). La troisième approche intégrée dans ce modèle concerne l'effet des interactions bidirectionnelles entre les contextes. Par exemple, des liens de qualité entre la famille et l'école pourraient avoir un effet positif sur la capacité d'adaptation des enfants à l'école. De plus ils réduiraient l'apparition des problèmes de comportement (Bérubé et al., 2007).

Les travaux menés auprès des enfants présentant des problèmes de comportement révèlent que les parents de ces enfants participent moins aux activités de l'école que les autres parents (Griffith, 1998, cité par Bérubé et al., 2007) et qu'ils s'impliquent moins dans les activités d'apprentissage à la maison (Grolnick, Benjet, Kurowski, & Apostoleris, 1997, cités par Bérubé et al., 2007). Enfin, la dernière approche intègre les trois premières tout en ajoutant l'aspect temporel qui représente l'évolution des différentes relations entre les contextes décrites plus haut au fil du temps. Ce modèle postule que la transition vers l'école a lieu dans un environnement qui comprend les nombreuses interactions que l'enfant peut avoir avec ses pairs, sa famille, son enseignant ainsi que les contextes plus éloignés comme l'institution ou la société. Selon les auteurs, ces interactions évoluent au cours de la transition entre le *Preschool* et le *Kindergarden*, et sont susceptibles d'influencer le développement des enfants (voir *figure 3*).

◆ Figure 10 : Modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).



Ce modèle écologique de la transition met à la fois l'accent sur les relations entre les différents contextes, mais également sur la façon dont ces relations évoluent dans le temps et affectent les transitions. Par exemple, certains enseignants pourraient renoncer à rencontrer les parents d'un élève turbulent parce que les précédentes expériences qu'ils ont de leur relation avec la famille (fratrie dans l'école) leur font croire que « c'est inutile, que ça ne sert à rien ». On peut également supposer que le vécu que les parents ont eux-mêmes de leur passage en élémentaire produit un effet sur la transition de leur enfant vers ce nouveau contexte.

En France, la question des transitions institutionnelles est renforcée par une organisation des enseignements en cycle d'une durée de 3 ans ¹⁸. Le cycle 1, ou cycle des apprentissages premiers comprend la petite, la moyenne et la grande section de maternelle. En élémentaire, le cycle 2, ou cycle des apprentissages fondamentaux, comprend le cours préparatoire (CP), le cours élémentaire première année (CE1) et le cours élémentaire deuxième année (CE2). Toujours à l'école élémentaire puis au début du collège, le cycle 3, ou cycle de consolidation, comprend le cours moyen de première année (CM1) et le cours moyen de deuxième année (CM2); le cycle de consolidation se poursuit au collège, en classe de sixième. Le choix d'intégrer la classe de 6^e au cycle 3 a pour objectif de faciliter la transition entre les deux types d'établissements ainsi que le niveau d'autonomie des élèves en fin d'école élémentaire. Des réunions d'harmonisation des pratiques pédagogiques ont lieu entre les enseignants de CM2 et de 6^e. Les enseignants ont également des temps institutionnalisés afin d'échanger sur le niveau des élèves les plus fragiles. Enfin, le cycle 4, ou cycle des approfondissements, comprend les classes de cinquième, quatrième et troisième. Il existe donc une sorte de cohérence au sein des cycles, pensée afin de mieux prendre en compte les besoins et les capacités des élèves en matière d'apprentissage. L'ensemble de ces éléments nous conduisent à penser qu'il existe deux grandes transitions dans le parcours scolaire des enfants : le passage de la GS au CP et celui du CM2 à la 6^e parce qu'ils entraînent à la fois un changement de lieu, mais surtout d'organisation pédagogique.

¹⁸ Code de l'éducation Chapitre 1^{er} Article L311-1 modifié par la LOI 2021-1109 du 24 août – art. 49 (V)

Chapitre 5 : quelles sont les ressources dont les élèves disposent pour mieux vivre les transitions ?

La littérature fournit très peu de données sur les ressources dont les élèves disposent pour vivre une meilleure transition entre l'école maternelle et le début d'élémentaire. Cependant, des résultats de recherches étudiant la transition entre l'élémentaire et le secondaire montrent que différents aspects du bien-être subjectif des élèves favorisent ce passage.

1. Le sentiment d'être soutenu socialement : famille, enseignants, pairs

Dans une étude longitudinale de Waters et al. (2014), 1 974 élèves australiens ont été interrogés en fin d'élémentaire puis au premier trimestre de la première année de secondaire. Les élèves ont été interrogés à partir d'une échelle évaluant leurs attentes à l'égard de la transition (Akos & Martin, 2003) comprenant des items comme « *Comment ressens-tu le fait de quitter l'école élémentaire ?* » Les réponses ont été recueillies grâce à une échelle en 5 points (1 difficile ; 2 assez difficile ; 3 assez facile ; 4 facile ; 5 ne sait pas). Les élèves ont également été questionnés sur le soutien de leurs pairs, de leur famille et de l'école ainsi que sur leur sentiment d'appartenance à l'école. Le soutien des pairs a été mesuré par une échelle unidimensionnelle de 11 items (*Perceptions of Peer Social Support Scale* ; PPSSS ; Ladd et al., 1996) pour lesquels les élèves se prononçaient sur échelle en 3 points (de 1 jamais, 2 parfois, 3 plusieurs fois) à des items comme « *Y a-t-il des enfants dans ta classe qui partageraient des choses comme des autocollants, des jouets ou des jeux avec toi ?* » « *Y a-t-il des enfants dans ta classe qui t'expliqueraient les règles d'un jeu si tu ne les comprends pas ?* ». Le sentiment d'appartenance a été mesuré par 4 items d'une échelle unidimensionnelle (« *Je me sens proche des gens à l'école* » ; « *J'ai le sentiment de faire partie de cette école* » ; « *je suis heureux d'être à l'école* » ; « *les enseignants traitent les élèves équitablement* ») en 6 points : de 1 jamais à 6 toujours. Un score élevé au total des items reflétait un fort sentiment d'appartenance à l'école. La satisfaction (ou le lien qui est le terme utilisé par les auteurs) à l'égard des enseignants a été évaluée par une échelle de 6 items (*Teacher Connectedness Scale* ; Resnick, 1997). Cette échelle permettait de savoir par exemple s'ils pensaient que leur enseignant se souciait d'eux, les remarquait lorsqu'ils n'étaient pas là, etc. La satisfaction de la famille (les auteurs utilisent également ici le terme de lien) a été mesurée par une échelle en trois dimensions : la proximité,

la présence et l'écoute (Resnick, 1997). Pour chaque dimension un score a été calculé. Un score élevé signifiait le sentiment d'un lien fort de l'enfant avec sa famille.

Les résultats font apparaître que certains facteurs liés directement au bien-être subjectif des élèves comme le support des pairs ou le sentiment de sécurité permettent une meilleure adaptation à l'enseignement secondaire. Par ailleurs, la qualité des relations sociales avec les enseignants et les autres élèves à l'école élémentaire serait prédicteur d'une meilleure adaptation au collège. De manière générale, les élèves qui s'attendent et vivent une transition positive entre l'élémentaire et le secondaire sont généralement des élèves soutenus par leurs pairs, l'école et leur famille. La présence des parents à la maison avant et après l'école permettrait également une meilleure transition.

2. L'expression d'émotions positives

L'ensemble des articles répertoriés qui évoquent la transition de la maternelle vers l'enseignement élémentaire le font dans le domaine des performances académiques d'une part et celui de l'implication des familles d'autre part (Duval & Bouchard, 2013 ; Englund et al., 2004). Aucune à notre connaissance ne se penche sur l'évolution du bien-être perçu des enfants lors de ce changement de classe et de structure telle que nous avons l'habitude de l'évaluer à l'aide de questionnaires de bien-être autorapportés. Cependant, une étude longitudinale examinant les liens entre l'expression des émotions, la dépression et les symptômes d'inadaptation psychologique de 300 enfants américains de *Kindergarden* (K) au premier grade (G1) a été conduite par Hernández et al. (2018). Les auteurs entendent par « symptômes d'inadaptation psychologique » la difficulté que peuvent avoir certains enfants à exprimer et réguler leurs émotions (ce qui peut entraîner des troubles du comportement). En effet, certains auteurs constatent qu'il existe des liens entre l'absence d'émotions positives ainsi que la présence d'émotions négatives, le trouble de la conduite et un comportement agressif (Buss *et al.*, 2014 cités par Hernández et al., 2018). Si les auteurs de cette étude s'intéressent à l'expression des émotions dans ces deux classes, c'est parce qu'ils pensent que l'expression d'émotions positives en G1 est révélatrice d'une bonne adaptation des élèves.

Dans cette recherche, l'expression des émotions est mesurée par l'observation d'examineurs externes. Ce sont les expressions des enfants qui ont été observées selon leur intensité, leur durée et leur fréquence. Par exemple, les sourires, les joues levées, les yeux plissés dans un sourire intense ou les yeux larges et brillants révélaient une émotion positive

tandis que les lèvres froncées, les lèvres boudeuses, le comportement (par exemple, sourcils baissés ou arqués de tristesse, pleurs), le ton de la voix (par exemple, pleurnicher) étaient considérés comme le signe d'une émotion négative. Les comportements d'extériorisation (problèmes de comportement) et de dépression ont été rapportés par les enseignants à l'aide de questionnaires. Les résultats de cette étude montrent des liens entre les problèmes de comportement et les symptômes dépressifs et l'expressivité émotionnelle ultérieure observée à l'école. Ces résultats suggèrent que les symptômes d'extériorisation et de dépression dans les transitions précoces de l'école ont des implications sur l'expressivité émotionnelle des enfants à l'école, ce qui refléterait la réaction émotionnelle globale des enfants à l'école.

Les émotions positives à l'école constitueraient une ressource pour les élèves dans le cadre de la transition entre la maternelle et le premier niveau d'élémentaire et la mise en œuvre d'interventions visant à aider les enfants dans la régulation de leurs émotions¹⁹ ont contribué à réduire les comportements problématiques, en particulier chez les enfants ayant des niveaux plus élevés de problèmes de comportement avant la mise en œuvre de l'intervention (Morris et al., 2014).

3. Les performances académiques

Cette intuition est confirmée par l'étude Pisa pour l'OCDE selon laquelle les élèves qui sont scolairement performants semblent avoir une bonne satisfaction de l'école (OCDE, 2017). Selon la théorie d'autodétermination de Deci & Ryan (2002), il existe trois besoins fondamentaux (compétence, relation et autonomie) pour être heureux. On peut donc postuler que la réussite scolaire qui renvoie à la compétence conduit à une meilleure satisfaction de vie dont l'une des composantes est la satisfaction scolaire. En réalité, les résultats dans la littérature semblent se contredire. Certains travaux dans ce domaine ne montrent pas de liens entre la satisfaction de vie scolaire et les performances académiques (Huebner, 1991 ; Huebner & Alderman, 1993) tandis que d'autres observent des liens faibles à modérés entre ces deux variables (par exemple, Crede et al., 2015 ; Suldo et al., 2006). Dans une étude longitudinale, Bacro et al. (2017) ont identifié trois profils d'élèves à partir d'une mesure multidimensionnelle du bien-être scolaire perçu (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) : des élèves « satisfaits et sereins » évalués par leurs enseignants comme ayant les meilleures performances en français et en

¹⁹ Les programmes *Head Start* et *Early Head Start* sont des programmes gratuits financés par le gouvernement fédéral aux États-Unis et conçus pour promouvoir la préparation à l'école des enfants issus de familles à faible revenu. Il comprend une approche socio émotionnelle.

mathématiques, des élèves « peu satisfaits, mais sereins » et « peu satisfaits et inquiets » qui ne se distinguent que pour l'évaluation en mathématiques. Les tests Chi 2 réalisés montrent que l'appartenance au groupe est liée au sexe $\chi^2(2, N = 557) = 26.54, p < .001$, au niveau scolaire (école ou collège) $\chi^2(2, N = 557) = 67.03, p < .001$ et au type d'établissement (public, privé ou ZEP) $\chi^2(3, N = 557) = 17.00, p = .002$, mais elle n'est en revanche pas liée au niveau d'étude de la mère $F(2, 454) = 0.23, p = .792$. Les résultats de cette étude sur des écoliers et collégiens français confirment l'existence de relations entre la perception que les élèves ont de leur bien-être et leurs résultats scolaires. L'analyse de variance en T1 fait apparaître des liens significatifs entre les niveaux de français évalué par les enseignants et le profil de bien-être des élèves. Ce sont les élèves satisfaits sereins $m = 4.12$; $sd = 1,10$ qui sont évalués le plus positivement en comparaison aux élèves peu satisfaits sereins $m = 3.67$; $sd = 1,42$ ou peu satisfaits et inquiets sereins $m = 3.56$; $sd = 1,34$. Ces résultats vont dans le sens des études de Fenouillet et al. (2014 et Suldo et al. (2006). Dans une étude qui prend en compte l'aspect multidimensionnel du bien-être scolaire perçu, Guimard et ses collègues (2015) montrent que pour les écoliers, trois dimensions du bien-être scolaire semblent plus précisément impliquées dans l'influence que le bien-être perçu peut avoir sur les résultats académiques : la satisfaction que les élèves ont de leur relation à l'enseignant (avec une faible contribution $\beta = .065$) ainsi que leur satisfaction des activités scolaires (en français $\beta = .145$ et en maths $\beta = .110$) et de l'évaluation (en français $\beta = .145$ et en maths $\beta = .096$).

Il n'existe pas à notre connaissance, d'étude, chez les enfants en début de scolarité sur les liens entre performances scolaires et bien-être subjectif à l'école, ce qui nous conduit à nous intéresser aux résultats obtenus dans ce domaine par des études portant sur les enfants plus âgés et jeunes adultes. Afin de mieux comprendre l'association entre bien-être scolaire subjectif et performances scolaires (Bücker et al., 2018) ont présenté une méta-analyse complète à partir de 47 études fournissant des données sur les liens observés entre ces deux construits pour des sujets allant de 11 à 26 ans $m = 18.5$; $sd = 3.86$. Les pays d'enseignement étaient pour 40 % des échantillons, d'Amérique du Nord, 23.4 % d'Europe, 12.8 % d'Australie ou Nouvelle-Zélande, 14.9 % d'Asie et 2.1 % d'Amérique du Sud. Pour l'ensemble de ces études, les chercheurs ont utilisé deux approches différentes. Pour 36.4 % des études, les mesures du bien-être subjectif portaient sur une composante affective du bien-être subjectif (par exemple la *Positive and Negative Affects Schedule* ; PANAS ; Watson et al., 1988) alors que 23.8 % des études sur une composante cognitive du bien-être subjectif (par exemple : *Subjective Wellbeing*

life Scale ; SWLS ; Diener et al., 1985). Enfin, 39.7 % des études n'ont pas pu être attribuées à l'une des deux approches. Les chercheurs se sont intéressés aux tailles d'effet, à leur signification statistique ainsi qu'aux variables susceptibles de modérer la relation entre performances et bien-être scolaire. La taille des échantillons variait de 62 à 11 061 avec une médiane de 441 et des tailles d'effet modérés $r = 0.47$ à $r = 0.68$. Aucune des variables démographiques telles que l'âge, le sexe, le pays d'enseignement ou le niveau d'éducation n'a eu d'effet modérateur significatif sur la relation entre bien-être subjectif et performance scolaire. C'est un résultat robuste qui va dans le sens de la littérature internationale. Par exemple dans une méta-analyse de Huang (2015), citée par Bückner et al. (2018) sur les liens entre la dépression et les résultats scolaires, les modérateurs démographiques tels que l'âge ou le sexe n'étaient pas non plus significatifs. Les résultats ne font également pas apparaître de différence significative selon que le bien-être était mesuré selon une approche affective ou cognitive ainsi que pour les différentes méthodes de mesure du niveau scolaire. On peut donc conclure que lorsque le bien-être perçu et la réussite scolaire sont statistiquement liés, les corrélations sont relativement faibles. Aussi, toujours selon les auteurs, la recherche du bien-être des élèves et leur réussite académique doivent être considérées comme deux objectifs distincts et majeurs de l'enseignement. Cependant, cette méta-analyse fait apparaître, que très peu d'études portent sur des élèves d'élémentaire, et aucune sur des élèves de maternelle. En effet, dans l'échantillon analysé, seulement 3 % des élèves étaient scolarisés dans l'enseignement élémentaire contre 42 % dans le secondaire et 55 % dans l'enseignement supérieur. En effet, les rares études qui portent sur les très jeunes enfants ont plutôt choisi de s'intéresser à leur comportement scolaire, par exemple, leur capacité d'autonomie, leur engagement dans les apprentissages, leur participation ou leur capacité d'autorégulation.

4. L'ajustement scolaire ou la « school readiness »

La notion de *school readiness* terme utilisé dans la littérature scientifique anglo-saxonne et qui peut désigner en français la maturité scolaire ou l'aptitude à la scolarité, est associée à la question de la transition scolaire. Les enfants qui ne sont pas mûrs ou prêts pour un enseignement plus formel peuvent être impactés par les nombreux changements que suppose cette transition vers l'école élémentaire (Zazzo, 1979). Le concept de *school readiness* est présent dans la littérature sous différentes appellations, aussi on pourra rencontrer les termes de préparation à l'école (Graue, 1993), d'adaptabilité ou d'ajustement scolaire (Ladd & Price, 1987). La question du *school readiness* suppose d'identifier et de comprendre les facteurs

propres aux enfants, à leur famille, mais aussi sans doute à l'école susceptible d'influencer les trajectoires d'adaptions sociales, psychologiques et scolaire des enfants (Ladd & Price, 1987).

Si la préparation à l'école est une question très controversée (Graue, 2010), elle est en général définie comme l'évaluation du développement des enfants avant et pendant la transition vers l'école. Les auteurs qui étudient la préparation à l'école s'intéressent la plupart du temps aux compétences cognitives des enfants telles que la lecture, l'écriture et le calcul. Cependant, le concept de préparation à l'école continue d'être élargi et l'on peut y trouver des compétences qui relèvent plus des aspects comportementaux des enfants tels que : l'adaptabilité, la flexibilité, l'indépendance et la coopération en plus des compétences cognitives. Ce constat a conduit les chercheurs et les responsables de politiques éducatives à mettre en place des dispositifs en direction des élèves afin de mieux accompagner la transition vers l'école formelle.

5. Des dispositifs visant à soutenir les enfants à l'occasion de leurs transitions scolaires

Donaldson et al. (2022) ont réalisé une revue systématique de la littérature sur 24 dispositifs destinés à soutenir les enfants à l'occasion des transitions entre les milieux scolaires : de la maternelle à l'école élémentaire, de l'école au collège et du collège au lycée. Les dispositifs pouvaient être menés des deux côtés de la transition, c'est-à-dire soit dans la classe de départ soit dans la classe d'arrivée, soit dans les deux. Les auteurs ont réalisé des comparaisons des effets des mesures sur le comportement, les émotions et relations sociales ou la santé mentale.

Sur 24, 11 interventions différentes portaient sur des dispositifs destinés aux enfants concernés par une transition vers l'école élémentaire (essentiellement aux États-Unis). Les interventions étaient différentes des unes des autres à la fois sur les contenus qu'elles proposaient, mais également sur leur durée. Par exemple Li et al. (2012 ; cités par les auteurs) ont présenté une intervention destinée à familiariser les futurs élèves d'élémentaire avec leur nouveau contexte. Durant quatre semaines, les enfants ont visité leur future école, appris à organiser leurs cartables, ont participé à une activité ludique qui portait sur la résolution de problème. Yoshikawa et al., (2015) ont présenté un dispositif beaucoup plus vaste, réalisé en deux ans, qui comprenait une formation à destination des enseignants sur un programme d'amélioration de la littératie chez les enfants, un atelier de développement des compétences

psychosociales et un partenariat avec les services de santé de l'éducation. Six des 11 interventions comprenaient des actions en direction des familles. Les actions à destination des parents portaient surtout sur la familiarisation avec les attendus de l'école. Neuf interventions sur 11 comportaient un volet en direction des enseignants. Les effets ont été évalués pour la plupart des études après la mise en place du dispositif, à moyen terme, mais certaines (quatre) ont mesuré des effets à plus long terme. Les résultats ont montré qu'il existait un impact sur le bien-être des enfants de ce type de dispositif. Cet impact selon les auteurs concernait une amélioration de la gestion des émotions et des relations aux autres. Dans les petites classes, ils ont montré que le soutien des enseignants avait un impact fort sur le niveau de bien-être au cours des périodes de transition. On peut cependant émettre des réserves quant aux effets directs des dispositifs. En effet, il est toujours complexe d'attribuer à un dispositif des effets qui pourraient également être liés à la personnalité des enseignants ou aux dispositions personnelles ou au tempérament des élèves face aux changements.

Problématique

Dans le contexte de l'école, favoriser le bien-être des élèves est devenu au fil des années l'un des objectifs majeurs poursuivis par les systèmes éducatifs européens (Conseil européen de l'éducation, 2001²⁰ ; Commission des communautés européennes, 2007²¹). La notion de bien-être est néanmoins relativement peu présente dans les textes (Nguyen, 2016), notamment en contexte français et dans les pays de l'OCDE l'ensemble des réformes éducatives portent essentiellement sur les savoirs académiques (Verkuyten & Thijs, 2002).

Pourtant, il existe de nombreux effets positifs du bien-être sur la satisfaction de vie future des enfants ainsi que sur leur parcours scolaire. Le niveau de satisfaction de l'école des enfants est associé à la perception qu'ils ont de leur qualité de vie globale (Coudronnière et al., 2015 ; Huebner, 1994) à un moindre risque de développer des problèmes de santé (Randolph et al., 2008) à un meilleur engagement dans les apprentissages (Florin & Guimard, 2017) au sentiment de réussite à l'âge adulte (Flèche & Layard, 2017). Par ailleurs, les enfants représentent une partie significative de la population mondiale (17,7 % de la population française, 25,5 % de la population mondiale a moins de 15 ans)²² et conformément aux droits de l'enfant, il est essentiel d'agir pour le bien-être des enfants dans le monde. L'école est un lieu de vie essentiel pour les enfants, de socialisation (Karatzias et al., 2002), de développement de l'estime de soi et de la croyance en leur capacité de réussir (Feinstein, 2000). De plus en plus d'enfants fréquentent un établissement préscolaire (50 % des enfants dans le monde et entre 70 % et 80 % pour les enfants scolarisés dans les pays de l'OCDE en 2017²³). En France, la scolarité est obligatoire dès l'âge de trois ans. À cinq ans, les enfants ont déjà une expérience de l'école, ils ont des sentiments à l'égard de l'école dont certains auteurs disent qu'ils persistent dans le temps (Ladd et al., 2000). Or, selon les mêmes auteurs dès le début de la scolarité, une minorité d'élèves n'aiment pas l'école. Le début de la scolarité des enfants est une étape

²⁰ 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. Document 5980/01.

²¹ 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}.

²² Voir les chiffres de l'insee <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5007690?sommaire=5007726#titre-bloc-9>

²³ Source : Base de données de Unesco Institut of Statistics ; UIS <http://data.uis.unesco.org>

déterminante de leur développement scolaire futur et plusieurs facteurs sont susceptibles d'influencer la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école. Par exemple, on observe que le bien-être tend à diminuer au cours des années (Florin & Guimard, 2017 ; González-Carrasco et al., 2019) et que les transitions scolaires peuvent être des moments critiques de la scolarité des élèves (Florin & Guimard, 2017). La transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire est décrite dans la littérature comme une transition qui demande aux élèves de nombreux ajustements (Athanasiou, 2006 ; Cosnefroy, 2010 ; O'Kane & Hayes, 2010 ; Zazzo, 1979) et qui pourrait affecter la perception que les enfants ont de leur bien-être. Conscients de ces enjeux, l'Organisation de la Coopération et de développement économique (OCDE, 2001) a encouragé les différentes institutions européennes responsables de l'éducation, à concevoir une démarche plus cohérente des apprentissages entre l'éducation préscolaire et l'enseignement d'élémentaire.

Par ailleurs, diverses données scientifiques suggèrent que les élèves qui s'adaptent bien à l'école ont une meilleure satisfaction de vie à l'école que les élèves en difficulté (Florin & Guimard, 2017 ; OCDE, 2018). Reste que la plupart des études portent essentiellement sur des enfants au-delà de huit ans (Bacro et al., 2017 ; Fenouillet et al., 2014 ; Florin & Guimard, 2017 ; Guimard et al., 2015 ; Huebner, 1994). Cela vient de la difficulté qu'il existe à recueillir la parole des enfants en début de scolarité bien que la connaissance que l'enfant a de la réalité et celle qu'il a de la restituer ne cesse de croître et qu'ainsi dès 4 ans on peut considérer la parole de l'enfant comme fiable (Hayez, 2007). Il en résulte que peu d'instruments de mesure ont été élaborés dans l'objectif de recueillir la perception des enfants de leur bien-être à l'école avant huit ans (néanmoins Allen et al., 2018 ; Ladd et al., 2000 ; Sandseter & Seland, 2017).

Le bien-être scolaire perçu défini comme « l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit à l'école » Huebner et al., (2001) se mesure grâce à deux types d'échelles : des échelles unidimensionnelles (HIFAMS ; Allen et al., 2018 ; MSLSS ; Huebner et al., 2014 ; SLAQ ; Ladd et al., 2000) et des échelles multidimensionnelles (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) qui rendent compte des différentes dimensions constitutives du bien-être des enfants. Conformément aux évaluations sur la satisfaction de vie, pour être de qualité, l'évaluation du bien-être scolaire des enfants en début de scolarité doit donner la possibilité aux enfants de s'exprimer à l'égard de la satisfaction qu'ils ressentent dans les différents domaines du bien-être à l'école (Eiser, 1997 ; Upton et al., 2008).

Situé dans cette perspective, ce travail de recherche se compose de trois études visant à contribuer à l'étude du bien-être subjectif chez des enfants âgés de 5 à 7ans, scolarisés en fin

de maternelle et en début d'élémentaire. En nous appuyant sur les travaux conduits au préalable par les chercheurs du Centre de Recherche en Éducation de Nantes (Bacro et al., 2014, 2014, 2017 ; Guimard et al., 2015, 2016), notre première étude a pour objectif d'élaborer et valider une échelle de mesure du bien-être scolaire subjectif à destination des enfants de grande section de maternelle (GS) et de cours préparatoire (CP). Les qualités psychométriques de cette échelle ont été testées auprès d'un échantillon de 434 élèves scolarisés en moyenne et grande section d'écoles de l'agglomération nantaise. Afin d'évaluer la validité convergente du Be-scol 5-7, une échelle globale de qualité de vie (MSLSS ; validée en français par Coudronnière, Bacro, Guimard, & Muller en 2018) est administrée. Le niveau intellectuel des enfants est contrôlé au moyen du subtest Matrice de la WPPSI-4. Cette première étude devrait également apporter de premiers éléments de compréhension du bien-être scolaire perçu dans des niveaux de classe jusqu'alors peu étudiés.

Cette échelle de mesure du bien-être scolaire ayant été préalablement validée, une seconde étude a examiné l'évolution du bien-être au cours de la transition entre la GS et le CP. Les études chez les enfants plus âgés (fin d'école élémentaire, collège) ont montré que la satisfaction scolaire des élèves diminue tout au long de la scolarité, le passage de l'école au collège affectant négativement leur bien-être scolaire. Ces travaux présentent plusieurs limites. D'une part, ils portent prioritairement sur les collégiens et beaucoup moins sur les élèves d'école primaire (Huebner et al., 2014). D'autre part, comme le notent (Jiang et al., 2012), les recherches sur le bien-être à l'école sont essentiellement des études transversales, qui ont l'inconvénient de donner une vision figée du bien-être perçu des élèves. Cette étude a pour objectif de montrer qu'il existe une diminution du bien-être entre la GS et le CP conformément à ce que la littérature décrit chez les élèves plus âgés. Dans une perspective longitudinale, auprès de 114 élèves suivis de la GS au CP, cette transition a été étudiée à partir de différents profils d'élèves selon la manière dont ils perçoivent leur BE en GS, mais également sur la façon dont cette perception évolue en CP.

Selon Huebner (1991), la relation entre le bien-être ressenti et la réussite scolaire pourrait être expliquée par les bonnes relations que les élèves en réussite entretiennent avec leurs enseignants, ce qui les aiderait à construire un sentiment d'efficacité personnelle, et une bonne estime de soi. À nouveau, les travaux sur les liens entre bien-être et réussite scolaire concernent essentiellement les élèves de fin d'école primaire et de secondaire, les recherches sur les relations entre le bien-être subjectif et l'adaptation scolaire chez les élèves en fin de maternelle (GS) et en début d'école élémentaire (CP) étant très lacunaires. En début de

scolarité, il est difficile de parler de « réussite scolaire », en revanche, selon les enseignants, certains élèves semblent disposer d'un meilleur potentiel d'adaptation à l'école que d'autres (Besi & Sakellariou, 2019). Selon les auteurs, ce potentiel faciliterait la transition entre l'école maternelle et élémentaire. Ladd et al., (2000) ont également montré que la satisfaction que les enfants avaient de l'école en début d'année de *Kindergarten* (5 ans) affectait au printemps leur niveau de réussite. Une troisième étude a consisté à étudier les liens entre la perception que les enfants avaient de leur bien-être et leur potentiel d'adaptation à l'école. Cette étude a projeté de tester d'une part l'effet du bien-être sur le potentiel d'adaptation des enfants en GS et en CP, d'autre part l'effet du potentiel d'adaptation à l'école sur le niveau de bien-être perçu. De plus, ces liens peuvent exister dans le temps et le potentiel en GS pourrait influencer le bien-être en CP. Réciproquement, le bien-être en GS pourrait conduire au développement d'un meilleur potentiel d'adaptation. Cette étude rend compte de deux approches complémentaires. La première concerne un échantillon transversal de 431 élèves de CP et de GS et la seconde 114 élèves suivis longitudinalement entre la GS et le CP. Les résultats de l'étude transversale ont été approfondis en examinant l'adaptation scolaire à partir de différents profils d'élèves.

Ce travail de recherche se situe dans un cadre épistémologique qui a pour ambition de faire participer les enfants à une meilleure compréhension de leur bien-être dans les premières années de leur scolarité. Grâce à la construction d'un outil d'évaluation qui tient compte de leur niveau de développement, elle tente d'apporter un éclairage, sur les variables susceptibles de participer à un meilleur bien-être perçu à l'école, notamment à l'occasion de la transition entre la GS et le CP.

Deuxième partie : Approche empirique

Étude 1 : validation d'une échelle multidimensionnelle du bien-être scolaire perçu pour les enfants de 5 à 7 ans

Introduction

L'épanouissement de l'élève est depuis plusieurs décennies l'un des objectifs majeurs poursuivis par les systèmes éducatifs européens (Conseil européen de l'éducation, 2001²⁴ ; Commission des communautés européennes, 2007²⁵). De ce fait, de nombreuses recherches ont étudié la qualité de vie des enfants (Florin et Guimard, 2017) et notamment leur bien-être perçu à l'école, environnement dans lequel ils passent une bonne partie de leur vie. Certains facteurs semblent associés à la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école. Selon les auteurs, on trouve par exemple des liens entre le bien-être perçu et la satisfaction que les enfants ont de leur classe, le sentiment de sécurité ressenti, la satisfaction qu'ils ont des activités qui sont proposées ou la satisfaction de leurs relations sociales (Huebner et al., 2001). Par ailleurs, certaines variables individuelles telles que le sexe, l'âge ou le type d'établissement semblent également entretenir des liens avec le bien-être perçu (Guimard et al., 2015 ; Randolph et al., 2008). Toutefois ces travaux portent essentiellement sur les élèves de fin de primaire de collège et de lycée (Bacro et al., 2017 ; Fenouillet et al., 2014 ; Huebner, 1994) et le bien-être perçu des enfants en début de scolarité obligatoire reste à ce jour peu exploré. La présente recherche vise à pallier cette limite en rapportant une étude de validation d'un questionnaire d'autoévaluation du bien-être scolaire perçu par les enfants de 5 à 7 ans.

²⁴ 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. Document 5980/01.

²⁵ 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}.

1. Les enjeux de l'étude du bien-être perçu à l'école en début de scolarité

La scolarité depuis la rentrée 2019 est obligatoire en France à partir de 3 ans. Dans de nombreux pays de l'OCDE, la scolarité n'est obligatoire qu'à partir de 6 ans. Dans la réalité, les données internationales montrent que la plupart des enfants sont scolarisés bien avant dans des établissements préscolaires (50 % des enfants dans le monde et entre 70 % et 80 % pour les enfants scolarisés dans les pays de l'OCDE en 2017²⁶). Les enfants de 5 ans ont donc une expérience de l'école et ont eu le temps de s'en construire des représentations. Au sein des différentes structures d'accueil scolaire ou préscolaire selon les pays, les enfants sont amenés à développer des compétences relatives à l'indépendance vis-à-vis des adultes, de cohabitation et de jeux avec leurs pairs, de participation et d'engagement dans des activités collectives ainsi que d'une attention cognitive soutenue pendant des temps collectifs parfois longs (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).

Les enfants qui fréquentent l'école maternelle actuellement sont destinés à fréquenter encore l'école pendant quelques années et sont les acteurs futurs de nos sociétés. Un rapport de l'Unicef, sur l'enseignement préélémentaire, souligne l'importance d'une bonne préparation à l'école obligatoire (à partir de 5 ou 6 ans selon les pays de l'OCDE, la France et la Belgique francophone étant des exceptions avec une scolarité obligatoire à 3 ans). Cette préparation permet de réduire les difficultés scolaires. D'un point de vue des savoirs académiques, la fréquentation de l'école maternelle demeure fondamentale dans le futur des élèves en élémentaire puis au secondaire. Mais, l'ensemble des réformes dans les pays de l'OCDE s'intéressent surtout aux résultats scolaires plutôt qu'au développement psychoaffectif des enfants (Verkuyten & Thijs, 2002)²⁷ et en France les questions de bien-être ou de qualité de vie sont assez peu présentes dans les textes institutionnels (Nguyen, 2016).

Pour autant, Coudronnière et al. (2015), mais également Huebner (1994) montrent que le niveau de satisfaction de l'école des enfants est associé à la perception qu'ils ont de leur qualité de vie globale. De plus, il est associé à l'engagement des enfants dans les activités scolaires (Ladd et al., 2000), le taux d'absentéisme, l'abandon scolaire et les problèmes de comportements (Ainley, 1991 Reyes et Jason, 1993, cités par Verkuyten & Thijs, 2002). Enfin, les enfants ne sont pas uniquement des adultes en devenir, ils constituent une importante partie

²⁶ Source : Base de données de Unesco Institut of Statistics ; UIS <http://data.uis.unesco.org>

²⁷ Pour les éléments relatifs aux programmes EAJE au sein des pays de l'OCDE voir le chapitre 2

de la population (17,7 % de la population française, 25,5 % de la population mondiale a moins de 15 ans)²⁸.

Il paraît donc essentiel de porter notre attention sur ce que les élèves ont à dire de ce qu'ils ressentent à l'école dès le début de leur scolarité.

2. Les différentes dimensions constitutives du bien-être scolaire perçu dans la littérature internationale

Au cours des premières années de scolarisation, les enfants font l'expérience de la collectivité et acquièrent des compétences, des aptitudes et font des expériences qui favorisent leur adaptation tout au long de leur vie. En dépit d'un âge de scolarisation variable d'un pays à l'autre (avec une scolarisation obligatoire dès 3 ans en France et plutôt vers 5 ans et 6 ans dans de nombreux autres pays européens et nord-américains), les enfants qui entrent à l'école construisent des représentations sur ce qu'ils vivent. Ils peuvent ressentir des sentiments plus ou moins positifs en fonction de leurs expériences scolaires. Les études qui portent sur la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école décrivent de nombreux facteurs associés au bien-être scolaire comme la satisfaction que les enfants ont de leur enseignant, de leurs relations paritaires, de l'évaluation, des activités, de la classe, le sentiment de sécurité (Bacro et al., 2017). Les auteurs qui s'intéressent au bien-être scolaire des enfants de moins de 8 ans étudient de manière plus fréquente certains facteurs parce que sans doute plus proches du quotidien des enfants plus jeunes : la transition entre l'école et la maison, la satisfaction que les enfants ont de leurs relations sociales, des activités et de l'évaluation (Allen et al., 2018 ; Bérubé et al., 2017 ; Ladd et al., 2000 ; Sandseter & Seland, 2015).

2.1. La satisfaction globale que les enfants ont de l'école

On peut définir la satisfaction scolaire comme l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit à l'école (Huebner et al., 2001). Cette définition s'inscrit dans une conception hédoniste du bien-être qui considère la recherche du bonheur comme le principal moteur de l'activité humaine (Diener et al., 1985). Pour les élèves

²⁸ Voir les chiffres de l'INSEE <https://www.insee.fr/fr/statistiques/5007690?sommaire=5007726#titre-bloc-9>

de grande section et de cours préparatoire, elle pourrait être par exemple l'envie qu'ils ont d'aller à l'école ou la satisfaction qu'ils ressentent lorsqu'ils sont à l'école.

2.2. Les relations sociales

Dans les premières années de scolarisation, les enfants apprennent à fonctionner ensemble, ils nouent de nouvelles relations avec d'autres enfants, mais aussi avec les différents personnels (enseignants, éducateurs) chargés de l'encadrement. Développer de bonnes relations aux autres est un enjeu majeur du développement des enfants (Birch & Ladd, 1997 ; Cassidy & Asher, 1992a ; DiBiase & Miller, 2015 ; Ladd et al., 2000) dans la mesure où les expériences notamment avec les pairs leur permettent de développer un éventail large de comportements, de compétences ou d'attitudes qui influenceront leurs futures relations sociales ou même leur résilience aux difficultés de la vie (Rubin et al., 2007). L'examen de la littérature fait apparaître que la relation à l'enseignant, aux éducateurs, à l'école primaire ou au collège constitue une dimension importante de la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école. Elle est prédictive de l'engagement dans les apprentissages, de l'adaptation au milieu scolaire des élèves de 5 ans (Birch & Ladd, 1997 ; Ladd, Birch, & Buhs, 1999 ; Ladd et al., 2000), du bien-être à l'école des élèves de primaire et collège (Guimard et al., 2015) et de la motivation chez les adolescents (Burchinal, Roberts, Zeisel, & Rowley, 2008 ; Deci & Ryan, 2002 ; Hattie, 2012). Les enfants qui expriment une satisfaction globale élevée à l'égard de l'école entretiennent également une bonne relation avec leurs enseignants. Plus largement, plusieurs études lient la qualité de la relation enseignant-élève aux résultats scolaires des élèves (Bacro et al., 2014 ; Miller et al., 2013 ; Verkuyten & Thijs, 2002). C'est le cas, notamment du rapport Pisa (OCDE, 2015) qui souligne les liens entre la satisfaction que les élèves ont des relations à leur enseignant et leurs performances en mathématiques. On peut faire l'hypothèse que les élèves sont plus motivés pour s'investir dans une discipline lorsqu'ils apprécient leur professeur.

L'expérience des relations paritaires a une incidence sur le fonctionnement social, émotionnel et cognitif et joue un rôle important dans l'élaboration et le maintien de leur épanouissement et de leur bien-être (Gadernann et al., 2016). L'étude de Jiang, Huebner, & Siddall (2012) montre que l'impact de la qualité des relations paritaires ne se limite pas à la satisfaction que les élèves ont de leurs relations sociales, mais s'étend également au sentiment positif qu'ils ont de l'école. Ces relations contribuent au développement social, cognitif et

émotionnel de l'élève en mettant à profit ses habiletés sociales dans de nombreux contextes (Nadeau & Tessier, 2003).

2.3. La satisfaction que les enfants ont des activités scolaires

Un second objectif de l'école maternelle est de favoriser le développement à la fois moteur, cognitif et social des jeunes enfants. L'entrée en maternelle s'accompagne d'un système d'instruction formelle dont l'objectif vise à élever le niveau de compétence des enfants. Les élèves participent à des activités de préparation à l'apprentissage de la lecture, découvrent la numération et le graphisme. Ils ont moins de temps pour jouer librement. Certaines activités (comme le travail en ateliers ou les temps de regroupement) sont obligatoires et peuvent contraindre les enfants qui ne souhaitent pas toujours y participer. Ainsi, en Norvège, les enfants de 4 à 6 ans qui fréquentent les ECEC, déclarent à 70 % ne pas pouvoir refuser les activités collectives comme les randonnées²⁹ en plein air ou le « *time circle* »³⁰. 70 % déclarent qu'ils ne choisissent pas les destinations des randonnées et 56 % qu'ils ne choisissent pas le contenu de ces randonnées (Sandseter & Seland, 2015). Le « *time circle* » ou « temps de regroupement » en maternelle est une activité intéressante à prendre en compte parce qu'elle correspond à une activité structurée organisée par les enseignants. Les enfants doivent rester silencieux, assis, à l'écoute sur des durées parfois longues. Une comparaison de la répartition de la parole entre les enseignants et les enfants de maternelle en France a montré qu'il existait une inégalité importante du temps de parole en faveur des enseignants. La nécessité de maîtriser ces temps de regroupement amène à un déséquilibre des temps de parole. Ce sont les enseignants qui introduisent (80 %) des temps de paroles, mais ce sont également eux (70 %) qui les clôturent. Dans l'ensemble, l'enseignant à lui seul parle beaucoup plus que tous les élèves réunis (Florin, 1991). Ce sont donc des temps où les enfants sont très passifs. Or, l'examen de la littérature nous permet de constater que les enfants apprécient moins les activités où ils sont passifs. Chez les enfants plus âgés, des liens positifs sont observés entre la satisfaction scolaire des élèves et la possibilité qui leur est donnée de participer aux activités scolaires et de contrôler leur propre environnement (Florin & Guimard, 2017). Les activités qui permettent aux élèves de relever des défis, qui ne sont pas évalués, mais plutôt qui permettent la construction de savoirs, les travaux de groupe qui favorisent l'intérêt collectif plutôt que la comparaison entre les élèves

²⁹ Les randonnées font partie des activités très courantes en Norvège. 98 % des enfants des ECEC disent participer à ces sorties en plein air.

³⁰ Temps de regroupement où les enfants s'assoient en cercle.

entraînent pour les élèves une meilleure implication dans le travail (Baker et al., 2003). Dans une étude portant sur les activités scolaires, Kong (2008), montre, après avoir contrôlé les effets de l'âge, du sexe et du niveau scolaire que plus les élèves de 8 à 14 ans perçoivent positivement leurs activités scolaires, plus leur satisfaction de vie scolaire est élevée.

2.4. La satisfaction que les enfants ont des évaluations scolaires

Dans le monde occidental, il existe une augmentation des pressions liées à la réussite scolaire, y compris chez les très jeunes enfants (Moss et al., 2016). Dès la petite enfance, les parents attendent les progrès et les réussites de leurs enfants. Pour l'institution comme pour les familles, les réussites ou les difficultés scolaires en maternelle semblent prédire le parcours académique futur des élèves.

Dans une précédente étude réalisée auprès de 169 élèves scolarisés en CP $n = 87$ et en CE1 $n = 82$ (Jacquin, 2017), nous avons constaté que de nombreux élèves expriment leur inquiétude par rapport à l'évaluation scolaire : 71 % ont peur d'avoir de mauvaises notes, 51,1 % ont peur de se tromper et 29 % craignent de montrer leur travail à leurs parents. Dans le rapport PISA (OCDE, 2015), on note que 64 % de filles et 47 % de garçons âgés de 15 ans déclarent se sentir très angoissés par rapport aux évaluations même lorsqu'ils les ont préparées. Au vu de l'évolution des pratiques d'évaluation au sein de l'enseignement primaire, ces résultats interrogent. La notation chiffrée a été interrogée en 2014 par le ministère de l'Éducation qui a consacré une conférence nationale sur ce thème les 11 et 12 décembre 2014³¹. Considérant que « la question du système de notation était un faux problème » et sans prôner la suppression des notes, le jury de la conférence avait recommandé « une évaluation plus riche », probablement par compétences. Dans les faits, les notes disparaissent petit à petit des pratiques d'évaluation à l'école élémentaire, au profit d'une évaluation par compétences. Déjà en 2013, selon un rapport des inspections générales, moins d'une école sur trois avait recours aux notes. Cependant, il semble exister en France, une culture du résultat qui persiste dans le discours des parents et de l'entourage des élèves, comme dans celui des enseignants (CNESCO, 2014).

³¹ <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>

3. Les outils de mesures du bien-être scolaire perçu chez les jeunes enfants : intérêt et limites.

Il existe très peu d'outils d'autoévaluations du bien-être perçu à l'école chez les enfants en début de scolarité obligatoire. L'examen de la littérature nous a permis d'identifier 5 échelles ou questionnaires. Le « *School Sentiment Inventory* » (SSI, Frith & Narikawa, 1972) a été utilisé auprès d'élèves d'école primaire par Bogat, Jones, & Jason (1980) dans un article sur la transition entre deux écoles après fermeture de l'une d'entre elles. Le « *School Liking Avoidance Questionnaire* » (SLAQ ; Ladd et al., 2000) inspiré du SSI est conçu pour mesurer le goût et l'évitement de l'école chez des enfants allant de la première année d'enseignement (*Kindergarten* ; 5 ans) au *grade 6* (11 ans). Le « *Loneliness and Social Dissatisfaction Question for Young Children* » (LSDQ ; Cassidy & Asher, 1992) vise à appréhender leurs sentiments de solitude et d'insatisfaction sociale à l'école. Le questionnaire de bien-être perçu (Sandseter & Seland, 2017) poursuit l'objectif d'explorer ce qui limite et ce qui favorise le bien-être des enfants de 4 à 6 ans dans les structures d'accueil de la petite enfance en Norvège. Et enfin, le questionnaire « *How I feel about my school* » (HIFAMS ; Allen et al., 2018) permet de contribuer aux connaissances sur l'évaluation du bien-être scolaire perçu des jeunes enfants, mais également de pouvoir évaluer des dispositifs en faveur du bien-être scolaire. Ces outils de mesure ont été utilisés en Norvège, en Angleterre et aux États-Unis.

3.1. The School Sentiment Inventory (SSI, Frith & Narikawa, 1972)

Ce questionnaire a été utilisé auprès d'élèves d'école primaire par Bogat, Jones, & Jason (1980) dans un article sur la transition entre deux écoles après fermeture de l'une d'entre elles. Les auteurs souhaitent mesurer les différences de bien-être scolaire perçu avant et après le changement d'école. L'inventaire des sentiments scolaires (SSI) comporte 36 items (par exemple « *l'école est-elle ennuyeuse ?* ») auxquels les enfants répondent par oui ou non. Ce questionnaire comprend 5 sous échelles : l'attitude envers les enseignants, les matières scolaires, la structure et le climat de classe, les pairs et la satisfaction globale de l'école. Les tests et retests ont montré de bonnes propriétés psychométriques et une bonne cohérence interne globale $\alpha = .87$ du questionnaire. Ladd & Price (1987) ont utilisé le « *School Sentiment Inventory* » afin d'apporter un éclairage sur les différents facteurs pouvant prédire l'adaptation sociale scolaire lors de la transition entre la garderie (4 ans) et le *Kindergarten* (5 ans). Les

résultats obtenus auprès de 63 élèves suivis durant ces 2 années indiquent que les enfants satisfaits de leurs relations paritaires à la garderie développent des comportements sociaux de qualité à l'école. Cette recherche souligne donc l'importance des relations paritaires dans le développement des compétences sociales à l'école, les relations sociales étant pour partie constitutives de la perception que les enfants ont de leur bien-être scolaire.

3.2. The School Liking Avoidance Questionnaire (SLAQ; Ladd, Buhs, & Seid, 2000)

Le « *School Liking Avoidance Questionnaire* » (SLAQ) inspiré du SSI est conçu pour mesurer le goût et l'évitement de l'école chez des enfants allant de la première année d'enseignement (*Kindergarten* ; 5 ans) au *grade 6* (11 ans), il est administré individuellement. Pour les enfants les plus jeunes, les items sont lus par l'examineur. Les enfants doivent se prononcer pour 19 items sur une échelle en trois points de 5 à 8 ans et en cinq points (de 1 presque jamais à 5 presque toujours) de 9 à 11 ans. Afin de comparer les niveaux de classe, les items allant de la maternelle à la troisième année ont été redimensionnés afin de refléter une échelle en 5 points. Certains items ont également été modifiés pour les plus grands. Par exemple, l'item « *l'école te donne-t-elle envie de pleurer ?* » a été remplacé par « *l'école te rend-elle malheureux.se ?* » L'analyse factorielle confirmatoire de la SLAQ a produit deux sous-échelles : une sous-échelle de 9 items relative au goût de l'école ou au désir d'école, et une sous-échelle de 5 items relative à l'évitement de l'école. L'ensemble des données recueillies ont montré que la cohérence interne de chaque sous-échelle était modérée à élevée, avec $\alpha = .87$ à $.90$ pour l'échelle « goût de l'école » et $\alpha = .76$ à $.80$ pour « l'évitement de l'école ».

3.3. The Loneliness and Social Dissatisfaction Question for Young Children (LSDQ; Cassidy & Asher, 1992)

Cassidy & Asher, (1992) ont interrogé 440 enfants américains de maternelle (*Kindergarten*) et de première année (*grade 1*) à l'aide d'un questionnaire visant à appréhender leurs sentiments de solitude et d'insatisfaction sociale à l'école (LSDQ). Afin de compléter les mesures, 46 élèves ont été interrogés individuellement afin d'examiner leur compréhension de la solitude. Le LSDQ comprend 23 items auxquels les enfants doivent répondre par « *oui* », par « *non* » ou « *parfois* ». Dans cette échelle, 15 items traitent du sentiment de solitude (p. e. « *Es-tu seul et triste à l'école ?* »), du sentiment d'adéquation sociale (p. e. « *Réussis-tu à travailler*

avec d'autres enfants à l'école ? »), du statut des pairs (p. e « As-tu des enfants avec qui jouer à l'école ? ») et enfin du sentiment de soutien qu'apportent les relations paritaires (p. e. « Peux-tu recevoir de l'aide d'autres enfants quand tu en as besoin ? »). Afin de modérer l'influence des questions qui évaluent la solitude sur les réponses des enfants, 8 items sont inclus sur dans la dimension loisirs (p. e « Aimes-tu jouer à des jeux ? »). Ce questionnaire montre une bonne cohérence interne $\alpha = .70$. Les résultats ont montré que l'on pouvait évaluer de manière fiable le sentiment de solitude et d'insatisfaction sociale chez les enfants de 5 et 6 ans. Les enfants qui déclaraient un sentiment de solitude plus important étaient aussi ceux qui étaient le moins acceptés par leurs pairs. Sur la majorité des items, 10 % des enfants ont exprimé une insatisfaction à l'égard de leurs relations sociales et leur sentiment de solitude à l'école. Ces résultats pourraient contribuer à expliquer l'insatisfaction scolaire globale dès les premières années de scolarisation dans la mesure où les enfants qui n'ont pas de bonnes relations à leurs pairs éprouvent également des sentiments négatifs à l'égard de l'école (Asher et al., 1990, cités par Cassidy & Asher, 1992).

Dans une étude américaine sur le type de relation (de proximité, de confiance ou de conflit) que 206 enfants entre 5 et 6 ans ont à leur enseignant Birch & Ladd, (1997) utilisent une méthodologie qui comprend plusieurs mesures : une mesure de la relation enseignant-élève (*The Student-Teacher Relationship Scale* ; STRS ; Pianta & Steinberg, 1992) renseignée par les enseignants, qui permet de constituer trois catégories de relation : proximité, conflit et dépendance, une mesure du sentiment de solitude et de satisfaction des relations paritaires renseignée par les enfants à l'aide du LSDQ et une mesure du goût et de l'évitement de l'école renseignée par les enfants au moyen du *School Liking and School Avoidance Scale* (SLAS) de Ladd & Price (1987). Les auteurs observent que les enfants qui rencontrent des difficultés dans les apprentissages surinvestissent la relation qu'ils ont avec leur enseignant par un comportement possessif et dépendant. Cependant, cette dépendance forte à l'enseignant peut également constituer un obstacle à l'exploration des relations avec leurs pairs. En effet, les résultats indiquent que les enfants ayant une dépendance forte à l'enseignant ont des relations paritaires de moins bonne qualité. Le lien entre dépendance à l'enseignant et moindre satisfaction des relations paritaires pourrait aussi s'expliquer par le fait que les enfants qui se sentent seuls à l'école envisagent la relation à l'enseignant comme une sorte de soutien dans un environnement qu'ils perçoivent comme plus hostile. Dans la même recherche, les résultats montrent également que les enfants évalués comme dépendants de l'adulte déclarent un goût de l'école inférieur aux élèves indépendants. En définitive, il semblerait qu'il existe des liens

entre la satisfaction des relations paritaires, la dépendance à l'enseignant et le goût que les enfants ont de l'école.

3.4. Le questionnaire de bien-être perçu (Sandseter & Seland, 2017)

Dans deux études destinées à explorer ce qui limite et ce qui favorise le bien-être des enfants de 4 à 6 ans dans les structures d'accueil de la petite enfance en Norvège (*Early Childhood Education and Care* ; ECEC), Sandseter & Seland (2015 ; 2017) ont interrogé les enfants à l'aide d'un questionnaire multidimensionnel. Ce questionnaire contenait 50 questions relatives à la vie quotidienne dans la structure d'accueil, les activités qu'ils y exerçaient (17 questions), les sorties scolaires (4 questions) (« *Tu aimes faire des randonnées à l'ECEC ?* »), leur possibilité de participation (4 questions) (« *Peux-tu choisir de ne pas participer à une activité proposée en extérieur par un adulte à l'ECEC ?* »), leurs relations sociales avec les autres enfants (9 questions) (« *Tu aimes les autres enfants de l'ECEC ?* »), et les adultes (11 questions) (« *Est-ce qu'il y a un adulte que tu préfères à l'ECEC ?* ») ainsi que 4 questions, sur leur bien-être général à l'ECEC. Selon le type de question, les enfants avaient la possibilité de s'exprimer sur une échelle en quatre points (« *Oui plusieurs* » à « *Non aucun* » ; « *Oui souvent* » à « *Jamais* »). Les chercheurs ont utilisé une méthodologie proche de celle utilisée par Harter & Pike (1984) pour l'échelle picturale de la compétence perçue et de l'acceptation sociale des jeunes enfants (*The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*). Pour chaque question, les enfants devaient répondre par oui ou non (par exemple « *Penses-tu que ta "garderie³²" est ennuyeuse ?* »). Si l'enfant répondait « oui » l'expérimentateur lui demandait de préciser si : « *oui souvent* » ou « *oui parfois* ». L'analyse statistique a montré que les réponses des enfants étaient cohérentes $\alpha = .75$.

Selon les résultats, une majorité d'enfants exprime une très bonne satisfaction de ce qu'ils vivent en garderie. Cependant, près d'un tiers se dit moyennement satisfait et un dixième insatisfait. Les enfants expriment un degré de satisfaction plus élevé lorsqu'ils ont la possibilité d'agir sur leur environnement (utiliser librement les équipements et les jeux par exemple) et lorsqu'ils peuvent choisir eux-mêmes leurs activités (Sandseter & Seland, 2015). Les résultats de la seconde étude montrent que les enfants qui développent de bonnes relations aux autres enfants, mais aussi au personnel d'encadrement de la garderie expriment une meilleure satisfaction de leur établissement d'accueil (Sandseter & Seland, 2017).

³² Les auteurs n'utilisent pas le mot garderie mais plutôt le mot institution de garde.

3.5. How I Feel About My School (HIFAMS; Allen et al., 2018)

Afin de contribuer aux connaissances sur l'évaluation du bien-être scolaire perçu des jeunes enfants, mais également de pouvoir évaluer des dispositifs en faveur du bien-être scolaire, Allen et ses collègues ont développé une échelle de mesure en sept items (HIFAMS, 2018). Les chercheurs ont interrogé 2345 enfants britanniques âgés de 4 à 8 ans répartis dans trois groupes d'échantillon pour chacun des éléments de validation. Les enfants ont été interrogés sur : « ce qu'ils ressentent dans différentes situations liées à l'école » (sur le chemin de l'école, en classe, au travail, dans la cour de récréation, avec d'autres enfants, à propos de leur enseignant et à propos de l'école en général). Les enfants se sont exprimés sur une échelle en trois points grâce à trois émoticônes : triste, OK et heureux. Un score élevé correspond à une bonne satisfaction de l'école. L'analyse factorielle fait apparaître une dimension unique avec des alphas modérés selon les trois groupes d'échantillon (soient $\alpha = .62$, $\alpha = .67$ et $\alpha = .62$) et une fidélité test et retest modérée (coefficient de corrélation intra-classe = $.62$). Les résultats font apparaître une différence significative des scores de bien-être scolaire perçu selon le sexe en faveur des filles IC 95 % = [0.16, 0.57] ; $p < .001$. En revanche, les différences de scores sont non significatives selon l'âge des enfants. La validité conceptuelle de l'échelle HIFAMS a été examinée en comparant les réponses entre les parents, les enfants et les enseignants (pour la validité convergente) ainsi que les corrélations entre les scores à l'HIFAMS et à l'échelle points forts points faibles (SDQ ; Achenbach et al., 1987, cités par les auteurs) pour la validité divergente. Les corrélations entre les réponses des parents et des enfants étaient faibles $r^2 = .21$ et $r^2 = .19$ pour les temps 1 et 2 de mesure) et non significatives entre les enseignants et les enfants. Les corrélations négatives bien que faibles entre les scores à l'HIFAMS et la SDQ montrent la validité divergente de l'échelle HIFAMS pour les parents et les enseignants.

3.6. Conclusion

Les outils d'évaluation présentés ici présentent de nombreux avantages. Ils sont adaptés à des enfants jeunes et permettent de recueillir des données sur la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école. Ils permettent d'expliquer les différences de bien-être perçu entre les enfants en fonction de leur sexe (Allen et al., 2018), de la satisfaction qu'ils ont de leur relation à leur enseignant ou de la relation qu'ils ont à leurs pairs (Birch & Ladd, 1997 ; Ladd et al., 1999, 2000 ; Sandseter & Seland, 2017). L'échelle de mesure utilisée par Sandseter et ses collègues permet également d'interroger les enfants sur la satisfaction qu'ils ont des activités

proposées dans les structures préscolaires. Certaines de ces échelles peuvent également être utilisées pour évaluer les effets de dispositifs mis en œuvre afin d'améliorer le bien-être des enfants ou le climat scolaire (Allen et al., 2018).

Toutefois, ces échelles sont plutôt unidimensionnelles. C'est en particulier le cas de l'échelle HIFAMS, l'échelle SLAQ étant la seule à comporter plusieurs dimensions (le désir et l'évitement de l'école). On peut interroger la présence d'une perception multidimensionnelle du bien-être à l'école dès le plus jeune âge et il est intéressant de déterminer si les enfants en début de scolarité (5-7 ans) ont un ressenti global ou différencié de leurs expériences scolaires. Cette question renvoie à une réflexion analogue concernant le concept de soi des enfants de 5-8 ans qui a d'abord appréhendé, comme étant unidimensionnel et qui est aujourd'hui considéré comme multidimensionnel (Marsh et al., 1998).

Une échelle qui permettrait de faire apparaître une perception du bien-être scolaire en plus de deux dimensions contribuerait à une meilleure compréhension du BE perçu en début de scolarité. En effet, certaines dimensions que l'on retrouve dans les mesures faites auprès des enfants plus âgés (8 à 14 ans) sont absentes de ces résultats comme le ressenti des enfants à propos de l'évaluation. Ces observations nous amènent à constater qu'il existe, à notre connaissance, peu d'outils de mesure multidimensionnelle du bien-être perçu à l'école adaptés aux enfants en début de scolarité obligatoire. Par ailleurs, les raisons conduisant à expliquer les différences interindividuelles de bien-être perçu sont incomplètes chez les enfants de cet âge. Cette recherche a pour objectif de construire et valider une échelle de mesure du bien-être perçu des élèves de 5 à 7 ans qui permettra pour des recherches ultérieures d'examiner et de mieux comprendre ces différences interindividuelles.

3.7. Les contraintes méthodologiques liées à l'autoévaluation des jeunes enfants

Diverses contraintes méthodologiques associées au niveau de développement des enfants peuvent expliquer le faible nombre d'outils d'autoévaluation du bien-être chez les jeunes enfants. En effet, la passation d'autoquestionnaires sollicite diverses compétences qu'il est important d'identifier. Les enfants doivent tout d'abord mobiliser des compétences langagières. Ils doivent pouvoir maîtriser certains éléments de la pragmatique du langage oral, et maîtriser également la lecture. Les élèves de CP et GS ne présentent pas une habileté suffisante en lecture pour être autonomes avec un questionnaire comme le sont les élèves à partir du CE2. Leur maîtrise limitée du langage écrit doit donc être prise en compte. Le temps prévu par les protocoles peut être parfois long et les capacités attentionnelles des jeunes enfants sont plus

faibles que celles des élèves plus âgés. Les enfants sont également sollicités pour communiquer des sentiments à propos d'événements qui ont eu lieu tout au long de l'année. Ils doivent donc faire preuve d'un certain recul afin de ne pas répondre de manière anecdotique. Pour cette raison, à l'occasion de la validation française d'une échelle de mesure de la qualité de vie Coudronnière et al., (2018) ont rédigé un ensemble de préconisations pour la construction de questionnaires destinés aux jeunes enfants.

Ainsi, selon ces auteurs, les items doivent être lus par un examinateur afin de pallier le manque d'habileté en lecture des enfants. La formulation des items doit être simple, courte et à la forme affirmative (Eiser & Morse, 2001 ; Lunsky et al., 2002). Les temps de passations doivent être courts afin de mobiliser l'attention des élèves jusqu'à la fin du questionnaire (Manificat et al., 1997). Les échelles d'expression du degré d'accord doivent être limitées à 5 points et l'utilisation d'un support visuel est recommandée. Par ailleurs, selon nous, l'examineur doit s'assurer de la bonne compréhension des enfants et ne pas hésiter à reformuler certains items.

En définitive, une échelle multidimensionnelle qui tiendrait compte de ces préconisations constituerait un outil intéressant pour décrire le bien-être perçu des élèves en début de scolarité et analyser les différences interindividuelles dans ce domaine. La recherche présentée ci-dessous vise précisément cet objectif en rapportant des éléments de validation d'un questionnaire que nous avons construit pour mesurer le bien-être perçu des élèves de 5 à 7 ans.

4. Méthode

4.1. Recueil des données et procédure éthique

Les directeurs d'école ont été contactés afin que les enseignants responsables des classes de GS et de CP donnent leur accord pour cette étude. Les familles ont ensuite reçu un courrier (dans le cahier de liaison mis en place par l'école) leur expliquant l'étude ainsi qu'un formulaire de consentement éclairé. Seuls les enfants dont le consentement a été signé par les familles ont été retenus pour participer à l'étude. Les enseignants ainsi que les parents ont été assurés de la confidentialité des données recueillies. Cette recherche a été menée conformément au code de déontologie des psychologues (Groupe Interorganisationnel pour la Réglementation de la Déontologie des Psychologues, 2012). Des étudiantes de master 1 formées préalablement à la passation se sont rendues dans les écoles afin d'administrer les questionnaires aux élèves.

Cette procédure étiq ue est celle utilisée pour l'ensemble des études qui compose cette thèse.

4.2. Participants

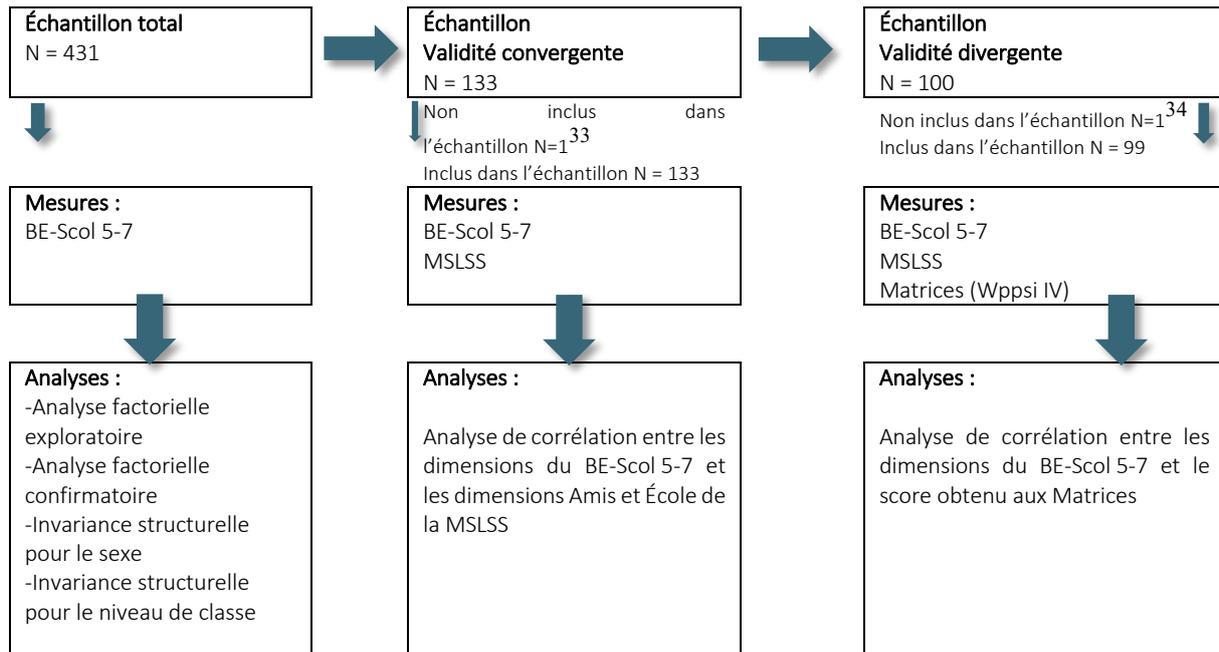
434 élèves (45,7 % en GS et 54,3 % en CP) scolarisés dans 26 classes de l'aire urbaine et périurbaine nantaise ont participé à cette étude. 3,9 % sont issus d'écoles en secteur « rural » ou périurbain, 26,7 % d'écoles situées dans la couronne nantaise et 69,4 % d'écoles de l'agglomération de Nantes. Par ailleurs, 66,6 % des classes étaient situées dans des établissements publics non-REP, 12,5 % dans des établissements publics REP+ et 20,9 % dans des établissements priv es. La répartition des élèves entre filles et garçons est  a peu près équilibrée avec 51,5 % de garçons et 48,5 % de filles. Le niveau moyen d'étude des parents est renseign e selon 5 catégories. 5 % des parents n'ont aucun diplôme ou le brevet des collèges, 13 % un niveau CAP ou BEP, 18 % un baccalauréat, 24 % un niveau bac+2, 16,3 % un niveau bac+3 ou 4 et enfin 22,4 % au moins un niveau bac+5.

◆ Tableau 1 : Description statistique de l'échantillon (N = 434)

	Pourcentage
Classe	
GS	45.7
CP	54.3
Sexe	
Garçons	51.5
Filles	48.5
Strate d'établissement	
Public REP+	12.5
Public (hors REP)	66.6
Privé	20.9
Répartition rural/urbain	
Rural	3.9
Unités urbaines de 2000 à 4999 habitants	26.7
Unités urbaines de 200000 à 1999999 habitants	69.4
Niveau d'étude moyen des parents	
Sans diplôme ou brevet des collèges	5
CAP ou BEP	13.1
Baccalauréat général, technologique ou professionnel	18.4
Diplôme de niveau bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales...)	24.8
Diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1)	16.3
Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grande �cole	22.4

La méthodologie de validation est décrite dans la *figure 1* ci-dessous. Une partie de l'échantillon est prévue pour vérifier la validité convergente de l'échelle, une autre la validité divergente.

◆ Figure 11 : Description de l'échantillon en fonction des données (mesures et analyses)



4.3. Mesures

Notre démarche prolonge une étude longitudinale de validation d'une échelle multidimensionnelle sur le bien-être des élèves à l'école élémentaire et au collège du CE2 à la 4^e (BE-Scol ; Guimard et al., 2015). Le BE-Scol a été construit à partir de la littérature scientifique et internationale qui porte sur le bien-être perçu des enfants. C'est une échelle multidimensionnelle conçue pour l'évaluation du bien-être perçu des élèves français du CE2 à la quatrième de collège. Elle est composée de 30 items regroupés en 6 dimensions (satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, relations avec les enseignants, satisfaction à l'égard de la classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et satisfaction à l'égard des évaluations). L'administration du BE-Scol est collective. Elle s'inspire du Self Perception Profile de Harter (1982) cité par les auteurs. Pour chaque item, deux types d'élèves sont présentés et chaque

³³ Élève absent (maladie) pour la mesure MSLSS

³⁴ Élève absent (rdv extérieur) pour la mesure Matrices

enfant doit individuellement choisir celui auquel il pense le plus ressembler. Le protocole prévu par Harter, permet d'éviter la tendance qu'auraient les enfants sur 4 points à choisir les réponses « extrêmes » comme « tout à fait d'accord » ou « pas du tout d'accord ». Aussi, 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 (« Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école », MAIS « d'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école » ; « Certains enfants aimeraient que leur maîtresse explique plus les choses difficiles », MAIS « d'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles »). Les réponses se distribuent sur une échelle de Likert en quatre points.

Structure de l'échelle et qualités psychométriques

Ce questionnaire montre une structure factorielle satisfaisante $\chi^2(333) = 1024,219, p = .000$; RMSEA = 0,045 ; SRMR = 0,057 ; CFI = .901 avec des coefficients de cohérence internes pour chacune des dimensions au-dessus de .70. Cependant, sa structure factorielle varie selon que les élèves sont scolarisés en primaire ou au collège. Les élèves de primaire et de collège perçoivent différemment la dimension relation à l'enseignant et un item de la dimension satisfaction de la classe. Étant donné ses bonnes qualités psychométriques et son aspect multidimensionnel, le BE-Scol peut être considéré comme un outil de référence pour l'adaptation d'une échelle destinée aux enfants plus jeunes.

Principaux résultats

Les premiers éléments d'analyse descriptive permettent de distinguer les sources de satisfaction et d'insatisfaction des élèves à l'école et au collège mesurées par l'échelle de bien-être scolaire. Les élèves expriment une satisfaction de leurs relations paritaires (73 % trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école ou au collège). Ils sont heureux d'apprendre de nouvelles choses à l'école ou au collège (85 %) et se sentent en sécurité (87.3 % déclarent ne pas avoir peur à l'école ou au collège). Enfin, la satisfaction que les enfants ont de leur relation à l'enseignant est un peu moins partagée puisque 68,8 % considèrent que leur enseignant les aide suffisamment, 49 % des élèves souhaiteraient que l'enseignant les félicite davantage et 57.7 % leur explique davantage les choses difficiles. L'évaluation scolaire apparaît également comme une source d'insatisfaction pour les élèves. En effet, 46.7 % ont peur de se tromper quand ils font un exercice et 66.3 % ont peur d'avoir de mauvaises notes.

En ce qui concerne les analyses différentielles, nous décrivons ici essentiellement les données en lien avec nos hypothèses de recherche. Pour les différences liées au sexe, lorsqu'on interroge les filles sur la satisfaction globale qu'elles ont de l'école, elles se déclarent plus satisfaites que les garçons. En revanche, lorsqu'on les interroge sur leur perception précise de la vie scolaire, les filles apparaissent moins satisfaites que les garçons de leur relation à l'enseignant $F(1,100) = 3.94, p < .05$, de leur sécurité $F(1,100) = 96.72, p < .001$, de leurs relations paritaires $F(1,100) = 5.26, p < .05$ et de l'évaluation $F(1,100) = 69.15, p < .001$. Pour les différences liées au niveau de classe, les auteurs observent une diminution significative du CE2 à la quatrième de collège du score de bien-être $F(5,996) = 7.29, p < .01$. Enfin, en ce qui concerne le niveau de performance scolaire, les enseignants ont eu à renseigner le niveau en mathématiques et le niveau en français pour chaque élève sur une échelle allant de 1 à 5. Les résultats font apparaître des liens significatifs entre le score de bien-être, le niveau de performance en mathématiques $r = .253, p < .01$ et en français $r = .255, p < .01$.

Présentation du questionnaire BE-Scol 5-7

Le questionnaire Be-Scol 5-7 a été initialement conçu pour répondre à une demande de la Direction de l'évaluation pour la perspective et la performance (DEPP) qui souhaitait un outil d'évaluation du bien-être perçu des élèves scolarisés en GS et en CP dans une perspective multidimensionnelle. Pour cette raison, ce questionnaire s'appuie à la fois sur les éléments théoriques présentés dans la première partie, mais surtout s'inspire d'une partie des éléments de méthodologie utilisés pour des études antérieures pour la DEPP (Bacro et al., 2014 a ; Guimard et al., 2015) et tente de conserver les dimensions qui pourraient être communes au bien-être des 8-13 ans et 5-7 ans. Plusieurs raisons justifient ce choix. La première tient au fait qu'il existe peu de différences de contexte pour les élèves de début de scolarité élémentaire et ceux de cours moyen (CM1 et CM2), même si les exigences en matière d'apprentissage diffèrent. La seconde résulte de notre souhait de pouvoir comparer le bien-être des enfants en début de scolarité avec celui de leurs aînés. Par ailleurs, cela permet également d'envisager avec des outils proches une mesure longitudinale du bien-être perçu à l'école. Elle intègre également des éléments l'échelle utilisée par Ladd et ses collègues (SLAQ ; 2000). Enfin, elle tient compte des différentes préconisations faites pour la passation d'autoquestionnaires auprès de jeunes enfants. Ce questionnaire est composé de 20 items répartis en 5 dimensions de 4 items chacune (satisfaction de la relation à l'enseignant, satisfaction à l'égard des activités, satisfaction des relations paritaires, inquiétude par rapport aux évaluations scolaires et

satisfaction globale de l'école). L'administration du BE-Scol 5-7 est collective pour les élèves de CP et semi-collective (en groupe de 4 élèves) pour les élèves de GS. Le questionnaire (voir annexe 6) est présenté de manière à faciliter la passation avec des dessins repères sur la partie gauche de la feuille. Les ronds sont à colorier par les enfants au fur et à mesure. Ils permettent aux enfants d'exprimer leur degré d'accord sur une échelle de 1 « pas du tout d'accord » à 3 « complètement d'accord ». Tous les items doivent être lus par l'opérateur aux enfants. Le protocole prévoit également un livret de passation où figurent les consignes à lire aux enfants (voir annexe 5) et des dessins sont prévus au tableau ou sur une feuille, afin de permettre aux adultes de s'y référer. Sa construction est inspirée des travaux nantais sur le bien-être scolaire des enfants du CE2 à la quatrième de collège (Bacro et al., 2014, 2017 ; Guimard et al., 2015). Certains items peu adaptés à l'âge et au quotidien des enfants ont été remplacés ou supprimés. Par exemple l'item « je suis content quand il y a un contrôle ou une évaluation » est remplacé par « j'aime les activités que je fais à l'école » (c'est éloigné de l'item initial, mais proche du quotidien des élèves de GS ou de CP). Les items relatifs au sentiment de sécurité ont été supprimés parce qu'ils prenaient en compte les trajets entre l'école et la maison par exemple. En effet, entre 5 ans et 7 ans, il est très rare que les enfants se rendent seuls à l'école. Afin de concevoir une dimension relative à la satisfaction globale de l'école, nous avons choisi d'intégrer trois items du questionnaire SLAQ (*School Liking and Avoidance Questionnaire de désir et d'évitement de l'école*) : « Le matin, j'ai envie de rester à la maison » « *Would you like to stay home from school?* » « L'école me donne souvent envie de pleurer. » « *Does school make you feel like crying?* » « J'aime aller à l'école. » « *Do you like to come to school?* ». Afin d'équilibrer le nombre d'items par dimension, nous avons ajouté l'item « Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison ». Le *tableau 2* présente la liste des items constitutifs de chacune des dimensions évaluées par le Be-Scol 5-7, avec leur numéro d'ordre dans la passation.

- ◆ Tableau 2 : Liste des items constitutifs de chaque dimension évaluée avec l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école.

Dimensions	Items
Satisfaction/Relations avec les enseignants	1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître).
	4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes.
	7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment.
	11. J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles.
Satisfaction/Activités scolaires	9. Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.
	12. Je travaille trop à l'école.
	17. J'aime les activités que je fais à l'école.
	18. Les activités que je fais à l'école me font progresser.
Satisfaction/Relations paritaires	2. Les autres élèves m'aiment bien.
	6. C'est facile de se faire des amis à l'école.
	8. Je m'entends bien avec les autres élèves.
	15. J'ai beaucoup de copains à l'école.
Satisfaction/Evaluations	3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.
	10. J'aime montrer mon travail à mes parents.
	13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.
	16. Je suis content quand mes parents parlent de mon travail avec ma maîtresse (mon maître).
Satisfaction globale de l'école	5. Le matin, j'ai envie de rester à la maison.
	14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison.
	19. J'aime aller à l'école.
	20. L'école me donne souvent envie de pleurer.

Mesure de la satisfaction de vie (Coudronnière et al., 2018)

Afin de vérifier la validité convergente³⁵ du BE-scol 5-7, les enfants ont été interrogés individuellement sur leur satisfaction scolaire globale ainsi que sur la satisfaction qu'ils ont de leurs relations paritaires. Les sous-échelles incluses dans la version abrégée de la « *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* » (MSLSS ; Huebner, 2001) ont été utilisées. La version française de la MSLSS a été traduite et validée par Coudronnière et ses collègues (Coudronnière et al., 2018). Le format proposé pour les enfants plus jeunes comporte 5 items pour la satisfaction globale de l'école et 6 items pour la satisfaction qu'ont les enfants de leurs relations paritaires.

Pour chaque item lu, l'enfant doit dire s'il est d'accord ou pas d'accord. Par exemple : Pierre m'a dit : « J'apprends beaucoup de choses à l'école ». Il doit ensuite nuancer sa réponse en fonction de son degré d'accord : un peu, moyennement ou complètement. Pour l'aider à s'exprimer, on place devant les enfants une aide visuelle : des ronds de trois tailles différentes représentant ce degré d'accord. Les réponses des enfants se distribuent sur une échelle de type Likert en 6 points, le score le plus élevé correspondant au niveau de satisfaction, le plus élevé.

Subtest Matrice de la WPPSI IV

Pour mesurer la validité divergente³⁶ de l'échelle BE-Scol 5/7, les élèves ont passé le subtest matrice de la WPPSI IV. Le subtest matrice est un subtest de la WPPSI IV et participe au calcul de l'indice de raisonnement perceptif (IRP) pour le calcul du QI. Il s'agit pour le sujet de compléter une matrice visuelle de façon logique. Le test commence par un exemple. Un livret de stimuli est placé devant l'enfant. L'enfant est encouragé par l'examineur à regarder une série d'images et à trouver l'image qui complète la matrice proposée. Les réponses de l'enfant sont cotées 1 ou 0 si l'item est réussi ou non. La note brute maximum est de 26 points. La note brute est ensuite convertie en note standard.

³⁵ La validité d'un test est dite convergente si les performances obtenues à ce test sont corrélées à celles d'un autre test supposé mesurer le même construit.

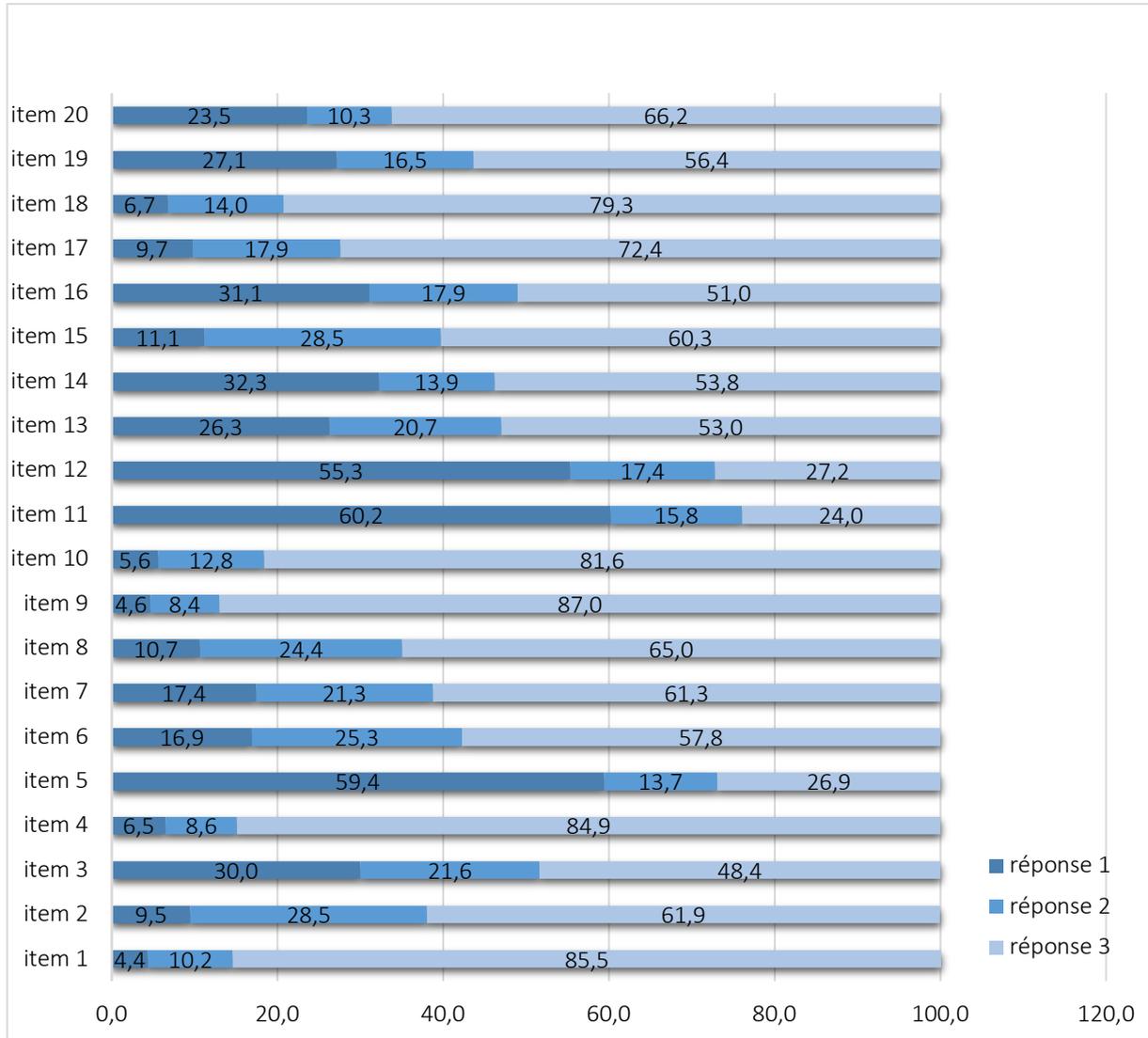
³⁶ La validité d'un test est dite divergente si les performances obtenues à ce test ne sont pas corrélées à celles d'un autre test supposé mesurer un construit différent.

5. Résultats

5.1. Analyses descriptives des réponses des enfants aux différents items du BE-Scol 5-7

La répartition des réponses des élèves, présentée dans la *figure 2* fait apparaître des éléments relatifs à la fois à leur satisfaction de ce qu'ils vivent à l'école et à leur insatisfaction. Tout d'abord, les enfants semblent assez satisfaits de la relation qu'ils ont à leur enseignant et aux activités que propose celui-ci. Une grande majorité d'entre eux déclare être complètement d'accord avec les items « 1. *J'aime bien ma maîtresse (mon maître)* » (85.5 %) « 4. *Ma maîtresse me fait faire des choses intéressantes* » (84.9 %) « 9. *Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.* » 87 % « 17. *J'aime les activités que je fais à l'école.* » 72.4 % 18. *Les activités que je fais à l'école me font progresser* 79.3 %. De la même manière, une majorité des élèves 81.6 % apprécient de montrer leur travail à leurs parents. La satisfaction que les enfants ont de leurs relations paritaires semble en revanche plus nuancée. En effet, si une bonne partie d'entre eux, 69 % déclarent être complètement d'accord avec l'item « 8. *Je m'entends bien avec les autres élèves* », les taux de satisfaction paraissent un peu plus faibles et nuancés sur les items « 2. *Les autres élèves m'aiment bien* » (61.9 % complètement d'accord, 28.5 % un peu d'accord et 9.5 % pas du tout d'accord), « 6. *C'est facile de se faire des amis à l'école.* » (57.8 % complètement d'accord, 25.3 % un peu d'accord et 16.9 % pas du tout d'accord) et « 15. *J'ai beaucoup de copains à l'école.* » (60.3 % complètement d'accord, 23.5 % un peu d'accord et 11.1 % pas du tout d'accord). Les réponses des enfants sont également différenciées pour trois des items qui concernent leur satisfaction à l'égard des évaluations puisque 48.4 % sont complètement d'accord 21.6 % un peu d'accord et 30 % pas du tout d'accord avec l'item « 3. *J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.* » ; 53 % sont complètement d'accord 20.7 % un peu d'accord et 26.3 % pas du tout d'accord avec l'item « 13. *J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.* » et enfin, 51 % sont complètement d'accord 17.9 % un peu d'accord et 31.1 % pas du tout d'accord avec l'item « 16. *Je suis content quand mes parents parlent de mon travail avec ma maîtresse (mon maître)* ». Enfin, ces résultats montrent que les élèves peuvent être insatisfaits de certains aspects de l'école. 55.3 % des élèves déclarent être complètement d'accord avec l'item « 12. *Je travaille trop à l'école.* », 60.2 % avec « 11. *J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles* » et 59.4 % avec « 5. *Le matin, j'ai envie de rester à la maison.* ».

◆ Figure 12 : Répartition (en %) des réponses des élèves de GSM et de CP aux items du Be-scol 5-7 en fonction de la catégorie de réponse (tout à fait d'accord, un peu d'accord, pas du tout d'accord)



Notes : N = 434. Les notations 1, 2 et 3 correspondent au degré d'accord avec l'item (cette notation est inversée lorsque les items sont eux-mêmes inversés aussi un grand score traduit une meilleure satisfaction alors qu'un score de 1 une satisfaction moindre).

Les résultats du *tableau 3* présentent les moyennes des réponses des enfants de GSM et de CP aux items du Be-Scol 5-7. Afin de déterminer si tous les items obéissent à une distribution normale, on examine les coefficients d'aplatissement qui doivent être compris entre -2 et +2 ainsi que l'asymétrie qui doit être comprise entre -1.5 et +1.5. Il apparaît que cinq items du BE-Scol 5-7 n'ont pas une distribution normale. Trois des items relatifs à la satisfaction que les enfants ont de leur relation à leur enseignant (« 1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître) », « 4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes », « 7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment ») saturent à droite de l'échelle ce qui montre que les enfants sont de manière indifférenciée, très satisfaits de leur relation à l'enseignant. Enfin, l'item 10

(« J'aime montrer mon travail à mes parents ») et l'item 18 (« le travail que je fais à l'école me fait progresser ») saturent également à droite ce qui indique que les réponses des sujets varient peu.

- ◆ Tableau 3 : Analyse descriptive des scores (moyenne, écart-type, aplatissement et asymétrie) obtenus aux différents items de l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école (questionnaire BE-Scol 5-7) pour les GS et les CP.

	Moy. (ET) (Max 3)	Aplatissement	Asymétrie
1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître)	2.81 (0.49)	-2.61	5.90
2. Les autres élèves m'aiment bien.	2.52 (0.66)	-1.07	-0.05
3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.	2.18 (0.87)	-0.36	-1.60
4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes.	2.78 (0.55)	-2.46	4.79
5. Le matin j'ai envie de rester à la maison.	1.67 (0.87)	0.68	-1.34
6. C'est facile de se faire des amis à l'école.	2.41 (0.76)	-0.84	-0.78
7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment.	2.44 (0.77)	-0.94	-0.69
8. Je m'entends bien avec les autres élèves.	2.54 (0.68)	-1.18	0.08
9. Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	2.82 (0.49)	-2.79	6.84
10. J'aime montrer mon travail à mes parents.	2.76 (0.54)	-2.20	3.80
11. J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles.	1.64 (0.84)	0.77	-1.16
12. Je travaille trop à l'école.	1.72 (0.86)	0.58	-1.42
13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.	2.27 (0.85)	-0.54	-1.40
14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison.	2.22 (0.90)	-0.44	-1.63
15. J'ai beaucoup de copains à l'école.	2.50 (0.69)	-1.00	-0.26
16. Je suis content quand mes parents parlent de mon travail avec ma maîtresse (mon maître).	2.20 (0.88)	-0.40	-1.61
17. J'aime les activités que je fais à l'école.	2.63 (0.65)	-1.52	0.96
18. Les activités que je fais à l'école me font progresser.	2.73 (0.58)	-1.99	2.80
19. J'aime aller à l'école.	2.29 (0.87)	-0.60	-1.40
20. L'école me donne souvent envie de pleurer.	2.43 (0.85)	-0.94	-0.94

Note : $N = 434$, les scores vont de 1 à 3, un score élevé montre une plus grande satisfaction, les coefficients d'aplatissement doivent être compris entre -2 et +2 et l'asymétrie doit être comprise entre -1.5 et +1.5

L'examen des moyennes et des écarts-types pour chaque item en GS et en CP fait apparaître qu'il existe peu d'items (5 seulement sur les 20 items initiaux) pour lesquels un *t de Student* aux échantillons indépendants montre une différence significative entre les élèves de

GS et de CP. Le *tableau 4* présente les moyennes et écarts-types des scores pour chaque item du BE-Scol 5-7 en GS et CP ainsi que le *t test* pour ces deux niveaux de classe.

- ◆ Tableau 4 : Comparaison des moyennes des GS et des CP par item (BE-Scol 5-7) à l'aide de tests de Student aux échantillons indépendants.

Items du BE-Scol 5-7	GS moy. (ET) (Max 3)	CP moy. (ET) (Max 3)	t
1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître)	2.83 (0.48)	2.79 (0.50)	-.68
2. Les autres élèves m'aiment bien.	2.50 (0.70)	2.55 (0.62)	.77
3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.	2.28 (0.88)	2.10 (0.85)	-2.11*
4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes.	2.73 (0.62)	2.83 (0.47)	1.84
5. Le matin j'ai envie de rester à la maison.	1.64 (0.88)	1.70 (0.87)	.67
6. C'est facile de se faire des amis à l'école.	2.41 (0.80)	2.40 (0.73)	-.20
7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment.	2.36 (0.72)	2.50 (0.82)	1.93*
8. Je m'entends bien avec les autres élèves.	2.54 (0.74)	2.54 (0.62)	-.01
9. Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	2.80 (0.55)	2.85 (0.43)	1.04
10. J'aime montrer mon travail à mes parents.	2.83 (0.47)	2.70 (0.47)	- 2.55**
11. J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles.	1.58 (0.84)	1.68 (.84)	1.21
12. Je travaille trop à l'école.	1.64 (0.85)	1.78 (0.87)	1.75
13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.	2.37 (0.85)	2.17 (0.84)	- 2.47**
14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison.	2.28 (0.91)	2.16 (0.89)	-1.45
15. J'ai beaucoup de copains à l'école.	2.53 (0.68)	2.46 (0.69)	-1.14
16. Je suis content quand mes parents parlent de mon travail avec ma maîtresse (mon maître).	2.25 (0.90)	2.15 (0.87)	-1.28
17. J'aime les activités que je fais à l'école.	2.65 (0.69)	2.61 (0.62)	-.68
18. Les activités que je fais à l'école me font progresser.	2.72 (0.61)	2.72 (0.55)	-.01
19. J'aime aller à l'école.	2.19 (0.91)	2.37 (0.81)	2.20*
20. L'école me donne souvent envie de pleurer.	2.39 (0.88)	2.45 (0.82)	.76

Note : N = 434, les scores vont de 1 à 3, un score élevé montre une plus grande satisfaction, * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Les tests de Student font apparaître des différences significatives pour trois items qui semblent être en lien. Les élèves de GS expriment une satisfaction significativement meilleure que les CP pour les items « 3. *J'ai peur d'avoir de mauvaises notes* » $t(429) = -2.11, p = .04$ « 10. *J'aime montrer mon travail à mes parents* » $t(429) = -2.55, p = .01$ et « 13. *J'ai peur de*

me tromper quand je fais un exercice » $t(429) = -2.47, p = .01$. Ensuite les CP expriment une satisfaction significativement plus grande que les GS pour l’item “7. *Ma maîtresse (mon maître) m’aide suffisamment*” $t(429) = 1.93, p = .05$ ainsi que pour l’item « 19. *J’aime aller à l’école* » $t(429) = 2.20, p = .03$. On n’observe pas de différence significative entre la satisfaction à l’égard des autres items entre les élèves de GS et de CP (toutes les valeurs de $p > .05$).

5.2. Structure factorielle du questionnaire

Une analyse factorielle a été réalisée pour d’une part vérifier que le questionnaire BE-Scol 5-7 est bien constitué de cinq dimensions et pour d’autre part que ces dimensions résument bien les items envisagés. Afin d’écartier les items pour lesquels les enfants n’ont pas répondu de manière suffisamment différenciée, seuls les items dont les réponses se distribuent approximativement selon une loi normale ont été conservés, soit 15 items sur les 20 présents dans l’échelle initiale.

Une étude de la structure factorielle du BE-scol 5-7 est réalisée en deux étapes : une première étape dite exploratoire qui va regarder la structure factorielle des items sur un échantillon, sans aucun a priori et une seconde étape qui teste cette structure factorielle sur un autre échantillon. La première étape est réalisée selon les recommandations de (Kline, 2016)³⁷ en utilisant une analyse factorielle exploratoire (AFE) sur un tiers randomisé de l’échantillon ($n = 143$) avec la rotation Varimax³⁸. La seconde étape est une analyse factorielle confirmatoire (AFC) réalisée sur les deux tiers restants de l’échantillon ($n = 286$).

L’analyse exploratoire (AFE) sur les 15 items fait apparaître que 12 items se répartissent en 3 facteurs composés respectivement de 5, 4 et 3 items. Trois items ne sont associés à aucun de ces 3 facteurs : l’item 9 « Je suis content d’apprendre de nouvelles choses à l’école », l’item 10 « J’aime montrer mon travail à mes parents » et l’item 12 « *Je travaille trop à l’école* ». Le *tableau 5* présente les poids factoriels qui peuvent être interprétés comme la corrélation entre les items et les dimensions évaluées par le BE-Scol 5-7 (on ne conserve que les items dont le poids factoriel est supérieur à .30).

³⁷ Kline, R. B. (2016). Principles and practice of structural equation modeling (T. D. Little, Éd.; Fourth edition). The Guilford Press.

³⁸ Cette rotation est destinée à maximiser les variances des poids factoriels brut au carré pour chaque facteur ; cela revient à maximiser les variances dans les colonnes de la matrice des poids factoriels brut au carré.

- ◆ Tableau 5 : Poids factoriels des items constitutifs de chaque facteur du bien-être évalué avec le questionnaire BE-Scol 5-7 (coefficients de régression standardisés) donnés par l'AFE.

Items	Poids factoriels		
	1	2	3
Facteur 1 : Satisfaction globale de l'école			
19. J'aime aller à l'école	.84		
17. J'aime le travail que je fais à l'école	.63		
16. Je suis content quand mes parents parlent avec ma maîtresse	.55		
14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison	.54		
5. Le matin, j'ai envie de rester à la maison	.52		
Facteur 2 : Satisfaction des pairs			
15. J'ai beaucoup de copains à l'école		.80	
2. Les autres élèves m'aiment bien		.60	
8. Je m'entends bien avec les autres élèves		.54	
6. C'est facile de se faire des amis à l'école		.49	
Facteur 3 : Satisfaction de l'évaluation			
20. L'école me donne envie de pleurer			.57
13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice			.44
3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes			.44

Note : $N = 434$. La méthode de rotation utilisée est la rotation Varimax.

La première dimension comporte 5 items : « J'aime aller à l'école », « J'aime le travail que je fais à l'école », « Je suis content quand mes parents parlent avec ma maîtresse », « Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison » et « Le matin, j'ai envie de rester à la maison », qui paraissent se rapporter à la satisfaction générale que les enfants éprouvent à l'école. La seconde regroupe 4 items : « J'ai beaucoup de copains à l'école », « Les autres élèves m'aiment bien » et « C'est facile de se faire des amis à l'école » qui évoquent la satisfaction que les enfants ont de leurs relations paritaires. La troisième comporte 3 items : « L'école me donne envie de pleurer », « J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice » et « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes » qui semblent se rapporter à l'inquiétude que les enfants ont par rapport aux évaluations scolaires. Ici, le nombre d'items par dimension étant inférieur ou égal à 3, la cohérence interne n'est plus évaluée par l'alpha de Cronbach, mais par le coefficient. \bar{r} de corrélation intra classes qui doit être compris entre .20 et .50 pour s'assurer une bonne cohérence interne (Kline, 2016). Les trois dimensions obtenues disposent d'une bonne consistance interne avec pour valeurs respectives $\bar{r} = .30$; $\bar{r} = .32$ et $\bar{r} = .25$.

L'analyse factorielle confirmatoire évalue la qualité du modèle en se basant sur quatre indices retenus afin d'examiner l'ajustement du modèle sont le chi-carré (χ^2), la *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), le *Comparative Fit Index* (CFI) et le *Standardized Root Mean square Residual* (SRMR) (voir par exemple Kline 2016). Un test chi-carré non significatif révèle un modèle adéquat. Toutefois, le chi-carré étant fortement sensible à la taille de l'échantillon, d'autres indicateurs sont généralement examinés. L'auteur recommande que les valeurs du CFI soient supérieures à .90. Par ailleurs, pour le RMSEA et le SRMR des valeurs inférieures à .05 indiquent que le modèle est excellent alors que des valeurs comprises entre .05 et .08 signifient un ajustement acceptable du modèle aux données.

Nos résultats indiquent une déviation significative du modèle observé sur les données et le modèle testé χ^2 (df = 51) = 77.78 ; p = .009. En revanche, les indices d'ajustement CFI = .97 ; RMSEA = .043[.022-062] ; SRMR = .08 permettent d'affirmer que le modèle testé s'ajuste bien aux données, ainsi le modèle en 3 dimensions est valide. Le *tableau 6* présente les coefficients de régression standardisés des items pour le modèle BE-Scol 5-7 (ces coefficients jouent le rôle des poids factoriels dans l'AFE). Enfin, les trois dimensions du Be-scol 5-7 ont une cohérence interne acceptable puisque les coefficients infra-classe pour chacune de ces dimensions sont respectivement $\bar{r} = .42$; $\bar{r} = .28$ et $\bar{r} = .22$.

◆ Tableau 6 : Coefficients de régression standardisés des items constitutifs de chaque dimension du bien-être évaluée avec le questionnaire BE-Scol 5-7 donnés par l' AFC

Items	Facteur 1	Facteur 2	Facteur 3
19. J'aime aller à l'école	.83		
17. J'aime le travail que je fais à l'école	.75		
16. Je suis content quand mes parents parlent avec ma maîtresse	.55		
14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison	.56		
5. Le matin, j'ai envie de rester à la maison	.48		
15. J'ai beaucoup de copains à l'école		.68	
2. Les autres élèves m'aiment bien		.65	
8. Je m'entends bien avec les autres élèves		.64	
6. C'est facile de se faire des amis à l'école		.62	
13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice			.81
3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes			.51
20. L'école me donne envie de pleurer			.20

Note : N = 434.

5.3. Éléments de validation de l'échelle BE-Scol 5-7

Afin d'utiliser cette échelle pour réaliser des analyses différentielles, nous avons testé l'invariance structurelle du questionnaire pour les deux variables sexe et classe, ceci permet d'affirmer que les différences éventuelles entre les deux groupes ne peuvent pas être attribuables à l'échelle de mesure. Il s'agit ici de s'assurer que ce modèle peut s'appliquer aussi bien aux garçons qu'aux filles et aux enfants de GS et de CP. Cette invariance structurelle se fait en trois étapes. On contraint le modèle à avoir les 3 dimensions précédentes pour les deux groupes (filles vs garçons ou GS vs CP), on parle d'invariance structurelle. En deuxième lieu, on ajoute une deuxième contrainte sur les poids factoriels : ils sont les mêmes entre les deux groupes, on parle alors d'invariance faible. Enfin, on ajoute une troisième contrainte sur les intercepts des modèles, ceci permet d'obtenir une invariance forte. Le critère retenu pour valider ces différents niveaux d'invariance est que les écarts de CFI entre les modèles ne doivent pas dépasser .01 ($\Delta CFI < .01$; Kline, 2016).

Les résultats du *tableau 7* permettent de conclure à une invariance forte du questionnaire pour les trois niveaux d'analyse, selon que les répondants sont des filles ou des garçons. L'invariance faible se traduit par le fait que les filles et les garçons comprennent les items de la même façon et l'invariance forte qu'ils ont tendance à utiliser l'échelle de la même manière.

◆ Tableau 7 : Invariance de l'échelle BE-Scol 5-7 entre les filles et les garçons

	χ^2	df	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	Δdf	p	ΔCFI
Invariance structurelle :								
Modèle de base	117.79	102	.982	.033				
Invariance faible :								
Poids factoriels identiques	129.85	111	.979	.035	15.03	9	.09	.003
Invariance forte :								
Variances résiduelles identiques	147.63	123	.973	.038	17.47	12	.13	.006

Le tableau 7 présente les résultats des analyses effectuées afin de montrer l'invariance structurelle pour le niveau de classe. Seuls les deux premiers niveaux d'invariance sont vérifiés (voir ligne 1 et 2 du *tableau 8*). Pour obtenir une invariance forte du questionnaire, les items 5, 8 et 20 doivent avoir des intercepts différents pour les GS et les CP (voir les lignes 3 et 4 du *tableau 7*). Ainsi, les items 5 : « Le matin j'ai envie de rester à la maison », 8 : « Je m'entends bien avec les autres élèves » et 20 : « L'école me donne envie de pleurer » sont perçus différemment selon que le sujet soit en GS ou en CP

◆ Tableau 8 : Invariance de l'échelle BE-Scol 5-7 entre les élèves de GS et de CP

	χ^2	df	CFI	RMSEA	$\Delta\chi^2$	Δ df	p	Δ CFI
Invariance structurelle	150,10	102	.971	.047				
Invariance faible : Poids factoriels	157.88	111	.971	.046	12.65	9	.18	.000
Invariance forte (1) : variances résiduelles identiques	202.75	123	.951	.052	40.26	12	<.001	.02
Invariance forte (2) : variances résiduelles identiques sauf items 5, 8 et 20	177.79	120	.965	.048	20.27	9	.02	.006

5.4. Étude de la validité convergente et divergente du BE-Scol 5-7

Pour terminer cette analyse, une étude de validité convergente du questionnaire a été menée, celle-ci permet de vérifier que l'échelle proposée fournit des résultats analogues à des échelles déjà validées dans la littérature.

Les scores obtenus aux matrices de la Wpssi IV (moyenne : 11.53, écart-type : 5.32) indiquent que les élèves se situent dans la moyenne de leur âge. Aucun élève n'a présenté de score faible nécessitant qu'il soit écarté de l'étude. Par ailleurs, les résultats obtenus aux dimensions amis et école de la MSLSS montrent que les élèves de GS et de CP sont plutôt très satisfaits pour ces deux dimensions puisque les moyennes sont de 5.27/6 pour la dimension amis et de 5.33/6 pour la dimension école (idem).

Le tableau 8 présente les différentes corrélations entre les trois dimensions du BE-Scol 5-7, les dimensions amis et école de la MSLSS et le subtest Matrice de la Wpssi IV.

Les validités convergentes ont été testées en analysant les relations entre les 3 dimensions du BE-Scol 5-7 et deux dimensions de la MSLSS : satisfaction des relations paritaires et satisfaction de l'école. Les résultats montrent les liens modérés $.40 < r < .60$ entre la dimension satisfaction des relations paritaires du BE-Scol 5-7 et la dimension relation amis de la MSLSS. Il existe aussi des liens modérés $.40 < r < .60$ entre la dimension satisfaction de l'école du BE-Scol et la dimension école de la MSLSS. Ces corrélations significatives nous permettent de conclure à une validité convergente de deux des dimensions du BE-Scol 5-7. Les corrélations entre la troisième dimension qui concerne l'inquiétude de l'évaluation et la dimension école de la MSLSS ne sont pas significatives, leurs items respectifs étant sans doute conceptuellement trop éloignés.

L'absence de liens significatifs entre la note standard obtenue au subtest Matrice et les trois dimensions du BE-Scol 5-7 (voir tableau 9) permet de conclure à la validité divergente du BE-Scol 5-7.

- ◆ Tableau 9 : Corrélations entre les trois dimensions du BE-Scol 5-7, les dimensions satisfaction de l'école et des relations paritaires de la MSLSS et le subtest Matrice de la Wpsi

	1	2	3	4	5	6
1.Be-scol satisfaction école	-					
2.BE-Scol relations paritaires	.39	-				
3.BE-Scol inquiétude évaluation	.32**	.24*	-			
4.MSLSS école	.45***	.05	.19	-		
5.MSLSS amis	.25*	.51***	.19	.51***	-	
6.Note standard Matrice de la Wpsi	-.05	.05	-.00	-.38	-.002	-

6. Discussion

L'objectif principal de cette étude était de construire et valider une échelle de mesure du bien-être perçu des élèves de 5 à 7 ans afin de permettre à des recherches ultérieures d'examiner et de mieux comprendre les différences interindividuelles et leurs origines. En effet, il existe peu d'outils de mesure du bien-être chez les élèves avant 8 ans (Allen et al., 2018; Ladd et al., 2000; Sandseter & Seland, 2017) et aucun résultat à notre connaissance sur une mesure multidimensionnelle, au-delà du désir ou non d'aller à l'école (Ladd et al., 2000), du bien-être scolaire perçu en début de scolarité.

Les premières analyses descriptives nous permettent d'observer la manière dont les élèves se situent par item. Les comparaisons entre les réponses des élèves de GS et de CP font apparaître une moindre satisfaction des plus grands pour des items relatifs au retour que l'enseignant ou les parents peuvent leur faire de leur travail : « *J'ai peur d'avoir de mauvaises notes* » « *J'aime montrer mon travail à mes parents* » et « *J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice* ». Cette différence observée pourrait être liée au fait que les élèves de cours préparatoire ont une expérience plus importante du retour que le font les enseignants. La correction des cahiers est quotidienne en CP et a lieu sur plusieurs travaux : en écriture, en lecture ou en mathématiques par exemple. Les exigences en France, auprès des élèves, sont

importantes, quel que soit le niveau de classe³⁹ et sont pour eux un défi quotidien. Il existe en revanche une sorte de « pression sociale » à l'entrée du CP. Avec cette année, on entre dans les apprentissages formels et notamment celui de la lecture. L'entrée au CP peut réveiller chez certaines familles l'angoisse de la réussite et être consciemment ou inconsciemment transmise aux enfants. Par ailleurs, il faut reconnaître que ce niveau de classe bénéficie d'une certaine vigilance de la part des professionnels et de l'institution. Dans certaines académies, on évite de confier à des enseignants stagiaires ou débutants l'année de CP et c'est également le niveau qui a pu profiter d'aménagements. En 2017, c'est ce niveau de classe qui a inauguré le dispositif de dédoublement des classes dans l'enseignement prioritaire⁴⁰. L'attention portée à ce niveau de classe en montre l'importance à la fois pour les enfants, pour des familles, mais aussi pour l'institution. La classe de CP cristallise de nombreuses inquiétudes et les enjeux autour des apprentissages de la lecture, mais aussi des mathématiques peuvent tout à fait être ressentis par les jeunes élèves et se traduire chez eux par une certaine anxiété. Les résultats qui suivent sont difficilement interprétables dans la mesure où ils ne concernent qu'un seul item et non le score d'un ensemble d'items d'une même dimension. On peut cependant noter une différence de perception entre les élèves de GS et de CP en faveur cette fois des CP pour l'item « *Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment* ». Cette différence significative traduit une différence de besoin d'aide entre les élèves de GS et de CP. Les plus jeunes, alors qu'ils bénéficient d'un meilleur taux d'encadrement (ici un enseignant et une Atsem par classe de GS concernées par l'étude vs un enseignant uniquement par classe de CP) font part d'une plus grande insatisfaction concernant l'aide qu'ils reçoivent. Ces résultats traduisent donc un besoin plus important des plus jeunes qui, moins autonomes, recherchent une plus grande présence des adultes, un accompagnement plus important. Enfin, les élèves de CP expriment une meilleure satisfaction que ceux de GS à l'égard de l'item « *J'aime aller à l'école* ». Ce qui contredit des résultats de littérature selon lesquels on observe une diminution de la satisfaction scolaire au cours de la scolarité (González-Carrasco et al., 2016). Mais ici encore une fois il s'agit d'un unique item et il est difficile d'en tirer une réelle conclusion. Une étude longitudinale avec un score établi à partir de plusieurs items sur une dimension satisfaction de l'école serait nécessaire pour répondre à ce questionnement.

³⁹ Programmes, ressources et évaluations <https://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-ressources-et-evaluations.html>, consulté le 25 septembre 2020

⁴⁰ Dispositif pour l'éducation prioritaire en vue de lutter contre les inégalités sociales et territoriale. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>, consulté le 25 septembre 2020

Construite à partir de la littérature et notamment des travaux français sur le bien-être scolaire perçu chez des élèves de 8 à 14 ans (Guimard et al., 2015) ainsi que des travaux de Ladd et ses collègues (2000) chez les enfants de 5 ans, l'échelle BE-Scol 5-7 comprenait initialement cinq dimensions : la satisfaction de la relation à l'enseignant, des activités, des relations paritaires, de l'évaluation et la satisfaction globale de l'école. Les scores moyens de réponses aux items montrent que les enfants sont plutôt très satisfaits de l'école, ce qui confirme les données internationales puisque selon le rapport de l'OCDE (2013) sur l'étude Pisa, 4 élèves sur 5 se déclarent « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les items « *je me sens bien à l'école* » et « *je me sens chez moi à l'école* ». L'analyse factorielle confirmatoire révèle trois dimensions au lieu de cinq : une dimension relative à la satisfaction globale que les enfants ont de l'école, une dimension relative à la satisfaction qu'ils ont de leurs relations paritaires et une dimension qui évoque l'inquiétude que les élèves ont de l'évaluation. Ces résultats chez les enfants de 5 à 7 ans apportent un éclairage sur l'évolution de la structure du bien-être scolaire perçu au cours du développement de l'enfant. L'étude de (Ladd et al., 2000) met en évidence deux dimensions : le désir et l'évitement de l'école. Les résultats concernant la structure de l'échelle BE-Scol 5-7 vont dans le sens de ces travaux avec deux dimensions qui portent d'une part sur la satisfaction que les enfants ont de l'école et d'autre part sur les sources d'insatisfaction à l'école.

La présence d'une dimension sur la satisfaction des relations paritaires apporte un complément d'information sur la structure du bien-être scolaire perçu en début de scolarité. Les coefficients inter classe obtenus pour chacune des dimensions sont compris entre .20 et .50. Sur une échelle initiale de 20 items, seuls 12 items apparaissent dans l'analyse confirmatoire. Les items concernant la satisfaction que les enfants ont de leur relation à l'enseignant ont disparu. La saturation à droite pour ces 4 items montre qu'il existe peu de variation dans les réponses des enfants. Ces résultats contrastent avec les résultats des études sur les enfants de CE2 à la 4^e (Bacro et al., 2014 a; Guimard et al., 2015). En effet, les chercheurs soulignent l'importance de la dimension satisfaction de la relation aux enseignants comme contribuant de manière importante au bien-être scolaire perçu. Par ailleurs, il existe de nombreux changements dans le format de relation aux adultes pour les enfants en début de scolarité. La relation qu'ils ont à l'enseignant diffère de celle qu'ils ont avec leurs parents. C'est une relation qui repose sur les progrès scolaires, les apprentissages (Howes et al., 1994; Pianta & McCoy, 1997). C'est un format différent de celui qu'ils ont avec leurs parents, qui leur demande de s'adapter. La méthodologie utilisée et la formulation des items peuvent apporter une explication. Bien qu'interrogés en dehors de la présence de l'enseignant, les enfants répondent au questionnaire

à l'école. Trois items sur quatre sont formulés de manière positive et durant les passations, les examinateurs ont pu observer que l'item « *j'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles* » était mal compris par les enfants. Le lieu de passation et la formulation des items ont pu entraîner des biais méthodologiques. En effet, les jeunes enfants ont une tendance à l'acquiescement, à la suggestibilité et de la désirabilité sociale (Rodary et al., 2001).

La première dimension regroupe des items qui évoquent d'une part l'école (« *j'aime aller à l'école* » « *j'aime le travail que je fais à l'école* »), d'autre part les liens entre l'école et la maison (« *j'aime quand mes parents parlent avec ma maîtresse* » « *je me sens aussi bien à l'école et à la maison* » « *le matin, j'ai envie de rester à la maison* »). Ce dernier item semble en contradiction avec les autres items qui évoquent plutôt le désir d'aller à l'école ou des liens positifs entre l'école et la maison. Sans doute, les rythmes qui sont imposés aux enfants ne sont pas toujours bien adaptés et cette question correspond au temps du matin. Le temps après le réveil n'est pas toujours facile et certains enfants peuvent ne pas trop avoir envie d'aller à l'école tout en aimant l'école quand même. On pourrait faire l'hypothèse qu'ils ont envie d'aller à l'école, mais plus tard dans la journée, une fois qu'ils ont pris le temps de jouer un peu. Rappelons ici que les élèves français y compris les élèves de maternelle sont les élèves qui ont les journées les plus longues des pays de l'OCDE (OCDE, 2010). Par ailleurs, les travaux sur les rythmes de l'enfant préconisent que la première heure matinale de classe (8 h 30 – 9-h 30) soit consacrée à un temps de « remise en route » de la vigilance, de l'attention et des ressources intellectuelles, et aussi un temps de restauration minimale du sentiment de sécurité affective (Montagner, 2009).

Pour cette première dimension, on observe trois items sur le lien entre la maison et l'école. Des liens positifs entre l'école et la maison semblent contribuer à une plus grande satisfaction de l'école. Les échanges entre les familles et l'école peuvent ne pas toujours être de très bonne qualité (Fotinos, 2015). Outre leur aspect formel (réunions d'information), les échanges sont peu fréquents, vont de l'école aux parents et rarement des parents vers l'école (Feyfant, 2015) et ciblent les difficultés d'apprentissage ou les problèmes de comportement de l'enfant (Rimm-Kaufman & Pianta, 1999 cités par Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). La présence de ces trois items dans la dimension satisfaction de l'école rappelle ce qui est évoqué dans la littérature : la nécessité d'établir des liens positifs entre l'école et la maison.

La seconde dimension clairement identifiée concerne la satisfaction que les enfants éprouvent dans le domaine de leurs relations paritaires. Elle regroupe les quatre items initiaux

(« les autres élèves m'aiment bien » « j'ai beaucoup de copains à l'école » « c'est facile de se faire des amis à l'école » « les autres élèves m'aiment bien »). Ces résultats vont dans le sens de la littérature internationale qui montre l'impact des relations paritaires dans le sentiment positif que les enfants ont de l'école (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000). Cette dimension est systématiquement présente dans différentes échelles de bien-être à destination des élèves plus âgés (Guimard et al., 2015; Huebner, 2001) ce qui souligne l'importance de la contribution des relations paritaires à la perception du bien-être scolaire. La satisfaction des relations aux autres enfants est donc également importante chez les plus jeunes. Il est intéressant de trouver une dimension relative aux relations paritaires dès 5 ans puisque d'un point de vue développemental, il existe un véritable changement chez les enfants entre 4 et 7 ans dans de nombreuses cultures (Saneroff, 1989, Saneroff & Haith, 1996, cités par Rimm-Kaufman et al., 2000). Les enfants développent de nouveaux réseaux sociaux, ils n'interagissent plus uniquement avec des adultes, mais aussi avec d'autres enfants (Feiring & Lewis, 1989). Les travaux sur les relations d'amitié des jeunes enfants montrent, en effet, que la capacité à se faire des amis, mais aussi la stabilité des amitiés chez les enfants dès 3 ans sont associées et prédites par la maturité sociocognitive et émotionnelle (Dunn et al., 2002). Ces mêmes travaux montrent qu'il existe une différence notable de comportement des enfants selon qu'ils se déclarent amis ou non avec les autres. C'est cette observation de la diversité des comportements dans les interactions qui permet selon eux d'établir la capacité à se faire des amis comme une véritable compétence sociale.

La troisième dimension regroupe les items « j'ai peur d'avoir de mauvaises notes » « j'ai peur de me tromper quand je fais un exercice » « l'école me donne envie de pleurer ». Si les deux premiers items concernent clairement l'évaluation, en revanche le troisième item et sa contribution à cette dimension faible puisqu'en dessous de .40. Il est plus général et il peut exister de nombreuses raisons pour lesquelles les enfants ont envie de pleurer. La présence de l'item « j'ai peur d'avoir de mauvaises notes » dans cette dimension peut paraître surprenante dans la mesure où en grande section de maternelle comme en cours préparatoire les élèves ne reçoivent pas de notes chiffrées de leur travail. Les enseignants sont encouragés à évaluer les élèves en indiquant si les compétences sont acquises, en cours d'acquisition ou non acquises. Il existe en revanche une pression liée à la réussite académique qui est à la fois véhiculée par les familles et l'institution : il faut avoir « de bonnes notes » à l'école. Leur réussite dès le début de l'école semble engager à la fois, leur parcours académique et leur avenir professionnel. Ce discours entraîne chez les jeunes enfants une inquiétude à l'idée de ne pas réussir. Plus largement les enfants ont un retour régulier sur leur travail de la part des adultes pour leur

indiquer s'ils ont réussi ou non à répondre à la consigne. Les enfants se comparent et la valeur attribuée à leur travail est susceptible d'avoir un impact sur l'estime qu'ils ont d'eux ou la confiance qu'ils ont en leur capacité de réussir. Bacro et ses collègues indiquent en 2017 qu'il existe des liens entre les performances académiques et le bien-être scolaire perçu ce qui montre que des élèves qui reçoivent une évaluation négative de leur travail ont une satisfaction moins importante de leur bien-être à l'école.

Les analyses ont montré qu'il existait une invariance de l'échelle BE-Scol pour le sexe et en partie pour le niveau de classe. Il n'est pas étonnant que les enfants de GS n'envisagent pas leur bien-être scolaire de la même manière que les enfants de CP. Ainsi trois items sont perçus différemment selon l'âge : « *le matin, j'ai envie de rester à la maison* », « *je m'entends bien avec les autres élèves* » et « *l'école me donne envie de pleurer* ». Les différences de structure entre l'école maternelle et l'école primaire ainsi que les vécus différents des élèves, par exemple la possibilité de jouer ou l'organisation de la classe et des apprentissages pourraient contribuer à expliquer ces différences.

Enfin les analyses ont montré que notre échelle disposait d'une bonne validité convergente pour deux des dimensions obtenues. Cette validité a été montrée grâce aux corrélations établies entre la dimension satisfaction de l'école et la dimension école de la MSLSS ainsi qu'entre la dimension satisfaction des relations paritaires et la dimension amis de la MSLSS. Ces résultats tendent à montrer que lorsque les jeunes enfants sont interrogés avec deux outils différents sur leurs expériences de l'école leur point de vue est plutôt stable et peut être pris en compte et que par ailleurs notre échelle mesure bien à la fois la satisfaction qu'ils ont de l'école et celle qu'ils ont de leurs relations aux autres élèves de la classe. La validité divergente montre que notre échelle n'est pas en lien avec le niveau d'intelligence des enfants qui l'utilisent.

7. Conclusion

L'analyse de l'échelle BE-Scol 5-7 destinée à mesurer le bien-être scolaire perçu des enfants en fin de scolarité maternelle et début primaire a montré qu'elle était constituée de trois dimensions : une dimension relative à la satisfaction globale que les enfants ont de l'école, une dimension de la satisfaction qu'ils ont de leurs relations paritaires et enfin une dimension liée à l'inquiétude qu'ils ont de l'évaluation. La validation d'une échelle en trois dimensions apporte un éclairage sur la connaissance que l'on peut avoir du bien-être scolaire perçu chez les jeunes

enfants. En effet, comme le soulignent Guimard et ses collègues (2015), on peut avoir une bonne satisfaction globale de l'école et pour autant, ne pas être satisfait de l'ensemble des expériences que l'on fait dans ce même contexte. Par ailleurs, l'échelle dispose de bonnes qualités psychométriques puisque sa structure est invariante pour les filles et les garçons et en partie invariante selon le niveau de classe (GS ou CP). Les analyses montrent également qu'elle dispose d'une bonne validité convergente et divergente. La validité de cette échelle et ses bonnes qualités psychométriques nous permettent d'envisager de futures études qui étudieront les différences interindividuelles pour les enfants de 5 à 7 ans. En effet, la plupart des travaux qui étudient le bien-être scolaire des enfants portent leur intérêt sur les enfants à partir de 8 ans (Huebner et al., 2014, p. 801). Une partie des résultats montre que la satisfaction que les enfants ont de l'école diminue tout au long de la scolarité et que par ailleurs le passage d'un établissement primaire à un établissement secondaire est déterminant dans la perception que les enfants ont de leur bien-être scolaire (Bacro et al., 2017). Il existe dans l'ensemble peu d'études longitudinales et en comparaison aux élèves plus âgés, peu de travaux se sont intéressés au bien-être perçu des enfants en début de scolarité (Allen et al., 2018; Ladd et al., 2000; Sandseter & Seland, 2017). Aussi, afin de contribuer à une meilleure compréhension de l'évolution du bien-être au cours de la scolarité, il paraît intéressant d'examiner l'évolution de la perception que les enfants en ont au cours de la transition entre la grande section (GS) de maternelle et le cours préparatoire (CP).

Étude 2 : Le bien-être perçu des enfants à l'école. Étude longitudinale de la Grande Section de Maternelle au cours préparatoire

Introduction

Les travaux de recherche sur la qualité de vie à l'école soulignent que les élèves satisfaits des expériences qu'ils vivent dans ce contexte sont plus susceptibles que les élèves insatisfaits d'accroître leurs ressources personnelles et de les mobiliser pour leurs apprentissages (Florin & Guimard, 2017). Par ailleurs, leur satisfaction de vie générale est plus élevée et ils présentent un risque moindre de développer des problèmes de santé (Bacro et al., 2017 ; Huebner, 1994 ; Huebner & Gilman, 2002 ; Randolph et al., 2008). Sur un plan différentiel, les filles se déclarent généralement plus satisfaites de l'école que les garçons (Guimard et al., 2015). De même, les écoliers sont plus satisfaits de l'école que les collégiens. Il apparaît également que la satisfaction scolaire des élèves diminue tout au long de la scolarité, le passage de l'école au collège affectant négativement leur bien-être scolaire (Florin & Guimard, 2017 ; González-Carrasco et al., 2019).

Ces travaux présentent plusieurs limites. En effet, il existe peu de recherches sur le bien-être des enfants en début de scolarité (Bacro et al., 2017 ; Huebner, 1994 ; Huebner & Gilman, 2002 ; Randolph et al., 2008), la plupart portent prioritairement sur les élèves du secondaire (Jiang et al., 2012). Par ailleurs, comme le souligne Jiang et al., (2012) la majorité de ces recherches sont des études transversales (néanmoins González-Carrasco et al., 2016) qui ne permettent pas d'examiner les trajectoires de bien-être des élèves au cours de leur scolarité. Cette étude vise à pallier ces deux limites en étudiant longitudinalement le bien-être perçu d'enfants scolarisés de la grande section de maternelle (GS) au cours préparatoire (CP).

1. L'évolution du bien-être perçu au cours de la scolarité

1.1. Une perception du bien-être scolaire qui diminue au cours de la scolarité

Au fur et à mesure que les enfants avancent dans leur scolarité, les exigences des enseignants évoluent et s'adaptent aux capacités des élèves. Il est attendu des élèves, qu'ils se concentrent de plus en plus longtemps, développent plus d'autonomie, lisent et écrivent des textes de plus en plus longs, abordent des concepts scientifiques et mathématiques de plus en plus abstraits⁴¹. Ainsi, ils ne font pas face aux mêmes attentes en maternelle, en élémentaire, au collège puis au lycée. Ces attentes peuvent impacter la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école.

Dans l'ensemble, les travaux qui utilisent des mesures globales de bien-être subjectif montrent que la satisfaction scolaire des élèves diminue au cours des années de scolarisation (Florin & Guimard, 2017 ; González-Carrasco et al., 2019 ; Guimard et al., 2015).

González-Carrasco et al., (2016) ont mené une étude longitudinale sur des élèves catalans de 10 à 16 ans. 940 enfants (415 garçons et 525 filles) répartis dans 5 groupes en fonction de leur niveau de classe dans les deux années de suivi. L'objectif de cette étude était d'examiner les changements de bien-être subjectif d'une année sur l'autre. Les participants ont été interrogés à l'aide de 4 mesures de bien-être subjectif. La première mesure est un item unique de satisfaction globale à l'égard de la vie pour lequel les élèves se positionnent sur une échelle de 0 à 10 de « *complètement insatisfait à complètement satisfait* ». La seconde mesure est réalisée par un unique item sur la perception du bonheur en tenant compte de la vie globale : « *En tenant compte de votre vie globale, diriez-vous que vous êtes... ?* ». Les élèves s'expriment également sur une échelle de 0 à 10 allant de « *extrêmement malheureux à extrêmement heureux* ». La troisième mesure est faite à partir de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction scolaire (BMSLSS ; Brief Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale) de Huebner et al., 2006 (voir également Selingson et al., 2005). Cette échelle destinée à des enfants de 8 à 10 ans regroupe plusieurs items relatifs à différents domaines du bien-être subjectif : la famille, les amis, l'école, l'environnement de vie et le soi. Elle a été utilisée par les auteurs avec une échelle allant de 0 à 10 de « *terrible* » à « *delighted* ». Enfin la dernière mesure est un indice de bien-être personnel dans sa version adaptée à l'école (PWI-SC ; Personal Well-being Index ; Cummings & Lau, 2015 cités par González-Carrasco et al., 2016) qui comporte 7 items à

⁴¹ Programmes par cycle de l'enseignement élémentaire à l'enseignement secondaire <https://eduscol.education.fr/pid23199/programmes-ressources-et-evaluations.html> , consulté le 25 septembre 2020

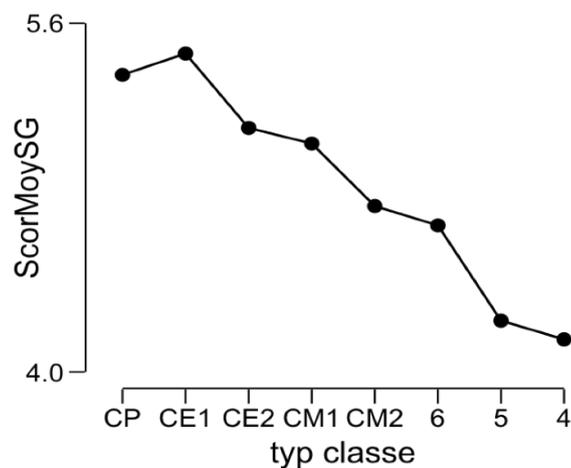
propos de la satisfaction du niveau de vie, de la santé, du sentiment d'efficacité ou de performance, des relations sociales, du sentiment de sécurité, des activités en dehors de la maison, de la vie future. Les sujets se positionnent sur une échelle de 0 « *complètement insatisfait* » à 10 « *à complètement satisfait* ». Les données ont été recueillies sur deux années successives au moment de l'automne auprès des mêmes enfants.

Les données de l'étude montrent une diminution du bien-être scolaire dont le début se situerait au passage de l'élémentaire au collège. Cette diminution serait par ailleurs plus importante pour les filles que pour les garçons puisque les moyennes des garçons à la BMSLSS et au PWI-SC sont significativement plus élevées que celles des filles. Selon les auteurs, la satisfaction scolaire continuerait ensuite de décroître tout au long de la scolarité.

Une étude transversale sur le bien-être scolaire perçu est menée par Guimard et ses collègues (2015) auprès d'élèves allant du CE2 à la 4^e de collège N=992. La méthodologie utilisée par les chercheurs pour mesurer le bien-être perçu repose sur deux échelles. La première est une échelle unidimensionnelle comprenant 5 items, adaptée de la sous-échelle-école de la *Multidimensional Life Satisfaction Scale* (Huebner et al., 2014) et une échelle multidimensionnelle : le BE-Scol. Cette échelle comprend 30 items regroupés en 6 dimensions : satisfaction des élèves à l'égard des activités scolaires, des relations avec les enseignants, de la classe, des relations paritaires, des évaluations scolaires et sentiment de sécurité. Dans un second temps, 4 modules complémentaires seront ajoutés : le sentiment d'appartenance à l'établissement, la satisfaction à l'égard des infrastructures scolaires, à la restauration et enfin à l'autonomie et au respect des droits de l'enfant. Les auteurs observent une décroissance progressive de la perception que les élèves ont de leur bien-être au cours des 6 années observées. Toutefois, les différences significatives entre les niveaux de BE par classe n'apparaissent pas dans l'article. En 2017, de nouvelles données ont été recueillies auprès de 222 élèves scolarisés à Nantes et au sein de l'agglomération nantaise, en CP et CE1 dans une étude qui intègre la même méthodologie que dans l'étude précédente (Jacquin, 2017). L'observation des scores obtenus par les élèves allant du CP à la 4^e de collège à l'échelle de satisfaction globale (5 items portant sur l'école de la *Multidimensional Life Satisfaction Scale* ; Huebner et al., 2014) montre d'une part que les enfants en début de scolarité obligatoire ont une satisfaction élevée de l'école (avec des moyennes respectivement de 5.36/6 vs 5.56/6) et d'autre part que la diminution de leur satisfaction semble commencer en CP et CE1 pour se poursuivre jusqu'à la fin du collège. La *figure 3* montre que la satisfaction globale diminue au fur et à mesure de la scolarité. Les tests post hoc de Tukey indiquent que les moyennes des élèves scolarisés dans les classes

proches ne sont pas toujours significativement différentes. On n'observe donc pas de différence significative entre la 4^e et la 5^e $p = .98$ alors qu'il en existe une entre la 5^e et la 6^e $p < .001$. Il n'y en a également pas entre la 6^e et le CM2 $p = .95$ alors qu'on en observe une entre le CM2 et le CM1 $p = .007$. Il n'y a également pas de différence significative entre le CM1 et le CE2 $p = .99$, mais il en existe une entre le CE2 et le CE1 $p = .03$. Enfin les différences ne sont également pas significatives entre le CE1 et le CP $p = .99$. L'ensemble de la satisfaction globale diminue donc au fur et à mesure de la scolarité, et on observe des paliers entre des groupes de deux niveaux de classe.

- ◆ Figure 13 : Évolution du score moyen de satisfaction globale. Étude transversale du CP à la 4^e de collège (Jacquin 2017)



Il semble qu'il existe une limite dans l'observation transversale de la satisfaction scolaire en fonction de la classe. En effet, les résultats transversaux ne montrent ici pas de différence entre la classe de CM2 et la classe de 6^e. Ces résultats peuvent peut-être s'expliquer par le fait qu'il existe des effets de cohortes. Les élèves ne disposent pas des mêmes caractéristiques sociodémographiques, ou psychologiques (estime de soi, résilience, tempérament ou personnalité par exemple). En revanche, dans une étude longitudinale (Guimard *et al.*, 2016), les auteurs observent une différence significative en faveur d'une baisse de la satisfaction scolaire entre le CM2 $m = 4.81$; $sd = .84$ et la 6^e $m = 4.51$; $sd = .88$ pour 166 élèves $t = -4,61$, $p = .0001$. Une hypothèse susceptible d'expliquer cette baisse réside dans le fait que la première année de collège constitue pour l'élève une année de transition entre l'école primaire et l'enseignement secondaire, impliquant de nombreux changements. L'année de CP est également une année « sensible », une année de transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Une étude longitudinale qui mesurerait le bien-être d'une même cohorte d'élèves

de la grande section au cours préparatoire pourrait apporter de nouvelles informations sur la satisfaction et le bien-être des jeunes élèves.

Les mesures multidimensionnelles permettent de nuancer l'observation selon laquelle le bien-être perçu diminuerait à l'occasion de la transition entre l'école et le collège. Le rapport terminal de recherche pour la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (Guimard et al., 2017) fait apparaître qu'entre le CM2 et la 6^e, les élèves voient leur satisfaction scolaire diminuer dans trois domaines évalués par l'échelle BE-Scol : les relations avec les enseignants (respectivement CM2 = 2.97 et 6^e = 2.58, $t = -7,25$, $p < .001$), la satisfaction à l'égard de la classe (respectivement CM2 = 3.17 et 6^e = 3,03, $t = -2,19$, $p < .001$) et la satisfaction à l'égard des activités scolaires (CM2 = 2.73 et 6^e = 2.46, $t = -4,70$, $p < .001$).

D'autre part, seule la dimension relative à la satisfaction des relations paritaires progresse entre le CM2 et la 6^e (CM2 = 3,14 et 6^e = 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 6^e.

Le passage entre la grande section se situe dans le contexte une transition scolaire. Avec le passage au collège, le passage en primaire constitue un moment clef de la scolarité des élèves. On peut s'interroger sur ce qui dans ce passage entre la GS et le CP est susceptible d'affecter la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école.

2. Un changement important entre la GS et le CP

2.1. Un enseignement préscolaire présent dans de nombreux pays

La question de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire est une question internationale dans la mesure où l'enseignement préscolaire n'est pas une particularité française. Dans de nombreux pays de l'OCDE (les pays où le niveau de vie est le plus élevé dans le monde) la plupart des enfants fréquentent pendant 2 ou 3 ans une structure d'accueil de la petite enfance par exemple l'école maternelle dans les pays du sud de l'Europe (France, Espagne, Italie...), la garderie ou *Kindergarten* (jardin d'enfants) en Amérique du Nord, en Allemagne, au Portugal, en Finlande ou *Early Childhood Education and Care* (ECEC) en

Norvège... etc. (OCDE, 2019)⁴². Les estimations faites par l'UNESCO suggèrent également que cette tendance à inscrire les enfants dans une structure préscolaire est en augmentation dans le monde puisque le nombre d'enfants inscrits dans une structure préscolaire est passé de 30 % en 2000 à 50 % en 2017⁴³. En 2017, cette préscolarisation a concerné 81 % des enfants d'Asie de l'Est et du Pacifique, 75 % des enfants d'Europe et d'Asie centrale, 74 % d'enfants d'Amérique latine et Caraïbes, 71 % d'enfants d'Amérique du Nord, 33 % des enfants d'Afrique de l'Est et Afrique australe, 31 % d'enfants du Moyen-Orient et Afrique du Nord, 30 % d'enfants d'Afrique de l'Ouest et Afrique centrale et 23 % des enfants d'Asie du Sud. D'importantes inégalités demeurent concernant la scolarisation des enfants dans des structures préscolaires dans le monde, mais l'ensemble des régions du monde sont concernées par cette augmentation du nombre d'élèves dans les structures d'accueil préscolaires.

2.2. Un passage dont se soucient les institutions

Ces transitions d'une structure à une autre demandent aux enfants de nombreuses adaptations de leur part, susceptibles de les déstabiliser et d'affecter leur bien-être, et les observations que font les enseignants révèlent que les nouvelles caractéristiques du contexte d'apprentissage peuvent avoir des répercussions chez les élèves (Cosnefroy, 2010). Des études nord-américaines et irlandaises rapportent que 16 % des enfants ont des difficultés à s'adapter au nouveau contexte et que près d'un élève sur deux présente des difficultés spécifiques comme de suivre des consignes (Athanasiou, 2006 ; O'Kane, 2016).

En France, l'impact des changements entre la maternelle et l'élémentaire sur l'adaptation scolaire des enfants a été largement décrit par Zazzo (1978), mais l'ensemble des constats qu'elle a pu faire à l'époque semblent aujourd'hui un peu dépassés du fait du moindre contraste entre les deux niveaux de classes. Si l'on considère l'enseignement de l'écrit en mathématiques par exemple, Zazzo écrit à une époque où l'école maternelle est présentée comme un lieu où l'on apprend à apprendre et où la place du jeu est très importante. Au CP, l'assimilation et le maniement des symboles remplacent les activités de manipulation réalisées en GS. Tout est fait, comme si cette préparation aux apprentissages était terminée, ce qui, selon Zazzo, participe au hiatus entre réalité scolaire et réalité enfantine. Cependant, depuis de nombreuses années, les

⁴² OCDE (2019), Regard sur l'Éducation (indicateurs). https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2019_6bcf6dc9-fr#page1 (consulté le 2 septembre 2020)

⁴³ Source : Base de données de Unesco Institut of Statistics ; UIS <http://data.uis.unesco.org> (consultée le 27 août 2020)

différentes réformes ont fait évoluer les enseignements de maternelle et l'écrit en mathématique y est présent dès la petite section⁴⁴. Par ailleurs, l'organisation pédagogique des classes de primaire a sans doute entraîné une modification des pratiques pédagogiques des enseignants de GS. En effet, le cycle 2 a pendant quelques années compris le dernier trimestre de grande section (BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Selon les textes : « *Le cycle des apprentissages fondamentaux commence au cours de la grande section de l'école maternelle et, à ce niveau, lui emprunte sa pédagogie* » (BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008).

La réorganisation du cycle 1 qui comprend à nouveau l'ensemble des trois classes de maternelle est récente (Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013 MEN - DGESCO A1-2). Par ailleurs, depuis septembre 2019, la France a rendu la scolarité obligatoire à partir de 3 ans (Loi pour l'école de la confiance ; Journal officiel du 28 juillet 2019)⁴⁵. Les textes officiels soulignent l'importance de la continuité des apprentissages, des contenus et des modalités d'intervention pédagogiques entre la maternelle et l'élémentaire (décret relatif aux missions des directeurs du 25 octobre 1990 BO n° 39 ; loi d'orientation 1989 ; circulaire du 4 octobre 1977 BO n° 36). En Irlande, la transition du préscolaire au primary school⁴⁶ est un domaine prioritaire dans le plan stratégique du conseil du curriculum et de l'évaluation (National Council for Curriculum and Assessment; NCCA) 2015-2018 (O'Kane, 2016). Le NCCA a donc mis en place un espace de partage national d'informations entre les deux contextes sur les apprentissages en littératie et numératie. Par ailleurs, ils ont également établi une fiche type permettant aux enseignants de maternelle de collecter des informations sur leurs élèves afin de les transmettre aux enseignants d'élémentaire. Toujours, avec pour objectif de faciliter la transition vers la première année d'élémentaire, en 2001, l'Organisation de la Coopération et de développement économique (OCDE) a encouragé les différents responsables européens de l'éducation, à réfléchir à une approche plus unifiée des apprentissages entre l'éducation préscolaire et l'enseignement d'élémentaire. Néanmoins, des différences importantes demeurent entre ces deux périodes.

⁴⁴ L'évolution des programmes de l'école maternelle depuis 1977 est orientée par les différents textes intentionnels qui suivent BOEN spécial n°2 du 26 mars 2015 ; BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008 ; BOEN hors-série n°5 du 12 avril 2007 ; BOEN hors -série n°1 du 14 février 2002 ; Programme de l'école maternelle de 1995 ; circulaire du 3 janvier 1986 ; circulaire du 2 août 1977

⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474> consulté le 2 octobre 2020

⁴⁶ En France, l'enseignement primaire comprend l'école maternelle et l'école élémentaire. En Irlande, on parle de preschool et de primary school ce qui peut apporter des confusions dans la traduction. Aussi nous utiliserons les termes d'école maternelle et d'école élémentaire pour les deux pays afin de pouvoir mieux comparer les niveaux entre eux.

2.3. Des organisations et des lieux différents

Ainsi, en France, le cycle 1 qui regroupe les trois classes de maternelle (petite section PS, moyenne section MS et grande section GS) a pour mission principale de donner envie aux enfants d'aller à l'école pour apprendre et pour affirmer et épanouir leur personnalité (BO n° 31 du 30 juillet 2020). D'après le bulletin officiel précisant les différents objectifs des trois premières années de scolarisation, le cycle 1 doit être adapté aux jeunes enfants. L'école maternelle doit accueillir les enfants, mais également leurs parents et accompagner les transitions quotidiennes entre la maison et l'école. Pour cette raison, les parents accompagnent leurs enfants jusque dans la classe tandis qu'ils les laissent à la grille de l'école en CP. Cette grille fait souvent l'objet de séparations difficiles pour certains enfants de CP et de longues négociations sur le fait de déjeuner ou non à la cantine. La cour paraît grande pour les jeunes élèves de CP. Ils quittent une école où ils étaient les plus âgés pour entrer dans une école où ils sont les plus jeunes. Il passe d'une structure petite qui était à leur échelle à une structure plus grande avec de nouveaux repères à construire. En effet, l'école maternelle comprend 3 niveaux de classe tandis que l'école élémentaire en comprend cinq. Il y a donc beaucoup plus d'élèves présents dans la cour le matin sur le temps de l'accueil.

2.4. Des situations pédagogiques différentes entre les deux classes

Dans la mise en œuvre de situations d'apprentissage en maternelle, les enseignants doivent tenir compte du niveau de développement des élèves et pratiquer une évaluation positive destinée à valoriser les enfants en soulignant régulièrement les progrès réalisés (BO n° 31 du 30 juillet 2020). Les enseignants travaillent en cycle afin d'harmoniser les pratiques, en tenant compte des besoins des groupes, mais également de chaque élève. Les modalités d'apprentissage prennent plusieurs formes, mais le jeu a une place fondamentale. Selon les textes officiels toujours, le jeu favorise la richesse des expériences dans les classes de maternelle. En permettant une meilleure communication entre les enfants, il favorise les liens d'amitié. Il agit également sur l'autonomie des élèves et permet une grande diversité d'apprentissage puisqu'il prend différentes formes comme le jeu symbolique, d'exploration, de construction, de manipulation, de société... Le jeu est proche des besoins des enfants en début de scolarité. Il correspond à ce qu'ils font spontanément lorsqu'ils n'ont pas de consignes et leur permet une grande liberté. L'arrivée en CP s'accompagne d'une pédagogie et d'apprentissages plus formels. Les situations d'apprentissage issues du jeu sont moins

nombreuses et les enseignements visent de préférence des savoirs disciplinaires (Florin & Crammer, 2010). Pour autant, les besoins des enfants en jeu persistent chez certains enfants en CP. Les textes institutionnels font apparaître des changements dans la façon dont les enseignants vont dès lors conduire les situations d'apprentissage. Comme le soulignent également les textes officiels, au cycle 2, l'acquisition des savoirs fondamentaux (lire, écrire, compter et respecter autrui) est une priorité. Le BO n° 31 du 30 juillet 2020 évoque que le simple fait de grandir ne suffit pas, que les apprentissages sont progressifs et exigeants. Les enseignants de maternelle et de CP proposent des situations d'apprentissage tout à fait différentes. Les enfants doivent s'habituer à cette nouvelle façon d'apprendre. Se voir proposer des apprentissages nouveaux et exigeants peut-être vécu comme motivant pour une partie des élèves qui attendent ce passage depuis longtemps. D'un autre point de vue, cela suppose qu'ils parviennent à surmonter ce nouveau défi, qu'ils acceptent de ne pas toujours réussir. Ces derniers aspects pourraient les rendre moins satisfaits des activités qui leur sont proposées à l'école.

2.5. Un temps de concentration qui augmente au CP

Le temps de concentration sur une activité puis sur un travail augmente au cours de la scolarité. L'école maternelle tient compte des rythmes biologiques des enfants (nouveaux rythmes scolaires, 2015)⁴⁷. On sait que les niveaux de vigilance et de performance de l'enfant en milieu scolaire et l'activité intellectuelle de l'élève fluctuent au cours de la journée, mais aussi au cours de la semaine (Montagner, 2009). Les enseignants sont encouragés à tenir compte des moments de vigilance et des durées de concentration (5 à 10 min pour les plus jeunes et 20 à 30 min pour les plus grands) pour construire leurs emplois du temps. Les espaces sont également aménagés en respectant les rythmes de chacun, en offrant des espaces réservés à des activités différentes, coin bibliothèque (coin de repli), espaces moteurs, espace de peinture ou de manipulation, « coins jeux »... L'aménagement des classes de GS et CP est différent, les élèves de maternelle travaillent souvent en îlot, ils sont souvent par groupes de deux bureaux face au tableau en CP. Ce dernier aménagement de la classe favorise moins les échanges entre élèves qui se retrouvent plus isolés dans leur travail. Est-ce qu'alors les enfants perçoivent moins de soutien de la part de leurs pairs ? L'aménagement en îlot favorise la mise en place

⁴⁷ Nouveaux rythmes scolaires à l'école maternelle (ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, septembre 2015 https://cache.media.eduscol.education.fr/file/maternelle/49/9/2015_rythmes_maternelle_docmaternelle_458499.pdf (consulté le 15 octobre 2020)

d'un conflit sociocognitif dont on sait qu'il permet aux élèves d'un même niveau de progresser (Mugny & Doise, 1978). Lorsqu'un enfant ne sait pas ou n'a pas entendu la consigne, il peut s'appuyer sur les autres. Il n'est pas demandé aux élèves de maternelle de travailler en silence ce qui est souvent le cas en élémentaire. On peut donc s'interroger sur le fait que les élèves perçoivent un soutien moindre de leurs pairs en CP affecte le bien-être ressenti. Si l'on compare les deux années en matière de rythme de travail, il apparaît que le rythme imposé aux élèves de CP est plus important qu'en GS. En élémentaire, il est demandé aux enfants de rester assis et concentrés, ce qui est vécu comme une contrainte forte par certains enfants (Pianta et al., 1999 ; Pianta & Stuhlman, 2004). Cependant, l'étude des rythmes de l'enfant montre que si jusqu'à la fin de l'école maternelle les enfants ont une chronobiologie qui entraîne des fluctuations très rapides entre les temps de concentration, en CP les enfants ont une chronobiologie plus adaptée à la journée scolaire avec des temps de concentration qui s'allongent (Challamel et al., 2001). Les rythmes de l'école devraient prendre en compte les aspects développementaux de la chronobiologie des enfants. Toutefois, ce dernier point est nuancé par l'observation que tous les enseignants ne respectent pas toujours les temps d'apprentissage préconisés par les textes (Renard, 2007).

2.6. Les temps réservés aux activités physiques

Le temps réservé aux activités physiques est également réparti différemment puisque les enfants ont une activité de grande motricité quotidienne en maternelle alors, qu'en élémentaire cette activité est plus longue, mais n'a souvent lieu que deux fois dans la semaine parce que le partage des locaux attribué à l'EPS se fait entre cinq niveaux de classe à l'école élémentaire au lieu de trois à l'école maternelle. Les enfants d'élémentaire ont moins régulièrement l'occasion de se dépenser physiquement. Il s'agit pour eux d'enchaîner des journées sans activité physique, ce qui pour certains peut également moins convenir et donc impacter leur concentration et leur équilibre.

2.7. Des différences liées au taux d'encadrement des élèves

Un autre point qui marque une différence importante entre l'enseignement en maternelle et en élémentaire porte sur les taux d'encadrement des élèves. Dans certains pays de l'OCDE, le nombre d'élèves par enseignant augmente considérablement entre l'école maternelle et l'élémentaire. C'est par exemple le cas pour la Suède qui passe 6.4 enfants par enseignant en

maternelle à 12.8 en élémentaire ou de l'Allemagne qui passe de 9.7 à 15.4. Dans d'autres pays, c'est l'inverse qui se produit. Ainsi en Norvège, le nombre d'élèves par enseignant diminue en élémentaire avec en moyenne 15.1 enfants par classe en maternelle à 10.3 en élémentaire. En France le nombre d'élèves par enseignant est sensiblement le même en maternelle et en élémentaire avec 21.8 élèves par classe en maternelle contre 19.4 en élémentaire ce qui situe la France parmi les pays avec un nombre d'enfants par enseignant le plus important des pays de l'OCDE (OCDE, 2015). De la même manière, si on prend en compte les auxiliaires d'éducation (personnel accompagnant les enfants avec handicap ou ATSEM⁴⁸), la France compte 14.5 élèves par classe, ce qui reste au-dessus des moyennes des pays de l'OCDE avec 12.5 élèves par personnel de contact (OCDE, 2014)⁴⁹. Cette diminution des taux d'encadrement en CP suppose pour les enfants qu'ils soient plus autonomes. Les élèves reçoivent moins d'aide individuelle alors que les recherches en neurosciences soulignent que les feedbacks sont essentiels dans les progrès des élèves (Dehaene, 2018b). En fonction de leur niveau de maturité, l'augmentation de la demande d'autonomie ainsi que la diminution de l'attention individuelle apportée par l'enseignant pourraient déstabiliser certains élèves moins autonomes. Ils pourraient se sentir dépassés, par une demande qui ne correspond pas à ce qu'ils sont capables de faire, et ressentir une satisfaction moindre de l'école. Dans la mesure où les enfants sont scolarisés par année civile, on peut rencontrer des écarts d'une année de naissance entre les enfants au sein d'une même classe. Par ailleurs, il est établi que les enfants ne grandissent pas de manière homogène. Florin et al., (2004) ont ainsi montré les décalages de développement existant entre les enfants nés en début d'année et ceux nés en fin d'année au sein d'une même classe, et les effets du trimestre de naissance sur les performances scolaires notamment en maternelle et en première année d'école élémentaire. Dans les premières années de scolarisation, les différences de développement entre des élèves nés à plusieurs mois d'écart sont considérables (Sharp, 2002). Ces décalages liés au mois de naissance entre les enfants peuvent donc être très marqués au CP.

Ces changements sont beaucoup plus importants que dans le « simple » passage dans une classe supérieure qui ne suppose pas une réorganisation profonde des habitudes scolaires. Du point de vue de la société, ces passages « délicats » (Zazzo, 1979) sont d'ailleurs souvent accompagnés de rituels familiaux, sociaux. Les parents achètent un cartable neuf, une trousse, des crayons et les enfants se souviendront de l'odeur du cartable neuf. L'arrivée en élémentaire

⁴⁸ Agent Territorial spécialisé des Écoles Maternelles seconde l'enseignant d'une classe maternelle tant sur le plan éducatif que matériel. Il est diplômé sur CAP petite enfance.

⁴⁹ OCDE (2020), Élèves par enseignant (indicateur). doi: 10.1787/e5d882f8-fr (Consulté le 15 juin 2020)

marque l'entrée dans des apprentissages formels importants avec une pression forte autour des apprentissages fondamentaux (lire, écrire, compter). Ces différents éléments montrent qu'il existe objectivement de réelles différences entre l'école maternelle et l'école élémentaire (le nombre d'élèves par enseignant, l'organisation pédagogique, les capacités des enfants, leur autonomie, leur temps de concentration... etc.). Les changements qui en découlent peuvent affecter les représentations que les enfants ont de l'école ainsi que la perception qu'ils ont de leur bien-être dans ces contextes différents. La littérature décrit également d'autres facteurs susceptibles d'influencer le bien-être perçu des enfants à l'école par exemple le sexe, le mois de naissance ou les caractéristiques liées au niveau socioéconomique des familles.

3. Les facteurs sociodémographiques en lien avec le bien-être subjectif

Les travaux cherchant à expliquer les différences de bien-être entre les enfants ont identifié différents facteurs qui pourraient être en lien avec la perception qu'ils ont de leur bien-être scolaire (Baker, 1998 ; Baker et al., 2003 ; Randolph et al., 2008). Les auteurs identifient d'une part des facteurs liés au contexte, à la classe, au modèle d'enseignement, à la possibilité qui est donnée aux enfants de choisir leurs activités, d'être autonomes, mais également des facteurs individuels et sociodémographiques tels que le sexe, l'âge ou le fait d'appartenir à une minorité ethnique. Deux variables sont développées ici : le sexe et le niveau socioéconomique des familles.

3.1. Effets du sexe

Concernant un effet du sexe sur la perception que les écoliers ont de leur bien-être à l'école, les études montrent que les filles sont plus satisfaites que les garçons (Guimard et al., 2015 ; Kong, 2008 ; Liu et al., 2016 ; Okun et al., 1990). Plusieurs auteurs ont cherché à expliquer les différences qui peuvent être observées entre les sexes. Par exemple, Samdal et al. (1998) développent l'idée que les filles ont plus de facilité à s'adapter aux exigences scolaires que les garçons. Celles-ci disposeraient, selon les auteurs, de meilleures compétences verbales, une attitude plus positive en lien avec la demande scolaire. Ces dispositions qu'ont les filles pourraient influencer la relation qu'elles ont à leur enseignant. Dans une étude sur 2158 élèves chinois de la 4^e à la 11^e année⁵⁰, Liu et al. (2016) montrent que le sexe modère le lien entre le

⁵⁰ L'équivalent du CM1 à la première de Lycée dans le système français

soutien perçu des enseignants et le sentiment de satisfaction à l'école. Selon les auteurs, les filles seraient susceptibles d'être perçues plus positivement par les enseignants que les garçons. Le fait de recevoir plus de remarques négatives de la part des enseignants pourrait altérer la perception que les garçons ont de leur bien-être scolaire. D'autres auteurs suggèrent que les garçons développent de moins bonnes relations à leurs pairs. Ils rapportent plus souvent que les filles des faits de victimisation (Smith & Shu, 2000) et font preuve également de plus d'indépendance dans leurs relations sociales (Verkuyten & Thijs, 2002). Les filles auraient donc plus d'occasions de développer des relations interpersonnelles positives à l'école, relations paritaires dont on pense qu'elles sont constitutives du bien-être scolaire perçu (Guimard et al., 2015).

3.2. Effet des caractéristiques socioéconomiques des parents

Il semblerait que le niveau socioéconomique des parents soit assez peu lié au niveau de bien-être ressenti par les enfants à l'école. Dans une étude sur 1265 enfants belges âgés de 14 à 18 ans, Vyverman & Vettenburg, (2009) ne trouvent aucune preuve d'un lien entre les deux variables. Lorsqu'ils étudient séparément les filles et les garçons, les résultats indiquent une corrélation faible entre le niveau d'étude des parents et la satisfaction scolaire des filles. Une étude française (Guimard et al., 2017) sur des enfants un peu plus jeunes (de 8 à 14 ans) fait apparaître des résultats similaires puisque les résultats montrent des liens faibles entre la catégorie socioprofessionnelle des parents et le bien-être perçu des élèves. Toutefois, lorsque les enfants sont issus de famille en situation de précarité, les résultats sont différents. Une revue de question réalisée en 2015 par Pinnel Jacquemin pour le Cnesco recense un ensemble d'études sur les enfants en situation de précarité⁵¹. Ces derniers déclareraient un bien-être scolaire moindre que les enfants issus de milieux favorisés (Bennacer, 2008), rencontreraient plus de problèmes de victimisation et de harcèlement à l'école et plus de difficultés à entretenir de bonnes relations à leurs pairs (Debarbieux et al., 2012).

Ainsi, il existe peu de différences entre les enfants de milieu défavorisé et les autres en ce qui concerne leur bien-être scolaire. Cependant, les secteurs géographiques qui regroupent les familles les plus défavorisées font souvent l'objet d'une grande vigilance de la part des gouvernements. En effet, un certain nombre d'inégalités demeure du point de vue de la réussite académique. Aussi, de nombreux programmes d'aide à destination des parents sont mis en

⁵¹ La situation de précarité est l'absence d'une ou de plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires, et de jouir de leurs droits fondamentaux.

place⁵². Par exemple, le Triple P qui a vu le jour dans les années 80 en Australie a pour but de permettre aux parents de développer des compétences dans la gestion des comportements par le biais de vidéos, de supports écrits ou d'appels téléphoniques. En France, ces secteurs géographiques sont nommés Réseau d'éducation prioritaire (REP et REP+). Depuis les années 80, les REP bénéficient d'un certain nombre de mesures destinées à « corriger l'inégalité sociale par le renforcement sélectif de l'action éducative (...) » (circulaire du 9 juillet 1981). Les objectifs sont de contribuer à l'amélioration des résultats scolaires, mais également du climat scolaire dans les classes, des conditions de travail des enseignants, la personnalisation accrue des pratiques d'enseignement et le renforcement des formations des professeurs. Les CP de REP+ ont eu pour la rentrée 2017, la possibilité de réduire à 12 le nombre d'élèves dans les classes. De plus, afin de mieux accompagner les enseignants dans cette mesure, le 13 septembre 2019, le MEN a publié à cet effet, un vade-mecum⁵³ proposant un cadre structurant à l'ensemble des acteurs locaux du pilotage pédagogique. Il prend en compte les facteurs qui concourent à l'efficacité de la mesure de dédoublement. Parce qu'elle permettrait une meilleure prise en charge des enfants, on peut faire l'hypothèse que cette mesure affecte favorablement le bien-être perçu des élèves de CP scolarisés en REP+.

4. Problématique et hypothèses

Notre étude a pour objectif de rendre compte de l'évolution de la perception que les enfants ont de leur bien-être scolaire au cours des années de GS et de CP. De nombreux travaux montrent une diminution progressive du bien-être perçu tout au long de la scolarité (González-Carrasco et al., 2019 ; Guimard et al., 2015 ; Kong, 2008). Les capacités cognitives que les enfants développent au fur et à mesure qu'ils grandissent leur permettent d'affiner et de décrire plus précisément les éléments constitutifs de leur bien-être scolaire (Liu et al., 2015). L'augmentation des exigences scolaires et individuelles au cours de la scolarité pourrait en partie expliquer cette diminution (Karatzias et al., 2002). Changer de type d'établissement comme c'est le cas à l'occasion de la transition entre le primaire et le collège semble également altérer la perception que les enfants ont de leur bien-être scolaire (Bacro et al., 2017 ; Guimard

⁵² Pour plus d'informations se référer à la revue de question de Séverine Ferrière pour le Cnesco sur les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie dans les établissements scolaires. (2016) http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_interactions.pdf

⁵³ Le pilotage des classes dédoublées 100% de réussite en CP et en CE1. http://cpd67.site.ac-strasbourg.fr/ed_prioritaire/wp-content/uploads/2019/09/Vademecum_pilotage-classes-dedoublees-100-reussite-CP-CE1_WEB_1173177.pdf

et al., 2015). Compte tenu de ces éléments, et parce qu'il existe des changements entre l'année de GS et l'année de CP impliquant une adaptation des élèves aux nouvelles conditions de scolarisation, parce que ce changement se situe dans le cadre d'une transition, nous nous attendons à observer une diminution du bien-être scolaire perçu entre la GS et le CP.

Sur le plan différentiel, la littérature indique que les écolières sont plus satisfaites que les écoliers des différentes expériences qu'elles font de l'école (Guimard et al., 2015 ; Kong, 2008 ; Liu et al., 2016 ; Okun et al., 1990). Selon les auteurs, les filles semblent disposer de compétences leur permettant une meilleure adaptation aux exigences de l'école (Samdal et al., 1998). Parce qu'il sera nécessaire pour les élèves d'ajuster leur comportement aux nouvelles contraintes que présente un enseignement plus formel tel qu'il existe au CP, nous faisons l'hypothèse qu'il existe un effet du sexe sur l'évolution du bien-être scolaire entre la GS section et le CP en faveur des filles. Les élèves nés en fin d'année semblent également rencontrer plus de difficultés que les enfants nés en début d'année dans leurs apprentissages (Florin et al., 2004). La maturité nécessaire au nouvel environnement scolaire, la nécessité d'une attention accrue, d'une plus grande autonomie rend les enfants nés en fin d'année plus enclins à rencontrer des difficultés d'adaptation à l'occasion de cette transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. C'est pourquoi nous nous attendons à observer un effet du mois de naissance sur l'évolution du bien-être scolaire perçu entre la GS et le CP en faveur des enfants nés dans la première partie de l'année.

Du point de vue sociologique, il existe des liens assez faibles entre le niveau socioéconomique des parents et le niveau de bien-être ressenti par les enfants à l'école (Ladd et al., 2000 ; Rimm-Kaufman et al., 2000 ; Guimard et al., 2017). Par ailleurs, de nombreux efforts ont été faits par l'institution scolaire afin de faciliter la scolarité des enfants issus de milieux plus modestes scolarisés en REP puisque les classes de CP ont été dédoublées. C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse qu'il n'existe pas de différence d'évolution de bien-être scolaire perçu entre les enfants scolarisés en REP et les enfants scolarisés dans des établissements hors REP entre la GS et le CP. De plus, les résultats des études sur les différences de bien-être scolaire entre les enfants selon le niveau d'étude des parents (Vyverman & Vettenburg, 2009) nous conduisent également à faire l'hypothèse qu'il n'existe pas d'effet du niveau d'étude des parents sur l'évolution de la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école.

5. Méthode

5.1. Participants

114 élèves (45.7 % de garçons et 53.5 % de filles) scolarisés dans des écoles situées dans la ville de Nantes (21.9 %) et la couronne nantaise (78.1 %) ont participé à l'étude. Ils ont été interrogés à deux reprises : au printemps 2018 lorsqu'ils étaient scolarisés en grande section de maternelle (GS) et au cours du printemps en 2019 en cours préparatoire (CP). La répartition des enfants selon leur trimestre de naissance dans l'année fait apparaître que notre population se distribue de façon à peu près équilibrée entre les quatre trimestres. Les trimestres 2 et 3 sont légèrement plus importants que les deux autres (TN1= 21.05 % ; TN2 = 27.19 % ; TN3=29.82 % et TN4 = 21.93 %). 23 % des élèves sont issus d'écoles situées en REP ; 54.4 % d'écoles publiques hors REP et 21.9 % d'écoles privées sous contrat, ce qui correspond globalement à la répartition nationale. Le niveau de diplôme moyen des parents d'élèves est assez élevé puisque 81.75 % d'entre eux déclarent avoir obtenu au moins un baccalauréat contre 71.9 % des femmes et 65.2 % des hommes entre 25 et 35 ans en 2018⁵⁴. Seulement 8.42 % des parents d'élèves déclarent n'avoir obtenu aucun diplôme, un brevet des collèges, un CAP ou BEP contre 28.1 % des femmes et 34.8 % des hommes entre 25 et 35 ans en 2018.

Tous les élèves ont eu un enseignant différent en GS et en CP et ont changé de salle de classe. Les salles de classe de GS étaient organisées en îlots tandis que les salles de classe de CP étaient organisées avec des bureaux disposés face au tableau les uns derrière les autres. Le tableau 1 présente une description statistique de l'échantillon. En CP en REP les enfants bénéficiaient du dispositif leur permettant d'être 12 pour un enseignant et le choix avait été fait par l'école (à cause d'un manque de locaux) de faire une classe de 24 élèves avec deux enseignants. *Le tableau 9* présente une description statistique de l'échantillon.

⁵⁴ Source : Insee, France, portrait social, édition 2019 consultée en ligne le 16 septembre 2020 <https://www.insee.fr/fr/statistiques/4238409?sommaire=4238781>

◆ Tableau 9 : Description statistique de l'échantillon (N = 114)

	Pourcentage
<i>Sexe</i>	
Garçons	46.5
Filles	53.5
<i>Trimestre de naissance</i>	
Premier	21.05
Deuxième	27.19
Troisième	29.82
Quatrième	21.93
<i>Strate d'établissement</i>	
Public REP	23.7
Public (hors REP)	54.4
Privé	21.9
<i>Niveau d'étude moyen des parents</i>	
Sans diplôme ou brevet des collèges ou titulaire d'un CAP ou BEP	8.42
Baccalauréat général, technologique ou professionnel, Diplôme de niveau bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales...)	32.63
Diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1), Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grandes écoles	49.12
Données manquantes pour le niveau d'étude des parents	16.67

5.2. Mesures

Le questionnaire de bien-être subjectif à l'école (BE-Scol 5-7)

Le bien-être scolaire perçu a été mesuré à l'aide du questionnaire multidimensionnel BE-Scol 5-7 (Jacquin *et al.*, 2019) renseigné par les élèves aux printemps 2018 (GS) et 2019 (CP). L'échelle BE-Scol 5-7 (voir le chapitre 1 pour l'étude de la validation) comprend trois dimensions : 1) la satisfaction globale de l'école (5 items, par exemple : « *j'aime le travail que je fais à l'école* »), 2) la satisfaction des relations paritaires (4 items, exemple : « *c'est facile de se faire des amis à l'école* ») et 3) la satisfaction des enfants par rapport à l'évaluation scolaire (3 items, par exemple : « *j'ai peur de me tromper quand je fais un exercice* »). Les données de validation sont présentées dans le précédent chapitre. Le questionnaire est adapté afin que ce soit les enfants qui le renseignent sur une échelle en trois points de : « *Je suis complètement d'accord.* », « *Je suis moyennement d'accord.* », « *Je ne suis pas du tout d'accord.* ». Un score de 3 montre une satisfaction élevée de l'école.

Un questionnaire à destination des familles

Des données relatives au niveau d'étude des parents ont également été recueillies. Nous avons constitué 3 catégories inspirées des 6 catégories habituellement utilisées par l'Insee : *catégorie 1* « sans diplôme ou brevet des collèges ou CAP ou BEP » ; *catégorie 2* « baccalauréat général, technologique ou professionnel ou diplôme de niveau bac plus ou DUT, BTS, DEUG ou écoles des formations sanitaires ou sociales... » ; *catégorie 3* « diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1 master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grande école) ». Un score moyen a été calculé entre les niveaux d'étude des deux parents.

6. Résultats

6.1. Évolution du bien-être scolaire entre la GS et le CP

L'observation des moyennes obtenues en GS et en CP aux dimensions du Be-Scol 5-7, et un *t de Student* aux échantillons appariés font apparaître que la satisfaction globale que les enfants ont de l'école n'évolue pas de manière significative entre la GS et le CP $t(113) = -1.82$; $p < .07$. De la même manière, on n'observe aucune différence significative entre la GS et le CP pour les dimensions satisfaction des relations paritaires CP $t(113) = 0.21$; $p = .83$ et satisfaction de l'évaluation CP $t(113) = -1.32$; $p = .19$ (voir *tableau 10*).

- ◆ Tableau 10 : Moyennes et écarts-types des scores des trois dimensions du Be-Scol 5-7 en GS et en CP et *t de Student* entre l'année de GS et de CP.

Dimension du Be-Scol 5-7	Moyenne (écart-type) (min 1 max 3)		t	d de Cohen
	GS	CP		
Satisfaction globale de l'école	2.17 (.59)	2.28 (.53)	-1.82	.170
Satisfaction des relations paritaires	2.42 (.56)	2.41 (.52)	.21	.020
Satisfaction de l'évaluation scolaire	2.28 (.58)	2.37 (.53)	-1.32	.124

Note : $N = 114$; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

Le *tableau 11* présente les moyennes et écarts-types des scores pour chaque item du BE-Scol 5-7 en GS et CP ainsi que le *t test* entre ces deux années.

- ◆ Tableau 11 : Moyennes et écarts-types des scores pour chaque item du BE-Scol 5-7 en GS et en CP et t de Student pour échantillons appariés entre l'année de GS et de CP.

Items du Be-Scol 5-7	Moyenne (écart-type) <i>Min 1 max 3</i>		t
	GS	CP	
1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître).	2.78 (.54)	2.86 (.39)	-1.39
2. Les autres élèves m'aiment bien.	2.40 (.75)	2.37 (.72)	0.41
3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.	2.25 (.90)	2.18 (.81)	0.74
4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes.	2.70 (.66)	2.72 (.54)	-0.24
5. Le matin j'ai envie de rester à la maison.	1.60 (.86)	1.80 (.86)	-1.99*
6. C'est facile de se faire des amis à l'école.	2.33 (.84)	2.31 (.78)	0.19
7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment.	2.26 (.86)	2.33 (.73)	-0.72
8. Je m'entends bien avec les autres élèves.	2.74 (.81)	2.47 (.64)	0.10
9. Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.	2.75 (.61)	2.81 (.51)	-0.87
10. J'aime montrer mon travail à mes parents.	2.78 (.55)	2.74 (.58)	0.59
11. J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles.	1.56 (.83)	1.67 (.85)	-1.01
12. Je travaille trop à l'école.	1.56 (.82)	1.78 (.88)	-2.06**
13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.	2.29 (.88)	2.17 (.80)	1.13
14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison.	2.20 (.95)	2.16 (.89)	0.41
15. J'ai beaucoup de copains à l'école.	2.49 (.71)	2.50 (.89)	-0.10
16. Je suis content quand mes parents parlent de mon travail avec ma maîtresse (mon maître).	2.25 (.90)	2.38 (.75)	-1.16
17. J'aime les activités que je fais à l'école.	2.61 (.72)	2.61 (.62)	0.00
18. Les activités que je fais à l'école me font progresser.	2.70 (.66)	2.79 (.51)	-1.25
19. J'aime aller à l'école.	2.18 (.92)	2.46 (.77)	-3.30***
20. L'école me donne souvent envie de pleurer.	2.32 (.92)	2.76 (.55)	-4.70***

Note : Les scores vont de 1 à 3, un score élevé montre une plus grande satisfaction. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

Ces résultats montrent qu'il existe des différences significatives entre la GS et le CP pour des éléments d'insatisfaction comme pour des éléments de satisfaction. Pour les 4 items pour lesquels il existe une différence significative, les élèves de CP sont plus satisfaits qu'ils ne le sont en GS. Ainsi, les élèves de GS déclarent avoir envie de rester à la maison de manière significativement plus importante (*item 5*) $m = 1.60$, $sd = .86$ que lorsqu'ils sont en CP $m =$

1.80, $sd = .86$, $t(112) -1.99$, $p = .05$. Plus précisément : 64.91 % des élèves de GS attribuent à cet item une note de 1, 10.53 % une note de 2 et 24.56 % une note de 3. En CP, les résultats sont les suivants : 49.12 % donnent une note de 1, 21.93 % une note de 2 et 28.95 % une note de 3⁵⁵. Les élèves de GS sont également plus insatisfaits que ceux de CP de la quantité de travail qu'ils ont à faire (*item12*) GS : $m = 1.56$, $sd = .82$, CP : $m = 1.78$, $sd = .88$, $t(1) -2.06$, $p = .04$. Pour cet item, 64.9 % des élèves de GS attribuent une note de 1, 14.04 % une note de 2 et 21.05 % une note de 3 alors qu'en CP 51.75 % donnent une note de 1, 18.42 % une note de 2 et 29.83 % une note de 3. L'item 19 « *J'aime aller à l'école* » est le troisième item pour lequel on observe une différence significative entre la GS $m = 2.18$, $sd = .92$ et le CP $m = 2.46$, $sd = .77$; $t(1) -3.30$, $p = .001$. En réalité, si l'on regarde la répartition des réponses des élèves selon leur degré de satisfaction avec cet item, on observe moins d'élèves très satisfaits en CP qu'en GS. En effet l'évolution de la moyenne est due à une diminution très importante du nombre d'élèves très insatisfaits de la grande section au CP. En effet, pour cet item 35.08 % des élèves en GS ont donné une note de 1, 12.28 % une note de 2 et 81.58 % une note de 3. En CP, 16.68 % ont octroyé une note de 1, 21.05 % une note de 2 et 68.42 % une note de 3. Enfin, on observe également une différence significative entre l'année de GS $m = 2.32$, $sd = .92$ et l'année de CP $m = 2.76$, $sd = .55$, $t(1) 4.70$, $p < .001$ pour l'item 20 « *l'école me donne souvent envie de pleurer* ». Pour ce dernier item 30.70 % des élèves de GS attribuent une note de 1, 6.14 % une note de 2 et 63.16 % une note de 3. En CP, 6.14 % des élèves lui donnent une note de 1, 11.40 % une note de 2 et 82.46 % une note de 3, ce qui indique une différence importante sur cet item entre l'année de GS et l'année de CP.

7. Analyses différentielles

Des analyses différentielles prenant en compte les variables individuelles et sociodémographiques ont été réalisées afin de mieux comprendre les différences de perception des élèves entre l'année de GS et l'année de CP. Nous nous attendions à observer un effet du sexe sur l'évolution de la perception que les enfants ont de leur bien-être à l'école entre la GS et le CP en faveur des filles, des enfants nés en première partie d'année (trimestre 1 et 2), ainsi que les enfants dont les parents avaient pu faire des études après le bac. En revanche, nous ne nous attendions pas à observer d'effet de la strate sur l'évolution du bien-être scolaire perçu

⁵⁵ Les élèves ont la possibilité d'indiquer leur degré d'accord avec chacun des items sur une échelle en 3 points. Le score de 3 indique une très bonne satisfaction, le score de 2 une satisfaction moyenne et celui de 1 une insatisfaction. A cet effet la cotation des items négatif a été inversée.

entre la GS et le CP. Une analyse de variance à mesures répétées nous permet d'examiner l'effet du sexe, de la strate, du mois de naissance et du niveau d'étude des parents sur l'évolution de chacune des trois dimensions du BE-Scol 5-7 entre l'année de GS et l'année de CP.

7.1. Évolution du BE entre la GS et le CP selon le sexe

Le questionnaire BE-Scol 5-7 dispose d'une invariance structurelle pour le sexe, ce qui nous permet d'effectuer des comparaisons entre les garçons et les filles. L'analyse de variance à mesures répétées montre qu'il n'existe pas de différence significative entre la dimension satisfaction de l'école en GS et en CP $F(1,112) = 3.53, p = .06$. La comparaison des moyennes des filles et des garçons en GS et en CP présentée dans le *tableau 12* indique une tendance des garçons à avoir une augmentation plus importante que les filles de leur satisfaction de l'école en CP. Leur moyenne augmente de .17 points en CP alors que celle des filles augmente de .06 points. Cependant, l'évolution de la satisfaction globale ne varie pas en fonction du sexe $F(1,112) = .86, p = .36$. Les filles apparaissent comme significativement plus satisfaites de l'école que les garçons en GS $F(1) = 4.78, p = .03$, mais pas en CP $F(1) = 1.51, p = .22$. L'analyse de variance à mesures répétées ne montre pas de différence significative entre la GS et le CP pour la satisfaction des relations paritaires $F(1,112) = .02, p = .88$. La satisfaction des relations paritaires n'évolue pas en fonction du sexe $F(1,112) = .82, p = .37$. Pour la dimension « satisfaction de l'évaluation, il n'y a pas de différence significative entre la GS et le CP $F(1,112) = 1.58, p = .21$ et cette dimension n'évolue également pas en fonction du sexe $F(1,112) = .75, p = .39$.

- ◆ Tableau 12 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du sexe.

Dimensions du Be-Scol 5-7	Année	Moyenne (écart-type)		Sexe	Année	Année*sexe
		Filles	Garçons			
Satisfaction globale de l'école	GS	2.28 (.54)	2.04 (.62)	4.60*	3.53	.86
	CP	2.34 (.51)	2.21 (.56)			
Satisfaction des relations paritaires	GS	2.47 (.53)	2.37 (.58)	.35	.02	.82
	CP	2.41 (.52)	2.41 (.52)			
Satisfaction de l'évaluation scolaire	GS	2.19 (.62)	2.39 (.52)	.94	2.99	2.38
	CP	2.33 (.58)	2.41 (.46)			

Note : Les scores vont de 1 à 3, un score élevé montre une plus grande satisfaction. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7.2. Évolution du BE entre GS et CP selon le trimestre de naissance

Le *tableau 13* présente les moyennes et écarts-types des scores obtenus aux trois dimensions du BE-Scol 5-7 en fonction du trimestre de naissance T1 = 24 ; T2 = 31 ; T3 = 34 ; T4 = 25. L'analyse de variance à mesures répétées montre que l'évolution de la satisfaction globale de l'école entre la GS et le CP ne varie pas en fonction du trimestre de naissance $F(2,111) = .14, p = .87$. On n'observe également pas de différence significative entre les enfants nés au premier, second, troisième ou quatrième trimestre en GS et en CP pour cette dimension $F(2,111) = .24, p = .79$. La satisfaction des relations paritaires entre la GS et le CP ne varie pas en fonction du trimestre de naissance $F(2,111) = 1.34, p = .27$. On n'observe également pas de différence entre les enfants selon leur trimestre de naissance pour cette dimension $F(2,111) = .58, p = .56$. La dimension satisfaction de l'évaluation n'évolue également pas entre la GS et le CP en fonction du trimestre de naissance $F(1,111) = .02, p = .98$. Par ailleurs il n'apparaît pas de différence significative selon le trimestre de naissance pour cette dernière dimension que ce soit en GS ou en CP $F(2,111) = .23, p = .80$.

◆ Tableau 13 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du trimestre de naissance (T1=24; T2=31; T3=34; T4=25)

Dimensions du Be-Scol 5-7	Année	Moyenne (écart-type)				Trimestre	Année	Année* Trimestre
		T1	T2	T3	T4			
Satisfaction globale de l'école	GS	2.24 (.60)	2.20 (.62)	2.13 (.60)	2.11 (.53)	.24	3.37	.57
	CP	2.27 (.59)	2.30 (.47)	2.21 (.57)	2.37 (.51)			
Satisfaction des relations paritaires	GS	2.45 (.47)	2.55 (.63)	2.30 (.60)	2.40 (.53)	.97	.15	1.24
	CP	2.41 (.48)	2.47 (.49)	2.46 (.45)	2.26 (.65)			
Satisfaction de l'évaluation scolaire	GS	2.35 (.44)	2.26 (.56)	2.24 (.64)	2.32 (.66)	.81	6.09*	1
	CP	2.28 (.57)	2.33 (.53)	2.47 (.45)	2.36 (.59)			

Note : N = 114; les scores vont de 1 à 3, un score élevé indique une plus grande satisfaction. * p < .05, ** p < .01, *** p < .001

7.3. Évolution du BE entre GS et CP selon la strate

Les résultats dans le *tableau 14* présentent les scores de satisfaction des élèves de GS et de CP sur les 3 dimensions du BE-scol 5-7 en fonction de la strate (Public hors REP = 62, Public REP = 27 et Privé = 25). La satisfaction de l'école ne varie pas entre la GS et le CP en fonction la strate ($F(2,111) = 2.38, p = .10$). Il n'existe pas de différence significative entre les enfants scolarisés en public, privé ou REP+ pour cette dimension ($F(2,111) = .94, p = .40$).

L'analyse de variance à mesure répétée ne montre pas de différence significative entre les élèves de GS et de CP pour la satisfaction des relations paritaires ($F(2,111)1.29, p = .28$) et la satisfaction des relations paritaires ne varie pas entre la GS et le CP en fonction de la strate $F(2,111) = 2.32, p = .10$. Enfin, en ce qui concerne la satisfaction de l'évaluation, l'analyse ne montre pas de différence significative entre la GS et le CP $F(2,111) = 1.21, p = .30$ et il n'existe pas non plus de différence significative selon la strate pour cette troisième dimension $F(2,111) = 2.52, p = .09$.

- ◆ Tableau 14 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction de la strate d'établissement (Public hors REP = 62, Public REP=27 et Privé=25)

Dimensions du Be-Scol 5-7	Année	Moyenne (écart-type)			Strate	Année	Année* Strate
		T1	T2	T3			
Satisfaction globale de l'école	GS	2.20 (.61)	2.11 (.66)	2.15 (.46)	.94	2.99	2.38
	CP	2.30 (.52)	2.43 (.46)	2.08 (.59)			
Satisfaction des relations paritaires	GS	2.48 (.51)	2.32 (.63)	2.40 (.58)	2.32	.31	1.29
	CP	2.51 (.44)	2.38 (.60)	2.20 (.54)			
Satisfaction de l'évaluation scolaire	GS	2.39 (.55)	2.07 (.50)	2.24 (.68)	2.52	3.34	1.21
	CP	2.39 (.48)	2.26 (.59)	2.44 (.57)			

Note : $N = 114$; les scores vont de 1 à 3, un score élevé indique une plus grande satisfaction. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7.4. Évolution du BE entre GS et CP selon le niveau d'étude moyen des parents

Les caractéristiques socioéconomiques ont été recueillies grâce à un questionnaire renseigné par les parents. Une partie des questionnaires qui n'ont pas été rendus le sont en REP+ lorsque l'on interroge tous les enseignants, ils nous signalent que cela concerne souvent les milieux les moins favorisés (familles allophones, ou en difficulté par exemple). Ainsi 10 questionnaires sur 27 n'ont pas été rendus par les familles en REP+ alors que seulement 7 sur 62 en public et 2 sur 25 en privé. C'est ce qui peut expliquer en partie la tendance de notre population à être plus diplômée, puisque 16.67 % des données sont manquantes.

Les résultats de tableaux 8 et 9 présentent les scores de satisfaction des élèves de GS et de CP sur les 3 dimensions du BE-scol 5-7 en fonction du niveau d'étude des parents (*catégorie 1* Sans diplôme ou brevet des collèges ou titulaire d'un CAP ou BEP ; *catégorie 2* Baccalauréat général, technologique ou professionnel, Diplôme de niveau bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales...); *catégorie 3* Diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1), Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grandes écoles)

L'analyse de variance à mesure répétée (tableau 15) montre que la dimension satisfaction de l'école ne varie pas entre la GS et le CP selon le niveau d'étude des parents ($F(2,92) = 1, p = .37$). L'analyse ne fait également pas apparaître de différence significative entre les enfants selon le niveau d'étude de leurs parents pour cette dimension en GS ou en CP $F(2,92) = .80 ; p = .45$. La dimension relation paritaire ne varie pas non plus en fonction du niveau d'étude des parents $F(2,92) = .18, p = .44$ et il n'y a pas de différence significative entre les enfants selon le niveau d'étude pour cette dimension $F(2,92) = 1.82, p = .17$. Enfin, ces résultats sont identiques pour la dimension satisfaction de l'évaluation : absence de variation significative entre l'année de GS et l'année de CP en fonction du niveau d'étude des parents $F(2,92) = .02 ; p = .98$ et absence de différence entre les enfants selon ce facteur $F(2,92) = 1.01 ; p = .37$.

- ◆ Tableau 15 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du niveau d'étude des parents (cat1=8; cat2=31; cat3=56)

Dimensions du Be-Scol 5-7	Année	Moyenne (écart-type)			Niv. Étude parents	Année	Année* Niv. étu. parents
		Cat. 1	Cat. 2	Cat. 3			
Satisfaction globale de l'école	GS	1.77 (.63)	2.09 (.64)	2.16 (.56)	.81	6.09*	1
	CP	2.20 (.55)	2.27 (.56)	2.45 (.53)			
Satisfaction des relations paritaires	GS	2.16 (.64)	2.48 (.53)	2.42 (.53)	1.82	.00	.83
	CP	2.19 (.48)	2.37 (.55)	2.50 (.45)			
Satisfaction de l'évaluation scolaire	GS	2.08 (.39)	2.32 (.63)	2.33 (.55)	1.01	1.18	.02
	CP	2.21 (.59)	2.42 (.52)	2.41 (.50)			

Note : $N = 114$; les scores vont de 1 à 3, un score élevé montre une plus grande satisfaction. Catégorie 1 Sans diplôme ou brevet des collèges ou titulaire d'un CAP ou BEP Catégorie 2 Baccalauréat général, technologique ou professionnel, Diplôme de niveau bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales...) Catégorie 3 Diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1), Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grande école

En conclusion, ces résultats indiquent qu'il n'existe pas d'effet du sexe, du trimestre de naissance, de la strate ainsi que du niveau d'étude des parents sur l'évolution de la perception que les enfants ont de leur bien-être entre la GS et le CP. S'il existe quelques différences entre ces deux années, plutôt en faveur des CP, elles ne sont pas liées aux variables indépendantes testées ici.

7.5. Évolution de la satisfaction scolaire entre la GS et le CP selon des profils d'élèves

Résultats de l'analyse hiérarchique ascendante entre l'année de GS et de CP

Les résultats obtenus par le calcul de *t* de Student indiquent que le BE perçu évolue relativement peu entre l'année de GS et de CP. Ils ont été approfondis en examinant l'évolution de la satisfaction globale de l'école⁵⁶ de l'échelle et en fonction de différents profils d'élèves. Une classification hiérarchique ascendante avec la méthode de Ward réalisée sur les scores obtenus en GS puis en CP à la dimension satisfaction de l'école du Be-Scol 5-7 a permis d'identifier 3 profils (groupes). Compte tenu de la taille de l'échantillon et du nombre d'élèves par groupe, nous choisissons de retenir cette analyse plutôt qu'une analyse faisant apparaître 4 ou 5 groupes avec trop peu d'élèves par groupe. Le nombre d'enfants par groupe est plutôt inégal puisque le groupe le plus nombreux comprend 67 élèves alors que le plus petit en contient 20. Le *tableau 16* présente la répartition des élèves par sexe au sein des 3 profils.

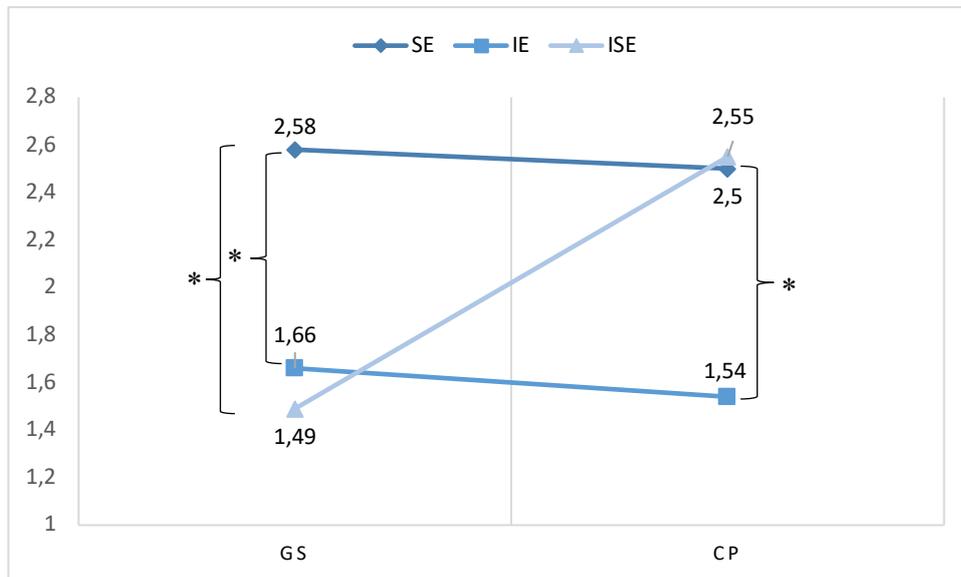
◆ Tableau 16 : répartition des élèves dans les différents profils en nombre et en pourcentage

	Profils			Total
	G1	G2	G3	
Nombre d'élèves	67	27	20	114
Pourcentage d'élèves	59 %	24 %	17 %	100 %

La *figure 4* présente les différents profils issus de l'analyse. On observe un groupe 1 d'élèves *satisfaits de l'école* (SE) en GS et en CP, un groupe 2 d'élèves *insatisfaits de l'école* en GS et en CP (IE) et un groupe 3 d'élèves *très insatisfaits en GS et très satisfaits en CP* (ISE). L'analyse de variance à mesures répétées montre qu'il existe une différence significative entre les groupes pour la dimension satisfaction de l'école en GS et en CP $F(2,111) = 44.48, p < .001$. Les tests post Hoc font apparaître des différences significatives entre le groupe SE et les deux autres groupes (IE et ISE) en GS $t = 12.16, p < .001$ et $t = 12.88, p < .001$, mais pas entre IE et ISE. En CP, IE se distingue de SE et ISE $t = 12.70, p < .001$; $t = 10.34, p < .001$, mais SE et ISE ne diffèrent pas.

⁵⁶ La satisfaction de l'école est mesurée à partir de 5 items :

- ◆ Figure 14 : Résultats de la classification hiérarchique réalisée sur le score à la dimension satisfaction de l'école du BE-Scol 5-7 en GS puis en CP faisant apparaître 3 profils.



Note : $N = 114$; SE satisfaits de l'école; IE insatisfaits de l'école; ISE insatisfaits en GS et satisfaits en CP. Les scores moyens vont de 1 à 3.

Lien entre les profils de satisfaction scolaire et les autres dimensions du BE-Scol

Il n'existe pas de différence significative pour la dimension relations paritaires entre les groupes $F(2,111) = 1.55, p = .217$. Enfin, l'analyse ne révèle pas non plus de différence significative entre les différents groupes concernant la dimension relative à la satisfaction que les enfants ont de l'évaluation $F(4,109) = 2.19, p = .117$.

Liens entre les profils et le sexe, la strate d'établissement, le mois de naissance et le niveau d'étude des parents

Les Chi carré effectués suggèrent que le groupe d'appartenance est lié au sexe $\chi^2(2, N = 114) = 5.91, p = .052$. Le *tableau 17* présente la répartition des élèves par sexe au sein des groupes. Le groupe *SE*, est assez féminin puisqu'il est constitué de 63 % de filles et de 47 % de garçons. Le groupe *IE* est plus équilibré puisqu'il comprend 44 % de filles et 55 % de garçons ce qui correspond à un peu moins de filles et un peu plus de garçons que dans l'échantillon total (filles 54 % et garçons 46 %). Le groupe *ISE* est en revanche plus masculin puisqu'il comporte 35 % de filles et 65 % de garçons.

◆ Tableau 17 : Répartition des élèves par sexe au sein des 3 profils (groupes)

		Profils			Total
		SE	IE	ISE	
Filles	Nb	42	12	7	61
	%	63 %	44 %	35 %	54 %
Garçons	Nb	25	15	13	53
	%	47 %	55 %	65 %	46 %
Total	Nb	67	27	20	114
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Note : N = 114; SE satisfaits de l'école; IE insatisfaits de l'école;
ISE insatisfaits en GS et satisfaits en CP

Le groupe d'appartenance n'est pas lié au trimestre de naissance $\chi^2(6, N=114) = 3.45, p = .751$. On observe dans le *tableau 18* que les élèves se répartissent de manière équilibrée entre les groupes selon qu'ils sont nés en début, en milieu ou en fin d'année.

◆ Tableau 18 : Répartition des élèves selon leur trimestre de naissance au sein des 3 profils (groupes)

Trimestre de naissance		Profils			Total
		SE	IE	ISE	
Trimestre 1	Nb	14	6	4	24
	%	21 %	22 %	20 %	21 %
Trimestre 2	Nb	19	7	5	31
	%	28 %	26 %	25 %	27 %
Trimestre 3	Nb	20	10	4	34
	%	30 %	37 %	20 %	30 %
Trimestre 4	Nb	14	4	7	25
	%	21 %	15 %	35 %	22 %
Total	Nb	67	27	20	114
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Note : N = 114; SE satisfaits de l'école; IE insatisfaits de l'école; ISE insatisfaits en GS et satisfaits en CP

Le groupe d'appartenance est également lié à la strate d'établissement $\chi^2(4, N=114) = 11.31, p = .023$. La répartition des élèves dans le groupe SE, selon leur strate, respecte la répartition de la strate dans l'échantillon (voir le *tableau 19*). Ce groupe est composé de 57 %

d'élèves scolarisés en public hors REP, de 22 % d'élèves scolarisés en REP et de 21 % d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé. Le groupe *IE* comprend très peu d'élèves de REP puisqu'ils ne sont que 11 % à en faire partie alors qu'ils représentent 24 % de l'échantillon total. Il comprend également 52 % d'élèves du public hors REP et 27 % d'élèves du privé. En ce qui concerne le groupe ISE les élèves scolarisés en REP sont très représentés puisqu'ils sont 45 %, les élèves issus du privé très peu, puisqu'ils sont 5 % et les élèves de l'enseignement public normalement représentés avec 50 % d'enfants issus de cette strate.

◆ Tableau 19 : Répartition des élèves par strate d'établissement au sein des 3 profils (groupes)

Strate		Profils			Total
		SE	IE	ISE	
Public hors REP	Nb	38	14	10	62
	%	57 %	52 %	50 %	54 %
Public REP	Nb	15	3	9	27
	%	22 %	11 %	45 %	24 %
Privé	Nb	14	10	1	25
	%	21 %	27 %	5 %	22 %
Total	Nb	67	27	20	114
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Note : $N = 114$; SE satisfaits de l'école; IE insatisfaits de l'école; ISE insatisfaits en GS et satisfaits en CP

Les groupes d'appartenance ne sont pas liés au niveau d'étude des parents $\chi^2(4, N = 95) = 3.59, p = .464$. Le *tableau 20* présente une répartition relativement homogène des enfants au sein des groupes selon le niveau d'étude de leurs parents.

◆ Tableau 20 : Répartition des élèves selon le niveau d'étude de leurs parents au sein des 3 profils (groupes)

Niv. étude parents		Profils			Total
		SE	IE	ISE	
Catégorie 1	Nb	2	3	3	8
	%	4 %	12 %	17 %	8 %
Catégorie 2	Nb	17	8	6	31
	%	33 %	32 %	33 %	33 %
Catégorie 3	Nb	33	14	9	56
	%	63 %	56 %	50 %	59 %
Total	Nb	67	27	20	114
	%	100 %	100 %	100 %	100 %

Note : Note : $N = 114$; Catégorie 1 Sans diplôme ou brevet des collèges ou titulaire d'un CAP ou BEP; Catégorie 2 Baccalauréat général, technologique ou professionnel, Diplôme de niveau bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales...); Catégorie 3 Diplôme de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1), Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplôme de grande école. SE satisfaits de l'école; IE insatisfaits de l'école; ISE insatisfaits en GS et satisfaits en CP

Les groupes semblent être plutôt liés au sexe et à la strate d'établissement avec un groupe d'enfants SE comportant plus de filles, un groupe ISE comportant plus de garçons et également plus d'enfants scolarisés en REP+.

8. Discussion

L'objectif de cette recherche était d'examiner l'évolution du bien-être scolaire perçu au cours de la transition entre la GS et le CP. Les résultats indiquent tout d'abord que les scores sont en moyenne assez élevés pour les trois dimensions du bien-être scolaire : la satisfaction de l'école, des relations paritaires et de l'évaluation. Contrairement à ce que trouvent Guimard et ses collègues (2015) pour les élèves plus âgés, les enfants en début de scolarité n'expriment pas en moyenne d'insatisfaction quant à l'évaluation. Sur une échelle de 1 à 3, ils évaluent la satisfaction qu'ils ont de l'évaluation à 2.28 (.58) en GS et 2.37 (.53) en CP. Ils situent donc en moyenne la satisfaction qu'ils ont des évaluations dans la fourchette haute de l'échelle. Les résultats indiquent que le bien-être scolaire des enfants n'évolue pas significativement entre la GS et le CP, quelle que soit la dimension du bien-être prise en compte (la satisfaction globale de l'école, la satisfaction de la relation aux enseignants ainsi que la satisfaction des évaluations

scolaires). Sur la totalité des 20 items, 4 items sont évalués plus positivement par les élèves lorsqu'ils sont en CP que lorsqu'ils sont en GS. Trois de ces items concernent la dimension « satisfaction globale de l'école » : « *Le matin j'ai envie de rester à la maison* », « *J'aime aller à l'école* » et « *L'école me donne souvent envie de pleurer* ». Il semblerait donc que les élèves manifestent un désir un peu plus important d'aller à l'école lorsqu'ils sont en CP que lorsqu'ils sont en GS. Le quatrième item « *Je travaille trop à l'école* » est également mieux perçu par les élèves lorsqu'ils sont en CP, ce qui suggère que les élèves seraient plus satisfaits de leur métier d'élève en CP qu'en GS.

L'ensemble de ces résultats vont à l'encontre de ceux obtenus auprès des élèves plus âgés. D'une part ils n'indiquent pas une baisse de la satisfaction scolaire comme dans l'étude de González-Carrasco et al. (2019) chez des enfants de 10 à 16 ans. D'autre part, ils n'indiquent pas non plus une baisse du bien-être subjectif comme le montrent Guimard et ses collègues (2017) lors de la transition CM2-6^{ème}. Plusieurs éléments peuvent expliquer ces résultats. Le premier élément relève de la méthodologie utilisée. Dans notre étude, en effet, les élèves ont été interrogés au printemps de GS ainsi qu'au printemps de l'année de CP. On ne dispose donc pas de mesure au moment de la rentrée au CP. Or on peut faire l'hypothèse que la rentrée au CP est un temps où les enfants sont un peu déstabilisés par le changement, le mois qui suit la rentrée est un mois au cours duquel les enfants doivent faire preuve de nombreuses adaptations. Par ailleurs, selon Margetts (2009) une transition réussie peut avoir des résultats positifs à long terme pour les enfants à la fois dans leur réussite scolaire et en termes de développement social et affectif ce qui peut également expliquer qu'au printemps de CP, les élèves n'expriment pas d'insatisfaction scolaire. Au printemps les élèves sont sans doute plus sur « un rythme de croisière », ils ont réussi à surmonter les différents défis qui relèvent de l'entrée au CP et pour une majorité ils commencent à lire. En partie à cause de cette dernière raison, le second élément qui pourrait expliquer que l'on n'observe pas de différence de bien-être entre ces deux années concerne le statut des élèves. En effet, en entrant au CP, les enfants acquièrent un nouveau statut, différent et valorisé. Ils ont accès à de nouveaux apprentissages jusque-là réservés à leurs aînés. Ils ont des devoirs qu'ils rapportent à la maison, créant ainsi du lien entre leurs parents et leurs apprentissages et témoignant de leurs progrès quotidiens. Ils bénéficient de plus d'autonomie, disposent d'un matériel personnel, d'un cartable ainsi que d'un bureau qui leur est propre. Ces différents aspects pourraient en partie expliquer qu'ils sont plus satisfaits du travail qu'ils réalisent. Enfin, un dernier élément concerne les efforts faits par l'institution sur la question de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire. Depuis quelques années, le passage à la « grande école » est bien préparé par les équipes pédagogiques comme

en témoignent les nombreux textes institutionnels relatifs à cette transition (décret relatif aux missions des directeurs du 25 octobre 1990 BO n° 39 ; loi d'orientation 1989 ; circulaire du 4 octobre 1977 BO n° 36). D'ailleurs, plusieurs études sur les transitions chez les jeunes enfants ont montré que les enfants indiquaient s'attendre à ces changements (Brooker, 2008 ; O'Kane & Hayes, 2010). Les enfants sont donc moins surpris, ils disposent d'un horizon d'attente qui peut également éveiller leur curiosité, leur désir de découvrir une nouvelle classe, un nouveau fonctionnement réservé « aux grands » qu'ils vont devenir.

Sur le plan différentiel, quatre hypothèses ont été testées. Tout d'abord, nous nous attendions à observer un effet du sexe sur l'évolution du bien-être entre la GS et le CP en faveur des filles. Nous nous attendions également à observer un effet du trimestre de naissance sur cette évolution. Enfin, nous supposons que les caractéristiques sociales des familles appréhendées par la strate d'établissement et le niveau d'étude moyen des parents auraient peu d'impact sur l'évolution du bien-être scolaire. Les résultats indiquent d'une part que l'évolution de la perception que les enfants ont de leur bien-être ne varie ni selon le sexe ni selon le mois de naissance. D'autre part, il en va de même de la strate de l'établissement et du niveau d'étude de leurs parents entre la GS et le CP. Nos deux premières hypothèses ne sont donc pas validées. En ce qui concerne l'effet du sexe, nous sommes surpris dans la mesure où plusieurs recherches font apparaître une tendance des filles à être plus satisfaites de l'école que les garçons (Guimard et al., 2015 ; Kong, 2008 ; Liu et al., 2016 ; Okun et al., 1990).

En revanche, conformément à la littérature (Guimard et al., 2017 ; Vyverman & Vettenburg, 2009), les hypothèses concernant l'absence d'effet des caractéristiques sociales des familles sur l'évolution du bien-être entre la GS et le CP sont validées. On n'observe pas de différence entre les enfants scolarisés en REP et les autres. On n'observe pas non plus de lien entre le niveau d'étude des parents et le bien-être scolaire que ressentent leurs enfants. Pourtant, ce sont bien les élèves issus de milieux plus défavorisés qui fréquentent les établissements de l'enseignement prioritaire et bien souvent de jeunes élèves issus de l'immigration. Or, certains jeunes doivent surmonter de nombreuses difficultés ethniques et socioéconomiques et même parfois sociolinguistiques pour se sentir appartenir à une école dont les normes culturelles sont celles de la classe moyenne. Le rapport du CNESECO sur les inégalités sociales et migratoires (2016) souligne les nombreuses inégalités liées aux conditions d'enseignement, au climat de sécurité, au manque d'ambition des contenus pédagogiques, aux heures allouées à l'enseignement, à la qualification des enseignants. Bien que les inégalités persistent entre les enfants, il semblerait qu'en début de scolarité, on ne puisse distinguer les enfants entre eux selon qu'ils sont scolarisés dans l'enseignement prioritaire ou non. De plus, le dispositif destiné

à alléger les effectifs au sein des classes de CP pourrait participer à un meilleur bien-être chez les enfants de REP.

La seconde partie des résultats décrit trois profils distincts en fonction de l'évolution de la satisfaction que les élèves ont de l'école entre la GS et le CP. Cette nouvelle analyse nous permet d'observer que bien que sur l'ensemble de l'échantillon on n'observe aucune différence significative de BE entre les 2 années, les profils se distinguent entre eux selon la manière dont ils perçoivent leur BE en GS, mais également sur la façon dont cette perception évolue en CP. On observe un premier groupe d'élèves satisfaits de l'école en GS et en CP (SE) qui représentent les élèves qui sont globalement heureux de se rendre à l'école et pour lesquels on n'observe pas d'évolution significative entre les deux niveaux de classe. Ce groupe représente la majorité des élèves (59 %) et c'est sans doute ce qui explique que l'on n'observe pas de différence significative de satisfaction scolaire entre la GS et le CP lorsqu'on examine l'échantillon global. Le second groupe est constitué d'enfants insatisfaits de l'école en GS et en CP (IE). Ce résultat est inquiétant puisque ce groupe (24 % de l'échantillon global) représente un nombre conséquent d'élèves. Il indique que, déjà très jeunes, certains élèves ressentent une insatisfaction de l'école avec une moyenne de satisfaction globale de l'école faible en GS ($m = 1.66$ sur une échelle allant de 1 à 3) et en CP ($m = 1.54$). On observe ensuite un dernier groupe (17 %) d'élèves insatisfaits de l'école en GS et satisfait en CP (ISE). Une des explications pour cette évolution très positive entre ces deux classes serait que pour les enfants de ce groupe le passage en élémentaire représente une émancipation. Ils acquièrent de nouveaux droits, un nouveau statut. Le format plus formel d'enseignement semble mieux leur convenir.

D'un point de vue différentiel, les variables comme le sexe, la strate d'établissement apparaissent comme liées au groupe d'appartenance et pourraient permettre d'expliquer les différences entre les groupes. En revanche, le trimestre de naissance et le niveau d'étude des parents ne le sont pas. Les résultats indiquent que les filles sont plus nombreuses dans le groupe des élèves satisfaits de l'école en GS et en CP puisqu'il est composé de 63 % de filles contre 47 % de garçons. Une partie des filles (42 filles sur un échantillon de 61 filles) sont donc satisfaites de l'école en GS ainsi qu'en CP. C'est un résultat qui permet d'approfondir la connaissance que l'on a de l'évolution du bien-être scolaire en début de scolarité et qui complète également que l'on peut trouver comme résultats chez les enfants plus âgés. En effet, dans une étude longitudinale sur les élèves allant du CE2 à la 5^e de collège, Bacro et al. (2017) décrivent pour la première année de mesure trois profils d'élèves « satisfaits et sereins » « peu satisfaits, mais sereins » et « peu satisfaits et inquiets » qui sont également liés au sexe. Le groupe d'élèves

« peu satisfait et inquiet » de l'école est constitué en grande partie de garçons puisqu'ils sont 73 % contre seulement 27 % de filles.

Nos résultats indiquent également que les enfants scolarisés en éducation prioritaire sont très représentés dans le groupe des enfants dont la satisfaction évolue positivement (ISE). Ce sont des enfants qui ont pu bénéficier du dispositif « dédoublement des classes de GS, CP et CE1 »⁵⁷. Pour la première année de mesure, le dispositif n'était pas encore en place en GS pour les enfants de REP+. Le dispositif a été mis en place en 2017, ce qui correspond à l'année de CP pour notre échantillon. Ce dispositif a pu influencer la perception que les élèves avaient de leur bien-être durant leur année de CP. Une étude de la Direction de l'évaluation pour la perspective et la performance (DEPP) en 2017 a évalué ce dispositif dans 408 écoles dont la moitié a pu bénéficier du dispositif. Le rapport fait apparaître, que les bénéficiaires associés à une réduction des effectifs (environ 12 élèves pour un maître), concernent le climat scolaire, les conditions de travail des professeurs, la personnalisation accrue des pratiques d'enseignement ainsi que la formation des enseignants. Un effectif d'élève moins important peut en effet favoriser l'acquisition des savoirs d'une part, mais également la qualité de la relation élève-enseignant. Les interactions entre les élèves et le maître augmentent du fait d'un faible effectif et l'enseignant peut également proposer plus facilement un enseignement personnalisé à l'élève. Les conditions matérielles sont également améliorées : il y a moins de bruit dans la classe, le travail de groupe est facile à mettre en place.

9. Conclusion

Les enfants en début de scolarité n'expriment pas de diminution de leur satisfaction de l'école, de leur relation paritaire ou de l'évaluation à l'occasion de leur passage à l'école élémentaire contrairement à ce que l'on peut observer plus tard pendant le passage au collège. Par ailleurs, lorsqu'on examine l'évolution de la satisfaction scolaire à l'aide d'une analyse en cluster, on observe qu'entre l'année de GS et l'année de CP les différents groupes ne font pas apparaître d'élève pour qui la satisfaction globale de l'école diminue de manière significative. Les enfants sont satisfaits, soit insatisfaits de l'école pendant les deux années, et 20 élèves font part d'une évolution positive de leur satisfaction globale de l'école. Certaines variables individuelles telles que le sexe et la strate d'établissement permettent d'expliquer une moindre

⁵⁷ <https://www.education.gouv.fr/dedoublement-des-classes-de-cp-en-education-prioritaire-renforcee-premiere-evaluation-308357>

satisfaction de l'école pour les garçons, ainsi que l'évolution positive de cette satisfaction entre les deux années pour les élèves de REP+ bénéficiant du dispositif « douze élèves par classe ».

Cette étude présente une limite du fait d'un échantillon peu conséquent et des groupes quelquefois déséquilibrés (67 élèves pour le groupe SE ; 27 et 20 pour les groupes IE et ISE). Néanmoins, elle est l'une des rares études longitudinales portant sur le bien-être des élèves en début de scolarité et la seule à notre connaissance sur l'évolution de la satisfaction scolaire entre deux niveaux de classes. Elle permet par ailleurs de montrer que le BE en début de scolarité diffère de celui observé chez les élèves plus âgés. Un prolongement de cette recherche serait d'examiner la satisfaction scolaire au regard des compétences dont disposent les enfants pour s'adapter à l'école comme l'attention, la conversation ou la capacité à respecter les règles de la classe.

Étude 3 : les relations entre le bien-être perçu à l'école et le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP

Introduction

De manière intuitive, on peut supposer que les élèves qui réussissent à l'école ont une meilleure satisfaction de leur vie scolaire que les élèves plus en difficulté parce qu'ils reçoivent de bonnes appréciations de leurs enseignants, qu'ils répondent aux attentes de leurs parents, qu'ils sont reconnus par leurs pairs et qu'ils entretiennent de bonnes relations avec leurs enseignants ou parce qu'ils développent un sentiment d'efficacité personnelle et une bonne estime de soi (Huebner, 1991). Toutefois, à notre connaissance, il n'existe pas de consensus scientifique sur la relation entre le bien-être perçu des élèves à l'école et leurs performances scolaires, élément important de la réussite à l'école (Bücker et al., 2018). Si certains travaux ne font apparaître aucun lien (E. S. Huebner, 1991 ; E. S. Huebner & Alderman, 1993), d'autres en revanche montrent des liens faibles à modérés (par exemple, Crede et al., 2015 ; Suldo et al., 2006).

Reste que ces recherches concernent essentiellement les élèves de fin de primaire ou de secondaire. De fait, les études sur les liens entre performances et bien-être scolaire subjectif réalisées chez les enfants en début de scolarité sont particulièrement lacunaires (cf. néanmoins, Ladd et al., 2000) alors même que le métier d'élève⁵⁸ s'apprend très tôt, dès l'école maternelle, en France. Le faible nombre de données sur cette question nous a conduits à nous interroger sur ce que l'on entend par « élève en situation de réussite » en début de scolarité obligatoire en France, puis à examiner les liens entre la capacité d'adaptation des enfants à l'école et la perception qu'ils avaient de leur bien-être. Sur le plan empirique, deux méthodologies ont été utilisées. La première concerne un examen des liens entre ces deux variables à partir d'un échantillon transversal de 431 élèves de CP et de GS. La seconde porte sur un échantillon de 114 élèves suivi longitudinalement au cours de la transition entre la GS et le CP pour examiner les effets de leur adaptation scolaire sur leur bien-être perçu.

⁵⁸ Voir par exemple : <https://theconversation.com/le-metier-deleve-et-ses-transformations-en-temps-de-pandemie-159724> Ou encore <https://www.partagerdespratiques.be/metierdeleve/resources/dossierLectureApprendreLeMetierDeleve.pdf>

1. Les liens entre bien-être perçu et réussite scolaire : des résultats contradictoires chez les enfants plus âgés

L'intuition selon laquelle les bons élèves exprimeraient un meilleur bien-être à l'école est confirmée par les données du PISA 2015 (OCDE 2017) selon lesquelles les élèves qui sont performants scolairement semblent avoir une bonne satisfaction de l'école. Selon la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2002), il existe trois besoins psychologiques fondamentaux (compétence, relation et autonomie) qui, dans le cadre d'un environnement favorable à leur épanouissement, permettent à l'individu d'atteindre un développement optimal en matière de réalisation de soi. On peut donc postuler que la réussite scolaire conduit à une meilleure satisfaction de vie dont l'une des composantes est la satisfaction scolaire. En réalité, les résultats de la littérature ne font pas consensus.

Dans une étude longitudinale portant sur 557 enfants suivis de l'école primaire (CE2) et 354 au collège (4^e) Bacro et al. (2017) ont identifié trois profils d'élèves à partir d'une mesure multidimensionnelle du bien-être scolaire perçu (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) : des élèves « satisfaits et sereins » évalués par leurs enseignants comme ayant les meilleures performances en français et en mathématiques, des élèves « peu satisfaits, mais sereins » et « peu satisfaits et inquiets ». Les tests Chi 2 réalisés montrent que l'appartenance au groupe est liée au sexe $\chi^2(2, N = 557) = 26.54, p < .001$, au niveau scolaire (école ou collège) $\chi^2(2, N = 557) = 67.03, p < .001$ et au type d'établissement (public, privé ou ZEP) $\chi^2(3, N = 557) = 17.00, p = .002$, mais elle n'est en revanche pas liée au niveau d'étude de la mère $F(2, 454) = 0.23, p = .792$. Les résultats de cette étude sur des écoliers et collégiens français confirment l'existence de relations entre la perception que les élèves ont de leur bien-être et leurs résultats scolaires. L'analyse de variance fait apparaître des liens significatifs entre les niveaux de français évalué par les enseignants et le profil de bien-être des élèves. Ce sont les élèves satisfaits sereins $m = 4.12, sd = 1.10$ qui sont évalués le plus positivement en comparaison aux élèves peu satisfaits sereins $m = 3.67, sd = 1.42$ ou peu satisfaits et inquiets sereins ($m = 3.56, sd = 1.34$). Une étude de Huebner et al (1999) fait également apparaître des relations cohérentes et positives (respectivement $r = .36$ et $r = .37$) entre les compétences scolaires évaluées par les enseignants et la satisfaction de vie (évaluée par la SLSS) chez des élèves américains issus de l'enseignement élémentaire $N = 183$ et secondaire $N = 290$.

Dans une étude qui prend en compte l'aspect multidimensionnel du bien-être scolaire perçu, Guimard et ses collègues (2015) montrent que pour les écoliers (du CE2 au CM2) trois dimensions du bien-être scolaire semblent plus précisément associées à leurs résultats académiques : leur satisfaction de la relation à leur enseignant (avec une faible contribution $\beta = .065$, ainsi que leur satisfaction des activités scolaires $\beta = .145$ en français et $\beta = .110$ en mathématiques) et de l'évaluation $\beta = .145$ en français et $\beta = .096$ en mathématiques. Ces résultats sont à considérer avec prudence, dans la mesure où l'évaluation du niveau académique a été renseignée par les enseignants à partir d'un unique item pour les mathématiques puis le français⁵⁹. Néanmoins, ils vont dans le sens de ceux de l'enquête du PISA (OCDE, 2015), qui révèlent une association positive entre la qualité des relations des élèves de 15 ans avec leurs enseignants⁶⁰ et leurs performances en mathématiques.

Afin de mieux comprendre l'association entre bien-être scolaire subjectif et performances scolaires (Bücker et al., 2018) ont présenté une méta-analyse complète de 47 études internationales fournissant des données sur les liens observés entre bien-être subjectif et performances scolaires pour des sujets allant de 11 à 26 ans $m = 18.5$; $sd = 3.86$. Les pays impliqués étaient pour 40 % des échantillons d'Amérique du Nord, 23.4 % d'Europe, 12.8 % d'Australie ou Nouvelle-Zélande, 14.9 % d'Asie et 2.1 % d'Amérique du Sud. Pour l'ensemble de ces études, les chercheurs ont utilisé deux approches différentes. Pour 36.4 % des études, les mesures portaient sur une composante affective du bien-être subjectif telle que la *Positive and Negative Affect Schedule* ; PANAS⁶¹ (Watson et al., 1988) alors que 23.8 % des études utilisaient une composante cognitive du bien-être subjectif comme la SWLS⁶² (Diener et al., 1985). Enfin, pour 39.7 % des études, les mesures de bien-être n'ont pas pu être attribuées à l'une des deux approches. Les chercheurs se sont intéressés aux tailles d'effet, à leur signification statistique ainsi qu'aux variables susceptibles de modérer la relation entre les performances scolaires et le bien-être scolaire. La taille des échantillons variait de 62 à 11 061

⁵⁹ Les enseignants étaient sollicités sur deux items. L'item de français était « Comment évaluez-vous ses résultats en maîtrise de l'écrit (lecture, écriture) » ? et celui de mathématiques « Comment évaluez-vous ses résultats en mathématiques ? ». Ils devaient positionner chaque élève sur une échelle en cinq points allant de « bien en-dessous de la moyenne » à bien au-dessus de la moyenne ».

⁶⁰ La qualité de la relation enseignants-élève avaient été évaluée par des items comme « les élèves s'entendent bien avec la plupart des professeurs », « La plupart des professeurs s'intéressent au bien-être de leurs élèves », « La plupart de mes professeurs sont réellement à l'écoute de ce que j'ai à dire », « Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » et « La plupart de mes professeurs me traitent équitablement »

⁶¹ Questionnaire de deux dimensions (affects positifs et affects négatifs) destiné à mesurer l'humeur et les sensations par des items comme « Comment vous sentez-vous au cours des semaines passées ? Fier, enthousiaste, effrayé » à l'aide d'une échelle en 5 points allant de « jamais » à « toujours ».

⁶² Échelle de 5 items (par exemple : « mes conditions de vie sont excellentes ») conçue pour mesurer les jugements cognitifs globaux de sa satisfaction de vivre (pas une mesure de l'affect positif ou négatif). Les participants indiquent dans quelle mesure ils sont d'accord ou en désaccord avec chacun des 5 items à l'aide d'une échelle de 7 points allant de 7 fortement d'accord à 1 fortement en désaccord.

avec une médiane de 441 et des tailles d'effet modérés ($r=0.47$ à $r=0.68$). Aucune des variables démographiques telles que l'âge, le sexe, le pays d'enseignement ou le niveau d'éducation n'a eu d'effet modérateur significatif sur la relation entre bien-être subjectif et performances scolaires. C'est un résultat robuste qui va dans le sens de la littérature internationale. Par exemple dans une méta-analyse de Huang (2015), citée par Bückner et al. (2018) sur les liens entre la dépression et les résultats scolaires, les résultats ne font également pas apparaître de différence significative selon que le bien-être était mesuré selon une approche affective ou cognitive ainsi que pour les différentes méthodes de mesure du niveau de performance.

On peut donc conclure que lorsque le bien-être perçu et la réussite scolaire sont statistiquement liés, les corrélations sont relativement faibles. Parce qu'ils permettent d'identifier les systèmes éducatifs les plus performants, le bien-être des élèves et leur réussite académique doivent être considérés comme deux objectifs distincts et majeurs de l'enseignement (OCDE, 2017). En effet, selon l'OCDE (2017), les élèves qui réussissent ont non seulement de bons résultats académiques, mais sont également satisfaits à l'école. Toutefois, la méta-analyse de Huang 2015 (citée par Bückner et al., 2018) fait apparaître un très faible nombre d'études portant sur des élèves d'élémentaire et l'absence totale de travaux sur des élèves de maternelle. En effet, dans l'échantillon analysé, seulement 3 % des élèves étaient scolarisés dans l'enseignement élémentaire contre 42 % dans le secondaire et 55 % dans l'enseignement supérieur.

2. Prendre en compte les compétences transversales comme moyen d'évaluer la réussite et le potentiel d'adaptation des jeunes élèves

En fin de primaire, au collège, au lycée et dans l'enseignement supérieur, il semble que la réussite scolaire des élèves est associée à des performances scolaires élevées. Mais qu'est-ce que l'on entend par « élèves en réussite scolaire » lorsqu'on évoque des élèves de maternelle ou même de début de scolarité élémentaire ?

2.1. Des lignes directrices ou programmes pour les élèves en faveur des compétences transversales pour les pays de l'OCDE

L'école n'étant obligatoire dans la plupart des pays de l'OCDE qu'à partir de 6 ans environ, les établissements d'enseignement et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) ne dépendent pas toujours d'une structure politique (ministère). Si les structures d'EAJE sont présentes dans

l'ensemble des pays de l'OCDE, leur fréquentation n'est pas obligatoire, la France⁶³ et la Belgique faisant figure d'exceptions puisque l'école y est obligatoire à partir de 3 ans⁶⁴. Pour cette raison, les lignes directrices (programme pour l'école ou curriculum) sont assez rares dans les pays de l'OCDE. Outre Atlantique, on ne trouve pas de ligne directrice à destination des structures EAJE aux États-Unis. Les structures sont autonomes pour définir les différents objectifs d'apprentissage, ce qui entraîne de fortes disparités en matière de performance et d'efficacité entre les établissements.

Il existe des lignes directrices établies par le ministère de l'Éducation pour les établissements du Québec. Les programmes québécois d'éducation préscolaire (à destination des enfants entre 4 et 6 ans)⁶⁵ préconisent le développement de nombreuses compétences transversales autour de 5 domaines de compétence : le développement physique et moteur, la conscience de soi, les relations sociales, le développement du langage et le développement cognitif. On y trouve par exemple : la capacité à intégrer progressivement les règles de vie, à exercer son autonomie, à exprimer ses émotions, à réguler ses émotions, à créer des liens avec les autres ou à interagir verbalement ou non verbalement.

En Norvège, le ministère établit un plan-cadre (loi n° 64 du 17 juin 2005) destiné aux EAJE. Ce plan-cadre stipule que la structure doit contribuer à la construction de bonnes relations sociales, à l'estime de soi et au bien-être, au respect des autres communautés⁶⁶, à la construction de compétences en communication.

En Europe, le rapport de la commission Eurydice (2019) sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants établit que deux tiers des pays européens se sont dotés de lignes directrices. Lorsque ces lignes directrices sont disponibles, elles définissent une série de domaines relatifs à l'apprentissage et au développement des enfants. Certains relèvent de compétences disciplinaires (comme les compétences linguistiques, la connaissance du monde ou les compétences artistiques), d'autres reposent sur des compétences plus transversales comme le développement émotionnel personnel et social, la capacité de communication, ou l'aptitude à coopérer.

⁶³ Loi n°2019-79 article 11 du JO du 28 juillet 2019, loi pour une école de la confiance.

⁶⁴ En réalité, en France comme en Belgique, c'est l'enseignement qui est rendu obligatoire en France à partir de 3 ans, non l'école. D'ailleurs la loi tolère la fréquentation d'un jardin d'enfant jusqu'au 5 ans de l'enfant.

⁶⁵ http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire-synthese.pdf

⁶⁶ En Norvège, la loi-cadre sur les structures EJA s'inscrit à la fois dans les valeurs de la convention des droits de l'enfant ainsi que celles de la convention n°169 relative aux peuples indigènes et tribaux dans les états indépendants, comme le peuple Saami par exemple.

En France, les programmes de 2008 pour l'école maternelle (sur lesquels s'appuient les programmes de 2015) présentent 5 grands objectifs, l'un d'entre eux étant le « *devenir élève* » (BOEN hors-série n° 3 du 19 juin 2008). Le « *devenir élève* » comprend 2 axes ou compétences : *vivre ensemble, apprendre les règles de civilité et les principes d'un comportement conforme à la morale et coopérer et devenir autonome*. Ces compétences sont déclinées de manière explicite par les programmes. Les enfants en fin de maternelle doivent savoir : respecter les autres et respecter les règles de vie ; écouter, aider, coopérer, demander de l'aide ; éprouver de la confiance en soi, contrôler ses émotions ; identifier les adultes et leur rôle ; exécuter en autonomie des tâches simples et jouer son rôle dans les activités scolaires ; dire ce qu'il apprend. De la même manière, dans les programmes de 2015, le « *devenir élève* » est présent en filigrane de l'ensemble du texte et l'on peut retrouver les termes suivants « apprendre ensemble et vivre ensemble » ; « apprendre à coopérer » ; « confronter son point de vue à celui des autres » « coopérer, s'engager dans l'effort, persévérer » (BOEN n° 31 du 30 juillet 2020). Ces compétences sont désignées par les concepteurs comme des compétences transversales qui contribuent à l'adaptation scolaire des élèves. Et comme nous allons le voir (cf. ci-dessous), ces compétences transversales semblent liées aux résultats scolaires.

2.2. Des compétences transversales liées aux apprentissages des élèves et associées à leur adaptation scolaire

Les compétences liées aux apprentissages regroupent des habiletés diverses qui peuvent être par exemple cognitives (pe : habiletés langagières) et associées aux fonctions exécutives (pe : inhibition ou autorégulation, attention, mémoire de travail...), émotionnelles (pe : confiance ou estime de soi), sociales (gestion et résolution des conflits avec les pairs, relations sociales, autonomie, participation orale). Un certain nombre d'études ont montré qu'elles étaient impliquées dans les apprentissages scolaires et qu'elles contribuaient à l'adaptation à l'école des élèves qui en disposent.

Dans une recherche sur des enfants français de 4 ans et demi à 6 ans et demi, Guimard et al. (2012) montrent par exemple que les compétences liées au contrôle exécutif comme l'attention ou l'autorégulation contribuent à expliquer les performances académiques conformément aux résultats des travaux réalisés par McClelland et al. (2007) auprès d'enfants américains du même âge. Des liens entre les comportements autorégulés des élèves évalués au moyen de mesures directes sollicitant la gestion simultanée des fonctions d'inhibition,

d'attention et de mémoire de travail et les performances en littérature, vocabulaire et mathématiques ont également été montrés (Hubert et al., 2015 ; McClelland et al., 2007).

Une étude de Ladd et al. (1999) auprès d'élèves de 5 ans indique que leur forme de participation (Indépendante et coopérative) et leur capacité à entretenir des amitiés mutuelles, évaluées par les enseignants sont des prédicteurs de la réussite scolaire. En effet, selon les auteurs, la qualité des relations que les enfants entretiennent avec leurs pairs et leur enseignant constitue une ressource (une sécurité, un soutien) favorisant leur adaptation, leur participation en classe et leurs résultats scolaires.

Selon Rimm-Kaufman et al. (2000), dès l'entrée en maternelle, les élèves se différencient fortement, 50 % d'entre eux n'ayant pas ou peu de compétences dans des domaines qui favorisent la réussite scolaire comme la capacité à suivre les instructions de l'enseignant, à travailler de manière autonome. Certains auteurs constatent des différences de comportement selon le sexe ou le milieu d'appartenance (Ladd et al., 1999). Selon Ladd et al., (*ibid.*), à 5 ans, les garçons ont des relations sociales, un engagement et une participation de moins bonne qualité que les filles. Dans cette étude, la qualité des relations avec l'enseignant a par exemple été évaluée par des observateurs formés pour attribuer des notes sur une échelle allant de 1 (très négatif ; conflictuel, oppositionnel, en colère) à 5 (très positif, proche, chaleureux, nourrissant, par exemple des expressions faciales telles que le sourire et des gestes). La participation des enfants en classe a été évaluée par les enseignants à l'aide d'une échelle comprenant deux sous-échelles qui permettent de distinguer la participation coopérative de la participation indépendante (TRSSA ; *Cooperative and Independent Participation subscales of the Teacher Rating Scale of School Adjustment*; voir Birch & Ladd, 1997⁶⁷). Ces mêmes auteurs notent également que les enfants issus d'un milieu modeste présentent une moins bonne adaptation à l'école, notamment dans la manière dont ils se comportent en situation d'apprentissage.

Dans une étude sur 650 enfants de maternelle, Cooper & Farran (1988) ont observé que ce sont davantage les compétences liées aux apprentissages évaluées par les enseignants (par exemple : le comportement de l'enfant lorsque les autres élèves parlent, le respect des délais de travail ; Cooper-Farran *Behavioral Rating Scales*; CFBRs, 1988) que les compétences interpersonnelles qui favorisent la réussite scolaire. Cependant, l'étude révèle que les compétences transversales des garçons étaient évaluées plus négativement par les enseignants

⁶⁷ La sous-échelle participation coopérative (sept items) évalue dans quelle mesure les enfants acceptent l'autorité de l'enseignant et se conforment aux règles et responsabilités de la classe (par exemple : « *suit les instructions de l'enseignant* »); La sous-échelle de participation indépendante (quatre items) mesure le degré de comportement indépendant et autonome en classe (par exemple : « *enfant autonome* »).

que celles des filles : les garçons étaient susceptibles d'être plus inattentifs, désorganisés, impulsifs et rencontraient des difficultés pour suivre des consignes.

Dans une étude sur la transition entre l'école maternelle et la première année d'élémentaire en Irlande, Alexander et al., (1988) interrogent les enseignants à l'aide d'un questionnaire qui comprend des questions sur les croyances que ceux-ci ont sur le processus de transition ou les compétences qu'ils jugent importantes pour les enfants à leur arrivée à l'école élémentaire. Ces derniers estiment que 20 % des enfants rencontrent des difficultés au moment des périodes de transition. Par ailleurs, selon ces mêmes auteurs, les enfants susceptibles de connaître une transition difficile appartiennent à trois catégories : les enfants ayant une faible estime de soi, les enfants avec des problèmes de concentration ainsi que ceux qui présentent des problèmes de comportement (qui pourraient rencontrer des difficultés par exemple dans le respect des règles de vie de la classe). A contrario, ils identifient 4 compétences facilitant la transition entre la maternelle et l'élémentaire : les compétences sociales, la capacité d'autonomie, les compétences linguistiques et de communication et la capacité à s'asseoir, à écouter et à se concentrer.

Plus récemment, des chercheurs (Besi & Sakellariou, 2019) ont interrogé les enseignants grecs d'écoles maternelles et d'élémentaires à l'aide d'un questionnaire sur les facteurs qui selon eux permettent aux élèves une meilleure transition entre l'année préscolaire et la première année d'élémentaire. Les enseignants ont considéré comme importants : le développement socioémotionnel, la qualité de la relation aux pairs, la qualité de la relation à leur enseignant, leur capacité à suivre les règles de l'école ainsi que la confiance que leurs parents ont envers les enseignants. Ces résultats vont dans le sens de la littérature internationale et des recherches qui utilisent des outils standardisés dans ces domaines : par exemple pour l'école maternelle le *Early Development Instrument* (EDI ; Janus et al., 2011) ; la *Preschool Learning Behavior Scale* (McDermott et al., 2002) ; le *Questionnaire pour l'école maternelle* (Q-EM ; Guimard et al., 2005) ou pour l'école élémentaire la *Learning Behavioral Scale* (Worrell et al., 2001).

L'adaptation des élèves à l'école est une question complexe. D'une part parce qu'elle suppose que c'est aux enfants à s'adapter à l'école et non l'inverse. L'école est au contraire encouragée à tenir compte des différences entre les enfants. D'autre part, ce qui relève de l'adaptation des enfants à l'école ne provient pas uniquement de ce qui se fait à l'école ou de leur tempérament, mais également de la manière dont les enfants y sont préparés par leur famille. Il existe de fortes disparités entre les enfants et dès la maternelle, certains disposent d'un potentiel d'adaptation à l'école qui comprend un ensemble de compétences transversales

telles que l'autonomie, la participation en classe, la capacité à nouer de bonnes relations aux autres, etc.

2.3. Compétences transversales et bien-être perçu des élèves en début de scolarité

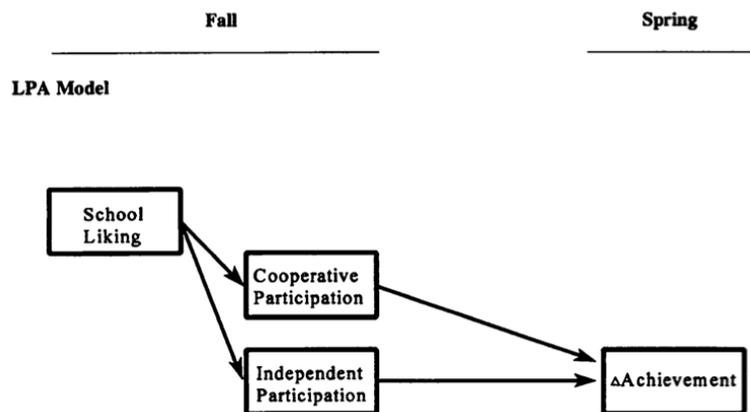
Dans une étude auprès d'enfants nord-américains scolarisés en *Kindergarten* (5 ans), Janus et al., (2011) prédisent l'ajustement des enfants à l'école et une meilleure transition par leur capacité à être sociables et à se faire des amis. Les enfants qui avaient la possibilité de conserver ces amitiés lors de la transition avaient tendance à voir l'école plus positivement et à être moins anxieux en début d'année scolaire. La capacité des enfants à être autonome par rapport à l'enseignant a également été soulignée par les auteurs comme associée à une plus grande satisfaction et une meilleure d'adaptation à l'école (Birch & Ladd, 1997).

Dans une étude qui poursuit ces travaux auprès d'enfants fréquentant le *Kindergarten* (5 ans), Ladd et al. (2000) définissent le goût de l'école comme l'intensité avec laquelle les enfants déclaraient aimer ou détester l'école. On peut donc considérer que les auteurs évoquent ici la satisfaction que les enfants ont de l'école. Ladd et ses collègues choisissent pour cette recherche de tester des hypothèses en s'appuyant sur deux modèles longitudinaux différents avec des mesures à l'automne et au printemps de la même année.

Le premier modèle *Liking-Participation - Achievement (LPA* voir la *figure 5)* s'inspire de travaux sur les élèves de maternelle, qui stipulent que l'adaptation scolaire des élèves (bonnes relations aux autres, bonne participation en classe) ainsi que la satisfaction que les enfants ont de l'école affectent les trajectoires de réussite des élèves (Alexander et al., 1988 ; Ladd & Price, 1987). Ce modèle est un modèle de médiation, les auteurs s'attendent à observer un effet de la satisfaction scolaire (évaluée par le questionnaire SLAQ⁶⁸) sur le niveau académique des élèves (évalué par deux subtests du *California Achievement Test* en maths et en langage) médiatisé par le niveau de participation en classe (évaluée par des examinateurs à l'aide d'une grille d'observation).

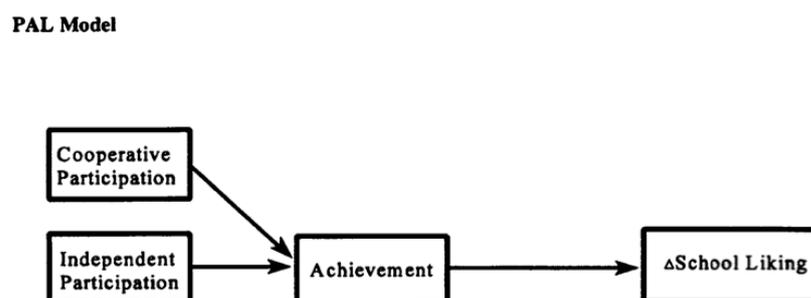
⁶⁸ Cette échelle d'évaluation de la satisfaction scolaire fait l'objet d'une présentation dans le premier chapitre de la thèse.

◆ Figure 15 : Modèle Liking-Participation - Achievement Ladd et al. (2000)



Le second modèle *Participation-Achievement-Liking (PAL* voir la figure 6) propose une hypothèse différente. Ce modèle s'appuie sur les travaux de Finn, (1989, 1993 cités par Ladd et al., 2000) qui portent sur des élèves plus âgés (13-14 ans) et qui suggèrent que la participation en classe entraîne des résultats académiques meilleurs qui à leur tour conduisent les élèves à valoriser le sentiment d'appartenance à l'école et toujours selon les auteurs une meilleure satisfaction de l'école. Dès lors, la satisfaction scolaire apparaît comme une conséquence plutôt qu'une cause de la réussite académique. Dans ce modèle alternatif, la variable médiatrice testée serait la réussite académique des élèves.

◆ Figure 16 : modèle Participation-Achievement-Liking Ladd et al. (2000)



En ce qui concerne le premier modèle, les résultats font apparaître des corrélations faibles à modérées entre le niveau de satisfaction de l'école et le niveau de participation des élèves ($r = 18^*$ pour la participation coopérative et $r = 26^{**}$ pour la participation indépendante). Les auteurs trouvent également des corrélations positives modérée et faible entre le niveau de participation et le niveau de réussite académique ($r = 24^*$ pour la participation coopérative et r

= 9** pour la participation indépendante). Un ajustement adéquat a été trouvé entre le modèle LPA et les données $\chi^2(2, \eta = 200) = 1.17, \rho < .28$; GFI = .99 ; AGF I = .97 ; NNFI = .99. Il apparaît donc que la satisfaction à l'école des enfants de 5 ans est déterminante de l'adaptation ultérieure et de la réussite scolaire, ce qui va dans le sens d'une étude d'Alexander et al. (1988). L'étude approfondit ces résultats en montrant que ce lien entre la satisfaction scolaire et le niveau de réussite est indirect et qu'il est médié en partie par la participation des enfants en classe (0,08 ; $\rho < 0,01$). Le modèle PAL est moins concluant dans la mesure où les données n'ont pas permis de valider l'hypothèse selon laquelle la satisfaction scolaire est une conséquence plutôt qu'une cause du niveau de participation des élèves en classe.

2.4. Les enseignants une ressource pour évaluer le potentiel d'adaptation des élèves à l'école

Les enseignants sont en première ligne pour apprécier la réussite des élèves à l'école. En effet, le contact régulier des élèves leur permet de développer une expertise dans l'appréciation des réussites et des difficultés que peuvent rencontrer les élèves. Cette appréciation générale s'appuie sur diverses composantes, comme la réussite académique des élèves dans les domaines centraux comme la lecture, l'écriture, la connaissance des nombres ou le calcul, mais également par les comportements des élèves en classe (Guimard et al., 2007).

Dans les premières années de scolarisation, les enseignants de maternelle repèrent rapidement les enfants qui rencontrent des difficultés de comportement et d'adaptation à l'école, souvent bien avant que les difficultés d'apprentissage apparaissent. L'observation du potentiel d'adaptation semble une démarche intéressante pour prévoir les réussites futures des élèves, et les enseignants pourraient, grâce à leur expérience, contribuer à prévoir les futures trajectoires d'élèves. L'évaluation par les enseignants serait plutôt stable dans le temps puisque selon McClelland et al. (2000) l'évaluation des compétences en maternelle prédit les compétences en littératie en fin de 2^d grade (deuxième année d'école élémentaire aux États-Unis).

2.5. Les biais dans l'évaluation des enseignants

Le statut accordé au jugement des enseignants⁶⁹ sur la valeur scolaire des élèves est néanmoins discuté par Bressoux (2003) dans une revue de travaux. En effet, selon l'auteur, si le jugement des enseignants concernant la valeur scolaire est exact, il peut cependant être soumis à un certain nombre de biais. Par exemple, selon Berliner (1992), cité par l'auteur, il existe une différence de jugement entre les enseignants novices et experts. Les premiers sont plus à même de distinguer les compétences les plus pertinentes et celles qui le sont moins. Dans un chapitre sur l'évaluation scolaire, Dompnier et al., (2011) décrivent également un effet de contexte. En effet, les enseignants sont amenés à juger les élèves en fonction du contexte dans lequel ils se trouvent et donc par rapport au niveau des autres élèves.

Par ailleurs, les auteurs (Bressoux, 2003 ; Dompnier et al., 2011) évoquent également un impact des stéréotypes et des normes sur le jugement d'enseignants. Ainsi, il a été montré que certains stéréotypes comme l'attractivité physique (Langlois et al., 2000) des élèves, mais également le genre pouvaient avoir une influence sur les évaluateurs lorsqu'il s'agissait d'évaluer le niveau académique des élèves. Ainsi, les garçons pouvaient être évalués meilleurs en mathématiques et les filles meilleures en français bien qu'une méta-analyse dans ce domaine ait montré l'absence de validité de ces croyances (Lindberg et al., 2010). Dans deux études récentes (Sanrey et al., 2021), réalisées auprès de 25 enseignants de troisième année d'école élémentaire (CE2) pour la première étude et 20 enseignants de première année élémentaire (CP) pour la seconde, montrent, qu'il existe un biais de halo⁷⁰ dans le jugement que les enseignants ont de leurs élèves. Les comparaisons entre les épreuves de français normalisées et la perception que les enseignants pouvaient avoir de la réussite ou non de leurs élèves pour chaque item ont fait apparaître que les jugements des enseignants étaient plus homogènes que les réponses réelles des élèves.

Afin d'éviter que l'évaluation des élèves par les enseignants ne repose que sur une simple intuition, des questionnaires ont été créés et mis à disposition des enseignants afin de les aider

⁶⁹Le terme de « jugement » est préféré par l'auteur plutôt que celui d'évaluation. Le terme « jugement » évoque l'appréciation régulière que les enseignants ont de leurs élèves (de manière parfois informelle) plutôt que l'évaluation institutionnelle dont la figure dominante est la note ou plus récemment l'acquisition ou non d'une compétence. Or, toujours selon l'auteur, toute appréciation n'est pas nécessairement institutionnalisée, et peut parfois demeurer non dite, ce qui n'empêche pas qu'elle peut influencer le comportement des enseignants et avoir ainsi des conséquences sur les élèves. L'utilisation du terme « jugement », plus large, se justifie à ce titre.

⁷⁰ Les performances réelles des élèves influencent le jugement des enseignants dans une discipline donnée mais peuvent également influencer leur jugement dans une autre discipline. Ce phénomène est nommé « effet de halo » (Thorndike, 1920). Il décrit la tendance qu'on les individus à attribuer des propriétés psychologiques d'une personne dans un domaine donné à partir d'informations connues pour un domaine proche.

à mieux caractériser le fonctionnement des élèves en classe (Florin et al., 2005 ; Meisels et al., 2001).

Des questionnaires pour évaluer le potentiel d'adaptation des élèves

La question de l'évaluation des élèves est une question qui anime fortement les communautés scientifiques et éducatives. Il existe de nombreux enjeux à cette évaluation et l'une d'elles se situe dans le cadre du repérage précoce des difficultés d'apprentissage. Après avoir exposé au précédent chapitre les différents éléments de discussion concernant le jugement des enseignants du niveau scolaire des élèves, on ne peut nier une certaine controverse. Néanmoins, un ensemble de données scientifiques nous permet de penser que l'évaluation intuitive des enseignants qui repose sur l'expérience qu'ils ont des élèves et de leur parcours futur peut être considérée comme fiable (Foulks & Morrow, 1989). Ils sont par ailleurs susceptibles de repérer ces difficultés de manière précoce puisque de nombreuses études portent sur les premières années d'école, maternelle ou *Kindergarden* et première année d'élémentaire (Guimard et al., 2007 ; McClelland & Morrison, 2003 ; McDermott et al., 2002 ; O'Neill & Liljequist, 2002 ; Taylor et al., 2000). Selon Foulks & Morrow (1989), les difficultés d'adaptation et de comportements liés aux apprentissages en tout début de scolarité pourraient même être repérées bien avant que les élèves ne rencontrent des difficultés académiques.

Il existe plusieurs moyens d'évaluer les élèves. L'un d'entre eux repose sur des évaluations disciplinaires normées. C'est le cas pour la première année d'élémentaire avec l'évaluation des acquis des élèves en CP⁷¹ réalisées fin septembre puis fin janvier en mathématiques et en lecture. Ces évaluations sont proposées à tous les élèves français par l'institution et permettent aux enseignants de disposer d'un bilan individuel pour chaque élève.

Du point de vue de la recherche, il n'est pas toujours aisé de disposer de ces évaluations et imposer de nouvelle évaluation standardisée en français et en mathématiques⁷² viendrait alourdir le quotidien des jeunes élèves et est coûteux à mettre en place pour des expérimentateurs. Une alternative à cette difficulté peut donc être de solliciter l'expertise de l'enseignant en s'appuyant sur des questionnaires adaptés évaluant les comportements des élèves au sein de la classe. Comme évoqué dans un précédent paragraphe, les travaux dans ce

⁷¹ <https://www.education.gouv.fr/l-evaluation-des-acquis-des-eleves-du-cp-au-lycee-12089>

⁷² Par exemple le test Zareki-R est un outil de dépistage des troubles du calcul et du traitement des nombres destinés aux enfants du primaire en 6 et 11 ans.

Von Aster M. ; adaptation française : Dellatolas, G., (2005), ZAREKI-R - Batterie pour l'évaluation du traitement des nombres et du calcul chez l'enfant. ecpa. Pearson.

domaine ont montré la complémentarité des évaluations des enseignants avec les épreuves cognitives et langagières et ont conduit à la construction d'échelles d'évaluation des compétences scolaires en maternelle et en primaire (Florin et al., 2005 ; Janus et al., 2011 ; McDermott et al., 2002 ; Worrell et al., 2001).

On trouve ainsi, dans la littérature scientifique, des recherches qui montrent la pertinence descriptive et prédictive des questionnaires complétés par les enseignants. Une étude longitudinale du CP à la 6^e de collège de Guimard et ses collègues (2007 b) avec 5 549 élèves révèle qu'en début de scolarité obligatoire (CP) l'évaluation des comportements scolaires réalisée par les enseignants à l'aide d'un questionnaire est fortement liée aux performances scolaires évaluées à partir d'épreuves standardisées (évaluations nationales de la Direction de l'évaluation de la prospective et des performances en CE2 et 6^e de collège). Dans cette étude, le questionnaire complété par les enseignants en CP était l'adaptation d'un outil élaboré par Florin (1991) destiné à observer les liens entre les comportements scolaires en maternelle et les trajectoires scolaires des enfants à l'école élémentaire. Elle regroupe un ensemble de comportements prédictifs d'une réussite scolaire ultérieure (Florin et al., 2004 ; Zazzo, 1979). La grille comprend 13 items relatifs à la confiance en soi, à l'attention, la conversation scolaire, la fatigue, l'autonomie, l'intégration en classe l'efficacité, la rapidité, la maîtrise des gestes, la capacité d'organisation. Certaines questions sont renseignées grâce à plusieurs items. L'analyse factorielle fait apparaître un facteur avec une cohérence interne de .90 ce qui a permis aux auteurs de calculer un score global. Les résultats indiquent que l'évaluation des comportements scolaire par les enseignants apporte un gain d'information par rapport aux évaluations standardisées sur les trajectoires de réussite scolaire y compris lorsqu'on contrôle le QI et le niveau sociodémographique des familles conformément aux résultats obtenus ultérieurement (Guimard & Florin, 2001 ; Quay & Steele, 1998).

Plus récemment, une étude visant à établir la validité d'un questionnaire d'adaptation scolaire élaboré par Guimard & Florin (2001) auprès de 372 enfants grands prématurés⁷³ de 5 ans et 2 mois (Boussicault et al., 2013) a établi un score global d'adaptation scolaire (Global Score Adaptation ; GSA) à partir de 20 questions. Huit portaient sur le comportement des enfants en classe (respect des règles de la classe, attention, autonomie face à une tâche, rapidité d'exécution de la tâche, organisation du travail, confiance en soi, capacité à suivre le rythme de la classe, fatigue). Six portaient sur les compétences linguistiques (comme le vocabulaire, la syntaxe, la compréhension...) et cinq d'entre elles interrogeaient les compétences non verbales

⁷³ Nés à moins de 35 semaines d'aménorrhée et inscrits dans le réseau « grandir ensemble » de Loire Atlantique.

(comme la mémoire, l'arithmétique, la logique, la coordination motrice globale et l'habileté manuelle). Une dernière question invitait l'enseignant à donner un pronostic sur l'adaptation future des élèves pour l'année à suivre. Les scores globaux pouvaient aller de 20 à 60 et les auteurs ont considéré qu'une évaluation de l'enfant était positive à partir d'un score de 45. Le GSA a ensuite été comparé au score obtenu dans une mesure de QI⁷⁴. Les résultats ont montré que les GSA étaient très cohérents avec les scores de QI bien que les deux échelles évaluent avec des méthodologies différentes le développement neurologique des enfants. En plus du score de QI, le GSA permettait de mieux comprendre les comportements des enfants dans leur capacité à s'adapter à l'environnement scolaire. Les auteurs ont également souligné que l'utilisation du GSA permettait de ne pas multiplier les tests de QI qui nécessitent la présence d'un psychologue et d'un temps assez conséquent. Par la suite, le GSA a été à nouveau utilisé afin de prédire les besoins d'aménagements scolaires (redoublement, orientation en classe spéciale ou soutien scolaire) pour les enfants grands prématurés à 7 ans (Muller et al., 2020). Les auteurs ont pu déterminer qu'un score seuil de 48 (min. 20 max. 60) au GSA à 5 ans pouvait être un indicateur utile pour identifier les enfants prématurés risquant des difficultés d'apprentissage en milieu scolaire.

Les questionnaires qui évaluent les comportements scolaires présentent plusieurs qualités. Ils sont d'une part un bon indicateur des trajectoires de réussite scolaire et d'autre part, ils permettent l'identification des enfants susceptibles de rencontrer des difficultés d'apprentissage. Ils sont plus faciles d'utilisation, que les évaluations standardisées en mathématiques ou en français ou qu'un test de QI. Ils reposent sur l'expérience des enseignants dont divers auteurs considèrent qu'elle est pertinente et permet une bonne évaluation du niveau scolaire des élèves et leur adaptation en classe.

3. Problématique et hypothèses

La littérature scientifique montre des associations entre la satisfaction que les enfants ont de l'école et leurs performances scolaires (Guimard & Florin, 2001). Autrement dit, les élèves en difficulté à l'école sont susceptibles d'en être moins satisfaits. Deux modèles sont testés dans la littérature scientifique à la fois chez les jeunes élèves, mais également chez les élèves plus âgés. Le premier décrit la réussite académique comme une conséquence du bien-être à l'école

⁷⁴ Les capacités cognitives des enfants ont été évaluées individuellement par un psychologue à l'aide la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI).

(Alexander et al., 1988 ; Ladd & Price, 1987). Le second décrit l'inverse et fait apparaître que le bien-être à l'école influence la réussite académique des enfants (Finn, 1989, 1993 cités par Ladd et al., 2000). Ladd et ses collègues (2000) ont d'ailleurs testé les deux modèles montrant que le premier modèle est plus concluant que le second.

Les études qui s'intéressent à l'adaptation des élèves au cours des premières années de scolarisation nous indiquent qu'une partie des élèves en difficulté ne possèdent pas les compétences qui favorisent la réussite scolaire comme la capacité à suivre les instructions de l'enseignant, à travailler de manière autonome ou la capacité à participer en classe (Ladd et al., 2000 ; Rimm-Kaufman et al., 2000). Il est intéressant de s'intéresser non pas à la réussite académique des élèves, difficile à évaluer en début de scolarité, mais plutôt à leur potentiel d'adaptation à l'école.

Tenant compte de ces différents éléments, nous nous attendons à observer une différence de bien-être scolaire en CP en faveur des élèves évalués positivement par les enseignants sur leurs compétences transversales en GS et en CP et donc disposant d'un bon potentiel d'adaptation à l'école. Comme les auteurs cités précédemment, nous projetons deux tester d'une part l'effet du bien-être sur le potentiel d'adaptation des enfants en GS et en CP, d'autre part l'effet du potentiel d'adaptation à l'école sur le niveau de bien-être perçu.

Conformément à ce que montre Ladd et al. (2000), nous nous attendons également à observer des liens entre le potentiel d'adaptation et le bien-être scolaire perçu qui durent dans le temps. Nous pensons que le bien-être en GS est susceptible d'influencer le potentiel d'adaptation des élèves lorsqu'ils sont en CP. Inversement, nous pensons également que le potentiel d'adaptation des enfants à l'école influence leurs sentiments de bien-être lorsqu'ils sont en CP.

4. Méthode

Nous avons choisi d'examiner ces hypothèses dans le cadre de deux approches : une approche transversale auprès d'un échantillon de 434 élèves comprenant à la fois des élèves de GS et de CP et une approche longitudinale à partir d'un échantillon de 114 élèves de GS que nous avons interrogé durant l'année de GS puis celle de CP. L'approche transversale permet d'examiner les hypothèses sur un échantillon conséquent cependant, elle ne permet pas d'observer l'évolution du bien-être au cours de la scolarité pour une même cohorte. L'approche

longitudinale nous donne l'occasion ici d'observer les différentes trajectoires de bien-être des élèves en fonction de leur potentiel d'adaptation à l'école.

4.1. Échantillon transversal

426 élèves (46 % en GS et 54 % en CP) scolarisés dans 26 classes de l'aire urbaine et périurbaine nantaise ont participé à cette étude. 67 % des classes étaient situées dans des établissements publics non-REP, 12 % dans des établissements publics REP+ et 21 % dans des établissements privés. La répartition des élèves entre filles et garçons est à peu près équilibrée avec 51 % de garçons et 49 % de filles. 37 % d'entre eux étaient susceptibles de rencontrer des difficultés légères ou sérieuses d'adaptation au niveau supérieur (voir *tableau 21*).

◆ Tableau 21 : Description statistique de l'échantillon (N = 426)

	<i>n</i>	%
Classe		
GS	194	46
CP	232	54
Sexe		
Garçons	219	51
Filles	207	49
Strate d'établissement		
Public REP	53	12
Public (hors REP)	283	67
Privé	90	21
Total	426	100

4.2. Échantillon longitudinal

114 élèves (47 % de garçons et 53 % de filles) scolarisés dans des écoles situées dans la ville de Nantes (22 %) et la couronne nantaise (78 %) constituent un nouvel échantillon indépendant du premier (voir la description statistique de l'échantillon dans le *tableau 22*).

◆ Tableau 22 : Description statistique de l'échantillon (N = 114)

	N	%
Sexe		
Garçons	53	47
Filles	61	53
Strate d'établissement		
Public REP	27	24
Public (hors REP)	62	54
Privé	25	22
Total	114	100

Ils ont été interrogés à deux reprises : au printemps 2018 lorsqu'ils étaient scolarisés en grande section de maternelle (GS) et au cours du printemps en 2019 en cours préparatoire (CP). Les élèves ont eu un enseignant différent en GS et en CP, qu'ils aient été scolarisés dans le public hors REP (54 %) dans le public REP (24 %) ou le privé (22 %) (voir *tableau 22*). Les élèves de REP ont pu bénéficier du dispositif de *12 élèves pour un enseignant* en CP, mais ce dispositif n'était pas encore mis en place au moment de leur année de GS. En GS, 36 % des enfants étaient susceptibles de rencontrer des difficultés légères ou sévères dans l'année suivante. En CP, ils étaient 34 % susceptibles de rencontrer des difficultés.

4.3. Mesures

Évaluation du bien-être subjectif à l'école (BE-Scol 5-7)

Le bien-être scolaire perçu a été mesuré à l'aide du questionnaire multidimensionnel BE-Scol 5-7 (Jacquin *et al.*, 2019) renseigné par les élèves aux printemps 2018 (GS) et 2019 (CP). L'échelle BE-Scol 5-7 (voir le chapitre 1 pour l'étude de la validation) comprend trois dimensions : 1) la satisfaction globale de l'école (5 items, par exemple : « *j'aime le travail que je fais à l'école* »), 2) la satisfaction des relations paritaires (4 items, exemple : « *c'est facile de se faire des amis à l'école* ») et 3) la satisfaction des enfants par rapport à l'évaluation scolaire (3 items, par exemple : « *j'ai peur de me tromper quand je fais un exercice* »). Les données de validation sont présentées dans le précédent chapitre. Le questionnaire est adapté afin que ce soient les enfants qui le renseignent sur une échelle en trois points de : « *Je suis complètement d'accord.* », « *Je suis moyennement d'accord.* », « *Je ne suis pas du tout d'accord.* ». Un score de 3 montre une satisfaction élevée de l'école.

Évaluation du potentiel d'adaptation des élèves (Q-EM ; Florin et al., 2005)

Le potentiel d'adaptation qui participe à la réussite scolaire des élèves a été obtenu grâce à l'évaluation des enseignants. Ils ont renseigné 6 items du Q-EM (Florin et al., 2005 ; Gouin et al., 2015). Le questionnaire utilisé pour cette étude est une version abrégée du questionnaire validé sur deux cohortes d'élèves de la moyenne section au CE2 et auprès d'un échantillon représentatif de grandes sections. Compte tenu de l'âge des enfants, nous souhaitons pouvoir évaluer les compétences transversales définies comme les savoirs ou savoir-faire utiles à plusieurs disciplines (par exemple, la capacité à écouter les consignes, à converser...) et qui participent à la réussite scolaire. Pour cela, nous avons retenu les items relatifs au degré de participation des enfants à la conversation scolaire, à leur capacité d'attention, leur fatigabilité, leur confiance en soi et leur respect des règles de la vie en classe. Une sixième question concerne le pronostic de l'enseignant sur la capacité de l'élève à s'adapter au niveau scolaire supérieur. Pour chaque élève, le questionnaire a été renseigné par l'enseignant de maternelle de GS puis une année plus tard par l'enseignant de CP. Pour chaque item il attribue une note de 1 à 3. Plus la note est élevée plus l'enfant est évalué positivement. Il en va de même des scores calculés pour chaque dimension ou pour l'ensemble du questionnaire.

5. Analyses préalables : qualités psychométriques du questionnaire de potentiel d'adaptation

5.1. Analyses de la structure du questionnaire pour l'échantillon transversal

Afin d'évaluer ses qualités psychométriques du questionnaire de potentiel d'adaptation à l'école (6 items du Q-EM), une étude de la structure factorielle a été réalisée par une analyse factorielle confirmatoire (AFC) en suivant les recommandations de (Kline, 2016).

L'analyse factorielle confirmatoire évalue la qualité du modèle en se basant sur quatre indices retenus afin d'examiner l'ajustement du modèle sont le chi-carré (χ^2), la *Root Mean Square Error of Approximation* (RMSEA), la *Comparative Fit Index* (CFI) et la *Standardized Root Mean square Residual* (SRMR) (voir par exemple Kline 2016). Un test chi-carré non significatif révèle un modèle adéquat. Toutefois, le chi-carré étant fortement sensible à la taille de l'échantillon, d'autres indicateurs sont généralement examinés. L'auteur recommande que les valeurs du CFI soient supérieures à .90. Par ailleurs, pour le RMSEA et le SRMR *des valeurs*

inférieures à .05 indiquent que le modèle est excellent alors que des valeurs comprises entre .05 et .08 signifient un ajustement acceptable du modèle aux données. Les valeurs indiquées dans le tableau 6 révèlent un chi carré non significatif et l'ensemble des autres valeurs signifient un modèle dont l'ajustement aux données est acceptable.

Nos résultats indiquent d'une part qu'une déviation significative du modèle observé sur les données et le modèle testé χ^2 (df = 24) = 44.42 ; p = .007. En revanche, les indices d'ajustement CFI = 0.99 ; RMSEA = .063 [.033-.092] ; SRMR = .08 permettent d'affirmer que le modèle testé s'ajuste bien aux données et que le modèle à un facteur est valide. Enfin l'ensemble dispose d'une bonne cohérence interne $\alpha = .80$.

Nous avons prévu d'examiner le bien-être chez les GS et les CP séparément, aussi l'invariance structurelle pour le niveau de classe a été testée. L'invariance a été réalisée en trois étapes. On contraint le modèle à avoir une dimension pour les deux groupes (GS vs CP), on parle d'invariance structurelle. En deuxième lieu, on ajoute une deuxième contrainte sur les poids factoriels : ils sont les mêmes entre les deux groupes, on parle alors d'invariance faible. Enfin, on ajoute une troisième contrainte, sur les intercepts des modèles, ceci permet d'obtenir une invariance forte. Le critère retenu pour valider ces différents niveaux d'invariance est que les écarts de CFI entre les modèles ne doivent pas dépasser .01 ($\Delta\text{CFI} < .01$; Kline, 2016).

Les résultats du *tableau 23* permettent de conclure à une invariance forte du questionnaire pour les trois niveaux d'analyse, selon que les répondants sont des élèves de GS ou de CP. L'invariance faible se traduit par le fait que les GS et les CP comprennent les items de la même façon et l'invariance forte qu'ils ont tendance à utiliser l'échelle de la même manière.

◆ Tableau 23 : invariance du questionnaire PA entre les GS et les CP

	χ^2	df	CFI	RMSEA	SRMR	ΔCFI	p
Invariance structurelle : Modèle de base	4.42	24	.993	.063	.08		.007
Invariance faible : Poids factoriels identiques	2.33	23	.993	.07	.08	.000	.006
Invariance forte : Variances résiduelles identiques	9.85	28	.996	.05	.07	.003	.068

Note : N = 426

5.2. Analyses de la structure du questionnaire pour l'échantillon longitudinal

Nous réalisons la même démarche en une étape pour établir la structure factorielle du questionnaire PA pour l'échantillon longitudinal.

Pour ce qui concerne l'invariance du questionnaire du point de vue de la structure, les résultats de l'analyse confirmatoire indiquent un chi carré significatif χ^2 (df = 2) = 111.7 ; $p < .001$; les indices d'ajustement CFI = .91 ; RMSEA = .059 [.050-.069] ; SRMR = .014 permettent néanmoins d'affirmer que le modèle testé s'ajuste de manière très satisfaisante aux données et que le modèle à un facteur est valide.

On peut considérer que l'invariance faible et l'invariance forte du questionnaire sont vérifiées (voir *tableau 24*).

◆ Tableau 24 : invariance longitudinale du questionnaire PA entre l'année de GS et celle de CP

	χ^2	df	CFI	Δ CFI	p
Invariance structurelle : Modèle de base	111.7	47	.91		
Invariance faible : Poids factoriels identiques	115.6	52	.91	.000	.576
Invariance forte : Variances résiduelles identiques	127.1	57	.90	.01	.012

6. Résultats pour l'approche transversale

Afin d'évaluer s'il existe une différence de bien-être scolaire perçu dans les classes de GS et de CP en faveur des élèves disposant d'un bon potentiel d'adaptation à l'école, nous testons d'une part l'effet du bien-être sur le potentiel d'adaptation des enfants en GS et en CP $N = 426$, d'autre part l'effet du potentiel d'adaptation à l'école sur le niveau de bien-être perçu.

Dans un premier temps les liens entre le potentiel d'adaptation et le bien-être scolaire perçu sera examiné pour l'ensemble des élèves (GS et CP), puis afin de mieux comprendre les différences entre les deux niveaux concernant ces liens, des analyses seront également réalisées séparément sur le groupe de GS et sur celui de CP.

Dans une deuxième partie, ces résultats seront complétés par une analyse en cluster permettant d'établir des profils en fonction du potentiel d'adaptation scolaire des élèves et l'examen des liens entre ces différents profils et le bien-être ressenti à l'école. À nouveau, les

analyses porteront sur le groupe complet puis sur le groupe GS $n = 193$ et CP $n = 229$ séparément.

6.1. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif

Ces analyses concernent dans un premier temps le groupe dans sa totalité comprenant à la fois les élèves de GS et de CP ($N = 426$).

Analyses préalables permettant d'identifier les variables contrôles

On réalise des analyses préalables afin d'identifier d'éventuelles variables à contrôler. Deux ANOVAS ont été réalisées afin de savoir si les variables « contrôle » *sexe* et *niveau de classe (GSM vs CP)* ont un effet sur le score de potentiel d'adaptation. Dans la mesure où l'analyse factorielle a révélé une dimension et que par ailleurs l'ensemble des items dispose d'une bonne cohérence interne $\alpha = 82$ en GSM et $\alpha = 85$ en CP, on choisit d'utiliser un score global pour l'ensemble des items du Q-EM.

Les résultats de la première montrent que les filles, $m = 2.56$ (0.03) ont un score de potentiel d'adaptation significativement meilleur que les garçons $m = 2.40$ (0.03), $F(1, 424) = 11.80$, $p < .001$. La seconde indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores de comportement des élèves de GS et de CP, 2.50, 2.47 (ETs = 0.04 et 0.03 respectivement), $F(1, 424) = .47$, $p = .49$. Le sexe sera donc la seule variable contrôle utilisée dans la suite des analyses.

Analyse des corrélations pour l'ensemble du groupe (GS et CP) entre le niveau de potentiel d'adaptation et les dimensions du BE-Scol 5-7

La matrice de corrélation *de Pearson* présentée dans le *tableau 25* fait apparaître des liens significatifs entre la satisfaction globale de l'école et le score de potentiel d'adaptation, $r = .21$, $p < .001$ et entre la satisfaction de l'évaluation et le potentiel d'adaptation, $r = .25$, $p < .001$. Ces corrélations faibles, mais positives, révèlent d'une part que plus le niveau de potentiel d'adaptation des enfants est évalué positivement, plus ils sont satisfaits de l'école. D'autre part que, plus le niveau de potentiel d'adaptation des enfants est évalué positivement, plus ils sont satisfaits de l'évaluation. En revanche, on ne trouve pas de lien significatif entre la satisfaction des relations paritaires et le niveau de potentiel d'adaptation $r = .10$, $p = .180$.

- ◆ Tableau 25 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en GS et en CP

	1	2	3	4
1.Satisfaction de l'école	-			
2.Satisfaction des relations paritaires	.29***	-		
3.Satisfaction de l'évaluation	.22***	.08	-	
4.Potentiel d'adaptation	.21***	.04	.25***	-

Note : *p<.05, **p<.01, ***p<.001

Examen de la première hypothèse pour l'ensemble des élèves : le potentiel d'adaptation des élèves est lié à leur bien-être à l'école

La suite des analyses tient compte des résultats précédents et n'inclut donc pas la dimension satisfaction des relations paritaires puisqu'elle n'est pas liée au potentiel d'adaptation. Afin d'examiner l'effet du potentiel d'adaptation sur les différentes dimensions du bien-être comme la satisfaction de l'école et de l'évaluation, deux analyses de régression ont été réalisées en contrôlant le sexe.

La première présentée dans le *tableau 26* montre un effet significatif du score de potentiel d'adaptation sur la satisfaction de l'école. La seconde analyse révèle un effet significatif du score de potentiel d'adaptation sur la satisfaction que les élèves ont des évaluations. L'examen des R^2 ajustés nous permet également de conclure que le score comportemental scolaire prédit faiblement les niveaux de satisfaction de l'école et de l'évaluation.

- ◆ Tableau 26 : coefficients de régression du potentiel d'adaptation des élèves sur la satisfaction scolaire et de l'évaluation

	Satisfaction de l'école			Satisfaction de l'évaluation		
	B	β	SE	B	β	SE
Sexe	-0.13*		.05	0.21***		.05
Potentiel d'adaptation	0.21**	.19	.05	0.33***	.28	.05
R ²	.06			.09		
DR ²	.0			.09		

Note : N = 426. On examine l'effet du potentiel d'adaptation sur la satisfaction de l'école et de l'évaluation. Le sexe est contrôlé.

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

Examen de la seconde hypothèse : il existe un effet du niveau de bien-être à l'école sur le score de potentiel d'adaptation

La seconde régression linéaire a été effectuée afin d'examiner les effets de la satisfaction de l'école et de l'évaluation du niveau de potentiel d'adaptation. L'analyse présentée dans le *tableau 27* révèle qu'il existe un effet significatif de la satisfaction de l'école sur le niveau de potentiel d'adaptation, et qu'il existe également un effet significatif de la satisfaction de l'évaluation sur le potentiel d'adaptation. L'observation des R^2 ajustés révèle que ces effets sont faibles (Kline, 2016).

- ◆ Tableau 27 : coefficients de régression de la satisfaction scolaire et de l'évaluation sur le potentiel d'adaptation des élèves

	Potentiel d'adaptation		
	<i>B</i>	β	<i>SE</i>
Sexe	-0.18***		.04
Satisfaction école	0.12**	.12	.05
Satisfaction évaluation	0.21	.25	.04
R^2	.12		
DR^2	.11		

Note : N = 426. On examine l'effet de satisfaction de l'école et de l'évaluation sur le potentiel d'adaptation des élèves. Le sexe est contrôlé. * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.2. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves et leur bien-être scolaire subjectif en GS

Un *t de Student* montre qu'il n'existe pas de différence significative entre les filles et les garçons et leur niveau de potentiel d'adaptation (respectivement $m_f = 2.40 (.29)$, $m_g = 2.36 (.31)$, $t = .86$, $p = .389$). Il n'est donc pas utile de contrôler le sexe dans les analyses suivantes.

La matrice de corrélation de Pearson présentée dans le *tableau 28* révèle des liens forts entre le potentiel d'adaptation et la satisfaction de l'école $r = .76$, $p < .001$, la satisfaction des relations paritaires $r = .64$, $p < .001$ et la satisfaction de l'évaluation $r = .46$, $p < .001$. Ces résultats indiquent qu'en GS plus les enfants sont satisfaits de l'école, plus leurs comportements sont évalués positivement par leurs enseignants. De même, mais à un moindre degré, plus les enfants sont satisfaits des relations aux autres et de l'évaluation, plus leurs comportements en classe sont perçus positivement par leurs enseignants.

- ◆ Tableau 28 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en GS

	1	2	3	4
1.Satisfaction de l'école	-			
2.Satisfaction des relations paritaires	.28***	-		
3.Satisfaction de l'évaluation	.17*	.07	-	
4.Potentiel d'adaptation	.76***	.64***	.46***	-

Note : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.3. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves et leur bien-être scolaire subjectif en CP

Le calcul d'un *t de Student* indique qu'il n'existe pas de différence significative entre les filles et les garçons et leur niveau de potentiel d'adaptation (respectivement $m_f = 2.54$ (.52), $m_g = 2.42$ (.48), $t = 1.82$, $p = .071$). Il est donc inutile de contrôler le sexe dans les analyses suivantes.

La matrice de corrélation de Pearson présentée dans le *tableau 29* révèle des liens faibles entre le potentiel d'adaptation, la satisfaction de l'école $r = .30$, $p < .001$ et la satisfaction de l'évaluation $r = .27$, $p < .001$. En ce qui concerne les liens entre le potentiel d'adaptation et la satisfaction des relations paritaires $r = -.01$, $p = .907$, ils ne sont pas significatifs. Ces résultats indiquent que la satisfaction de l'école et de l'évaluation des élèves de CP sont faiblement associées à leur niveau de comportement en classe.

- ◆ Tableau 29 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en CP

	1	2	3	4
1.Satisfaction de l'école	-			
2.Satisfaction des relations paritaires	.30***	-		
3.Satisfaction de l'évaluation	.26***	.10	-	
4.Potentiel d'adaptation	.19***	-.01	.27***	-

Notes : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

6.4. Conclusion

L'objectif poursuivi dans cette étude était de vérifier l'hypothèse selon laquelle le bien-être scolaire perçu et l'adaptation à l'école des jeunes élèves sont liés entre eux. Pour l'ensemble du groupe GS CP, les différentes analyses nous permettent de conclure qu'il existe à la fois des effets faibles du niveau de potentiel d'adaptation sur deux des dimensions du BE-Scol 5-7 : la satisfaction que les enfants ont de l'école ainsi que de l'évaluation. Réciproquement, le niveau de satisfaction de l'école et de l'évaluation semble avoir également un effet statistique significatif faible sur le niveau de potentiel d'adaptation. Ces résultats valident une partie de nos hypothèses. En GS, les analyses font apparaître des liens forts non plus uniquement sur des dimensions liées au scolaire comme la satisfaction globale de l'école ou de l'évaluation, mais également pour la satisfaction des relations paritaires avec des tailles d'effets qui confirment la force de ces liens. Pour le groupe d'élèves de CP, il existe une corrélation entre la satisfaction de l'école et le potentiel d'adaptation. Il existe donc bien une différence entre les GS et les CP puisque comparativement à la GS la satisfaction scolaire est moins liée au potentiel d'adaptation. Donc en CP, les enfants qui disposent d'un meilleur potentiel d'adaptation, contrairement à la GS, ne sont pas forcément les plus satisfaits de l'école.

7. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves

Les résultats obtenus par les calculs de corrélation indiquent que les liens entre le niveau d'adaptation à l'école et le bien-être perçu des élèves sont faibles. Ces liens ont été approfondis en examinant l'adaptation scolaire à partir de différents profils d'élèves. L'objectif poursuivi dans un premier temps est de voir s'il existe des profils différents de potentiel d'adaptation à l'école. Dans un second temps, les liens entre ces profils d'adaptation scolaire et la perception que les enfants ont de leur bien-être seront examinés.

7.1. Résultats de la classification hiérarchique ascendante pour l'ensemble des élèves : trois profils d'adaptation à l'école

Une classification hiérarchique ascendante avec la méthode de Ward réalisée sur le score moyen obtenu à partir de 5 items du Q-EM (*conversation, attention, fatigue, confiance en soi*

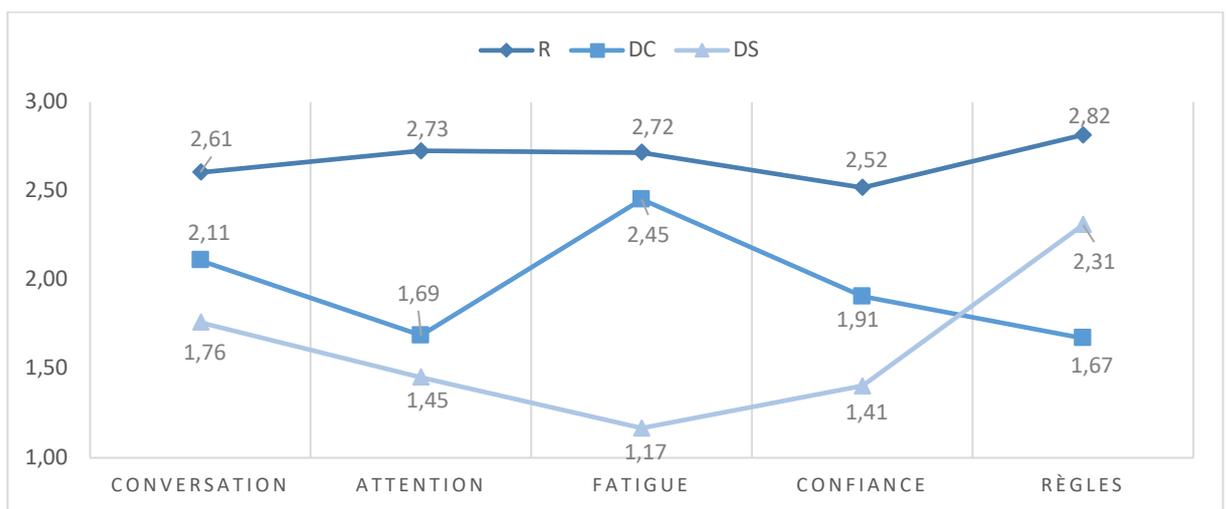
et respect des règles) en GS et CP a permis d'identifier 3 profils (groupes). Le tableau 30 présente la répartition des élèves dans les différents groupes.

- ◆ Tableau 30 : Répartition des élèves de GS et CP dans les différents groupes en nombre et en pourcentage (N = 426)

	Profils			Total
	Réussite	Difficulté scolaire	Difficulté de comportement	
Nb d'élèves	320	64	42	426
% d'élèves	75 %	15 %	10 %	100 %

La figure 7 présente les différents profils issus de l'analyse. L'analyse de variance montre qu'il existe une différence significative entre les groupes pour l'item « conversation » $F(2, 423) = 45.23, p < .001$, « attention » $F(2, 423) = 181.95, p < .001$, « fatigue » $F(2, 423) = 195.41, p < .001$, « confiance » $F(2, 423) = 56.13, p < .001$, et « respect des règles » $F(2, 423) = 174.35, p < .001$. Les tests post Hoc font apparaître des différences significatives entre les 3 groupes pour presque tous les items (toutes les valeurs de p comprises entre .002 et <.001) sauf entre le groupe des élèves DC et les élèves DS pour l'item « attention » $t = -2.22, p = .068$.

- ◆ Figure 17 : les trois profils issus de la classification hiérarchique



Note : N = 426; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire; les notes attribuées aux élèves par les enseignants vont de 1 à 3, un bon score indique que l'élève est en réussite pour l'item et qu'il est par exemple peu fatigable ou qu'il possède une bonne confiance en lui.

On observe un premier groupe de 320 élèves *en situation de réussite* (R) pour l'ensemble des items. Ce sont des élèves qui sont perçus par leurs enseignants comme ayant une bonne participation orale en classe $m = 2.61$ (.60), comme des enfants attentifs $m = 2.73$ (.60) et peu fatigables $m = 2.72$ (.49), ayant confiance eux $m = 2.52$ (.74) et respectent les règles de la classe $m = 2.61$ (.47).

L'analyse montre ensuite un second groupe de 64 élèves *qui rencontrent des difficultés*⁷⁵ *de comportement* (DC). Ce sont des élèves qui semblent avoir une participation orale et une confiance en soi très moyenne (respectivement $m = 2.11$ (.67) et $m = 1.91$ (.71)), mais surtout ce groupe rencontre des difficultés d'attention importantes $m = 1.69$ (.61) ainsi qu'une difficulté pour respecter les règles de la classe $m = 1.67$ (.47). Néanmoins ils ne présentent pas de signes de fatigue $m = 2.45$ (.50).

Enfin, on observe un groupe 3 de 42 élèves *en difficulté scolaire* (DS). Les enfants de ce groupe semblent rencontrer des difficultés dans l'ensemble des compétences transversales évaluées (tous les scores se situent en dessous de la moyenne qui est de 2) hormis celle qui concerne le respect des règles puisque leur moyenne est élevée pour cet item même si l'écart-type est également un peu élevé ce qui indique un écart entre les élèves pour cet item $m = 2.31$ (.81). Ce groupe comprend des élèves qui participent peu à l'oral $m = 1.76$ (.73), manque d'attention $m = 1.45$ (.63) et de confiance en soi $m = 1.41$ (.63). C'est aussi un ensemble d'élèves qui apparaît comme fatigable $m = 1.17$ (.38).

7.2. Liens entre les profils et le sexe et la strate d'établissement

Les Chi carré effectués suggèrent que le groupe d'appartenance est lié au sexe $\chi^2(2, N = 426) = 8.22, p = .016$. Le *tableau 10* présente la répartition des élèves par sexe au sein des groupes. On observe que le groupe d'élèves en réussite comprend un peu plus de filles que de garçons puisqu'elles sont 81 % contre 70 % alors que la répartition globale des élèves pour ce groupe est plutôt de 75 %. Le groupe des élèves avec des difficultés de comportement est composé de 20 % de garçons alors que seulement 10 % de filles pour une répartition globale de 15 %. Le dernier groupe, celui des enfants en difficultés scolaires, présente une répartition équilibrée des filles et des garçons (respectivement 9 % et 10 % pour 10 % de la répartition globale). Les groupes dépendent donc de manière significative du sexe et les garçons représentent le double des filles dans le groupe qui rencontre des difficultés de comportement.

⁷⁵ Le terme difficulté employé dans ce chapitre pour décrire les différents profils est relatif dans la mesure où il renvoie à une comparaison avec les autres groupes.

◆ Tableau 31 : Répartition des élèves par sexe au sein des 3 profils (groupes)

Sexe		Profils			Total
		R	DC	DS	
F	Nb d'élèves	167	21	19	207
	% d'élèves	81 %	10 %	9 %	100 %
G	Nb d'élèves	153	43	23	219
	% d'élèves	70 %	20 %	10 %	100 %
Total	Nb d'élèves	320	64	42	426
	% d'élèves	75 %	15 %	10 %	100 %

Note : N = 426 ; R = élèves en situation de réussite ; DC = élèves en difficulté de comportement ; DS = élèves en difficulté scolaire

Le groupe d'appartenance n'est pas lié à la strate d'établissement ($\chi^2(4, N=426) = 4.66, p = .324$). La distribution des élèves au sein des groupes en fonction de leur strate d'établissement fait apparaître une répartition équilibrée des élèves (voir *tableau 32*).

◆ Tableau 32 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)

Strate		Profils			Total
		R	DC	DS	
1	Nb d'élèves	218	42	23	283
	% d'élèves	77 %	15 %	8 %	100 %
2	Nb d'élèves	41	6	6	53
	% d'élèves	78 %	11 %	11 %	100 %
3	Nb d'élèves	61	16	13	90
	% d'élèves	68 %	18 %	14 %	100 %
Total	Nb d'élèves	320	64	42	426
	% d'élèves	75 %	15 %	10 %	100 %

Note : N = 426 ; R = élèves en situation de réussite ; DC = élèves en difficulté de comportement ; DS = élèves en difficulté scolaire ; 1 = écoles publiques ou non-REP ; 2 = écoles publiques en REP+ ; 3 = écoles privées.

Liens entre les profils et le bien-être perçu à travers les dimensions satisfaction scolaire, satisfaction des relations paritaires et satisfaction de l'évaluation

Une analyse de variance a été réalisée afin de déterminer s'il existait des liens entre les différents profils d'élèves et la perception qu'ils pouvaient avoir de leur bien-être à l'école à

travers les dimensions de satisfaction scolaire, de satisfaction de leurs relations paritaires et de la satisfaction qu'ils avaient de l'évaluation.

Les résultats montrent qu'il existe un lien entre les profils et la satisfaction globale de l'école $F(2, 423) = 6.71, p < .001$. Les tests post Hoc montrent des différences significatives entre le groupe R et les groupes DC $t = 2.97, p = .009$ et DS $t = -2.54, p = .031$, mais pas entre les groupes DC et DS $t = -0.05, p = .998$. Les moyennes et écarts-types sont présentés dans le *tableau 12*. L'analyse de variance fait également apparaître un lien entre le profil et la satisfaction que les élèves ont de l'évaluation $F(2, 423) = 10.41, p < .001$. Les tests post Hoc font à nouveau apparaître une différence significative entre le groupe R et le groupe DC $t = 3.86, p < .001$ et DS $t = -2.95, p = .009$, mais pas de différence entre ces deux groupes $t = 2.22, p = .974$. On n'observe pas de lien entre l'appartenance aux profils et la satisfaction des relations paritaires $F(2, 423) = 1.9, p = .151$. Les valeurs de η^2 (voir le *tableau 33*) indiquent des tailles d'effet faibles ce qui indique que bien que les liens soient significatifs ils ne sont pas très forts.

- ◆ Tableau 33 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-Scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance

Dimensions du Be-Scol 5-7	Moyenne (écart-type) (de 1 à 3)			F	η^2
	R	DC	DS		
Satisfaction globale de l'école	2.26 (.54)	2.03 (.56)	2.03 (.60)	6.71***	.03
Satisfaction des relations paritaires	2.52 (.48)	2.42 (.54)	2.38 (.48)	1.90	.01
Satisfaction de l'évaluation scolaire	2.36 (.54)	2.06 (.63)	2.08 (.66)	10.41***	.05

Note : N = 426; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Les résultats révèlent que les élèves en difficulté scolaire ou de comportement expriment une satisfaction moindre que les élèves en réussite dans les dimensions école et évaluation, mais pas relations paritaires.

7.3. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves

Comme pour l'ensemble du groupe, il est décidé à approfondir les résultats concernant les liens entre le niveau de comportement des élèves et la perception qu'ils ont de leur bien-être en GS ($n = 193$). Une nouvelle analyse en cluster est donc réalisée.

Résultats de la classification hiérarchique ascendante pour les élèves de GS : trois profils d'adaptation à l'école

Une classification hiérarchique ascendante révèle trois profils distincts de comportement d'élèves. Pour cette analyse, un élève de GS a été supprimé parce qu'il constituait un groupe à lui seul. Le *tableau 34* montre la répartition des élèves au sein de ces trois profils.

◆ Tableau 34 : Répartition des élèves de GS dans les différents groupes en nombre et en pourcentage

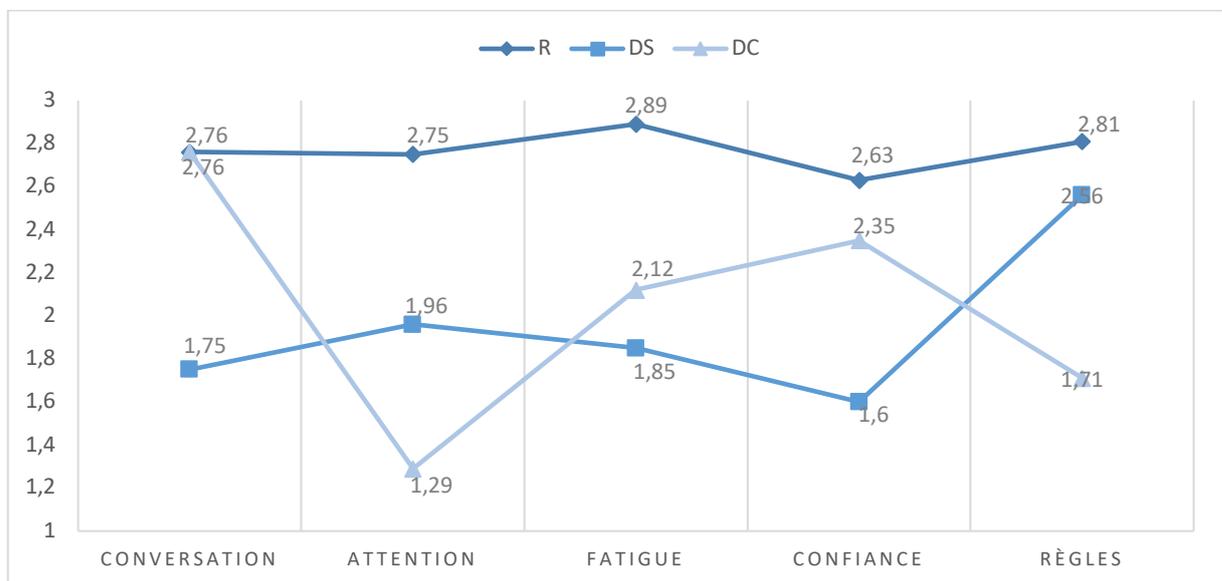
	Profils GS			Total
	Réussite	Difficulté scolaire	Difficulté de comportement	
Nb d'élèves	124	52	17	193
% d'élèves	64 %	27 %	9 %	100 %

La *figure 8* présente les différents profils issus de la classification hiérarchique ascendante pour les élèves de GS. L'analyse de variance montre qu'il existe une différence significative entre les groupes pour l'item « conversation » $F(2,190) = 84.35, p < .001$, « attention » $F(2,190) = 79.81, p < .001$, « fatigue » $F(2,190) = 110.59, p < .001$, « confiance » $F(2,190) = 45.65, p < .001$, et « respect des règles » $F(2,190) = 40.47, p < .001$. Les tests post Hoc font apparaître des différences significatives entre le groupe DS et les groupes R $t = 12.75, p < .001$ et DC $t = -7.59, p < .001$ pour l'item « conversation ». On observe également des différences entre tous les groupes pour l'item « attention » (toutes les valeurs de $p < .001$). Pour l'item « fatigue » les tests montrent des différences entre le groupe R et les groupes DS $t = 14.29, p < .001$ et DC $t = 6.75, p < .001$. En ce qui concerne la « confiance en soi », le groupe DS se distingue significativement du groupe R $t = 9.56, p < .001$ et DC $t = -4.14, p < .001$. Enfin pour l'item « respect des règles » les 3 groupes se distinguent significativement les uns des autres (valeurs de p comprises entre .006 et $< .001$).

On retrouve des groupes dont les profils sont proches des profils trouvés pour l'ensemble du groupe (GS et CP), mais pour lesquels les écarts de moyenne semblent cependant plus contrastés notamment pour le groupe qui rencontre des difficultés de comportement (DC). Ainsi, on observe un premier groupe (R) de 124 enfants qui ne rencontrent pas de difficulté à l'école. Ce sont des élèves dont la participation orale est élevée $m = 2.76 (.45)$, attentifs $m = 2.75 (.50)$, peu fatigables $m = 2.89 (.34)$ et disposent d'une bonne confiance en eux $m = 2.63 (.66)$. Par ailleurs, ce sont des élèves qui ne rencontrent aucune difficulté dans le respect des

règles de la classe $m = 2.80$ (.38). Ensuite, on observe un second groupe de 52 enfants en difficulté scolaire (DS). Ce sont des élèves qui participent peu à l'oral $m = 1.75$ (.56), moyennement attentif $m = 1.96$ (.47), ont peu d'énergie $m = 1.85$ (.57) ainsi qu'une faible confiance en eux $m = 1.59$ (.69). Ce groupe d'enfants ne présente pas de problème de comportement puisqu'ils obtiennent une bonne moyenne à l'item « respect des règles » $m = 2.56$ (.64). Enfin on observe un petit groupe (DC) de 17 enfants qui semblent rencontrer des difficultés de comportement. Peu attentifs $m = 1.29$ (.47) ils rencontrent également des difficultés à respecter les règles de la classe $m = 1.71$ (.47).

◆ Figure 18 : les trois profils issus de la classification hiérarchique pour les élèves de GS



Note : $n = 193$; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire; les notes attribuées aux élèves par les enseignants vont de 1 à 3, un bon score indique que l'élève est en réussite pour l'item et qu'il est par exemple peu fatigable ou qu'il possède une bonne confiance en lui.

Liens entre les profils et le sexe et la strate d'établissement pour les élèves de GS

Les Chi carré effectués suggèrent que le groupe d'appartenance est lié au sexe $\chi^2(2, N=193) = 11.07, p = .004$. Le tableau 35 présente la répartition des élèves par sexe au sein des groupes. Le groupe R comprend un peu plus de filles 75 % que de garçons 54 % alors que c'est l'inverse pour le groupe DC qui est surtout constitué de garçons. En effet, elles ne sont que 3 % alors qu'ils sont 14 %. Enfin, il y a également plus de garçons dans le groupe DS puisqu'ils sont 32 % contre 22 % de filles. Les garçons sont donc plus nombreux que les filles dans les groupes

qui rencontrent des difficultés de comportement et scolaires à l'école tandis que le groupe d'élèves en réussite compte plus de filles que de garçons.

◆ Tableau 35 : Répartition des élèves selon le sexe au sein des 3 profils (groupes)

Sexe		Profils GS			Total
		R	DS	DC	
F	Nb d'élèves	69	20	3	92
	% d'élèves	75 %	22 %	3 %	100 %
G	Nb d'élèves	55	32	14	101
	% d'élèves	54 %	32 %	14 %	100 %
Total	Nb d'élèves	124	52	17	193
	% d'élèves	64 %	27 %	9 %	100 %

Note : $n = 193$; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire

Le groupe d'appartenance n'est pas lié à la strate d'établissement $\chi^2(4, N=193) = 9.04$, $p = .060$. La distribution des élèves au sein des groupes en fonction de leur strate d'établissement fait apparaître une répartition équilibrée des élèves (voir *tableau 36*).

◆ Tableau 36 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)

Strate		Profils GS			Total
		R	DC	DS	
1	Nb d'élèves	70	29	4	103
	% d'élèves	68 %	28 %	4 %	100 %
2	Nb d'élèves	26	8	4	38
	% d'élèves	68 %	21 %	11 %	100 %
3	Nb d'élèves	28	15	9	52
	% d'élèves	68 %	18 %	14 %	100 %
Total	Nb d'élèves	124	52	17	193
	% d'élèves	75 %	15 %	10 %	100 %

Note : $n = 193$; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire

Liens entre les profils et le bien-être perçu à l'école des élèves de GS

On réalise une analyse de variance avec pour variable indépendante le profil et pour variable dépendante les différentes dimensions de l'échelle BE-Scol 5-7. L'analyse montre qu'il existe un lien significatif faible entre le profil et la satisfaction de l'école $F(2,190) = 6.83$,

$p < .001$. Les tests post Hoc indiquent des différences significatives entre le groupe R et les groupe DS $t = 2.74, p = .018$ et DC $t = 2.95, p = .010$. L'analyse fait également apparaître un lien significatif faible entre le profil et la satisfaction que les enfants ont de l'évaluation $F(2,190) = 3.12, p < .001$. Les test Post Hoc n'indiquent cependant pas de différences entre les groupes (toutes valeurs de $p > .068$). On n'observe pas de lien entre le profil et la satisfaction des relations paritaires $F(2,190) = 1.12, p = .330$. Donc le bien-être scolaire perçu semblerait peu lié au profil des élèves en GS en ce qui concerne leur potentiel d'adaptation même si on trouve des liens forts lorsqu'on examine ces liens à partir du score global de comportement. Comme pour l'ensemble du groupe, il semblerait que ce soit plutôt le fait d'être en difficulté qui joue plutôt que le profil de difficulté (comportement ou scolaire). Les valeurs de taille d'effets présentées dans le *tableau 19* indiquent des effets très faibles (compris entre .02 et .15 selon Kline, 2016) bien que des liens significatifs apparaissent entre la satisfaction de l'école et de l'évaluation et les profils.

- ◆ Tableau 37 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance pour les élèves de GS

Dimensions du Be-Scol 5-7	Moyenne (écart-type) (de 1 à 3)			F	η^2
	R	DS	DC		
Satisfaction globale de l'école	2.30 (.55)	2.05 (.56)	1.88 (.53)	6.83***	.067
Satisfaction des relations paritaires	2.53 (.51)	2.37 (.50)	2.37 (.64)	1.12	.012
Satisfaction de l'évaluation scolaire	2.41 (.53)	2.26 (.64)	2.08 (.58)	3.12***	.032

Notes : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$; $N = 193$; R = élèves en situation de réussite; DC = élèves en difficulté de comportement; DS = élèves en difficulté scolaire

7.4. Examen des liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de CP et leur bien-être scolaire subjectif à partir de différents profils d'élèves

On réalise à nouveau une série d'analyse permettant d'établir différents profils d'adaptation scolaire pour le groupe d'élèves de CP ($n = 229$). On interroge ensuite les associations entre le bien-être perçu et l'appartenance à un profil d'adaptation à l'école.

Résultats de la classification hiérarchique ascendante pour les élèves de CP : trois profils d'adaptation à l'école

Les résultats d'une classification hiérarchique ascendante font apparaître trois profils avec un nombre hétérogène d'élèves puisque le premier profil contient 160 élèves, le second

57 et le dernier seulement 12 (voir le *tableau 38*). Trois élèves ont été écartés de l'analyse parce qu'ils se différencient des autres en formant trois nouveaux groupes supplémentaires.

◆ Tableau 38 : Répartition des élèves de CP dans les différents groupes en nombre et en pourcentage

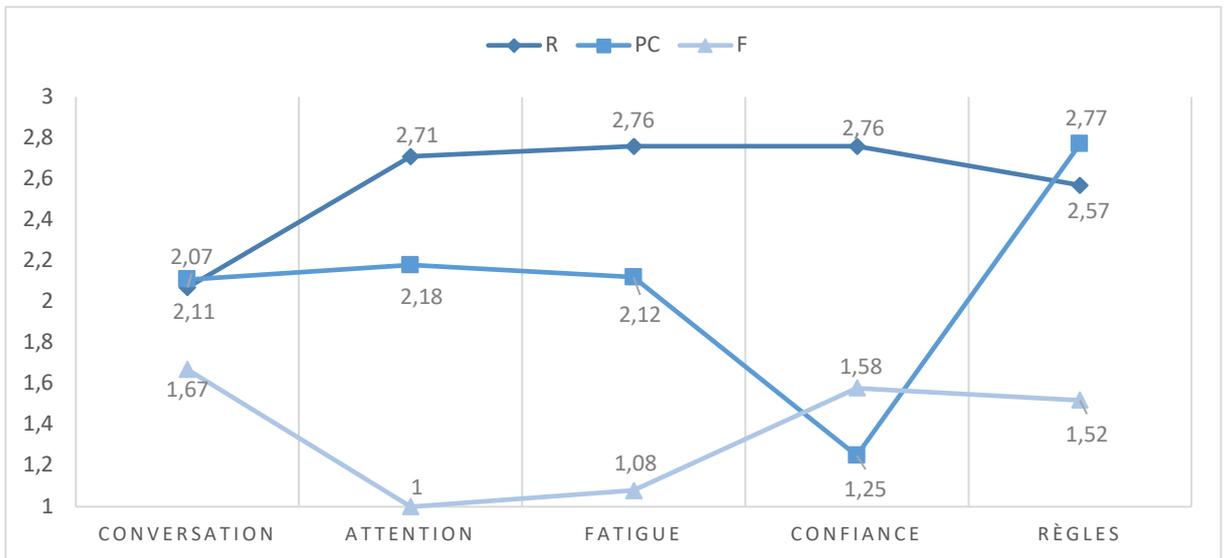
	Profils CP			Total
	En réussite	Peu confiants	Fragiles	
Nb d'élèves	160	57	12	229
% d'élèves	70 %	25 %	5 %	100 %

La *figure 3* présente les différents profils issus de la classification hiérarchique ascendante pour les élèves de CP. L'analyse de variance montre qu'il existe une différence significative entre les groupes pour l'item « *conversation* » $F(2,226) = 22.02, p < .001, \eta^2 = .16$, « *fatigue* » $F(2,226) = 79.63, p < .001, \eta^2 = .41$ « *confiance* » $F(2,226) = 219.20, p < .001, \eta^2 = .66$, et « *respect des règles* » $F(2,226) = 22.65, p < .001, \eta^2 = .17$. On ne peut pas réaliser d'analyse de variance entre les groupes parce que les élèves du groupe F ne se distinguent pas sur cet item et obtiennent tous une note de 1. Les tests post Hoc font apparaître des différences significatives entre le groupe « fragiles » et les groupes « peu confiants » $t = 5.09, p < .001$ et « forts » $t = -4.91, p < .001$ pour l'item « *conversation* ». On observe des différences entre tous les groupes pour l'item « *fatigue* » (toutes les valeurs de $p < .001$). Pour l'item « *confiance* » les tests montrent des différences entre le groupe en réussite et les groupes « peu confiants » $t = 20.23, p < .001$ et « fragiles » $t = -8.09, p < .001$. En ce qui concerne le « *respect des règles* », le groupe « fragiles » se distingue significativement du groupe Moyen $t = -6.72, p < .001$ et « forts » $t = -6.03, p < .001$.

On constate par ailleurs que les profils d'élèves de CP se distinguent des profils issus des précédentes analyses pour la totalité du groupe ainsi que pour le groupe d'élèves de GS. On observe un premier groupe d'élèves en réussite (R) qui obtiennent des moyennes assez élevées pour l'ensemble des items (*moyennes* comprises entre 2.58 et 2.76). Un second groupe d'élèves peu confiants (PC) qui obtient des notes moyennes pour la plupart des items (*moyennes* comprises entre 2.11 (.67) et 2.25 (.47)) hormis pour la confiance en soi pour laquelle ils obtiennent une moyenne très faible $m = 1.25 (.47)$ et le respect des règles pour lequel ils obtiennent une moyenne très élevée $m = 2.77 (.42)$. Enfin, l'analyse fait apparaître un groupe d'élèves fragiles qui semblent en difficulté pour l'ensemble des compétences, y compris le respect des règles (F). Ce dernier groupe obtient la note minimum pour l'item « *attention* » m

= 1 (.00) et une note très faible également pour l’item « *fatigue* » $m = 1.08$ (.28). En cours préparatoire, ce sont des élèves qui rencontrent à la fois des difficultés scolaires et des difficultés de comportement.

◆ Figure 19 : les trois profils issus de la classification hiérarchique pour les élèves de CP



Notes : $n = 229$; R = élèves en réussite, PC = élèves peu confiants, F = élèves fragiles; les notes attribuées aux élèves par les enseignants vont de 1 à 3, un bon score indique que l’élève est en réussite pour l’item et qu’il est par exemple peu fatigable ou qu’il possède une bonne confiance en lui. Les lettres A B et C indiquent les différences entre les groupes pour chaque item. Une différence de lettre indique une différence significative.

Liens entre les profils et le sexe et la strate d’établissement pour les élèves de CP

Le groupe d’appartenance n’est pas lié au sexe $\chi^2 (2, N=229) = .35, p = .841$. Le *tableau 39* présente la répartition des élèves au sein des groupes en fonction du sexe. Ce résultat fait apparaître que les filles et les garçons se distribuent de manière équilibrée dans les différents profils.

◆ Tableau 39 : Répartition des élèves en fonction du sexe au sein des 3 profils (groupes)

Sexe		Profils CP			Total
		F	R	PC	
F	Nb d'élèves	5	80	29	114
	% d'élèves	4 %	70 %	26 %	100 %
G	Nb d'élèves	7	80	28	115
	% d'élèves	6 %	70 %	24 %	100 %
Total	Nb d'élèves	12	160	57	229
	% d'élèves	5 %	70 %	25 %	100 %

Note : $n = 229$; R = élèves en réussite, PC = élèves peu confiants, F = élèves fragiles

De la même façon, on ne retrouve pas non plus de lien entre le profil en CP et la strate d'établissement $\chi^2(4, N = 229) = 7.86, p = .097$. La répartition des élèves au sein des trois profils ne dépend pas du groupe et est équilibrée (voir *tableau 40*).

Tableau 40 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)

Strate		Profils CP			Total
		F	R	PC	
1	Nb d'élèves	7	126	45	178
	% d'élèves	4 %	71 %	25 %	100 %
2	Nb d'élèves	3	10	2	15
	% d'élèves	20 %	67 %	13 %	100 %
3	Nb d'élèves	2	24	10	36
	% d'élèves	5 %	67 %	28 %	100 %
Total	Nb d'élèves	12	160	57	229
	% d'élèves	5 %	70 %	25 %	100 %

Note : $n = 229$; R = élèves en réussite, PC = élèves peu confiants, F = élèves fragiles

Liens entre les profils et le bien-être perçu à l'école des élèves de CP

Afin d'examiner les liens entre les différents profils et le bien-être scolaire perçu, on effectue une analyse de variance avec pour variable indépendante le profil et pour variable dépendante les différentes dimensions de l'échelle BE-Scol 5-7. L'analyse montre qu'il n'existe pas de lien significatif entre le profil et la satisfaction de l'école $F(2, 226) = 2.39, p < .094$. Il n'existe également pas de lien significatif entre le profil et la satisfaction que les enfants ont de leurs relations paritaires $F(2, 226) = .16, p = .850$. Il existe un lien faible entre le profil

et la satisfaction de. L'évaluation $F(2, 226) = 3.36, p = .037$ avec une taille d'effet qui est également assez faible puisque $\eta^2 = .047$ (voir *tableau 41*). Les tests post Hoc indiquent une différence significative uniquement entre le groupe d'élèves R et le groupe d'élèves PC $t = 2.37, p = .048$. On note cependant ici que les élèves peu confiants expriment une satisfaction de l'évaluation significativement plus faible 2.11 (.65) que les élèves en réussite. Les intervalles de confiance sont très élevés pour le groupe d'élèves fragile ce qui explique qu'il n'y a pas de différence significative entre ce groupe et le groupe d'élèves en réussite. Comme pour le groupe d'élèves de GS le bien-être scolaire perçu semblerait peu lié au profil des élèves en CP en ce qui concerne leur potentiel d'adaptation.

- ◆ Tableau 41 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance pour les élèves de GS

Dimensions du Be-Scol 5-7	Moyenne (écart-type) (de 1 à 3)			F	h ²
	R	PC	F		
Satisfaction globale de l'école	2.25 (.54)	2.07 (.54)	2.15 (.65)	2.39	.031
Satisfaction des relations paritaires	2.48 (.48)	2.48 (.46)	2.56 (.44)	0.16	.009
Satisfaction de l'évaluation scolaire	2.31 (.55)	2.11 (.65)	2.08 (.55)	3.36*	.047

Note : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

7.5. Discussion conclusion

L'objectif poursuivi dans cette étude était de comprendre si le bien-être subjectif des élèves était d'une part, associé au potentiel d'adaptation des enfants à l'école et de déterminer d'autre part, s'il en était une cause ou une conséquence. Nous avons examiné en premier lieu ces liens pour l'ensemble du groupe d'élèves GS et CP ensuite, séparément en GS puis en CP.

Un ensemble d'analyses préalables à l'examen de ces liens révèlent que le questionnaire destiné à mesurer le potentiel d'adaptation à l'école par l'observation des comportements des élèves est un outil qui dispose de très bonnes qualités psychométriques. Sa structure à un facteur possède une bonne cohérence interne et une invariance structurelle, quel que soit le niveau de classe pour les études transversale et longitudinale.

Les premiers résultats révèlent une bidirectionnalité du lien entre le BE et le potentiel d'adaptation, lorsqu'on l'examine pour l'ensemble du groupe GS et CP. Conformément à ce que montrent Ladd et al. (2000), le bien-être perçu des enfants en début de scolarité semble être associé à leur adaptation à l'école. Réciproquement, le potentiel dont disposent les enfants pour

s'adapter à l'école semble également être un prédicteur de leur bien-être. L'approche multidimensionnelle de la mesure du bien-être nous permet de compléter ces données. On observe des liens entre la satisfaction globale de l'école, mais également celle de l'évaluation et le potentiel d'adaptation des élèves pour le groupe de GS CP. Lorsqu'on différencie les élèves de GS de ceux de CP, alors on observe des liens significatifs forts entre les trois dimensions du BE-Scol 5-7 : la satisfaction des relations paritaires et la satisfaction de l'évaluation et le potentiel en GS $r = .76$, $r = .64$, $r = .46$. On ne fait pas exactement la même observation en CP puisque deux dimensions : la satisfaction de l'école et la satisfaction de l'évaluation ont un lien significatif faible et modéré avec le potentiel d'adaptation $r = .19$, $r = .27$. Alors qu'en GS le bien-être perçu est en grande partie expliqué par la capacité qu'on les enfants de développer des comportements qui leur permettent d'être à l'aide en classe, y compris dans la satisfaction qui ont de leurs relations aux autres enfants de la classe. C'est beaucoup moins le cas en CP et ce qui explique que les enfants sont satisfaits à l'école ne relève pas uniquement de leur potentiel d'adaptation.

Ces résultats ont été approfondis à l'aide de profils afin de voir si les enfants qui avec un bon potentiel d'adaptation à l'école étaient plus satisfaits à l'école que les élèves disposant d'un potentiel plus fragile.

Dans le groupe d'élèves de GS on distingue trois profils d'adaptation à l'école : un profil d'élève en réussite, un profil d'élèves en difficulté scolaire et enfin un profil d'élèves en difficulté de comportement. On distingue donc deux manières d'être en difficulté en GS de maternelle. D'une part des élèves réservés, fatigables, avec une attention moyenne et qui ont peu confiance en eux. Ce sont des élèves qui ont bien compris les règles de la classe, mais ils manquent d'assurance et participent peu à l'oral. Lorsqu'on interroge les enseignants, ils font un bilan finalement assez mitigé de ces élèves. Le groupe d'élèves en difficulté de comportement correspond à un groupe d'enfants qui participent bien à l'oral, qui semblent avoir une bonne confiance en eux, mais qui rencontrent de difficultés d'attention importantes. Le fait qu'ils aient également des difficultés à respecter les règles de la classe donne le sentiment d'un groupe d'enfants « agités » qui pourraient manquer d'autorégulation. C'est par ailleurs, un groupe composé majoritairement de garçons puisqu'il a 17 de garçons pour 4 filles. Cette répartition des filles et des garçons va dans le sens de plusieurs études qui comparent l'autorégulation des filles et des garçons (Chung et al., 2020 ; Gaillard et al., 2021a, 2021 b ; Sjoberg & Cole, 2018). Une étude norvégienne sur la régulation du comportement individuel

et en classe⁷⁶ de 243 enfants de 5 ans (Størksen et al., 2015) a montré que les filles obtenaient de meilleurs résultats que les garçons pour les deux types de régulation. Les comparaisons des moyennes de bien-être entre les trois groupes indiquent qu'il existe une différence significative entre les groupes pour la satisfaction de l'école et pour la satisfaction de l'évaluation. Les tailles d'effet sont faibles, mais on notera que le groupe en difficulté de comportement est celui qui obtient les moyennes les plus faibles pour ces deux dimensions du bien-être scolaire perçu.

Pour les élèves de CP trois profils également : à nouveau un groupe majoritaire d'élèves en situation de réussite pour l'ensemble des comportements, un second groupe d'élèves peu confiant qui sont évalués comme moyens par les enseignants pour l'ensemble des items hormis celui qui concerne la confiance en soi pour lequel ils obtiennent une note moyenne très faible. Ce sont des enfants pour lesquels les analyses de variance vont également révéler qu'ils ont une satisfaction moindre de l'évaluation que les élèves en situation de réussite. Ce sont des enfants qui peuvent par exemple déclarer « avoir peur de se tromper lorsqu'ils réalisent un exercice » ou « d'avoir une mauvaise note ». C'est un groupe mixte qui regroupe une moitié de filles $n = 80$ et une autre de garçons $n = 80$. Ces résultats vont dans le sens de ceux d'une étude de (Yang et al., 2019 b) avec 807 élèves chinois (âge moyen = 9.43) qui montre qu'après contrôle du sexe, de l'âge et du niveau socioéconomique, l'estime de soi médiate la relation entre réussite scolaire et bien-être scolaire. Le troisième groupe est un groupe d'enfants fragiles qui obtiennent des notes faibles pour l'ensemble des items et plus particulièrement pour l'attention et la fatigue, puisqu'ils reçoivent tous une note de 1 pour l'item attention et une note moyenne très faible, 1.08 pour la fatigue. Hormis les différences significatives entre le groupe R et le PC pour la satisfaction de l'évaluation, on n'observe pas de différence significative entre les groupes pour la satisfaction de l'école et celle des relations paritaires.

Le bien-être et le potentiel scolaire entretiennent une relation bidirectionnelle. D'un point de vue différentiel, il existe une différence entre la GS et le CP de la compréhension que l'on peut avoir du bien-être scolaire perçu. En GS, il semble expliqué par le potentiel d'adaptation des enfants à l'école alors que ça n'est presque plus le cas en CP. Les profils observés en GS et en CP sont également assez différents même si l'on continue d'observer un groupe significatif d'élèves en réussite ainsi qu'un groupe moindre d'enfants qui rencontrent des difficultés

⁷⁶ La régulation du comportement individuel a été évaluée par la tâche Head-Toes-Knees-Shoulders. La régulation du comportement en classe a été évaluée par les enseignants à l'aide de l'Enquête sur l'adaptation scolaire précoce.

d'adaptation dans les deux niveaux. À nouveau ici, les difficultés que rencontrent les élèves sont plutôt en lien avec le BE en GS et moins en CP.

8. Résultats de l'approche longitudinale

Cette approche longitudinale interroge l'évolution du bien-être des enfants au cours de leur passage à l'école élémentaire en fonction du niveau d'adaptation des élèves à l'école. Les analyses qui suivent examinent l'hypothèse selon laquelle il existe une différence de bien-être entre les élèves qui disposent d'un bon niveau d'adaptation à l'école et ceux dont le potentiel d'adaptation est plus faible notamment à l'occasion du passage entre la GS et le CP.

8.1. Liens entre le potentiel d'adaptation des élèves de GS et de CP et leur bien-être scolaire subjectif

Analyse des corrélations

Le *tableau 42* présente les corrélations entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en GS puis en CP. S'agissant des liens entre les dimensions du bien-être subjectif, les résultats indiquent qu'en GS il existe une seule relation significative et positive entre la satisfaction de l'école et la satisfaction des relations paritaires, $r = .28, p = .002$. Ainsi, plus les enfants sont satisfaits de l'école, plus ils sont satisfaits de leurs relations paritaires. En CP, on observe une relation significative et positive entre la satisfaction de l'école et les relations paritaires, $r = .44, p < .001$, entre la satisfaction de l'école et de l'évaluation, $r = .39, p < .001$ et entre la satisfaction des relations paritaires et de l'évaluation scolaire, $r = .31, p < .001$. De fait, en CP, d'une part plus les enfants sont satisfaits de l'école, plus ils sont satisfaits de leurs relations paritaires et de l'évaluation. D'autre part, plus ils sont satisfaits de leurs relations paritaires, plus ils sont satisfaits de l'évaluation à l'école. Lorsqu'on examine les liens entre les deux années, on observe des relations significatives et positives entre la satisfaction de l'école en GS et en CP, $r = .31, p = .011$, la satisfaction des relations paritaires en GS et en CP, $r = .24, p < .00$ et la satisfaction de l'évaluation en GS et en CP, $r = .25, p = .008$.

Concernant les liens entre les dimensions du bien-être scolaire en GS et le potentiel d'adaptation de la même année, on observe des relations significatives et positives entre le potentiel et la satisfaction de l'école, $r = .21, p = .024$ et de l'évaluation $r = .21, p = .026$. Ainsi,

en GS, plus les enfants ont un potentiel d'adaptation évalué positivement par les enseignants, plus ils sont satisfaits de l'école et de l'évaluation. Les analyses ne révèlent pas de lien significatif entre le potentiel et la satisfaction des relations aux pairs, $r = .13, p = .162$. En CP, des liens significatifs et positifs sont retrouvés entre le potentiel et la satisfaction de l'école, $r = .26, p = .006$, des relations paritaires $r = .31, p < .001$ et de l'évaluation $r = .28, p = .003$. Comme en GS, les corrélations positives indiquent que plus les comportements des enfants sont évalués positivement, plus ils sont satisfaits de l'école, de leurs relations aux pairs et de l'évaluation. Concernant les liens entre les deux années, il existe une corrélation très élevée entre l'année de GS et de CP pour le potentiel d'adaptation.

Dans la comparaison des deux années, on remarque également que le potentiel d'adaptation en GS est associé à la satisfaction des relations paritaires et que la satisfaction de l'évaluation en GS est associée au potentiel d'adaptation en CP.

◆ Tableau 42 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesuré en GS et en CP

		1	2	3	4	5	6	7	8
GS	1.Satisfaction de l'école	-							
	2.Satisfaction des relations paritaires	.28**	-						
	3.Satisfaction de l'évaluation	.02	.01	-					
CP	4.Satisfaction de l'école	.31***	.09	.05	-				
	5.Satisfaction des relations paritaires	.15	.24**	.04	.44***	-			
	6.Satisfaction de l'évaluation	.13	.19*	.25**	.39***	.31***	-		
GS	7.Potentiel d'adaptation	.21*	.13	.21*	.07	.25**	.09	-	
CP	8. Potentiel d'adaptation	.17	.09	.28**	.26**	.31***	.27**	.60***	-

Note : * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

L'ensemble de ces analyses nous indique qu'il existe des liens entre le potentiel d'adaptation et certaines dimensions du BE-Scol en GS et toutes les dimensions en CP. Cependant, ces analyses ne suffisent pas à déterminer si c'est la capacité que les enfants ont à s'adapter à l'école qui entraîne une meilleure perception de leur bien-être ou si c'est la perception d'un meilleur bien-être qui prédit statistiquement un meilleur niveau de comportement et donc un meilleur potentiel d'adaptation à l'école.

C'est pourquoi, dans une perspective longitudinale, dans un premier temps, des régressions linéaires multiples ont été réalisées afin d'examiner si le potentiel d'adaptation des

élèves (VI) contribue à expliquer chacune des dimensions de leur bien-être subjectif (VD) et dans un second temps si le bien-être à l'école en GS (VI) et en CP pourrait expliquer le niveau de potentiel d'adaptation à l'école des élèves en CP (VD).

Analyses de régression : effet du potentiel d'adaptation sur le bien-être à l'école

Dans un premier temps, on examine l'effet du potentiel d'adaptation en GS puis en CP sur la satisfaction de l'école, des pairs et de l'évaluation en CP en contrôlant, le sexe et les trois dimensions du bien-être perçu en GS. À cet effet, trois analyses de régression multiples ont été réalisées. Comme l'indique le *tableau 43*, parmi les variables contrôle le niveau de satisfaction de l'école en GS est prédicteur de la satisfaction de l'école en CP, la satisfaction des pairs en GS prédit celle de CP et la satisfaction des enfants concernant l'évaluation en GS prédit également celle de CP. Seul le potentiel d'adaptation en CP explique une meilleure satisfaction des élèves de l'école, de leurs relations paritaires et de l'évaluation. Les R^2 ajustés font apparaître des tailles d'effet faibles à modérées.

◆ Tableau 43 : régression multiple prédisant la satisfaction de l'école, des pairs et de l'évaluation en CP

	Satisfaction école CP			Satisfaction pairs CP			Satisfaction évaluation CP		
	<i>B</i>	<i>SE</i>	β^b	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>B</i>	<i>SE</i>	β
Sexe	-0.14	.10		-0.02	.09		-0.01	.11	
Variable contrôle GS ^a	0.24**	.09	.26	0.18*	.09	.19	0.18*	.09	.20
Potentiel en GS	-0.23	.13	-.21	0.08	.13	.07	-0.14	.13	-.13
Potentiel en CP	0.33**	.12	.34	0.24*	.11	.25	.27*	.12	.28
R^2	.16			.14			.11		
R^2 ajustés	.13			.10			.07		

Note : ^a la variable contrôle GS correspond à la dimension étudiée en GS ; ^b les coefficients normalisés ne peuvent être calculés que lorsque la variable est continue ; $p < .05^*$, $p < .01^{**}$ et $p < .001^{***}$

Analyses de régression : Effets du bien-être scolaire en GS sur le potentiel d'adaptation en CP

Les effets du bien-être scolaire perçu sur le potentiel d'adaptation ont été examinés (voir *tableau 46*). Une régression linéaire multiple a été réalisée avec pour VI les trois dimensions du BE-Scol 5-7 (la satisfaction de l'école, des relations paritaires et de l'évaluation) et pour VD le score relatif au potentiel d'adaptation des enfants évalués par les enseignants. Le sexe ainsi que le niveau de potentiel d'adaptation en GS ont été contrôlés. Comme le font apparaître les résultats de cette régression dans le *tableau 46* le potentiel d'adaptation en GS prédit de manière

significative le potentiel en CP, mais aucune des dimensions du bien-être en GS ainsi qu'en CP ne permet de prédire un niveau de comportement attestant d'un potentiel d'adaptation en CP. Le R^2 ajusté indique pour ce modèle une taille d'effet élevée pour ce modèle.

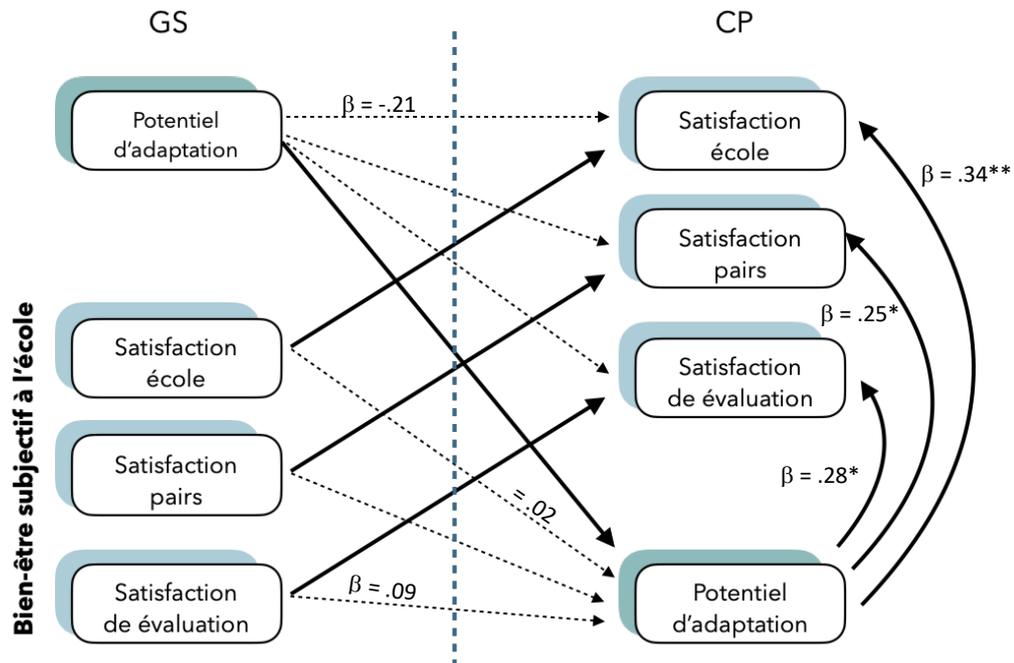
- ◆ Tableau 44 : Régression multiple prédisant le potentiel d'adaptation en CP en fonction du niveau de bien-être en GS et en CP

		Potentiel d'adaptation CP		
		<i>B</i>	<i>SE</i>	β^b
	Sexe	0.21	.08	
GS	Potentiel ^a	0.63***	.09	.57
GS	Satisfaction école	0.02	.08	.02
	Satisfaction des pairs	-0.03	.08	-.03
	Satisfaction de l'évaluation	0.09	.07	.09
CP	Satisfaction école	0.15	.09	.15
	Satisfaction des pairs	0.08	.09	.08
	Satisfaction de l'évaluation	0.10	.09	.10
	R^2	.49		
	R^2 ajusté	.44		

Note : ^a la variable contrôle correspond au potentiel en GS; ^b les coefficients standardisés ne peuvent être calculés que lorsque la variable est continue; $p < .05^*$, $p < .01^{**}$ et $p < .001^{***}$

La *figure 10* propose une synthèse de l'ensemble des deux modèles de régression. Elle montre qu'il existe bien des liens entre le PA des élèves et les différentes dimensions du bien-être scolaire perçu au cours de l'année de CP. Mais les analyses ne confirment pas que ces liens existent entre les deux années de mesure. Selon les analyses le PA en GS ne prédit statistiquement pas la perception que les enfants ont de leur bien-être en CP de la même manière la satisfaction que les enfants ont de l'école, de leurs pairs et de l'évaluation en GS ne prédit pas le PA en CP.

- ◆ Figure 20 : coefficients standardisés résumant l'ensemble des régressions linéaires multiples destinées à évaluer les effets statistiques du potentiel d'adaptation et du bien-être scolaire perçu en GS sur les mêmes variables en CP.



8.2. Discussion-conclusion

Dans un premier temps on a pu constater que l'évaluation des enseignants en GS était cohérente avec celle des enseignants de CP sur la cohorte d'élèves puisque la corrélation entre le potentiel d'adaptation en GS et en CP est élevée $r = .60$. Bien que l'on ait retenu seulement 6 items du questionnaire d'origine (Q-EM ; Guimard et al. 2002) nos résultats concernant la valeur prédictive de l'évaluation des enseignants rejoignent ceux trouvés par les auteurs (Guimard et al., 2002; 2007 ; Guimard & Florin, 2001).

Afin de déterminer si le bien-être est une cause ou une conséquence du potentiel d'adaptation des élèves à l'école, nous avons choisi de tester deux hypothèses. Une première hypothèse pour laquelle on s'attendait à observer un effet du potentiel d'adaptation à l'école en GS sur le bien-être un an après en CP. Les résultats de l'analyse de régression montrent qu'il existe des effets significatifs du potentiel d'adaptation scolaire des élèves en CP sur les trois dimensions du bien-être perçu en CP, y compris lorsqu'on contrôle ces dimensions en GS. On n'observe pas de lien significatif entre le potentiel en GS et le bien-être en CP. Cela suppose que le PA en GS bien qu'il soit relativement prédictif du PA en CP ne prédit pas le bien-être ressenti par les enfants l'année suivante.

La seconde hypothèse était qu'il existait un effet du bien-être scolaire en GS sur le potentiel d'adaptation en CP. Bien que l'on observe une corrélation modérée entre la satisfaction de l'évaluation en GS et le PA en CP, l'analyse de régression ne révèle pas d'effet de la satisfaction de l'école, des relations paritaires et de l'évaluation en GS sur le potentiel d'adaptation en CP lorsqu'on contrôle le potentiel en GS. Selon nos résultats, le bien-être scolaire ne semble pas être une cause du potentiel d'adaptation des élèves en CP.

Ces résultats contredisent ceux de Ladd et al. (2000) qui montrent que la satisfaction à l'école des enfants de 5 ans est un déterminant de l'adaptation ultérieure et de la réussite scolaire. Cependant les auteurs ont effectué leurs mesures longitudinales la même année en réalisant une mesure à l'automne et une autre au printemps. Nos mesures ont été réalisées sur deux années différentes en GS puis en CP. Il s'est donc opéré de nombreux changements : de niveau, de structure, d'enseignant et peut-être même de camarades de classe. Le bien-être des enfants à l'occasion de l'année de CP peut être expliqué par de nombreux autres paramètres que celui du potentiel d'adaptation à l'école. Le potentiel d'adaptation en CP est essentiellement expliqué par le potentiel d'adaptation en GS ce qui laisse peu de place à d'autres variables explicatives.

Discussion générale

L'intérêt pour l'étude du bien-être de l'enfant s'est accru au cours des dernières décennies en lien notamment avec la convention internationale des droits des enfants qui engage les pays qui l'ont ratifiée à protéger les enfants, respecter leurs droits, assurer leur bien-être et leur donner la possibilité d'être écoutés. Comme le suggèrent les recherches actuelles, le sentiment de bien-être que ressentent les enfants à l'école a de nombreuses implications dans leur vie d'élèves, mais aussi dans leur future vie d'adultes. (Lewis, 1992 ; Lyubomirsky et al., 2005). L'idée selon laquelle les capacités cognitives et langagières limitées des jeunes enfants restreignent l'autoévaluation de leur bien-être a longtemps conduit les chercheurs à ne s'intéresser qu'aux enfants âgés de huit ans et plus. Les données sur les jeunes enfants étant très lacunaires, il est crucial d'une part, de développer des outils d'autoévaluation qui permettent de recueillir le point de vue des enfants sur leur bien-être à l'école et d'autre part de conduire des recherches qui en améliorent la compréhension. Afin de répondre à ces objectifs, trois études complémentaires ont été réalisées auprès de 443 (en transversal) et 114 enfants (en longitudinal) âgés de 5 à 7 ans et scolarisés en grande section de maternelle et en CP. La première avait pour objectif de valider une échelle multidimensionnelle de bien-être perçu à l'école issue de celle mise au point par Guimard et al. (2015) pour des enfants plus âgés. La seconde avait pour but d'examiner l'évolution du bien-être scolaire à l'occasion de la transition entre la GS et le CP, période jugée a priori sensible pour les apprentissages des enfants et leur adaptation scolaire. Enfin, la troisième étude a interrogé les liens entre le bien-être subjectif de ces enfants à l'école et le potentiel dont ils disposent pour s'y adapter.

Dans cette dernière partie, nous discuterons les principaux résultats issus de ces trois études au regard de la littérature scientifique et nous pointerons un certain nombre de limites méthodologiques. Nous dégagerons ensuite les principaux apports de cette thèse et les différentes perspectives de recherche et d'application qui peuvent être envisagées.

1. Apports de la recherche : discussion des résultats

1. Un outil d'autoévaluation du bien-être scolaire adapté aux jeunes enfants

Le premier apport important de ce travail de recherche concerne l'adaptation et la validation d'une échelle multidimensionnelle (BE-Scol ; Guimard et al., 2015) d'évaluation du bien-être scolaire perçu pour les enfants allant de 5 à 7 ans. Les qualités psychométriques de l'échelle ainsi que les différents contextes de son utilisation sont discutés ci-dessous.

1.1. Qualités psychométriques de l'échelle

Du point de vue de sa structure (étude 1), l'échelle BE-Scol 5-7 est composée de trois dimensions : la satisfaction globale de l'école, la satisfaction des relations aux pairs et la satisfaction de l'évaluation, chacune de ces dimensions disposant d'une bonne cohérence interne (valeurs de \bar{r} comprises entre .22 et .42). Nos analyses ont révélé une invariance de cette structure, quels que soient l'âge et le sexe des enfants. Ces résultats diffèrent des études françaises qui ont porté sur les enfants plus âgés, à partir de 8 ans (Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015) puisque certaines dimensions du bien-être scolaire subjectif n'apparaissent pas chez les enfants plus jeunes comme la satisfaction à l'égard des activités scolaires ou des relations à l'enseignant. D'autre part les coefficients de corrélation calculés entre les scores des dimensions « amis » et « école » de l'échelle de qualité de vie (MSLSS ; Huebner, 2012 validée en langue française par Coudronnière et al., 2018) et deux des dimensions de notre questionnaire « satisfaction des relations paritaires » et « satisfaction de l'école » permettent de confirmer la validité convergente de l'échelle. La validité divergente est attestée par l'absence de corrélation entre le score au subtest Matrice (WPPSI IV) et les différentes dimensions de l'échelle. Enfin, en accord avec certaines données récentes portant sur les jeunes enfants et leur bien-être scolaire (Riad et al., 2021), les analyses différentielles (étude 2 et 3) n'ont pas démontré la capacité discriminante du BE-Scol 5-7 puisqu'on observe peu de variation significative du bien-être perçu que ce soit en fonction du sexe (une différence est cependant observée en GS) (Allen et al., 2018), du niveau d'étude des parents et du trimestre de naissance.

En dépit de ces limites, l'adaptation du BE-Scol aux élèves âgés de 5 à 7 ans constitue un outil d'autoévaluation pertinent pour mesurer le bien-être subjectif en contexte scolaire.

1.2. Un outil à destination des professionnels de l'enseignement, des praticiens et des chercheurs dans le domaine de la recherche sur le bien-être subjectif

On aurait pu étudier le bien-être scolaire en utilisant soit des variables proximales et objectives du bien-être scolaire telles que le taux de fréquentation de l'école, le nombre de conflits entre les élèves, le nombre de sanctions, soit des variables subjectives comme le sentiment d'efficacité personnelle, l'estime de soi scolaire ou des variables qui associent les deux, telles que le climat scolaire, par exemple. Des recherches très récentes auprès de jeunes enfants (3-6 ans) ont utilisé des échelles de bien-être subjectif qui regroupent plusieurs dimensions relatives aux différents contextes de vie des enfants, dont l'école (Gündoğan, 2022). Le format de ces échelles demeure cependant unidimensionnel puisque la dimension bien-être à l'école est évaluée par un ensemble de questions regroupées en un unique facteur. L'élaboration et la validation d'une échelle multidimensionnelle et spécifique de l'évaluation du bien-être scolaire présentent un intérêt pour au moins deux raisons. Elle participe d'une part, à une meilleure compréhension de ce que les enfants perçoivent de leurs différentes expériences de l'école grâce à l'identification des dimensions constitutives de leur bien-être en début de scolarisation. D'autre part, conformément aux préconisations de la convention internationale des droits des enfants (CIDE), cette recherche s'appuie sur l'autoévaluation des enfants. La CIDE souligne que les enfants ne sont pas uniquement des individus qui ont besoin d'une protection supplémentaire, mais que leur voix doit être entendue. Elle reconnaît que leur point de vue doit être pris en compte et valorisé (Sandin, 2014). En effet, une partie des variables citées ci-dessus constituent des indicateurs objectifs du bien-être scolaire qui peuvent se révéler peu pertinents pour les enfants eux-mêmes voire quelquefois être en contradiction avec la perception qu'ils ont de leur bien-être (Ben-Aryeh et al., 2014 ; Mashford-Scott et al., 2012). Par ailleurs, les mesures de bien-être perçu apparaissent dans la littérature comme assez peu corrélées aux différents indicateurs indirects (variables proximales) du bien-être (Allen et al., 2018 ; Collishaw et al., 2009).

Initialement construite afin de répondre à une demande de la Direction de l'Évaluation de la Perspective et la Performance (DEPP), en complément des travaux du Cren sur le BE-Scol (Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015), cette échelle à destination des enfants en début de scolarité peut être administrée collectivement avec les élèves de CP et en ateliers avec les élèves de GS. Elle tient compte du niveau de développement des enfants et un seul examinateur est nécessaire pour la passation. C'est donc un outil qui peut être utilisé par les chercheurs, mais également par les services de l'éducation nationale comme les réseaux d'aide aux élèves en

difficulté (Rased). Elle peut être intégrée aux évaluations nationales visant à mesurer les effets du dispositif « douze élèves par classe » en REP et REP+ en GS, CP et CP. Bien que non validée en situation clinique, l'échelle BE-Scol 5-7 peut être également utilisée comme outil de repérage des enfants peu satisfaits de l'école (étude 2) et donc comme moyen d'engager une réflexion sur les hypothèses susceptibles d'expliquer cette insatisfaction. Les psychologues de l'éducation nationale, mais également les enseignants spécialisés pourraient utiliser cette échelle lorsqu'ils cherchent à comprendre le bien-être actuel des enfants pour lesquels une aide doit être apportée ou si les aides mises en place contribuent ou pas à améliorer le bien-être subjectif de l'enfant à l'école. Enfin, dans le cadre de la recherche, cette échelle pourrait être utilisée afin d'évaluer le bien-être scolaire des enfants en situation de handicap ou de besoin spécifiques.

En complément de sa validité, l'échelle BE-Scol 5-7 apporte des éléments de connaissance sur la compréhension du bien-être des enfants en début de scolarité. Tel est l'objet du point suivant.

2. Une meilleure compréhension du bien-être scolaire perçu pour les enfants début de scolarité

2.1. Les dimensions du bien-être scolaire perçu des enfants en début de scolarité

Initialement pensée en cinq dimensions (la satisfaction de la relation à l'enseignant, aux pairs, aux activités, à l'évaluation et le désir d'aller à l'école), l'échelle BE-Scol 5-7 a été adaptée d'une échelle existante (BE-Scol ; Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015) elle-même élaborée à partir des différentes données de la littérature sur le bien-être des enfants à l'école. Or les analyses factorielles réalisées sur nos données ont mis en évidence trois dimensions : la satisfaction globale de l'école, des pairs et de l'évaluation. Avec toutes les précautions que cela suppose, on peut penser que ces trois dimensions sont constitutives du bien-être subjectif des enfants en début de scolarité et qu'elles ont donc une signification importante pour eux.

La première dimension issue de l'analyse factorielle relève, de la satisfaction globale de l'école. Elle regroupe trois items relatifs au désir d'aller à l'école, à la satisfaction que les enfants ont des activités scolaires ainsi que qu'aux liens entre l'école et leur famille. Cette dimension est proche de celle décrite dans les travaux de Ladd et al., (2000) sur les enfants de *Kindergarten* qu'ils appellent le « goût de l'école ». Cette dimension est intéressante parce

qu'elle révèle des éléments que l'on retrouve peu chez les enfants plus âgés. Elle montre que les temps de transition entre la maison et l'école sont des temps critiques de la journée des enfants puisque 4 items sur 5 relèvent de cette transition. Les enfants apprécient que leurs parents échangent avec leur maîtresse, ils ont besoin de se sentir aussi bien à l'école qu'à la maison. Lorsque chez les enfants plus âgés on mesure la satisfaction globale de l'école à partir d'items portant plutôt sur le temps scolaire (« l'école est intéressante, "j'aime être à l'école" ; Huebner, 1991), pour les enfants en début de scolarité, la satisfaction globale de l'école relève probablement plus d'un mouvement vers l'école, ce qui suggère qu'ils ont encore, tant en GS qu'en CP, besoin d'être rassurés par ce qu'ils vont trouver à l'école. Ainsi, les enjeux affectifs de la scolarisation en GS et en CP ne se résument pas à la séparation des enfants avec leur famille. Ils se rapportent également, comme le soulignent Sandseter & Seland (2017), à leur place future dans le groupe social au sein de l'école et aux conditions d'enseignement.

La seconde dimension constitutive du bien-être à l'école relève de la satisfaction que les enfants ont de la relation qu'ils ont à leurs pairs. Cette dimension est similaire à celle de l'échelle initiale (Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015) et il existe de nombreuses études qui soutiennent l'importance pour les enfants de nouer des amitiés mutuelles à l'école (Casas, 2011 ; Ladd et al., 1999 ; Ladd & Price, 1987 ; Sandseter & Seland, 2017). Dans une étude de Bratterud et al., (2012) auprès de 171 enfants norvégiens entre 4 et 6 ans, les auteurs indiquent que les enfants pouvaient avoir des relations positives et négatives aux autres enfants, les relations négatives vécues à l'école maternelle étant souvent liées au fait d'être victime d'intimidation.

La troisième dimension importante pour les jeunes enfants est celle de l'évaluation. Elle renvoie à des affects assez négatifs envers l'école puisque les items qui la constituent évoquent une certaine inquiétude : « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes » « J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice » et « L'école me donne envie de pleurer ». Les enfants se distinguent fortement entre eux sur cette question de l'évaluation, puisqu'ils sont entre 23 à 30 % à déclarer être d'accord avec ces items. L'évaluation constitue donc une source d'inquiétude dès les premières années de scolarisation et on peut supposer que cette inquiétude influence de manière forte la manière dont ils pourraient envisager la poursuite de leur scolarité. En effet, dans les pays de l'OCDE, on constate une augmentation forte de la pression associée à la réussite scolaire et cela dès le plus jeune âge (Moss et al., 2016). De fait, l'école maternelle, parce que sa forme scolaire tend à se rapprocher de celle de l'école élémentaire, se distingue des autres modes de garde fréquentés précédemment par l'enfant. Dès l'école maternelle, les enfants réalisent des travaux à l'école et ils font de manière bien identifiée des mathématiques, de la

lecture et de l'écriture. Chaque activité suscite des appréciations de la part de leur enseignant, ces appréciations peuvent par exemple prendre la forme d'émoticônes (bien que cette pratique tende à diminuer) ou de points de couleur : vert lorsqu'ils ont réussi, orange ou rouge lorsqu'ils échouent. Il existe en réalité assez peu de pratique d'autoévaluation qui permettrait à l'enfant de se tromper puis de recommencer jusqu'à ce qu'il réussisse. Ce retour évaluatif régulier de la part de l'enseignant produit sans doute une certaine pression ressentie par les enfants. Selon un rapport de Unicef France⁷⁷, l'angoisse de ne pas réussir assez bien à l'école est fréquente, notamment chez les filles et chez les plus jeunes (les 6-11 ans) et la pression scolaire touche de façon précoce les enfants. Même s'il semble que les notes ont petit à petit disparu des pratiques d'évaluation, selon un rapport des inspections générales de 2013, la culture du résultat persiste dans le discours des parents et de l'entourage des élèves, comme dans celui des enseignants (CNESCO, 2014).

Contrairement aux études sur les enfants plus âgés (Bacro et al., 2014 ; Guimard et al., 2015), les items relatifs à la satisfaction de la relation à l'enseignant n'apparaissent pas dans l'échelle BE-Scol 5-7. Trois des items qui composaient initialement cette dimension étaient très peu discriminants du fait que la plupart des enfants étaient très satisfaits de la relation qu'ils avaient avec leur enseignant. On retrouve ce type de résultats dans deux études avec les enfants fréquentant des dispositifs d'accueils et d'éducation des jeunes enfants au Royaume-Uni et en Suède puisque 70.6 % des enfants de l'étude suédoise (Riad et al., 2021) et 71.7 % pour l'étude britannique (Allen et al., 2018) se disent satisfaits lorsqu'ils pensent à leur enseignant. Une étude qualitative danoise de Koch, (2018) auprès d'enfants en AEJA⁷⁸ (entre 4 et 5 ans), dont la méthodologie repose sur la photo élicitation montre que lorsqu'ils sont sollicités pour prendre des photos de ce qui les rend heureux à l'école, les enfants ne prennent pas de photos des adultes responsables d'eux. Avec l'âge, la satisfaction que les enfants ont de leur relation à l'enseignant devient un indicateur sensible de leur bien-être à l'école. Une étude française auprès d'élèves de fin de primaire et début de collège a montré que les enfants qui se déclaraient à la fois peu satisfaits de l'école et inquiets de l'évaluation étaient majoritairement constitués de collégiens qui portaient par ailleurs un regard assez négatif sur leurs relations avec leurs enseignants (Bacro et al., 2017). Plus les élèves fréquentent l'école plus ils ont l'occasion de développer un regard critique sur la relation qu'ils ont avec leurs enseignants. De la même manière qu'ils évaluent mieux ce qui est juste de ce qui ne l'est pas, ils sont susceptibles de faire des

⁷⁷ Rapport d'une enquête réalisée auprès de 21 930 jeunes de 6 à 18 ans en novembre 2016. www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france

⁷⁸ Établissement d'accueil des jeunes enfants

comparaisons entre les années et ils deviennent plus exigeants avec les modalités d'apprentissage que proposent les enseignants. Ils évaluent de manière plus pertinente la satisfaction de leurs besoins fondamentaux (Florin & Guimard, 2017). Baker et al., (2003) soulignent d'ailleurs que lorsque les enseignants encouragent les efforts des jeunes et proposent une évaluation plus formative que sommative, alors les élèves déclarent une meilleure satisfaction de l'école.

Le sentiment de sécurité considéré par les enfants plus âgés comme une dimension du bien-être scolaire n'a pas été envisagé comme tel dans l'adaptation du BE-Scol aux 5-7 ans. Les contraintes liées à l'âge des enfants et le contexte de scolarisation nous ont conduits à supprimer les questions relatives à cette dimension. Le nombre de questions devait être réduit et les questions relatives à la sécurité dans l'échelle initiale portaient sur la sécurité sur le chemin de l'école, ou dans l'école et semblaient moins adaptées puisque les jeunes enfants sont rarement seuls sans surveillance.

On peut regretter que dans l'élaboration de notre échelle, nous ayons omis de prévoir des items relatifs aux temps de pause et d'accueil qui ont lieu dans la cour de récréation. Dans leur étude sur la validation suédoise de l'échelle « *How I Feel About My School* » (HIFAMS, Allen et al., 2018), Riad et ses collègues (2021) soulignent la forte variabilité des réponses des enfants sur l'item concernant la satisfaction du temps de récréation. Dans une revue de littérature suédoise sur la santé mentale et le bien-être des enfants mentionnée par les auteurs, ce temps de jeu libre était évoqué par certains enfants comme un temps de stress et de solitude et d'autres comme le seul moment positif de leur journée (Gustafsson et al., 2010).

2.2. L'évolution du bien-être à lors de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire

Cette seconde étude avait pour objectif d'examiner l'hypothèse selon laquelle le bien-être tend à diminuer au cours de la scolarité. On s'attendait donc à observer une diminution du bien-être perçu entre la grande section de maternelle et le cours préparatoire. Il existe peu d'études longitudinales examinant l'évolution du bien-être subjectif à l'occasion des transitions scolaires (cf. néanmoins Bacro et al. (2017), Casas & González-Carrasco (2020), González-Carrasco et al. (2019) et Virtanen et al. (2019)) et aucune à l'occasion de l'entrée à l'école primaire. L'examen de cette évolution (étude 2) réalisé à partir du score de la satisfaction scolaire globale correspondant à la première dimension de l'échelle BE-Scol 5-7, fait apparaître qu'il n'existe pas de différence significative entre le bien-être scolaire perçu des enfants lorsqu'ils sont en GS

et en CP. Ce résultat contredit donc notre hypothèse, mais également les résultats d'études qui montrent que le bien-être tend à diminuer au cours de la scolarité (Jacquin, 2016 cité par Florin & Guimard, 2017; González-Carrasco et al., 2019; Guimard et al., 2015). Nos résultats rejoignent cependant une étude plus récente sur le bien-être scolaire des enfants de 5 à 8 ans en Suède (Riad et al., 2021). En effet, les chercheurs suédois ont montré que les élèves de 8 ans fréquentant un système scolaire déclaraient un meilleur bien-être que les enfants de 5 ans fréquentant un système préscolaire.

Afin d'approfondir ces résultats, nous avons réalisé des analyses en cluster. Calculés à partir des scores de satisfaction de l'école en GS puis en CP, les profils obtenus ont révélé que le bien-être perçu n'évolue pas de la même façon pour tous les enfants à l'occasion du passage en CP. Les analyses ont permis d'identifier trois profils d'élèves : les élèves satisfaits de l'école en GS et CP (SE ; 59 %), les élèves insatisfaits de l'école en GS et en CP (IE ; 24 %) et les élèves insatisfaits en GS et satisfaits en CP (ISE ; 17 %).

On peut tenter d'expliquer l'insatisfaction que les enfants ont de l'école en GS lorsqu'ils se déclarent ensuite satisfaits en CP (groupe ISE) par le fait qu'ils s'ennuient à la fin de l'école maternelle et qu'au CP ils accèdent à un statut de « grand ». Un autre résultat également important de cette étude est qu'une proportion non négligeable d'enfants demeurent insatisfaits à la fois en GS et en CP. Ce groupe d'élèves doit nous préoccuper parce qu'ils sont encore très jeunes et que leur insatisfaction de l'école risque encore de diminuer au cours de leur scolarité et d'avoir des conséquences négatives sur leur avenir.

L'âge, le sexe ou le contexte (enseignant, méthode d'apprentissage...) peuvent ne pas suffire à expliquer les différences de bien-être entre les enfants. Le bien-être subjectif est décrit par Waterman et al. (2010) comme un concept à multiples facettes incluant des composantes affectives. Certaines de ces composantes, ainsi que certains comportements sont décrits par les auteurs comme étant liés au bien-être subjectif (Lewis, 1992 ; Lyubomirsky et al., 2005). Donc, certains enfants pourraient disposer de ressources personnelles qui leur permettraient d'être plus satisfaits de leur vie à l'école. Les travaux sur le fonctionnement optimal des individus (Shankland & Martin-Krumm, 2012) montrent que certaines personnes disposent d'aptitudes, de traits de personnalité positifs (l'optimisme, l'orientation vers le bonheur, l'orientation reconnaissante, la disposition au pardon et la croyance en un monde juste) qui leur permettent de surmonter les obstacles de la vie, de développer de bonnes relations aux autres et de fournir un travail fructueux (comme s'engager dans les apprentissages dans le cadre de l'école).

2.3. L'impact des variables sociodémographiques sur la perception du bien-être perçu à l'école

Afin de tenter d'expliquer les différences de bien-être scolaire perçu entre les enfants, nos données ont fait l'objet d'analyses différentielles d'une part à partir de variables sociodémographiques telles que le sexe, le niveau d'étude des parents, la strate et le trimestre de naissance, d'autre part à partir du potentiel d'adaptation des enfants à l'école (études 2 et 3).

En contradiction avec certains résultats de la littérature internationale portant sur le bien-être scolaire des enfants à partir de huit ans (Guimard et al., 2015 ; Kong, 2008 ; Liu et al., 2016 ; Okun et al., 1990), qui montrent que les filles sont plus satisfaites que les garçons, nos résultats (étude 2) montrent que l'évolution du bien-être scolaire perçu entre la GS et le CP ne semble pas expliquée par le sexe. Le calcul de profil nous permet cependant de nuancer ce résultat puisque le groupe d'élèves satisfaits de l'école compte significativement plus de filles que de garçons. Le groupe d'élèves insatisfaits de l'école en GS et en CP compte inversement plus de garçons que de filles. Les études sur le bien-être des enfants à partir de 5 ans font apparaître des différences significatives de .39 de bien-être en faveur des filles pour certaines (Allen et al., 2018) et ne montrent pas de différences pour d'autres (Riad et al., 2021). Les différences de bien-être subjectif entre les filles et les garçons sont parfois surprenantes, les variations observées d'un pays à l'autre dépendant probablement de différences culturelles et éducatives. Le rapport de l'étude internationale *Children's Words* (2020) montre que les filles déclarent de meilleures relations paritaires dans des pays aussi différents que la Suisse ou la Namibie, mais que ce n'est pas le cas au Brésil, en Angleterre, en Algérie ou en Roumanie. Certains auteurs expliquent l'effet du sexe lorsqu'il est en faveur des filles par leur capacité à mieux s'adapter aux exigences scolaires (Samdal et al., 1998) d'une part à plus investir leurs relations sociales que les garçons (Verkuyten & Thijs, 2002).

En accord avec d'autres résultats sur les enfants plus âgés (Guimard et al., 2017 ; Vyverman & Vettenburg, 2009), les différentes caractéristiques sociales n'expliquent également pas les différences de bien-être subjectifs des enfants. Dans notre étude, les enfants scolarisés en Réseau d'éducation prioritaire ont pu bénéficier d'un dispositif de classe dédoublé en CP. Le fait qu'ils soient 12 par classe a sans doute pu contribuer à améliorer leur accueil, en limitant le bruit dans la classe, en favorisant le nombre et la qualité des interactions entre les élèves et leur enseignant⁷⁹. Le dispositif a tout d'abord été mis en place en REP+ à la

⁷⁹ Document de travail de la Depp « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », 2021, <https://archives-statistiques->

rentrée 2017 puis, l'année suivante, généralisé aux écoles en REP⁸⁰ ce qui a permis à la DEPP de réaliser des comparaisons entre les écoles de REP+ qui bénéficiaient du dispositif et les écoles de REP qui n'en bénéficiaient pas encore. Les résultats des comparaisons montrent des différences dans la perception que les enseignants ont de leur classe et de la possibilité qu'ils ont à répondre aux besoins de leurs élèves. En REP+, les enseignants rapportent un climat de classe moins perturbé par rapport aux enseignants de REP. Par exemple, ils sont 14 % contre 21 % en REP à déclarer être fréquemment interrompus par des bavardages et 21 % contre 36 % à indiquer perdre « souvent » ou « toujours » du temps à cause d'élèves qui perturbent les apprentissages. Dans cet ordre d'idée, le rapport indique également que les enseignants de REP+ déclarent viser l'instauration d'un climat de classe bienveillant (15 % d'un écart-type de l'indicateur synthétique en REP). D'un point de vue plus eudémonique et toujours selon ce document de travail, 51 % des enseignants de REP+ contre 43 % des enseignants de REP déclarent offrir à leurs élèves la possibilité de choisir leurs activités. En revanche, le dispositif de réduction du nombre d'élèves n'entraîne pas une meilleure qualité des interactions entre les enseignants et leurs élèves, ce qui tendrait à montrer que les enseignants ne modifient pas significativement leur pratique. Cependant, les mesures ne concernent que les interactions sur des temps d'apprentissage. Or, les enseignants ont de nombreuses interactions avec leurs élèves sur des temps informels, ce sont des moments précieux qui permettent aux enfants et aux adultes de nouer une certaine complicité et qui peut engendrer une meilleure estime de soi chez les enfants et influencer le bien-être de chacun. Il existe sans doute des explications plus conatives à la perception que les enfants peuvent avoir de leur bien-être (Shankland & Martin-Krumm, 2012).

2.4. Lien entre le potentiel d'adaptation des élèves à l'école et la perception du bien-être scolaire

Afin d'expliquer les différences de bien-être entre les élèves, nous avons formulé l'hypothèse selon laquelle les enfants qui disposent d'un bon potentiel d'adaptation à l'école (c'est-à-dire des enfants peu fatigables, qui respectent les règles de la classe et qui présentent

depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50756/evaluation-de-l-impact-de-la-reduction-de-la-taille-des-classes-de-cp-et-de-ce1-en-rep-sur-les-resul

⁸⁰ Au sein de la politique d'éducation prioritaire on peut identifier deux types de réseaux : les REP+ qui concerne les quartiers ou les secteurs isolés connaissant les plus grandes concentrations de difficultés sociales ayant une incidence forte sur la réussite scolaire ; les REP plus mixte socialement ais rencontrant des difficultés sociales plus importantes que les écoles hors éducation prioritaire. <https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>

un bon niveau de conversation, d'attention) étaient susceptibles de déclarer un meilleur niveau de bien-être subjectif. Les résultats d'une première étude transversale (étude 3) ont fait apparaître des différences entre les élèves de GS et ceux de CP. En GS, nos résultats ont montré des liens significatifs forts entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le score obtenu au potentiel d'adaptation. Toutefois, en CP, des liens significatifs faibles à modérés ont été retrouvés uniquement entre la satisfaction de l'école et de l'évaluation et le potentiel d'adaptation.

Ces résultats ont été approfondis en examinant différents profils d'enfants constitués à partir de leurs scores moyens obtenus aux différents items du potentiel d'adaptation à l'école. En GS, les analyses ont révélé trois profils d'enfants : des enfants en réussite (R), des enfants en difficulté de comportement (DC) et des enfants en difficulté scolaire (DS). Les analyses ont montré que les filles étaient significativement plus présentes dans le profil R et les garçons significativement plus présents dans les groupes DC et DS. Ces résultats confirment les résultats d'une enquête danoise menée dans les EAJA selon laquelle les garçons sont plus souvent en difficulté que les filles (Nordahl et al., 2012) par ailleurs, les élèves issus du groupe R déclaraient un meilleur niveau de satisfaction à l'égard de l'école et de l'évaluation que les élèves des groupes DC et DS.

En CP, nous avons pu observer à nouveau trois profils : des enfants en réussite (R), des enfants fragiles (F) et des enfants peu confiants (PC). La répartition des filles et des garçons dans les différents groupes était homogène. Seule la dimension satisfaction de l'évaluation était associée au groupe d'appartenance avec un niveau de satisfaction significativement plus faible pour les élèves des groupes F et PC. Les élèves évalués comme fragiles ou ayant une faible confiance en eux sont des élèves qui pourraient craindre les situations d'évaluation et cela dès les premières années de scolarité, ce qui confirme le constat d'une augmentation constante des pressions liées à la réussite académique dès la petite enfance (Moss et al., 2016).

La perception que les enfants ont de leur bien-être scolaire s'expliquerait donc de manière différente selon qu'ils sont en GS ou en CP. On peut penser qu'il existe un effet de la forme que prend la relation entre les élèves et leur enseignant. Les enfants de notre échantillon déclarent plutôt être satisfaits de cette relation. Trois des items relatifs à la satisfaction que les enfants ont de leur relation à leur enseignant (« 1. *J'aime bien ma maîtresse (mon maître)* », « 4. *Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes* », « 7. *Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment* ») saturent à droite de l'échelle ce qui montre que les enfants sont de manière indifférenciée, très satisfaits de leur relation à l'enseignant (étude 1).

Néanmoins, la perception que les enseignants ont du niveau d'adaptation de leurs élèves semble influencer de manière importante la perception que ces mêmes enfants ont de leur bien-être lorsqu'ils sont à l'école. Les configurations des classes et les modalités d'apprentissage en GS laissent plus de liberté sur les déplacements en classe, les échanges entre les enfants qu'en CP (étude 2). Le respect des règles et l'écoute sont moins explicites que dans une classe où les modalités d'apprentissage sont très formalisées. Un élève évalué par les enseignants comme rencontrant des difficultés d'attention, de respect des règles de la classe est souvent rappelé à l'ordre, il reçoit de nombreuses injonctions pour s'asseoir, se calmer et peut également être puni. La vie en classe est pour lui plus contraignante que les élèves en situation de réussite puisqu'il rencontre des difficultés à mettre en œuvre ces compétences. Ces compétences sont d'autant plus importantes qu'elles permettent à l'élève de se « rendre agréable » aux yeux de l'enseignant qui gère une classe de plusieurs enfants. On sait en effet, que la qualité des relations entre les enfants et l'enseignant est liée à leur fonctionnement social (Basco, 2003), leurs problèmes de comportement (Graziano et al., 2007) et l'engagement dans les activités d'apprentissages (Skinner & Belmont, 1993). Les enfants en difficulté de comportement constituent une charge supplémentaire pour les enseignants parce qu'ils rendent la classe plus bruyante, plus agitée. Par ailleurs, les enseignants pensent sans doute que leur mission consiste plus à enseigner des savoirs, des contenus académiques que de gérer des problèmes de conduites (Basco, 2003). Roorda et al., (2011) montrent par ailleurs que les relations négatives sont plus fortes à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire sans doute parce que les élèves sont face à un unique enseignant toute la semaine en primaire alors que la relation est multiple dans l'enseignement secondaire. En CP, nos résultats montrent des liens moins importants entre le potentiel d'adaptation et le bien-être scolaire, ce qui suggère que d'autres aspects (peut-être l'estime qu'ils ont d'eux, le sentiment d'être compétent, leur type d'attachement, leur tempérament, la capacité ou la possibilité qu'ils ont de nouer de bonnes relations sociales...) pourraient influencer la perception que les élèves ont de leur bien-être en arrivant dans l'enseignement élémentaire.

Afin de déterminer si le bien-être scolaire perçu était une cause ou une conséquence du potentiel d'adaptation des enfants à l'école, une seconde étude longitudinale a examiné l'évolution du bien-être scolaire perçu des enfants au cours de leur passage en CP selon leur potentiel d'adaptation à l'école. Les résultats ont indiqué que l'on pouvait prédire statistiquement le potentiel d'adaptation en CP par le potentiel en GS. De la même façon, le bien-être en GS prédit le bien-être en CP. On montre également que le potentiel d'adaptation

en CP prédit le bien-être en CP. Mais on ne trouve aucun effet de l'un sur l'autre entre l'année de GS et l'année de CP.

2. Perspectives de recherches

Les perspectives de recherche qui sont envisagées ci-dessous proviennent en partie de la discussion autour des limites de notre thèse. L'objectif de cette partie n'est pas de réaliser une proposition exhaustive des travaux possibles en contexte scolaire, mais d'envisager d'une part des méthodologies différentes et complémentaires de la nôtre afin d'approfondir nos résultats, d'autre part de proposer des pistes de recherches susceptibles de nourrir les politiques éducatives dans le domaine du bien-être des enfants à l'école.

1. Limites de l'étude

Une des limites de notre étude vient de la difficulté à expliquer les scores de bien-être obtenus par les élèves qui composent notre échantillon. Nous n'avons pas réalisé de mesures complémentaires sur par exemple le comportement prosocial des enfants, la créativité, les comportements de résolution de problème, les affects négatifs et positifs, le sentiment d'efficacité personnelle ou l'estime de soi... Notre hypothèse selon laquelle les élèves dont la satisfaction de l'école évolue en CP s'ennuient en fin de maternelle (nos mesures ayant eu lieu au printemps) et acquièrent un statut de « grands » en CP devront donc être confirmées par des mesures complémentaires ou par le recueil de verbatims d'élèves sur leurs besoins en GS.

Par ailleurs, il existe des limites à l'utilisation d'échelles auto administrées (Shankland & Martin-Krumm, 2012), tout particulièrement chez les jeunes enfants. Elles dépendent de contraintes de validation d'une part et les réponses données par les enfants comportent un certain nombre de biais d'acquiescement, de désirabilité sociale... etc. Leurs réponses peuvent également être influencées par un événement récent ayant une incidence sur la perception qu'ils ont de leur bien-être. En effet, selon Schwarz & Strack (1991), l'humeur ou le temps qui fait influence de façon importante le sentiment de satisfaction de vie. Il est donc intéressant d'avoir recours à d'autres moyens d'évaluation.

2. Examiner les liens entre ressources personnelles dont disposent les élèves et le bien-être scolaire subjectif

Les capacités que les enfants ont à nouer des relations sociales positives avec leurs pairs pourraient influencer leur bien-être à l'école. De nombreuses études s'intéressent à l'impact de la fréquentation de l'école maternelle sur l'avenir scolaire des élèves, mais relativement peu interrogent l'effet des relations sociales à l'école sur le développement des enfants (Manz & Mcwayne, 2008). Dans une étude avec 82 enfants de 5 à 6 ans scolarisés en maternelle aux États-Unis, Ladd et al. (1996) ont montré qu'il existait des liens entre la capacité des enfants à entretenir de bonnes relations aux pairs (mesuré à l'aide d'un questionnaire) et leur ajustement scolaire en classe et plus particulièrement à l'occasion de leur entrée à l'école primaire. Les auteurs ont notamment fait apparaître des différences entre les filles et les garçons en faveur des filles. Certains garçons qui pouvaient déclarer des niveaux de conflits plus élevés dans leurs relations rencontraient également plus de difficultés dans leur ajustement scolaire par des niveaux décroissants d'implication scolaire. Les garçons qui déclaraient des relations moins bonnes avaient également tendance à déclarer des niveaux de solitude plus élevés et des niveaux d'appréciation de l'école plus faibles également. Afin d'apporter une meilleure compréhension de ce que les enfants vivent à l'école, nous aimerions intégrer une variable relative à la capacité qu'ont les enfants à développer de bonnes relations aux pairs à de futures recherches. Pour opérationnaliser cette variable, on pourrait s'intéresser à ce que les enfants disent de leurs relations aux autres, au nombre de conflits ou de soutien qu'ils perçoivent, mais également de tenir compte des compétences psychosociales dont ils disposent pour aborder ces relations. Encinar et al. (2017) ont développé et validé une échelle destinée à mesurer les compétences psychosociales qui comprend une adaptation française de l'échelle *Assessment of Children's Emotion Skills* (ACES ; Schultz et al., 2004) sur la connaissance que les enfants ont des émotions ainsi que la dimension régulation des émotions de l'échelle *Life Skills Transfert Survey* (LSTS ; Weiss et al., 2014). L'étude de validation ayant été réalisée auprès de 196 élèves de CM1 et CM2 (93 filles et 103 garçons ; $m = 10,5$; $sd = 0,49$), il serait nécessaire d'adapter l'outil pour des enfants plus jeunes et non lecteurs.

L'école est un lieu de construction de la confiance en soi et de la croyance qu'ils ont dans leur capacité à réussir (Feinstein, 2000 ; Gibbons & Silva, 2011). Un de nos résultats révèle que les enfants de CP qui ont peu confiance en eux craignent l'évaluation scolaire, le fait de se tromper, de ne pas réussir un exercice. Les études menées auprès des élèves scolarisés dans

l'enseignement secondaire montrent des liens entre l'estime de soi, les difficultés scolaires et le bien-être ressenti à l'école (Jacquin, 2017). Pour enrichir nos travaux chez les enfants en début de scolarité obligatoire, nous souhaiterions associer l'estime de soi, le potentiel d'adaptation à l'école et le bien-être scolaire subjectif. L'un des objectifs pourrait être de vérifier l'hypothèse selon laquelle le potentiel d'adaptation à l'école médiatise la relation entre l'estime de soi chez les plus jeunes enfants. À notre connaissance il n'existe aucune recherche portant sur ces liens auprès de ce public.

Les élèves qui se sentent traités de manière équitable à l'école pourraient, comparativement à ceux qui se sentent traités de manière inéquitable, présenter une meilleure satisfaction de leurs évaluations scolaires, mais également un niveau plus élevé de bien-être à l'école. Des études qui portent sur les adolescents dans l'enseignement secondaire révèlent que la croyance en un monde juste est associée chez les jeunes au sentiment que les comportements de leurs enseignants, mais également de leurs pairs à leur égard sont justes et à une meilleure satisfaction de leur vie à l'école (Correia & Dalbert, 2007 ; Dalbert & Stoeber, 2005 ; Kamble & Dalbert, 2012). Cependant, il n'existe à notre connaissance aucune étude sur les relations entre la croyance en un monde juste et le bien-être scolaire perçu auprès des enfants en début de scolarité. Or, les données scientifiques qui décrivent le développement d'une croyance en un monde juste montrent que ce sentiment existe tôt et que ce sont les expériences d'injustice que les enfants font à l'école qui altère cette croyance (Correia & Dalbert, 2007 ; Kamble & Dalbert, 2012). On peut supposer que les enfants ne sont pas égaux face à cette croyance en fonction des expériences qu'ils font ou de leur niveau de maturité. Une étude qui associerait les concepts de croyance en monde juste et bien-être subjectif dans le contexte scolaire pourrait apporter une meilleure connaissance du bien-être des enfants en maternelle et en début d'élémentaire.

Dans les échelles de bien-être scolaire perçu, on trouve des items relatifs à l'intérêt que les élèves portent aux différentes activités à l'école ou à l'école elle-même. Dans l'échelle multidimensionnelle de Satisfaction de vie chez l'élève (Fenouillet et al., 2015 ; Huebner, 1994), on trouve l'item « L'école est quelque chose d'intéressant », dans le BE-Scol « Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école » (Bacro et al., 2014). Considérant cette proximité entre l'intérêt des élèves en classe et le bien-être ressenti à l'école, Fenouillet et ses collègues (2017) examinent les liens entre les deux concepts auprès de 1192 scolarisés en 6^e, 3^e, seconde et terminale. Pour cette étude les auteurs vont choisir d'évaluer l'intérêt individuel pour les mathématiques puis le français ainsi qu'un intérêt plus global : l'intérêt individuel pour apprendre (Ainley et al., cité par Fenouillet et al.,

2017). Les résultats de l'étude font apparaître un effet positif significatif $\beta = 0,78$, $p < 0,001$ de l'intérêt global sur la satisfaction scolaire mesurée par 4 des 7 items (Fenouillet et al., 2015) de la dimension de la satisfaction scolaire de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève : « j'aime bien être à l'école » ; « je suis impatient d'aller à l'école » ; « j'aimerais ne pas aller à l'école » ; « j'apprends plein de choses à l'école ». En revanche les résultats n'ont pas montré d'effet de l'intérêt pour les maths et le français $\beta = 0,03$, ns sur la satisfaction scolaire. Selon les auteurs, le plaisir d'apprendre peut avoir un impact positif sur la perception que les enfants ont de leur bien-être lorsqu'ils sont à l'école. La présente recherche porte sur des élèves de collège et lycée et il n'existe pas à notre connaissance de recherche montrant ces liens chez les jeunes élèves.

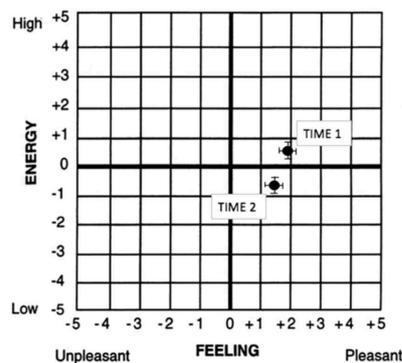
3. Des méthodologies de recherche, dynamiques et appliquées

Des mesures du bien-être subjectif à l'école pourraient être réalisées à partir d'un échantillon comprenant également la perception des parents et des enseignants. Les mesures dynamiques réalisées à partir de méthode d'échantillonnage de l'expérience descriptive (DES ; Hurlburt & Akhter (2006)) peuvent être tout à fait intéressantes. En effet, les sujets portent un dispositif électronique qui les interroge de manière aléatoire à différents moments de la journée et de la semaine afin de recueillir leur satisfaction à différents temps. Notons toutefois que ce type de mesure n'est pas multidimensionnelle.

Les échelles de mesure étant coûteuses en passation et en analyse, elles sont plutôt conçues pour la recherche et non pour une utilisation en classe et elles ne permettent pas d'évaluer quotidiennement la perception qu'ont les élèves de leur bien-être scolaire. Certains enseignants peuvent souhaiter disposer d'un outil pour une évaluation quotidienne, afin de sensibiliser les élèves à parler de leurs propres émotions dans le but de mieux se connaître, mieux comprendre leur fonctionnement psychique et en situation de classe les mettre à distance pour être plus disponible aux apprentissages. En effet, une meilleure connaissance de soi participe au développement des compétences psychosociales (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). C'est pourquoi Bradley et al., (2018) propose un outil différent. Les enfants évaluent leur humeur sur une grille de coordonnées appelée *mood meter*, présentée en *figure 1* (Brackett et Kremnitzer, 2011 cités par Bradley et al., 2018). Cette grille comporte deux facteurs croisés en abscisse et en ordonnée, sur une échelle de -5 (très désagréable et haute énergie) à +5 (très

agréable et basse énergie). Afin de compléter cette mesure, il est également demandé aux élèves de nommer une émotion pour décrire le point de coordonnées qu'ils ont choisi (par exemple : « happy » « chill » « nervous » « stressed »). Quatre temps de mesure, en mai et juin 2016 et en janvier et février 2017, ont permis de mesurer l'humeur des enfants, avant et après la mise en place du dispositif.

- ◆ Figure 21 : Diagramme permettant aux élèves de s'exprimer sur leur humeur pour les deux temps de mesure. Les barres d'erreur indiquent l'erreur standard.



4. Des recherches à partir d'approches qualitatives

Comme précédemment développé, interroger les enfants par questionnaire présente plusieurs limites. L'une d'elles est que les questionnaires s'appuient sur une représentation a priori du bien-être qui peut ne pas être tout à fait celle des enfants.

Plus les enfants sont jeunes, plus il est nécessaire de trouver des dispositifs qui les encouragent à donner la perception qu'ils ont de leur bien-être. Interroger les enfants dans le cadre de focus groups⁸¹ peut permettre d'obtenir des réponses qui ne sont pas prévues par les chercheurs. Les questions sont ouvertes et sollicitent les élèves sans les orienter. D'autres dispositifs peuvent également être mis en place dans le recueil de la satisfaction des enfants. On peut imaginer un jeu de piste au sein des établissements qui leur permettraient d'exprimer leur sentiment sur les différents espaces scolaires, la satisfaction ou le sentiment de sécurité qu'ils ressentent à l'occasion de leur passage dans les toilettes, les escaliers, la cour de récréation, la bibliothèque ou les couloirs. Certaines recherches reposent également sur une

⁸¹ Groupe de débat de 4 ou 5 enfants à partir de questions ouvertes « Qu'est ce qui te rend heureux à l'école ? » Qu'est ce qui te rend triste à l'école ? » « Si tu avas une baguette magique qu'est-ce que tu changerais à l'école ? »

méthodologie de photo élicitation. Une étude danoise de Koch (2018) sur le bien-être à l'école maternelle (EAJE) avec des enfants entre 4 et 5 ans, combine des observations ethnographiques et des entretiens photo-élicités avec des enfants. Enfin, afin d'examiner le type d'attachement, les chercheurs ont utilisé des histoires à compléter (Miljkovitch et al., 2003). Par l'observation et l'analyse de la narration des enfants, mais aussi de leur comportement, l'examineur établit un score qui indique le type d'attachement de l'enfant (sécurisé ou insécurisé). Dans le cadre de l'étude du bien-être scolaire perçu, on pourrait imaginer des histoires à compléter à partir de scénarios comprenant les différentes dimensions du bien-être scolaire permettant ainsi de recueillir la satisfaction que les enfants ont de l'école.

Il semble que l'on dispose de peu de données pour expliquer les différences de bien-être entre les enfants à l'école. Une des pistes évoquées dans la première partie de cette discussion s'inspire des travaux sur le fonctionnement optimal des individus (Shankland & Martin-Krumm, 2012) avec l'idée que certains enfants disposeraient de ressources personnelles leur permettant d'être heureux à l'école.

5. Construction de protocoles afin d'inclure les enfants dans l'ensemble des étapes de la recherche

Parallèlement aux différentes évolutions socioculturelles relatives aux différents statuts des enfants, sa place dans les recherches s'est considérablement modifiée et l'enfant est passé d'objet à sujet de son étude (Robert-Mazaye et al., 2013). Parallèlement, les enfants sont reconnus comme compétents pour apprécier et restituer leurs ressentis, leurs affects et la fiabilité de la parole des enfants dépend essentiellement des méthodologies utilisées. Reconnaître les enfants comme des acteurs à part entière de leur développement c'est également les impliquer dans les différentes étapes des recherches en psychologie de l'éducation (Bergonnier-Dupuy, 2005). L'auteur souligne également que la restitution auprès des enfants des principaux résultats de la recherche les reconnaît non pas uniquement comme simples participants, mais comme coproducteurs de l'élaboration des connaissances de leur développement. Pour cette raison, on peut considérer comme un enjeu de société d'associer les enfants à l'ensemble des étapes de la recherche : la problématique, le consentement éclairé, la passation, l'analyse et l'interprétation des résultats, la restitution des résultats.

L'ensemble de ces perspectives de recherche traduit une volonté d'une part de poursuivre les recherches en approfondissant les connaissances sur le bien-être des jeunes enfants en contexte scolaire, d'autre part d'apporter des éléments de pédagogie quant aux recherches qui sont produites avec les enfants afin que ceux-ci puissent y être associés à part entière. Des applications sont en cours de développement avec l'Unicef dans le cadre du dispositif « École amie des droits des enfants ». Ce dispositif repose sur la création de programmes pédagogiques destinés à faire connaître et promouvoir les droits des enfants. C'est également le cas pour la construction d'ateliers à destination des enfants de primaire dans le cadre de la journée de lancement de la chaire de recherche intitulée « Prendre soin des enfants pour leur bien-être » du programme EnJeux⁸².

3. Applications dans le cadre de l'école : des dispositifs en faveur du bien-être

L'ensemble des recherches qui étudient le bien-être se concentrent plutôt sur l'individu, sa satisfaction, la perception qu'il a de son environnement. Or, il existe des dispositifs et des contextes d'apprentissage qui favorisent un meilleur bien-être à l'école (Jacquin, 2017). Certains établissements intègrent à leur pratique en classe des programmes et des dispositifs qui s'inscrivent dans le cadre de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Ces programmes sont destinés à renforcer des compétences sociales et émotionnelles dont on sait qu'elles sont favorables à un meilleur bien-être (Durlak et al., 2011 ; Taylor et al., 2017; Taylor et al., 2013). Ces programmes pourraient réduire les différences de bien-être entre les enfants (Boniwell et al., 2016b ; Shoshani et al., 2016) et certains auteurs relèvent un bénéfice plus important en faveur des plus jeunes (Taylor et al., 2017). Intégrer aux pratiques de classe des approches qui tendent à renforcer le sentiment d'efficacité personnelle, la connaissance de ses émotions et de celles des autres, l'espoir dans sa réussite, serait susceptible d'atténuer la diminution du bien-être scolaire au cours des années de scolarisation observée dans la littérature (Florin & Guimard, 2017).

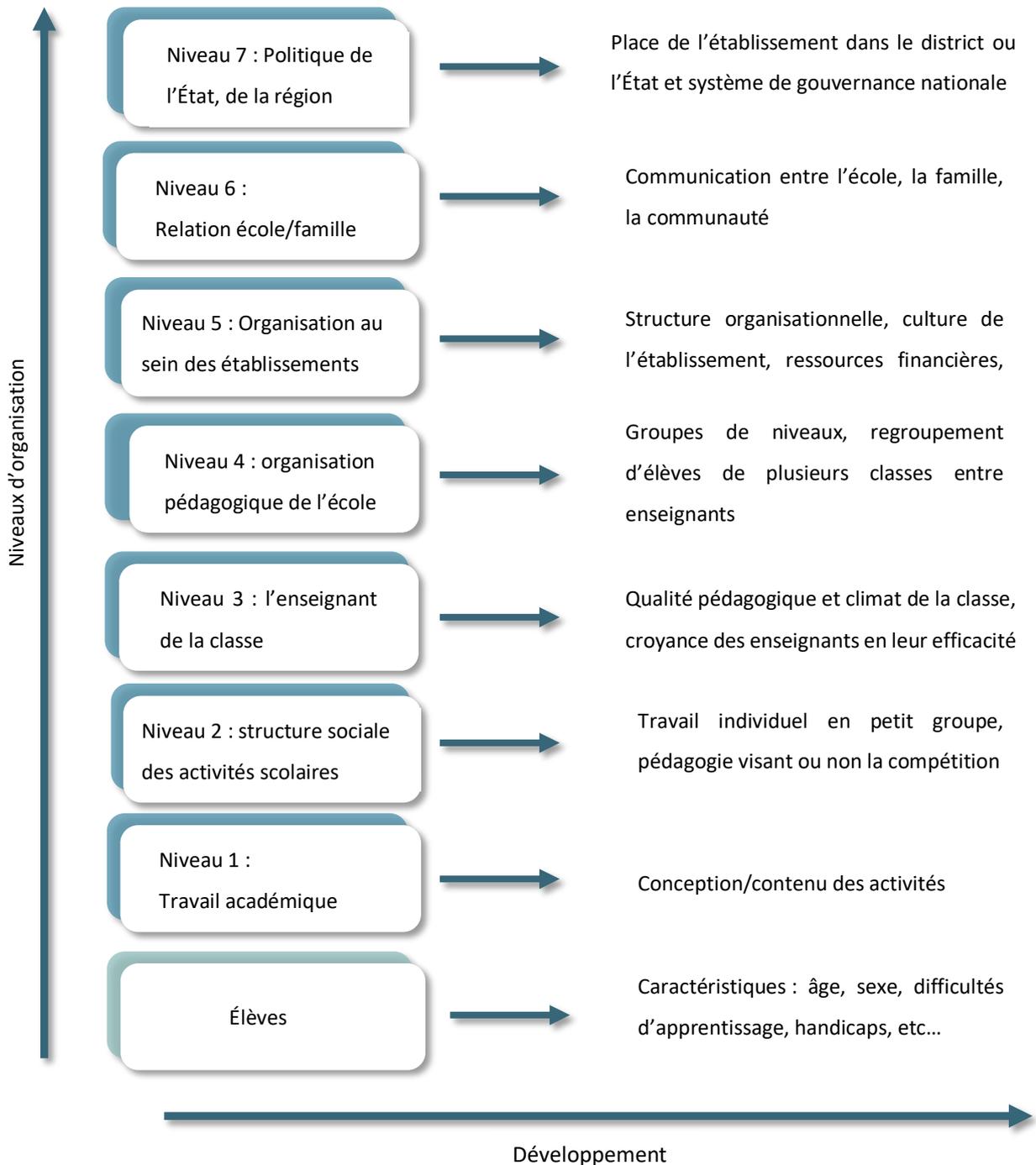
⁸² Dans le cadre du pôle universitaire ligérien d'études sur l'enfance et la jeunesse (EnJeux), la chaire de recherche « prendre soin des enfants pour leur bien-être » a pour objectif d'œuvrer au bien-être des enfants en accroissant leurs ressources personnelles (cognitives, affectives et sociales).

Un dispositif d'amélioration du climat scolaire a été conduit auprès des enseignants et des élèves (de 5 à 13 ans) d'une école de Floride (Bradley et al., 2018). Le dispositif avait pour objectif de promouvoir plusieurs thèmes : la paix, le calme, l'acceptation, la curiosité, la gentillesse, l'amour, la gratitude, la coopération, etc. Ce programme comprenait 30 leçons conçues en vue d'améliorer la compréhension des enseignants et des élèves de leur bien-être personnel, la conscience de soi et le maintien d'une dynamique de classe propice à l'enseignement et aux apprentissages. La méthodologie d'évaluation de l'impact de ce dispositif sur le bien-être des enfants présentait une certaine originalité dans la mesure où elle ne reposait pas sur un questionnaire, mais un *mood meter* (voir pour l'outil de mesure dans le chapitre précédent). Les analyses des réponses des élèves à ce diagramme ont permis de montrer une amélioration significative de leur humeur générale après la mise en place du dispositif. L'analyse des mots fournis par les élèves montre un enrichissement et une granularité plus importante du vocabulaire des émotions positives et négatives dans la deuxième année. On peut donc penser que les enfants ont développé de meilleures connaissances d'eux-mêmes et une compréhension plus fine de leurs émotions. On peut faire l'hypothèse que ce dispositif participe à un meilleur bien-être des enfants à l'école (Durlak et al., 2011 ; Taylor et al., 2017).

Mais améliorer le bien-être des enfants ne relève pas seulement de ce qui se passe dans la classe. Le modèle écologique de Bronfenbrenner, (1979) soutient que le développement des enfants s'inscrit dans un système environnemental lui-même constitué de plusieurs sous-systèmes plus ou moins éloignés de l'enfant. Le macro-système qui est le système le plus éloigné des enfants renvoie à l'ensemble des valeurs sociales et culturelles de la société dans laquelle vit l'enfant. Dans le contexte scolaire, Eccles & Roeser, (2011) proposent un modèle inspiré du modèle écosystémique de Bronfenbrenner qui intègre les caractéristiques de l'environnement des élèves en 7 niveaux.

Ces différents niveaux décrits par les auteurs permettent de comprendre ce qui peut avoir une incidence sur le bien-être des enfants et peut engager les politiques éducatives à agir afin d'améliorer la prise en charge des enfants dans ce sens, au-delà des caractéristiques individuelles des élèves.

- ◆ Figure 22 : Modèle systémique des différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011; p. 574)



Le premier niveau relève des programmes d'enseignement des élèves au sein desquels on peut intégrer par exemple les compétences psychosociales. L'enseignant peut encourager les enfants au développement de l'empathie à partir des séances disciplinaires réalisées en classe.

La lecture d'albums de jeunesse, de romans, de textes d'histoire ou l'étude d'œuvres artistiques (musique, peinture, sculpture, théâtre, danse...) permettent de solliciter les enfants sur les pensées, les émotions des personnages et ces ouvrages peuvent aborder des notions d'histoire, de géographie d'éducation morale et civique, comme permettre de développer des compétences de compréhension en lecture⁸³. Il existe également un ensemble d'interventions en psychologie positive qui peuvent être proposées aux enseignants. Ces programmes peuvent par exemple aborder les relations positives, la gratitude, des pratiques de pleine conscience et de méditation...

Le niveau 2 correspond à la pédagogie mise en place en classe. Les enseignants peuvent organiser leur classe afin qu'il existe une solidarité entre les élèves, une entraide plutôt qu'une compétition en proposant de manière préférentielle des travaux de groupe plutôt que des travaux individuels.

Le troisième niveau comprend le climat scolaire et le sentiment que les enseignants ont d'être compétents. Dans une revue de Cnesco sur le bien-être des enseignants en relation avec celui des élèves (Rasclé & Bergugnat, 2016) préconisent deux niveaux d'action : la formation des enseignants d'une part et la mise en œuvre d'un encadrement plus participatif des établissements scolaires. En effet, le niveau 3 peut être sensible à une amélioration de la formation initiale et continue des enseignants qui pourraient être sensibilisés à leurs propres compétences psychosociales, à la gestion des conflits dans la classe ainsi qu'à ce qui influence le bien-être de leurs élèves (Jennings et al., 2013). Par ailleurs, il est nécessaire d'encourager et de soutenir les enseignants dans leur mission quotidienne, afin de renforcer chez eux le sentiment qu'ils ont d'être compétents et d'éviter un épuisement professionnel. Les travaux ont porté sur l'épuisement professionnel des enseignants et confirment qu'il a un impact négatif sur la relation de l'enseignant avec ses élèves (Seidman & Zager, 1991 cités par Rasclé & Bergugnat, 2016) et sur le climat de classe (Huberman, 1993 ; Lamude et al., 1992 cités par Rasclé & Bergugnat, 2016).

Le modèle d'Eccles et Roeser concerne plus des établissements du secondaire. En primaire, les niveaux 4 et 5 sont plus indifférenciés. Les regroupements d'élèves en fonction de

⁸³ « Jeu des mousquetaires » développé par Omar Zanna

leurs besoins, les déclouonnements en fonction des disciplines enseignées relèvent de l'organisation pédagogique de l'école et des conseils de cycles.

Le niveau 6 décrit les relations entre la famille et l'école. Ce niveau est également sensible à l'action. Les études internationales décrivent la qualité des relations entre l'école et les familles comme un élément déterminant à la fois de la réussite scolaire, mais également d'un meilleur bien-être des élèves à l'école (Avvisati et al., 2011). Une meilleure connaissance du fonctionnement de l'école permet aux parents de mieux comprendre et d'accompagner leur enfant. En effet, le rapport du Cnesco sur les inégalités sociales et migratoires (2016) souligne que les inégalités ne concernent pas uniquement les performances académiques des élèves. Il existe également des différences liées aux aspirations des élèves et de leurs familles, dans les processus d'orientation, de diplomation, dans les poursuites d'études engagées, et même dans le rendement des diplômes, de l'enseignement obligatoire, sur le marché du travail. Par ailleurs, dans une étude longitudinale, Guimard et ses collègues (2015) montrent que les enfants issus des milieux les plus défavorisés ont des sentiments moins positifs à l'égard de l'école. Selon d'autres auteurs (Hattie, 2012 a; Wong et al., 2003; Zimmer-Gembeck et al., 2006), certains enfants doivent surmonter de nombreuses différences culturelles et socioéconomiques et parfois sociolinguistiques pour se sentir appartenir à une école dont les normes culturelles sont celles de la classe moyenne. Le dispositif « La mallette des parents » est destiné aux parents des élèves entrant au collège. Il fait suite à un certain nombre de constats. D'une part, l'éloignement géographique des établissements, l'autonomie accrue des collégiens et la multiplicité des interlocuteurs au secondaire semblent entraîner une rupture du lien entre les familles et l'école. D'autre part, selon les enseignants, cette rupture de lien semble s'accompagner d'une forme de désinvestissement en rapport avec un absentéisme plus fréquent, des problèmes de comportements et une fragilité des résultats scolaires. L'enjeu du dispositif est de permettre aux parents de se réapproprier le parcours scolaire de leur enfant en construisant une bonne relation entre eux et l'école. Le bénéfice attendu est une meilleure fréquentation de l'école, une plus grande disponibilité pour les apprentissages et de meilleurs résultats scolaires des enfants. Ce programme a été mis en œuvre en France au cours de l'année scolaire 2008-2009 dans 37 collèges (dont 21 situés en ZEP) de l'académie de Créteil. Il s'agissait, pour les parents des élèves de sixième, d'assister à trois débats animés par le chef d'établissement, sur l'aide que les parents peuvent apporter aux enfants, les relations avec le collège et la compréhension de son fonctionnement. Les parents sont par la suite invités à participer à des formations complémentaires.

Enfin, le niveau 7 correspond aux politiques éducatives régionales ou nationales. Les politiques éducatives et celles plus spécifiquement destinées aux enfants influencent les contextes d'enseignement et les pratiques de classe. L'école ne peut plus se contenter d'être un lieu où l'on apprend. Parce que de nombreuses recherches ont fait apparaître la nécessité de s'intéresser à la qualité de vie des enfants pour des raisons sociales, de santé, morales et éthiques, mais aussi parce qu'ils sont les citoyens de demain, l'école doit être un lieu de vie où l'on est heureux et où l'on apprend à être heureux.

L'intégration de la question du bien-être à l'école dans les programmes et les pratiques scolaires nécessite une démarche collective. Il est important d'envisager le bien-être des enfants d'un point de vue holistique en tenant compte de ses différents contextes de vie : l'école, les loisirs, la santé, la famille, le quartier... De nombreux acteurs (enseignants, psychologues, entraîneurs sportifs, animateurs, infirmiers et infirmières, médecin, Atsem...) sont investis dans le développement des enfants et ces acteurs pourraient bénéficier de formations communes. Ces formations communes à la mise en œuvre d'actions en faveur du bien-être des enfants ainsi que la collaboration entre écoles et collectivités locales contribuerait à une meilleure cohérence entre les différents acteurs de la scolarité des enfants.

Une collaboration étroite entre la recherche universitaire, les établissements scolaires, les INSPÉ responsables de la formation initiale des enseignants, ainsi que les responsables de leur formation continue, pourrait permettre de réduire les écarts entre les publications scientifiques et les mises en œuvre sur le terrain et alimenterait la recherche grâce à de nouvelles problématiques soulevées par les acteurs de terrain.

Conclusion générale

En conclusion, à partir d'une définition du bien-être scolaire perçu ainsi que des travaux internationaux réalisés dans ce domaine auprès d'enfants, cette thèse avait pour objectif d'apporter une meilleure compréhension de la perception que les jeunes enfants pouvaient avoir de leur bien-être à l'école en début de scolarité et notamment à l'occasion du passage entre la GS et le CP.

Afin de répondre à cet objectif, et en l'absence d'outil de mesure multidimensionnel, il a été nécessaire au préalable d'adapter et de valider une échelle multidimensionnelle de la mesure du bien-être à l'école destinée aux enfants entre 5 et 7 ans. La validité de notre échelle (BE-Scol 5-7) a permis d'observer et de comparer les résultats chez les jeunes enfants aux résultats que l'on avait pour les élèves plus âgés, l'évolution du bien-être entre la GS et le CP. En contradiction avec la littérature scientifique qui stipule que le bien-être scolaire tend à diminuer au cours des années, nos résultats n'ont pas montré de diminution. Des différences de bien-être ont néanmoins été observées entre les enfants, en partie expliquées par la capacité qu'ils avaient à s'adapter au contexte de l'école. En répondant à ces différents objectifs, la réalisation de cette thèse contribue à l'amélioration des connaissances, dont la communauté scientifique dispose sur le bien-être des jeunes enfants. Elle produit une échelle de mesure valide qui peut être destinée aux différents professionnels de l'enfance, de l'éducation et de la recherche en psychologie du développement : Depp, psychologues de l'éducation nationale, enseignants spécialisés, chercheurs...

Au terme de cette thèse, nous réalisons que de nombreuses recherches sont nécessaires pour apporter des réponses à la question du bien-être scolaire, notamment chez les tout jeunes enfants. La discussion des résultats envisage des pistes de recherche qui, nous le souhaitons, seront conduites dans les années à venir. Ces recherches contribueraient à l'amélioration du bien-être des enfants en influençant les politiques en matière d'éducation.

Références bibliographiques

- Akos, P., & Martin, M. (2003). Transition Groups for Preparing Students for Middle School. *The Journal for Specialists in Group Work*, 28(2), 139-154. <https://doi.org/10.1177/0193392203028002005>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Blyth, D. A., & McAadoo, H. P. (1988). Achievement in the First 2 Years of School : Patterns and Processes. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 53(2), i. <https://doi.org/10.2307/1166081>
- Allen, K., Marlow, R., Edwards, V., Parker, C., Rodgers, L., Ukoumunne, O. C., Seem, E. C., Hayes, R., Price, A., & Ford, T. (2018). ‘How I Feel About My School’ : The construction and validation of a measure of wellbeing at school for primary school children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 17.
- Ash, C., & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13(4), 310-321. <https://doi.org/10.1037/h0088987>
- Athanasiou, M. S. (2006). It takes a village : Children’s transition to kindergarten. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 468-473. <https://doi.org/10.1037/h0084133>
- Avvisati, F., Gurgand, M., Guyon, N., & Maurin, E. (2011). Communication des collèges et implication des parents d’élèves. *Rapport pour le Fonds d’expérimentation pour la jeunesse*. <http://www.parisschoolofeconomics.eu/docs/guyon-nina/rapport-mallette2-6mai.pdf>
- Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Guimard, P., & Ngo, H. (2014a). *Le bien-être des élèves à l’école et au collège : Validation d’une échelle d’évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Technical report, Université de Nantes.
- Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Guimard, P., & Ngo, H. (2014b). *Le bien-être des élèves à l’école et au collège : Validation d’une échelle d’évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Technical report, Université de Nantes.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l’école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, N° 1 (1), 61-80.
- Baker, J. A. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly*, 13(1), 25.
- Baker, J. A., 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.

- Barrett, S. B., Bradshaw, C. P., & Lewis-Palmer, T. (2008). Maryland Statewide PBIS Initiative: Systems, Evaluation, and Next Steps. *Journal of Positive Behavior Interventions, 10*(2), 105-114. <https://doi.org/10.1177/1098300707312541>
- Basco, L. (2003). Le malaise des enseignants du premier degré. *Recherches & éducations, 4*, Art. 4. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.189>
- Battistich, V., Schaps, E., Watson, M., Solomon, D., & Lewis, C. (2000). Effects of the Child Development Project on students' drug use and other problem behaviors. *The Journal of Primary Prevention, 21*(1), 75-99.
- 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*(1), 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.002>
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research, 1*. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Ben-Arieh, A., Hevener-Kaufman, N., Bowers-Andrews, A., Goerge, R. M., Joo-Lee, B., & Aber, J. L. (2001). *Measuring and monitoring Children's well-being*. Kluwer Academic Publishers.
- Ben-Arieh, A., Kaufman, N. H., Andrews, A. B., Georges, R. M., Lee, B. J., & Aber, J. Lawrence. (2013). *Measuring and monitoring children's well-being* (Vol. 7).
- Ben-Aryeh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (Éds.). (2014). *Handbook of child well-being: Theories, methods and policies in global perspective*. Springer.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *European Review of Applied Psychology, 58*(2), 75-87. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2007.04.001>
- Bergonnier-Dupuy, G. (2005). *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille*. Eres.
- Bérubé, A., Poulin, F., & Fortin, D. (2007). La relation famille-école selon la perspective des parents et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement. *Revue de Psychoéducation, 36*, 1-23.
- Bérubé, A., Ruel, J., April, J., & Moreau, A. C. (2017). Family preparation for school entry and the role of transition practices. *The Journal of Educational Research, 1*-6. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1284039>
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). *Factors Associated With the Successful Transition to Primary School*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.2555431>
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Bogat, G. A., Jones, J. W., & Jason, L. A. (1980). School transitions: Preventive intervention following an elementary school closing. *Journal of Community Psychology, 8*(4),

- 343-352. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(198010\)8:4<343::AID-JCOP2290080408>3.0.CO;2-A](https://doi.org/10.1002/1520-6629(198010)8:4<343::AID-JCOP2290080408>3.0.CO;2-A)
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016a). Teaching happiness at school : Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology, 11*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Boniwell, I., Osin, E. N., & Martinez, C. (2016b). Teaching happiness at school : Non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. *The Journal of Positive Psychology, 11*(1), 85-98. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1025422>
- Boussicault, G., Nguyen The Tich, S., Branger, B., Guimard, P., Florin, A., Rozé, J.-C., & Flamant, C. (2013). The Global School Adaptation Score : A New Neurodevelopmental Assessment Tool for Very Preterm Children at Five Years of Age. *The Journal of Pediatrics, 163*(2), 460-464.e3. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2013.01.052>
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M., & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science, 4*(3), 245-264. <https://doi.org/10.1037/tps0000162>
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M., & Leaf, P. J. (2010). Examining the Effects of Schoolwide Positive Behavioral Interventions and Supports on Student Outcomes : Results From a Randomized Controlled Effectiveness Trial in Elementary Schools. *Journal of Positive Behavior Interventions, 12*(3), 133-148. <https://doi.org/10.1177/1098300709334798>
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2015). Examining variation in the impact of school-wide positive behavioral interventions and supports : Findings from a randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Educational Psychology, 107*(2), 546-557. <https://doi.org/10.1037/a0037630>
- Bratterud, ??se, Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2012). *Barns trivsel og medvirkning i barnehagen : Barn, foreldre og ansattes perspektiver*. NTNU samfunnsforskning, Barnevernets utviklingscenter.
- Brennan, I. R., & Moore, S. C. (2009). Weapons and violence : A review of theory and research. *Aggression and Violent Behavior, 14*(3), 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.03.003>
- Bressoux, P. (2003). Jugements scolaires et prophéties autoréalisatrices : Anciennes questions et nouvelles réponses. *Les dossiers des sciences de l'éducation, 10*(1), 45-58. <https://doi.org/10.3406/dsedu.2003.1028>
- Bronfenbrenner, U. (1979a). Contexts of child rearing : Problems and prospects. *American Psychologist, 34*(10), 844-850. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (1979b). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Open University Press.

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement : A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Zeisel, S. A., & Rowley, S. J. (2008). Social risk and protective factors for African American children's academic achievement and adjustment during the transition to middle school. *Developmental Psychology*, 44(1), 286-292. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.44.1.286>
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (2002). Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Research in Personality*, 36(6), 543-545. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00502-0](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00502-0)
- Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131(1), 127-135. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3350>
- Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4.
- Casas, F., & González-Carrasco, M. (2020). The Evolution of Positive and Negative Affect in a Longitudinal Sample of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 13(5), 1503-1521. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09703-w>
- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63(2), 350-365. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01632.x>
- Challamel, M.-J., Clarisse, R., Lévi, F., Laumon, B., Testu, F., & Touitou, Y. (2001). *Rythmes de l'enfant : De l'horloge biologique aux rythmes scolaires*. 141.
- Chung, Y. S., Calhoun, V., & Stevens, M. C. (2020). Adolescent sex differences in cortico-subcortical functional connectivity during response inhibition. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.3758/s13415-019-00718-y>
- Clerc, M., Gaini, M., & Blanchet, D. (2010). *Les préconisations du rapport Stiglitz-Sen-Fitoussi : Quelques illustrations*. 31.
- Collishaw, S., Goodman, R., Ford, T., Rabe-Hesketh, S., & Pickles, A. (2009). How far are associations between child, family and community factors and child psychopathology informant-specific and informant-general? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(5), 571-580. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2008.02026.x>
- Commission européenne/EACEA/Eurydice, (2019). *Structures des systèmes éducatifs européens 2019/2020: diagrammes*. Eurydice Faits et chiffres. Luxembourg : Office des publications de l'Union européenne. <https://doi.org/10.2797/355329>
- Cooper, D. H., & Farran, D. C. (1988). Behavioral risk factors in kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 3(1), 1-19. [https://doi.org/10.1016/0885-2006\(88\)90026-9](https://doi.org/10.1016/0885-2006(88)90026-9)
- Copple, C., Bredekamp, S., & National Association for the Education of Young Children (Éds.). (2009). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving*

- children from birth through age 8* (3rd ed). National Association for the Education of Young Children.
- Correia, I., & Dalbert, C. (2007). Belief in a just world, justice concerns, and well-being at Portuguese schools. *European Journal of Psychology of Education*, 22(4), 421-437. <https://doi.org/10.1007/BF03173464>
- Cosnefroy, O. (2010). *Âge d'entrée à l'école élémentaire, habiletés d'autorégulation en classe et devenir scolaire des enfants*. Université de Nantes.
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*, 2015(02), 225-243. <https://doi.org/10.4074/S0013754515002049>
- Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P., & Muller, J.-B. (2018). Validation of a French adaptation of the Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale in its abbreviated form, for 5- to 11-year-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 43(4), 407-420. <https://doi.org/10.3109/13668250.2017.1285012>
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., & Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents education. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Csikszentmihalyi, M. (2000). *FLOW: The Psychology of Optimal Experience*. 6.
- Currie, C. (2012). *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*. WHO Regional Office for Europe.
- Cvencek, D., Fryberg, S. A., Covarrubias, R., & Meltzoff, A. N. (2018). Self-Concepts, Self-Esteem, and Academic Achievement of Minority and Majority North American Elementary School Children. *Child Development*, 89(4), 1099-1109. <https://doi.org/10.1111/cdev.12802>
- Dalbert, C. (2002). Beliefs in a Just World as a Buffer Against Anger. *Social Justice Research*, 23.
- Dalbert, C., & Stoeber, J. (2005). The belief in a just world and distress at school. *Social Psychology of Education*, 8(2), 123-135. <https://doi.org/10.1007/s11218-005-1835-2>
- Debarbieux, É., 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Éds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dehaene, S. (2018a). *Apprendre ! Les talents du cerveau, le défi des machines*. Odile Jacob.

- Dehaene, S. (2018b). *Apprendre! : Les talents du cerveau, le défi des machines*. <http://banq.prenumerique.ca/accueil/isbn/9782738145437>
- Delgado, M. Y., Ettekal, A. V., Simpkins, S. D., & Schaefer, D. R. (2016). How Do My Friends Matter? Examining Latino Adolescents' Friendships, School Belonging, and Academic Achievement. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(6), 1110-1125. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0341-x>
- DiBiase, R., & Miller, P. M. (2015). Self-Perceived Peer Acceptance in Preschoolers of Differing Economic and Cultural Backgrounds. *The Journal of Genetic Psychology*, 176(3), 139-155. <https://doi.org/10.1080/00221325.2015.1022504>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Diener, E., & Emmons, R. A. (1985). *The Independence of Positive and Negative Affect*. 47(5), 1105-1117.
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction With Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). *Subjective Well-Being : Three Decades of Progress*. 27.
- Dijkers, M. P. (2003). Individualization in quality of life measurement : Instruments and approaches. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation*, 84, S3-S14. <https://doi.org/10.1053/apmr.2003.50241>
- Dodge, R., Daly, A., Huyton, J., & Sanders, L. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222-235. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i3.4>
- Dolan, P., & White, M. P. (2007). How Can Measures of Subjective Well-Being Be Used to Inform Public Policy? *Perspectives on Psychological Science*, 2(1), 71-85. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2007.00030.x>
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2011). Chapitre 7 : L'évaluation scolaire : une activité multidéterminée. In F. Butera, C. Buchs, & C. Darnon, *L'évaluation, une menace ?* (p. 77). Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.darno.2011.01.0077>
- Donaldson, C., Moore, G., & Hawkins, J. (2022). A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health*. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w>
- Duhamel, F., & Dupuis, F. (2003). Families in palliative care : Exploring family and health-care professionals' beliefs. *International Journal of Palliative Nursing*, 9(3), 113-119. <https://doi.org/10.12968/ijpn.2003.9.3.11481>
- Dunlop, A.-W., & Fabian, H. (2006). *Informing Transitions In The Early Years*. McGraw-Hill Education (UK).

- Dunn, J., Cutting, A. L., & Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends : Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development*, 73(2), 621-635. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00427>
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning : A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duval, S., & Bouchard, C. (2013). *Soutenir la préparation à l'école et à la vie des enfants issus de milieux défavorisés et des enfants en difficulté*. 169.
- Eccles, J. (1999). The Development of Children Ages 6 to 14. *The Future of Children*, 9, 30-44. <https://doi.org/10.2307/1602703>
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence : Schools as developmental contexts. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64(3), 830-847. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1993.tb02946.x>
- Eiser, C. (1997). Children's quality of life measures. *Archives of Disease in Childhood*, 77(4), 350-354. <https://doi.org/10.1136/adc.77.4.350>
- Eiser, C., & Morse, R. (2001). Quality-of-life measures in chronic diseases of childhood. *Health Technology Assessment (Winchester, England)*, 5(4), 1-157.
- Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : Une validation française pilote. *Enfance*, 2017(01), 37-60. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001045>
- Englund, M. M., Luckner, A. E., Whaley, G. J. L., & Egeland, B. (2004). Children's Achievement in Early Elementary School : Longitudinal Effects of Parental Involvement, Expectations, and Quality of Assistance. *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 723-730. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.723>
- Espelage, D. L., Low, S., Rao, M. A., Hong, J. S., & Little, T. D. (2014). Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents : A Longitudinal Medialional Model. *Journal of Research on Adolescence*, 24(2), 337-349. <https://doi.org/10.1111/jora.12060>
- Esping-Andersen, G. (2004). Untying the Gordian Knot of Social Inheritance. *Research in Social Stratification and Mobility*, 21, 115-138. [https://doi.org/10.1016/S0276-5624\(04\)21007-1](https://doi.org/10.1016/S0276-5624(04)21007-1)
- Esser, F., Baader, M. S., Betz, T., & Hungerland, B. (2016). *Reconceptualising Agency and Childhood. New perspectives in Childhood Studies*. Routledge.
- Fane, J., MacDougall, C., Jovanovic, J., Redmond, G., & Gibbs, L. (2020). Preschool Aged Children's Accounts of their Own Wellbeing : Are Current Wellbeing Indicators

- Applicable to Young Children? *Child Indicators Research*, 13(6), 1893-1920. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09735-7>
- Fane, J., MacDougall, C., Redmond, G., Jovanovic, J., & Ward, P. (2016). Young Children's Health and Wellbeing Across the Transition to School : A Critical Interpretive Synthesis. *Children Australia*, 41(02), 126-140. <https://doi.org/10.1017/cha.2016.4>
- Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2009). When Children are Asked About Their Well-being : Towards a Framework for Guiding Policy. *Child Indicators Research*, 2(1), 57-77. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9025-3>
- Feinstein, L. (2000). *The relative economic importance of academic, psychological and behavioural attributes developed in childhood*. Centre for Economic Performance, London School of Economics and Political Science.
- Feiring, C., & Lewis, M. (1989). *The Transition from Home to School in Children's Social Networks*. 27.
- Felouzis, G. (1993). Interactions en classe et réussite scolaire : Une analyse des différences filles-garçons. *Revue française de sociologie*, 34(2), 199-222. <https://doi.org/10.2307/3322488>
- Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1-29.
- Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J. & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, 1, 81-103. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0081>
- Feyfant, A. (2015). *Coéducation : Quelle place pour les parents?*
- Flèche, S., & Layard, R. (2017). Do More of Those in Misery Suffer from Poverty, Unemployment or Mental Illness? *Kyklos*, 70(1), 27-41. <https://doi.org/10.1111/kykl.12129>
- Florin, A. (1991). *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*. Presses Universitaires de France. Cairn.info. <https://www.cairn.info/pratiques-du-langage-a-l-ecole-maternelle--9782130434207.htm>
- Florin, A., Cosnefroy, O., & Guimard, P. (2004). Trimestre de naissance et parcours scolaire. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 54(4), 237-246. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2004.02.001>
- Florin, A., & Crammer, C. (2010). *Enseigner à l'école maternelle : De la recherche aux gestes professionnels*. Hatier.
- Florin, A., & Guimard, P. (2017). Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? *Rapport scientifique au Cnesco*, 84.

- Florin, A., Guimard, P. & Nocus, I. (2002). Les évaluations des enseignants et la prédiction des compétences langagières de leurs élèves : études longitudinales à l'école maternelle et à l'école élémentaire. *Le langage et l'homme*, 2, 175-190.
- Florin, A., Guimard, P., & Nocus, I. (2005). *Construction d'outils d'évaluation : Élaboration d'un outil d'observation des élèves en grande section de maternelle, élément du dispositif d'évaluation du cycle 2*. [Rapport terminal de recherche à la DEPP]. Ministère de l'Éducation Nationale. <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/Q-EM-Florin-Guimard-Nocus-2008-1.pdf>
- Foulks, B., & Morrow, R. D. (1989). Academic Survival Skills for the Young Child at Risk for School Failure. *The Journal of Educational Research*, 82(3), 158-165. JSTOR.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance. *Revue du MAUSS*, 23(1), 152-164. <https://doi.org/10.3917/rdm.023.0152>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, 56(3), 218.
- Frith, S., & Narikawa, O. (1972). *Attitudes toward school*. Los Angeles: Instructional Objective Exchange
- Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and Why) is Positive Psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.9.2.103>
- Gadermann, A. M., Guhn, M., Schonert-Reichl, K. A., Hymel, S., Thomson, K., & Hertzman, C. (2016). A Population-Based Study of Children's Well-Being and Health : The Relative Importance of Social Relationships, Health-Related Activities, and Income. *Journal of Happiness Studies*, 17(5), 1847-1872. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9673-1>
- Gaillard, A., Fehring, D. J., & Rossell, S. L. (2021a). A systematic review and meta-analysis of behavioural sex differences in executive control. *European Journal of Neuroscience*, 53(2), 519-542. <https://doi.org/10.1111/ejn.14946>
- Gaillard, A., Fehring, D. J., & Rossell, S. L. (2021b). Sex differences in executive control : A systematic review of functional neuroimaging studies. *European Journal of Neuroscience*, 53(8), 2592-2611. <https://doi.org/10.1111/ejn.15107>
- Galand, B., & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : Quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? : *Savoirs, Hors série*(5), 91-116. <https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091>
- Gibbons, S., & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30(2), 312-331. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.001>
- 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*, 18(1), 63-88. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1>

- González-Carrasco, M., Vaqué, C., Malo, S., Crous, G., Casas, F., & Figuer, C. (2019). A Qualitative Longitudinal Study on the Well-Being of Children and Adolescents. *Child Indicators Research*, 12(2), 479-499. <https://doi.org/10.1007/s12187-018-9534-7>
- Gouin, M., Flamant, C., Gascoin, G., Rouger, V., Florin, A., Guimard, P., Rozé, J.-C., & Hanf, M. (2015). The Association of Urbanicity with Cognitive Development at Five Years of Age in Preterm Children. *PLOS ONE*, 10(7), e0131749. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0131749>
- Grant, N., Wardle, J., & Steptoe, A. (2009). The Relationship Between Life Satisfaction and Health Behavior : A Cross-cultural Analysis of Young Adults. *International Journal of Behavioral Medicine*, 16(3), 259-268. <https://doi.org/10.1007/s12529-009-9032-x>
- Graue, M. E. (1993). *Ready for What? : Constructing Meanings of Readiness for Kindergarten*. SUNY Press.
- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P., & Calkins, S. D. (2007). The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology*, 45(1), 3-19. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.002>
- Groupe Inter organisationnel pour la Règlementation de la Déontologie des Psychologues. (2012). Actualisation du Code de déontologie des psychologues de mars 1996. Février 2012. <http://www.codededeontologiedespsychologues.fr/IMG/pdf>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., & Gaudonville, T. (2016). *BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves : Étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire*. Ministère de l'Éducation Nationale.
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 88-89, 163-184.
- Guimard, P., Cosnefroy, O., & Florin, A. (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 36/2, 179-202. <https://doi.org/10.4000/osp.1372>
- Guimard, P., & Florin, A. (2001). Comportements scolaires en moyenne section de maternelle et prédiction de la réussite scolaire à l'école élémentaire. *Psychologie et psychométrie*, 22(1), 75-100.
- Guimard, P & Florin, A. (2007). Les évaluations des enseignants en grande section de maternelle sont-elles prédictives des difficultés de lecture au cours préparatoire ? *Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 91, 5-17.
- Guimard, P., Florin, A., Bacro, F., Ferrière, S., Gaudonville, T., Nocus, I., Murat, F. & Le Cam, M. (2022). Relations entre perceptions de soi et performances scolaires à l'école élémentaire : analyse des données du Panel CP 2011. *Éducation & formations, DEPP, Varia*, 104, pp. 77-96. <https://doi.org/10.48464/ef-104-04>. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03777397/document>

- Guimard, P., Florin, A., & Nocus, I. (2002). Comment les enseignants d'école maternelle peuvent-ils prédire les trajectoires scolaires de leurs élèves? *Revue européenne de psychologie appliquée*, 52(1), 63-76.
- Guimard, P., Hubert, B., Crusson-Pondeville, S., & Nocus, I. (2012). Autorégulation comportementale et apprentissages scolaires à l'école maternelle. *Psychologie Française*, 57(3), 143-159. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2012.07.001>
- Gündoğan, A. (2022). "Hear my Voice": Subjective Well-Being Scale for Young Children (SWB-YC). *Child Indicators Research*, 15(3), 747-761. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09877-2>
- Gustafsson, J.-E., Allodi M. Westling, Alin Åkerman, B., Eriksson, C., Eriksson, L. Fischbein, S., Granlund, M., Gustafsson, P. Ljungdahl, S., Ogden, T., Persson, R.S. (2010). School, learning and mental health: A systematic review. The Royal swedish academie of sciences. ISBN 978-91-7190-138-5
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969. <https://doi.org/10.2307/1129772>
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hayez, J.-Y. (2007). La fiabilité de la parole de l'enfant : *Enfances & Psy*, n° 36(3), 61-79. <https://doi.org/10.3917/ep.036.0061>
- Hernández, M. M., Eisenberg, N., Valiente, C., Spinrad, T. L., Berger, R. H., Johns, S. K., Silva, K. M., Diaz, A., Southworth, J., & Thompson, M. S. (2018). Emotions in school and symptoms of psychological maladjustment from kindergarten to first grade. *Journal of Experimental Child Psychology*, 176, 101-112. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2018.07.010>
- Hicks, S., Tinkler, L., & Allin, P. (2013). Measuring Subjective Well-Being and its Potential Role in Policy: Perspectives from the UK Office for National Statistics. *Social Indicators Research*, 114(1), 73-86.
- Holopainen, L., Waltzer, K., Hoang, N., & Lappalainen, K. (2020). The Relationship between Students' Self-esteem, Schoolwork Difficulties and Subjective School Well-being in Finnish Upper-secondary Education. *International Journal of Educational Research*, 104, 101688. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101688>
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, Teacher, and Child Care History Correlates of Children's Relationships with Peers. *Child Development*, 65(1), 264. <https://doi.org/10.2307/1131380>
- Hubert, B., Guimard, P., Florin, A., & Tracy, A. (2015). Indirect and Direct Relationships Between Self-Regulation and Academic Achievement During the Nursery/Elementary School Transition of French Students. *Early Education and Development*, 26(5-6), 685-707. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1037624>
- Huebner, E. S. (1991). Initial Development of the Student's Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12(3), 231-240. <https://doi.org/10.1177/0143034391123010>

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S. (2012). *Student's Life Satisfaction Scale* [Data set]. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/t01812-000>
- 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(1), 71-82. <https://doi.org/10.1007/BF01080333>
- 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.
- Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. In B. D. Zumbo (Éd.), *Advances in Quality of Life Research 2001* (Vol. 17, p. 115-122). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9970-2_5
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R., & Lyons, M. D. (2014). Schooling and Children's Subjective Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Éds.), *Handbook of Child Well-Being* (p. 797-819). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_26
- 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. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9140-z>
- Huebner, S. (2001). Multidimensional students' life satisfaction scale. *University of South Carolina, Department of Psychology, Columbia, SC, 29208*, 319-321.
- Hurlburt, R. T., & Akhter, S. A. (2006). The Descriptive Experience Sampling method. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3-4), 271-301. <https://doi.org/10.1007/s11097-006-9024-0>
- Hymel, S., LeMare, L., & McKee, W. (2011). The early development instrument: An examination of convergent and discriminant validity. *Social Indicators Research*, 103. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9845-2>
- Jacquin, J. (2017). Étude du bien-être perçu des élèves en début d'école élémentaire (CP et CE1). Travail d'étude et de recherche pour l'obtention du Master 2 Recherche sous la direction de P. Guimard, Université de Nantes. Non publié.
- Jacquin, J. (2017). *Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : Revue de question internationale*. Paris. Cnesco.
- Janus, M., Brinkman, S. A., & Duku, E. K. (2011). Validity and psychometric properties of the early development instrument in Canada, Australia, United States, and Jamaica. *Social Indicators Research*, 103.

- Javerliac, S., Jarthon, J.-M., Bodin, D., & Debarbieux, É. (2017). Bien-être à l'école revendiqué vs augmentation des violences constatées. *Recherches & éducations*, 18. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4481>
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390. <https://doi.org/10.1037/spq0000035>
- Jiang, X., Huebner, E. S., & Siddall, J. (2012). A Short-Term Longitudinal Study of Differential Sources of School-Related Social Support and Adolescents' School Satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073-1086. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0190-x>
- Kagan, S. L., & Neuman, M. J. (1998). Lessons from Three Decades of Transition Research. *The Elementary School Journal*, 98(4), 365-379. JSTOR.
- Kamble, S. V., & Dalbert, C. (2012). Belief in a just world and wellbeing in Indian schools. *International Journal of Psychology*, 47(4), 269-278. <https://doi.org/10.1080/00207594.2011.626047>
- 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*, 22(1), 33-50. <https://doi.org/10.1080/01443410120101233>
- Kitayama, S., Markus, H. R., & Kurokawa, M. (2000). Culture, Emotion, and Well-being: Good Feelings in Japan and the United States. *Cognition & Emotion*, 14(1), 93-124. <https://doi.org/10.1080/026999300379003>
- Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (T. D. Little, Éd.; Fourth edition). The Guilford Press.
- Koch, A. B. (2018). Children's Perspectives on Happiness and Subjective Well-being in Preschool. *Children & Society*, 32(1), 73-83. <https://doi.org/10.1111/chso.12225>
- Kohlberg, L. (1963). The Development of Children's Orientations Toward a Moral Order I. Sequence in the Development of Moral Thought. *Vita Humana*, 6(1/2), 11-33. JSTOR.
- Kong, C.-K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environments Research*, 11(2), 111-129. <https://doi.org/10.1007/s10984-008-9040-9>
- K. Schlossberg, N. (2005). Aider les consultants à faire face aux transitions : Le cas particulier des non-événements. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, 34/1, 85-101. <https://doi.org/10.4000/osp.345>
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development*, 70(6), 1373-1400.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly* (1982-), 255-279.

- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., & Coleman, C. C. (1996). Friendship Quality as a Predictor of Young Children's Early School Adjustment. *Child Development, 67*(3), 1103-1118. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01785.x>
- Ladd, G. W., & Price, J. M. (1987). Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten. *Child Development, 58*(5), 1168. <https://doi.org/10.2307/1130613>
- Langlois, J. H., Kalakanis, L., Rubenstein, A. J., Larson, A., Hallam, M., & Smoot, M. (2000). Maxims or myths of beauty? A meta-analytic and theoretical review. *Psychological Bulletin, 126*(3), 390-423. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.126.3.390>
- Lannegrand-Willems, L. (2004). Sentiment de justice et orientation : Croyance en la justice de l'école chez les lycéens professionnels. *L'orientation scolaire et professionnelle, 33*(2), Art. 33/2. <https://doi.org/10.4000/osp.2153>
- Lerner, M. J. (1980). The Belief in a Just World. In M. J. Lerner, *The Belief in a Just World* (p. 9-30). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0448-5_2
- Lewis, A. (1992). Group child interviews as a research tool. *British Educational Research Journal, 18*.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Reschly, A. L., & Valois, R. F. (2009). The Incremental Validity of Positive Emotions in Predicting School Functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 27*(5), 397-408. <https://doi.org/10.1177/0734282908330571>
- Lindberg, S. M., Hyde, J. S., Petersen, J. L., & Linn, M. C. (2010). New trends in gender and mathematics performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 136*(6), 1123-1135. <https://doi.org/10.1037/a0021276>
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-0873-1>
- Liu, W., Su, T., Tian, L., & Huebner, E. S. (2020). Prosocial Behavior and Subjective Well-Being in School among Elementary School Students: The Mediating Roles of the Satisfaction of Relatedness Needs at School and Self-Esteem. *Applied Research in Quality of Life*. <https://doi.org/10.1007/s11482-020-09826-1>
- Liu, W., Tian, L., Scott Huebner, E., Zheng, X., & Li, Z. (2015). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicators Research, 120*(3), 917-937. <https://doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>
- Lunsky, Y., Emery, C. F., & Benson, B. A. (2002). Staff and self-reports of health behaviours, somatic complaints, and medications among adults with mild intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 27*(2), 125-135.
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The Benefits of Frequent Positive Affect: Does Happiness Lead to Success? *Psychological Bulletin, 131*(6), 803-855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>

- Maccagnan, A., Wren-Lewis, S., Brown, H., & Taylor, T. (2018). Wellbeing and Society: Towards Quantification of the Co-benefits of Wellbeing. *Social Indicators Research*. <https://doi.org/10.1007/s11205-017-1826-7>
- Manificat, S., Dazord, A., Cochat, P., & Nicolas, J. (1997). Évaluation de la qualité de vie en pédiatrie : Comment recueillir le point de vue de l'enfant. *Archives de Pédiatrie*, 4(12), 1238-1246. [https://doi.org/10.1016/S0929-693X\(97\)82616-4](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(97)82616-4)
- Manz, P., & Mcwayne, C. (2008). Interventions précoces visant à améliorer les relations entre les pairs et les compétences sociales des enfants de familles à faibles revenus. *Relations entre pairs*.
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., & Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.5.940>
- Marsh, H. W., Craven, R., & Debus, R. (1998). Structure, Stability, and Development of Young Children's Self-Concepts: A Multicohort–Multioccasion Study. *Child Development*, 69(4), 1030-1053. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06159.x>
- Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking Children's Perspectives on their Wellbeing in Early Childhood Settings. *International Journal of Early Childhood*, 44(3), 231-247. <https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7>
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1997). Maslach Burnout Inventory: Third edition. In C. P. Zalaquett & R. J. Wood (Eds.), *Evaluating stress: A book of resources* (pp. 191–218). Scarecrow Education.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Connor, C. M., Farris, C. L., Jewkes, A. M., & Morrison, F. J. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers' literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology*, 43(4), 947-959. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.4.947>
- McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2003). The emergence of learning-related social skills in preschool children. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(2), 206-224. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(03\)00026-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(03)00026-7)
- McClelland, M. M., Morrison, F. J., & Holmes, D. L. (2000). Children at risk for early academic problems: The role of learning-related social skills. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(3), 307-329. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00069-7](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00069-7)
- McDermott, P. A., Leigh, N. M., & Perry, M. A. (2002). Development and validation of the preschool learning behaviors scale. *Psychology in the Schools*, 39(4), 353-365. <https://doi.org/10.1002/pits.10036>
- McPherson, C. J., & Addington-Hall, J. M. (2003). Judging the quality of care at the end of life: Can proxies provide reliable information? *Social Science & Medicine*, 56(1), 95-109. [https://doi.org/10.1016/S0277-9536\(02\)00011-4](https://doi.org/10.1016/S0277-9536(02)00011-4)
- Measelle, J. R., Ablow, J. C., Cowan, P. A., & Cowan, C. P. (1998). Assessing Young Children's Views of Their Academic, Social, and Emotional Lives: An Evaluation of the

- Self-Perception Scales of the Berkeley Puppet Interview. *Child Development*, 69(6), 1556-1576. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06177.x>
- Meisels, S. J., Bickel, D. D., Nicholson, J., Xue, Y., & Atkins-Burnett, S. (2001). Trusting Teachers' Judgments: A Validity Study of a Curriculum-Embedded Performance Assessment in Kindergarten to Grade 3. *American Educational Research Journal*, 38(1), 73-95. <https://doi.org/10.3102/00028312038001073>
- Melhuish, E. & others. (2016). Pre-school benefits all, and influences the nation's well-being. *Australian Educational Leader*, 38(2), 6.
- MEN (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. B.O.E.N. hors-série n° 3 du 19 juin 2008
- MEN (2013). *Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République*. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013. J.O.R.F. n° 0157 du 9 juillet 2013.
- MEN (1981). *Corriger l'inégalité [sociale] par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé*. Circulaire n°81 du 1^{er} juillet 1981. B.O.E.N. n°27 du 29 juillet 1981 R.L.R. : 510-1
- MEN (2019). *Loi pour une école de la confiance*. LOI n° 2019-791 du 26 juillet 2019. J.O.R.F. n° 0172 du 26 juillet 2019.
- MEN (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. B.O.E.N n° 31 du 30 juillet 2020. https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712__annexe__1312894.pdf
- Mieyaa, Y., Rouyer, V., & Blanc, A. L. (2012). La socialisation de genre et l'émergence des inégalités à l'école maternelle : Le rôle de l'identité sexuée dans l'expérience scolaire des filles et des garçons. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 41/1, Art. 41/1. <https://doi.org/10.4000/osp.3680>
- Miljkovitch, R., Pierrehumbert, B., Karmaniola, A., & Halfon, O. (2003). Les représentations d'attachement du jeune enfant. Développement d'un système de codage pour les histoires à compléter. *Devenir*, 15(2), 143. <https://doi.org/10.3917/dev.032.0143>
- Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.05.004>
- Mons,N., Toczec, M.C., West, A. & Barkous, S. (2014). L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE. Paris. Cnesco. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/12/Comparaison-internationale-sur-l-évaluation-Cnesco.pdf>
- Montagner, H. (2009). Les rythmes majeurs de l'enfant. *Informations sociales*, 153(3), 14-20.
- Morris, P., Castells, N., Bangser, M., & Bierman, K. (2014). *Impact Findings from the Head Start CARES Demonstration: National Evaluation of Three Approaches to Improving Preschoolers' Social and Emotional Competence*. 32.

- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. B., & Vandenberg, M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. <https://doi.org/10.1177/1463949116661126>
- Mugny, G., & Doise, W. (1978). Socio-cognitive conflict and structure of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8(2), 181-192. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420080204>
- Muller, J.-B., Olivier, M., Guimard, P., Gascoïn, G., Roze, J.-C., Flamant, C., & Roy, A. (2020). Predictive Value of the Global School Adaptation Questionnaire at 5 Years of Age and Educational Support at 7 Years of Age in Very Preterm Children. *The Journal of Pediatrics*. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.06.065>
- Murray Parkes, C. (1971). Psycho-social transitions: A field for study. *Social Science & Medicine (1967)*, 5(2), 101-115. [https://doi.org/10.1016/0037-7856\(71\)90091-6](https://doi.org/10.1016/0037-7856(71)90091-6)
- Nadeau, L., & Tessier, R. (2003). Relations sociales entre enfants à l'âge scolaire : Effet de la prématurité et de la déficience motrice. *Enfance*, 55(1), 48. <https://doi.org/10.3917/enf.551.0048>
- Natvig, G. K., Albrektsen, G., & Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9(3), 166-175. <https://doi.org/10.1046/j.1440-172X.2003.00419.x>
- Nguyen, T. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : Quelle place dans les textes institutionnels ?* Paris. Cnesco. <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf>
- Nordahl, T., Kostøl, A., Sunnevåg, A.-K., Knudsmoen, H., Johnsen, T., & Qvortrup, L. (2012). *Kvalitet i dagtilbudet—Set med børneøjne : En kortlægning af pilotprojektet : LP-modellen i de kommunale dagtilbud* (1^{re} éd., Vol. 1). Dafolo Forlag A/S.
- OCDE (2010) Regard sur l'éducation. Les indicateurs de l'OCDE. www.oecd.org/editions/corrigenda .
- OCDE (2013). France. Pisa 2012 : faits marquants. <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-resultsfrance.pdf>
- OCDE (2015) Résultats à la loupe. <https://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus-FR.pdf>
- OCDE (2017). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being. Paris : OECD Publishing.
- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. OCDE.
- OCDE (2019), Regard sur l'Éducation. Les indicateurs de l'OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/regards-sur-l-education-2019_6bcf6dc9-fr#page1 (consulté le 2 septembre 2020)

- OECD. (2020). *Early Learning and Child Well-being: A Study of Five-year Olds in England, Estonia, and the United States*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3990407f-en>
- O'Hare, W., & Gutierrez, F. (2012). The use of domains in constructing a comprehensive composite index of child well-being. *Child Indicator Researcher*, 5. <https://doi.org/10.1007/s12187-012-9138-6>
- O'Kane, M. (2016). Transition from Preschool to Primary School. *Research Report No.19, Research Conducted on Behalf of the National Council for Curriculum and Assessment*, 104.
- O'kane, M., & Hayes, N. (2006). The transition to school in Ireland: Views of preschool and primary school teachers. *International Journal of Transitions in Childhood*, 2(1), 4-17.
- O'Kane, M., & Hayes, N. (2010). *Supporting Early Childhood Educational Provision Within a Cluster of Deis Preschool and Primary School Settings with a Specific Focus on Transition Between the two Educational Settings*. 119.
- O'Neill, K. B., & Liljequist, L. (2002). Strategies used by teachers to rate student behavior. *Psychology in the Schools*, 39(1), 77-85. <https://doi.org/10.1002/pits.10007>
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. E. P. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: The full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 6(1), 25-41. <https://doi.org/10.1007/s10902-004-1278-z>
- Pianta, R. C., Cox, M. J., & Snow, K. L. (Éds.). (2007). *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability*. Paul H. Brookes Pub.
- Pianta, R. C., Cox, M. J., Taylor, L., & Early, D. (1999). Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *The Elementary School Journal*, 100(1), 71-86.
- Pianta, R. C., & McCoy, S. J. (1997). The first day of school: The predictive validity of early school screening. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 18(1), 1-22. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(97\)90011-3](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(97)90011-3)
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33(3), 444-458. <https://doi.org/10.1080/02796015.2004.12086261>
- Plante, I. (2010). Adaptation et validation d'instruments de mesure des stéréotypes de genre en mathématiques et en français. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(2), 1. <https://doi.org/10.7202/1024894ar>
- Quay, L. C., & Steele, D. C. (1998). Predicting Children's Achievement from Teacher Judgements: An Alternative To Standardized Testing. *Early Education & Development*, 9(3), 207-218. https://doi.org/10.1207/s15566935eed0903_1
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2008). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>

- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Randolph, J. J., Kangas, M., & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>
- Rappo, G., Alesi, M., & Pepi, A. (2017). The effects of school anxiety on self-esteem and self-handicapping in pupils attending primary school. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(4), 465-476. <https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1239578>
- Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations*. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants.pdf>
- Renard, P. (2007). Gestion du temps d'enseignement de l'écrit à différentes échelles temporelles, dans quatre CP de ZEP. *Repères*, 36, 37-58. <https://doi.org/10.4000/reperes.462>
- Resnick, M. D. (1997). Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 278(10), 823-832. <https://doi.org/10.1001/jama.278.10.823>
- Riad, R., Allodi, M., Siljehag, E., Wikman, C., Ford, T., & Bölte, S. (2021). How I Feel About My School—Adaptation and Validation of an Educational Well-Being Measure among Young Children in Sweden. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(10), 5075. <https://doi.org/10.3390/ijerph18105075>
- Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2000). An Ecological Perspective on the Transition to Kindergarten. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(5), 491-511. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00051-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00051-4)
- Rimm-Kaufman, S. E., Pianta, R. C., & Cox, M. J. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166. [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(00\)00049-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(00)00049-1)
- Robert-Mazaye, C., Miéyaa, Y., Beaumatin, A., & Rouyer, V. (2013). 14. Place de l'enfant dans la littérature scientifique : De l'enfant objet à l'enfant sujet : In *Les enfants dans les livres* (p. 235-249). Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.mietk.2013.01.0235>
- Rodary, C., Pezet-Langevin, V., & Kalifa, C. (2001). Qualité de vie chez l'enfant : Qu'est-ce qu'un bon outil d'évaluation? *Archives de Pédiatrie*, 8(7), 744-750. [https://doi.org/10.1016/S0929-693X\(00\)90309-9](https://doi.org/10.1016/S0929-693X(00)90309-9)
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Parker, J. G. (2007). Peer Interactions, Relationships, and Groups. In W. Damon & R. M. Lerner (Éds.), *Handbook of Child Psychology*. John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0310>

- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9(1), 1-28. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- 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. <https://doi.org/10.1093/her/13.3.383>
- Sandin, B. (2014). History of Children's Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. E. Korbin (Éds.), *Handbook of Child Well-Being* (p. 31-86). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_2
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2015). Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *Child Indicators Research*, 9(4), 913-932. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8>
- Sandseter, E. B. H., & Seland, M. (2017). 4–6-year-Old Children's Experience of Subjective Well-Being and Social Relations in ECEC Institutions. *Child Indicators Research*, 11(5), 1585-1601. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9504-5>
- Sanrey, C., Bressoux, P., Lima, L., & Pansu, P. (2021). A new method for studying the halo effect in teachers' judgement and its antecedents: Bringing out the role of certainty. *British Journal of Educational Psychology*, 91(2), 658-675. <https://doi.org/10.1111/bjep.12385>
- Schultz, D., Izard, C. E., & Bear, G. (2004). Children's emotion processing: Relations to emotionality and aggression. *Development and Psychopathology*, 16(02). <https://doi.org/10.1017/S0954579404044566>
- Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Context Effects in Attitude Surveys: Applying Cognitive Theory to Social Research. *European Review of Social Psychology*, 2(1), 31-50. <https://doi.org/10.1080/14792779143000015>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Shankland, R., & Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal : Échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 171-187. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.004>
- Sharp, C. (2002). *School Starting Age: European Policy and Recent Research*. 27.
- Sherhoff, D. J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). *Flow in Schools Cultivating Engaged Learners and Optimal Learning Environments*.
- Shoshani, A., & Aviv, I. (2012). The pillars of strength for first-grade adjustment – Parental and children's character strengths and the transition to elementary school. *The Journal of Positive Psychology*, 7(4), 315-326. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.691981>
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle School Transition from the Strengths Perspective: Young Adolescents' Character Strengths, Subjective Well-Being, and School

- Adjustment. *Journal of Happiness Studies*, 14(4), 1163-1181. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9374-y>
- Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of School Psychology*, 57, 73-92. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.05.003>
- Sjoberg, E. A., & Cole, G. G. (2018). Sex Differences on the Go/No-Go Test of Inhibition. *Archives of Sexual Behavior*, 47(2), 537-542. <https://doi.org/10.1007/s10508-017-1010-9>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>
- Smith, Peter. K., & Shu, S. (2000). What Good Schools can Do About Bullying: Findings from a Survey in English Schools After a Decade of Research and Action. *Childhood*, 7(2), 193-212. <https://doi.org/10.1177/0907568200007002005>
- Størksen, I., Ellingsen, I. T., Wanless, S. B., & McClelland, M. M. (2015). The Influence of Parental Socioeconomic Background and Gender on Self-Regulation Among 5-Year-Old Children in Norway. *Early Education and Development*, 26(5-6), 663-684. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.932238>
- Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: How children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78. <https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338>
- 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. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Taylor, H. G., Anselmo, M., Foreman, A. L., Schatschneider, C., & Angelopoulos, J. (2000). Utility of Kindergarten Teacher Judgments in Identifying Early Learning Problems. *Journal of Learning Disabilities*, 33(2), 200-210. <https://doi.org/10.1177/002221940003300208>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017a). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017b). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Taylor, Z. E., Eisenberg, N., Spinrad, T. L., Eggum, N. D., & Sulik, M. J. (2013). The relations of ego-resiliency and emotion socialization to the development of empathy and prosocial

- behavior across early childhood. *Emotion*, 13(5), 822-831. <https://doi.org/10.1037/a0032894>
- Thoits, P. A., & Hewitt, L. N. (2001). Volunteer Work and Well-Being. *Journal of Health and Social Behavior*, 42(2), 115-131. <https://doi.org/10.2307/3090173>
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), 25-29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Toczek, M. C. (2005). Réduire les différences de performances selon le genre lors des évaluations institutionnelles, est-ce possible ? Une première étude expérimentale... *L'orientation scolaire et professionnelle*, (34/4), 439-460.
- Trottier, C., Mageau, G., Trudel, P., Halliwell, W.R., 2008. Validation de la version canadienne-française du Life Orientation Test-Revised. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement* 40, 238–243.
- Upton, P., Lawford, J., & Eiser, C. (2008). Parent–child agreement across child health-related quality of life instruments: A review of the literature. *Quality of Life Research*, 17(6), 895-913. <https://doi.org/10.1007/s11136-008-9350-5>
- Urban, M., Cardini, A., Guevara, J., Okengo, L., & Flores Romero, R. (2020). *Early Childhood Development Education and Care: The Future Is What We Build Today*. 8.
- 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.
- Virtanen, T. E., Vasalampi, K., Torppa, M., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.-E. (2019). Changes in students' psychological well-being during transition from primary school to lower secondary school: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 69, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.12.001>
- Vogler, P., Crivello, G., & Woodhead, M. (2008). *Early childhood transitions research: A review of concepts, theory, and practice*. Bernard van Leer Foundation.
- Vyverman, V., & Vettenburg, N. (2009). School well-being among young people: Is it influenced by the parents' socioeconomic background? *Educational Studies*, 35(2), 191-204. <https://doi.org/10.1080/03055690802470373>
- Wang, M.-T., Brinkworth, M., & Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher–student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49(4), 690-705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Yeong Kim, S., & Brent Donnellan, M. (2010). The Questionnaire for Eudaimonic Well-Being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *The Journal of Positive Psychology*, 5(1), 41-61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How Do Young Children Understand and Action their Own Well-Being? Positive Psychology, Student Voice, and Well-Being Literacy in

- Early Childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 7(1), 91-117. <https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.10.012>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(suppl 1), i29-i69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Weiss, M. R., Bolter, N. D., & Kipp, L. E. (2014). Assessing Impact of Physical Activity-Based Youth Development Programs: Validation of the *Life Skills Transfer Survey (LSTS)*. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(3), 263-278. <https://doi.org/10.1080/02701367.2014.931558>
- West, J., Denton, K., & Hausken, E. (2000). America's Kindergartners. *Statistical Analyse Report for the National Center for Education Statistics*, 120.
- Wong, C. A., Eccles, J. S., & Sameroff, A. (2003). The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African American adolescents' school and socioemotional adjustment. *Journal of personality*, 71(6), 1197-1232.
- Worrell, F. C., Vandiver, B. J., & Watkins, M. W. (2001). Construct validity of the learning behavior scale with an independent sample of students. *Psychology in the Schools*, 38(3), 207-215. <https://doi.org/10.1002/pits.1011>
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology*, 34(3), 328-340. <https://doi.org/10.1037/spq0000292>
- Yoshikawa, H., Snow, C. E., Barata, M. C., Gomez, C. J., Leyva, D., Trevino, E., Barata, M., Weiland, C., & Moreno, L. (2015). Experimental Impacts of a Teacher Professional Development Program in Chile on Preschool Classroom Quality and Child Outcomes. *Developmental Psychology*, 51(3), 309-322. <https://doi.org/10.1037/a0038785>
- Zazzo, B. (1979). *Un grand passage : De l'école maternelle à l'école élémentaire* (Vol. 47). Presses Universitaires de France.
- Zhang, Q. (2015). The voice of the child in early childhood education research in Australia and New Zealand: A systematic review. *Australasian Journal of Early Childhood*, 40.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., & McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.008>

Glossaire

APA	American Psychiatric Association
ATSEM	<i>Agent territorial spécialisé des écoles maternelles</i>
AVSi	<i>Auxiliaire de vie scolaire individuel</i>
B.O.	<i>Bulletin officiel</i>
BE	<i>Bien-être</i>
CE1	<i>Cours élémentaire première année</i>
CE2	<i>Cours élémentaire deuxième année</i>
CFI	<i>Configural fit index</i>
CIDE	<i>Convention Internationale des Droits de l'Enfant</i>
CM1	<i>Cours moyen première année</i>
CM2	<i>Cours moyen deuxième année</i>
CNESCO	<i>Centre national d'évaluation du système scolaire</i>
CP	<i>Cours préparatoire</i>
DEPP	<i>Direction de l'évaluation de la perspective et de la performance</i>
EAJE	<i>Établissement d'accueil des jeunes enfants</i>
ECEC	<i>Early Childhood Education and Care</i>
EN	<i>Éducation nationale</i>
GS (M)	<i>Grande section (de maternelle)</i>
GSA	<i>Global Score Adaptation</i>

IRP	<i>Indice de raisonnement perceptif</i>
J.O.	<i>Journal officiel</i>
OCDE	<i>Organisation de Coopération et de Développement Économiques</i>
OMS	<i>Organisation Mondiale de la Santé</i>
ONU	<i>Organisation des Nations Unies</i>
PA	<i>Potentiel d'Adaptation</i>
REP	<i>Réseau d'éducation prioritaire</i>
RMSEA	<i>Root-mean square residual</i>
SRMR	<i>Standardized Root Mean square Residual</i>
Unicef	<i>United Nations International Children's Emergency Fund</i>

Liste des échelles psychométriques

BE-Scol	<i>Echelle multidimensionnelle de bien-être à l'école (Guimard et al. 2005)</i>
BPI	<i>Berkeley Puppet Interview (Measelle et al., 1998)</i>
CES-D	<i>Center for Epidemiology Studies Depression Scale</i>
CFBRS	<i>Cooper-Farran Behavioral Rating Scales (Cooper & Farran, 1988)</i>
EDI	<i>Early Development Instrument (Janus et al., 2011)</i>
ESSSWBSS	<i>Elementary School Students Subjective Wellbeing in School Scale (Liu et al., 2015)</i>
FFMQ	<i>Five Facet Mindfulness Questionnaire (Baer et al., 2006)</i>
HIFAMS	<i>How I Feel About My School (Allen et al. 2018)</i>
LBS	<i>Learning Behavioral Scale (Worrell et al., 2001).</i>
LOT-R	<i>Échelle d'orientation de vie (Trottier et al. 2008)</i>
MBI	<i>Maslach Burnout Inventory (Maslach et al., 1997)</i>
MDI-C	<i>Échelle composite de dépression pour enfant (Berndt et Kaiser, 1999)</i>
MSLSS	<i>Multidimensionnal Student's Life Satisfaction Scale (Huebner, 2011)</i>
OTH	<i>Orientation to Happiness (Perterson et al., 2005 ; version française Martin-Krumm et al., 2015)</i>
PANAS	<i>Positive and Negative Affect Schedule (Watson et al. 1988),</i>
PLBS	<i>Preschool Learning Behavior Scale (McDermott et al., 2002)</i>
Q-EM	<i>Questionnaire pour l'école maternelle (Guimard et al., 2005)</i>
RC-MAS	<i>Échelle d'anxiété manifeste pour enfant (Reynolds et Richmond, 1999)</i>

SLAQ	<i>School Liking and Avoidance Questionnaire (Ladd et al., 2000)</i>
SSI	<i>School Sentiment Inventory (Frith et al. 1972)</i>
TRSSA	<i>Teacher Rating Scale of School Adjustment (Birch & Ladd, 1997)</i>
TUS	<i>Time Urgency Scale (Landy et al., 1991)</i>

Liste des tableaux

◆	Tableau 1 : Description statistique de l'échantillon (N = 434)	81
◆	Tableau 2 : Liste des items constitutifs de chaque dimension évaluée avec l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école.	86
◆	Tableau 3 : Analyse descriptive des scores (moyenne, écart-type, aplatissement et asymétrie) obtenus aux différents items de l'échelle multidimensionnelle de bien-être à l'école (questionnaire BE-Scol 5-7) pour les GS et les CP.	90
◆	Tableau 4 : Comparaison des moyennes des GS et des CP par item (BE-Scol 5-7) à l'aide de tests de Student aux échantillons indépendants.	91
◆	Tableau 5 : Poids factoriels des items constitutifs de chaque facteur du bien-être évalué avec le questionnaire BE-Scol 5-7 (coefficients de régression standardisés) donnés par l'AFE.	93
◆	Tableau 6 : Coefficients de régression standardisés des items constitutifs de chaque dimension du bien-être évaluée avec le questionnaire BE-Scol 5-7 donnés par l'AFC	94
◆	Tableau 7 : Invariance de l'échelle BE-Scol 5-7 entre les filles et les garçons	95
◆	Tableau 8 : Invariance de l'échelle BE-Scol 5-7 entre les élèves de GS et de CP	96
◆	Tableau 9 : Description statistique de l'échantillon (N = 114)	120
◆	Tableau 10 : Moyennes et écarts-types des scores des trois dimensions du Be-Scol 5-7 en GS et en CP et t de Student entre l'année de GS et de CP.	121
◆	Tableau 11 : Moyennes et écarts-types des scores pour chaque item du BE-Scol 5-7 en GS et en CP et t de Student pour échantillons appariés entre l'année de GS et de CP.	122
◆	Tableau 12 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du sexe.	124
◆	Tableau 13 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du trimestre de naissance (T1=24 ; T2=31 ; T3=34 ; T4=25)	125
◆	Tableau 14 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction de la strate d'établissement (Public Hors REP = 62, Public REP=27 et Privé=25)	126
◆	Tableau 15 : évolution du score pour chaque dimension du BE-Scol 5-7 (min 1 max 3) entre la GS et le CP en fonction du niveau d'étude des parents (cat1=8 ; cat2=31 ; cat3=56)	127
◆	Tableau 16 : répartition des élèves dans les différents profils en nombre et en pourcentage	128
◆	Tableau 17 : Répartition des élèves par sexe au sein des 3 profils (groupes)	130
◆	Tableau 18 : Répartition des élèves selon leur trimestre de naissance au sein des 3 profils (groupes)	130
◆	Tableau 19 : Répartition des élèves par strate d'établissement au sein des 3 profils (groupes)	131

◆	Tableau 20 : Répartition des élèves selon le niveau d'étude de leurs parents au sein des 3 profils (groupes)	
	132	
◆	Tableau 21 : Description statistique de l'échantillon (N = 426)	154
◆	Tableau 22 : Description statistique de l'échantillon (N = 114)	155
◆	Tableau 23 : invariance du questionnaire PA entre les GS et les CP	157
◆	Tableau 24 : invariance longitudinale du questionnaire PA entre l'année de GS et celle de CP	158
◆	Tableau 25 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en GS et en CP	160
◆	Tableau 26 : coefficients de régression du potentiel d'adaptation des élèves sur la satisfaction scolaire et de l'évaluation	160
◆	Tableau 27 : coefficients de régression de la satisfaction scolaire et de l'évaluation sur le potentiel d'adaptation des élèves	161
◆	Tableau 28 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en GS	162
◆	Tableau 29 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesurés en CP	162
◆	Tableau 30 : Répartition des élèves de GS et CP dans les différents groupes en nombre et en pourcentage (N = 426)	164
◆	Tableau 31 : Répartition des élèves par sexe au sein des 3 profils (groupes)	166
◆	Tableau 32 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)	166
◆	Tableau 33 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-Scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance	167
◆	Tableau 34 : Répartition des élèves de GS dans les différents groupes en nombre et en pourcentage	168
◆	Tableau 35 : Répartition des élèves selon le sexe au sein des 3 profils (groupes)	170
◆	Tableau 36 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)	170
◆	Tableau 37 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance pour les élèves de GS	171
◆	Tableau 38 : Répartition des élèves de CP dans les différents groupes en nombre et en pourcentage	172
◆	Tableau 39 : Répartition des élèves en fonction du sexe au sein des 3 profils (groupes)	174
	Tableau 40 : Répartition des élèves par strate au sein des 3 profils (groupes)	174
◆	Tableau 41 : Moyennes et écarts-types des différents profils d'élèves au BE-scol 5-7 et résultats de l'analyse de variance pour les élèves de GS	175
◆	Tableau 42 : Corrélations de Pearson entre les différentes dimensions du BE-Scol 5-7 et le potentiel d'adaptation mesuré en GS et en CP	179
◆	Tableau 43 : régression multiple prédisant la satisfaction de l'école, des pairs et de l'évaluation en CP	180
◆	Tableau 46 : Régression multiple prédisant le potentiel d'adaptation en CP en fonction du niveau de bien-être en GS et en CP	

Liste des figures

◆ <i>Figure 1 : Conceptualisation théorique de la notion de qualité de vie proposée par Coudronnière et al., (2015) d'après Diener (1984)</i>	27
◆ <i>Figure 2 : les différentes dimensions de la satisfaction de vie d'après (E. S. Huebner et al., 2012)</i>	33
◆ <i>Figure 3 : Relation entre le bien-être perçu et les performances scolaires médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle (Guimard et al., 2017)</i>	34
◆ <i>Figure 4 : Les prédicteurs connus du bien-être subjectif à l'école (Randolph et al., 2008)</i>	36
◆ <i>Figure 7 : exemples de dessins produits par les enfants de l'échantillon sur un affect positif et un affect négatif (Waters et al., 2022)</i>	40
◆ <i>Figure 8 : exemples de dessins qui montrent l'importance du lien entre bien-être et relations aux autres (Waters et al., 2022)</i>	40
◆ <i>Figure 5 : Modélisation de la qualité de vie perçue selon (Randolph et al., (2009)</i>	42
◆ <i>Figure 6 : les différentes dimensions du bien-être du BE-Scol (Guimard et al., 2015)</i>	43
◆ <i>Figure 9 : Représentation schématique du modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979)</i>	51
◆ <i>Figure 10 : Modèle écologique et dynamique de la transition (Rimm-Kaufman & Pianta, 2000).</i>	54
◆ <i>Figure 1 : Description de l'échantillon en fonction des données (mesures et analyses)</i>	82
◆ <i>Figure 2 : Répartition (en %) des réponses des élèves de GSM et de CP aux items du Be-scol 5-7 en fonction de la catégorie de réponse (tout à fait d'accord, un peu d'accord, pas du tout d'accord)</i>	89
◆ <i>Figure 3 : Évolution du score moyen de satisfaction globale. Étude transversale du CP à la 4^e de collège (Jacquin 2017)</i>	107
◆ <i>Figure 4 : Résultats de la classification hiérarchique réalisée sur le score à la dimension satisfaction de l'école du BE-Scol 5-7 en GS puis en CP faisant apparaître 3 profils.</i>	129
◆ <i>Figure 5 : Modèle Liking-Participation- Achievement Ladd et al. (2000)</i>	147
◆ <i>Figure 6 : modèle Participation-Achievement-Liking Ladd et al. (2000)</i>	147
◆ <i>Figure 7 : les trois profils issus de la classification hiérarchique</i>	164
◆ <i>Figure 8 : les trois profils issus de la classification hiérarchique pour les élèves de GS</i>	169
◆ <i>Figure 9 : les trois profils issus de la classification hiérarchique pour les élèves de CP</i>	173
◆ <i>Figure 10 : coefficients standardisés résumant l'ensemble des régressions linéaires multiples destinées à évaluer les effets statistiques du potentiel d'adaptation et du bien-être scolaire perçu en GS sur les mêmes variables en CP</i>	182
◆ <i>Figure 11 : Diagramme permettant aux élèves de s'exprimer sur leur humeur pour les deux temps de mesure. Les barres d'erreur indiquent l'erreur standard.</i>	200

- ◆ *Figure 12 : Modèle systémique des différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011 ; p. 574)* _____ 204

Annexes

Annexe 1 : lettre de consentement éclairé destinée aux familles



Madame,
Monsieur,

Université de NANTES
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN – EA 2661)
Faculté de Psychologie

Philippe GUIMARD – Professeur de psychologie du développement et de l'éducation
Judikaëlle JACQUIN – Professeur des écoles. Doctorante en psychologie du développement et de l'éducation

Nous conduisons depuis plusieurs années des recherches sur la qualité de vie des élèves à l'école et au collège dans le cadre de contrats avec le ministère de l'Éducation nationale. Les objectifs sont notamment d'examiner les dimensions impliquées dans le bien-être perçu des élèves, l'évolution de leur bien-être perçu sur plusieurs années.

Ces travaux ont fait l'objet de plusieurs publications dont l'une des plus récentes est téléchargeable sur le site : <http://www.education.gouv.fr/cid96049/climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole.html>.

Pour 2019, nous souhaitons poursuivre ce travail auprès d'élèves plus jeunes, scolarisés en grande section et en cours Préparatoire. Le protocole de recherche qui sera proposé aux élèves est constitué d'un questionnaire et un questionnaire pour les familles sera également proposé aux parents des élèves participants.

Les passations se dérouleront en mars et avril 2019

. Elles seront collectives et dureront 20 minutes environ.

Toutes les informations recueillies seront traitées par l'équipe de recherche dans le respect de l'anonymat des personnes, conformément au code de déontologie des psychologues révisé en février 2012.

Le directeur de l'école et l'enseignant de la classe de votre enfant ayant donné leur accord pour collaborer à ce travail, nous espérons que vous ne verrez pas d'inconvénient à ce que votre enfant participe à cette recherche.

Nous vous prions de retourner le coupon ci-dessous à l'enseignant de votre enfant dès réception de ce courrier. Nous vous remercions et vous prions de croire, Madame, Monsieur, à l'assurance de nos sentiments les meilleurs.

Pour l'équipe de recherche,
Philippe Guimard et Judikaëlle Jacquin,
Université de Nantes
Centre de Recherche en Éducation de Nantes

-----COUPON A RETOURNER À L'ENSEIGNANT-----

Je soussigné, Madame et/ou Monsieur..... responsable légal de
(nom et prénom de l'enfant)scolarisé en classe de

- Accepte que mon enfant participe à la recherche du CREN sur le bien-être des élèves à l'école
 N'accepte pas que mon enfant participe à cette recherche

A....., le.....

Signature des parents

Annexe 2 : courrier d'information destiné aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale



Université de NANTES
Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN – EA 2661)
Faculté de Psychologie

Philippe GUIMARD – Professeur de psychologie du développement et de l'éducation

Judikaëlle JACQUIN – Professeur des écoles. Doctorante en psychologie du développement et de l'éducation

Madame ...
Inspectrice de l'Éducation Nationale
Circonscription de Nantes 1

Nantes, le 27/09/2019

Madame l'inspectrice, chère collègue,

Nous conduisons depuis plusieurs années des recherches sur la qualité de vie des élèves à l'école et au collège dans le cadre de contrats avec le ministère de l'Éducation Nationale. Ces travaux ont fait l'objet de plusieurs publications récentes dont l'une est téléchargeable sur le site : www.education.gouv.fr/cid96049/climat-scolaire-et-bien-etre-a-l-ecole.html. Nous avons également organisé à Nantes avec le Cnesco un colloque international et interdisciplinaire sur la qualité de vie à l'école (1 et 2 juin 2017), colloque que le Recteur William Marois nous a fait l'honneur de présider et de venir ouvrir (<https://qdvécole.sciencesconf.org>).

Pour 2017-2018, nous souhaitons poursuivre ce travail auprès d'élèves plus jeunes, scolarisés en cours préparatoire et en grande section de maternelle, avec des objectifs similaires à ceux des recherches précédentes. Le protocole de recherche qui sera proposé aux élèves en passation collective, est constitué d'un questionnaire sur le bien-être à l'école. Un questionnaire sera également proposé aux parents des élèves participants. Par ailleurs, une évaluation des compétences des élèves sera sollicitée auprès de l'enseignant. Pour cette raison, nous aimerions afin d'obtenir une mesure homogène du niveau des élèves, utiliser les résultats des évaluations diagnostiques de CP. Comme pour les études précédentes, nous recueillons le consentement écrit des familles et l'ensemble des données seront anonymes.

L'ensemble de ce travail est en partie à destination de la DEPP qui souhaite intégrer aux évaluations de cours préparatoire des questions d'ordre conatif.

L'école Françoise Dolto a répondu favorablement à notre demande pour deux classes de CP et deux classes de GS.

Nous espérons vivement que vous ne verrez d'objection à la réalisation de cette étude dans votre circonscription.

Restant à votre disposition pour toute information complémentaire, nous vous prions d'agréer, Madame l'inspectrice, Chère Collègue, l'assurance de nos sentiments les plus cordiaux.

Pour l'équipe de recherche
Judikaëlle JACQUIN et Philippe GUIMARD,
Université de Nantes

Annexe 3 : Lettre d'information au parents concernant l'enquête sur le niveau d'étude des parents



UNIVERSITÉ DE NANTES



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 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 le 30 mai 2019.

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

Merci de votre coopération.

Judikaelle Jacquin & Philippe Guimard

judicaelle.croze@univ-nantes.fr

Annexe 4 : Enquête sur le niveau d'étude des parents**Parent 1****Quel niveau d'étude avez vous atteint ?**

- Sans diplôme ou Brevet des collèges
- CAP ou BEP
- Baccalauréat général, technologique ou professionnel
- Diplômes de niveau Bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales,...)
- Diplômes de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1)
- Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplômes de grande école

**Parent 2****Quel niveau d'étude avez vous atteint ?**

- Sans diplôme ou Brevet des collèges
- CAP ou BEP
- Baccalauréat général, technologique ou professionnel
- Diplômes de niveau Bac plus 2 (DUT, BTS, DEUG, écoles des formations sanitaires ou sociales,...)
- Diplômes de second ou troisième cycle universitaire (licence, maîtrise, master 1)
- Master 2, DEA, DESS, doctorat ou diplômes de grande école



Merci de votre participation...

Annexe 5 : Protocole méthodologique pour la passation de l'échelle de bien-être scolaire perçu adaptée aux enfants entre 5 et 7 ans BE-Scol 5-7

Consignes de passation

Présentation

Ce questionnaire est une adaptation du BE-scol validé auprès de 1002 élèves scolarisés du CE2 à la 4^e de collège (Guimard et al., 2015). Il reprend 16 questions de BE-scol réparties en 4 dimensions. Quatre questions relatives à l'évitement et au désir d'école ont été ajoutées (inspirées par les travaux de Ladd & al. (2000).

Conditions de passation

Ce questionnaire sera administré en passation collective pour les élèves de CP et en ateliers pour les élèves de GS. Les élèves doivent être en situation d'écoute, calmes et disponibles. Vous devez vous assurer qu'ils disposent tous d'un crayon de papier et d'une gomme.

À la moitié du questionnaire, on proposera un temps de dessin.

Les questions doivent être lues les unes après les autres et renseignées au fur et à mesure de cette lecture. Tous les enfants répondent en même temps.

Matériel

Le matériel comprend un livret sur lequel vous devez reporter le numéro d'anonymat. Le questionnaire est présenté de manière à faciliter la passation avec des dessins repères sur la partie gauche de la feuille. Les ronds sont à « cocher » (faire un gros point au crayon à l'intérieur du rond) par les enfants au fur et à mesure (leur dire qu'il est inutile de remplir tout le rond au crayon). Ils permettent aux enfants d'exprimer leur degré d'accord sur une échelle de Likert de 1 (pas du tout d'accord) à 3 (complètement d'accord)

Codage

Le codage consiste à attribuer aux réponses des enfants une note de 1 à 3. Plus le score est élevé, plus l'enfant exprime sa satisfaction. Un score moyen pourra être calculé par addition des notes obtenues pour chaque item à l'ensemble des échelles.

Pour certains items (négatifs), le codage est inversé.

Consignes pour la passation des questionnaires

Dire aux enfants : « Bonjour, mon métier est de faire de la recherche avec les enfants. Ce qui m'intéresse, c'est de savoir ce qu'ils pensent vraiment de ce qu'ils vivent à l'école. Ça n'est pas un contrôle ou une évaluation, ça n'est pas non plus un exercice, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Je veux juste savoir ce que vous pensez vraiment. Personne ne saura ce que vous avez répondu, sauf moi ; c'est une sorte de secret. Je vais vous dire des phrases et vous allez me dire si vous êtes d'accord avec la phrase : complètement, un peu ou pas du tout. » (*Montrer en même temps les ronds de l'affichage collectif*). « On va commencer, mais pour l'instant vous écoutez :

Faire un essai avec les deux phrases d'exemple.

Je vous lis la première phrase, celle du carré (montrer le carré au tableau) écoutez bien.

J'aime bien lire des livres

Si vous n'êtes pas d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le petit rond barré (*montrer le petit rond*)

Si vous êtes un peu d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le rond moyen (*montrer le rond moyen*)

Si vous êtes complètement d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le grand rond (*montrer le grand rond*)

Écoutez bien, je vous relis la phrase : *J'aime bien lire des livres* »

Une fois que les enfants ont tous colorié, dire : moi par exemple j'aime beaucoup lire des livres alors, j'aurais fait un gros point dans le grand rond. (*Faire un gros point dans le grand rond*).

« Je vous lis la deuxième phrase, celle du carré (montrer le carré au tableau) ; écoutez bien.

J'aime bien faire du sport

Si vous n'êtes pas d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le petit rond barré (*montrer le petit rond*)

Si vous êtes un peu d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le rond moyen (*montrer le rond moyen*)

Si vous êtes complètement d'accord avec cette phrase, vous faites un gros point dans le grand rond (*montrer le grand rond*)

Écoutez bien, je vous relie la phrase : *J'aime bien faire du sport* »

Une fois que les enfants ont tous colorié, dire : moi par exemple j'aime un peu faire du sport alors, j'aurais colorié le rond moyen. (*Colorier le rond*).

Procéder de la même manière pour la suite.

Annexe 6 : questionnaire BE-Scol 5-7

N°

Questionnaire bien-être

Phrases d'exemple				
■	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> J'aime bien lire des livres.			
●	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> J'aime bien faire du sport.			
▲	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 1. J'aime bien ma maîtresse (mon maître).			
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> </tr> </table>	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 2. Les autres élèves m'aiment bien.
1	2	3		
★	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 3. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes.			
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> </tr> </table>	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/> 4. Ma maîtresse (mon maître) me fait faire des choses intéressantes.
1	2	3		
♥	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>			
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">3</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">1</td> </tr> </table>	3	2	1	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
3	2	1		
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> </tr> </table>	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
1	2	3		
<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="padding: 2px;">1</td> <td style="padding: 2px;">2</td> <td style="padding: 2px;">3</td> </tr> </table>	1	2	3	<input checked="" type="radio"/> <input type="radio"/> <input type="radio"/>
1	2	3		

Questionnaire bien-être

 3 2 1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5. Le matin, j'ai envie de rester à la maison.
 1 2 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6. C'est facile de se faire des amis à l'école.
 1 2 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7. Ma maîtresse (mon maître) m'aide suffisamment.
 1 2 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	8. Je m'entends bien avec les autres élèves.
 1 2 3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	9. Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école.

Questionnaire bien-être

	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	10. J'aime montrer mon travail à mes parents.
1 2 3				
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	11. J'aimerais que ma maîtresse (mon maître) m'explique plus les choses difficiles.
3 2 1				
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	12. Je travaille trop à l'école.
3 2 1				
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	13. J'ai peur de me tromper quand je fais un exercice.
3 2 1				
	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	14. Je me sens aussi bien à l'école qu'à la maison.
1 2 3				

Questionnaire bien-être

 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 1 2 3 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>15. J'ai beaucoup de copains à l'école.</p>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 1 2 3 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>16. Je suis content quand mes parents parlent avec ma maîtresse (mon maître).</p>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 1 2 3 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>17. J'aime le travail que je fais à l'école.</p>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 1 2 3 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>18. Le travail que je fais à l'école me fait progresser.</p>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 1 2 3 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>19. J'aime aller à l'école.</p>
 <div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: flex; justify-content: space-around;"> 3 2 1 </div>		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<p>20. L'école me donne envie de pleurer.</p>

Annexe 7 : Protocole méthodologique de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie (Coudronnière et al., 2018)

Présentation

Ce questionnaire générique développé par Huebner et al. (2012) a pour objectif d'évaluer la satisfaction de vie générale des enfants âgés de 5 à 11 ans. Une évaluation multidimensionnelle est réalisée pour permettre d'obtenir un score de satisfaction générale et des scores de satisfaction spécifiques aux domaines de vie étudiés. Les domaines de vie sont évalués à travers cinq dimensions : la famille, l'école, les amis, le cadre de vie et le soi.

Cette échelle comporte 30 items repartis à travers cinq dimensions. On compte 7 items pour les dimensions « Famille » et « Soi », 6 items pour la dimension « Amis » et 5 items pour les dimensions « École » et « Cadre de vie ». Chaque item se présente sous forme d'une phrase affirmative. Les enfants doivent répondre en donnant leur degré d'accord. Les choix de réponse sont présentés à travers une échelle de Likert en 6 points. Les réponses proposées sont : « Complément d'accord », « moyennement d'accord », « un peu d'accord », « un peu pas d'accord », « moyennement pas d'accord », et « complètement pas d'accord ».

La passation de ce questionnaire est individuelle pour les enfants âgés de moins de 8 ans ou présentant une déficience intellectuelle et collective pour les enfants âgés de plus de 8 ans.

CONSIGNES POUR LES ENFANTS DE MOINS DE HUIT ANS OU PORTEURS DE HANDICAP

Dire à l'enfant : Nous aimerions connaître les pensées que tu as eues concernant ta vie ces dernières semaines. Pense à la façon dont tu as traversé chaque jour et chaque nuit et comment ta vie s'est déroulée pendant ce temps. Quand je te dis une phrase, je veux que tu me dises si tu es d'accord en répondant **D'ACCORD** ou **PAS D'ACCORD**. Il faut vraiment que tes réponses correspondent à ce que tu ressens ou à ce que tu penses. Si tu ne comprends pas certaines phrases, ne t'inquiète pas. Dis-moi que tu n'as pas compris et je t'expliquerai.

Nous allons commencer avec quelques exemples. Je vais te dire une phrase et tu vas me dire si tu es d'accord en répondant par **D'ACCORD** ou par **PAS D'ACCORD**. Puis je te dirai ce que Pierre (si l'enfant est un garçon) vs Julie (si l'enfant est une fille), un enfant que je connais, a répondu. »

Exemples

Proposer les 3 exemples dans l'ordre. **Pour chaque item, demander à l'enfant s'il comprend la question et la répéter si besoin.**

Exemple 1 : « A l'école, je joue avec mes amis pendant les récréations »

Demander à l'enfant de dire **D'ACCORD** ou **PAS D'ACCORD**. Lui faire préciser sa réponse en lui demandant :

- si réponse **D'ACCORD** : -Tu es **COMPLETEMENT D'ACCORD, MOYENNEMENT D'ACCORD** ou **UN PEU D'ACCORD**.

- si réponse **PAS D'ACCORD** : tu es **COMPLETEMENT PAS D'ACCORD, MOYENNEMENT PAS D'ACCORD** ou **UN PEU PAS D'ACCORD**.

Montrer le support visuel pour aider l'enfant à faire son choix.

Puis dire : « Pierre (ou Julie) a répondu **UN PEU D'ACCORD** parce qu'il(elle) joue quelquefois avec ses amis, mais il(elle) aime aussi bien jouer seul pendant les récréations. » Passer au 2^e exemple. Montrer sur le support visuel le smiley correspondant à l'item « UN PEU D'ACCORD ».

Exemple 2 : « Je pars en vacances avec ma famille »

Demander à l'enfant de dire **D'ACCORD** ou **PAS D'ACCORD**. Lui faire préciser sa réponse en lui demandant :

- si réponse **D'ACCORD** : «- Tu es **COMPLETEMENT D'ACCORD, MOYENNEMENT D'ACCORD** ou **UN PEU D'ACCORD** ».

- si réponse **PAS D'ACCORD** : tu es **COMPLETEMENT PAS D'ACCORD, MOYENNEMENT PAS D'ACCORD** ou **UN PEU PAS D'ACCORD** ».

Montrer le support visuel pour aider l'enfant à faire son choix.

Puis dire : « Pierre (ou Julie) a répondu **COMPLETEMENT PAS D'ACCORD** parce qu'il(elle) n'est jamais parti en vacances avec sa famille. » Passer au 3^e exemple.

Proposer le troisième exemple si l'enfant a toujours des difficultés de compréhension malgré les deux exemples présentés. Si l'enfant a compris la démarche de complétion du questionnaire, débiter le questionnaire.

Exemple 3 : « A la maison, j'aime regarder la télé »

Demander à l'enfant de dire **D'ACCORD** ou **PAS D'ACCORD**. Lui faire préciser sa réponse en lui demandant :

- si réponse **D'ACCORD** : -Tu es **COMPLETEMENT D'ACCORD, MOYENNEMENT D'ACCORD** ou **UN PEU D'ACCORD**.

- si réponse **PAS D'ACCORD** : tu es **COMPLETEMENT PAS D'ACCORD, MOYENNEMENT PAS D'ACCORD** ou **UN PEU PAS D'ACCORD** ».

Montrer le support visuel pour aider l'enfant à faire son choix.

Puis dire : « Pierre (ou Julie) a répondu **MOYENNEMENT PAS D'ACCORD** parce qu'il(elle) ne regarde pas souvent la télé chez lui (elle). Il (elle) préfère faire d'autres activités comme le dessin ».

PASSATION

L'épreuve se compose de deux parties : l'évaluation de la satisfaction de vie générale et l'évaluation de la satisfaction de vie dans les domaines spécifiques de vie des enfants.

Concernant les enfants de moins de huit ans ou porteurs de handicap, la passation est individuelle. L'examineur lit chaque item les uns à la suite des autres et complète directement le protocole selon la procédure définie.

Après l'item 15, proposer à l'enfant de réaliser un dessin de son choix. La réalisation ne doit pas dépasser 5 minutes.

Attention : il peut arriver que l'enfant ne parvienne pas à faire un choix entre **D'ACCORD** et **PAS D'ACCORD**. Dans ce cas, s'assurer qu'il comprend bien la question, expliquer à nouveau si besoin.

Calcul des scores

Pour chaque item, la notation s'effectue sur un continuum de 1 (réponse la plus négative : faible satisfaction de vie) à 6 (réponse la plus positive : satisfaction de vie élevée).

Un score moyen de satisfaction de vie générale peut être calculé par addition des notes obtenues pour chaque item à l'ensemble des échelles « École », « Famille », « Amis », « Soi » et « Cadre de vie ». Plus le score moyen est élevée meilleure est la satisfaction de vie générale de l'enfant.

De plus, cinq scores moyens peuvent être calculés indépendamment en additionnant les scores obtenus aux items d'une dimension. Ainsi, on peut obtenir un score moyen brut pour la dimension « École », pour la dimension « Amis », pour la dimension « Famille », pour la dimension « Soi » et enfin pour la dimension « Cadre de vie ». Plus le score moyen obtenu d'une dimension est élevée meilleure est la satisfaction de vie de l'enfant dans le domaine de vie concerné.

	SCORE BRUT (SB)	SCORE MOYEN (SM)
Satisfaction de vie dimension « École »	/ 30	SB/5
Satisfaction de vie dimension « Amis »	/36	SB/6
Satisfaction de vie dimension « Famille »	/42	SB/7
Satisfaction de vie dimension « Cadre de vie »	/30	SB/6
Satisfaction de vie dimension « Soi »	/42	SB/7
Satisfaction de vie générale	/180	SB/30

Annexe 8 : items de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie

1. Mes amis sont gentils avec moi
2. On s'amuse bien avec moi
3. Il y a beaucoup de choses que je peux bien faire
4. J'apprends beaucoup de choses à l'école
5. J'aime passer du temps avec mes parents
6. Ma famille est mieux que la plupart des autres
7. Je pense que je suis beau/belle
8. Mes amis sont supers
9. Mes amis m'aideront si j'en ai besoin
10. Je m'aime bien
11. Il y a pleins de choses amusantes à faire où j'habite
12. Mes amis me traitent bien
13. La plupart des gens m'aiment bien
14. J'aime être à la maison avec ma famille
15. Les membres de ma famille s'entendent bien ensemble
16. Je suis content d'aller à l'école
17. Mes parents me traitent bien
18. Je me sens bien à l'école
19. L'école est intéressante
20. J'aime les activités proposées à l'école
21. Les membres de ma famille se parlent gentiment les uns aux autres
22. Je m'amuse beaucoup avec mes amis
23. Je fais des choses amusantes avec ma famille
24. J'aime mon quartier
25. Je suis une personne agréable
26. J'aime essayer faire de nouvelles choses
27. Ma maison est agréable
28. J'aime mes voisins
29. J'ai assez d'amis
30. J'aime où je vis

Annexe 9 : Présentation, codage et utilisation

du questionnaire pour les élèves de Maternelle (Q-EM) (Florin. A. et al., 2005)

Présentation

Ce questionnaire a été conçu pour aider les enseignants à repérer les modalités habituelles de fonctionnement des enfants à l'école maternelle, et leur donner un outil de dialogue avec leurs partenaires de l'école (collègues, membres du RASED, médecin scolaire), qui soit gratuit, commode d'utilisation et validé. Il n'a pas de valeur diagnostique, et doit être conçu comme un outil pédagogique d'évaluation.

La validation a été effectuée en suivant deux cohortes d'élèves de moyenne section de maternelle jusqu'en CE2 (écoles de la région nantaise) et auprès d'un échantillon représentatif de grandes sections sur la France entière (échantillon constitué par la DEPP : Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, ministère de l'Éducation Nationale). Pour le suivi des cohortes, chaque élève a été soumis à une douzaine d'épreuves chaque année de la moyenne section de maternelle au CE1 (Épreuves de la Batterie du K-ABC, identification d'intrus phonologique, jugement d'agrammaticalité, répétition de mots, lexique en production, reconnaissance de lettres, de mots et de non-mots, attention partagée, mémoire à long terme et mémoire de travail, organisation dans une tâche, capacités numériques, graphisme). En CE2 ont été considérés les résultats des élèves aux évaluations nationales (score en français, score en mathématiques et score global).

Chaque année, l'enseignant de la classe correspondante remplissait le questionnaire pour chaque élève, et on a ainsi pu calculer les liens existants entre les réponses aux différentes questions du questionnaire, le score global au questionnaire et les résultats des élèves aux différentes épreuves. De même, les résultats de chaque année ont été mis en lien avec les résultats des années suivantes. Cette étude a permis de mesurer la qualité descriptive du questionnaire par rapport à d'autres sources d'informations et sa qualité prédictive pour les résultats à l'école élémentaire à partir des données recueillies en moyenne section et en grande section de maternelle.

Les données recueillies sur un échantillon national ont permis d'ajuster les conclusions précédentes et de connaître le point de vue des enseignants sur son intérêt et son utilisation.

Le temps nécessaire pour remplir le questionnaire est en moyenne de trois minutes. Pour quelques enfants, des enseignants ont déclaré avoir besoin d'observations complémentaires avant de répondre à certaines questions.

Codage et utilisation

Le principe de codage est simple. Pour chacune des 20 questions, on attribue 3 points à la modalité de réponse la plus positive (la première), 2 points à la seconde, 1 point à la troisième. Les deux questions non numérotées sur la vision et l'audition ne sont pas intégrées dans le calcul du score.

Comme on incite l'enseignant à répondre à toutes les questions, sans en omettre une seule, et à choisir une des 3 modalités de réponse, il n'y a normalement pas d'absence de réponse, qui serait notée 0 point. Le score total varie donc de 20 à 60 points. D'après les études réalisées sur des élèves tout-venant et sur une population d'enfants prématurés, avec une validation annuelle au moyen de diverses épreuves de compétences scolaires jusqu'en CE2, un score inférieur à 45 en moyenne ou grande section de maternelle peut être un indicateur de difficultés ultérieures dans l'adaptation scolaire de l'enfant.

Cet outil a une valeur statistique et donne une bonne description des fonctionnements scolaires des élèves ; il constitue aussi un prédicteur, dès la Moyenne Section, des résultats scolaires de cohortes

d'élèves jusqu'en CE2. Il peut être utilisé depuis la moyenne section jusqu'au CE2, et peut-être au-delà, mais nous ne l'avons pas testé sous cette forme pour la fin du cycle 3¹.

Pour un élève en particulier, il peut constituer un instrument de dialogue utile entre l'enseignant et les membres du RASED ou le médecin scolaire. Il n'a pas valeur diagnostique, et doit, dans cette perspective être accompagné d'autres explorations.

Pour le cas où un questionnaire allégé serait souhaité, une attention particulière peut être portée aux 4 questions suivantes, qui permettent, d'après nos validations, une bonne prédiction des trajectoires scolaires jusqu'en CE1. On calcule alors un score variant de 4 à 12. Un score inférieur ou égal à 8 sur ce groupe de questions doit être considéré comme score critique et des explorations complémentaires peuvent alors être recommandées :

- - 10 : mémorisation
- - 14 : confiance en soi
- - 18 : raisonnement
- - 20 : pronostic pour le niveau scolaire supérieur.

Remarques

Il est possible de calculer des sous-scores selon les domaines auxquels on s'intéresse : langage (questions 1 à 6), comportements face à une tâche scolaire (questions 7 à 13), etc.

Une version antérieure simplifiée du questionnaire a été utilisée dans le suivi du Panel CP jusqu'en 6^e par le ministère de l'Éducation Nationale (DEP). Le score à ce questionnaire demeure un bon prédicteur des résultats des élèves aux évaluations nationales de 6^e. Cf. Guimard, P., Cosnefroy, O. & Florin, A (2007). Évaluation des comportements et des compétences scolaires par les enseignants et prédiction des performances et des parcours à l'école élémentaire et au collège, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 36, 2, 179-202.

Attention aux comparaisons entre élèves : des scores équivalents peuvent résulter de combinaisons de réponses bien différentes : une majorité de réponses 2 peut être équivalente à une addition de réponses 3 et de réponses 1. Classiquement, les réponses 2 peuvent être interprétées comme des jugements négatifs atténués et les performances des élèves ainsi évalués sont plus proches de celles des élèves qui reçoivent un score 1 que de celles des élèves qui reçoivent un score 3.

Annexe 10 : Questionnaire du potentiel d'adaptation à l'école adapté du Q-EM (Florin et al., 2005)

Numéro d'anonymat :

1. Pour la conversation scolaire, on peut dire qu'il participe :

Beaucoup.....	3
Moyennement.....	2
Peu ou pas du tout.....	1

2. Est-il capable d'une attention :

Régulière et durable.....	3
Irrégulière et peu durable.....	2
A généralement du mal à fixer son attention.....	1

3. Pendant les activités scolaires il présente des signes de fatigue

Rarement.....	3
De temps en temps.....	2
Souvent	1

4. Dans les activités scolaire, montre t-il ?

Une confiance en soi justifiée.....	3
Une trop grande confiance en soi (évalue mal les difficultés et les possibilités.....)	2
Un manque de confiance en soi.....	1

5. Dans la vie de la classe, peut-on dire qu'il :

Respecte sans difficulté les règles de la vie collective.....	3
A quelques difficultés à respecter les règles fixées.....	2
Ne respecte les règles que sous la contrainte.....	1

6. Compte tenu de ce qu'il est actuellement, pensez vous que dans le niveau scolaire supérieur, il aura :

Aucune difficulté d'adaptation.....	3
De légères difficultés d'adaptation.....	2
De sérieuses difficultés d'adaptation.....	1

Titre : Le bien-être des enfants de 5 à 7 ans à l'école : évolution et relations avec le processus d'adaptation scolaire.

Mots clefs : Bien-être subjectif. École. Jeunes enfants. Autoévaluation. Potentiel d'adaptation.

Cette thèse examine le bien-être subjectif à l'école (BES) chez des enfants âgés de 5 à 7 ans lors de la transition entre l'école maternelle et élémentaire. Trois études complémentaires ont été réalisées. Conduite auprès de 434 enfants de Grande Section (GS) et de Cours Préparatoire (CP), la première a permis l'élaboration d'une échelle de mesure du bien-être perçu (BE-Scol 5-7) adaptée aux jeunes enfants. Les analyses indiquent que l'outil comporte trois dimensions relatives à la satisfaction des élèves à l'égard de l'école, des pairs et des évaluations scolaires et qu'il dispose de bonnes qualités psychométriques. Le BE-Scol 5-7 a permis, dans une deuxième étude, l'examen longitudinal du bien-être de 114 enfants suivis de la GS au CP.

Bien que, globalement le bien-être évolue peu entre la maternelle et l'élémentaire, une analyse en cluster révèle que pour un petit groupe d'enfants, le passage entre la GS et le CP est associé à une amélioration significative du BES. La troisième étude examine le lien entre le potentiel d'adaptation des enfants à l'école (PA) et leurs BES de manière transversale (N=426) puis de manière longitudinale (N=114). Elle met en évidence des liens entre les différentes dimensions du BES et du PA. D'une part, le PA en GS prédit le PA en CP, mais pas le BES en CP et d'autre part, le BES en GS prédit bien le BES en CP, mais pas le PA en CP. En définitive, cette thèse suggère que, contrairement à ce qui est décrit dans la littérature lors de l'entrée au collège ou au lycée, le passage entre la GS et le CP affecte peu le bien-être subjectif des enfants, ni la relation entre leur bien-être et leur potentiel d'adaptation.

Title: The well-being of children aged 5 to 7 at school: evolution and relations with the process of school adaptation.

Key words: Subjective well-being. School. Young children. Self-assessment. School readiness.

This thesis examines subjective well-being at school (SWB) in children aged 5-7 years during the transition from preschool to elementary school. Three complementary studies were conducted. The first study was conducted with 434 children in Kindergarten (K) and first Grade (G1) and resulted in the development of a scale measuring perceived well-being (BE-Scol 5-7) adapted to young children. Analyses indicate that the tool has three dimensions related to students' satisfaction with school, peers and academic assessments and that it has good psychometric qualities. In a second study, the BE-Scol 5-7 allowed for a longitudinal examination of the well-being of 114 children followed from kindergarten to first grade.

Although overall well-being changed little between kindergarten and elementary school, a cluster analysis revealed that for a small group of children, the transition between kindergarten and first grade was associated with a significant improvement in SWB. The third study examines the relationship between children's School Readiness (SR) and their SWB cross-sectionally (N=426) and then longitudinally (N=114). It highlights links between SR and the different dimensions of SWB. On the one hand, SR in K predicts SR in G1, but not SWB in G1, and on the other hand, SWB in K does predict SWB in G1, but not SR in G1. Ultimately, this thesis suggests that contrary to what is described in the literature at the time of entry into middle school or high school, the transition between kindergarten and first grade has little effect on children's subjective well-being or the relationship between their well-being and their school readiness.