

L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement

Synthèse de la littérature internationale pour le Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire
(Cnesco)

Tiphaine Gaudonville[°] sous la direction d'Agnès Florin[°] et Philippe Guimard[°]

[°] **Université de Nantes, CREN-EA2661**

Octobre 2017

Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école, paru en octobre 2017.



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Ce document s'inscrit dans le cadre d'une série de contributions commandées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la qualité de vie à l'école.

Bien que ce rapport ait fait l'objet d'une relecture par le Cnesco, les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs.

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Gaudonville, T. (2017). *L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement*. Rapport commandé par le Cnesco. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Octobre 2017
Conseil national d'évaluation du système scolaire
Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération
75015 Paris

Table des matières

Résumé	5
Introduction	6
I Les différentes mesures de la qualité de vie des enfants en contexte scolaire	8
II États des lieux de la qualité de vie scolaire des élèves et des performances scolaires en France	9
III Existe-t-il un lien entre la satisfaction de vie et les performances scolaires ?	11
IV Liens entre qualité de vie à l'école et performances scolaires chez les enfants de maternelle et d'école primaire	15
V Lien entre qualité de vie à l'école et performances scolaires chez les adolescents	19
VI Études comparatives d'élèves du primaire et du secondaire, en fonction de leur qualité de vie à l'école et de leurs performances scolaires	22
VII Études comparatives d'élèves de collèges et de lycée, en fonction de leur qualité de vie à l'école et de leurs performances scolaires	28
VIII Discussion et perspectives	30
1 Discussion	30
2 Conclusion	31
3 Préconisations pour la recherche.....	33
Bibliographie	35

Résumé

Après avoir clarifié la notion de "qualité de vie" ou de "bien-être perçu", cette revue de questions fait un état des lieux des recherches internationales concernant l'impact de la qualité de vie des enfants en contexte scolaire sur leurs performances scolaires. Les études prenant en compte la qualité de vie ou le bien-être perçu global des enfants, des adolescents et les liens avec leurs performances scolaires sont assez récentes et leurs résultats restent contradictoires. En effet, il semble que la qualité de vie des élèves et les autoévaluations de la réussite scolaire soient liées de manière plus importante que les mesures de la qualité de vie perçue et les évaluations de l'intelligence ou cognitive. Néanmoins, les recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants spécifiquement à l'école et les performances scolaires sont unanimes pour établir l'existence de liens entre ces deux variables. Ainsi, l'analyse des méthodologies utilisées dans ces recherches montre que les performances scolaires, qu'elles soient évaluées directement (par exemple, notes moyennes à une évaluation nationale), indirectement (évaluation par les enseignants, etc.) ou perçues (autoévaluations par les élèves) sont significativement corrélées à la qualité de vie des élèves à l'école et au collège.

Par ailleurs, l'examen de quelques recherches longitudinales a mis en évidence l'intérêt de prendre en compte des variables sociodémographiques et des facteurs préscolaires, lors de l'étude des relations entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire, car ces variables contribuent à expliquer l'évolution de ces relations.

Enfin, cette revue de questions étant en lien avec une étude longitudinale (en cours au CREN) sur les interactions entre qualité de vie et performances scolaires, des préconisations sont proposées pour les recherches futures et pour améliorer la qualité de vie des élèves à l'école, en lien avec leur réussite scolaire.

Mots clés : qualité de vie – satisfaction scolaire – bien-être à l'école – climat scolaire – performances scolaires – école primaire – enseignement secondaire

Keys word : *quality of life – school satisfaction – wellbeing at school – school climate – academic achievement – elementary school – middle school*

Introduction

La qualité de vie des personnes est un concept global nommé généralement "bien-être" dans la littérature scientifique (Michaelson *et al.*, 2009 ; Rees *et al.*, 2009) ; en outre, il n'existe pas de définition consensuelle du "bien-être" (Rees *et al.*, 2009). Néanmoins, le bien-être subjectif, ou la qualité de vie perçue, peuvent être opérationnalisés comme étant composés de trois facteurs : les affects positifs, les affects négatifs et la satisfaction de vie (Randolph *et al.*, 2009). La satisfaction de la vie, le plus stable des trois facteurs, est définie par Suldo *et al.* (2006), comme "une évaluation cognitive et globale que les gens font lorsqu'ils considèrent leur contentement dans leur vie dans son ensemble ou dans des domaines spécifiques de la vie tels que la famille, l'environnement, les amis et le moi" (traduit de Suldo *et al.* (2006), p. 568). La satisfaction de la vie des enfants et des adolescents se décomposerait en cinq domaines différents : l'école, l'individu, la famille, les amis et le milieu de vie (Huebner et Gilman, 2002 ; Randolph *et al.*, 2009 ; Suldo *et al.*, 2006). Randolph *et al.* (2009) en accord avec les travaux de Suldo *et al.* (2006), suggèrent que quatre construits sous-tendent la satisfaction de la vie des enfants et des adolescents dans le domaine scolaire : (a) l'évaluation globale du bonheur avec l'école (c'est-à-dire, la satisfaction scolaire), (b) les facteurs relatifs au climat scolaire perçus, comme le soutien des enseignants, (c) l'intelligence et le regroupement des élèves en fonction de leurs compétences et (d) les objectifs et les résultats scolaires perçus.

Dans cette revue de littérature, c'est cette opérationnalisation de la satisfaction de vie à l'école qui sera considérée pour appréhender la qualité de vie des enfants dans le contexte scolaire. La thématique de la qualité de vie des enfants à l'école, dans le domaine de la psychologie, se révèle comme un nouvel objet d'étude à part entière, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats scolaires des élèves. Toutefois, en psychologie, la définition du bien-être en contexte scolaire ne fait pas consensus (Pollard et Lee, 2003). Les chercheurs s'accordent cependant sur plusieurs points : d'une part, les élèves sont les plus à même d'évaluer leur bien-être ; d'autre part, les enfants passant la majorité de leur temps à l'école, le contexte scolaire et les expériences qu'ils y vivent jouent un rôle essentiel dans leur bien-être général et leur satisfaction de vie globale (Coudronnière *et al.*, 2015). Par ailleurs, malgré les nombreux problèmes de définition que posent les notions de qualité de vie ou de bien-être à l'école (Belfi *et al.*, 2012 ; Garcia-Bacete *et al.*, 2014), un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer la qualité de vie à l'école comme renvoyant au bien-être subjectif des élèves, c'est-à-dire à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction à l'égard des expériences qu'il vit dans le contexte scolaire (Huebner *et al.*, 2001). Néanmoins, la majeure partie des recherches portant sur le bien-être des élèves à l'école se sont attachées à mesurer le bien-être scolaire, à identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les différences interindividuelles de bien-être à l'école et à examiner son impact sur d'autres variables comme la qualité de vie de l'élève, sa santé ou ses résultats scolaires.

De plus, il est possible que certaines variables influencent à la fois la qualité de vie et les performances scolaires. Par ailleurs, peu de recherches se sont attachées à identifier une relation de causalité entre qualité de vie et performances scolaires ou inversement. Pour ce dernier point, on peut en effet se demander si le bien-être des élèves est une condition (parmi d'autres) de leur réussite académique, et plus largement de leur satisfaction de vie ? Ou bien doit-on considérer que c'est la réussite académique des élèves qui génère leur sentiment de bien-être à l'école ? Ou encore, et plus probablement, sentiment de bien-être à l'école et performances scolaires entretiennent-ils une relation complexe, possiblement indirecte, dans la dynamique du développement et de l'expérience scolaire des enfants, dont il faudrait pouvoir rendre compte en suivant longitudinalement leurs trajectoires de vie, notamment scolaires, ce qui ne peut être fait que partiellement dans des études longitudinales, sauf à les conduire depuis le début de la scolarité et sur plusieurs années. Où encore faut-il admettre, comme le suggèrent [Randolph et al. \(2009\)](#), que la satisfaction scolaire des élèves n'est pas liée à leurs performances scolaires ? Compte tenu des nouvelles orientations des systèmes éducatifs, il apparaît clairement que la qualité de vie à l'école doit être étudiée pour elle-même afin de dégager des leviers d'actions susceptibles de favoriser le bien-être des élèves. Toutefois, les réponses aux questions précédentes sont également à considérer, dans la mesure où elles peuvent constituer pour les professionnels de l'éducation des arguments supplémentaires en faveur d'une plus grande prise en compte du bien-être à l'école.

Cette revue de littérature internationale tente d'apporter quelques éléments de réponse à ces questions. À cet effet, les termes de qualité de vie scolaire, bien-être à l'école, satisfaction scolaire, climat scolaire, etc., ont été recherchés dans plusieurs sources bibliographiques, dans le domaine de la psychologie. D'une part, les publications issues des moteurs de recherche scientifiques dans le domaine des sciences humaines et sociales (JSTOR, Science directe, etc.) et d'autre part, des ouvrages, et un certain nombre de rapports d'enquêtes internationales et nationales (notamment les rapports OCDE). Les études analysées dans cette revue de littérature relèvent du domaine de la psychologie, puisque la définition du bien-être perçu renvoie à une évaluation cognitive et affective conçue par les recherches en psychologie, mais aussi car les recherches dans les autres domaines des sciences humaines et sociales ne portent que rarement sur la qualité de vie des enfants et n'étudient pas les impacts de cette qualité de vie dans le contexte scolaire.

La première partie de ce rapport vise à clarifier la modélisation conceptuelle de la qualité de vie à l'école en partant des différentes mesures du bien-être perçu, qu'il s'agisse de la satisfaction scolaire globale ou de la satisfaction à l'égard des expériences que vivent les élèves à l'école (leurs relations avec les pairs, avec les enseignants, etc.). La deuxième fait un état des lieux des recherches sur la qualité de vie scolaire en lien avec les performances scolaires en France. La troisième examine un ensemble de travaux étudiant des liens potentiels entre la qualité de vie générale des enfants et leurs performances scolaires. Les résultats des recherches étudiant les liens entre le bien-être spécifique à l'école et les performances scolaires sont rapportés en fonction de l'âge des enfants, à l'école primaire ou au collège, et en considérant deux étapes sensibles dans les trajectoires scolaires : la transition école/collège et la transition collège/lycée.

I Les différentes mesures de la qualité de vie des enfants en contexte scolaire

Le bien-être à l'école est appréhendé par deux catégories d'instruments, selon qu'ils évaluent un construit unidimensionnel ou multidimensionnel (Randolph *et al.*, 2009, 2010). D'une part, les mesures unidimensionnelles évaluent la satisfaction scolaire correspondant au ressenti général des expériences vécues par l'élève à l'école. La satisfaction scolaire s'exprime par des items simples et universels, tels que "J'aime l'école", "L'école est intéressante", "J'aime aller à l'école", etc., pouvant expliquer leur utilisation fréquente en recherche et dans les enquêtes internationales.

D'autre part, les mesures multidimensionnelles rendent compte du bien-être comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques : le climat de la classe perçu, le mode de regroupement des élèves dans les classes, le sentiment de compétence perçu, etc. (Randolph *et al.*, 2009, 2010). Ces dernières sont construites à l'aide de plusieurs dimensions, elles-mêmes constituées de plusieurs items (la satisfaction globale envers l'école peut constituer l'une de ces dimensions). Cependant, le nombre et les noms des dimensions varient selon les auteurs et le contexte éducatif. Par ailleurs, les dimensions à considérer ne sont probablement pas les mêmes aux différents âges (Currie *et al.*, 2012), compte tenu de l'évolution psychologique des enfants et des jeunes (développement cognitif et social, contextes de vie, choix d'orientation, etc.) et elles sont également liées aux caractéristiques des systèmes scolaires et des établissements fréquentés, telles que, par exemple, une petite école primaire et un enseignant unique versus un grand établissement secondaire et plusieurs enseignants (Debarbieux *et al.*, 2012). C'est pourquoi, les relations entre le bien-être à l'école et les performances scolaires seront présentées en distinguant le niveau de scolarisation des élèves (école primaire, collège et lycée). Avant d'approfondir ces différents points, le chapitre suivant se propose de faire un état des lieux de la qualité de vie des enfants à l'école en France en lien avec leurs performances scolaires, à travers les données de recherches internationales comparatives.

Au vu de ces différentes mesures et définitions de la qualité de vie scolaire des enfants, les termes de "qualité de vie scolaire" et de "bien-être perçu à l'école" peuvent être considérés comme interchangeable puisqu'ils se rapportent à des mesures multidimensionnelles, alors que le terme "satisfaction scolaire" est employé pour désigner des mesures unidimensionnelles de la qualité de vie scolaire.

II États des lieux de la qualité de vie scolaire des élèves et des performances scolaires en France

Au cours de ces dernières décennies, les travaux de recherche sur le bien-être à l'école se sont développés dans un contexte marqué par une réorientation des finalités de l'école. Aujourd'hui, les objectifs éducatifs ne visent plus seulement le développement des connaissances et des savoirs des enfants. Ils concernent également l'épanouissement de l'enfant à l'école, afin qu'il s'intègre le mieux possible dans la société et qu'il réalise ainsi ses potentialités et qu'il vive pleinement sa vie (Gill, 2009 ; Guimard *et al.*, 2014). Par conséquent, la réussite scolaire intègre, non seulement la réussite académique, mais aussi de multiples autres aspects du comportement de l'élève (ses motivations à apprendre, sa persévérance dans les activités scolaires, ses relations avec les autres, etc.) (Millet et Thin, 2005 ; Poulin *et al.*, 2015) qui sont l'expression de sa qualité de vie à l'école (Gill, 2009), c'est-à-dire des perceptions et des affects que génère ce contexte dans lequel il passe une bonne partie de son temps. En effet, plusieurs recherches ont mis en évidence que les expériences vécues par les enfants à l'école sont susceptibles de jouer un rôle à la fois dans leur réussite scolaire, leur développement, leur trajectoire ultérieure et leur qualité de vie globale (Baker *et al.*, 2003 ; Centre d'Analyse Stratégique, 2013 ; Danielsen *et al.*, 2009).

Ces objectifs apparaissent d'autant plus importants, que plusieurs enquêtes montrent qu'en France une proportion significative d'élèves aiment peu ou pas du tout l'école, et que ce pourcentage augmente au cours de la scolarité (Debarbieux, 2011 ; Bavoux et Pugin, 2012). Ces données rejoignent celles publiées par l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE) en 2009 sur le bien-être des enfants âgés de 15 ans (OCDE, 2009, 2010). Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la 20^e place concernant le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. L'enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2012 révèle que 47 % des élèves français déclarent se sentir chez eux à l'école, ce qui est bien en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, qui est de 80 % (OCDE, 2013). De plus, le sentiment d'appartenance des élèves français à l'école est le plus faible de l'OCDE et leur niveau d'anxiété dans l'apprentissage des mathématiques est très élevé (OCDE, 2013).

Pour les acquis scolaires, les résultats de l'enquête PISA 2015 (OCDE, 2016), s'avèrent plus positifs que ceux des enquêtes précédentes. En effet, la performance en sciences des élèves de 15 ans en France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE avec un score de 495 points (contre 493 points, en moyenne, dans les pays de l'OCDE), score identique à celui obtenu en 2006. En mathématiques, la France se situe juste à la moyenne des pays de l'OCDE, avec un score de 493 points (moyenne OCDE : 490 points), cette performance des élèves est stable par rapport à PISA 2012 qui était en fort recul par rapport à PISA 2003, où le score des élèves de 15 ans en France atteignait 511 points. Les performances des élèves français en compréhension de l'écrit ont augmenté en 2015 par rapport à 2009, passant de 496 à 499 points, la France se plaçant ainsi au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (493 points). *A contrario*, les enquêtes *Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)* et *Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)*, réalisées auprès d'enfants scolarisés en 4^e année de scolarisation obligatoire (correspondant

au Cours Moyen 1 (CM1) français), révèlent un classement particulièrement bas de la France concernant les acquis scolaires en mathématiques, en science et en lecture, par rapport aux autres pays de l'OCDE et de l'Union Européenne (UE) (DEPP, 2012, 2016). Ainsi, dans l'enquête TIMSS 2015, la France est à la dernière place des 23 pays de l'UE en mathématiques avec un score de 488, la moyenne de l'UE étant de 527 points. Parmi les 26 pays de l'OCDE, la France se situe avant-dernière devant le Chili. De plus, cette enquête montre que 42 % des élèves français ont un niveau faible ou très faible, contre 25 % en moyenne dans les pays participant à l'enquête. Pour les sciences, la France est classée 22^e sur 23 pays de l'UE, avec une moyenne de 487 contre 525 pour la moyenne des pays de l'UE (DEPP, 2016). L'enquête PIRLS 2011 révèle des résultats similaires sur les performances en lecture des élèves français. Ainsi, la France se classe 19^e sur 23 pays de l'Union Européenne, avec un score moyen de 520, contre une moyenne de 534 pour les pays de l'Union Européenne (maximum 567 points pour la Finlande et minimum 476 points pour Malte) (DEPP, 2012).

Il ressort de ces enquêtes internationales comparatives un classement particulièrement bas des acquis scolaires des élèves français, ainsi que sur quelques indicateurs de bien-être comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie *et al.*, 2012 ; DEPP, 2012, 2016 ; OCDE, 2009, 2013, 2016). Au vu de ces résultats, il convient de s'interroger sur l'existence de liens entre ces faibles niveaux de qualité de vie des élèves à l'école et le niveau de leurs acquis scolaires, et plus particulièrement, sur l'effet de la qualité de vie sur les performances scolaires.

III Existe-t-il un lien entre la satisfaction de vie et les performances scolaires ?

Une étude de Huebner (1991a), portant sur les performances scolaires (note moyenne en lecture, orthographe, mathématiques et sciences) et le score à la *Students' Life Satisfaction Scale SLSS* (Huebner, 1991b) a été réalisée auprès de 79 élèves américains de grades 5 et 7. Les résultats montrent que les résultats scolaires ne sont pas corrélés de manière significative avec la satisfaction de vie globale.

Huebner et Alderman (1993) ont examiné les différences entre deux groupes d'élèves américains d'écoles primaires du sud-est des États-Unis, d'âge moyen 10,2 ans : le premier regroupe 28 élèves présentant des problèmes d'apprentissage et inscrits dans un programme à risque d'échec scolaire ; le second est constitué de 28 élèves décrits comme apprenants "moyens" ou "supérieurs à la moyenne". Les élèves ont répondu à l'échelle de satisfaction de vie (SLSS) de Huebner (1991b) et à l'échelle de qualité de vie scolaire, la *Quality of School Life Scale* (QSLS) de Epstein et McPartland (1977). Les résultats indiquent que les deux groupes ne se différencient pas, ce qui confirme la corrélation non significative obtenue entre la réussite scolaire et la satisfaction globale de la vie. *A contrario*, les deux groupes se distinguent sur les scores obtenus au QSLS. Ainsi la satisfaction de vie ne semble pas liée au rendement scolaire. Ces résultats ont conduit les auteurs à étudier les liens entre les scores à la SLSS et à la QSLS. Il apparaît alors que la satisfaction de vie est liée à la satisfaction scolaire, mais uniquement dans l'échantillon d'élèves sans difficulté d'apprentissage. Huebner et Alderman (1993) supposent que la satisfaction de vie globale des enfants qui éprouvent des difficultés scolaires pourrait être dissociée de leur satisfaction de vie à l'école.

Une étude anglaise de Cheng et Furnham (2002) a examiné les prédicteurs de la satisfaction de vie et de la solitude auprès de 90 adolescents (49 garçons et 41 filles), âgés de 16 à 18 ans et issus de trois écoles. L'*Oxford Happiness Inventory* (Argyle et al., 1989) composé de 29 items auxquels les élèves répondent sur une échelle en sept points a été utilisé pour évaluer la satisfaction de vie des élèves. Pour évaluer leur sentiment de compétence, Cheng et Furnham (2002) ont utilisé le *Personal Evaluation Inventory* (PEI) (Shrauger, 1995). Il s'agit d'une échelle de 54 items (avec quatre choix de réponses allant de "fortement d'accord" à "fortement en désaccord") mesurant la confiance en soi, définie comme le sentiment qu'une personne a de sa propre compétence ou de sa capacité perçue à traiter efficacement diverses situations. Il a été conçu pour mesurer des domaines spécifiques de la confiance en soi : les performances scolaires, l'athlétisme, l'apparence physique, les relations amoureuses, les interactions sociales et la communication avec les autres. Les résultats montrent une corrélation moyenne ($r = 0,42$) entre les compétences scolaires et le bien-être perçu. Parmi toutes les sous-échelles du PEI, les performances scolaires perçues étaient le seul prédicteur direct important de la satisfaction de vie. Cheng et Furnham (2002) ont également utilisé l'*Eysenck Personality Questionnaire* (Eysenck et Eysenck, 1975) mesurant l'extraversion, le neuroticisme, le psychoticisme et le mensonge. Leurs modèles de régression montrent que le psychoticisme prédit le bien-être uniquement par la médiation des compétences scolaires autoévaluées ($\beta = 0,23 ; t = 1,99 ; p < 0,05$). Il ressort de cette étude que la satisfaction de vie autoévaluée des enfants est liée à leur sentiment de compétence à l'école ; plus précisément, les performances scolaires perçues ont une part explicative dans leur niveau de satisfaction auto-déclaré. Cependant, la portée des résultats de cette étude est limitée du fait que les variables sociodémographiques et contextuelles (pression de l'établissement pour la réussite scolaire

des élèves, spécificité des écoles) ne sont pas contrôlées.

McCullough et Huebner (2003) ont également mené une recherche auprès de 80 jeunes américains du secondaire, âgés de 14 à 18 ans, scolarisés du grade 9 au grade 12, ayant des troubles d'apprentissage, dont les résultats scolaires étaient par conséquent significativement inférieurs à ceux d'élèves ayant un développement typique. Les résultats des 80 élèves identifiés avec un trouble d'apprentissage ont été comparés à ceux des 80 pairs suivant un enseignement régulier à la *Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1994) qui évalue la satisfaction de vie. Les analyses ont révélé des niveaux similaires de satisfaction de vie globale entre les deux groupes, ce qui suggère que la satisfaction de vie globale n'est pas liée aux performances scolaires.

Lyons et Huebner (2016) ont mené une recherche portant sur le lien entre les caractéristiques scolaires et la satisfaction de la vie, chez 917 collégiens américains (âge moyen de 12,7 ans). Dans cette étude la satisfaction de vie a été évaluée à l'aide de la SLSS de Huebner (1991b), et les niveaux de réussite scolaire ont été tirés du *Palmetto Achievement Challenge Test* (PACT), qui est utilisé en Caroline du Sud pour évaluer le niveau des élèves en langue anglaise (*English Language Arts*, ELA) et en mathématiques. Ce test standardisé fournit des scores numériques indiquant les niveaux de réussite des élèves dans chaque discipline (Buckendahl et al., 2003). Une autre mesure a été utilisée pour évaluer les performances scolaires des élèves, le *Grade Point Average* (GPA) qui reflète les notes moyennes, dans toutes les matières scolaires, obtenues par les élèves durant le premier semestre de l'année. Des relations positives et statistiquement significatives ont été observées uniquement entre la satisfaction de vie et les résultats aux tests normalisés en mathématiques. Par ailleurs, les résultats révèlent une relation positive et significative entre la satisfaction de vie globale et le GPA. Selon les auteurs, l'absence de relation entre l'ELA et la satisfaction de vie serait due au fait que les tests standardisés mesurent davantage les capacités intellectuelles des élèves que leurs performances scolaires. Ces résultats tendent à suggérer que des niveaux plus élevés de satisfaction de vie sont liés à des niveaux plus élevés de performances scolaires chez les jeunes adolescents.

Une recherche allemande de Crede et al. (2015) a étudié le rôle potentiellement modérateur du niveau d'éducation des parents dans la relation entre les résultats scolaires des adolescents et leur satisfaction de vie. 411 élèves de grade 11 (16-17 ans environ) ont complété une échelle générale de satisfaction de vie, développée par Dalbert (2003) et composée de sept items (par exemple, "Je suis satisfait de ma vie", "Je me considère comme une personne heureuse"); elle mesure la dimension cognitive de la satisfaction de vie, comparable aux items de l'échelle développés par Diener et al. (1985). Pour évaluer les performances scolaires des élèves, les auteurs ont utilisé les notes moyennes (GPA) indiqué sur les derniers bulletins de notes des élèves. Enfin, le niveau d'éducation des parents a été renseigné par les élèves eux-mêmes, en indiquant le degré d'éducation le plus élevé atteint par leur mère et leur père. Les analyses montrent, d'une part, que les scores de réussite scolaire (GPA) et la satisfaction de vie sont faiblement mais significativement et positivement corrélés ($r = 0,14$). D'autre part, l'éducation des mères modère l'association entre la satisfaction de vie et le GPA ($t = 2,42$; $p < 0,05$), ce qui n'est pas le cas de l'éducation des pères. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait qu'en Allemagne les mères sont beaucoup plus impliquées que les pères dans le travail scolaire de leurs enfants. Par ailleurs, il existe une relation entre la réussite scolaire et

la satisfaction de vie chez les élèves qui ont suivi la même scolarité que leurs parents mais pas pour ceux qui ont un parcours scolaire supérieur à celui de leurs parents. Les auteurs suggèrent que, comparativement à ces derniers, les élèves ayant suivi le même parcours scolaire que leurs parents sont plus sujets aux attentes élevées de leurs parents en matière d'éducation.

Steinmayr *et al.* (2016) ont mené en Allemagne une étude longitudinale d'une année visant à déterminer dans quelle mesure le bien-être subjectif, les performances scolaires et l'anxiété due aux tests s'influencent dans le temps. Un échantillon de 290 élèves de grade 11 et d'âge moyen 16,5 ans ont participé à la récolte de données pendant un an. Le bien-être subjectif a été mesuré à l'aide de l'échelle *Habituelle subjektive Wohlbefindensskala* (HSWBS, Dalbert (2003)) qui regroupe une échelle (six items) évaluant les composantes émotionnelles du bien-être subjectif (Dalbert, 2003) et une échelle (sept items) de satisfaction de vie (Dalbert *et al.*, 1984). Les items de cette échelle de satisfaction de vie sont comparables à ceux de l'échelle de satisfaction de vie développée par Diener *et al.* (1985), (par exemple, "Je suis satisfait de ma vie"). L'anxiété due aux tests a été mesurée à l'aide d'une version courte du *German Test Anxiety Inventory* (TAI-G, Hodapp, 1991, 1995, cité par Steinmayr *et al.* (2016), p. 5) comportant des items du type "Je me demande si ma performance sera suffisante"). Pour évaluer les performances scolaires les auteurs ont utilisé les GPA des élèves. Des analyses corrélationnelles indiquent que toutes les variables sont corrélées. Des modèles d'équations structurelles contrôlant le genre montrent que l'augmentation de la satisfaction de vie est prédite par le GPA mesuré au temps 1, mais que l'effet réciproque n'est pas vérifié. Dans la présente étude, il a été démontré que la réussite scolaire des élèves prédit des changements dans la composante cognitive de bien-être, mais qu'elle n'est pas liée à la composante émotionnelle de la SWB. Ainsi, les auteurs constatent, tout d'abord, que la satisfaction de la vie (composante cognitive de la qualité de vie) est l'indicateur le plus stable et la dimension clé de la qualité de vie des enfants à l'école (comme le précisait Suldo *et al.* (2006)). Ensuite, ils soulignent que le niveau des affects positifs et négatifs des élèves semble être influencé par diverses activités qui ne sont pas liées à l'environnement scolaire, tels que les événements familiaux et de loisirs. Enfin, cette recherche met en évidence que la réussite scolaire contribue significativement à la satisfaction de vie, mais que la satisfaction de vie n'explique pas la réussite scolaire. Les auteurs suggèrent que d'autres variables, telles que le milieu socio-économique et les conditions de vie, pourraient influencer de manière significative la réussite scolaire et la composante émotionnelle de la qualité de vie.

Ces recherches aboutissent à des résultats non convergents puisque, sur les sept études recensées, quatre seulement parviennent à établir des liens entre le bien-être et la réussite scolaire (Cheng et Furnham, 2002 ; Crede *et al.*, 2015 ; Lyons et Huebner, 2016 ; Steinmayr *et al.*, 2016) et trois n'y parviennent pas (Huebner, 1991a ; Huebner et Alderman, 1993 ; McCullough et Huebner, 2003). La comparaison des méthodologies utilisées dans ces différentes études montre que la satisfaction de vie est liée à des mesures directes de performances scolaires (comme le GPA) mais pas aux indicateurs de difficultés scolaires ou performances issues de tests standardisés. Cette constatation peut être expliquée par le fait que les tests standardisés s'apparentent à une mesure de l'intelligence, or Ash et Huebner (1998), Brantley *et al.* (2002) et Suldo *et al.* (2006) ont mis en évidence que les mesures de QI et de satisfaction scolaire n'étaient pas liées. Les résultats de Huebner et Alderman (1993) et de Steinmayr *et al.* (2016) suggèrent un lien entre la composante

scolaire de la qualité de vie des enfants et les performances scolaires ; à l'inverse la dimension émotionnelle de la qualité de vie (composée des affects positifs et négatifs) n'apparaît pas liée aux performances scolaires (Steinmayr *et al.*, 2016). De ce fait, les travaux ayant étudié plus spécifiquement les liens entre qualité de vie à l'école et performances scolaires sont examinés dans les chapitres suivants.

IV Liens entre qualité de vie à l'école et performances scolaires chez les enfants de maternelle et d'école primaire

Ladd *et al.* (2000) ont mené une enquête longitudinale auprès de 202 élèves américains d'école maternelle (âge moyen 5,6 ans), afin de voir si le fait d'aimer l'école contribuait à un meilleur taux de participation en classe et une plus grande réussite scolaire. Les enfants ont été interrogés à leur entrée à l'école maternelle en automne et à la fin de la première année au printemps. Le goût des élèves pour l'école a été évalué à l'aide du questionnaire *School Liking and Avoidance Questionnaire* (SLAQ, Ladd & Price, 1987, cité par Ladd *et al.* (2000)), comportant une sous-échelle "école", avec neuf items (exemples d'items : "Quand vous vous levez le matin, vous sentez-vous heureux d'aller à l'école?", "Aimez-vous être à l'école?"). Les enfants ont été formés à répondre à une échelle en trois points : oui, parfois, ou non (cotés respectivement, score 3, 2 et 1). Les scores ont été calculés en faisant la moyenne des scores entre les items aux deux temps de mesures (alpha de Cronbach = 0,87 à l'automne et 0,91 au printemps). Les familles ont complété un questionnaire sociodémographique, composé des mesures suivantes : le niveau d'éducation des parents, le revenu familial, l'âge de l'enfant à l'entrée à l'école, le sexe et l'appartenance ethnique de l'enfant (0 = caucasien ou asiatique américain, 1 = autres groupes ethniques) et les expériences préscolaires (nombre de jours pleins passés à l'école maternelle les années précédentes). Les familles ont aussi évalué la fréquence avec laquelle leurs enfants ont eu une préparation académique à la maison, avec une sous-échelle à six items pour les activités pré-scolaires extraite du *Joint Activities Questionnaire* (JAQ, Ladd *et al.* (2000)) (exemples d'items : "Raconter ou lire des histoires ensemble", "Regarder la télévision éducative ensemble"). La fréquence des activités pré-scolaires a été cotée : 1 (moins d'une fois par semaine), 2 (1-2 fois par semaine), 3 (3-5 fois par semaine), et 4 (6-7 fois par semaine) (consistance interne modérée, alpha de Cronbach = 0,65). Pour la participation en classe, les auteurs ont utilisé les sous-échelles du *Teacher Rating Scale of School Adjustment* (TRSSA, Birch *et Ladd* (1997)), permettant d'évaluer : d'une part, la participation coopérative, mesure à huit items indiquant dans quelle mesure les enfants acceptent l'autorité de l'enseignant et se conforment aux règles et aux responsabilités de la classe, et d'autre part, la participation indépendante, une mesure en quatre items de la tendance des enfants à travailler de façon autonome et à manifester leur prise d'initiative (alpha de Cronbach = 0,89 à l'automne et 0,90 au printemps). Pour la réussite scolaire, les sous-tests visuels et quantitatifs du *Metropolitan Readiness Test* (MRT, Nurss *et McGauvran* (1986)) ont permis d'évaluer les compétences en pré-lecture et en pré-mathématiques à l'automne (MRT : niveau 1) et au printemps (MRT : niveau 2). Des analyses corrélationnelles indiquent que les enfants aimant l'école tendent à montrer des niveaux plus élevés de participation coopérative et indépendante et une meilleure réussite scolaire. Des modèles en équation structurelle mettent en évidence des effets directs, significatifs et positifs du fait d'aimer l'école pour les deux formes de participation en classe et pour la réussite scolaire. Ce modèle établit également un effet médiateur de la participation coopérative dans le lien entre le goût précoce pour l'école et la réussite scolaire. À l'inverse, l'effet réciproque de ces relations n'est pas significatif : ainsi, même si le fait d'aimer l'école a un effet important sur la réussite scolaire précoce, la réussite scolaire ne contribue pas à prédire les changements dans le goût pour l'école. De plus, il n'y a pas d'effets indirects significatifs de la participation précoce (coopérative ou indépendante) sur le fait d'aimer l'école. Enfin, quatre mesures (évalué en T1) contribuent à expliquer la réussite scolaire

précoce au T2 : le goût pour l'école à l'entrée en maternelle, le revenu familial, les expériences préscolaires et les activités pré-académiques à la maison. De plus, ces quatre mesures représentent presque la totalité de la variance expliquée (26 % vs 27 % pour l'ensemble). Cette étude met donc en évidence que les enfants déclarant aimer l'école, dès leur entrée en maternelle, s'adaptent mieux et participent plus en classe, ce qui contribuera à des niveaux de réussite scolaires plus élevés.

Une étude française de [Younes et al. \(2011\)](#) sur le climat scolaire à l'école primaire a analysé les liens entre la qualité de vie à l'école et les performances scolaires, de 697 enfants âgés de six à huit ans de 22 écoles primaires françaises¹. Les élèves ont répondu par auto-évaluation à une version adaptée aux jeunes enfants du questionnaire de climat scolaire et de bien-être à l'école de [Debarbieux \(1996, 2001\)](#). Ce questionnaire de 18 items est subdivisé en plusieurs dimensions : le climat scolaire et le bien-être à l'école, les relations avec l'enseignant, les relations entre les élèves, les relations avec les autres adultes, et la violence vécue ou victimation². Pour évaluer les performances scolaires des élèves, les notes moyennes de l'école aux évaluations nationales de CE2 ont été utilisées. Les analyses montrent un lien entre les performances de l'école et le taux de victimation des élèves : plus la moyenne de l'école est élevée, moins les élèves déclarent subir des violences à l'école ($p = 0,0025$). Par ailleurs, le bien-être à l'école est significativement corrélé à la note moyenne de l'école aux évaluations de CE2 et à l'évaluation de la qualité de différents types de relations sociales : relations au maître, aux parents et entre élèves. L'évaluation du bien-être à l'école varie également en fonction des caractéristiques du milieu (catégories socioéconomiques, taille des écoles et des classes et localisation rurale ou urbaine). Par ailleurs, les auteurs notent que des relations sociales de bonne qualité permettent aux élèves de se sentir mieux au sein de leur établissement et de mieux réussir à l'école.

L'étude de [Verkuyten et Thijs \(2002\)](#) examine les relations entre la satisfaction à l'école selon l'ethnie et le genre, chez 1 090 enfants néerlandais âgés de dix et douze ans. Les données ont été recueillies dans 51 classes issues de 26 écoles. Pour mesurer la satisfaction scolaire, les auteurs ont utilisé une échelle composée de deux items issue de la sous-échelle de satisfaction d'[Epstein et McPartland \(1976\)](#). Les élèves devaient ainsi indiquer "s'ils aiment l'école" et "s'ils aiment aller à l'école", à l'aide d'une échelle de type Likert en sept points. Une échelle d'auto-évaluation en dix points a été utilisée pour évaluer les performances scolaires générales, en hollandais et en mathématiques. Pour évaluer les victimations par les pairs, les auteurs ont choisi d'utiliser une auto-évaluation avec quatre questions, chacune à cinq modalités de réponse. Les questions abordaient la fréquence des injures reçues et l'exclusion sociale qui sont les formes les plus communes de la victimation par les pairs chez les enfants de l'école primaire. Le sentiment de compétence ("Oubliez-vous souvent ce que vous apprenez?" et "La plupart du temps réussissez-vous à trouver les réponses à l'école?") et l'estime de soi sociale ("Quand vous essayez d'être amical, les autres enfants ont-ils la même réaction envers vous?" et "Vous faites-vous des amis facilement?") ont été mesurés

1. Ces 22 écoles faisaient partie du dispositif de recherche-intervention "Apprendre à mieux vivre ensemble" qui avait pour objectif de donner aux équipes éducatives les moyens de promouvoir la santé et de prévenir les conduites à risque des élèves ([Simar et al., 2008](#)).

2. Exemples d'items par dimension : le climat scolaire et le bien-être à l'école : "Comment trouves-tu ton école?"; les relations avec l'enseignant : "Comment sont les relations avec ton maître?"; les relations entre élèves : "Comment sont les relations entre élèves?"; les relations avec les autres adultes : "En cas de problème te confies-tu à ta mère?" et la victimation : "Es-tu souvent frappé par les autres élèves?".

à l'aide de deux sous-échelles en cinq points. Deux autres mesures ont été utilisées : la première consistait à demander aux enfants s'ils étaient satisfaits de leur vie en général, la deuxième évaluait l'amabilité du personnel enseignant. Le climat scolaire a été mesuré à l'aide de six items, par exemple : "Imaginez que l'enseignant quitte la salle de classe pour un moment. Les élèves poursuivent-ils leur travail?" ou "Supposons que votre professeur vous demande un travail spécifique en classe. Vous mettez-vous immédiatement au travail?", etc. Les analyses de corrélations indiquent que la satisfaction de vie en générale et la satisfaction à l'école sont significativement corrélées avec toutes les autres mesures. Cependant, les corrélations ne sont pas très élevées, la corrélation entre la satisfaction scolaire et les performances scolaires étant de $r = 0,12$ ($p < 0,001$). De plus, les deux mesures sont relativement indépendantes puisqu'elles partagent moins de 7 % de leur variance. Ce résultat est en accord avec l'idée que lors d'auto-évaluations les élèves ont tendance à surévaluer leurs compétences réelles et à évaluer positivement leur vie (Harter, 1985). En accord avec cette idée, les auteurs constatent que les performances scolaires sont fortement et positivement corrélées au sentiment de compétence, mais moins à la victimation par les pairs, tandis que la satisfaction scolaire est fortement corrélée négativement à la victimation par les pairs, mais moins au sentiment de compétence. Par ailleurs, les corrélations indiquent que les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons. Les analyses multiniveaux prenant en compte l'ethnie, le sexe, la satisfaction de vie, la victimation, les relations enseignantes et les performances scolaires montrent qu'en plus du poids explicatif de l'ethnie, du sexe, de la satisfaction de vie et de la victimation, la satisfaction scolaire est expliquée par les relations avec les enseignants et les performances scolaires. Enfin, des analyses de médiation montrent que le sentiment de compétence est un médiateur dans la relation entre les performances scolaires et la satisfaction scolaire. Ainsi, les enfants qui réussissent mieux à l'école y sont plus satisfaits, du fait que de meilleures performances conduisent à plus d'efficacité et à un sentiment de compétence plus élevé. Les auteurs concluent que les enfants ayant de meilleures performances scolaires sont plus satisfaits de l'école parce qu'ils ont un fort sentiment de compétence scolaire et parce qu'ils estiment que les enseignants sont aimables. À l'inverse, les enfants qui réussissent moins à l'école y sont moins satisfaits parce qu'ils ont de moins bonnes relations avec leurs pairs et subissent plus de victimation. Par ailleurs, il ressort de cette étude qu'une classe avec un bon climat scolaire offre de meilleures conditions d'apprentissage et peut conduire à une plus grande satisfaction de l'école, en permettant aux élèves de développer leur intérêt pour l'école et leurs capacités scolaires.

Miller *et al.* (2013) ont exploré la relation entre la satisfaction scolaire et la réussite scolaire auprès de 1 081 élèves d'Irlande du Nord, âgés de sept à onze ans en tenant compte du sexe et la précarité³. Pour mesurer la satisfaction scolaire, ont été utilisées la sous-échelle "Environnement scolaire" de la *KIDSCREEN* (*KIDSCREEN Group Europe, 2006*) qui explore la perception qu'a l'élève de son apprentissage et de sa concentration à l'école et la sous-échelle "Aimer l'école" de Pell et Jarvis (2001). La qualité des relations paritaires a été évaluée par une sous-échelle de la *KIDSCREEN*. Les résultats scolaires ont été mesurés par les enseignants qui devaient indiquer les résultats les plus récents des élèves en anglais et en mathématiques. Les analyses ont testé la relation entre le bien-être et les performances scolaires et cherché à savoir si cette relation est modérée par le sexe et la précarité. Le premier modèle de régression logistique qui comprenait

3. La privation est une mesure comprenant sept domaines : le dénuement, le revenu, l'emploi, la santé, la proximité des services, l'environnement de vie et la criminalité.

uniquement le bien-être comme variable prédictive et contrôlait l'âge, montre que le bien-être à l'école contribue à prédire la réussite scolaire ($R^2 = 23,4 ; p < 0,001$). Le deuxième modèle incluait le sexe et la précarité comme variables prédictives en plus du bien-être et de l'âge. Les résultats montrent que le bien-être à l'école et qu'une faible précarité sont associés à de meilleures performances scolaires, tandis que le sexe n'est pas associé aux performances scolaires une fois que le bien-être est contrôlé, ce dernier restant le meilleur prédicteur de la réussite scolaire ($R^2 = 25,4 ; p < 0,01$). Les deux derniers modèles de régression ont exploré l'influence modératrice du genre et de la précarité sur la relation entre le bien-être et les performances scolaires. Les analyses indiquent qu'il n'y a pas d'effets d'interaction significatifs entre le bien-être et le sexe ou le bien-être et la précarité. Ces résultats suggèrent que la relation entre le bien-être et les performances scolaires est robuste et est indépendante du sexe et de la précarité. Ainsi, les élèves qui se sentent bien et heureux à l'école, quel que soit leur contexte de vie, ont de meilleurs résultats scolaires que les élèves ayant un faible niveau de bien-être à l'école.

D'après ces recherches réalisées à l'école primaire, les performances scolaires des élèves, qu'elles soient évaluées directement (Younes *et al.*, 2011), indirectement par les enseignants (Miller *et al.*, 2013) ou auto-évaluées par les élèves (Ladd *et al.*, 2000 ; Verkuyten et Thijs, 2002), sont significativement liées à leur qualité de vie perçue à l'école. L'étude de Ladd *et al.* (2000) a mis en évidence que des facteurs préscolaires (le goût pour l'école à l'entrée en maternelle, le revenu familial, les expériences préscolaires et les activités pré-académiques à la maison) permettent d'améliorer la qualité de vie des élèves à l'école et contribuent à une meilleure réussite scolaire. Ces recherches montrent également, que de bonnes relations sociales à l'école (Younes *et al.*, 2011) et un climat scolaire positif (Verkuyten et Thijs, 2002) concourent à améliorer la qualité de vie des élèves à l'école et ainsi, leur permettent de mieux réussir à l'école. En outre, la recherche de Miller *et al.* (2013) va plus loin en montrant que le bien-être à l'école contribue à expliquer la réussite scolaire et que cette relation ne change pas en fonction du sexe ou des conditions de vie (précarité). Qu'en est-il de l'évolution dans le temps de la relation entre le bien-être à l'école et les performances scolaires ? Se maintient-elle dans le temps ? Plus précisément, qu'en est-il chez les collégiens ?

V Lien entre qualité de vie à l'école et performances scolaires chez les adolescents

Une étude de Kirkcaldy *et al.* (2004) a utilisé les données du PISA 2000 pour examiner l'association entre le bien-être des élèves du secondaire et les performances scolaires, à partir de données de 30 pays. Le bien-être a été évalué en utilisant la *World Database of Happiness* de Veenhoven (Kirkcaldy *et al.*, 2005), base de données mondiale du bonheur des élèves, regroupant des mesures de satisfaction de vie et des indicateurs du bien-être subjectif), et les performances scolaires ont été appréhendées en prenant en compte la réussite moyenne de chaque pays au PISA 2000. Les résultats montrent d'une manière générale que le bien-être des élèves est toujours lié aux performances scolaires (en science, mathématiques et lecture), l'ampleur de l'association étant plus élevée pour la lecture. Les auteurs ont également constaté que les pays ayant des résultats élevés en sciences, mathématiques et lecture ont aussi obtenu les meilleurs scores de bien-être. La corrélation la plus forte étant celle entre le bien-être et les résultats en lecture ($r = 0,63$), suivis de celles du bien-être et des résultats en mathématiques ($r = 0,59$) et des résultats en sciences ($r = 0,57$). On notera, néanmoins, que les indicateurs économiques et sociaux (par exemple, revenu et taille de la famille) n'ont pas été contrôlés, ce qui est regrettable, car les scores de lecture les plus élevés apparaissent dans les pays où ces indicateurs socio-économiques sont les plus élevés.

Une enquête "*Still Running 2*" menée par la Children's Society a été réalisée auprès de 10 772 jeunes anglais, âgés de 14 à 16 ans (Rees et Lee, 2005), afin d'étudier les phénomènes de fugue chez les adolescents (Rees et Lee, 2005). Pour évaluer le bien-être des élèves, un questionnaire a été créé pour couvrir trois domaines du bien-être subjectif : le bien-être personnel (exemple d'item : "Je trouve la vie vraiment digne d'être vécue"), le bien-être familial ("Je pense que mes parents me traitent assez") et le bien-être de l'environnement ("La criminalité est un problème croissant dans ma région"). En plus, une question était posée aux élèves pour évaluer leur bien-être à l'école : "Je suis heureux dans mon école". Par ailleurs, une partie des élèves de l'échantillon présentait des difficultés modérées d'apprentissage et bénéficiait d'une prise en charge rééducative. Les analyses mettent en évidence que les difficultés d'apprentissage sont associées à des niveaux de bien-être subjectif (personnel, familial et de l'environnement) et de bien-être à l'école inférieurs. Ensuite, deux modèles de régressions logistiques visant à expliquer la probabilité de ne pas aimer l'école ont été utilisés. Le premier incluait toutes les variables sociodémographiques et le second comprenait ces variables et les autres domaines de bien-être. Il ressort du premier modèle que la probabilité d'être satisfait de l'école est plus élevée chez les élèves ne présentant pas de handicap, les hétérosexuels, ceux n'ayant pas de difficultés d'apprentissages, les filles, ceux dont les parents vivent en couple, les blancs et les indiens, ceux pratiquant une religion. Cependant, ce modèle n'explique que 5 % de la variance totale du bien-être à l'école. Ce pourcentage de variance atteint 21 % lorsque les trois domaines de bien-être subjectif sont ajoutés au modèle, la majeure partie de cette augmentation étant due au bien-être personnel. Ainsi, il existe des associations entre le bien-être à l'école et de nombreuses caractéristiques socio-économiques des jeunes, y compris les difficultés d'apprentissage. En outre, il existe des liens plus forts entre les différents domaines du bien-être subjectif, en particulier le bien-être personnel, le bien-être familial et le bien-être à l'école. D'après ces résultats, il semble donc utile de contrôler les niveaux de qualité de vie globale des

enfants, lorsqu'on étudie la qualité de vie des élèves en contexte scolaire.

Korhonen *et al.* (2014) avaient pour objectif d'étudier les liens entre les difficultés d'apprentissage, le bien-être scolaire et le décrochage scolaire. Leur échantillon est composé de 1 152 élèves finlandais âgés en moyenne de 15,8 ans. Dans cet échantillon, 55,4 % étudiaient dans l'enseignement secondaire supérieur général, 36,9 % dans l'enseignement secondaire supérieur professionnel et 3 % des jeunes n'étaient plus scolarisés, donc en décrochage scolaire. Pour évaluer le bien-être scolaire, ces auteurs ont utilisé plusieurs dimensions, telles que le concept de soi scolaire, la motivation dans le travail scolaire, l'épuisement à l'école, le bonheur général à l'école. Pour évaluer les difficultés scolaires, ils ont utilisé une échelle composée de neuf items, demandant aux élèves d'autoévaluer leur difficulté à faire leurs devoirs (par exemple, "As-tu du mal à prendre des notes en classe ?", "As-tu des difficultés à comprendre les instructions sur le tableau ?"). Une analyse de covariance (ANCOVA) a été utilisée pour tester les relations entre le bien-être scolaire et les difficultés scolaires, en contrôlant le niveau d'éducation des parents. Elle montre que les garçons présentent significativement plus de difficultés scolaires que les filles et que leur bien-être à l'école est significativement plus faible. Par ailleurs, les auteurs ont constitué des profils de performances scolaires : élevés, moyens et faibles. Les résultats indiquent que les élèves qui ont de bonnes performances scolaires affichent un bien-être scolaire élevé, alors que les élèves ayant des performances scolaires plus faibles ont tendance à présenter un bien-être scolaire plus faible que les autres élèves. Enfin, des profils d'élèves en fonction de leurs performances scolaires et de leurs niveaux de bien-être à l'école ont été construits. Il apparaît que l'association entre le décrochage scolaire et les profils (performances scolaires + bien-être) est significative. De plus, les élèves du groupe à faibles performances scolaires et bien-être à l'école avaient la plus forte probabilité de décrochage scolaire. Les élèves appartenant au groupe moyen étaient plus susceptibles d'être scolarisés et seulement 0,5 % des élèves du groupe présentant de hautes performances et un bien-être à l'école élevé ont été classés parmi les décrocheurs. Les auteurs concluent que les performances scolaires associées au bien-être à l'école sont des indicateurs permettant de prédire le parcours scolaire des élèves. Les élèves ayant des difficultés scolaires et se sentant mal à l'aise à l'école sont plus susceptibles d'abandonner leur scolarité que les autres.

L'étude O'Malley *et al.* (2015) portant sur les liens entre le climat scolaire, la structure familiale et les performances scolaires, a été réalisée auprès de 1,5 million d'élèves du secondaire (âge moyen : 15,1 ans) dans 902 établissements du second degré publics de Californie. Le *California Healthy Kids Survey* (CHKS, WestEd, 2014) a été administré. Celui-ci comprend une mesure de la structure familiale des élèves avec une seule question "Qu'est-ce qui décrit le mieux où vous vivez ?", permettant de les classer dans une des quatre catégories de structure familiale : (a) deux parents, (b) un parent, (c) foyer d'accueil, (d) sans-abri. La perception par les élèves du climat scolaire a été calculée à partir de la moyenne de quatre dimensions du CHKS : (a) le sentiment d'appartenance à l'école, (b) les relations avec les adultes à l'école, (c) les possibilités de participer à l'école et (d) le sentiment de sécurité scolaire perçue. Les analyses descriptives révèlent que les élèves vivant avec leurs deux parents percevaient plus positivement le climat scolaire que les élèves en famille monoparentale, suivis par les élèves vivant en foyer d'accueil et les sans-abri. La réussite scolaire a été évaluée à partir d'une question du CHKS : "Au cours des 12 derniers mois, comment décririez-vous les notes que vous avez reçues le plus souvent à l'école ?". Les élèves vivant avec leurs deux parents ont déclaré des résultats scolaires plus élevés que les élèves vivant dans en famille monoparentales,

suivis par les élèves sans abri et ceux vivant en foyer d'accueil. Des modèles de régressions multiples ont permis d'examiner les relations entre ces différentes variables. Après contrôle de l'âge, du sexe et de l'ethnie, les résultats montrent qu'une perception positive du climat scolaire contribue à expliquer des performances scolaires perçues élevées, quelle que soit la structure familiale. Cependant, l'ampleur de l'association entre climat scolaire et réussite scolaire perçus est plus forte pour les jeunes sans abri ($r = 0,42$). La deuxième association la plus forte a été observée pour les élèves vivant en famille monoparentale ($r = 0,34$), suivis de ceux vivant avec leurs deux parents ($r = 0,30$) et de ceux en foyer d'accueil ($r = 0,22$). Dans l'ensemble, indépendamment de la structure familiale, l'augmentation de la réussite scolaire auto-déclarée est associée à des perceptions positives du climat scolaire. Toutefois, l'ampleur de cette association diffère selon le groupe. Plus précisément, pour les élèves sans abri, une association plus forte entre les perceptions du climat de l'école et la réussite scolaire auto-déclarée est observée à des niveaux inférieurs de perception du climat scolaire. Selon les auteurs, ces résultats impliquent que dans les écoles où le climat scolaire est le moins bon, les étudiants sans abri sont susceptibles d'avoir la moins bonne réussite scolaire, comparativement aux élèves de toutes les autres structures familiales. Cependant, à des niveaux moyens de perception du climat scolaire, les résultats indiquent que les élèves sans abri ont des niveaux de réussite scolaire plus élevés que les élèves en foyer ou vivant en famille monoparentale et que leurs performances scolaires sont presque aussi bonnes que celles des élèves vivant avec leurs deux parents. Ainsi, ces résultats suggèrent qu'indépendamment des conditions de vie, même difficiles, un climat scolaire positif contribue à une meilleure réussite scolaire. De plus, un climat scolaire positif est susceptible d'être particulièrement bénéfique pour les jeunes sans domicile fixe, en contribuant à ce qu'ils réussissent mieux à l'école.

Ces études réalisées auprès d'élèves de l'enseignement secondaire mettent en évidence des liens entre la réussite et le bien-être à l'école. L'étude de [Kirkcaldy et al. \(2004\)](#) établit des corrélations moyennes entre le bien-être des adolescents et les performances scolaires. Néanmoins dans leur étude, les données sociodémographiques n'ont été pas prises en compte, ce qui est dommageable pour des comparaisons avec les autres études. En effet, l'enquête de [Rees et Lee \(2005\)](#) a montré que les difficultés scolaires contribuent à expliquer le bien-être à l'école, mais qu'elles ont un peu moins d'influence que la présence d'un handicap et que l'orientation sexuelle. L'étude de [O'Malley et al. \(2015\)](#), quant à elle, met en évidence l'effet de la structure familiale sur la relation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire. Il semble qu'un climat scolaire positif permette aux élèves sans abris d'avoir des résultats scolaires similaires aux élèves vivant avec leurs deux parents. Enfin, d'après les résultats de [Korhonen et al. \(2014\)](#), les élèves ayant de bonnes performances scolaires et se sentant bien à l'école ont moins de risque de décrochage scolaire que les autres élèves. Ainsi, de manière similaire aux études réalisées auprès d'élèves d'école primaire, il semble que les performances scolaires des élèves de collège, qu'elles soient évaluées directement ([Kirkcaldy et al., 2004](#)), indirectement ([Rees et Lee, 2005](#)) ou perçues ([Korhonen et al., 2014](#); [O'Malley et al., 2015](#)), sont significativement liées à leur bien-être perçu à l'école. Toutefois, les relations entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire ne sont probablement pas de même nature en fonction de l'âge des enfants et des caractéristiques des établissements fréquentés, comme cela a été souligné précédemment. De ce fait, il semble pertinent de faire un état des lieux des recherches comparant les résultats d'élèves du primaire et du secondaire, afin d'examiner comment évolue la relation entre bien-être à l'école et réussite scolaire.

VI Études comparatives d'élèves du primaire et du secondaire, en fonction de leur qualité de vie à l'école et de leurs performances scolaires

Chang *et al.* (2003) ont étudié le lien entre la satisfaction dans tous les domaines de la vie et les résultats scolaires de 189 élèves, dont 115 de 2^e année d'école primaire (65 filles, 50 garçons) et 74 élèves de 8^e année (39 filles et 35 garçons) de l'enseignement secondaire. La satisfaction à l'égard de la vie a été mesurée à l'aide de la MSLSS de Huebner (1994) à 40 items (exemples d'items, "J'attends avec impatience d'aller à l'école", "J'aimerais avoir vécu ailleurs"). Les résultats scolaires ont été obtenus à partir des dossiers scolaires officiels et trois matières ont été considérées : chinois, mathématiques et anglais. Les analyses corrélationnelles révèlent que, pour l'échantillon total, les résultats scolaires sont moyennement corrélés aux scores de satisfaction de vie ($r = 0,38$). Un premier modèle de régression montre que les résultats scolaires des élèves (primaire et secondaire) prédisent la satisfaction de vie ($F = 5,96$; $p < 0,01$). Un deuxième modèle de régression, en contrôlant l'âge des élèves, montre que leurs résultats scolaires de 2^e année contribuent à prédire leur satisfaction de vie ($F = 4,14$; $p < 0,01$), alors que ce n'est pas le cas chez les élèves de 8^e année ($F = 1,06$; n. s.). Les auteurs précisent que, dans beaucoup de pays asiatiques, les résultats scolaires dès le début du primaire sont le seul facteur déterminant du placement dans le secondaire et des possibilités ultérieures d'éducation. Ceci pourrait donc expliquer que les résultats scolaires des enfants puissent avoir un impact sur leur niveau de bien-être subjectif, et que l'influence des résultats scolaires diminue après le passage dans le second degré.

La recherche de Marks *et al.* (2004) a également établi une relation entre la réussite académique et le bien-être à l'école. L'étude porte sur 800 élèves scolarisés dans cinq écoles primaires et deux établissements d'enseignement secondaire de Nottingham, au Royaume-Uni. La satisfaction de vie est mesurée par la MSLSS de Huebner (1994) et les résultats scolaires sont issus d'une évaluation nationale. Leurs résultats révèlent, tout d'abord, que l'école ressort comme étant le domaine qui intéresse le plus les enfants, avant le soi, la famille, les relations amicales et l'environnement de vie. De plus, les enfants semblent être beaucoup plus heureux à l'école primaire que dans l'enseignement secondaire. Les auteurs expliquent ce dernier résultat par le fait que les expériences vécues à l'école primaire et au secondaire sont très différentes et que le niveau de bien-être perçu lors du changement d'établissement entre le primaire et le second degré ne se rétablit jamais. En effet, les élèves du secondaire déclarent s'ennuyer, ne pas avoir envie d'apprendre et ne plus profiter des activités offertes à l'école. "Tous ces problèmes minent certainement la curiosité et le développement personnel des enfants, car s'impliquer dans des activités qu'ils trouvent intéressantes et stimulantes et apprendre de telles expériences, sont des facteurs-clés dans le développement du potentiel des enfants." (traduit de Marks *et al.* (2004), p. 27). En raison de problèmes de collecte de données, seules deux établissements d'enseignement secondaires ont participé à l'enquête contre cinq écoles primaires. Néanmoins, l'échantillon d'élèves du secondaire était suffisamment important (240 élèves de collèges pour 450 élèves d'école primaire) pour établir des comparaisons avec les élèves de l'école primaire. Par ailleurs, pour les écoliers, les résultats révèlent que les élèves scolarisés dans l'école primaire ayant les meilleurs résultats scolaires nationaux avaient la satisfaction de vie et la satisfaction scolaire mesurées par le MSLSS les plus faibles. Ce résultat étonnant par rapport à ceux d'autres recherches ne peut cependant pas être

généralisé, puisqu'il ne porte que sur une seule école, les résultats pour les autres écoles n'étant pas significatifs. Les auteurs suggèrent que dans cette école l'enseignement pourrait être trop axé sur la performance, au détriment du bien-être des élèves.

Løhre *et al.* (2010) ont étudié le bien-être perçu à l'école de 419 élèves issus de 5 établissements scolaires de Norvège, 230 garçons et 189 filles scolarisés dans des grades 1 à 10. Le bien-être à l'école a été évalué à l'aide d'une question globale : "Comment aimez-vous à l'école?". D'autres questions en rapport avec le climat scolaire et comportant cinq options hiérarchisées de réponses ont été posées aux élèves : les conditions de travail en classe ("À l'école (en classe), trouvez-vous la paix nécessaire pour bien travailler?"); leur degré d'inquiétude en classe ("En classe, êtes-vous dérangé d'une certaine manière qui vous fait vous sentir mal?"); leur sentiment de solitude ("Vous sentez-vous seul à l'école?"); les représailles subies ("Pendant la récréation, êtes-vous dérangé d'une façon qui vous fait vous sentir mal?"); la satisfaction au travail scolaire ("À l'école (en classe), êtes-vous content de votre travail?"); l'aide scolaire nécessaire ("À l'école (en classe), pensez-vous que vous obtenez toute l'aide dont vous avez besoin?"); les amis ("Avez-vous de bons amis à l'école?"). Par ailleurs, les relations relatives au soutien social perçu ont été évaluées à l'aide de deux questions. L'une porte sur le soutien des pairs ("Pouvez-vous parler à d'autres élèves si quelque chose de blessant ou difficile vous arrive?") et l'autre sur le soutien des enseignants ("Pouvez-vous parler à votre conseiller en classe si quelque chose de blessant ou difficile vous arrive?"). La perception des problèmes scolaires a été mesurée à l'aide de quatre questions reliées chacune à un sujet donné : "Avez-vous des problèmes avec : "la lecture", "l'écrit", "les mathématiques" ou "la langue étrangère (anglais)". Les analyses de régressions logistiques révèlent que les problèmes scolaires perçus contribuent négativement à expliquer les scores de bien-être à l'école. Les auteurs concluent de ce résultat, que les élèves estimant avoir des problèmes scolaires ont un plus faible degré de bien-être à l'école, alors que ceux déclarant ne pas avoir de problèmes scolaires ont des niveaux élevés de bien-être à l'école. Pour les garçons, le plaisir ressenti dans le travail scolaire et le fait de recevoir de l'aide de la part des enseignants contribuent à expliquer un haut degré de bien-être à l'école et atténuent leur perception d'avoir des problèmes scolaires. Pour les filles, un faible degré de bien-être à l'école est fortement lié au fait de se sentir gênée dans la classe. Selon les auteurs, même si les déterminants du bien-être à l'école chez les enfants peuvent différer selon le sexe, les facteurs essentiels au bien-être des élèves à l'école, pour les deux sexes, semblent être étroitement liés au travail en classe, et non à la récréation. De plus, les déterminants contribuant à promouvoir le bien-être à l'école atténuent la perception de difficultés scolaires et aussi le sentiment de solitude et le degré d'inquiétude en classe. Par ailleurs, les analyses effectuées dans cette recherche ne montrent pas de différences en fonction de l'âge des participants.

Une seconde étude norvégienne portant sur le sentiment de solitude des filles à l'école a été menée par Løhre *et al.* (2014). Les données de cette étude longitudinale, à deux ans d'intervalle, en mai-juin 2002 (T1) et mai-juin 2004 (T2), ont été recueillies auprès de 119 filles scolarisées dans cinq écoles publiques de Norvège. En T1 les filles étaient scolarisées dans les grades 1-8 (7-14 ans) et en T2 dans les grades 3-10 (9-16 ans). Un questionnaire de bien-être à l'école, le *School Wellbeing Questionnaire* (SWQ de Løhre *et al.* (2010)), comportant trois domaines a été proposé : la satisfaction scolaire mesurée en T1 et T2 ("Comment aimez-vous à l'école?"), le sentiment de victimation évalué en T1 avec trois questions : "Pendant la récréation,

êtes-vous agressé d'une façon qui vous fait vous sentir mal?", et le sentiment de solitude a été mesuré en T1 avec une question ("Vous sentez seul à l'école?"). Par ailleurs, cinq questions, liées à la possibilité de pouvoir se confier à quelqu'un, ont été posées aux élèves en T1 et T2 : "Pouvez-vous parler à quelqu'un si quelque chose de blessant ou difficile vous arrive : "un conseiller en classe" ; "les autres enseignants" ; "les autres élèves" ; "tes parents" ; "d'autres adultes" ?". Pour les compétences scolaires, quatre questions reliées chacune à un domaine scolaire particulier ont été posées en T1 ("Avez-vous des problèmes avec : "la lecture" ; "l'écrit" ; "les mathématiques" ; "la langue étrangère (anglais)" ?"). Les associations entre les mesures effectuées en T1 et la mesure du bien-être à l'école au T2 ont été explorées au moyen d'analyses de régression multivariées, en contrôlant les grades et le bien-être à l'école en T1. Pour les filles "solitaires", la probabilité de déclarer des niveaux élevés de bien-être à l'école, deux ans plus tard, est inférieure de 65 % par rapport aux autres filles ($r = 0,35$; $p = 0,033$). Le bien-être à l'école en T1 contribue fortement à prédire le bien-être à l'école en T2. La victimation et les problèmes scolaires mesurés en T1 ne contribuent pas à prédire le bien-être à l'école en T2. Seule la solitude a une contribution forte et négative au bien-être à l'école une année après. Néanmoins, comme dans la recherche précédente, la victimation et les problèmes scolaires en T1 contribuent à expliquer le niveau de bien-être des élèves en T1, mais de manière moindre que le sentiment de solitude. Leurs résultats mettent en évidence que le fait de pouvoir se confier à un conseiller en classe ou un autre adulte (non identifié) en T1, permet de réduire le sentiment de solitude en T1 et d'améliorer la satisfaction scolaire en T2. Cependant, se confier à un parent de confiance, un autre élève ou d'autres enseignants ne permet pas de se sentir moins seul à l'école et ne contribue pas à améliorer le bien-être à l'école une année plus tard. Dans cette étude, des analyses différenciées en fonction de l'âge des élèves n'ont pas été effectuées, ce qui est regrettable au regard des résultats d'autres études citées précédemment (Chang *et al.*, 2003 ; Marks *et al.*, 2004).

Murray-Harvey (2010) avait pour objectif d'étudier les relations entre la réussite scolaire, la santé psychologique et le bien-être à l'école. Les données ont été recueillies en Australie du Sud auprès de 888 élèves de 10 à 16 ans dans dix classes du primaire et dans dix classes du secondaire (correspondant au collège dans le système scolaire français). Pour mesurer le bien-être scolaire, l'auteur a utilisé un questionnaire multidimensionnel, en prenant en compte cinq dimensions : les relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, leur santé psychologique, le ressenti envers l'établissement scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école, la réussite scolaire et le stress provoqué par l'école. L'auteure a préféré utiliser des formulations négatives pour certaines mesures, qui sont révélatrices de la capacité des participants à faire face à l'échec, aux difficultés dans les apprentissages et de leur persévérance à réussir à l'école et dans leur vie. Les relations sociales ont été mesurées à l'aide de trois questions : "Si je me sens à l'écart, je suis encouragé par ...", "Si je tiens à exprimer mes troubles/problèmes je suis écouté par..." et "Ces gens tentent généralement de comprendre mes sentiments...". L'enfant devait répondre en prenant en compte sa famille, les pairs et les enseignants. Cinq variables constituent la dimension "santé psychologique", avec quatre mini-échelles de symptomatologie comprenant l'apathie, les symptômes somatiques, la dépression et l'agression, et une mini-échelle d'estime de soi positive constituée à partir de cinq items marqués positivement dans l'échelle d'estime de soi de Rosenberg (1965). Le ressenti envers l'établissement a été mesuré à partir d'une série de sept visages, pour lesquels les élèves ont indiqué leurs sentiments positifs par rapport à l'école. Pour cela ils devaient entourer "Le visage vous ressemblant à l'école" (0 = visage très malheureux

à 6 = visage très heureux). En plus, pour évaluer l'appartenance à l'école, les élèves devaient évaluer (en entourant des visages) le plaisir ressenti d'être à l'école, le fait de s'entendre avec les autres élèves et le fait d'être fier d'appartenir à l'école. Le stress provoqué par l'école a été mesuré à l'aide de trois mini-échelles concernant la famille ("Ma famille pense que le travail scolaire est plus important que tout ce que je fais"), les pairs ("Mes camarades m'insultent") et les enseignants ("Les professeurs me grondent sans m'écouter"). La réussite scolaire a été évaluée de deux manières : par auto-évaluation de l'élève ("Je ne comprends pas mes leçons") et par des questionnaires enseignant ("A-t-il de bons résultats par rapport aux autres élèves?"). Les résultats montrent que la réussite scolaire de l'élève est significativement et positivement corrélée aux relations sociales avec la famille, les pairs et les enseignants, à la santé psychologique, au ressenti envers l'établissement scolaire et au sentiment d'appartenance à l'école. La réussite scolaire est significativement corrélée négativement au stress provoqué par l'école. Il ressort également que le sexe a un poids explicatif important dans ce modèle. En effet, les filles réussissent mieux à l'école et ont un meilleur bien-être à l'école que les garçons. Plus précisément, il apparaît que les relations avec les enseignants, les expériences sociales/affectives et le ressenti envers l'école sont plus favorables pour les filles que pour les garçons. Par ailleurs, il apparaît que les écoliers réussissent mieux à l'école et ont un bien-être à l'école plus élevé que les collégiens. Ce résultat peut être expliqué par le fait que les relations avec les enseignants et les pairs sont évaluées plus positivement par les élèves d'école primaire que par les élèves de collège. Les collégiens, quant à eux, déclarent plus d'anxiété envers les études que les écoliers.

Une étude longitudinale de [Hirsch et Rapkin \(1987\)](#) a suivi, durant la transition primaire-secondaire, 159 élèves (73 garçons et 86 filles), scolarisés dans un état du centre-ouest des États-Unis. Les données ont été récoltées lors de trois temps de mesures : fin de grade 6⁴ (11-12 ans), milieu du grade 7 (12-13 ans), fin grade 7. La qualité de la vie scolaire a été évaluée à l'aide du *Quality of school Life* (QSL) d'[Epstein et McPartland \(1976\)](#). Pour évaluer le soutien social par les pairs, les auteurs ont utilisé une échelle développée par [Hirsch \(1981\)](#), pour permettre aux élèves de comprendre dans quelle mesure ils étaient engagés dans un réseau social ou une "communauté personnelle" avec leurs amis. Ainsi, 12 items évaluaient à la fois des aspects comportementaux des amitiés (par exemple, "J'ai souvent un ami dans ma maison") et des composantes évaluatives ("Je crois que mes amis m'aiment vraiment"). Les performances scolaires ont été mesurées à l'aide du *Comprehensive Tests of Basic Skills* (CTBS) ([CTB/McGraw-Hill, 1974](#)), évaluant la lecture, la langue et les mathématiques. Une division médiane a été utilisée pour distinguer les sujets en groupes de compétences scolaires de haut et de bas niveau (la répartition était basée sur les résultats de tous les élèves de grade 6). Le résultat le plus important de cette étude révèle une baisse importante de tous les aspects de la qualité de la vie scolaire au fil du temps. Par ailleurs, la satisfaction scolaire des filles est supérieure à celle des garçons. L'effet significatif de l'interaction sexe-temps (T1 contre T2 et T3) sur l'engagement à l'école révèle un plus grand déclin de l'engagement des filles au cours du temps, comparées aux garçons. Pour les performances scolaires, les analyses révèlent que les élèves compétents éprouvent une plus grande satisfaction scolaire que les élèves moins compétents. Il ressort de cette recherche que les scores de qualité de vie scolaire ont significativement diminué entre les différents temps de mesures, indépendamment de la compétence académique. Néanmoins, les résultats révèlent aussi que l'augmentation

4. Le grade 6 était inclus dans les écoles primaires.

du soutien social par les pairs pour les élèves à haute compétence académique contribue à l'augmentation de leur satisfaction scolaire.

Guimard *et al.* (2017) ont suivi 557 élèves scolarisés à l'école primaire (N = 253) et au collège (N = 354) pendant trois années scolaires. Pour évaluer le bien-être à l'école, deux outils ont été utilisés lors des trois années : une échelle unidimensionnelle de satisfaction scolaire, à cinq items (Huebner *et al.*, 2012; Guimard *et al.*, 2014) et un questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école *Be-Scol*, à 28 items (Guimard *et al.*, 2015). Six dimensions sont évaluées avec le questionnaire *Be-Scol* : la satisfaction à l'égard des activités scolaires, les relations avec les enseignants, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Les performances scolaires, en français et en mathématiques, ont été évaluées lors des trois années à partir de questionnaires transmis aux professeurs des écoles des élèves de primaire ainsi qu'aux professeurs de français et de mathématiques des collégiens. Leur sentiment d'efficacité personnelle (SEP) a également été appréhendé *via* une échelle validée par Masson et Fenouillet (2013), lors des années 2 et 3. Enfin, des questions sur les parcours scolaires et le contexte familial de l'élève ont été renseignées par les élèves et les familles. Les analyses font apparaître des corrélations faibles mais significatives entre les performances scolaires en français et en mathématiques et différentes dimensions du bien-être à l'école. Ainsi, plus les élèves évaluent positivement leurs relations avec les enseignants, les activités proposées à l'école et leur satisfaction à l'égard de la classe, meilleures sont leurs performances scolaires un an plus tard. Des analyses différentes, effectuées à l'aide de trois méthodes statistiques (analyses de médiation, régressions logistiques et analyses différentielles) plaident en faveur d'un impact du bien-être à l'école sur les performances scolaires des élèves. Les analyses de médiation attestent de l'existence d'une relation entre le score de bien-être à l'école mesuré en T1 et les performances scolaires mesurées une année plus tard, ainsi qu'entre le score de bien-être mesuré en T2 et les performances scolaires mesurées en T3. Toutefois, cette relation n'est pas directe puisqu'elle est médiatisée par le niveau de performances scolaires initial des élèves, celui-ci contribuant de manière importante à l'explication des performances scolaires ultérieures. Ces résultats suggèrent qu'en début d'étude, plus les élèves sont heureux à l'école, plus leurs performances scolaires évaluées à la même période sont élevées, celles-ci impactant leurs performances une année plus tard. Les résultats des analyses de régression logistique plaident en faveur d'un impact de certaines dimensions du bien-être à l'école mesurées en T1 ou en T2 (notamment, la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires) sur les performances scolaires des élèves mesurées en T1, T2 ou T3. Ces résultats rejoignent ceux obtenus à l'issue des analyses de médiation et montrent en les relations entre le bien-être et les performances scolaires existent, mais qu'elles sont proximales et de nature différente selon la période considérée. Enfin, des analyses différentielles à l'aide de classifications hiérarchiques ont permis de distinguer trois profils d'élèves à partir des scores obtenus aux différentes dimensions du questionnaire *Be-Scol* en première année : les enfants satisfaits et sereins (SS), peu satisfaits mais sereins (PSS), peu satisfaits et inquiets (PSI). Ces profils apparaissent liés aux performances scolaires et à la satisfaction scolaire évaluées en deuxième année. En effet, les enfants "Satisfaits et Sereins" sont évalués par leurs enseignants comme ayant de meilleures performances scolaires en français et en mathématiques, ils sont plus satisfaits de l'école et ont une meilleure qualité de vie globale, comparativement aux enfants des deux autres groupes. La comparaison des réponses des écoliers et des collégiens montre en outre que, si les collégiens du groupe PSS ont des performances en mathématiques

inférieures aux élèves des groupe SS ($p < 0,001$) et PSI ($p = 0,013$), ce sont les élèves de primaire du groupe PSI qui sont décrits comme ayant de moins bonnes performances en mathématiques que les élèves du groupe SS ($p < 0,01$). Par ailleurs, les enfants du groupe "Satisfaits et Sereins" sont majoritairement des écoliers. Les résultats de cette recherche plaident en faveur d'un impact du bien-être à l'école sur les performances scolaires et indiquent de plus que la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants et à l'égard des activités scolaires sont les dimensions du bien-être les plus fortement associées à l'évolution des performances scolaires. Néanmoins, la contribution du bien-être aux performances scolaires est relativement faible. En outre, il est probable que l'impact du bien-être sur les performances scolaires évolue avec le temps.

Les résultats de ces différentes recherches aboutissent pour partie à des conclusions contradictoires. En effet, les études de Løhre *et al.* (2010, 2014) n'ont pas révélé de liens entre les niveaux de bien-être à l'école et les performances scolaires entre les élèves du primaire et du secondaire. La recherche de Chang *et al.* (2003), quant à elle, a montré qu'au collège les liens entre performances scolaires et bien-être à l'école sont moins forts que ceux existant à l'école primaire. Les auteurs expliquent ce résultat par le fait qu'en Asie les résultats scolaires en primaire sont déterminants du futur parcours scolaire et impacteraient le bien-être à l'école des enfants. *A contrario*, une partie de ces études, portant sur la transition entre l'école primaire et le collège, montre que le bien-être à l'école des élèves diminue significativement lors de cette transition (Guimard *et al.*, 2017 ; Hirsch et Rapkin, 1987 ; Marks *et al.*, 2004 ; Murray-Harvey, 2010), les collégiens apparaissant comme plus anxieux envers l'école que les élèves de primaire. La majeure partie de ces recherches mettent en évidence des changements dans la relation entre le bien-être à l'école et les performances scolaires lors de la transition primaire – collège, dus au fait que les attentes de réussite ne sont pas les mêmes à l'école primaire et au collège. Il semble également intéressant d'étudier l'évolution de cette relation entre le collège et le lycée.

VII Études comparatives d'élèves de collèges et de lycée, en fonction de leur qualité de vie à l'école et de leurs performances scolaires

Une recherche de Fenouillet *et al.* (2014) a comparé la satisfaction de vie de collégiens et de lycéens en France. 853 élèves ont participé à la recherche ; l'échantillon se répartissait entre 473 élèves de 3^e et 381 élèves de terminale (48,3 % de garçons et 51,7 % de filles, d'âge moyen 16 ans) issus de quatre établissements urbains de Paris et Lille et de quatre établissements ruraux de Normandie. Pour évaluer la satisfaction scolaire, les auteurs ont traduit et validé en langue française (Fenouillet *et al.*, 2014) la *Multi-dimensional Students' Life Satisfaction Scale* (MSLSS) de Huebner (1994). Pour évaluer les performances scolaires des élèves de 3^e, les auteurs ont utilisé les notes des élèves aux contrôles continus et aux écrits des épreuves nationales de 3^e (diplôme national du brevet - DNB) ; pour les élèves de terminale, seules les mentions obtenues au baccalauréat ont été utilisées. Les résultats révèlent des corrélations faibles entre le score global de la MSLSS et les notes aux contrôles continus et épreuves écrites au DNB (respectivement, $r = 0,23$ et $r = 0,20$; $p < 0,01$). Néanmoins, des corrélations modérées ($r = 0,42$ et $r = 0,34$; $p < 0,01$) sont observées entre la dimension "école" de la MSLSS et les contrôles continus et les épreuves écrites au DNB. Ces résultats montrent l'intérêt d'utiliser une échelle multidimensionnelle reflétant au mieux le bien-être des enfants en fonction de leur domaine de vie, notamment à l'école. En revanche, il n'existe aucune corrélation avec les mentions au Baccalauréat. Ce résultat peut s'expliquer par la faible sensibilité de la mesure, les auteurs n'ayant pas pu avoir accès aux notes des élèves à cet examen.

Salmela-Aro et Tynkkynen (2010) ont étudié la transition entre la fin de l'école obligatoire en Finlande (équivalent du collège en France) et le début du secondaire supérieur ou professionnel (orientation baccalauréat général ou professionnel français). Au début de la cette étude (T1), les participants étaient élèves de 9^e année (âge médian = 15 ans) (N = 954). La deuxième vague de collecte a eu lieu à la fin de la 9^e année (T2). Puis deux mesures ont été effectuées après la transition de l'enseignement obligatoire : la première a eu lieu un an et demi après la transition (T3) et la seconde (T4) un an après T3. La satisfaction de la vie a été évaluée aux quatre temps de la collecte avec les cinq items de "The Satisfaction with Life Satisfaction" de Diener *et al.* (1985). La satisfaction scolaire a été mesurée par "The Satisfaction with Educational Track scale" (Nurmi *et al.*, 2003) uniquement en T4. La réussite scolaire a été mesurée en T1 en demandant aux participants de signaler leur *Grade Point Average* (GPA) sur une échelle de 4 (note moyenne la plus basse) à 10 points (note moyenne la plus haute). Les analyses effectuées montrent tout d'abord que l'évolution linéaire de la satisfaction de vie est statistiquement significative indiquant que celle-ci a augmenté au cours de la transition. Par ailleurs, la satisfaction de vie mesurée aux quatre temps et la réussite scolaire en T1 sont corrélées positivement. De plus, la réussite scolaire en T1 est aussi corrélée significativement à la satisfaction scolaire mesurée en T4 ($r = 0,15$; $p < 0,05$). Les résultats montrent, également que les garçons et les élèves ayant des résultats scolaires élevés sont plus susceptibles d'avoir une haute satisfaction de vie que les autres adolescents.

Les résultats de cette dernière étude suggèrent que la transition entre le collège et le lycée serait bénéfique pour le bien-être des adolescents. Salmela-Aro et Tynkkynen (2010) expliquent ce résultat par le fait

que, outre une transition éducative majeure⁵, les adolescents sont confrontés à plusieurs autres transitions importantes neurobiologiques, sociales et liées à leur autonomie, qui peuvent contribuer à l'augmentation de leur satisfaction de la vie (Lefkowitz, 2005 ; Masten *et al.*, 1999 ; Salmela-Aro et Tynkkynen, 2010). Néanmoins, ces conclusions sont à nuancer, puisqu'elles ne portent que sur une seule étude, les résultats de l'étude de Fenouillet *et al.* (2014) n'étant pas concluants pour les données collectées auprès des lycéens. Par ailleurs, ces deux recherches mettent en évidence que, pour les collégiens, le bien-être perçu et les performances scolaires sont liés (Fenouillet *et al.*, 2014 ; Salmela-Aro et Tynkkynen, 2010). Toutefois, pour les lycéens, seule l'étude de Salmela-Aro et Tynkkynen (2010) révèle une relation entre bien-être perçu et performances scolaires. Fenouillet *et al.* (2014) précisent qu'en utilisant "des mesures à la fois plus riches et plus sensibles [des performances scolaires des lycéens]" (Fenouillet *et al.*, 2014, p. 15), ils auraient obtenus des résultats similaires à ceux de Salmela-Aro et Tynkkynen (2010).

5. Dans le système scolaire finlandais, il n'y a pas de changement d'établissement au cours des neuf années de scolarité obligatoire, contrairement au système scolaire français qui comporte une transition entre la 5e année et la 6e année de scolarité obligatoire.

VIII Discussion et perspectives

1 Discussion

Au terme de cette revue de question, force est de constater que les travaux de recherche sur les liens entre le bien-être à l'école et les performances scolaires sont très divers. Cette diversité tient tout d'abord aux mesures de bien-être utilisées dans un contexte où il n'existe pas de définition consensuelle de la qualité de vie à l'école. En effet, une partie des auteurs considère le bien-être à l'école comme une variable unidimensionnelle, relevant de la satisfaction scolaire correspondant au ressenti général des expériences vécues par l'élève au sein de son école. *A contrario*, d'autres auteurs considèrent le bien-être à l'école à travers plusieurs aspects de la vie scolaire des élèves, constituant des mesures multidimensionnelles de la qualité de vie scolaire (comme les relations paritaires, les relations avec les enseignants, le climat scolaire perçu, etc.). Ainsi certains auteurs (notamment, [Chang et al. \(2003\)](#); [Fenuillet et al. \(2014\)](#); [Salmela-Aro et Tynkkynen \(2010\)](#)) utilisent des mesures unidimensionnelles de la qualité de vie à l'école, alors que d'autres ([Guimard et al., 2017](#); [Korhonen et al., 2014](#); [Løhre et al., 2010, 2014](#); [Murray-Harvey, 2010](#); [O'Malley et al., 2015](#); [Verkuyten et Thijs, 2002](#); [Younes et al., 2011](#)) préfèrent des mesures multidimensionnelles afin de déterminer les dimensions les plus liées à la réussite scolaire.

D'autre part, certaines recherches comme celles de [Chang et al. \(2003\)](#), [Fenuillet et al. \(2014\)](#), [Guimard et al. \(2017\)](#), [Hirsch et Rapkin \(1987\)](#), [Løhre et al. \(2010, 2014\)](#), [Marks et al. \(2004\)](#), [Murray-Harvey \(2010\)](#) et [Salmela-Aro et Tynkkynen \(2010\)](#) ont étudié plusieurs niveaux scolaires afin de mettre en évidence des différences de perceptions du bien-être perçu. Mais d'autres ont privilégié l'étude d'une seule tranche d'âge en se centrant sur les élèves d'école maternelle ([Ladd et al., 2000](#)), ou d'école élémentaire ([Miller et al., 2013](#); [Verkuyten et Thijs, 2002](#); [Younes et al., 2011](#)) ou de collège ([Korhonen et al., 2014](#); [Kirkcaldy et al., 2004](#); [O'Malley et al., 2015](#); [Rees et Lee, 2005](#)).

Notons par ailleurs, que la majorité des recherches portant sur la qualité de vie des élèves en contexte scolaire sont transversales, ([Chang et al., 2003](#); [Fenuillet et al., 2014](#); [Kirkcaldy et al., 2004](#); [Korhonen et al., 2014](#); [Løhre et al., 2010](#); [Marks et al., 2004](#); [Miller et al., 2013](#); [Murray-Harvey, 2010](#); [O'Malley et al., 2015](#); [Rees et Lee, 2005](#); [Verkuyten et Thijs, 2002](#); [Younes et al., 2011](#)). Toutefois [Guimard et al. \(2017\)](#), [Hirsch et Rapkin \(1987\)](#), [Ladd et al. \(2000\)](#), [Løhre et al. \(2014\)](#) et [Salmela-Aro et Tynkkynen \(2010\)](#) ont utilisé un plan longitudinal afin d'examiner l'évolution de la relation entre le bien-être perçu des élèves à l'école et leurs performances scolaires.

Enfin, des disparités importantes sont à noter du point de vue de la taille des échantillons étudiés. Certaines recherches ne portent que sur quelques certaines d'élèves. Ainsi, [Chang et al. \(2003\)](#) ont interrogé 189 élèves, [Hirsch et Rapkin \(1987\)](#) 159 élèves, [Ladd et al. \(2000\)](#) 202 élèves et [Løhre et al. \(2014\)](#) ont questionné 119 filles. D'autres recherches étudient des échantillons un peu plus importants, telles que la recherche de [Guimard et al. \(2017\)](#) impliquant 557 élèves, celle de [Løhre et al. \(2010\)](#) qui porte sur 419 élèves et l'étude de [Younes et al. \(2011\)](#) qui a interrogé 697 élèves. Les recherches de [Fenuillet et al. \(2014\)](#), [Korhonen et al. \(2014\)](#), [Marks et al. \(2004\)](#), [Miller et al. \(2013\)](#), [Murray-Harvey \(2010\)](#), [Salmela-Aro et](#)

Tynkkynen (2010) et Verkuyten et Thijs (2002) concernent des échantillons de 800 à plus de 1 000 participants. Enfin, celle de Rees et Lee (2005) interroge 10 772 élèves, celle de O'Malley *et al.* (2015) porte sur un échantillon de 1,5 millions d'enfants et celle de Kirkcaldy *et al.* (2004) implique des participants de 30 pays. Bien que cette diversité interroge quant à la possibilité de comparer les résultats, des contradictions et des convergences peuvent néanmoins être mis en évidence.

2 Conclusion

Les résultats des recherches en psychologie sur le lien entre qualité de vie globale et performances scolaires sont contradictoires, certaines études ne mettant pas évidence de liens entre ces variables (Huebner, 1991a ; Huebner et Alderman, 1993 ; McCullough et Huebner, 2003), alors que d'autres concluent à leur existence (Cheng et Furnham, 2002 ; Crede *et al.*, 2015 ; Lyons et Huebner, 2016 ; Steinmayr *et al.*, 2016). En comparant les outils utilisés dans ces différentes recherches, il ressort que la satisfaction de vie des enfants est davantage liée aux mesures directes des performances scolaires (comme le GPA - *Grade Point Average*) qu'aux indicateurs de réussite scolaire (tels que les indicateurs de difficultés scolaires ou les tests standardisés) qui appréhendent des composantes cognitives globales impliquées dans les mesures de performances ou d'intelligence. En effet, des recherches ont mis en évidence que le bien-être perçu et l'intelligence n'étaient pas liés (Ash et Huebner, 1998 ; Brantley *et al.*, 2002 ; Suldo *et al.*, 2006).

En outre, des résultats contradictoires ressortent des recherches étudiant la transition de l'école au collège. En effet, certaines recherches ne montrent pas d'évolution de la relation entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire lors de la transition primaire – collège (Løhre *et al.*, 2010, 2014) en raison du fait que l'âge des participants n'est pas pris en compte. *A contrario*, les recherches ayant analysé l'effet de l'âge des élèves montrent l'existence de changements dans cette relation. Les différences de perceptions lors de la transition primaire – secondaire semblent liées au système scolaire des pays. Ainsi, dans la culture asiatique, les élèves du secondaire semblent moins préoccupés par leurs résultats scolaires que les élèves de primaire (Chang *et al.*, 2003), puisque ce sont les résultats obtenus à l'école primaire qui déterminent la suite du parcours scolaire. Alors qu'en Europe ou aux États-Unis, ce sont plus les résultats obtenus au secondaire qui déterminent les études supérieures. Ainsi les collégiens apparaissant comme plus anxieux envers leurs résultats scolaires auraient de moins bonnes performances scolaires et seraient moins satisfaits de l'école que les écoliers (Guimard *et al.*, 2017 ; Hirsch et Rapkin, 1987 ; Marks *et al.*, 2004 ; Murray-Harvey, 2010). Majoritairement, ces recherches mettent en évidence des changements dans la relation entre bien-être à l'école et performances scolaires lors de la transition primaire – collège. Plus précisément, il semble que les élèves de collège perçoivent moins positivement leur bien-être à l'école et qu'ils aient de moins bonnes performances scolaires que ceux d'école primaire (Guimard *et al.*, 2017 ; Hirsch et Rapkin, 1987 ; Marks *et al.*, 2004 ; Murray-Harvey, 2010), mais que leur bien-être perçu dans le contexte scolaire et leurs performances scolaires pourraient augmenter plus tard, lors de la transition entre le collège et le secondaire supérieur (Salmela-Aro et Tynkkynen, 2010). En effet, Salmela-Aro et Tynkkynen (2010) ont mis en évidence que le bien-être des adolescents augmentait lors de la transition entre le collège et les études secondaires supérieures. Ainsi, au cours de cette période, les adolescents sont confrontés à des changements développementaux tellement importants, en plus de la transition éducative, qu'ils pourraient

influencer toutes les dimensions de leur bien-être subjectif et même leur bien-être dans le contexte scolaire (Lefkowitz, 2005 ; Masten *et al.*, 1999 ; Salmela-Aro et Tynkkynen, 2010). Néanmoins, ces conclusions ne portent que sur une seule étude, les résultats de l'étude de Fenouillet *et al.* (2014) n'étant pas concluants en ce qui concerne les données collectées auprès des lycéens, comme le soulignent les auteurs eux-mêmes.

Toutefois, la recherche de Huebner et Alderman (1993), portant sur les liens entre la satisfaction de vie et la réussite scolaire, suggère un lien entre la satisfaction scolaire et les performances scolaires. Malgré des méthodologies différentes, cette hypothèse est confirmée par les différentes recherches portant sur cette relation. Ainsi, des études ont mis en évidence que les performances scolaires, qu'elles soient évaluées directement (notes moyennes obtenues à une évaluation internationale, Kirkcaldy *et al.* (2004), ou nationale, Younes *et al.* (2011)), indirectement (par exemple, évaluation par les enseignants, Miller *et al.* (2013) ; Rees et Lee (2005)) ou perçues (par autoévaluation des élèves, Korhonen *et al.* (2014) ; O'Malley *et al.* (2015) ; Verkuyten et Thijs (2002)), sont significativement corrélées à la qualité de vie des élèves à l'école et au collège. Plus précisément, la recherche de Miller *et al.* (2013), réalisée auprès d'élèves d'école primaire, a montré que le bien-être à l'école contribue à expliquer la réussite scolaire et que cette relation ne change pas en fonction du sexe ou des conditions de vie. En outre, les résultats de certaines recherches réalisées auprès des élèves de collège, montrent que les relations entre le bien-être à l'école et la réussite scolaire doivent être étudiées en prenant en compte certaines variables sociodémographiques (Korhonen *et al.*, 2014 ; O'Malley *et al.*, 2015 ; Rees et Lee, 2005). En effet, même si les difficultés scolaires contribuent à expliquer le bien-être/mal-être à l'école, celui-ci serait aussi expliqué par la présence d'un handicap ou l'homosexualité, entraînant un sentiment de marginalisation et de rejet par les pairs et la société (Rees et Lee, 2005). Par ailleurs, il semble qu'un climat scolaire positif et des niveaux élevés de bien-être à l'école sont associés à des résultats scolaires élevés (O'Malley *et al.*, 2015) et à un faible risque de décrochage scolaire (Korhonen *et al.*, 2014). Des recherches mettent aussi en évidence qu'un niveau élevé de qualité de vie à l'école pourrait avoir un effet "protecteur", en limitant les effets négatifs des conditions de vie, par exemple pour les élèves sans abri (O'Malley *et al.*, 2015), en favorisant la réussite scolaire des élèves (Miller *et al.*, 2013 ; O'Malley *et al.*, 2015). Enfin, les analyses de Ladd *et al.* (2000), de Løhre *et al.* (2014) et Guimard *et al.* (2017) montrent que, indépendamment du niveau scolaire (école ou collège), la qualité de vie à l'école et la réussite scolaire sont liées. Leurs études révèlent que la réussite scolaire ne contribue pas à expliquer la qualité de vie à l'école des élèves, mais que la relation s'établirait dans le sens inverse, à savoir que la qualité de vie à l'école contribuerait à expliquer les performances scolaires.

Selon les études utilisant des mesures multidimensionnelles, les performances scolaires sont davantage liées à certaines dimensions de ces mesures multidimensionnelles de la qualité de vie à l'école (Guimard *et al.*, 2017 ; Murray-Harvey, 2010 ; Verkuyten et Thijs, 2002 ; Younes *et al.*, 2011). Ainsi, les performances scolaires sont liées positivement aux relations paritaires (Verkuyten et Thijs, 2002 ; Younes *et al.*, 2011), aux relations avec les enseignants (Guimard *et al.*, 2017 ; Murray-Harvey, 2010 ; Younes *et al.*, 2011), aux relations familiales (Murray-Harvey, 2010 ; Younes *et al.*, 2011), à la satisfaction envers les activités proposées à l'école, les évaluations et la classe (Guimard *et al.*, 2017). Et elles sont liées négativement au taux de victimation et au stress provoqué par l'école (Murray-Harvey, 2010). Les résultats de ces études suggèrent que certaines dimensions du bien-être à l'école sont des indicateurs pouvant aider les équipes éducatives à

mettre en œuvre des actions favorisant le bien-être des élèves au sein de leur établissement (Debarbieux et Blaya, 2009 ; Wilson et Lipsey, 2006 ; MEN, 2013).

En conclusion, il ressort que les études prenant en compte la qualité de vie ou le bien-être perçu par les enfants, les adolescents et en contexte scolaire sont assez récentes et leurs résultats restent en partie contradictoires. Néanmoins, les quelques recherches prenant en compte la qualité de vie des enfants à l'école et les performances scolaires attestent toutes des liens entre ces deux variables. Ces résultats sont cohérents avec les efforts visant à élargir les réformes de l'éducation (Loi n° 2013-595 ; MEN (2013) ; MEN (2015)) afin d'intégrer dans les objectifs pédagogiques la qualité de vie des élèves à l'école, en vue d'instaurer un climat scolaire propice aux apprentissages et favorisant la réussite de tous.

3 Préconisations pour la recherche

Premièrement, l'étude des liens entre la qualité de vie perçue des enfants en contexte scolaire et la réussite scolaire nécessite une meilleure conceptualisation théorique du bien-être à l'école, et plus d'unité quant aux mesures permettant d'évaluer le bien-être en contexte scolaire, ainsi que les performances. Dans l'état actuel, ces différences conceptuelles et méthodologiques entraînent des résultats parfois contradictoires et constituent, ainsi, un obstacle au développement des travaux dans ce champ.

Deuxièmement, les études longitudinales sont encore très rares (Guimard *et al.*, 2017 ; Hirsch et Rapkin, 1987 ; Ladd *et al.*, 2000 ; Løhre *et al.*, 2014), alors que de telles études permettraient :

- d'étudier le sens des relations entre qualité de vie à l'école et performances scolaires dans les trajectoires des élèves (Guimard *et al.*, 2017 ; Ladd *et al.*, 2000), les études transversales ne permettant pas de mettre en évidence des relations de causalité ;
- d'examiner comment évoluent les relations entre le bien-être perçu à l'école et les performances scolaires au cours de la scolarité, mais aussi lors des transitions entre les établissements scolaires (primaire, collège, lycée). Les dimensions de la qualité de vie scolaire influençant les performances scolaires n'étant probablement pas les mêmes en fonction de l'âge des élèves (Guimard *et al.*, 2017) ;
- d'évaluer les effets d'actions mises en place au sein des établissements scolaires pour améliorer le bien-être des élèves à l'école et la réussite scolaire.

Troisièmement, utiliser plus de mesures multidimensionnelles de la qualité de vie à l'école permettrait d'identifier de manière plus précise les liens entre bien-être à l'école et performances scolaires susceptibles d'influencer la réussite scolaire des élèves. De plus, selon certaines recherches, ces liens existent entre satisfaction scolaire et performances scolaires mais ils sont faibles (Guimard *et al.*, 2017). En travaillant plus précisément sur les dimensions constitutives du bien-être à l'école, des dimensions pourraient avoir des répercussions sur d'autres aspects de la réussite, comme la motivation dans les apprentissages.

Quatrièmement, peu d'études ont cherché à identifier dans des modèles statistiques complets l'influence des facteurs inter- et intra-individuels et des dimensions du bien-être à l'école sur la relation entre satisfaction scolaire et réussite scolaire. Ces efforts de recherche sont justifiés par les résultats d'études mettant en évidence l'influence des conditions de vie sur cette relation (entre autres Korhonen *et al.* (2014) ; Miller

et al. (2013); O'Malley *et al.* (2015); Rees et Lee (2005)).

Cinquièmement, la notion de réussite scolaire a évolué et ne se limite plus à la prise en compte des performances scolaires. La motivation dans le travail scolaire, le sentiment d'efficacité personnel, l'estime de soi, etc. seraient aussi des facteurs déterminants de la réussite scolaire (Dench et Regan, 2000; Ryan et Deci, 2000). Les futures recherches pourraient examiner l'influence de ces facteurs de réussite scolaire sur la relation entre bien-être à l'école et performances scolaires.

Enfin, il serait utile de développer des recherches par Essai Randomisé Contrôlé (*ERC - Randomized Controlled Trial, RCT*) afin de tester les effets de programmes favorisant le bien-être des élèves sur leurs performances scolaires. Ce type d'étude permet, en effet, une répartition égale des facteurs de risque, l'effet du tirage au sort contribuant à faire en sorte que la seule différence entre les groupes provienne de l'intervention. De plus, le contrôle du protocole de recherche et son déroulement permettent de contrôler l'apparition de différences autres que celles liées à l'intervention en cours d'essai, ce qui facilite les interprétations causales.

Bibliographie

- Argyle, M., M. Martin, et J. Crossland (1989). Happiness as a function of personality and social encounters. Dans J. Forgas & J. Innes (Eds). *Recent Advances in Social Psychology : An International Perspective*, 189–203.
- Ash, C. et E. Huebner (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly* 4(13), 310.
- Baker, J., L. Dilly, J. Aupperlee, et S. Patil (2003). The developmental context of school satisfaction : Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly* 2(18), 206.
- Bavoux, P. et V. Pugin (2012). *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Paris.
- Belfi, B., M. Goos, B. de Fraine, et J. Van Damme (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept : A literature review. *Educational Research Review* (7), 62–74.
- Birch, S. et G. Ladd (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology* 1(35), 61–79.
- Brantley, A., E. Huebner, et R. Nagle (2002). Multidimensional life satisfaction reports of adolescents with mild mental disabilities. *Mental Retardation* (40), 321–329.
- Buckendahl, C., L. Nebelsick-Gullett, D. Bandalos, J. Benson, et P. Irwin (2003). *South Carolina department of education palmetto achievement challenge tests and end-of-course examination program standard setting workshops*.
- Centre d'Analyse Stratégique (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. *Note d'analyse* (313).
- Chang, L., C. McBride, S. Stewart, et E. Au (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioral Development* 2(27), 182–189.
- Cheng, H. et A. Furnham (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence* 3(25), 327–339.
- Coudronnière, C., F. Bacro, P. Guimard, et A. Florin (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance* (02), 225–243.

- Crede, J., L. Wirthwein, N. Mc Elvany, et R. Steinmayr (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction : the role of parents' education. *Frontiers in psychology* 6(52).
- CTB/McGraw-Hill (1974). *Comprehensive Tests of Basic Skills (Form S)*. Monterey. Technical bulletin no. 1.
- Currie, C., C. Zanotti, A. Morgan, D. Currie, M. de Looze, C. Roberts, O. Samdal, O. Smith, et V. Barnekow (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. Technical report, WHO Regional Office for Europe. Copenhagen, Health Policy for Children and Adolescents, No. 6.
- Dalbert, C. (2003). *Habituelle subjektive Wohlbefindensskala (HSWBS) [habitual subjective well-being scale (HSWBS)]*. Göttingen. Dans J. Schumacher, A. Klaiberg, & E. Brähler (eds). Diagnostische Verfahren zu Lebensqualität und Wohlbefinden.
- Dalbert, C., L. Montada, M. Schmitt, et A. Scheider (1984). *Existentielle Schuld : Ergebnisse der Item- und Skalenanalysen*. Trier.
- Danielsen, A., O. Samdal, J. Hetland, et B. Wold (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research* 4(102), 303–320.
- Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire : État des lieux*. Issy-les-Moulineaux.
- Debarbieux, E. (2001). *La violence en milieu scolaire. Dix approches en Europe*. Issy-les-Moulineaux.
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque...* Paris.
- Debarbieux, E., N. Anton, R. Astor, et R. Benbenishty (2012). *Le Climat scolaire : définition, effets et conditions d'amélioration*. Paris.
- Debarbieux, E. et C. Blaya (2009). Le contexte et la raison : agir contre la violence à l'école par "l'évidence" ? *Criminologie* 1(42), 13–31.
- Dench, S. et J. Regan (2000). *Learning in Later Life : Motivation and Impact. DfEE Research Report RR183*. London.
- DEPP (2012). Pirls 2011 - Étude internationale sur la lecture des élèves au cm1. *Note d'information* (21).
- DEPP (2016). Timss 2015 mathématiques et sciences - Évaluation internationale des élèves de cm1. *Note d'information* (33).
- Diener, E., R. Emmons, R. Larsen, et S. Griffin (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment* (49), 71–75.
- Epstein, J. et J. McPartland (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal* (50), 13–30.
- Epstein, J. et J. McPartland (1977). *The quality of school life scale*. Riverside.

- Eysenck, H. et S. Eysenck (1975). *Manual of the Eysenck Personality Questionnaire*. London.
- Fenouillet, F., J. Heutte, C. Martin-Krumm, et I. Boniwell (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1–29.
- Garcia-Bacete, F., G. Marande-Perrin, B. Schneider, et C. Blanchard (2014). *Effects of schools on Well-being of children and Adolescents*. Dans A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Fronès & J. E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*.
- Gill, S. (2009). Education for well-being. conceptual framework, principles and approaches. Retrieved March (3), 2011–2018.
- Guimard, P., F. Bacro, et A. Florin (2014). *Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège*. Paris. Dans P. Guimard, & C. Sellenet (Eds.). *Evaluation des besoins des enfants et qualité de vie : regards croisés France-Canada*.
- Guimard, P., F. Bacro, A. Florin, S. Ferrière, et T. Gaudonville (2017). *Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2)*. Paris.
- Guimard, P., F. Bacro, A. Florin, S. Ferrière, T. Gaudonville, et H. Thanh-Ngo (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, 88–89, 163–184.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-perception Profile for Children*. Denver.
- Hirsch, B. (1981). *Social networks and the coping process : Creating personal communities*. Beverly Hills. Dans B. Gottlieb, *Social networks and social support*.
- Hirsch, B. et B. Rapkin (1987). The transition to junior high school : A longitudinal study of self-esteem, psychological symptomatology, school life, and social support. *Child development* 58(5), 1235–1243.
- Huebner, E. (1991a). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly* (6), 103–111.
- Huebner, E. (1991b). Initial development of the students' life satisfaction scale. *School Psychology International* (12), 231–243.
- Huebner, E. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment* (6), 149–158.
- Huebner, E. et G. Alderman (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* 1(30), 71–82.
- Huebner, E., C. Ash, et J. Laughlin (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research* 2(55), 167–183.

- Huebner, E. et R. Gilman (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social indicators research* 1-3(60), 115–122.
- Huebner, E., K. Zullig, et R. Saha (2012). Factor structure and reliability of an abbreviated version of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Child Indicators Research* 4(5), 561–657.
- KIDSCREEN Group Europe (2006). *The KIDSCREEN Questionnaires – Quality of Life Questionnaires for Children and Adolescents : Handbook*. Lengerich.
- Kirkcaldy, B., A. Furnham, et G. Siefen (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist* 2(9), 107–119.
- Kirkcaldy, B., A. Furnham, et R. Veenhoven (2005). *Health Care and Subjective Well-being in nations*. Cheltenham. Dans C.L. Cooper & A. S. G. Antoniou, (Eds). *Research Companion to Organisational Health Psychology*.
- Korhonen, J., K. Linnanmäki, et P. Aunio (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout : A person-centred approach. *Learning and Individual Differences* (31), 1–10.
- Ladd, G., E. Buhs, et M. Seid (2000). Children's initial sentiments about kindergarten : Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement ? *Merrill-Palmer Quarterly* 46(2), 255–279.
- Lefkowitz, E. (2005). "things have gotten better" developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research* 1(20), 40–63.
- Løhre, A., M. Kvande, O. Hjemdal, et M. Lillefjell (2014). A two-year perspective : who may ease the burden of girls' loneliness in school ? *Child and adolescent psychiatry and mental health* 10(8), 1–8.
- Løhre, A., S. Lydersen, et L. Vatten (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health* 1(10), 1–7.
- Lyons, M. et E. Huebner (2016). Academic characteristics of early adolescents with higher levels of life satisfaction. *Applied Research in Quality of Life* 11(3), 757–771.
- Marks, N., H. Shah, et A. Westall (2004). *The Power and Potential of Well-being Indicators : Measuring Young People's Well-being in Nottingham ; a Pilot Project by NEF and Nottingham City Council*. Londres.
- Masson, J. et F. Fenouillet (2013). Construction et validation d'une échelle de sentiment d'efficacité personnelle : Relation entre sentiment d'efficacité personnelle et résultats scolaires à l'école primaire. *Enfance*.
- Masten, A., J. Hubbard, S. Gest, A. Tellegen, N. Garmezy, et M. Ramirez (1999). Competence in the context of adversity : Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and psychopathology* 1(11), 143–169.
- McCullough, G. et E. Huebner (2003). Life satisfaction reports of adolescents with learning disabilities and normally achieving adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment* 4(21), 311–324.

- MEN (2013). Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. Repéré à l'URL : <http://eduscol.education.fr>.
- MEN (2015). Les messages clairs. Repéré à l'URL : <http://eduscol.education.fr/ressources-emc>.
- Michaelson, J., S. Abdallah, N. Steuer, S. Thompson, et N. Marks (2009). *National Accounts of Well-Being : Bringing real wealth onto the balance sheet*. Londres.
- Miller, S., P. Connolly, et L. Maguire (2013). Wellbeing, academic buoyancy and educational achievement in primary school students. *International Journal of Educational Research* (62), 239–248.
- Millet, D. et D. Thin (2005). *Ruptures scolaires. L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris.
- Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology* 1(27), 104–115.
- Nurmi, J., M. Niemivirta, et K. Salmela-Aro (2003). *The satisfaction with educational track scale*. Helsinki.
- Nurss, J. et M. McGauvran (1986). *Metropolitan Readiness Assessment Program*. Orlando.
- OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. Paris.
- OCDE (2010). *Résultats du PISA 2009 : Synthèse*. Paris.
- OCDE (2013). *Regards sur l'éducation 2013 : les indicateurs de l'OCDE*. Paris.
- OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I) : Excellence and Equity in Education*. Paris.
- O'Malley, M., A. Voight, T. Renshaw, et K. Eklund (2015). School climate, family structure, and academic achievement : A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly* 1(30), 142.
- Pell, T. et T. Jarvis (2001). Developing attitude to science scales for use with children of ages from five to eleven years. *International Journal of Science Education* 8(23), 847–862.
- Pollard, E. et P. Lee (2003). Child well-being : A systematic review of the literature. *Social Indicators Research* 1(61), 59–78.
- Poulin, R., C. Beaumont, C. Blaya, et E. Frenette (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education* 1(38), 1–23.
- Randolph, J., M. Kangas, et H. Ruokamo (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (coss). *Child Indicator Research* 1(2), 79–93.
- Randolph, J., M. Kangas, et H. Ruokamo (2010). Predictors of dutch and finnish children's satisfaction with schooling. *Journal of Happiness Study* 2(11), 193–204.
- Rees, G., J. Bradshaw, H. Goswami, et A. Keung (2009). *Understanding Children's Well-Being : A national survey of young people's well-being*. Londres.

- Rees, G. et J. Lee (2005). *Still running II : findings from the second national survey of young runaways*. Londres.
- Rosenberg, M. (1965). Rosenberg self-esteem scale (rse). *Acceptance and commitment therapy. Measures package* (61), 52.
- Ryan, R. et E. Deci (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist* (55), 68–78.
- Salmela-Aro, K. et L. Tynkkynen (2010). Trajectories of life satisfaction across the transition to post-compulsory education : do adolescents follow different pathways? *Journal of Youth Adolescence* (39), 870–881.
- Shrauger, J. (1995). Self-confidence : Its conceptualisation, measurement, and behavioural implications. *Assessment* (2), 255–278.
- Simar, C., C. Jandot, A. Guillaumin, M. Rotat, et D. Jourdan (2008). *Un exemple de dispositif de formation de promotion de la santé en milieu scolaire*. Paris. 2ème colloque national du réseau des IUFM.
- Steinmayr, R., J. Crede, N. McElvany, et L. Wirthwein (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement : Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology* 1994(6), 1–13.
- Suldo, S., K. Riley, et E. Shaffer (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International* 5(27), 567–582.
- Verkuyten, M. et J. Thijs (2002). School satisfaction of elementary school children : The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research* 2(59), 203–228.
- Wilson, S. et M. Lipsey (2006). The effectiveness of school-based violence prevention programs for reducing disruptive and aggressive behavior : A meta-analysis. *International Journal on Violence in Schools* (1), 2–26.
- Younes, N., E. Debarbieux, et D. Jourdan (2011). Le climat scolaire à l'école primaire. *International Journal of violence and school* (12), 112–133.