



RAPPORT SCIENTIFIQUE

Otc. 2017

## QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE

COMMENT L'ÉCOLE PEUT-ELLE PROPOSER  
UN CADRE DE VIE FAVORABLE À LA RÉUSSITE  
ET AU BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ?



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



# LA QUALITÉ DE VIE À L'ÉCOLE

**Agnès FLORIN**

**Philippe GUIMARD**

Université de Nantes

Centre de recherche en éducation de Nantes (EA 2661)

[agnes.florin@univ-nantes.fr](mailto:agnes.florin@univ-nantes.fr)

[philippe.guimard@univ-nantes.fr](mailto:philippe.guimard@univ-nantes.fr)

*Octobre 2017*



Ce document s'inscrit dans une série de contributions publiées par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) sur la thématique : **Qualité de vie à l'école.**

**Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs de la contribution.**

Pour citer ce document :

Florin, A., Guimard, P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris. Cnesco.

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

<b>Liste des figures.....</b>	<b>3</b>
<b>Liste des tableaux.....</b>	<b>4</b>
<b>Préambule .....</b>	<b>5</b>
A. Bref historique du concept de qualité de vie .....	7
B. La place de la QDV à l'école dans les textes institutionnels en France et dans d'autres pays....	9
C. La qualité de vie à l'école : un enjeu pour l'éducation et la formation du XXI <sup>e</sup> siècle .....	10
D. Les comparaisons internationales de la qualité de vie à l'école .....	11
<b>I. Définition et modèles de la qualité de vie à l'école.....</b>	<b>13</b>
A. Qualité de vie globale et qualité de vie à l'école.....	13
B. Les modèles de la QDV et du bien-être perçu à l'école .....	15
1) L'approche de Baker, Dilly, Aupperlee et Patil (2003) .....	15
2) Le modèle de Konu et Rimpela (2002) .....	15
3) L'approche de Eccles et Roeser .....	17
C. Conclusion .....	19
<b>II. Le bien-être perçu à l'école : quels liens avec la qualité de vie globale ? Quelles dimensions ?</b>	<b>20</b>
A. Définition et conceptions du bien-être perçu à l'école.....	20
B. Les relations entre le bien-être perçu à l'école et la qualité de vie globale perçue .....	22
C. Evaluation et dimensions du bien-être perçu à l'école.....	23
1) Les outils unidimensionnels .....	24
2) Les outils multidimensionnels .....	25
D. Conclusion .....	29
<b>III. Les facteurs associés/prédictifs de la qualité de vie perçue à l'école .....</b>	<b>30</b>
A. Les facteurs liés à la classe et à l'établissement scolaire .....	31
B. Facteurs liés aux interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs, relations entre la QDV des élèves et celle des enseignants .....	36
C. Les caractéristiques individuelles des enfants .....	39
1) Les aspects sociodémographiques : effets des caractéristiques socioéconomiques des parents, de l'âge et du sexe de l'enfant et de son appartenance à une minorité ethnique.....	39
2) Les enfants en situation de précarité.....	41
3) Les enfants en situation de handicap et en difficulté scolaire.....	42
4) Les caractéristiques psychologiques de l'élève.....	44

5) L'état de santé des élèves .....	45
<b>IV. Les variables associées à la qualité de vie à l'école : synthèse et limites méthodologiques ....</b>	<b>46</b>
<b>V. Qualité de vie scolaire et performances académiques .....</b>	<b>49</b>
A. Des résultats à l'international .....	50
B. Bien-être et performances scolaires en France .....	51
<b>VI. Propositions pour favoriser la qualité de vie à l'école.....</b>	<b>53</b>
A. Propositions en contexte international : l'accent mis sur les compétences psychosociales des élèves.....	53
B. Expérimentations en contexte français.....	56
C. Pour l'avenir... Qualité de vie à l'école et en dehors de l'école .....	61
<b>Bibliographie.....</b>	<b>64</b>

## Liste des figures

<b>Figure 1</b> : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002 ; p. 83).....	16
<b>Figure 2</b> : Modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011 ; p. 574) .....	18
<b>Figure 3</b> : Modèle théorique reliant la QDV perçue à la satisfaction scolaire, de Randolph, Kangas et Ruokamo (2009 ; p. 81) .....	22
<b>Figure 4</b> : Prédicteurs connus de la satisfaction à l'école. D'après Randolph, Kangas et Ruokamo (2010 ; p. 195) .....	30
<b>Figure 5</b> : Score moyen de satisfaction globale en fonction de la classe d'appartenance des élèves (Guimard <i>et al.</i> , 2015) .....	32
<b>Figure 6</b> : Score moyen de satisfaction globale du CP à la 4e de collège (Jacquin, 2017) .....	33
<b>Figure 7</b> : Agir sur le climat de classe et d'établissement. Source : Ministère de l'éducation Nationale (DGESCO-DMPLVMS) <a href="http://www.reseau-canope.fr/sclimatscolaire/accueil.html">www.reseau-canope.fr/sclimatscolaire/accueil.html</a> .....	58

## Liste des tableaux

<b>Tableau 1:</b> Exemples d'items pour chacune des trois dimensions de la Quality of School Life Scale (QSL) de Epstein et McPartland (1976) .....	25
<b>Tableau 2 :</b> Dimensions et exemples d'items du questionnaire de QDV perçue à l'école de Kong (2008) .....	26
<b>Tableau 3 :</b> Dimensions et exemples d'items de l' <i>Elementary School Students' Subjective Well-Being in school Scale</i> (ESSWBSS) de Liu, Tian, Huebner, Zheng et Li (2014) .....	27
<b>Tableau 4 :</b> Dimensions et exemples d'items de l' <i>Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale</i> (ESSWBSS) de Tian, Han et Huebner (2014) .....	28
<b>Tableau 5 :</b> Dimensions et exemples d'items du <i>Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école</i> (BE-Scol) de Guimard <i>et al.</i> (2005).....	29
<b>Tableau 6 :</b> Synthèse des principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire/au bien-être des élèves à l'école et au collège .....	47

## Préambule

En s'appuyant sur les objectifs fixés à l'école française par la loi de refondation de 2013 et sur l'audition de multiples membres de la communauté éducative, le Cnesco a organisé ses activités en trois pôles d'évaluation : (1) réussite scolaire de tous les élèves ; (2) fonctionnement institutionnel du système scolaire ; (3) jeunesse, école et société. Chaque pôle est décliné en trois thématiques ; celle de la qualité de vie à l'école s'inscrit dans le troisième pôle.

Ce rapport constitue une synthèse de la mission scientifique confiée par le Cnesco à Agnès Florin et Philippe Guimard sur la qualité de vie à l'école, dans le cadre d'un partenariat Cnesco-Cren pour la période 2014-2017 :

*« La qualité de vie à l'école » est l'une des thématiques retenues par le Cnesco dans ses orientations stratégiques définies pour la période 2014-2017. Elle vise, en allant au-delà des acquisitions scolaires, à considérer plus globalement les jeunes - qui ne se réduisent pas à leur activité d'élèves - dans leur intégration scolaire et sociale et leur bien-être, en prenant en compte les dimensions psycho-sociales et physiologiques de leur vie à l'école, etc...*

*Les objectifs en sont les suivants :*

*- faire un état des connaissances scientifiques internationales disponibles sur la qualité de vie des élèves et son évaluation, thématique encore peu travaillée en France alors que des comparaisons internationales ont montré que les pays ayant les meilleures performances scolaires sont aussi, pour une part, ceux dans lesquels le bien-être subjectif des élèves est le plus élevé (Pays-Bas, Finlande, Danemark, Canada, etc.)<sup>1</sup> ;*

*- identifier les politiques éducatives et les expérimentations mises en œuvre et évaluées en France et à l'étranger, ainsi que les préconisations d'organismes internationaux (Unicef, OCDE, etc.) susceptibles de favoriser le bien-être des jeunes à l'école ;*

*- proposer pour l'action publique, à l'étape finale de la mission, un ensemble de recommandations faisant consensus dans la recherche et dont la mise en œuvre constituera une contribution à la réduction des inégalités sociales dans les parcours scolaires.*

*Une investigation sera menée sous des formes variées autour des questions suivantes, en intégrant pour chacune des apports internationaux :*

---

<sup>1</sup> Ben-Arieh A. et Frones I., (2007), Indicators of Children's Well being : What should be measured and why? *Social Indicators Research*, n° 84, p. 249-250.

Kirkcaldy, B. D., Furnham, A., & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107-119.

OCDE (2014). Principaux résultats de l'enquête Pisa 2012.

UNICEF (2016) Innocenti 13. Équité entre les enfants. Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches. Innocenti 13. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF.

- *Quelle prise en compte de la qualité de vie des jeunes à l'école au niveau institutionnel ?*
- *Quelles interactions entre les acteurs de l'éducation (adultes et élèves) favorisent la qualité de vie dans les établissements scolaires ?*
- *Quel est l'impact du cadre de vie scolaire sur la qualité de vie des jeunes ?*
- *Quelles sont les interactions entre qualité de vie et performances scolaires ?<sup>2</sup>*

Ce rapport présente une revue des travaux scientifiques internationaux sur le thème de la qualité de vie et du bien-être à l'école, qui a été effectuée à partir de publications récentes issues de travaux réalisés dans plusieurs pays : Australie, Finlande, USA, Pays-Bas, Royaume-Uni, etc. (cf. bibliographie).

Il s'appuie également sur un travail préliminaire réalisé pour le Centre international d'études pédagogiques (Guimard, Florin & Bacro, 2013), qui a permis de concevoir plusieurs recherches destinées à valider un outil d'évaluation du bien-être des élèves à l'école primaire et au collège en contexte français, d'identifier les déterminants du bien-être parmi un ensemble de variables sociodémographiques et scolaires (Guimard, Bacro, Florin, Ferrière & Thanh Ngo, 2015) et d'étudier les représentations du bien-être des chefs d'établissements et des équipes éducatives (Ferrière, Bacro, Florin & Guimard, 2016 ; Gaudonville, Ferrière, Guimard, Bacro & Florin, 2017, à paraître).

Ce rapport intègre également les données d'une recherche longitudinale de trois années, conduite par l'équipe du Cren, avec trois objectifs principaux : rendre compte de l'évolution du bien-être perçu des élèves et de l'impact des facteurs individuels, familiaux et scolaires sur ces évolutions ; étudier les liens entre le bien-être perçu des élèves et leurs performances académiques ; examiner l'évolution du bien-être perçu lors du passage école-collège (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière & Gaudonville, 2017 ; Gaudonville *et al.*, 2017, à paraître ; Guimard, Bacro, Ferrière, Florin & Gaudonville, 2017).

Il utilise les données d'autres recherches réalisées au Cren, qui ont porté plus spécifiquement sur l'étude comparée de la qualité de vie d'enfants au développement typique et d'enfants déficients intellectuels âgés de 5 à 11 ans (Coudronnière, Bacro, Guimard & Florin, 2015 ; Coudronnière, Bacro & Guimard, 2017, à paraître ; Coudronnière, Bacro, Guimard & Muller, 2017, à paraître).

Le rapport intègre également les apports de revues de questions commandées par les responsables de la mission scientifique à plusieurs experts sur des aspects particuliers de la qualité de vie à l'école. Ces revues de questions sont mises en ligne en tant que documents ressources sur le site du Cnesco, rubrique « Publications » ([www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole](http://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole)).

Il prend enfin en compte les échanges lors d'un Forum « Rue des Écoles » (France Culture) à Nantes (5 novembre 2016) sur le thème : « Comment aider nos enfants à réussir ? L'affaire de tous ».

---

<sup>2</sup> Extraits de la lettre de mission du Cnesco à Agnès Florin et Philippe Guimard, 15 octobre 2014.

# Introduction

## A. Bref historique du concept de qualité de vie

Apparu dans les années 1960 sous la forme d'un slogan à visée politique<sup>3</sup>, le terme de Qualité de Vie (QDV) a été utilisé dans une variété de contextes politiques et scientifiques. Selon Corten (1998 ; voir également Raghavan & Alexandrova, 2015), trois grands courants conceptuels de la QDV se sont développés durant ces dernières décennies : la QDV en lien avec l'environnement, la QDV en relation avec la santé et la QDV intégrant tous les domaines de la vie. La QDV dans son aspect environnemental englobe des études sociologiques et économiques destinées à décrire et à améliorer les conditions de vie des personnes dans leur environnement proche. Les premières études ont ainsi porté sur des facteurs tels que la pollution, les nuisances sonores, les crimes, la délinquance, les revenus, la croissance économique, etc., et elles ont conduit à élaborer des indicateurs objectifs de QDV pour guider l'action politique et contribuer aux comparaisons locales ou internationales (Coudronnière, 2016). La QDV liée à la santé apparaît lorsque l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) va considérer que la santé n'est pas uniquement l'absence de maladie. Les chercheurs dans le champ de la médecine vont explorer d'autres composantes que la symptomatologie, ce qui va contribuer à faire émerger le concept de *Health Related Quality of Life* (QDV liée à la Santé). Si une large place est accordée tout d'abord aux variables objectivables, sont progressivement prises en compte des variables plus subjectives, relatives par exemple aux symptômes d'anxiété ou de dépression éprouvés par le patient, à la douleur ou au stress, afin d'évaluer les retentissements des traitements sur son bien-être. Dans ce contexte, la QDV est appréhendée plutôt de manière négative, c'est-à-dire comme l'absence de symptômes, de troubles fonctionnels ou de souffrance. La QDV abordant tous les domaines de la vie, et vue comme un tout, a émergé dans le champ de la psychosociologie. Pour les psychosociologues, la santé n'est qu'un domaine de la vie, les individus pouvant relativiser des problèmes de santé dès lors que certains autres domaines de leur vie leur donnent satisfaction. Par ailleurs, avec l'élévation du niveau de vie, la recherche du bien-être matériel ne deviendrait plus la préoccupation majeure des personnes, celles-ci cherchant avant tout à développer leur potentiel et à être satisfaites de leur vie. C'est pourquoi des économistes ont proposé d'intégrer le concept de QDV et le sentiment de bien-être dans l'évaluation des performances économiques et du progrès social (Stiglitz, Sen & Fitoussi, 2009). L'OCDE a publié en 2011 un rapport qui associe bien-être et progrès. Selon ce rapport, les aspects les plus importants qui façonnent le bien-être et la vie des gens sont : le revenu, l'emploi, le logement, la santé, le travail et l'équilibre vie professionnelle-vie privée, l'éducation, les liens sociaux, l'engagement civique et la gouvernance, l'environnement, la sécurité personnelle et le bien-être subjectif. Ce rapport examine le bien-être dans les pays de l'OCDE et dans d'autres grandes économies, en observant les conditions de vie matérielle et la qualité de vie des personnes à travers la population. Il vise à la fois l'information des citoyens sur le bien-être et celle des décideurs en donnant une image plus précise du progrès sociétal. En résumé, le rapport constate que le bien-être

---

<sup>3</sup> Slogan lancé par Lyndon B. Johnson en 1964 dans son message à la nation intitulé "*The Great Society*" afin de donner à "*l'American Way of life*" une dimension morale, un but (Corten, 1998).

a augmenté en moyenne depuis la fin des années 2000 : les gens sont plus riches et plus susceptibles d'être employés ; ils bénéficient de conditions de logement de meilleure qualité et sont exposés à des niveaux de pollution inférieurs ; ils vivent plus longtemps et sont plus instruits ; ils sont également exposés à moins de crimes. Mais le rapport souligne les différences importantes entre pays et entre certains groupes de population ; en particulier les personnes moins éduquées et à faible revenu ont tendance à obtenir de moins bons résultats dans toutes les dimensions du bien-être considérées dans le rapport : durée de vie, santé, résultats scolaires de leurs enfants, participation aux activités politiques, réseaux sociaux sur lesquels s'appuyer, exposition à la criminalité et à la pollution ; et leur satisfaction à l'égard de la vie a tendance à être moindre que celle des personnes plus instruites ou plus riches. L'OCDE a lancé en 2011 l'Initiative « Vie meilleure », qui vise à promouvoir de « meilleures politiques pour une vie meilleure ». L'un des piliers de cette initiative est l'indice interactif « Your Better Life index » ([www.oecdbetterlifeindex.org](http://www.oecdbetterlifeindex.org)), un indice composite du bien-être qui vise à impliquer les citoyens dans le débat sur le progrès des sociétés, chacun pouvant créer son « indicateur du vivre mieux » en fonction de l'importance qu'il accorde aux différents critères du bien-être.

L'usage des concepts de QDV et de bien-être s'est beaucoup développé depuis la fin des années 2000 dans de nombreux domaines de la vie en général (Florin & Préau, 2013), y compris dans le domaine commercial (Florin, 2017). D'où toute l'importance d'envisager chacun des domaines de vie pertinents pour une personne, en l'interrogeant directement.

L'étude de la QDV des enfants, dont leur bien-être perçu est une manière d'en rendre compte (OCDE, 2009), s'inscrit dans le cadre de ces évolutions. Selon Raghavan et Alexandrova (2015), les travaux sur la QDV et le bien-être des enfants se sont véritablement développés lorsqu'on est passé de préoccupations centrées sur la protection de l'enfant (*child welfare*) à la prise en compte de ses potentialités dans différents domaines (personnel, interpersonnel, familial, etc.) de son développement. Ainsi, le bien-être des enfants a tout d'abord été étudié sur la base d'indicateurs objectifs et négatifs, tels que les taux de mortalité, de maladie ou des problèmes de comportement, des troubles et des handicaps (Ben-Arieh & Frones, 2007 ; Dinisman, Montserrat & Casas, 2012 ; OCDE, 2009). Dès les années 1960, les sociologues (Bauer, 1966) ont construit des indicateurs de ce type et les ont utilisés dans des enquêtes internationales pour aider les décideurs politiques à guider l'action publique (Brown, 2007). Cette conception objective est encore présente aujourd'hui dans les enquêtes de l'OCDE (OCDE, 2009) ou de l'Unicef (Unicef, 2016). Ainsi, l'enquête de l'OCDE (OCDE, 2009) compare le bien-être des enfants de 30 pays à partir de six dimensions (bien-être matériel, logement et environnement, bien-être éducationnel, santé et sécurité, comportements à risques, qualité de la vie scolaire), chaque dimension étant déclinée en plusieurs indicateurs (par exemple, à la dimension « bien-être matériel » correspondent les indicateurs suivants : revenu disponible moyen, enfants de foyers pauvres, dénuement éducatif).

Toutefois, cette conception a été profondément renouvelée du fait des évolutions sociétales marquées par la reconnaissance que l'enfant dispose de droits (Convention internationale des droits de l'enfant, 1989) et par le fait que l'enfance n'est pas que le passage vers l'état adulte : c'est une période spécifique du développement qui doit être étudiée en tant que telle (Ben-Arieh & Frones, 2007). Les travaux sur le bien-être des enfants, qui se sont fortement développés au cours de la dernière décennie du XX<sup>e</sup> siècle (Ferrière *et al.*, 2016), incluent de plus en plus fréquemment des indicateurs subjectifs pour appréhender la façon dont les enfants eux-mêmes perçoivent leurs

conditions de vie et comprendre ce qui peut favoriser leur développement personnel. Les aspects négatifs du comportement et de la vie des enfants sont délaissés au profit d'éléments positifs comme leurs motivations, leurs aspirations et leurs besoins. Par ailleurs, de nouveaux domaines de la vie des enfants (compétences civiques, sécurité, activités, etc.) sont étudiés, en plus des domaines traditionnels que sont l'éducation et la santé, l'objectif étant de comprendre comment les expériences que vit l'enfant dans son environnement façonnent son développement.

Cette nouvelle approche de l'enfance qui met au premier plan l'idée que la QDV des enfants doit être appréhendée en prenant en compte la façon dont les enfants eux-mêmes la perçoivent est très présente dans les grandes enquêtes internationales. Par exemple, dans le bilan Innocenti 7 (Unicef, 2007), le bien-être des enfants et des adolescents de 21 pays au développement économique avancé (Allemagne, Danemark, États-Unis, France, etc.) est évalué au moyen de 40 indicateurs, dont plusieurs interrogent directement les enfants sur leur santé, leur vie scolaire et leur satisfaction existentielle. Dans le rapport Innocenti 13 (Unicef, 2016) sur les inégalités de bien-être des enfants dans les pays riches, trois indicateurs objectifs (revenu, éducation et santé) et un indicateur subjectif (satisfaction dans la vie) sont utilisés pour comparer les 41 pays participants (France, Islande, Israël, Japon, etc.).

## **B. La place de la QDV à l'école dans les textes institutionnels en France et dans d'autres pays**

L'examen de divers textes institutionnels (textes législatifs, discours ministériels, rapports et notes de synthèse rédigés par des personnels des ministères ou commandités par l'État) produits en France et dans d'autres pays (Australie, Espagne, États-Unis, Finlande, Royaume-Uni) aboutit à plusieurs constats<sup>4</sup>. En France, les termes de bien-être ou de QDV à l'école sont quasiment absents du Code de l'éducation et de la plupart des textes officiels. Avant 2012, le terme apparaît dans quelques circulaires de rentrée, mais il est exclusivement associé à la santé physique des élèves. À partir de 2012, le bien-être est associé aux apprentissages scolaires et au climat scolaire dans ses dimensions sécuritaires. La circulaire de rentrée y faisant référence aborde des thèmes comme la lutte contre le harcèlement, l'absentéisme, les procédures disciplinaires et la sécurité des établissements, qui ne sont pas directement liés à la qualité de vie perçue de l'élève dans l'établissement. Le terme de QDV, qui apparaît pour la première fois dans une circulaire de 2013, est plutôt associé à des objectifs visant à améliorer la QDV au travail des personnels ou de l'ensemble de la communauté éducative. De façon générale, les termes « bien-être » et « QDV » sont employés dans leur acception courante avec le flou que cela implique. En pratique, ils sont présentés soit comme un objectif général (« il faut améliorer le bien-être et la QDV des élèves »), soit comme un objectif parmi d'autres. Dans tous les cas, bien-être et QDV ne sont pas définis et ne sont pas utilisés en tant que concepts opérationnels. Toutefois, la circulaire de rentrée n° 2017-045 du 9 mars 2017, signée de la ministre

---

<sup>4</sup> Pour des précisions et des références, voir la revue de question confiée en 2016 à Thuy Phuong Nguyen : « *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?* » ([www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)).

Najat Vallaud-Belkacem, fait une place à « *un cadre de vie apaisé et respectueux qui met en confiance les élèves et les personnels* » :

*« En créant un cadre de vie apaisé et respectueux pour chacun, l'École crée les conditions nécessaires pour favoriser la réussite scolaire de tous et faire ainsi vivre, en son sein, les valeurs de la République. L'amélioration du climat scolaire dans les écoles et les établissements scolaires est un enjeu majeur pour favoriser le bien-être des élèves et des adultes, améliorer les résultats scolaires, diminuer les problèmes de violence, de harcèlement, de discipline et de décrochage scolaire ».*

L'analyse de la notion de bien-être dans les systèmes éducatifs de cinq pays étrangers montre une grande diversité de situations. La Finlande se distingue des autres pays, et de la France, en faisant du bien-être à la fois un objectif explicite de l'éducation et une condition de l'éducation (en déclinant des mesures destinées à assurer le bien-être de tous les élèves) et en impliquant l'ensemble de la communauté éducative. Si, en Espagne, la promotion du bien-être est faible, les quatre autres pays considérés (Australie, États-Unis, Finlande et Royaume-Uni) se caractérisent par la mise en œuvre d'actions éducatives centrées sur le renforcement des compétences sociales et émotionnelles des élèves de type SEAL (*Social and Emotional Aspects of Learning*) et PSHE (*Personal, Social, Health Education*). Ces actions associent l'ensemble de la communauté éducative au sens large (élèves, parents, personnels d'éducation, quartier, village, etc.) et prennent en compte les spécificités culturelles et sociales des différentes communautés (ethniques, linguistiques, voire religieuses).

### **C. La qualité de vie à l'école : un enjeu pour l'éducation et la formation du XXI<sup>e</sup> siècle**

La présence variable et plus ou moins explicite du bien-être des élèves dans les textes institutionnels est probablement liée au fait que l'étude de la QDV à l'école est récente. Plusieurs raisons expliquent le développement des recherches dans ce domaine. La première tient à l'évolution des objectifs des systèmes éducatifs. En effet, longtemps préoccupés par les performances des élèves et les facteurs cognitifs impliqués dans les apprentissages scolaires (Elmore & Huebner, 2010 ; Verkuyten & Thijs, 2002) en lien avec le développement des évaluations internationales (Suldo, Riley & Shaffer 2006), les systèmes éducatifs ont progressivement pris en compte des objectifs plus larges afin de tenir compte des évolutions économiques, technologiques et sociales de ces dernières décennies. Ainsi, comme le soulignent le Conseil européen de l'éducation (2001) et la Commission des communautés européennes (2007), l'éducation et la formation doivent viser le développement de compétences tout au long de la vie tout en favorisant l'épanouissement des personnes afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie et, au-delà, participer activement à la vie économique et sociale. Il en résulte que l'un des enjeux essentiels pour l'éducation et la formation des adultes de demain est de considérer les élèves comme des acteurs de leur développement et de les aider à développer leurs compétences cognitives, communicatives et sociales, tout en favorisant leur bien-être (Florin, 2011a ; Florin, 2011b). Toutefois, la QDV des élèves est encore peu étudiée et surtout peu prise en compte actuellement dans les politiques éducatives (Christenson & Anderson, 2002 ; Elmore & Huebner, 2010).

Une seconde raison s'appuie sur le fait que l'école est un lieu essentiel dans la vie des élèves (Hui & Sun, 2010), parce qu'ils y passent beaucoup de temps<sup>5</sup> et qu'elle est un lieu de socialisation dans lequel les élèves développent des croyances personnelles, des buts éducatifs et professionnels (Karatzias, Power, Flemming, Lennan & Swanson, 2002). De ce fait, les expériences qu'ils vivent dans ce cadre sont susceptibles de jouer un rôle dans leur QDV globale, leur développement personnel et leur trajectoire de vie (Baker, Dilly, Aupperlee & Patil, 2003 ; Danielsen, Samdal, Hetland & Wold, 2009). Plusieurs auteurs considèrent en effet que la satisfaction que les élèves éprouvent dans ce lieu de vie est l'un des plus importants déterminants de leur QDV globale et que le bien-être de l'enfant, son estime de soi et sa croyance en sa capacité à réussir influencent sa vie d'adulte (Carneiro, Crawford & Goodman, 2007 ; Gibbons & Silva, 2011 ; Feinstein, 1999). Ainsi, selon Fredrickson (2001), les élèves satisfaits de leur vie à l'école sont plus à même de développer des stratégies adaptatives, d'accroître leurs ressources personnelles et de s'engager vers le succès scolaire. Diverses recherches établissent des liens entre la satisfaction scolaire et d'autres dimensions. Ainsi, les élèves insatisfaits de l'école présentent, comparativement à leurs pairs satisfaits, une faible satisfaction de vie globale et un risque plus important de difficultés physiques et psychologiques telles que : maux de tête, maux de dos, vertiges, dépression, fatigue inhabituelle, insomnie, etc. (Huebner, 1991 ; Natvig, Albrektsen & Qvarnstorm, 2003 ; Randolph, Kangas & Ruokamo, 2009). Par ailleurs, les jeunes insatisfaits de leur vie à l'école seraient également plus susceptibles d'être en proie à la toxicomanie, à la prise de risques dans leurs comportements sexuels, à la criminalité et au suicide (Levy-Garboua, Loheac & Fayolle, 2006). Elmore et Huebner, (2010) considèrent toutefois que cette relation n'est probablement pas directe et qu'elle doit faire l'objet d'études spécifiques afin de mieux comprendre sa signification<sup>6</sup>.

Ainsi la satisfaction qu'éprouvent les élèves à l'école est une variable importante à considérer dans la mesure où elle est liée à d'autres variables caractérisant l'adaptation sociale des jeunes. Il en résulte que l'intérêt accordé à la satisfaction des élèves envers l'école dépasse largement des préoccupations concernant leur devenir scolaire. Il s'agit plutôt de préoccupations éducatives globales pour le devenir de la personne, son épanouissement, ses relations sociales et sa QDV (Gibbons & Silva, 2011). La QDV à l'école est donc pour la recherche en éducation une thématique à travailler en tant que telle, en complément des thématiques plus traditionnelles centrées sur les facteurs explicatifs des résultats académiques des élèves, ou en interaction avec elles.

#### **D. Les comparaisons internationales de la qualité de vie à l'école**

De très nombreuses enquêtes internationales ont été réalisées afin de comparer la satisfaction de vie générale et la satisfaction de vie scolaire des enfants. Parmi les enquêtes les plus récentes, le bilan Innocenti 11 (Unicef, 2013) réalisé dans 29 pays développés indique que plus de 85 % des enfants de

---

<sup>5</sup> En France, par exemple, l'espérance de scolarisation pour un enfant entrant en maternelle est d'environ 18,3 années dont 2,9 années dans l'enseignement supérieur (MENESR, 2016).

<sup>6</sup> En effet, on peut considérer que l'école est susceptible d'engendrer un certain mal-être ayant des effets physiquement et psychologiquement négatifs. Mais on ne peut exclure le fait que la fragilité psychologique de certains enfants puisse rendre leur insertion scolaire plus difficile et, ainsi, affecter leur bien-être à l'école. Il serait donc intéressant d'étudier le bien-être subjectif à l'école en le croisant avec des dimensions de personnalité.

11 à 15 ans ont une satisfaction élevée à l'égard de la vie<sup>7</sup>, celle-ci étant particulièrement élevée aux Pays-Bas, en Islande, en Espagne et en Finlande. Toutefois, le bilan Innocenti 13 (Unicef, 2016) qui porte sur les inégalités de bien-être entre les enfants de 41 pays de l'Union européenne et de l'OCDE nuance ces résultats. Prenant appui sur les résultats de l'enquête internationale *Human Behaviour in School-Aged Children* (HBSC) 2013/2014 sur les comportements liés à la santé des enfants de 11, 13 et 15 ans, il confirme que les enfants moyennement favorisés sur le plan économique déclarent un niveau de satisfaction de vie élevé dans presque tous les pays, mais montre que les enfants les moins favorisés socialement ont une satisfaction de vie beaucoup plus faible. De façon générale, plus les pays sont inégalitaires sur le plan économique, plus les écarts de satisfaction de vie entre les enfants moyennement favorisés et les enfants très défavorisés augmentent. L'étude de Rees et Main (2015) réalisée auprès de 53 000 enfants de 15 pays, âgés de 10 à 12 ans ayant participé à la seconde vague de la *Children's Worlds Survey*<sup>8</sup> révèle comme précédemment que les enfants se déclarent très majoritairement heureux, les scores de satisfaction de vie étant étonnamment très élevés en Turquie, en Colombie et en Roumanie, et beaucoup plus faibles en Corée du Sud et en Afrique du Sud. Néanmoins, il apparaît que dans les pays d'Europe du Nord, les enfants déclarent être moins satisfaits de leur apparence physique et avoir moins confiance en eux. S'agissant de la satisfaction scolaire, les résultats du Pisa 2012 (OCDE, 2013) montrent que dans les pays de l'OCDE, quatre élèves sur cinq se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec les affirmations « Je me sens bien à l'école » et « Je me sens chez moi à l'école ». Toutefois, les élèves issus d'un milieu socio-économique défavorisé ont non seulement des scores moins élevés en mathématiques, mais ils se disent également moins engagés, moins motivés et moins confiants dans leurs capacités. Dans leur enquête réalisée dans 11 pays, Rees et Dinisman (2015) montrent également qu'une grande majorité des élèves de 12 ans interrogés aiment aller à l'école, se sentent soutenus par leur enseignant et en sécurité à l'école. Toutefois, de très fortes disparités sont à noter entre les pays. Ainsi, par exemple, si en Afrique du Sud 80 % des élèves sont heureux d'aller à l'école, ils ne sont que 41 % en Israël. Enfin le Pisa 2015 (OCDE, 2017) montre que de nombreux élèves sont anxieux face au travail scolaire. Ainsi, en moyenne, dans les pays de l'OCDE, 66 % des élèves ont peur d'obtenir de mauvaises notes à l'école et 55 % déclarent se sentir très angoissés avant un contrôle, même s'ils s'y sont bien préparés. Par ailleurs, il existe une relation négative entre, d'une part, l'anxiété vis-à-vis du travail scolaire, des devoirs et des contrôles, et d'autre part, la performance en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. On note également que les élèves les plus anxieux par rapport aux évaluations ont un plus faible niveau de satisfaction de vie que les élèves les moins anxieux.

En France, plus de 85 % des enfants âgés de 11, 13 et 15 ans se déclarent satisfaits de leur vie, ce qui la situe en 18<sup>e</sup> position dans le classement des 29 pays les plus riches (Unicef, 2013). Mais le bilan Innocenti 13 (Unicef, 2016) révèle qu'en France les écarts de satisfaction de vie sont particulièrement élevés entre les enfants favorisés sur le plan économique et les enfants très défavorisés. Parmi les 35 pays interrogés sur cet indicateur, la France figure parmi les huit pays les plus inégalitaires (28/35) juste devant l'Allemagne, la Belgique et Israël. Les données des enquêtes relatives à la qualité de vie

---

<sup>7</sup> Dans cette enquête, les enfants doivent indiquer leur niveau de satisfaction dans la vie sur une échelle de 0 à 10 (échelle de Cantril).

<sup>8</sup> La France participe pour la première fois à cette enquête (3<sup>e</sup> vague) en 2017-2018.

scolaire montrent qu'une proportion significative d'élèves aime peu ou n'aime pas du tout l'école, que ce pourcentage augmente au cours de la scolarité et que, comparativement aux élèves des autres pays, les élèves français ont une évaluation plutôt négative de l'école. Ainsi, l'enquête de Debarbieux (2011) réalisée pour le compte de l'Unicef France révèle que plus d'un quart des élèves (28 %) de cycle 3 (CM1, CM2, 6<sup>e</sup>) n'aime pas beaucoup ou pas du tout l'école. Des chiffres du même ordre sont également retrouvés dans les enquêtes annuelles de l'Association de la Fondation Étudiante pour la Ville (AFEV ; voir par exemple Bavoux, 2008 ; 2010 ; Bavoux & Pugin, 2012) réalisées auprès d'enfants d'école primaire et de collège dans des quartiers populaires. Par ailleurs, elles révèlent que 22 % des élèves déclarent s'ennuyer souvent ou tout le temps à l'école et que 29 % ne comprennent pas les demandes de l'enseignant. À l'échelon international, les enquêtes comparatives indiquaient il y a quelques années un classement particulièrement bas de la France sur quelques indicateurs de bien-être comme le stress ressenti pour le travail scolaire ou le soutien social perçu à l'école (Currie *et al.*, 2008). Ces données rejoignent celles publiées par l'OCDE en 2009 sur le bien-être des enfants. Dans cette comparaison réalisée auprès de 25 pays, la France se situe en effet à la 20<sup>e</sup> place pour le pourcentage d'élèves de 11 à 15 ans déclarant aimer l'école. Les données récentes du Pisa 2012 (OCDE, 2013) vont dans le même sens. Elles montrent en effet que les élèves français sont plus nombreux en 2012 à considérer l'école comme une perte de temps (11 % en 2012, contre 7 % en 2003), qu'ils ont peu confiance en eux et qu'ils sont anxieux face à l'apprentissage des mathématiques. Par ailleurs, leur sentiment d'appartenance à leur établissement reste en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, en raison notamment du fait qu'en France, comparativement à de nombreux autres pays, l'avis des élèves sur les leçons, les enseignants et les ressources de l'établissement est très peu sollicité (*cf.* également Centre d'analyse stratégique, 2013).

## **I. Définition et modèles de la qualité de vie à l'école**

### **A. Qualité de vie globale et qualité de vie à l'école**

Le concept de qualité de vie s'avère particulièrement difficile à définir et à délimiter du fait qu'il est utilisé autant par les économistes et les politiques que par les chercheurs en sciences humaines, sociales et médicales. La variété des termes associés à ce concept (bonheur, bien-être individuel ou d'une société, satisfaction de vie, épanouissement personnel, etc.) témoigne de ce flou conceptuel. Comme l'indiquent Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider et Blanchard (2014), la définition même du concept ne fait pas consensus puisque pour certains il est multidimensionnel, avec des composantes psychologiques, physiques et sociales, alors que pour d'autres, le bien-être est une disposition qui encourage les personnes à participer activement et de manière créative à des activités qu'elles jugent importantes. D'autres encore considèrent que c'est un état mental positif ou bien qu'il renvoie à l'estime de soi, aux buts dans la vie, aux sentiments que la personne éprouve dans sa vie.

La seule définition universellement acceptée est celle de l'OMS publiée en 1994 selon laquelle la QDV renvoie à la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. En dépit de ces difficultés conceptuelles, et comme le suggère la

définition de l’OMS, on s’accorde toutefois sur le fait que la QDV est un concept multidimensionnel, englobant à la fois des aspects objectifs et des aspects subjectifs considérés comme complémentaires. Ainsi, dans la conception intégrative dynamique de la QDV qui est actuellement privilégiée, peuvent être associés des indicateurs « externes » tels que l’état de santé, les capacités fonctionnelles, les conditions de vie, mais aussi des indicateurs « internes » qui font référence aux perceptions de l’individu en termes de bonheur, de satisfaction et de bien-être subjectif (Bruchon-Schweitzer, 2002). Cette conception conduit à définir le bien-être comme la composante subjective de la QDV, correspondant à l’évaluation multidimensionnelle faite par l’individu des interactions et des relations qu’il entretient avec son environnement (Lawton, 1997). De fait, il apparaît que le terme de QDV est plus global que celui de bien-être et qu’il est plutôt associé à des aspects objectifs de la vie des personnes dans leur environnement, alors que le bien-être, subjectif, renvoie aux perceptions et aux affects que la personne éprouve au regard des diverses expériences qu’elle vit dans son environnement.

En accord avec le document de travail sur la QDV à l’école réalisé par le Cnesco (Cnesco, 2014), il n’existe pas à notre connaissance de définition précise de la QDV à l’école. Mais par analogie au concept de QDV en général et du fait de la place importante de l’école dans la vie des enfants, on peut considérer que la QDV à l’école intègre à la fois des aspects objectifs, relatifs par exemple aux conditions de scolarisation des élèves, à la taille de l’école, au climat scolaire, etc., et des aspects subjectifs renvoyant à la perception que les élèves ont de leurs expériences scolaires et à la valeur émotionnelle qu’ils leur attribuent. Comme le soulignent en effet Baker *et al.* (2003) à propos de l’impact du contexte scolaire sur le développement, le milieu scolaire n’est pas neutre. Les établissements scolaires influent sur le développement parce que leurs caractéristiques affectent les représentations que les enfants se font de leur environnement scolaire qui, à leur tour, affectent leurs cognitions et leurs comportements liés à l’école (Wang & Holcomb, 2010).

L’examen de la littérature internationale sur la QDV à l’école montre toutefois que les recherches de ces dernières années, en psychologie notamment, sont centrées principalement sur l’étude du bien-être subjectif des élèves et qu’il n’existe pas de modèle théorique validé susceptible de rendre compte de la QDV en milieu scolaire dans ses aspects objectifs et subjectifs. Néanmoins, quelques auteurs ont proposé des modélisations susceptibles d’aider à identifier les dimensions objectives ou objectivables du contexte scolaire susceptibles d’agir sur le bien-être perçu à l’école ou sur le développement psychologique des enfants.

Avant de présenter rapidement trois de ces modèles, précisons que dans la littérature internationale, de nombreux termes sont utilisés pour rendre compte de la QDV en général ou à l’école. Dans les prochaines sections, pour éviter le risque de confusion dû à cette diversité terminologique, les termes de QDV globale et de QDV à l’école seront réservés aux travaux qui intègrent des aspects à la fois subjectifs et objectifs de la vie des enfants en général ou dans le contexte spécifique de l’école. Par ailleurs, pour les recherches plus spécifiquement consacrées à l’étude de la QDV subjective, seront utilisés les termes de qualité de vie perçue ou de satisfaction de vie. De même, pour ce qui concerne la vie à l’école, les termes de qualité de vie perçue à l’école, de bien-être subjectif, de bien-

être perçu ou de satisfaction scolaire seront utilisés de manière équivalente, bien que certains d'entre eux renvoient à des mesures ou à des définitions sensiblement différentes<sup>9</sup>.

## **B. Les modèles de la QDV et du bien-être perçu à l'école**

### **1) L'approche de Baker, Dilly, Aupperlee et Patil (2003)**

Baker *et al.* (2003) ont cherché à théoriser l'impact de l'environnement scolaire sur le développement de l'enfant. S'inspirant de l'approche écologique du développement de Bronfenbrenner (1979) et de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985), les auteurs considèrent que les établissements scolaires fonctionnent comme des environnements psychologiquement positifs lorsqu'ils répondent de manière appropriée aux besoins de développement des élèves. Considérés comme des agents de leur propre développement, les enfants interagissent avec leur milieu scolaire, construisent des représentations d'eux-mêmes, des autres et de l'établissement. Ces significations influencent leurs croyances sur eux-mêmes comme individus et apprenants et sur les finalités, la nature, et les objectifs de l'éducation. Ces croyances affectent à leur tour l'engagement des élèves et leur participation à l'école. Dans cette perspective, les établissements scolaires ont une incidence directe sur le développement parce que leur structure et les pratiques pédagogiques et éducatives qui y sont développées contribuent à la socialisation des jeunes. Enfin, prenant appui sur la théorie de l'autodétermination qui stipule que les individus ont trois besoins fondamentaux – d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale (Deci & Ryan, 1985) –, les auteurs considèrent que les établissements offrant l'opportunité aux élèves de satisfaire ces besoins peuvent être considérés comme des environnements psychologiquement favorables.

Quelles structures éducatives favorisent le développement des enfants ? Comment le processus de scolarisation contribue-t-il à satisfaire leurs besoins psychologiques ? Telles sont les questions que posent Baker *et al.* (2003). Ils identifient deux ensembles de variables environnementales susceptibles de favoriser la satisfaction scolaire et plus largement de faire que les écoles soient des établissements psychologiquement positifs : des variables proximales telles que les capacités académiques, le sexe, l'ethnie, le statut socio-économique, la santé mentale, la famille, et des variables distales, moins directement liées aux enfants, comme le climat scolaire, les pratiques de classe, l'organisation scolaire et les relations avec les pairs. Selon les auteurs, les facteurs distaux interagissent avec les facteurs proximaux et ont des effets positifs sur les élèves s'ils satisfont leurs besoins de développement. Contrairement à Konu et Rimpela (2002), les auteurs s'appuient sur des données empiriques pour soutenir leur argumentation.

### **2) Le modèle de Konu et Rimpela (2002)**

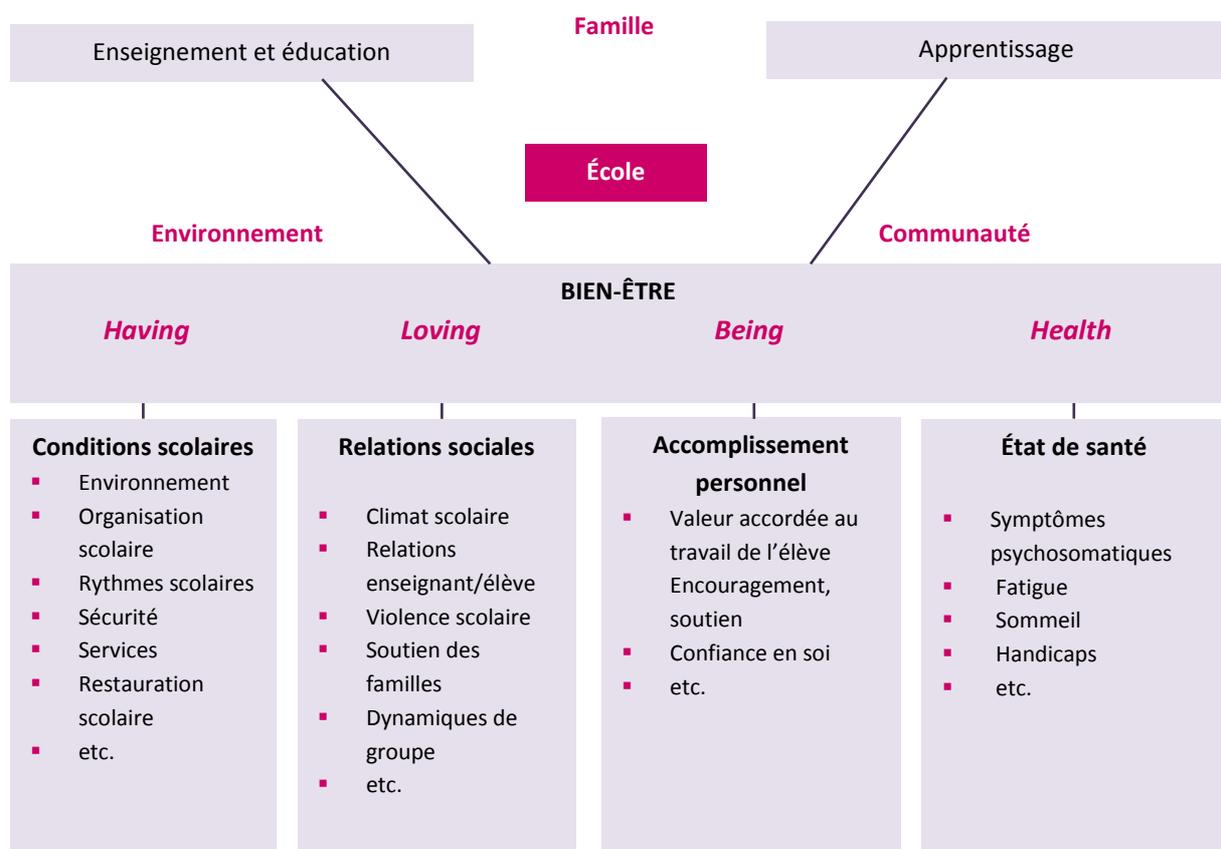
Konu et Rimpela (2002) ont proposé un modèle du bien-être qui permet de préciser différents facteurs susceptibles de l'influencer. Les auteurs rappellent tout d'abord que la recherche en éducation a beaucoup évolué au fil des décennies. Après s'être intéressée à l'efficacité de l'école et

---

<sup>9</sup> Ainsi, le « bien-être perçu à l'école » se rapporte à des mesures multidimensionnelles, alors que la « satisfaction scolaire » est employée pour désigner des mesures unidimensionnelles.

aux facteurs susceptibles d'augmenter ses performances, la recherche s'est attachée à définir des indicateurs de qualité pour ensuite s'intéresser à l'école comme un environnement promouvant la santé des élèves, en arguant du fait que la santé est liée directement aux performances éducatives, à la QDV et à la productivité économique et que des enfants en bonne santé apprennent mieux. Considérant que cette perspective est incomplète, Konu et Rimpela utilisent le concept de bien-être pour définir une conception plus large des finalités de l'école. Les auteurs élaborent un modèle sociologique du bien-être appliqué à l'école, le bien-être étant défini comme un état dans lequel l'individu peut satisfaire trois besoins de base : « *having* », « *loving* » et « *being* » (Figure 1). « *Having* » se réfère aux conditions matérielles de vie scolaire et englobe l'environnement physique, l'environnement d'apprentissage qu'offre l'établissement, ainsi que les services aux élèves. « *Loving* » concerne les relations interpersonnelles et sociales et prennent en compte l'environnement social d'apprentissage tel que les relations élèves-enseignants, les relations avec les camarades et la communauté éducative. « *Being* » est relatif aux besoins de croissance personnelle des élèves qui peuvent être apportés par des dispositifs favorisant sa participation aux prises de décision, ses prises d'initiatives, sa confiance en soi. À ces trois besoins, s'ajoute l'état de santé (« *Health* », relatif aux symptômes physiques, psychologiques ou somatiques) considéré comme un élément important du bien-être des élèves à l'école.

Figure 1 : Le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002 ; p. 83)



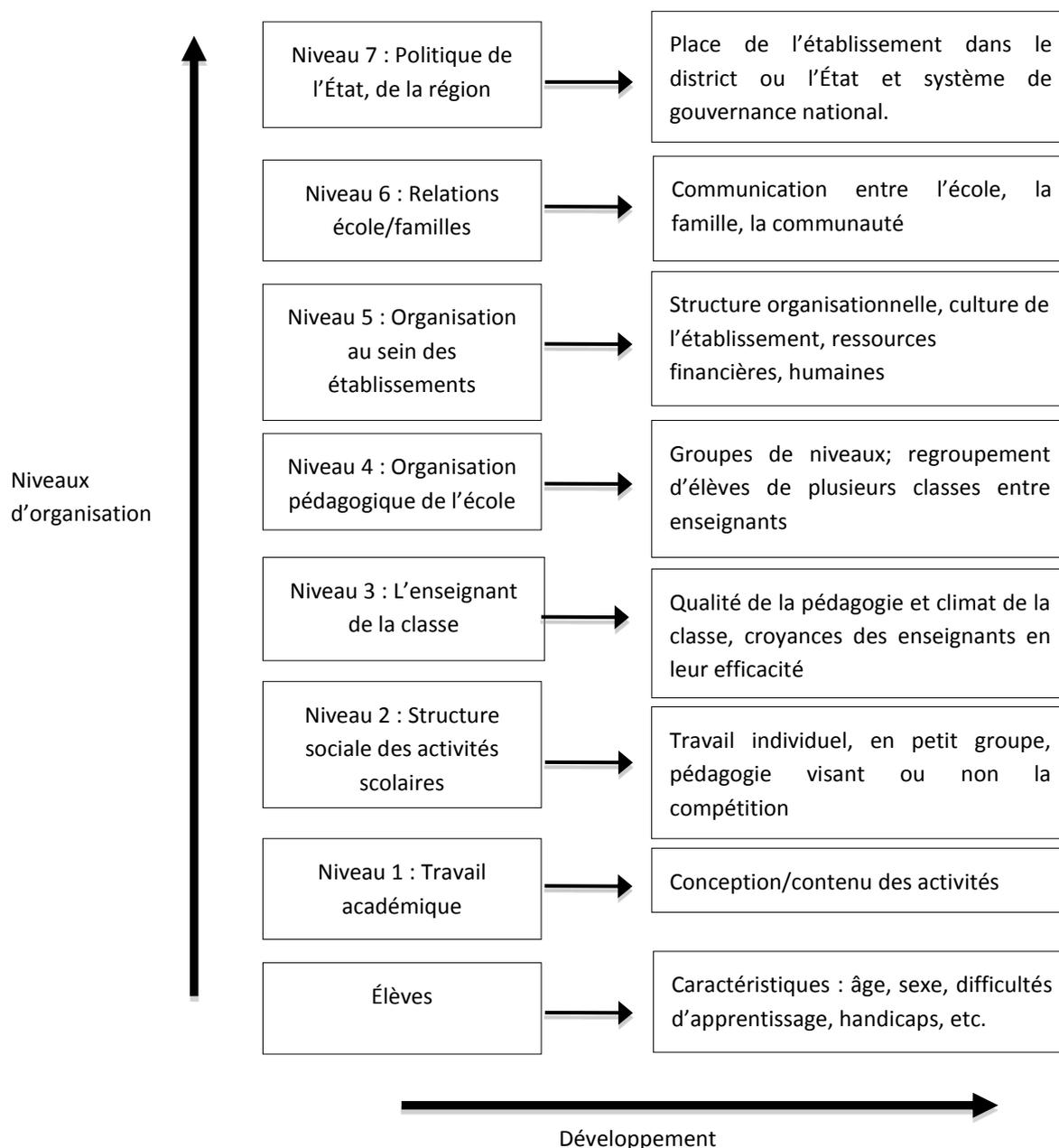
Bien qu'il soit hypothétique ou prospectif dans la mesure où il ne s'appuie pas systématiquement sur des données empiriques, ce modèle présente plusieurs intérêts. D'une part, il envisage le bien-être à l'école comme la satisfaction de besoins fondamentaux suffisamment larges pour intégrer ceux proposés par Deci et Ryan et envisager l'état de santé comme un besoin essentiel. D'autre part, il considère que l'enseignement et l'éducation ainsi que l'apprentissage sont liés entre eux et que ces facteurs jouent un rôle direct sur le bien-être des élèves. Enfin, selon les auteurs, chaque besoin est influencé par un ensemble de variables relatives aux expériences vécues par les élèves au sein de l'école, ces variables pouvant servir d'indicateurs subjectifs et objectifs de mesure du bien-être.

### 3) L'approche de Eccles et Roeser

Eccles et Roeser (2011a ; 2011b) proposent de formaliser les caractéristiques de l'environnement scolaire susceptibles d'impacter divers aspects du développement des enfants et des adolescents, qu'il s'agisse de leur personnalité, de leur motivation à apprendre, de leurs compétences psychosociales et de leur bien-être. Leur cadre d'analyse très large et très ambitieux présente ici l'intérêt de préciser les approches développées par Baker *et al.* (2003) et Konu et Rimpela (2002). Eccles et Roeser s'appuient sur le modèle de Bronfenbrenner (1979) qui considère le développement comme l'accommodation mutuelle et progressive de l'organisme humain à un environnement constitué de systèmes imbriqués, qui peuvent s'influencer et partager certaines valeurs. Le micro-système correspond aux interactions de deux éléments d'un contexte immédiat (par exemple les interactions parent-enfant). Le méso-système implique plus de deux contextes où évolue l'enfant et correspond à un réseau de relations entre plusieurs lieux de vie (par exemple les liens entre les parents et un professionnel de l'éducation, ou entre la crèche et l'école). L'exo-système renvoie aux liens entre plusieurs systèmes dans lesquels l'enfant n'évolue pas lui-même (par exemple les conditions de travail de ses parents, ou les aspirations professionnelles de ses éducateurs). Le macro-système se réfère au système de croyances et de valeurs et aux pratiques qui agissent sur les autres systèmes, ce qu'on pourrait résumer par la culture. Ainsi, bien que les enfants se développent sous l'influence de leurs relations immédiates avec d'autres êtres humains, en particulier leurs parents, la fratrie, la famille élargie, les amis, les professeurs, ces relations humaines proches sont néanmoins façonnées par des forces sociales, culturelles, économiques et politiques.

De manière analogue, l'environnement scolaire est conçu par les auteurs comme un système comportant sept niveaux susceptibles d'influencer le développement de l'enfant et de l'adolescent (*cf.* Figure 2 ci-après).

**Figure 2 : Modèle décrivant les différents niveaux du contexte de scolarisation, d'après Eccles et Roeser (2011 ; p. 574)**



Le niveau 1 correspond à la nature des activités académiques, c'est-à-dire au contenu du *curriculum* et à la conception de l'enseignement pour construire les connaissances et motiver les élèves (comment les choses sont enseignées). Le niveau 2 renvoie à la structure sociale des activités d'apprentissage en classe (travail en individuel, en petit groupe ou en grand groupe ; travail en groupes de niveaux ; pédagogie visant ou non la compétition). Le niveau 3 caractérise la qualité de la pédagogie et le climat de la classe et renvoie à différents aspects : l'identité professionnelle des enseignants, leurs croyances en l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques, leurs attentes envers les élèves, leurs compétences socio-émotionnelles, l'atmosphère sociale et éducative qu'ils créent dans leur classe, leur capacité à gérer la classe (par exemple : est-ce que l'enseignant contrôle ou laisse de l'autonomie ?). Le niveau 4 correspond à la mise en œuvre dans l'établissement de groupes de

niveaux académiques et d'une politique de différenciation curriculaire (regroupement des élèves au sein d'une classe pour différentes matières ; regroupement d'élèves de plusieurs classes avec différents enseignants). Le niveau 5 caractérise la structure organisationnelle de l'établissement et sa culture : les ressources financières, matérielles et humaines, les caractéristiques des élèves accueillis (selon qu'ils sont issus de familles désavantagées ou non), la taille de l'école, la culture sociale, morale et académique, l'environnement physique de l'établissement, les pratiques liées au début et à la fin des cours ainsi que le calendrier scolaire annuel. Le niveau 6 décrit les relations entre l'école, les familles et la communauté (autres institutions/structures locales). Enfin, le niveau 7 correspond à la politique éducative mise en place au sein de l'établissement en lien avec le système de gouvernance régional ou national.

L'intérêt de cette approche est de montrer que l'environnement scolaire se caractérise par un ensemble de processus (politiques, culturels, économiques, organisationnels, interpersonnels et liés à l'instruction) qui interagissent, et façonnent directement et indirectement le développement des éducateurs et des élèves. De plus, les auteurs considèrent que les effets de la scolarisation sur le développement sont médiatisés par les élèves eux-mêmes, au travers de leurs perceptions subjectives et de leurs actions : les jeunes attribuent du sens à leurs contextes de développement dès lors que ces contextes s'accordent à leurs besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Enfin, cette approche suggère que les effets de la scolarisation sur le développement doivent prendre en compte la diversité des élèves, qu'elle soit d'origine culturelle, ethnique, socio-économique, etc.

## C. Conclusion

Une définition générale de la QDV permet de considérer que la QDV à l'école englobe à la fois des éléments objectifs décrivant certaines caractéristiques de l'environnement scolaire et des aspects subjectifs se référant aux appréciations que les acteurs de l'école (éducateurs et élèves) portent sur ce qu'ils vivent dans cet environnement. Centré sur les éléments objectifs de la QDV à l'école, cette section a décrit trois approches permettant progressivement de souligner en quoi certaines dimensions du contexte scolaire sont susceptibles d'agir sur le bien-être subjectif et le développement des élèves à l'école. Parmi ces approches, celle de Eccles et Roeser présente l'intérêt de montrer que le développement et le bien-être des enfants dépendent à la fois de leurs caractéristiques personnelles et de l'influence de variables contextuelles interdépendantes et situées à différents niveaux. Ainsi, à titre d'exemple, diverses recherches indiquent, comme on le verra plus loin, que le bien-être perçu des élèves est lié à leur perception de la qualité de leurs relations à leurs enseignants. L'approche d'Eccles et Roeser suggère que la qualité des relations enseignants/élèves perçue par les élèves peut dépendre non seulement de certaines caractéristiques des enseignants (leur identité professionnelle, leurs croyances en leur efficacité pédagogique, leurs compétences socio-émotionnelles, etc.) mais également de l'établissement dans lequel ils enseignent (son environnement physique, sa taille, ses ressources, ses valeurs, etc.) et plus largement de la politique éducative dont ils sont les acteurs. Cette analyse n'est pas sans rappeler les propos d'un rapport de l'Institut Montaigne (2010) relatif à la réussite et à l'échec scolaire en France selon lesquels *« Plusieurs facteurs de la réussite et de l'échec des élèves échappent dans une large mesure à l'institution scolaire... D'autres facteurs, en revanche, dépendent directement des politiques*

éducatives. Le ministère de l'éducation nationale dispose de leviers d'action essentiels : il répartit les moyens d'enseignement entre académies et établissements ; il recrute les enseignants, organise leur formation et fixe leurs missions et leurs services ; il affecte les élèves dans les établissements et les oriente dans les différentes filières. Il définit les rythmes scolaires et les modalités de prise en charge des élèves en difficulté. Ce sont là autant de domaines dans lesquels les décisions administratives pèsent, de manière parfois décisive, sur l'avenir des enfants et des adolescents » (Institut Montaigne, avril 2010, page 4).

Au terme de cette analyse, force est de constater que la QDV à l'école est un domaine particulièrement complexe à étudier. Mais cette complexité offre également l'opportunité d'ouvrir à la fois à des perspectives de recherche multiples pour identifier les dimensions de l'environnement scolaire qui affectent le bien-être des élèves à l'école et à des applications probablement diversifiées pour favoriser leur QDV à l'école. Toutefois, reste à savoir comment les élèves eux-mêmes perçoivent l'environnement scolaire et quels sont les facteurs susceptibles de moduler leurs représentations et les affects qu'ils éprouvent dans cet environnement. Les sections suivantes abordent ces questions à partir des apports de la recherche internationale sur le bien-être perçu des élèves à l'école.

## **II. Le bien-être perçu à l'école : quels liens avec la qualité de vie globale ? Quelles dimensions ?**

### **A. Définition et conceptions du bien-être perçu à l'école**

Selon Belfi, Goos, De Fraine et Van Damme (2012) de nombreuses définitions du bien-être perçu à l'école ont été proposées depuis les premiers travaux de Epstein et McPartland (1976).

Les études sur le bien-être subjectif relèvent de deux conceptions différentes – une conception « *hédonique* » et une conception « *eudémonique* » –, pour reprendre des termes issus du courant de la psychologie positive (Laguardia & Ryan, 2000 ; voir également Raghavan & Alexandrova, 2015).

La conception *hédonique* associe le bien-être au plaisir, à la satisfaction, au bonheur subjectif, la recherche du bonheur étant considérée comme le principe motivant l'activité humaine. Selon Diener (1984 ; voir également Diener, Suh, Lucas & Smith, 1999), dont les travaux sont représentatifs de ce courant, un sentiment positif de bien-être subjectif consiste à vivre beaucoup d'affects positifs, peu d'affects désagréables et à ressentir une grande satisfaction générale à l'égard de sa vie. Appliquée au bien-être des élèves à l'école, l'approche *hédonique* aboutit à une définition selon laquelle la satisfaction scolaire est l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de la satisfaction globale des expériences qu'il vit dans ce contexte (Huebner, Ash & Laughlin, 2001). Cette définition qui fait largement consensus dans la littérature présente deux caractéristiques. Tout d'abord, elle s'inspire très fortement d'une conception multidimensionnelle de la QDV en général dont la QDV scolaire perçue serait une composante (Huebner, Zullig & Saha, 2012). Le bien-être perçu à l'école engloberait en effet trois composantes : la satisfaction scolaire, définie comme l'évaluation subjective et cognitive de l'élève sur sa vie scolaire à partir de ses diverses expériences (apprentissage scolaires, relations enseignant-élève, relations avec les pairs, etc.) ; les affects

positifs à l'école, liés aux émotions positives qu'il éprouve au cours de ses expériences scolaires (l'élève se sent détendu, à l'aise ou heureux) ; et les affects négatifs, certaines expériences scolaires générant des émotions négatives comme se sentir déprimé, bouleversé ou s'ennuyer. En outre, cette définition a une visée opérationnelle dans la mesure où elle permet de concevoir des outils d'évaluation, en identifiant le degré de satisfaction des élèves relatif aux diverses expériences qui affectent leur vécu à l'école, chaque expérience constituant une dimension particulière de leur QDV scolaire perçue.

La conception *eudémonique*, quant à elle, s'intéresse davantage aux processus qui permettent d'accéder à un certain bien-être, c'est-à-dire à la capacité à disposer d'une certaine maîtrise sur sa vie et donc de se réaliser. Ainsi, contrairement au courant hédonique, cette approche examine surtout ce que font les individus (implication, sens donné à la vie, réalisation de soi, utilisation du potentiel), à la signification de leurs actes et à leur implication. Ce faisant, pour les « eudémonistes », l'important est d'étudier les processus par lesquels l'individu parvient à un certain état de satisfaction. La théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan (1985) peut aider à comprendre ces processus dans la mesure où elle soutient que les humains ont des besoins psychologiques fondamentaux (d'autonomie, de compétence et de relation à autrui) et que la satisfaction de ces besoins est essentielle à leur développement et à leur bien-être. Pour Laguardia et Ryan (2000), l'école joue un rôle très important dans sa capacité à satisfaire les besoins fondamentaux des élèves. Ainsi, selon ces auteurs, les classes qui favorisent l'autonomie et l'affiliation interpersonnelles augmentent l'estime de soi et le sentiment de sécurité des élèves. Au contraire, celles dans lesquelles domine le contrôle et où les relations à autrui sont négligées ne favorisent pas le bien-être psychologique. Comme l'indiquent Laguardia et Ryan (2000, p. 296) : « *Une classe qui encourage l'exercice de l'autonomie, le sentiment de compétences et d'affiliation interpersonnelle est une classe qui engage davantage l'élève, favorise son succès, et [...] augmente son bien-être psychologique* ».

L'approche *eudémonique* a donné lieu à différentes études qui soulignent l'intérêt de la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan pour rendre compte du bien-être des élèves. Ainsi, l'étude de Véronneau, Richard, Koestner et Abela (2005) réalisée auprès de 331 élèves de grade 3 et grade 7<sup>10</sup>, montre que les besoins fondamentaux de l'élève (autonomie, compétence et de relations) sont liés à son bien-être, chaque besoin apportant une contribution indépendante au bien-être perçu. De même Tian, Tian et Huebner (2015) montrent chez des adolescents chinois que leurs besoins d'autonomie, de compétence et de relations à l'école médiatisent la relation entre le soutien qu'ils perçoivent de leurs enseignants et leur bien-être scolaire. Par ailleurs, la théorie de l'autodétermination de Deci et Ryan a donné lieu à l'élaboration d'un outil d'évaluation de la QDV à l'école (Tian, Han & Huebner, 2014) et elle est également utilisée comme cadre de référence dans l'enquête internationale HBSC (Currie *et al.*, 2012). Toutefois la grande majorité des travaux sur le bien-être perçu à l'école se réfèrent actuellement à une approche hédoniste du bien-être. Dans ce cadre, et comme nous le verrons ultérieurement, divers outils d'évaluation du bien-être ou de la satisfaction scolaire ont été conçus afin d'étudier les différences interindividuelles de bien-être à l'école.

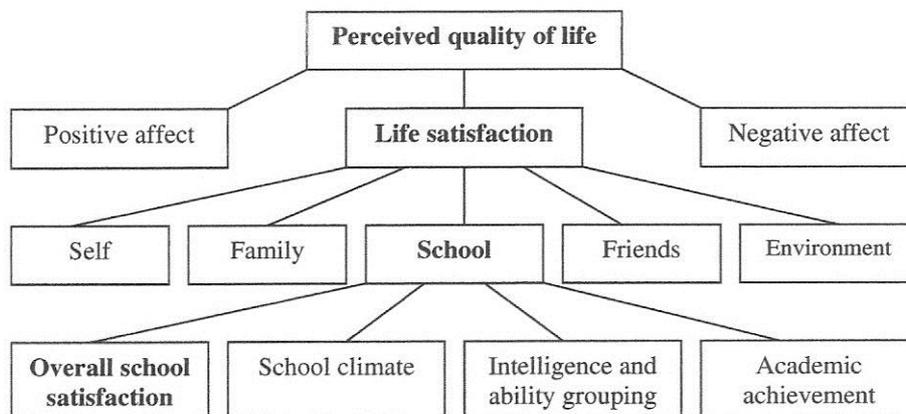
---

<sup>10</sup> Grades 3 et 7 : équivalents au CE2 et à la 6<sup>e</sup> dans le système français.

## B. Les relations entre le bien-être perçu à l'école et la qualité de vie globale perçue

Randolph *et al.* (2009) ont élaboré un modèle hiérarchique précisant les liens entre la QDV globale perçue, la satisfaction à l'école et les différentes dimensions qui la constituent (*cf.* figure 3). Dans ce modèle, la QDV perçue est définie comme l'expérience que fait l'individu des aspects de sa vie (Diener, 1984). Elle englobe des affects positifs renvoyant à des émotions comme la joie ou la satisfaction, des affects négatifs comme l'anxiété ou de désespoir, et la satisfaction de vie, c'est-à-dire l'appréciation cognitive de sa propre QDV (voir également Baker *et al.*, 2003). La satisfaction de vie intégrerait elle-même cinq composantes : le soi, la famille, les amis, le milieu de vie et l'école.

**Figure 3 : Modèle théorique reliant la QDV perçue à la satisfaction scolaire, de Randolph, Kangas et Ruokamo (2009 ; p. 81)**



Le modèle de Randolph *et al.* (2009) a été conçu en prenant appui sur des travaux empiriques attestant des liens entre le bien-être général perçu et la satisfaction scolaire globale à l'école. Cependant, comme l'ont montré Oberle, Schonert-Reichl et Zumbo (2011) chez les jeunes adolescents, de multiples facteurs liés à leurs expériences de vie influencent leur satisfaction de vie globale, parmi lesquels l'école tient une place importante. L'article de Suldo *et al.* (2006) offre un panorama des études confirmant les liens entre la satisfaction scolaire et la satisfaction de vie globale. Par exemple, dans les études de validation des échelles multidimensionnelles de QDV telle que la « *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* » (MSLSS) de Huebner *et al.*, (2012), une corrélation significative de 0,30 est trouvée entre le score de satisfaction scolaire et le score à l'échelle de satisfaction de vie globale. De même, chez 220 élèves d'école primaire, Selington *et al.* (2003) trouvent une corrélation de 0,34 entre la satisfaction scolaire et la satisfaction de vie.

On note toutefois que la force de cette relation dépend en partie de facteurs culturels. Ainsi, par exemple, les études montrent qu'aux États-Unis c'est la satisfaction de vie avec la famille et les amis qui est la plus liée à la satisfaction de vie globale, alors qu'en Corée du Sud, la satisfaction à l'école est la dimension la plus corrélée à la satisfaction de vie globale (Park & Huebner, 2005). Par ailleurs, aux États-Unis, le domaine de l'école est le moins apprécié chez les élèves du collège comparativement à d'autres comme la famille, les pairs, le soi, l'environnement de vie et la

satisfaction de vie globale (Huebner, Valois, Paxton & Drane, 2005). À l'appui de ce résultat, l'enquête de Huebner, Kimberly, Jang, Long, Kelly et Lyons (2014) montre que 25 % des jeunes américains ne sont pas satisfaits de l'école et que 10 % ne le sont pas du tout. Une étude polonaise (Strózik, Strózik & Szwarc, 2016), réalisée chez des élèves de 8, 10 et 12 ans, va dans le même sens : la dimension évaluée le moins positivement est l'école, en particulier chez les collégiens.

En France, peu de travaux ont été consacrés à l'étude de ces liens. Citons toutefois deux recherches réalisées par l'équipe du Cren. La première (Coudronnière *et al.*, 2015) visait à analyser comment des enfants de 5 à 11 ans conçoivent leur QDV, à travers les dimensions contribuant à leur bien-être, et à identifier l'importance qu'ils accordent à ces dimensions, selon leur âge et leur développement. Pour recueillir leur point de vue, des *focus groups* ont été organisés auprès de 161 élèves âgés de 5 à 11 ans, auxquels les questions suivantes ont été posées : quand êtes-vous heureux ? Quand êtes-vous malheureux ? Si vous pouviez changer quelque chose dans votre vie avec une baguette magique, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Les résultats vont dans le sens de ceux mis en évidence par Randolph *et al.* (2009) : les relations familiales et paritaires, les loisirs et l'environnement scolaire occupent une place importante dans la vie des enfants, les préoccupations liées à l'école augmentant fortement avec l'âge. La seconde recherche (Bacro *et al.*, 2017) vise à étudier auprès de 557 élèves d'école primaire et de collège les liens entre leur bien-être perçu à l'école et leurs performances académiques, leur sentiment d'efficacité personnelle et leur satisfaction de vie globale. Les résultats indiquent une corrélation significative et positive de 0,36 entre la satisfaction scolaire des élèves et leur satisfaction de vie. Cette corrélation comparable à ce qui a pu être trouvé dans d'autres pays (Suldo *et al.*, 2006) confirme l'importance accordée par les enfants à leur expérience scolaire dans la représentation de leur QDV au cours de leur développement.

### **C. Evaluation et dimensions du bien-être perçu à l'école**

Disposer de mesures fiables et valides du bien-être des élèves est nécessaire pour la recherche. Elles peuvent être également utiles pour engager des actions en faveur du bien-être dans les établissements scolaires. Elles permettraient par exemple aux équipes pédagogiques d'échanger avec les élèves sur ce qui les rend satisfaits ou insatisfaits et d'adapter leurs pratiques pédagogiques/éducatives en fonction de ces appréciations (Randolph *et al.*, 2009). En France, Garcia et Veltcheff (2016) décrivent comment des actions destinées à améliorer le bien-être de collégiens peuvent être conçues à partir d'un diagnostic reposant sur des évaluations auto-rapportées des élèves.

L'examen de la littérature montre que deux types de mesures sont utilisées pour apprécier le bien-être subjectif à l'école : la satisfaction scolaire des élèves et leur satisfaction dans différents domaines de leur vie scolaire (Huebner *et al.*, 2014). La satisfaction scolaire est généralement évaluée au moyen d'outils unidimensionnels comportant des items du type : « J'aime l'école ». Quant à la satisfaction dans différents domaines de la vie scolaire, elle est appréhendée par des outils multidimensionnels qui apprécient le degré de satisfaction des élèves dans différentes dimensions comme les relations avec les enseignants, les relations avec les pairs, etc. Des exemples de questionnaires répertoriés par Randolph *et al.* (2009) et complétés par nos soins sont présentés ci-dessous.

## 1) Les outils unidimensionnels

De manière générale, les outils unidimensionnels visent à appréhender des représentations générales des expériences vécues par l'élève en milieu scolaire. Ils recourent à un ou plusieurs items dont la simplicité et la signification « universelle » contribuent probablement à expliquer leur utilisation très fréquente dans nombre d'études et dans les comparaisons internationales. Ainsi dans le Pisa 2012 l'item : « Je me sens bien à l'école » a été utilisé pour comparer le bien-être des élèves des différents pays impliqués. De même, Samdal, Wold et Bronis (1999) ont utilisé trois items de l'enquête *Health Behaviour in School-aged Children* (HBSC) pour évaluer la satisfaction de vie à l'école dans une perspective de comparaison internationale : « J'aime l'école », « L'école est un lieu agréable » et « Aller à l'école est ennuyeux ». Les auteurs indiquent que la consistance interne<sup>11</sup> de leur échelle contenant ces trois items varie en fonction des pays. Si elle est bonne pour la Finlande (0,81), son niveau est moins bon pour la Lettonie, la Norvège et la Slovaquie (respectivement : 0,58 ; 0,69 et 0,64).

Pour évaluer la satisfaction scolaire, d'autres auteurs s'inspirent d'items existants ou créent leurs propres items. C'est le cas de Randolph *et al.* (2009) qui ont conçu une échelle de satisfaction de vie à l'école, la *Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale* (COSSS), pour étudier les déterminants de la satisfaction d'élèves âgés de 7 à 12 ans, en Finlande et aux Pays-Bas (Randolph, Kangas & Ruokamo, 2010). Cette échelle regroupe les 6 items suivants : « Les jours d'école sont agréables », « Apprendre me rend heureux », « J'aime aller à l'école », « Apprendre c'est amusant », « L'école c'est amusant », « Faire ses leçons c'est amusant ». L'analyse psychométrique montre une très bonne consistance interne (0,90) et une bonne fidélité dans le temps (le coefficient de corrélation test-retest à 5 semaines est de 0,69).

D'autres chercheurs, enfin, utilisent des sous-échelles de satisfaction scolaire conçues dans le cadre de la validation d'outils évaluant la satisfaction de vie. Un exemple est présenté ici avec la *Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale* (BMSLSS) de Selington *et al.* (2003) qui est la version courte du *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS) mise au point par Huebner (1994) et très souvent utilisée en recherche. La BMSLSS a fait l'objet de deux publications récentes attestant de ses qualités psychométriques (Huebner, Antaramian, Hills, Lewis & Saha, 2011 ; Huebner *et al.*, 2012). Elle évalue la satisfaction de vie générale des enfants de 8 à 18 ans et leur satisfaction dans les domaines de la famille, de l'école, des amis, du cadre de vie et du soi. La sous-échelle de satisfaction scolaire comporte les 5 items suivants : « J'apprends beaucoup de choses à l'école », « Je suis impatient d'aller à l'école », « J'aime être à l'école », « L'école est intéressante », et « J'aime les activités scolaires ». Elle présente une fiabilité acceptable (0,75) et le coefficient de validité entre cette échelle et celle issue de la MSLSS est de 0,53, ce qui est satisfaisant. Aussi l'avons-nous utilisée dans plusieurs de nos études (Guimard, Bacro & Florin, 2014, Guimard *et al.*, 2015) : cette échelle présente une structure unifactorielle, une bonne cohérence interne ( $\alpha = 0,78$ ) et une bonne fidélité test-retest ( $r = 0,69$  ;  $p < 0,001$ ).

---

<sup>11</sup> La consistance ou la cohérence interne est un indicateur psychométrique compris entre 0 et 1 – le coefficient  $\alpha$  de Cronbach – permettant de s'assurer de la fiabilité d'un outil de mesure. Plus les réponses aux questions de l'outil de mesure sont corrélées entre elles, plus le coefficient  $\alpha$  est proche de 1, et plus la fiabilité de l'outil est élevée.

En résumé, ces outils présentent l'avantage de fournir une mesure globale, rapide et relativement stable du bien-être perçu des élèves à l'école. Toutefois, bien que leur utilisation en recherche s'avère fréquente et utile, ils restent très généraux et peu informatifs. Ils ne donnent pas la possibilité d'identifier les sources du mal-être ou du bien-être des élèves et n'offrent pas de pistes d'intervention individuelles ou collectives (Guimard *et al.*, 2015). Les échelles multidimensionnelles visent à pallier ces limites.

## 2) Les outils multidimensionnels

Les outils multidimensionnels sont destinés à apprécier le degré de satisfaction des élèves dans différentes dimensions de leur vie à l'école. A notre connaissance, la première échelle de ce type est la *Quality of School Life Scale* (QSL) de Epstein et McPartland (1976). Elle est composée de 27 items regroupés en 3 facteurs : la satisfaction envers l'école, l'engagement dans le travail scolaire et les réactions positives aux professeurs. Selon Epstein et McPartland (*ibid.*), l'échelle de satisfaction envers l'école se réfère à la qualité de l'expérience sociale d'un élève en milieu scolaire, l'engagement dans le travail scolaire renvoie aux perceptions de l'élève relatives à la nature du travail scolaire et aux conséquences de son travail, et la réaction positive aux enseignants se rapporte principalement à la qualité de l'environnement de travail créé ou soutenu par l'enseignant. Des exemples d'items correspondant à ces dimensions sont présentés dans le tableau 1 ci-dessous.

**Tableau 1: Exemples d'items pour chacune des trois dimensions de la Quality of School Life Scale (QSL) de Epstein et McPartland (1976)**

Satisfaction envers l'école	Engagement dans le travail scolaire	Réactions positives avec les professeurs
<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aime l'école</li> <li>- La plupart du temps je n'aime pas aller à l'école.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Travailler en classe est une perte de temps</li> <li>- Je suis tellement intéressé par le travail à faire que je ne veux pas m'arrêter de travailler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- J'aimerais avoir le même professeur l'année prochaine</li> <li>- Ici les professeurs ont une manière d'agir qui fait qu'on les aime</li> </ul>

Les propriétés métriques de l'échelle ont été testées auprès de 4 266 élèves d'écoles primaires et secondaires (du grade 4 au grade 11). Une analyse factorielle en composantes principales montre l'existence des deux dimensions « intérêt des élèves pour le travail scolaire » et « satisfaction avec l'école en général », la dimension « attitudes à l'égard des professeurs » se subdivisant en deux facteurs relevant d'aspects généraux ou spécifiques de la relation enseignants/élèves. Par ailleurs, la consistance interne de chaque échelle est élevée (de 0,80 à 0,89), que ce soit au niveau global ou à chaque niveau scolaire (primaire vs secondaire), et la stabilité des sous-échelles dans le temps (test-retest à un an) est bonne.

L'échelle de Epstein et McPartland a inspiré d'autres auteurs. Par exemple, en Australie, Williams et Batten (1981) cité par Kong (2008) distinguent 5 dimensions relatives à la QDV à l'école et deux autres dimensions se référant aux sentiments généraux issus des expériences vécues en milieu scolaire. Les 5 premières dimensions sont les suivantes : les relations entre les professeurs et les élèves, les relations avec les pairs ou les autres personnes de l'établissement, l'importance que

l'élève accorde à l'école comme lieu d'apprentissage, son sentiment de compétence et son intérêt ou sa motivation pour les apprentissages. Les sentiments généraux concernent la satisfaction globale de l'élève et les sentiments négatifs qu'il éprouve envers l'école.

S'inspirant de ces travaux, Kong (2008) utilise un questionnaire pour évaluer la QDV perçue à l'école de 19 700 élèves chinois scolarisés du grade 4 au grade 10. Ce questionnaire comporte 31 items regroupés en 5 dimensions (cf. Tableau 2 ci-dessous) : les relations enseignant/élèves, le sentiment d'accomplissement, l'intégration sociale, l'intérêt pour les activités scolaires et la satisfaction générale envers l'école. L'étude montre des propriétés métriques acceptables, la consistance interne de chaque échelle étant égale ou supérieure à 0,80. Par ailleurs une analyse factorielle confirmatoire soutient la structuration de l'échelle en 5 facteurs distincts.

**Tableau 2 : Dimensions et exemples d'items du questionnaire de QDV perçue à l'école de Kong (2008)**

<b>1. Teacher/student relations</b>	<b>2. Sense of achievement</b>	<b>3. Social integration</b>	<b>4. Adventurous experience</b>	<b>5. General satisfaction</b>
My school is a place where my teacher :	My school is a place where :	My school is a place where :	My school is a place where :	My school is a place where :
<ul style="list-style-type: none"> <li>- guides me patiently</li> <li>- is fair to me.</li> <li>- takes an interest in helping me with my work.</li> <li>- listens to what I say.</li> <li>- helps me to do my best.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I achieve a satisfactory standard in my work.</li> <li>- I always enjoy successful experiences.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I get on well with the other students in my class.</li> <li>- People trust me</li> <li>- I am popular with other students.</li> <li>- People look up to me</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- The work we do is interesting.</li> <li>- I always do the work that really interests me.</li> <li>- I enjoy what I do in class</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- I really like to go each day.</li> <li>- I get enjoyment from being there.</li> <li>- I always miss it very much.</li> <li>- I like to be</li> </ul>

S'appuyant sur la conception tripartite du bien-être subjectif de Diener comprenant les émotions positives fréquentes, les émotions négatives peu fréquentes et une évaluation globale positive du bien-être, Long, Huebner, Wedell et Hills (2012) ont construit un questionnaire d'évaluation de la QDV perçue à l'école incluant 3 sous-échelles : une échelle de satisfaction scolaire et deux mesures évaluant les émotions positives et négatives ressenties durant le temps scolaire. Testé auprès de 921 adolescents de collège (grades 7 et 8) âgés de 12 à 13 ans en moyenne, ce questionnaire aboutit à une structuration en 4 facteurs (les consistances internes sont supérieures à 0,80) comprenant les trois facteurs précédents auquel s'ajoute un facteur « peurs » issu du facteur « émotions négatives ».

Constatant l'absence d'outils d'évaluation du bien-être perçu des élèves d'école élémentaire, Liu, Tian, Huebner, Zheng et Li (2014) ont conçu l'*Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale* (ESSSWBSS), qu'ils ont cherché à valider en Chine auprès de 558 élèves scolarisés du grade 4 au grade 6. Cette échelle, qui s'inspire du modèle tripartite évoqué précédemment, comporte 3 sous-échelles : la satisfaction à l'école, les affects positifs et les affects négatifs. La sous-échelle de satisfaction à l'école est composée de 23 items (cf. Tableau 3) répartis en 6 dimensions

évaluant la satisfaction dans les apprentissages scolaires (*Academic Learning*), la gestion de l'école (*School Management*), les relations enseignants/élèves (*Teacher–Student Relationships*), leur capacité à réussir (*Achievement*), les relations avec les pairs (*Peer Relationships*) et les méthodes d'enseignement (*Teaching*). L'étude de validation confirme la structuration en 6 facteurs et la bonne fiabilité des échelles. Par ailleurs, les 6 dimensions sont liées à la satisfaction scolaire globale évaluée indépendamment avec la sous-échelle de la MSLSS.

**Tableau 3 : Dimensions et exemples d'items de l'*Elementary School Students' Subjective Well-Being in school Scale (ESSWBSS)* de Liu, Tian, Huebner, Zheng et Li (2014)**

1. <i>Academic learning</i>	2. <i>School management</i>	3. <i>Teacher–student relationships</i>	4. <i>Achievement</i>	5. <i>Peer relationships</i>	6. <i>Teaching</i>
I have plenty of time to complete the assigned homework from teachers	The school makes the rules and regulations on basis of the needs of students	Teachers will help me when I run into a problem	I am good at learning	Classmates care about me	Teachers integrate gaming into classroom teaching
The course content in our school meet our interests in learning	Our campus has a beautiful environment	Teachers are our friends	I perform well at school	I have lots of friends in school	The workload of classwork is Moderate

L'*Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ESSWBSS)* de Tian *et al.* (2014) est à notre connaissance la seule échelle qui appréhende la QDV perçue dans le cadre de la conception eudémonique du bien-être. Les auteurs considèrent en effet que les besoins des adolescents sont différents de ceux des élèves d'école élémentaire et qu'il est donc nécessaire de concevoir des évaluations spécifiques pour eux. Directement conçue à partir du modèle de Deci et Ryan (1985) qui postule que le bien-être des personnes est dépendant de la satisfaction de trois besoins fondamentaux, l'échelle est constituée de 15 items destinés à évaluer le besoin d'autonomie, de relation et de compétence (Tableau 4). L'étude de validation réalisée auprès de plusieurs échantillons d'élèves scolarisés du grade 7 au grade 11 confirme la structure en 3 facteurs et montre la bonne cohérence interne de chaque dimension. Par ailleurs, les auteurs ne notent aucun effet du sexe. Un effet de l'âge en faveur des plus âgés est trouvé pour la dimension autonomie uniquement.

**Tableau 4 : Dimensions et exemples d'items de l'Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale (ESSWBSS) de Tian, Han et Huebner (2014)**

Autonomy	Relatedness	Competence
Q1 I can decide for myself how to do things at school.	Q 14 Teachers and classmates are pretty friendly towards me at school	Q 20 I have been able to learn interesting new skills at school recently.
Q 6 I feel like I can pretty much be myself at school.	Q 19 Teachers and classmates care about me at school	Q 15 I am capable of learning new knowledge at school
Q 22 I am free to arrange my studies and extracurricular activities at school	Q 16 I really like my teachers and classmates at school	Q 4 People at school tell me I am good at what I do
Q 13 I am free to make my own decisions at school.	Q 7 I get along well with my teachers and classmates at school	Q 8 Most days I feel a sense of accomplishment from studying at school.

En France, la seule échelle connue à ce jour pour évaluer le bien-être perçu des élèves est celle qui a été conçue par l'équipe du Cren (Guimard *et al.*, 2015). Ce *Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école* (BE-Scol) appréhende le bien-être perçu d'écoliers et de collégiens solarisés du CE2 à la 4e de collège. Il a été élaboré à partir de la littérature internationale sur le bien-être perçu des élèves et des travaux de l'équipe sur la qualité de vie des enfants. Il comporte 30 items répartis en six dimensions (Tableau 5) : 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. Le format des items est inspiré du « Self Perception Profile » (SPP) de Harter (1982), traduit et validé par Pierrehumbert, Plancherel et Jankech-Caretta (1987). Pour chaque item, deux types d'enfants sont présentés et l'enfant doit choisir auquel des deux il ressemble le plus. Il doit ensuite nuancer sa réponse en indiquant si les enfants qu'il a choisis sont « vraiment comme lui » ou « à peu près comme lui ». L'étude de validation réalisée sur les données d'un échantillon de 1 002 élèves indique qu'une version de l'échelle BE-Scol réduite à 28 items présente une structure en 6 dimensions pour l'ensemble de l'échantillon d'écoliers et de collégiens. Par ailleurs, cette échelle dispose de propriétés métriques tout à fait acceptables en termes de validité convergente, de validité divergente et de fidélité test-retest.

**Tableau 5 : Dimensions et exemples d'items du *Questionnaire multidimensionnel de bien-être à l'école (BE-Scol)* de Guimard et al. (2005).**

Dimensions	Exemples d'items
Relations avec les enseignants	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse/professeur(s) les aide(nt) suffisamment
Activités scolaires	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
Classe	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année
Relations paritaires	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège.
Sentiment de sécurité	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse/professeurs met(tent) un mot dans le cahier de liaison/carnet de correspondance

## D. Conclusion

Cette revue de la littérature scientifique a permis de distinguer les deux conceptions majeures du bien-être perçu à l'école - la conception *hédonique* et la conception *eudémonique* -, la première étant la plus représentative des travaux effectués dans ce domaine. Les rapports étroits entre le bien-être perçu à l'école et la satisfaction de vie globale ont été soulignés. Ces liens positifs suggèrent globalement que favoriser le bien-être à l'école peut avoir des effets positifs autant sur la vie de l'écolier que sur sa vie en général. Par ailleurs, le bien-être à l'école est opérationnalisé, soit par des mesures unidimensionnelles évaluant la satisfaction scolaire globale des élèves, soit par des mesures multidimensionnelles appréhendant leur degré de satisfaction dans différents domaines de leur vie à l'école. De ce point de vue, l'analyse des outils validés par les chercheurs montre qu'il n'y a pas de consensus sur le nombre et la nature des dimensions<sup>12</sup> constitutives du bien-être perçu des élèves, le choix des dimensions étant rarement justifié.

On peut toutefois supposer que ces échelles multidimensionnelles tiennent compte de certaines spécificités des systèmes éducatifs dans lesquels elles ont été conçues. Ainsi, en France, interroger les élèves sur leur sentiment de sécurité ou leur rapport aux évaluations s'appuie sur les apports des travaux sur le climat et la violence scolaire (Debarbieux, 2011) et sur la réflexion engagée depuis plusieurs années sur la place de l'évaluation dans les pratiques pédagogiques des enseignants et des

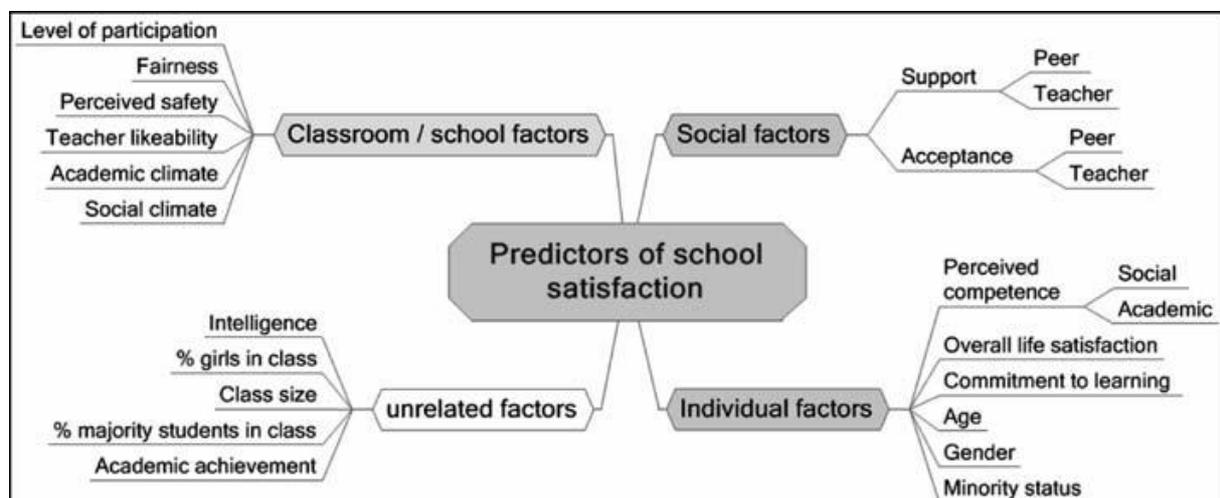
<sup>12</sup> Alors que l'échelle de Epstein et McPartland (1976) comporte trois dimensions, celle de Kong (2008) en contient cinq, et celle de Liu, Tian, Huebner, Zheng et Li (2014) en regroupe six, tout comme l'échelle Be-Scol validée en France (Guimard et al., 2015).

établissements et son impact dans les apprentissages (Cnesco, 2014). Par ailleurs, le choix des dimensions est en partie guidé par les apports de la recherche internationale sur les facteurs associés à la satisfaction scolaire des élèves. Ceci explique, comme on le verra dans la section suivante, que certaines dimensions (les relations des élèves avec les enseignants, les relations avec les pairs, le rapport des élèves aux apprentissages/activités) figurent dans la plupart des échelles multidimensionnelles. Et il est probable que les recherches futures feront évoluer les échelles multidimensionnelles par l'intégration de nouvelles dimensions. L'échelle de Liu *et al.* (2014) témoigne déjà de ces prochaines évolutions puisqu'elle intègre une dimension « *School management* » comportant des items sollicitant l'avis des élèves sur l'environnement physique de l'établissement. De même, dans une recherche récente (Guimard *et al.*, 2017), l'équipe du Cren a non seulement interrogé des écoliers et des collégiens sur leur satisfaction à l'égard de l'architecture scolaire, mais également sur le respect de leurs droits et leur sentiment d'appartenance à l'école, cette dernière dimension figurant dans les enquêtes Pisa 2012 et Pisa 2015.

### III. Les facteurs associés/prédictifs de la qualité de vie perçue à l'école

Les nombreux travaux réalisés dans ce domaine ont cherché dans un premier temps à identifier les facteurs associés à la satisfaction scolaire évaluée de manière unidimensionnelle. Le modèle de Randolph *et al.* (2010 ; voir également Baker *et al.*, 2003) rend compte de cette démarche qui aboutit à identifier trois grandes catégories de facteurs associés au bien-être perçu des élèves : des facteurs liés à la classe ou à l'établissement fréquenté, des facteurs sociaux et des facteurs individuels (*cf.* figure 4). Cette section présente une synthèse de ces travaux et intègre les apports de recherches récentes précisant certaines des relations décrites ou envisageant l'existence de relations considérées comme non significatives dans le modèle. Il est à noter que les relations établies sont souvent des corrélations et non des causalités.

Figure 4 : Prédicteurs connus de la satisfaction à l'école. D'après Randolph, Kangas et Ruokamo (2010 ; p. 195)



## A. Les facteurs liés à la classe et à l'établissement scolaire

S'agissant des facteurs liés à la classe, des liens positifs sont observés entre la satisfaction scolaire des élèves et la possibilité qui leur est donnée de participer aux activités scolaires et de contrôler leur propre environnement. Il en va de même lorsque l'élève a le sentiment d'être respecté et d'être en sécurité (Samdal, Nutbeam, Wold & Kannas, 1998), qu'il a une perception positive de son enseignant (Randolph *et al.*, 2010) et que règne dans la classe un climat favorisant l'entraide et le soutien (Baker *et al.*, 2003). Baker *et al.* (2003) indiquent qu'à l'école primaire, la motivation et la satisfaction scolaire des élèves sont renforcées lorsque les activités scolaires offrent un niveau optimal de défi et qu'elles génèrent de la part des enseignants des rétroactions informationnelles plutôt qu'évaluatives, la reconnaissance des efforts de maîtrise plutôt que la performance relative, et limitent la concurrence interpersonnelle. De même, le degré de clarté des règles de la classe affecte positivement la satisfaction scolaire des élèves. Dans une étude réalisée en Chine auprès de 19 500 jeunes d'école primaire et secondaire, Kong (2008) montre, après avoir neutralisé les effets du sexe, du niveau scolaire et du niveau moyen de performances académiques de l'établissement, que les expériences d'apprentissage perçues positivement par les élèves sont des facteurs fortement prédictifs de leur QDV à l'école. Toutefois, selon Baker *et al.* (2003), des recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les liens entre les pratiques pédagogiques des enseignants et la satisfaction scolaire des élèves.

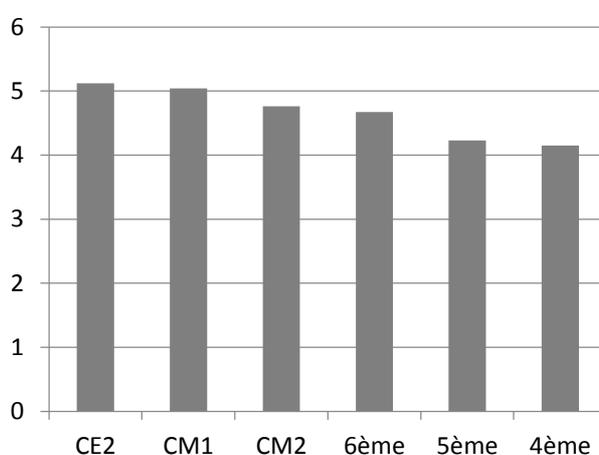
Des liens entre la satisfaction scolaire et certaines organisations mises en œuvre au sein de l'établissement de l'élève ont été établis. Par exemple, selon la méta-analyse de Belfi *et al.* (2012), les regroupements des adolescents en classes spécifiques selon le sexe ou le niveau scolaire sont associés au bien-être des élèves. Toutefois, alors que le regroupement par aptitudes est bénéfique pour le bien-être des meilleurs élèves du secondaire, il est plutôt négatif pour celui des élèves les plus faibles, ce qui rejoint la question des résultats académiques selon des groupes de niveau. En outre, les classes non mixtes s'avèrent avantageuses pour le bien-être des filles et leur concept de soi scolaire, mais neutres pour les garçons. Par ailleurs, dans une étude réalisée auprès de 331 enfants danois et finnois âgés de 7 à 12 ans scolarisés dans 3 écoles, Randolph *et al.* (2010) montrent que les élèves scolarisés dans des classes à effectif réduit (moins de 20 élèves par classe) sont plus satisfaits de l'école que ceux qui sont scolarisés dans des classes comportant un plus grand nombre d'élèves. Toutefois, la revue de Verkuyten et Thijs (2002) ne confirme pas cette relation. Plus généralement, les auteurs concluent que les variables scolaires influentes sont plutôt de nature qualitative et relèvent essentiellement du climat de la classe<sup>13</sup> et en particulier de la qualité des relations entre élèves et professeurs.

---

<sup>13</sup> Selon la définition de Gadbois (1974) citée par Filiault et Fortin (2011), le climat de classe est « la perception globale qu'ont ses membres d'une série de caractéristiques générales, relativement stables, des interactions sociales qui se produisent au sein de [la classe] » (page 6). Il serait composé d'une dimension relationnelle (liée notamment à l'engagement des élèves dans la classe), d'une dimension de développement personnel (variant selon que l'environnement encourage ou restreint le développement de l'élève) et d'une dimension de maintien et de changement du système de la classe (englobant tous les éléments de la classe favorisant son fonctionnement).

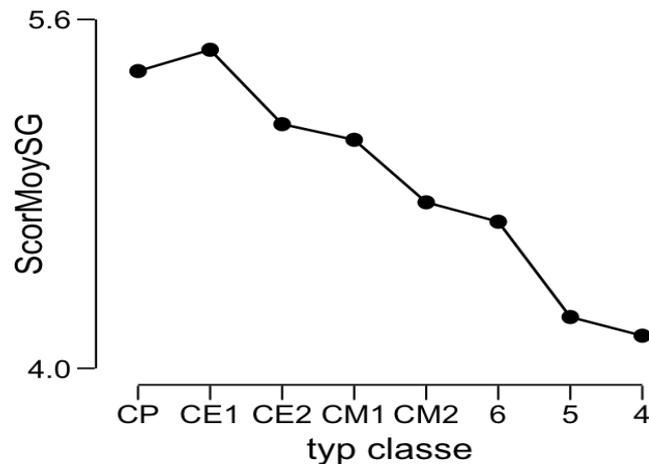
Les travaux comparant la satisfaction scolaire à l'école et au collège s'accordent sur le fait que les écoliers ont une satisfaction scolaire plus élevée que les collégiens et que la satisfaction scolaire décroît au cours de la scolarité, du primaire au collège (Kong, 2008 ; Gonzalez-Carrasco, Casas, MaloVinas & Dinisman, 2016 ; Guimard *et al.*, 2015 ; Liu, Mei, Tian et Huebner, 2015). Ainsi, dans l'étude de Guimard *et al.* (2015) réalisée auprès de 550 écoliers et de 442 collégiens, la moyenne des écoliers à l'échelle de satisfaction scolaire (adaptation de la « *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* » de Huebner *et al.* (2012)) est de 4,95/6 et celle des collégiens de 4,38/6. Par ailleurs, comme le montrent les résultats de la figure 5 ci-après, la satisfaction des élèves décroît progressivement de l'école au collège.

**Figure 5 : Score moyen de satisfaction globale en fonction de la classe d'appartenance des élèves (Guimard *et al.*, 2015)**



Récemment (Jacquin, 2017), de nouvelles données ont été recueillies auprès de 169 élèves (82 filles et 87 garçons) scolarisés en CP (N=87) et en CE1 (N=82) dans 4 écoles (2 écoles publiques, 1 école de REP+ et 1 école privée). Le protocole de cette recherche intégrant la même échelle de satisfaction scolaire que celle proposée dans l'étude précédente, il est possible de comparer l'évolution des scores des élèves du CP à la 4<sup>e</sup> de collège. Les résultats montrent d'une part que la satisfaction scolaire des élèves de CP et de CE1 est très élevée (respectivement 5,36/6 vs 5,56/6) et qu'elle ne diffère pas selon la classe. Par ailleurs, on constate (*cf.* figure 6) une baisse continue de la satisfaction scolaire entre le début de l'école élémentaire et la fin du collège.

Figure 6 : Score moyen de satisfaction globale du CP à la 4e de collège (Jacquin, 2017)



Pour expliquer ces résultats, quelques travaux récents se sont intéressés à la transition école primaire/collège, dans la mesure où c'est à partir de ce passage que le bien-être global des élèves commencerait à décliner fortement (Gonzalez-Carrasco *et al.*, 2016). Pour Lester et Cross (2015), la transition école primaire/collège s'accompagne en effet de modifications structurelles et sociales qui, dans cette période de développement physique, social et émotionnel rapide, peuvent provoquer chez les élèves des sentiments de solitude, d'isolement et de victimisation. Selon Waters, Lester et Cross (2014), la capacité à se faire de nouveaux amis, le nombre de camarades et la qualité des relations établies avec eux, le support des pairs, le fait d'aimer l'école, le sentiment d'appartenance à l'école et le fait de s'y sentir en sécurité sont des facteurs protecteurs, évitant des difficultés à s'adapter à cette période de transition. De même, des relations de proximité avec les professeurs et les pairs à l'école primaire prédisent une transition positive au collège. Dans leur étude réalisée auprès de 1 800 élèves australiens, Lester et Cross (2015) confirment ces résultats en montrant qu'en fin d'école primaire et en 1<sup>re</sup> année du secondaire, les facteurs protecteurs les plus influents du bien-être sont respectivement le support des pairs et le sentiment de sécurité. L'étude de Guimard *et al.* (2017), menée en France auprès de 166 élèves, suivis du CM2 à la 6<sup>e</sup> de collège, confirme la diminution de leur satisfaction scolaire, les dimensions du bien-être les plus affectées par cette diminution étant la satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants, de leur classe et des activités scolaires. Les résultats indiquent en outre que la satisfaction scolaire des élèves de 6<sup>e</sup> s'explique par leur niveau de satisfaction scolaire en CM2 mais également par leur évaluation positive de la classe en CM2 et en 6<sup>e</sup>, et celle des activités scolaires, mesurée en 6<sup>e</sup>.

D'autres études se sont intéressées aux variations du bien-être en fonction de caractéristiques propres aux établissements. De manière générale, l'effet établissement semble limité. Ainsi, dans une enquête nationale sur le climat scolaire perçue auprès de plusieurs milliers de collégiens français dans laquelle les élèves renseignent des items proches de ceux proposés dans les études sur le bien-être à l'école<sup>14</sup>, Hubert (2015) montre que le climat scolaire varie sensiblement d'un établissement à

---

<sup>14</sup> Cette enquête a été réalisée en 2013 dans plus de 360 établissements incluant les DOM et les établissements privés. Douze questions ont été posées, parmi lesquelles : Es-tu bien dans ton collège ? Comment trouves-tu l'ambiance entre les

un autre, mais que l'effet établissement est relativement peu important (de 2 % à 10 % selon les questions posées), comparé à l'impact des variables liées à l'élève. L'étude de Gutman et Feinstein (2008) réalisée au Royaume-Uni auprès de 200 écoliers âgés de 8 à 10 ans aboutit à des conclusions proches, les différences entre les établissements expliquant à peine 3 % de la variation de la santé mentale ou du comportement des élèves. Selon ces auteurs, ces différences pourraient dépendre de facteurs tels que l'accueil d'enfants désavantagés scolairement et socialement et, plus généralement, de la « philosophie » ou des valeurs humaines promues par l'établissement scolaire. C'est cette philosophie particulière - qu'il faudrait toutefois préciser - qui pourrait éventuellement être à l'origine des différences observées en France dans les comparaisons entre établissements publics, publics REP et privés, tant du côté du bien-être des enseignants que de celui des élèves. Ainsi, Afsa (2015) montre que la satisfaction professionnelle des enseignants (N=2617) est plus élevée dans les collèges privés que dans les collèges publics hors éducation prioritaire et, plus généralement, que travailler dans un collège privé favorise leur bien-être. À l'inverse, la satisfaction professionnelle est plus faible dans les collèges en éducation prioritaire que dans les deux autres types d'établissements. S'agissant des élèves, Guimard *et al.* (2017) montrent que les élèves du privé sont plus satisfaits de l'école et de leurs relations avec les enseignants que les élèves du public REP et hors REP, et que les élèves de REP se sentent moins en sécurité que les élèves du public hors REP et du privé. Toutefois, comme le note Afsa (2015, p. 71), « *On ne sait pas dire si les comportements bienveillants entre les membres de la communauté éducative d'un collège conditionnent le bien-être ou bien en sont la conséquence* ». Des recherches spécifiques sont à mener pour mieux comprendre les mécanismes susceptibles d'expliquer cette relation.

Deux thématiques particulières concernant l'établissement scolaire nécessitent des explorations au cours des prochaines années quant à leurs liens ou leur impact sur la qualité de vie scolaire perçue par les élèves : *le cadre de vie scolaire et la restauration scolaire*.

Historiquement, le *cadre de vie scolaire* et en particulier l'architecture des établissements scolaires ont été conçus pour permettre la transmission des connaissances disciplinaires (Durpaire & Durpaire, 2017). Il en résulte que les évolutions architecturales des derniers siècles ont été fondamentalement associées à l'évolution des conceptions pédagogiques. Si au 18<sup>e</sup> siècle les établissements scolaires sont construits selon un modèle claustral faisant écho à une pédagogie traditionnelle dirigée par l'Église, à partir de 1880, les lycées français sont conçus comme des prisons et des casernes en lien à une pédagogie de contrôle des comportements des élèves (Hébert & Dugas, 2017).

Produits de cette histoire, les espaces scolaires actuels restent fondamentalement attachés à une conception pédagogique traditionnelle. Aujourd'hui, les pratiques de construction dépendent davantage de considérations environnementales, esthétiques ou financières que d'une réflexion sur la manière dont le bâti scolaire peut favoriser les apprentissages, le climat scolaire et le bien-être des élèves et de l'équipe éducative (Hébert & Dugas, 2017). Or les espaces scolaires ne sont pas neutres : ils agissent sur les élèves. Les recherches montrent ainsi que le sentiment d'insécurité des collégiens est plus élevé dans les espaces non surveillés, tels que les abords du collège, la cour de récréation et

---

élèves ? As-tu des copains et des copines dans ton collège ? Les relations avec les professeurs sont-elles satisfaisantes ? Es-tu bien dans ta classe ? etc.

les toilettes, la cour de récréation se révélant très anxiogène pour les plus jeunes (Hébert & Dugas, 2017). D'autres travaux (Barrett, Davies, Zhang & Barret, 2015) indiquent que trois catégories de facteurs décrivant l'environnement physique influencent les performances et le bien-être des enfants en classe : des facteurs liés au confort des élèves (la lumière, le bruit, la température, la qualité de l'air, etc.), des facteurs permettant de satisfaire leurs besoins cognitifs (pièces clairement identifiables, personnalisées, adaptables à la pédagogie des enseignants et permettant d'être en lien avec le reste de l'école) et des facteurs esthétiques (l'harmonie des couleurs et de l'agencement des différents éléments de la salle de classe).

Selon plusieurs auteurs (Dizerbo, 2017 ; Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014 ; Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2017), l'architecture scolaire du futur est pensée en relation aux changements sociétaux et envisage l'établissement scolaire comme un lieu éducatif ouvert visant à transmettre les valeurs d'autonomie, d'initiative, de responsabilité et le sentiment d'appartenance à l'école. Inspirés de ces nouvelles orientations, les projets qui se développent dans différents pays (pour quelques exemples, voir Mabilon-Bonfils & Martin, 2017) considèrent que l'espace scolaire doit être inséré dans l'environnement social et urbain afin de servir à la communauté toute entière. L'espace est modulable et flexible pour s'adapter à la taille des groupes, aux nouvelles méthodes pédagogiques, aux activités extrascolaires et pour favoriser les interactions sociales et permettre aux élèves et aux enseignants de travailler en équipe ; il laisse une large place aux technologies de l'information et de la communication tout en anticipant les usages et les outils de demain et en envisageant le travail à distance des milieux scolaires (Musset, 2012).

Concevoir une architecture scolaire adaptée aux besoins des utilisateurs (*responsive design*) suppose toutefois d'associer l'ensemble de la communauté éducative et les responsables en charge de la conception et du financement des projets à la façon dont l'espace peut être utilisé pour répondre aux enjeux éducatifs de demain (Durpaire & Durpaire, 2017). Ceci implique de modifier les représentations de ces acteurs en les formant aux apports de la recherche en sciences humaines quant aux effets de l'environnement scolaire sur les apprentissages des élèves et la QDV à l'école.

La *restauration scolaire* occupe une place essentielle dans le quotidien des enfants. Elle s'inscrit dans la continuité éducative des temps de l'enfant et participe activement à la santé, à la baisse des inégalités sociales, à l'éducation au goût des élèves et au vivre ensemble. Bien que les pays européens présentent des différences culturelles et économiques qui influent sur la nature et la qualité des repas servis dans les écoles, leurs politiques visent des objectifs similaires : améliorer la nutrition des enfants, favoriser l'éducation nutritionnelle et alimentaire, réduire ou prévenir l'obésité infantile. Il a été démontré que des repas scolaires équilibrés améliorent la concentration en classe et permettent aux enfants d'obtenir de meilleurs résultats scolaires et d'être moins souvent malades (Storey, Pearce, Ashfield-Watt, Wood, Baines & Nelson, 2011 ; Belot & James, 2011). Plusieurs études ont montré une corrélation entre la fréquence des repas pris à la cantine et la protection contre le surpoids et l'obésité chez les enfants (Hammons & Fiese, 2011 ; Thibault, Carrière, Langevin, Kossi-Deti, Barberger-Gateau & Maurice, 2013). Pour de nombreux enfants, le repas pris à la cantine est le seul repas complet, varié et équilibré de la journée. Il revêt donc un caractère d'absolue nécessité pour la santé et l'aptitude à étudier des enfants les plus vulnérables.

En Europe, les taux de fréquentation de la restauration scolaire sont très variables d'un pays à l'autre et étroitement liés aux politiques de financement de ce service (Harper, Wood & Mitchell, 2008). De

même, l'offre alimentaire varie fortement : du repas scolaire complet (France, Suède, Finlande), à la mise à disposition de locaux pour les élèves apportant leur panier repas (Canada, USA), en passant par la vente de produits préemballés (Allemagne, Irlande, Pays-Bas). En France, il existe des disparités importantes entre les collectivités territoriales sur les conditions d'accès des enfants à la restauration scolaire, son coût, la qualité des repas et des services.

Deux enquêtes françaises<sup>15</sup> indiquent que la majorité des parents et de leurs enfants interrogés perçoivent positivement la diversité et la quantité des repas. Les sources d'insatisfaction des parents concernent la qualité des repas servis, leur coût, et les informations relatives au déroulement des repas. De leur côté, près de trois quarts des élèves considèrent que le restaurant scolaire est trop bruyant.

Ainsi, des efforts importants doivent encore être mis en œuvre pour améliorer la qualité de la restauration scolaire, la satisfaction des élèves et de leurs parents, le tout dans un cadre budgétaire contraint. Bien que la qualité nutritionnelle des repas se soit largement améliorée ces dernières années (Chairopoulos, 2015), elle peut encore progresser en formant le personnel à la nutrition et à l'achat des aliments, et par la mise en œuvre de choix dirigés et de contrôles pertinents afin d'éviter une alimentation déséquilibrée (Que Choisir, 2013). La qualité gustative des repas et leur perception par les élèves peut également être améliorée par la formation des cuisiniers aux techniques de cuisson à basse température, en augmentant l'approvisionnement local et en proposant une meilleure communication avec les parents sur les menus et leur élaboration (Que Choisir, 2013). Il semble également nécessaire d'améliorer la qualité du cadre bâti et de lutter contre le bruit, en repensant, lorsque c'est nécessaire, l'agencement du restaurant, la décoration, du mobilier, la vaisselle, etc. (CLCV, 2009) Enfin, la qualité de l'accueil, du service, de la vie collective et des relations sociales est également à considérer en développant des liens entre les enseignants et les enfants pour favoriser l'apprentissage de la diversité alimentaire (programme des sciences de la vie et de la Terre), en développant la formation du personnel de restauration scolaire à sa mission d'accompagnement, en impliquant les élèves dans l'élaboration des menus, en communiquant mieux avec les parents d'élèves sur les menus proposés, les tarifs, etc.

## **B. Facteurs liés aux interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs, relations entre la QDV des élèves et celle des enseignants**

De nombreuses études s'accordent sur le fait que le degré de soutien des enseignants perçu par les élèves est un fort prédicteur de la satisfaction des élèves (Baker, 1999 ; Danielsen *et al.*, 2009 ; Epstein & McPartland, 1976 ; Hui & Sun, 2010 ; Kong, 2008 ; Samdal *et al.*, 1999; Verkuyten & Thijs, 2002). À un degré moindre, le soutien par les pairs est également un important prédicteur de la

---

<sup>15</sup> En 2009, enquête de la CLCV (Consommation, Logement et Cadre de vie) avec le soutien du ministère de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche, sur les perceptions et attentes des élèves sur la cantine scolaire (CLCV, 2009). 1 400 élèves (dont 606 élèves du primaire, 444 du collège et 351 du lycée) et 255 parents ont été interrogés sur l'ensemble du territoire (CLCV, 2009). En 2015, enquête menée par « 60 millions de consommateurs » (Chairopoulos, 2015 auprès de 2 500 mairies et 1 100 représentants de parents d'élèves (APPEL, FCPE, AAPE).

satisfaction scolaire (Kong, 2008 ; Jiang, Huebner & Siddall, 2013 ; Samdal *et al.*, 1999), les conflits avec les pairs faisant baisser le niveau de satisfaction (Ladd, Lockenderfer & Coleman, 1996 ; cités par Hui & Sun, 2010). L'étude récente de Liu *et al.* (2015) confirme que le degré de soutien des enseignants et celui des pairs, perçus par les élèves, sont deux facteurs essentiels pour leur satisfaction scolaire. Toutefois, le soutien par les enseignants est plus déterminant à l'école primaire qu'au collège, et les relations avec les pairs jouent un rôle plus important au collège qu'à l'école primaire. Pour interpréter l'impact du soutien perçu des enseignants sur la satisfaction scolaire à l'école primaire, les auteurs se réfèrent à la théorie de l'attachement de Bowlby, selon laquelle les enfants utilisent les relations avec d'autres personnes importantes pour construire leurs représentations d'eux-mêmes et de la nature du monde social. La relation d'attachement à l'enseignant étant similaire à celle établie avec les parents, elle apporterait la sécurité dont les écoliers ont besoin. Le plus fort impact des relations avec les pairs sur le bien-être au collège s'expliquerait par le fait que les collégiens ont des besoins différents de ceux des écoliers : l'adolescence est une période critique dans le développement, qui implique des besoins croissants d'amitié avec les pairs, ces besoins s'exprimant par la recherche du soutien des camarades de classe en contexte scolaire.

Le fait de se faire accepter des enseignants et des pairs, et l'absence de persécution et d'intimidation constituent également des prédicteurs de la satisfaction scolaire (Verkuyten & Thijs, 2002 ; Samdal *et al.*, 1998). Cependant, il semble que la relation entre satisfaction scolaire et victimisation par les pairs soit médiatisée par l'estime de soi sociale : les enfants qui sont victimes de leurs pairs éprouvent une moindre satisfaction envers l'école parce que leur estime de soi sociale est affectée négativement.

Ces données semblent souligner que la qualité de la relation à l'enseignant est une dimension contribuant fortement à la QDV perçue des élèves. Les données de l'enquête Pisa 2012 (OCDE, 2015), qui, pour la première fois, invitait les élèves à évaluer leur sentiment de bien-être dans le cadre scolaire, soutiennent entièrement ce point de vue. En effet, elles montrent que des relations enseignants-élèves positives et constructives sont associées à une meilleure performance en mathématiques. Par ailleurs, dans les pays de l'OCDE à niveau socio-économique et de performance en mathématiques similaires, plus les élèves déclarent avoir de bonnes relations avec leurs enseignants – les élèves indiquent leur degré d'accord avec les affirmations du type « Si j'ai besoin d'aide supplémentaire, mes professeurs me l'apporteront » –, plus ils se sentent bien à l'école, s'y sentent chez eux et sont satisfaits de leur école. En outre, la qualité de cette relation a un impact positif sur la capacité des élèves à se faire facilement des amis et un impact négatif sur le fait se sentir seuls ou comme des étrangers à l'école. Les résultats du Pisa 2015 (OCDE, 2017) rejoignent les précédents : le sentiment des élèves d'être soutenus par leurs enseignants semble être une caractéristique distinctive des établissements où les élèves font part d'un plus grand bien-être. Selon l'OCDE, la qualité de la relation à l'enseignant semble être un levier-clé grâce auquel l'école peut favoriser le bien-être social et affectif des élèves.

L'examen de la littérature internationale montre que la qualité de la relation enseignants/élèves est liée à la QDV des enseignants<sup>16</sup>, celle-ci s'exprimant en particulier dans les interactions qu'ils établissent quotidiennement avec leurs élèves. Ces interactions sont dépendantes, d'une part, de la perception qu'ont les enseignants de leurs élèves selon qu'ils sont jugés, par exemple, peu performants, perturbateurs, ou qu'ils présentent des comportements qu'ils jugent agressifs (Evers, Tomic & Brouwers 2004 ; Pepe & Addimando, 2013 ; Tsouloupas *et al.*, 2010). D'autre part, elles sont liées au contexte de l'établissement dans lequel ils travaillent (établissement favorisé, ordinaire, en zone d'éducation prioritaire) et en particulier au climat scolaire de l'établissement (étude HBSC, Currie *et al.*, 2004). Il apparaît également que la QDV des enseignants est très liée à leur sentiment d'efficacité (Sungtaek & Sungmin, 2014). Un faible sentiment d'efficacité est associé à des difficultés à faire respecter l'ordre en classe, à une attitude pessimiste à l'égard des apprentissages des élèves et elle expose l'enseignant au stress et à la dépression. Par ailleurs, la QDV des enseignants ne dépend pas uniquement des élèves, mais aussi du climat scolaire et du management des établissements, voire plus en amont de la politique ministérielle quant à la protection de son personnel et aux mesures qu'il peut prendre au niveau de sa gouvernance. Or, Rasclé et Bergugnat soulignent dans leur revue de question, que selon « l'enquête Talis<sup>17</sup> (2013), le plus difficile pour les chefs d'établissement est de maintenir « un environnement calme et productif qui permet à l'enseignant d'enseigner et aux élèves d'apprendre » (p. 67). Le climat scolaire a été mesuré à partir de deux indicateurs : le sentiment des chefs d'établissement sur la participation aux décisions des différents acteurs, et les relations entre les enseignants et les élèves. Les recherches centrées sur l'étude des relations entre la QDV des enseignants et celle des élèves montrent que la qualité de leurs relations a un impact à la fois sur le bien-être des enseignants et sur celui des élèves.

De manière générale, les facteurs les plus liés au bien-être des élèves sont le soutien réel ou perçu venant des enseignants et des personnels de l'école. À l'inverse, face à des enseignants en situation de *burn out* (Bergugnat & Rasclé, 2013), les élèves risquent de développer un ensemble de symptômes comme des comportements extrêmes d'impulsivité, de retrait, d'anxiété, voire un

---

<sup>16</sup> Pour des précisions et références sur ce thème, on se reportera à la revue de question confiée à Nicole Rasclé et Laurence Bergugnat en 2016, consultable sur le site du Cnesco : « Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandation » ([www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)). Elle s'appuie notamment sur l'étude internationale Talis 2013 de l'OCDE : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage, Talis, Éditions OCDE. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.

<sup>17</sup> Selon l'enquête Talis, 64 % des chefs d'établissement, en moyenne, déclarent prendre fréquemment des mesures pour encourager les enseignants à coopérer en vue de mettre au point de nouvelles pratiques d'enseignement. Au Chili, en Malaisie, en République slovaque, en Roumanie, en Serbie et à Abu Dhabi (Émirats arabes unis), entre 80 % et 98 % des chefs d'établissement déclarent encourager fréquemment les enseignants à coopérer en vue d'élaborer de nouvelles pratiques. Au Danemark, en Estonie, au Japon, aux Pays-Bas et en Flandre (Belgique), plus de 50 % des chefs d'établissement indiquent qu'ils ne prennent jamais, rarement ou que peu fréquemment de telles mesures.

L'enquête Talis montre également que les chefs d'établissement qui assurent un encadrement pédagogique marqué sont aussi davantage susceptibles d'élaborer un programme de formation continue dans leur établissement (comme cela a été observé dans 13 pays), d'observer les enseignants en classe dans le cadre d'un dispositif formel d'évaluation (20 pays) et de faire état d'un niveau élevé de respect mutuel entre collègues dans l'établissement (19 pays). Ces chefs d'établissement tendent également à consacrer plus de temps aux tâches en rapport avec les programmes (OCDE, 2014, *Guide Talis 2013 à l'intention des enseignants : Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage*, Talis, Éditions OCDE).

<http://dx.doi.org/10.1787/9789264216143-fr>.

syndrome post-traumatique. Toutefois des recherches sont nécessaires pour mieux comprendre les facteurs expliquant la relation entre la QDV des enseignants et celle des élèves.

Dans une perspective écosystémique, étudier et favoriser la QDV et le bien-être des élèves en contexte scolaire nécessite également de considérer les interactions entre les différents acteurs adultes qui concourent à l'éducation des enfants, notamment entre les personnels des établissements et les parents<sup>18</sup>. Plusieurs enquêtes indiquent qu'en France les parents ont plutôt une vision positive de l'école et du climat scolaire dans l'établissement de leur enfant, mais qu'ils ont des difficultés à communiquer avec les professionnels des établissements (Feyfant, 2015). Il apparaît également qu'en France l'implication des parents dans des activités à l'école est inférieure à la moyenne de l'OCDE (Rakocevic, 2014), et que les parents et les enseignants se rencontrent surtout lorsque l'élève est en difficulté. Ce manque de communication entre l'école et la famille aboutit souvent à rejeter l'incompréhension sur le compte de l'autre, alors que les interactions entre les parents, l'école et la communauté peuvent favoriser la réussite scolaire et le bien-être de l'enfant, comme on le verra plus loin (*cf.* section 7).

### **C. Les caractéristiques individuelles des enfants**

L'impact des facteurs individuels sur la satisfaction scolaire des élèves ou leur satisfaction de vie ont fait l'objet de nombreux travaux. Les variables considérées sont diverses : le milieu socio-économique, l'âge, le sexe, la minorité ethnique, les situations de vulnérabilité (précarité, handicap), les trajectoires scolaires et la santé, les caractéristiques psychologiques (stress, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle). Les principaux résultats de ces recherches sont présentés ci-dessous.

#### **1) Les aspects sociodémographiques : effets des caractéristiques socioéconomiques des parents, de l'âge et du sexe de l'enfant et de son appartenance à une minorité ethnique**

Le niveau de satisfaction de vie à l'école des élèves semble peu lié aux *caractéristiques socioéconomiques de leurs parents*. C'est ce que montre l'étude de Vyverman et Vettenburg (2009) réalisée en Flandre auprès de 1 265 jeunes âgés de 14 à 18 ans. Les résultats indiquent en particulier que les jeunes dont les parents ont un faible niveau socio-économique éprouvent une satisfaction scolaire de même niveau que les élèves issus de milieux plus favorisés. En France, les résultats de l'étude de Guimard *et al.* (2017) vont dans le même sens : le bien-être des écoliers et des collégiens est faiblement lié aux CSP du père et de la mère. Toutefois cette étude indique que d'autres variables familiales sont probablement à considérer : ainsi, les enfants vivant avec leurs deux parents montrent une satisfaction scolaire et un bien-être plus élevés que les enfants bénéficiant d'un autre mode de vie familial, ce qui va dans le sens des travaux de Langton et Berger (2011) et de Magnuson et Berger (2009). Ces résultats sont difficilement comparables à ceux de Pisa 2015 qui prennent en compte la qualité de vie globale des jeunes et pas seulement leur qualité de vie scolaire. De tels

---

<sup>18</sup> Pour des précisions et des références, voir la revue de question confiée à Séverine Ferrière en 2016 : « Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie dans les établissements scolaires ». ([www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)).

résultats devraient être confirmés dans le cadre de modélisations plus complexes permettant de raisonner « toutes choses égales par ailleurs ».

S'agissant de l'effet de *l'âge et du sexe*, les recherches sont unanimes sur le fait que les filles sont plus satisfaites de l'école que les garçons, tout comme les élèves les plus jeunes par rapport aux plus âgés. Kong (2008) montre que les élèves chinois du primaire sont plus satisfaits à l'école que ceux du secondaire et que les différences de satisfaction à l'école entre les sexes tendent à se réduire entre le primaire et le secondaire. De même, dans une étude longitudinale de 6 mois réalisée de la 4<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> en Chine, Liu *et al.* (2015) montrent que la satisfaction scolaire des filles est plus élevée que celle des garçons, que les plus âgés ont une satisfaction scolaire plus faible que les plus jeunes et que le soutien des enseignants et des pairs évalués au temps 1 de l'étude (T1) sont les facteurs les plus liés à la satisfaction scolaire au temps 2 (T2), après contrôle à T1 et cela pour tous les élèves. Toutefois, chez les écoliers, la relation entre le soutien perçu à T1 et la satisfaction scolaire à T2 est plus forte chez les garçons que chez les filles. Chez les collégiens, la relation entre le soutien par les pairs à T1 et la satisfaction scolaire à T2 est plus élevée chez les filles que chez les garçons. Pour expliquer la diminution de la satisfaction scolaire avec l'âge, plusieurs hypothèses sont proposées, telles que la moindre capacité des établissements scolaires accueillant les élèves les plus âgés (collèges) à répondre à leurs besoins, l'augmentation des exigences scolaires et individuelles (Karatzias *et al.*, 2002), la diminution de l'attention des élèves (Epstein & McPartland, 1976) et de leur intérêt pour l'école avec l'âge (Eccles *et al.*, 1993). Liu *et al.* (2015) suggèrent que la satisfaction scolaire plus élevée en primaire qu'au collège est due à la pression académique plus forte au collège, ce qui se traduit par des exigences/attentes plus élevées en matière d'évaluations formelles. Ils indiquent également qu'avec le développement des capacités cognitives, les adolescents sont capables d'évaluer avec plus de précision dans quelle mesure leurs besoins fondamentaux sont satisfaits à l'école. S'agissant de l'effet du sexe, Samdal *et al.* (1999) suggèrent que la différence garçons/filles en faveur des filles serait liée au fait que les garçons ont plus de difficultés que les filles à s'adapter aux exigences scolaires. Ces dernières développent généralement une attitude plus positive à l'égard de l'école, du fait de comportements et de compétences verbales plus en adéquation avec la demande scolaire. Par ailleurs, pour Verkuyten et Thijs (2002), les filles cherchent à développer des relations interpersonnelles alors que les garçons visent plutôt à affirmer leur indépendance. Par conséquent, pour les filles, l'école peut offrir de nombreuses possibilités de développer des relations satisfaisantes avec d'autres élèves. En revanche, plus préoccupés par les différences de statut et de prestige dans l'école, les garçons manifesteraient des comportements moins compatibles avec les attentes scolaires. Pour Liu *et al.* (2015), le fait que l'impact de la relation enseignant-élève soit plus fort chez les garçons que chez les filles suggère également que les garçons sont plus susceptibles d'être critiqués par les enseignants, ce qui aurait pour effet de réduire leur niveau de satisfaction scolaire, comparativement aux filles.

Bien moins nombreuses, d'autres recherches ont étudié la satisfaction de vie ou la satisfaction scolaire chez les enfants appartenant à des *minorités ethniques*. De manière générale, ces études montrent peu de variations de la QDV globale selon les différences ethniques (Gilman et Huebner 2003 ; Huebner *et al.*, 2006). Toutefois, en Angleterre, Bradshaw, Keung, Rees et Goswami (2011) ont constaté que les jeunes Indiens ont tendance à avoir une satisfaction de vie élevée, alors que les Pakistanais et les Bangladais ont une satisfaction de vie plus faible. Verkuyten et Thijs (2002) ont également constaté que les élèves appartenant à des minorités ethniques sont plus satisfaits de l'école que ceux faisant partie de la majorité ethnique. Aux USA, Okun, Braver et Weir (1990) n'ont

trouvé aucune différence de satisfaction de vie à l'école entre les Noirs américains, les Hispaniques, les Amérindiens et les Américains d'origine asiatique. Mais une différence entre ces minorités ethniques et les Blancs américains a été relevée en défaveur de ces derniers. Les mêmes auteurs ont constaté que les élèves turcs ou les élèves issus de minorités vivant aux Pays-Bas étaient plus satisfaits de l'école que leurs homologues néerlandais. Plusieurs hypothèses ont été avancées pour expliquer cette relation : les élèves issus des minorités auraient une attitude plus positive envers l'école du fait de fortes attentes éducatives personnelles ou familiales en termes d'intégration sociale (Marks, 1998) ; par ailleurs, le cadre scolaire serait pour eux un cadre plutôt libéral favorisant leur développement personnel, comparé au fort contrôle social dont ils feraient l'objet dans le contexte familial.

## 2) Les enfants en situation de précarité

*La situation de précarité* est l'absence d'une ou de plusieurs des sécurités permettant aux personnes et aux familles d'assumer leurs responsabilités élémentaires, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte concerne divers aspects de la vie sociale et économique (travail, revenus, logement, accès aux soins, à l'école, à la culture, etc.) et entraîne, le plus souvent, la grande pauvreté des enfants dont il faut rappeler, selon le rapport de l'Unicef (2015 et 2016), qu'elle est en augmentation en France ces dernières années (15,6 % en 2008 vs 1 enfant sur 5 en 2016, soit plus de 3 millions d'enfants). Dans ce contexte de vulnérabilité, l'école joue pour les enfants en situation de précarité un rôle très important : elle structure les temps sociaux et les horaires ; elle est un point d'ancrage et de stabilité pour les enfants et les familles<sup>19</sup>.

Cependant, les études recensées par Pinel-Jacquemin (2015) montrent que le bien-être et la satisfaction à l'école des enfants issus de familles en situation précaire est souvent moindre que ceux des enfants issus de milieux plus favorisés (Bennacer, 2008). De plus, les élèves issus de milieux précaires sont souvent moins soutenus au sein de leur famille et de leur communauté, et sont donc plus sensibles au soutien apporté par le personnel scolaire. Ils sont aussi davantage victimes de harcèlement ou de violences psychologiques de la part de leurs pairs et ont plus de difficultés à nouer des amitiés au sein de l'école (Currie *et al.*, 2012 ; Debarbieux, 2011 ; Guyavarch, Le Méner & Vandentorren, 2014 ; Hjern, Rajmil, Bergström, Belin, Gustafsson & Modin, 2013). La communication parents-enfants est rendue plus difficile par la précarité des situations familiales (Hopson & Lee, 2011). Pour autant, un certain nombre de facteurs protecteurs apparaissent (Currie *et al.*, 2012 ; Hopson & Lee, 2011). Les élèves disposant d'un sentiment d'auto-efficacité élevé sont plus volontaires pour s'investir dans les apprentissages. De même, le soutien des pairs semble très favorable aux élèves défavorisés car il peut compenser un faible soutien des familles. À l'école, un climat de classe soutenant, sans pression, avec des enseignants proches des élèves, peut protéger des effets du stress lié à l'école. L'analyse des programmes d'intervention visant l'amélioration du bien-être à l'école des enfants en situation précaire montre que les actions soutenant dans la durée

---

<sup>19</sup> Ces éléments et les suivants sont issus de la revue de question confiée à Stéphanie Pinel-Jacquemin en 2015 et intitulée « Le bien-être à l'école des enfants en situation de précarité », à laquelle il convient de se reporter pour plus de précisions : en ligne sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr).

la confiance des élèves en leur propre réussite et améliorant la qualité de la communication parents-enfants ont des effets bénéfiques. Au niveau de la classe, le bien-être des élèves est favorisé lorsque les enseignants ont confiance en leur rôle de « promoteurs » du bien-être, lorsqu'ils favorisent la coopération entre les élèves et établissent avec eux des relations fortes et positives. Au niveau de l'école, l'implication de travailleurs sociaux peut contribuer au développement d'un climat d'apprentissage amical et stimulant. De même, la collaboration entre les enseignants et les autres professionnels de l'école, et l'implication des parents dans les écoles contribuent à favoriser le bien-être scolaire des enfants.

### 3) Les enfants en situation de handicap et en difficulté scolaire

Selon Proctor, Linley et Maltby (2009), les recherches sur la satisfaction de vie globale ou le bien-être à l'école d'enfants à besoins particuliers sont rares.

L'intérêt pour la qualité de vie à l'école des *élèves en situation de handicap* tend à se développer depuis des textes législatifs internationaux des années 2000 en faveur de l'inclusion scolaire des enfants présentant des besoins spécifiques<sup>20</sup>. Pour autant, il n'existe pas d'accord international sur les profils des élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) et les définitions du handicap. Ainsi, dans certains pays comme la Finlande, l'Autriche ou la France, la notion de BEP se réfère à des enfants présentant des besoins découlant de handicaps ou de difficultés d'apprentissage, alors que dans d'autres (Canada, Mexique, etc.), elle est associée à une diversité d'enfants (difficultés d'apprentissage, enfants du voyage, intellectuellement précoces, défavorisés, etc.). Il en résulte que les pratiques d'inclusion varient beaucoup selon les pays. Les résultats des enquêtes et des études scientifiques montrent que les parents d'enfants en situation de handicap portent un regard plutôt positif sur la qualité de l'enseignement et le bien-être de leur enfant à l'école (Le Laidier, 2015). Cependant, les parents d'enfants handicapés sont plus nombreux que les autres parents à estimer que leur enfant est mal à l'aise, voire très mal à l'aise dans son établissement. Du côté des représentations des enfants (Lavigne & Matsuoka, 2014), bien que diverses études montrent généralement que les enfants à besoins spécifiques ne semblent pas présenter une QDV altérée par rapport aux enfants sans handicap, plusieurs recherches soulignent leur plus faible estime de soi. Par ailleurs, ces enfants font davantage l'objet de brimades que les autres. Les travaux montrent également des bénéfices de l'inclusion scolaire sur le développement des apprentissages et de la socialisation, tant chez les enfants en situation de handicap que des enfants au développement typique (Katz & Mirenda, 2002 a et b).

Ces résultats contrastent avec les représentations des enseignants (Struggs & Mastropieri, 1996 ; Haladian & Hargrove, 2001, Bachmann & Pulzer-Graf, 2012) qui, tout en étant favorables au principe

---

<sup>20</sup> Ces données et les suivantes sont issues de la revue de question confiée en 2016 à Charlotte Coudronnière et Daniel Mellier, intitulée « Qualité de vie à l'école des enfants en situation de handicap », à laquelle on se reportera pour plus de précisions ; en ligne sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr). Ce travail faisait suite à la Conférence de comparaisons internationales du Cnesco (28-29 janvier 2016) : « École inclusive pour les élèves en situation de handicap. Accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels ».

d'inclusion, redoutent de ne pas disposer de moyens suffisants pour apporter des réponses adaptées aux besoins des enfants et craignent que l'inclusion impacte négativement les apprentissages des enfants sans handicap. Il semble en outre que les modalités d'adaptation des pratiques pédagogiques des enseignants du primaire et surtout celles des enseignants du secondaire se caractérisent par une moindre exigence en termes de notation et de discipline et s'appuient peu sur les besoins spécifiques des élèves.

Pour favoriser l'inclusion scolaire et la QDV des enfants en situation de handicap, selon les travaux recensés dans cette revue de question, il paraît nécessaire de renforcer la formation des personnels de l'éducation (Ramel & Lonchamp, 2009 : recommandations pédagogiques, analyses de pratiques, liens avec les familles, etc.), de développer des politiques d'établissement favorisant la collaboration entre tous les acteurs et de soutenir/accompagner les enseignants prenant en charge ces enfants. Intégrer l'opinion des enfants à BEP à la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des politiques et des services mis en place dans les écoles serait également utile. Ces actions nécessitent toutefois de développer les recherches sur la qualité de vie des enfants porteurs de handicap (études longitudinales, autoévaluations, etc.) et de promouvoir une culture du handicap<sup>21</sup>.

Pour explorer les auto-évaluations de leur qualité de vie d'enfants en situation de handicap, Coudronnière *et al.* (2017, à paraître) ont utilisé la version française de la MSLSS validée par Coudronnière *et al.* (2017, à paraître) pour comparer la satisfaction de vie de 288 élèves au développement typique<sup>22</sup> scolarisés de la GSM au CM2 à celle de 66 enfants présentant une déficience intellectuelle légère à moyenne parmi lesquels 41 étaient scolarisés en CLIS et 25 en institution spécialisée (IME). Les résultats indiquent, d'une part, que les enfants tout-venants sont plus satisfaits de leur vie en général et de leurs relations paritaires que les enfants présentant une déficience intellectuelle. D'autre part, les enfants scolarisés en CLIS sont moins satisfaits de l'école que les enfants tout-venants, en raison d'aménagements scolaires non adaptés à leurs besoins. Bien que les résultats de ces deux études soient à interpréter avec prudence en raison du faible nombre d'élèves à besoins particuliers impliqués, ils suggèrent que ces enfants ont une qualité de vie scolaire moindre que les enfants sans difficultés et que les mesures d'aide ou de remédiation dont ils bénéficient en bénéficient peuvent être ressenties comme une forme de stigmatisation qui impacte, leur bien-être à l'école, voire leur satisfaction de vie globale. Comme le recommandent Proctor *et al.* (2009), les recherches visant à étudier le bien-être des élèves à risque de difficulté scolaire ou des enfants porteurs de handicaps doivent être développées.

Plusieurs travaux conduits par l'équipe du Cren suggèrent également des liens entre *la trajectoire scolaire de l'élève* et sa qualité de vie perçue à l'école. Ainsi, dans leur suivi longitudinal de 3 années réalisé auprès de 265 écoliers et collégiens, Guimard *et al.* (2017) indiquent que les élèves ayant

---

<sup>21</sup> Cf. les documents et préconisations de la Conférence de comparaisons internationales du Cnesco de 2016 « *L'école inclusive pour les élèves en situation de handicap* » : [www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap](http://www.cnesco.fr/fr/dossier-handicap).

<sup>22</sup> « Développement typique » est le terme utilisé en psychologie pour caractériser le développement « normal » ou moyen des enfants, qui sert de référence pour évaluer des caractéristiques spécifiques du développement, liées à des besoins particuliers (précocité, pathologie, handicap ou situations particulières de vulnérabilité telles que précarité, défauts de soins et mauvais traitements, etc.).

redoublé (N = 14) se sentent globalement moins en sécurité, plus en difficulté dans les relations paritaires et sont moins satisfaits de leur classe que les non-redoublants.

Par ailleurs, leur satisfaction de vie et leur sentiment d'efficacité personnelle sont plus faibles que chez ces derniers. Les données développementales montrent en outre que leur sentiment d'appartenance à l'école et leur satisfaction à l'égard de la restauration scolaire diminuent légèrement alors qu'ils progressent légèrement chez les non redoublants. Toutefois, le faible effectif d'élèves redoublants dans cette étude limite beaucoup la portée de ces résultats, seulement indicatifs.

Les résultats comparant le bien-être des élèves ayant bénéficié d'un suivi en aide personnalisée (N = 41) à celui des élèves non suivis (N = 25) montrent que le suivi en aide personnalisée est associé à une moindre satisfaction des relations paritaires, des activités scolaires et de la restauration scolaire. Les élèves suivis se sentent également moins respectés dans leurs droits et leur sentiment d'efficacité personnelle est plus faible que celui des élèves non suivis.

#### 4) Les caractéristiques psychologiques de l'élève

D'autres travaux ont étudié les liens entre la satisfaction scolaire et plusieurs *caractéristiques psychologiques de l'élève* : le stress perçu à l'école, l'estime de soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Ainsi, Karatzias *et al.* (2002) ont étudié au Royaume-Uni l'impact sur la satisfaction scolaire de quelques variables démographiques et personnelles ainsi que du stress perçu auprès de 425 élèves du secondaire. Conformément à la plupart des travaux, les résultats montrent que les filles et les élèves les plus jeunes ont le niveau de satisfaction de vie à l'école le plus élevé. Ils indiquent également que l'estime de soi scolaire, l'affectivité et le stress perçu sont de puissants prédicteurs de la QDV à l'école. Par ailleurs, une étude finlandaise réalisée auprès de 1 123 élèves montre qu'être une fille, avoir des aspirations scolaires ou professionnelles élevées, et regarder modérément la télévision contribuent à développer une attitude positive envers l'école et les enseignants (Malin & Linnakyla, 2001).

De nombreuses recherches montrent en outre que le sentiment de compétence perçu par l'élève est un important prédicteur de la satisfaction scolaire (Epstein & McPartland, 1976 ; Verkuyten & Thijs, 2002). Pour Verkuyten et Thijs (*ibid.*), cette relation s'explique par le fait que les expériences des élèves dans leurs apprentissages influencent leur sentiment de compétence et d'auto efficacité, qui aura une incidence sur la satisfaction envers l'école. Dans leur étude réalisée auprès de 500 élèves de grade 3, 7 et 8, Elmore et Huebner (2010) montrent que la satisfaction de vie à l'école est liée aux comportements d'engagement des élèves et à la qualité de leur attachement aux parents et aux pairs. Pour les auteurs, des relations parents/enfants sécurisées fournissent une ressource psychologique qui permet aux élèves de s'adapter à des nouveaux cadres de vie comme l'école et qui persiste à l'adolescence, même si les élèves passent davantage de temps avec leurs pairs.

## 5) L'état de santé des élèves

*L'état de santé des élèves* est une composante majeure de leur bien-être et l'école joue un rôle déterminant dans l'adoption par les jeunes de comportements favorables à la santé<sup>23</sup>. En France, la politique éducative de santé prévoit la responsabilisation de l'ensemble des acteurs du système éducatif (personnels d'inspection, de direction, d'enseignement, d'éducation, d'orientation ; personnels sociaux, de santé et de service, techniciens, ouvriers) ainsi que l'ouverture à de nouveaux partenaires pour mettre en place des actions ou rassembler un certain nombre de ressources, le cas échéant. En France, pour les collèges et lycées publics, le Comité d'éducation à la santé et la citoyenneté (CESC) est une instance de réflexion, d'observation et de veille dans lesquels les parents sont représentés et qui est chargée de la mise en œuvre de l'éducation à la santé dans l'établissement.

Les données de la recherche indiquent que la famille et l'école influencent les comportements de santé des jeunes. Ainsi, de bonnes relations avec les parents et un contrôle parental régulier favorisent les comportements de santé des jeunes. Par ailleurs, les conditions socio-économiques jouent également un rôle important : l'inactivité, la mauvaise alimentation et l'obésité sont plus fréquentes chez les jeunes des familles les moins aisées.

Du côté de l'école, le climat scolaire affecte les comportements de santé. Les élèves qui se sentent appartenir à leur école ou qui se trouvent bien dans leur école sont moins susceptibles de se livrer à des activités dangereuses pour la santé. Et les comportements à risque pour la santé sont plus fréquents chez les jeunes pour qui l'école est un lieu menaçant et peu attirant et qui, par ailleurs, sont en situation d'échec, tant du point de vue des résultats scolaires que dans la vie en société.

Pour les représentations sociales relatives à leur santé, les filles se déclarent généralement en moins bonne santé que les garçons, mais elles consomment moins de substances licites (alcool, tabac, etc.) ou illicites, et ont des habitudes alimentaires plus favorables à leur santé que ces derniers. Pour les adolescents, des écarts importants existent entre ce qu'ils pensent être bien pour eux et ce qu'ils font dans la réalité. La santé dépendant de facteurs extérieurs, les adolescents sont peu accessibles aux discours de prévention. De fait, ils jugent peu convaincantes les actions préventives qui leur sont proposées dans les établissements scolaires : ils les perçoivent comme trop tardives, trop ponctuelles, trop scolaires et trop moralisatrices.

De nombreux programmes de promotion de la santé, recensés dans cette revue de question, sont proposés dans les écoles, les collèges et les lycées. L'examen des travaux ayant analysé les effets de ces programmes sur la santé et la QDV des élèves montre que les actions les plus efficaces s'inscrivent dans la durée, agissent simultanément sur plusieurs facteurs, font appel à la participation active et interactive des élèves, et impliquent l'établissement, la famille et la communauté.

---

<sup>23</sup> Ces éléments sont issus d'une revue de question confiée à Stéphanie Pinel-Jacquemin en 2015, intitulée « Bien-être des élèves à l'école et promotion de leur santé », à laquelle il convient de se reporter pour plus de précisions : en ligne sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr).

#### **IV. Les variables associées à la qualité de vie à l'école : synthèse et limites méthodologiques**

Les résultats des études sur les variables associées à la satisfaction de vie ou au bien-être scolaire des élèves peuvent être résumés comme suit (Tableau 6).

**Tableau 6 : Synthèse des principales variables associées positivement à la satisfaction scolaire/au bien-être des élèves à l'école et au collège**

Facteurs liés à la classe et à l'établissement scolaire	
Participation active aux activités scolaires	
Activités scolaires perçues comme stimulantes	Baker <i>et al.</i> (2003) ; Kong (2008)
Clarté des règles de la classe	Baker <i>et al.</i> (2003)
Rapport positif aux évaluations	Baker <i>et al.</i> (2003) ; Guimard <i>et al.</i> (2015)
Sentiment d'être respecté en classe	Samdal <i>et al.</i> (1999)
Sentiment d'être en sécurité en classe	Samdal <i>et al.</i> (1999)
Climat d'entraide et de soutien en classe	Baker <i>et al.</i> (2003)
Perception positive de l'enseignant	Randolph <i>et al.</i> (2010)
Regroupements scolaires spécifiques : groupes de compétences ; regroupement par sexe	Belfi <i>et al.</i> (2012)
Être scolarisé à l'école (par rapport au collège)	Gonzalez-Carrasco <i>et al.</i> (2016) ; Guimard <i>et al.</i> (2015) ; Kong (2008) ; Liu <i>et al.</i> (2015) ; Guimard <i>et al.</i> (2017) ; Lester & Cross (2015) ; Waters <i>et al.</i> (2014)
Être scolarisé dans un établissement privé (par rapport à un établissement public et public REP)	Guimard <i>et al.</i> (2017) ; Gutman & Feinstein (2008)
Facteurs liés aux interactions sociales, avec les enseignants et avec les pairs, relations entre la QDV des élèves et celle des enseignants	
Se sentir soutenu par les enseignants/éprouver une satisfaction élevée à l'égard des relations avec les enseignants	Baker (1999) ; Danielsen <i>et al.</i> (2009) ; Hui & Sun (2010) ; Kong (2008) ; Liu <i>et al.</i> (2015) ; OCDE (2015) ; Samdal <i>et al.</i> (1999) ; Verkuyten & Thijs (2002)
Se sentir soutenu par les pairs	Kong (2008) ; Jiang <i>et al.</i> (2013) ; Samdal <i>et al.</i> (1999)
Absence de persécution et d'intimidation	Samdal & <i>al.</i> (1999) ; Verkuyten & Thijs (2002)
Caractéristiques individuelles des enfants	
Structure familiale : vivre avec ses deux parents (vs autres situations)	Guimard <i>et al.</i> (2017)
Sexe (fille)	Guimard <i>et al.</i> (2017) ; Liu <i>et al.</i> (2015) ; Verkuyten & Thijs (2002)
Faible stress perçu	Karatzias <i>et al.</i> (2002)
Estime de soi élevée	Karatzias <i>et al.</i> (2002)
Sentiment d'efficacité personnelle élevé	Epstein & McPartland (1976) ; Guimard <i>et al.</i> (2017) ; Verkuyten & Thijs (2002)
Appartenir à une minorité ethnique	Bradshaw <i>et al.</i> (2011) ; Verkuyten & Thijs (2002)
Absence de difficultés scolaires	Guimard <i>et al.</i> (2017)
Absence de handicap	Coudronnière <i>et al.</i> (2017, sous presse)

Les travaux qui viennent d'être rapportés présentent plusieurs limites méthodologiques. On peut noter tout d'abord que les recherches portent prioritairement sur les collégiens et beaucoup moins sur les élèves d'école primaire. Huebner *et al.* (2014) recommandent de développer des travaux sur le bien-être perçu des enfants avant l'âge de 8 ans, afin de mieux comprendre comment la relation entre le bien-être perçu et les facteurs associés évolue au cours du temps et du développement<sup>24</sup>. Bien que cette recommandation concerne l'étude de la satisfaction de vie en général, elle peut également s'appliquer au bien-être à l'école. Les travaux de Ladd, Buhs et Seid (2000) montrent à cet effet que les sentiments éprouvés par des enfants de *Kindergarten* envers l'école (*Liking school*) peuvent être mesurés de manière fiable et qu'ils sont des déterminants importants de leur adaptation scolaire ultérieure. De plus, comme le notent Jiang *et al.* (2013), les travaux sur le bien-être perçu des élèves sont essentiellement réalisés dans le cadre d'études transversales qui ont l'inconvénient de donner une vision figée de leur bien-être et de ne pas rendre compte du sens des relations entre les différentes variables étudiées. Les quelques recherches longitudinales qui s'intéressent au suivi des mêmes élèves lors de la transition école/collège sont des voies intéressantes (Gonzalez-Carrasco *et al.* 2016 ; Guimard *et al.*, 2017 ; Lester & Cross, 2015). D'autres études, à l'image de celle que nous avons réalisée pour la Depp (Guimard *et al.*, 2017) doivent porter sur des périodes plus longues, couvrant l'école élémentaire et le collège. Par ailleurs, les travaux utilisent le plus souvent des mesures unidimensionnelles du bien-être à l'école, qui ne rendent pas compte de la manière dont les élèves appréhendent les diverses expériences vécues dans leur environnement scolaire. Comme cela a pu être montré (Guimard *et al.*, 2015), être globalement satisfait de l'école n'implique pas nécessairement une évaluation positive de toutes les expériences vécues dans ce contexte. De fait, recourir à des mesures multidimensionnelles apporte des informations plus nuancées sur ce que vivent les élèves dans leur environnement scolaire (Centre d'analyse stratégique, 2013). Enfin, mettre en évidence que certaines variables sont associées au bien-être perçu des élèves ne suffit pas. Ces liens doivent également être expliqués en identifiant les facteurs qui les médiatisent (pour quelques exemples, voir Tian *et al.* (2015), Ladd *et al.* (2000), Guimard *et al.*, (2017)). Cette voie de recherche est en effet essentielle pour établir la chaîne des variables explicatives et au-delà identifier les domaines à partir desquels des interventions peuvent être conçues pour améliorer le bien-être des élèves.

De nombreuses recherches ont déjà été consacrées à l'étude des facteurs associés ou prédictifs de la QDV à l'école. Certaines convergences apparaissent concernant l'impact des facteurs individuels (sexe, âge et niveau scolaire notamment) sur le bien-être des élèves et sur le fait que la qualité des relations avec les enseignants et avec les pairs détermine fortement la satisfaction scolaire des élèves, celle-ci étant associée à leur satisfaction de vie. Il existe également un certain consensus pour considérer que des variables telles que le niveau socio-économique des familles ou le nombre d'élèves dans la classe sont peu liées au bien-être des élèves. Cette synthèse peut de fait donner une image relativement réductrice de ce qui détermine la qualité de vie des élèves, puisqu'elle apparaît étroitement dépendante de leurs expériences en classe, en relation avec leurs enseignants et leurs pairs. Ces résultats sont néanmoins importants en soulignant que les expériences concernant

---

<sup>24</sup> L'équipe du Cren étudie la qualité de vie d'enfants typiques et d'enfants porteurs d'une déficience intellectuelle, âgés de 5 à 11 ans (Coudronnière *et al.*, 2015 ; Coudronnière *et al.*, 2017a à paraître ; Coudronnière *et al.*, 2017b à paraître).

directement la vie des élèves (Baker *et al.*, 2003) déterminent grandement leurs représentations de l'école, la manière dont ils construisent leur posture d'élève, les affects qu'ils éprouvent dans ce contexte et plusieurs aspects de leur développement psychologique.

Pour autant, ces apports paraissent limités au regard notamment des perspectives qu'offrent les travaux de Eccles et Roeser (2011), puisqu'ils correspondent aux niveaux 2 et 3 de la modélisation proposée par les auteurs. L'étude de la QDV à l'école étant récente et particulièrement complexe, bien des aspects paraissent peu renseignés et nécessitent par conséquent d'être examinés spécifiquement. Ainsi, par exemple, qu'en est-il de la QDV à l'école des enfants à besoins spécifiques (niveau 1) ? Qu'en est-il de l'impact de certaines variables moins directement liées à la vie des élèves (Baker *et al.*, 2003) décrites dans le modèle de Konu et Rimpela (2002) et situées dans les niveaux les plus élevés dans l'approche de Eccles et Roeser (2011) ? Plus précisément, comment certains temps de vie particuliers tels que les temps de récréation ou de restauration scolaire sont-ils vécus par les élèves (niveau 4) ? Quels sont les effets du cadre de vie scolaire sur leur QDV (niveau 4) ? Si l'on considère avec Garcia-Bacete *et al.* (2014)<sup>25</sup> que « *Les écoles favorisent le bien-être dans une multitude de façons qui sont incarnées dans leur structure même et dans les échanges interpersonnels qui émergent tout au long des journées et des années scolaires* », quel peut être l'impact sur le bien-être des élèves de la qualité des relations qui se développent dans leur établissement, au sein de l'équipe éducative, entre les parents et les enseignants par exemple (niveaux 5 et 6) ? Ou bien encore quelle place les politiques éducatives nationales accordent-elles au bien-être des élèves (niveaux 7) et quelles modalités de mise en œuvre proposent-elles ? Ces questions invitent à appréhender les effets de l'environnement scolaire sur la qualité de vie des élèves de manière élargie ; les réponses apportées peuvent générer une diversification des actions en faveur du bien-être des élèves.

## V. Qualité de vie scolaire et performances académiques

Dans leur grande majorité, les recherches portant sur le bien-être des élèves à l'école se sont attachées à mesurer le bien-être scolaire et à identifier les facteurs susceptibles d'expliquer les différences interindividuelles de bien-être à l'école. Les travaux visant à examiner l'impact de la satisfaction de vie perçue des élèves ou de leur bien-être à l'école sur leurs résultats académiques et leur réussite scolaire sont beaucoup plus rares et aboutissent à des résultats non consensuels<sup>26</sup>. Ainsi, outre le fait que ces liens ne sont pas systématiquement établis, les travaux ayant examiné les relations entre le bien-être perçu à l'école et les performances scolaires à l'école primaire (enfants

---

<sup>25</sup> Traduction de Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider et Blanchard (2014) (p. 1290) « Schools promote well-being in a myriad of ways that are embodied in their very structure and in the interpersonal exchanges that emerge throughout the school days and years ».

<sup>26</sup> Pour plus de précisions, on se reportera à la revue de question confiée à Tiphaine Gaudonville et intitulée « L'impact de la qualité de vie sur les performances scolaires et le développement » : en ligne sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

de maternelle et d'école élémentaire) indiquent soit que les performances académiques impactent le bien-être des élèves (Verkuyten & Thijs 2002), soit que le bien-être à l'école contribue à expliquer la réussite scolaire (Ladd *et al.*, 2000).

## A. Des résultats à l'international

Dans le modèle de Randolph *et al.* (2010), les performances académiques ne sont pas liées aux mesures de bien-être des élèves. Parmi les études allant en ce sens, on peut citer celle de Mac Cullough et Huebner (2003). Les auteurs utilisent la MSLSS pour comparer 80 collégiens présentant des difficultés d'apprentissage (*Learning difficulties*) à 80 élèves sans difficulté. Les résultats montrent que ces deux groupes ont des performances similaires sur les différentes dimensions de la QDV, y compris sur celle évaluant la satisfaction scolaire globale. Ces résultats confirment ceux de Huebner et Alderman (1993) obtenus à l'école élémentaire, selon lesquels la QDV globale d'enfants à risque de difficulté d'apprentissage ne se différencie pas de celle de leurs pairs tout venants. De même, Ash et Huebner (1998) ont constaté que des élèves de collège intellectuellement précoces ne se différencient pas des élèves typiques du point de vue de leur niveau de satisfaction de vie globale. Plus généralement, Huebner (1991) ne trouve pas de corrélations significatives entre la QDV des enfants et leur niveau de performance scolaire. La revue de question de Baker *et al.* (2003) va dans le même sens : la QDV globale est faiblement liée aux performances académiques (voir également Marks, 1998).

Pour autant d'autres travaux, plus nombreux et souvent plus récents, aboutissent à des résultats différents. Ainsi Huebner et Gilman (2006) comparent les performances scolaires de trois groupes d'élèves différenciés sur leur niveau de QDV globale (élevée, moyenne, faible). Ils montrent notamment que les jeunes déclarant une faible QDV globale ont de moins bonnes performances scolaires que les élèves à la QDV moyenne et élevée, ces deux groupes ne se différenciant pas. Dans la même logique, Proctor, Linley et Maltby (2010) demandent à des élèves s'ils se sentent heureux et utilisent leurs réponses pour constituer trois groupes (très heureux, moyennement heureux et faiblement heureux). Les résultats montrent que les élèves les moins heureux ont de moins bonnes performances scolaires que les élèves des deux autres groupes. Marques *et al.* (2015) répartissent des élèves âgés de 11 à 17 ans en 3 groupes, selon qu'ils ont de forts espoirs dans la vie, des espoirs moyens ou de faibles espoirs. Le 1<sup>er</sup> groupe obtient de meilleurs résultats que les 2 autres sur des mesures d'engagement scolaire, de QDV globale et de performances académiques. Korhonen, Linnanmäki et Aunio, (2014), montrent également au collège que les élèves présentant des difficultés d'apprentissage se sentent moins bien à l'école que ceux qui ne rencontrent pas de difficultés. De plus, les collégiens ayant de bonnes performances scolaires et se sentant bien à l'école ont un risque de décrochage scolaire moindre que les autres élèves.

Utilisant des méthodologies différentes, d'autres études (Cheng & Furnham, 2002 ; Huebner *et al.*, 2014 ; Suldo *et al.*, 2006) rapportent des corrélations faibles à modérées (entre 0,14 et 0,29) entre la satisfaction de vie globale ou la satisfaction scolaire, et les performances académiques à l'école élémentaire et au collège. Par ailleurs, dans l'étude de Heffner et Antamarian (2015) réalisée auprès de 824 élèves de 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année (12 ans 1/2 en moyenne), une mesure de la QDV globale prédit l'engagement des élèves et leurs performances académiques. Analysant les résultats du Pisa 2003, Kirkcaldy, Furnham et Siefen (2004) font état de corrélations de 0,60 environ entre le fait de se sentir

heureux et les performances en lecture, en mathématiques et en sciences, l'association la plus forte concernant la lecture. Les auteurs remarquent également une tendance selon laquelle les pays dans lesquels les élèves se sentent plus heureux sont généralement ceux qui ont les meilleures performances académiques. Wagner et Ruch (2015) ont par ailleurs cherché à montrer dans quelle mesure les traits de personnalité d'écoliers (N = 179) et de collégiens (N = 199) sont liés à leurs comportements en classe évalués par leurs enseignants et à leurs performances académiques. Les résultats indiquent d'une part que plusieurs traits de caractères auto-rapportés (persévérance, dynamisme, autorégulation, prudence, intelligence sociale, espoir dans l'avenir) sont corrélés avec les comportements scolaires et les performances académiques, et, d'autre part, que la relation entre les traits de personnalité et les performances académiques est médiatisée par les comportements des élèves en classe. Les recherches ayant utilisé des mesures multidimensionnelles de bien-être à l'école indiquent en outre que la satisfaction des élèves à l'égard des relations paritaires, des relations avec les enseignants, des relations familiales, des activités sont associées positivement aux performances académiques des élèves (Løhre, Lydersen & Vatten, 2010). Inversement le taux de victimisation et le stress ressenti à l'école sont associés négativement aux performances scolaires (Murray-Harvey, 2010). Enfin, d'autres travaux semblent montrer que la relation entre bien-être à l'école et performances académiques est susceptible d'évoluer lors des transitions, de l'école au collège (Marks, Shah & Westall, 2004; Murray-Harvey, 2010) et du collège au lycée (Salmela-Aro & Tynkkynen, 2010).

## **B. Bien-être et performances scolaires en France**

En France, cette question a été peu étudiée. Toutefois, dans une étude sur le climat scolaire des collégiens, Hubert (2015) trouve une corrélation assez forte entre le climat scolaire perçu par les collégiens et leur note moyenne aux épreuves écrites du brevet des collèges. Néanmoins, l'auteure précise : « *Il est difficile d'identifier clairement le sens d'influence : il est possible qu'un bon climat soit un préalable favorable à l'obtention de bons résultats au brevet pour les élèves, mais à l'inverse une situation d'échec sur le plan pédagogique peut entraîner une dégradation du climat scolaire* » (page 93). Dans leur étude, Guimard *et al.* (2015), ont cherché à savoir si certaines dimensions du bien-être issues du questionnaire BE-Scol et le score global à ce questionnaire multidimensionnel contribuaient à expliquer les performances académiques des élèves (évaluées par leurs enseignants) tant à l'école primaire qu'au collège, après contrôle de diverses variables sociodémographiques et scolaires (âge, sexe, type d'établissement, parcours scolaire antérieur, etc.). Les résultats des analyses de régressions multiples montrent, d'une part, que le score global de bien-être contribue à expliquer les performances académiques des écoliers, tant en français qu'en mathématiques (N = 361), et celles des collégiens uniquement en français (N = 160)<sup>27</sup>. D'autre part, les dimensions « Satisfaction à l'égard des activités » et « Satisfaction à l'égard des évaluations » sont associées positivement aux performances en français des écoliers et des collégiens, ces deux dimensions et la dimension

---

<sup>27</sup> Les données ont été collectées dans 9 écoles et 7 collèges de la région nantaise, représentatifs des différentes strates d'établissements (publics, privés, REP).

« Satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants » expliquant les performances en mathématiques des écoliers.

En résumé, bien que plusieurs études établissent des relations entre la QDV perçue des élèves et leurs performances académiques, ces liens ne sont pas systématiquement retrouvés. Selon Suldo *et al.* (2006), ces divergences peuvent être dues à des différences culturelles et à l'âge des élèves étudiés. Ainsi, les auteurs citent l'étude de Chang, McBride-Chang, Stewart et Au (2003) réalisée auprès de 189 élèves de 2<sup>e</sup> et de 8<sup>e</sup> année scolarisés à Hong Kong. Les résultats indiquent que les performances des élèves aux tests académiques (scores moyens en chinois, anglais et mathématiques issus des dossiers scolaires officiels) sont modérément corrélés ( $r = 0,38$ ) à la QDV perçue des élèves, évaluée avec la MSLS dans l'échantillon d'élèves de 2<sup>e</sup> année, mais que cette relation n'est pas significative dans l'échantillon de 8<sup>e</sup> année. Ajoutons que ces résultats différents peuvent être dus aux échantillons, aux méthodes (comparaisons de groupes, corrélations) et à la nature des mesures de bien-être utilisées (QDV globale ou satisfaction scolaire).

Les liens entre bien-être et performances scolaires sont complexes, varient au cours des trajectoires scolaires et nous avons fait l'hypothèse qu'ils sont probablement médiatisés par le sentiment d'efficacité personnelle. Bandura (1997) avait suggéré que la réussite ou l'échec des élèves a un impact sur leur sentiment d'auto-efficacité, qui a lui-même un impact sur les sources d'auto-efficacité, à savoir la satisfaction à l'école et les relations avec les enseignants. Selon Lecomte (2004), et Niemiec et Ryan (2009), les différentes mesures du sentiment de compétence perçu sont associées, dans plusieurs études, à une plus grande réussite scolaire et à une plus grande satisfaction à l'égard de l'école. *A contrario*, le faible sentiment de compétence est associé négativement au bien-être des élèves et contribue à une diminution de la persévérance, des risques d'abandon scolaire, et aussi à une baisse des performances. Jang, Reeve, Ryan et Kim (2009), en réalisant quatre études auprès d'élèves de 14 à 16 ans, mettent en évidence, avec des modèles en équations structurelles, que le sentiment de compétence est associé à une meilleure satisfaction à l'école et à une plus grande réussite scolaire. Ainsi, les élèves satisfaits de l'école ont tendance à être plus motivés et à se sentir plus compétents dans les activités académiques, ce qui favorise leur réussite. Verkuyten et Thijs (2002) ont mené une étude auprès de 1 090 enfants néerlandais de 10 et 12 ans, et leurs résultats montrent que le sentiment de compétence est un médiateur dans la relation entre performances et satisfaction scolaire : les enfants qui réussissent mieux à l'école y sont plus satisfaits, du fait que de meilleures performances conduisent à un sentiment d'efficacité et de compétence plus élevé.

Dans notre recherche sur le bien-être scolaire perçu par un millier d'écoliers et de collégiens et son évolution (Bacro *et al.*, 2017), nous avons pu suivre 295 d'entre eux (84 écoliers et 211 collégiens) pendant 3 ans en collectant chaque année l'ensemble des données, notamment celles relatives à leur bien-être scolaire et à ses dimensions, à leur satisfaction de vie, à leurs performances scolaires estimées par leurs enseignants et à leur sentiment d'efficacité personnelle. Les résultats de nos analyses de médiations et les régressions logistiques confirment notre hypothèse : le bien-être scolaire a un impact direct mais faible sur les performances scolaires l'année suivante (de T1 à T2 et de T2 à T3) : ceux qui se sentent bien à l'école ont de meilleurs résultats scolaires l'année suivante, une meilleure satisfaction de vie et un sentiment d'efficacité personnelle plus élevé que les autres élèves ; en contrôlant le type d'établissement (écoles/collèges), les résultats des analyses de médiation indiquent que la relation entre le bien-être scolaire (score global) au temps T1 et les

performances scolaires au temps T3 est entièrement médiatisée par le sentiment d'efficacité personnelle en T3 ; il en est de même en considérant des dimensions du bien-être scolaire des élèves, telle que leur satisfaction des relations avec les enseignants. Plus les élèves se sentent bien à l'école, plus ils se sentent compétents et ceci a une incidence positive sur leurs performances scolaires<sup>28</sup>.

Cette relation entre bien-être à l'école, sentiment d'efficacité personnelle et performances scolaires doit être appréhendée à long terme, et sur un nombre d'enfants plus important. Le suivi des 15 000 élèves du panel CP 2011 de la DEPP constituera une opportunité pour approfondir cette question, avec un suivi jusqu'à la 3<sup>e</sup> de collège de leurs résultats scolaires croisés avec des évaluations de leur bien-être à l'école, de leur satisfaction de vie, de leur sentiment d'efficacité personnelle et de leur estime de soi.

## **VI. Propositions pour favoriser la qualité de vie à l'école**

Diverses propositions d'actions sont examinées dans la dernière partie de ce rapport, en contexte international et en France, en privilégiant celles qui ont pu faire d'objet d'évaluations.

### **A. Propositions en contexte international : l'accent mis sur les compétences psychosociales des élèves**

De nombreux chercheurs travaillant sur le bien-être à l'école proposent diverses recommandations destinées à améliorer la satisfaction des élèves pour faire de l'école non seulement un lieu pour apprendre, mais également un lieu d'épanouissement personnel (Randolph *et al.*, 2009). Parmi ces propositions, certaines reviennent fréquemment : interroger directement les élèves sur leur bien-être afin de mieux comprendre leurs comportements et d'agir pour améliorer la qualité de leur QDV à l'école (Elmore & Huebner, 2010) ou engager des discussions réflexives avec les élèves, ou encore aider les enseignants à évaluer leurs pratiques pédagogiques dans le but d'améliorer la satisfaction des élèves (Randolph *et al.*, 2009).

Pour Hui et Sun (2010), il est nécessaire de développer des relations interpersonnelles positives entre les enseignants et les élèves afin d'aider ces derniers à développer leur sentiment d'appartenance à l'école et à renforcer leur motivation pour les apprentissages et leur réussite scolaire. Pour Randolph *et al.* (2009), des politiques éducatives encourageant la réduction du nombre d'élèves par classe et le recrutement d'enseignants ayant de bonnes qualités relationnelles et suscitant l'affection des élèves contribueraient à améliorer la QDV des élèves à l'école.

---

<sup>28</sup> Ces résultats ont été présentés lors d'une conférence : Guimard, P., Bacro, F., Florin, A. et Gaudonville, T. (2017). Relations entre le bien-être des élèves et leurs performances scolaires. Colloque « La qualité de vie à l'école » organisé par le Cren, en partenariat avec le Cnesco, université de Nantes, 1 & 2 juin 2017. Un article est en préparation.

De nombreux travaux visent à améliorer le bien-être des élèves en s'attachant essentiellement au développement de leurs compétences psychosociales. Sur le plan empirique, la revue de question de Shankland et Rosset (2016) sur les programmes d'interventions destinées à aider les élèves eux-mêmes à améliorer leur bien-être à l'école montre que ces programmes sont nombreux et qu'ils se différencient selon qu'ils exigent ou non des niveaux élevés d'engagement des écoles (administrateurs et enseignants) dans leur mise en œuvre. Dans leur article, les auteures considèrent préférentiellement les interventions brèves qui ne demandent pas un niveau d'engagement élevé et qui peuvent donc être mises facilement en œuvre par les enseignants. Quatre domaines sont privilégiés avec des exemples précis de pratiques, issues des méthodes de la psychologie positive : la méditation de pleine conscience, apprendre à éprouver de la reconnaissance (ou gratitude), les forces et les relations sociales positives. Parmi les limites des études mentionnées, on retiendra le fait que ces interventions, pour la plupart, demandent à être validées empiriquement.

#### *Étude de cas : un lycée expérimental pour le bien-être des élèves à Shanghai*

Dans le cadre d'une coopération entre les ministères de l'éducation de la France et de la Chine, suite à un colloque franco-chinois de 2012 à Paris sur « le bien-être à l'école<sup>29</sup>, l'un d'entre nous a pu visiter en 2014 un lycée pilote de Shanghai sur la thématique du bien-être des élèves, qui se situe dans un tout autre registre, celui de l'engagement complet d'un établissement : Luwan Senior High School<sup>30</sup>. Ce lycée municipal créé en 1953, à orientation scientifique, est devenu un lycée expérimental qui a développé des programmes en faveur du bien-être et de la santé psychologique des élèves depuis une vingtaine d'années, dans un contexte de forte compétition pour les résultats scolaires et l'accès aux universités, accompagné d'un taux de suicides des lycéens préoccupant, selon les cadres de l'éducation chinois qui ont participé aux échanges. Le lycée (1 000 élèves, dont 200 internes environ) fait partie des quatre centres qui, à Shanghai, sont financés à la fois par la Municipalité et par l'État pour ces programmes concernant les élèves de l'école primaire, du collège et du lycée. Il existait en 2014 une centaine de ces centres en Chine, plutôt dans les grandes villes et dans des quartiers défavorisés. Le lycée comporte aussi un centre de consultation pour la santé psychologique des élèves et les problèmes que les parents peuvent avoir avec leurs enfants. Une *hotline* fonctionne pour les parents avec des professionnels (formation de quatre années universitaires + stage) de 9h à 17h et avec des écoutants bénévoles (souvent des retraités de l'enseignement, avec une formation minimale) de 17h à 9h. Les écoutants sont appelés (5 à 6 fois par jour) surtout pour les motifs suivants : inquiétude des parents pour les résultats scolaires de leurs enfants, relations difficiles parents-enfants, troubles du comportement ou des apprentissages des enfants. Ils peuvent ensuite recevoir en consultation les parents qui le souhaitent. Le lycée est

---

<sup>29</sup> Defining well-being at school. International Conference on Educational Monitoring and Evaluation (ICEME). CIEP, Sèvres, 14-16 novembre 2012.

Florin, A. (2014). La qualité de vie à l'école et au collège. Conférence invitée à l'École Normale Supérieure (ECNU) de Shanghai et mission scientifique sur le bien-être à l'école. Shanghai, 7-16 novembre.

<sup>30</sup> [www.hpe.sh.cn/html/HuangPuEducation/SCHOOL/2015-11-05/Detail\\_15553.htm](http://www.hpe.sh.cn/html/HuangPuEducation/SCHOOL/2015-11-05/Detail_15553.htm). Le site du lycée rend fort peu compte de ce travail spécifique et original sur le bien-être scolaire et apparaît surtout comme un site de promotion de l'excellence de l'établissement, de la qualité de ses enseignants et des performances de ses élèves.

également un centre régional de formation pour les professionnels de l'éducation sur le bien-être et la santé psychologique des élèves. Les locaux comportent, outre les salles de classe, les salles spécialisées (informatique, laboratoire, centre de documentation, etc.) et les salles de consultations et de thérapies des psychologues : un salon d'accueil des parents (canapé, fauteuils, etc.) ; des salles de jeux « de défoulement » en accès libre (sans présence d'adultes) pour les lycéens pendant les pauses (salle de *punching-ball* interactif qui produit des encouragements quand on le frappe, salle pour hurler, avec une colonne qui se colore plus ou moins selon l'intensité des cris ; salle du Père Noël, grand mannequin peluche de taille humaine, habillé en Père Noël, pour faire un câlin ; salle avec 3 miroirs déformants pour se moquer de son corps). Les élèves ont également à leur disposition, en libre-service, des documents d'information, sur les difficultés qu'ils peuvent rencontrer et comment y faire face, avec sur chaque document, un numéro de téléphone qu'ils peuvent appeler, ainsi que des fiches sur la sexualité, dont certaines pour les garçons, d'autres pour les filles. La formation inclut des séances hebdomadaires (obligatoires en 2<sup>nde</sup> et en terminale, optionnelles en 1<sup>re</sup>) d'échanges sur les aspirations des élèves, l'expression de leurs émotions, la prise de parole en groupe, etc. Lors de notre visite, nous avons pu assister à une telle séance pour une classe de 2<sup>nde</sup> : sous forme ludique (jeu d'enchères, tous disposant au début de la même somme d'argent fictif), les élèves étaient invités à miser individuellement sur les valeurs auxquelles ils tenaient particulièrement et qui étaient représentées sur un diaporama (la beauté, l'amitié, la liberté, l'argent, l'accès à une université d'excellence, etc.), puis à réfléchir en petits groupes sur le pourquoi de leur enchère, sur ce qu'ils avaient ressenti pendant le jeu, pourquoi certains n'avaient misé sur rien, etc. La séquence se terminait par une discussion de toute la classe animée par l'enseignante à la fois sur les valeurs discutées, les arguments fournis et les attitudes des élèves pendant le jeu. La quasi-totalité des élèves de cette classe participait activement aux échanges et avec enthousiasme, en petits groupes et en groupe-classe. Selon les enseignants, les rares élèves qui se trouvaient régulièrement en difficulté lors de telles activités pouvaient se voir proposer une consultation individuelle. Nous n'avons pas eu accès à une évaluation de ce programme, mis en œuvre depuis plusieurs années, et étendu à d'autres établissements, le lycée Luwan jouant un rôle de pilote en assurant la formation des personnels de l'éducation au niveau régional sur le thème du bien-être à l'école.

La méta-analyse de Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor et Schellinger (2011) ne porte pas spécifiquement sur le bien-être mais elle analyse 213 études ayant montré les effets d'interventions destinées à améliorer les compétences sociales et émotionnelles d'élèves d'écoles élémentaires (56 % des études) et de collèges (31 % des études) sur divers indicateurs : les compétences émotionnelles et sociales, le comportement social positif, les problèmes de conduite, la détresse émotionnelle et les performances académiques. Les études sont regroupées en 3 catégories selon que les programmes sont mis en œuvre par les enseignants, par des professionnels extérieurs à l'établissement (universitaires ou consultants extérieurs) ou dans le cadre de programmes à multiples composantes (associant les parents, les enseignants et plusieurs professionnels). Les résultats montrent que ces interventions améliorent sensiblement les comportements et les compétences des élèves, et que ces effets sont particulièrement nets lorsqu'ils sont conduits par les enseignants. Ils montrent en outre que les interventions sont d'autant plus efficaces que le programme mis en œuvre est structuré, qu'il cible spécifiquement les compétences sociales et émotionnelles et qu'il met les élèves dans des situations concrètes et variées.

Diverses actions ciblées sur les relations entre les parents et les professionnels de l'éducation ont été mises en place à l'école ou à l'extérieur, dans différents pays<sup>31</sup> : l'aide à la parentalité, la communication et la transmission des informations entre la famille et l'école, la question du travail scolaire à la maison, l'implication volontaire des parents dans la vie de l'établissement, l'implication des parents dans les décisions relatives à la gouvernance et à l'administration de l'établissement et la collaboration de l'ensemble de la communauté éducative (élèves, parents, personnels d'enseignement, administratifs, d'entretien, intervenants socio-éducatifs ou médicaux, associations, collectivités territoriales et entreprises).

## B. Expérimentations en contexte français

En France, la consultation des sites Éduscol et Experithèque, à partir des mots-clés « qualité de vie » et « bien-être », permet d'identifier un certain nombre d'expérimentations dans des établissements déclarant mettre en œuvre des actions en faveur du bien être des élèves. Au vu des titres, les thématiques peuvent être très variées : éducation à la santé ; amélioration du climat de la classe ; la porcelaine, art de la table ; aménagement du temps scolaire ; expérimenter le vivre ensemble contre la rupture scolaire ; d'un pilotage participatif à l'accompagnement du développement professionnel, etc. La description des expérimentations (objectifs, public concerné, méthodologie) est elle-même très hétérogène et souvent peu renseignée. Et ces programmes n'ont pas fait l'objet d'évaluations rigoureuses : soit aucune information sur leur évaluation n'est fournie, soit il s'agit « d'effets constatés par les acteurs », sous une forme essentiellement qualitative, mentionnant des modifications de pratiques des enseignants ou d'attitudes des élèves. On ne peut donc pas savoir si ces actions ont eu un impact sur une ou plusieurs dimensions du bien-être des élèves.

La loi de Refondation de l'école (n°2013-595 du 8 juillet 2013, article 1) fixe parmi les objectifs de l'école « d'améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et d'insécurité... La sécurité et, de façon plus précise, les conditions d'un climat scolaire serein doivent être instaurées dans les écoles et les établissements scolaires pour favoriser les apprentissages, le bien-être et l'épanouissement des élèves et de bonnes conditions de travail pour tous ». Aussi est-il nécessaire d'avoir une vision intégrée des multiples aspects de la qualité de vie à l'école, de les penser en termes de leviers sur lesquels intervenir conjointement pour une amélioration réelle du bien-être et les trajectoires de réussite des élèves.

Selon l'American Institute for Research (Clifford *et al.*, 2012), « le climat renvoie à la qualité de vie à l'école qui inclut la disponibilité des enseignants pour soutenir les élèves dans leurs apprentissages, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, des structures et pratiques organisationnelles formalisées ». Selon le groupe d'experts internationaux réunis à la demande du ministère de l'Éducation nationale français (Debarbieux *et al.*, 2012), « le climat scolaire est le reflet du jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de

---

<sup>31</sup> Pour une recension, voir la revue de question de Ferrière (*op.cit.*) sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr).

l'école » (définition inspirée du National School Climate Center<sup>32</sup>). Il fait donc « intervenir des dimensions collectives, ayant notamment rapport aux relations entre les acteurs » (Murat & Simonis-Sueur, 2015, p. 3). On voit que le concept de « climat scolaire » est très englobant et peut être considéré comme synonyme de « qualité de vie à l'école », selon les dimensions plus ou moins nombreuses qui lui sont attachées.

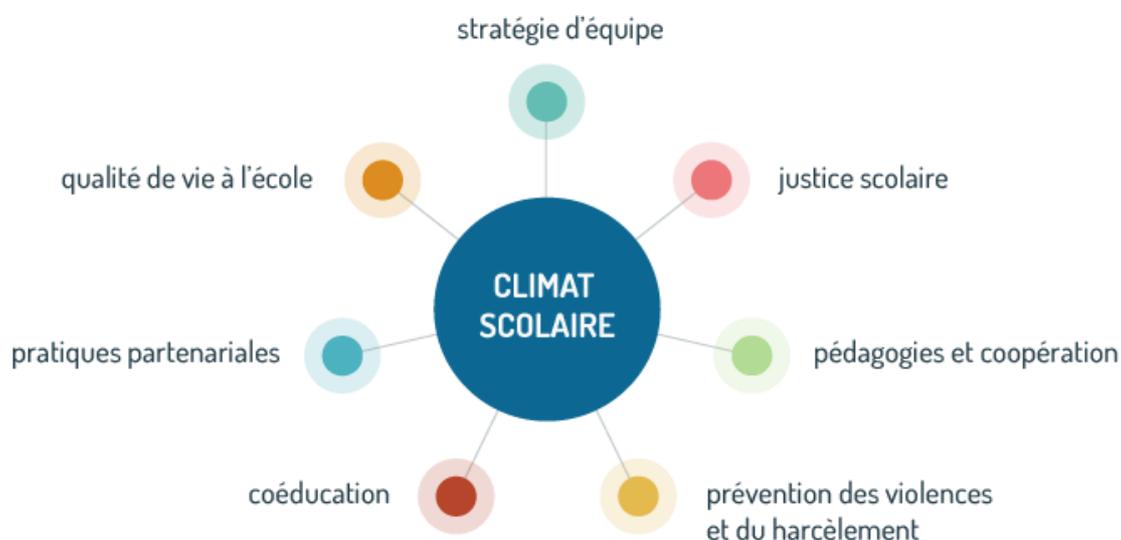
Le thème du climat scolaire a été travaillé notamment dans le cadre de la Mission de prévention et de lutte contre les violences scolaires créée par la DGESCO et dont la responsabilité avait été initialement confiée à Éric Debarbieux. La mission, pilotée ensuite par André Canvel, son successeur, a vu son rôle renouvelé avec la circulaire 2016-045 du 29 mars 2016 sur « Améliorer le climat scolaire pour une école sereine et citoyenne », qui a notamment installé des « groupes académiques de climat scolaire » (GACS), dont elle assure le suivi. Entre mars et décembre 2016, toutes les académies ont installé un GACS. L'année scolaire 2016-2017 devait permettre de les généraliser et de les structurer, comme l'indique la circulaire de rentrée 2017 citée plus haut (2017-045 du 9 mars 2017) ; leur suivi est en cours en 2017 et l'évaluation de leurs impacts devra être réalisée.

Les GACS sont pluri-catégoriels afin de veiller à l'instauration d'un lien fort entre les questions éducatives et pédagogiques qui ne peuvent être dissociées. Fin 2016, ils impliquaient 846 cadres de l'éducation. Les enjeux sont de développer des stratégies académiques d'accompagnement des établissements et de continuer à promouvoir une approche systémique du climat scolaire et de l'amélioration du climat scolaire, pour une « redynamisation de la vie en milieu scolaire dans tous ses aspects, pédagogiques et éducatifs y compris ». La démarche peut s'avérer bien plus exhaustive, un peu comme la technique, bien connue en psychologie sociale, de « pied dans la porte », tel qu'illustré par la « marguerite » (figure 7, ci-dessous) qui en décrit les composantes, dès lors que les actions construites collectivement dans les établissements ne sont pas déconnectées de la question de la réussite de tous les élèves, et que ces actions font l'objet, au-delà de simples enquêtes de satisfaction, d'une évaluation rigoureuse, interne et/ou externe, de leur impact sur la vie et les résultats scolaires, pour permettre des réajustements, si besoin.

---

<sup>32</sup> How do we define School Climate? "School climate refers to the quality and character of school life. School climate is based on patterns of students, parents' and school personnel's experience of school life and reflects norms, goals, values, interpersonal relationships, teaching and learning practices, and organizational structures". <http://www.schoolclimate.org/climate/>

**Figure 7 : Agir sur le climat de classe et d'établissement. Source : Ministère de l'éducation Nationale (DGESCO-DMPLVMS) [www.reseau-canope.fr/sclimatscolaire/accueil.html](http://www.reseau-canope.fr/sclimatscolaire/accueil.html)**



Citons également les travaux de Zanna (2015) qui défend la nécessité d'éduquer à l'empathie, compétence à la fois cognitive, sociale et émotionnelle, pour mieux vivre ensemble dans une école qui accueille un public de plus en plus hétérogène. Il a notamment conduit une expérimentation impliquant une vingtaine d'établissements et des enseignants volontaires, prêts à organiser leur classe autrement, avec un travail particulier sur les rituels d'entrée et de sortie de classe, sur ceux du passage au tableau et sur les émotions, notamment la représentation des émotions d'autrui et l'expression de ses propres émotions. La démarche intègre également un travail sur les postures, les attitudes, les corps en déplacement et en mouvement (Zanna, Veltcheff & Bureau, 2016). Plusieurs outils pour les enseignants sont proposés et disponibles pour éduquer à l'empathie à l'école.<sup>33</sup>

Tout récemment aussi, des expériences visant à améliorer le climat scolaire dans quatre collèges ont été décrites (Garcia & Veltcheff, 2016) ; leur intérêt est également de préciser un certain nombre de recommandations concrètes pour « oser le bien-être au collège ». Pour certains de ces établissements, une procédure d'évaluation (comparaison des réponses des élèves de l'établissement à un questionnaire de climat scolaire avant et après la mise en œuvre du dispositif) a été utilisée afin de s'assurer de l'efficacité des actions conduites. Toutefois, cette procédure reste limitée pour attester de la plus-value apportée par ces actions. Des collaborations avec des équipes de recherche seraient à envisager pour aider les établissements à concevoir des démarches évaluatives valides.

---

<sup>33</sup> <http://ozanna.fr/pdf/college-1-6.pdf> ; <http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf> ; <https://vimeo.com/137681120> ; <https://vimeo.com/159940401>

Plusieurs recherches indiquent également que le bien-être des enseignants et l'image de l'établissement concourent à la QDV et au bien-être des élèves<sup>34</sup>. L'analyse des dispositifs favorisant l'implication et l'engagement parental et réduisant la distance entre la famille et l'école, dans une perspective de réussite et de bien-être de l'enfant, permet de dégager plusieurs principes généraux énoncés ici à titre de recommandations. Le premier principe repose sur l'idée de développer une compréhension mutuelle entre tous les acteurs en créant un langage commun. Réduire la distance entre la famille et l'école implique d'aider les familles à mieux comprendre le système scolaire, de fournir le cas échéant des informations orales plutôt qu'écrites et de créer des situations de communication bienveillante sur différents aspects de la vie de l'élève. Le second principe consiste à promouvoir une approche communautaire et partenariale en s'appuyant sur les dispositifs existants. Il s'agit ici par exemple d'associer la réflexion des parents à des thématiques hors disciplines d'enseignement (prévention de la violence, éducation à la santé, etc.) et de créer des temps d'échange, de formation avec les parents via l'Espace numérique de travail. Enfin, le dernier principe vise à favoriser l'équité et le sentiment d'appartenance partagé. Ceci suppose que les actions favorisant la communication soient mises en place pour toutes les familles, que les parents s'impliquent dans la vie de l'établissement et que l'ensemble des acteurs s'engagent dans une dynamique coopérative autour de valeurs communes et en considérant que l'école est un bien commun.

Par ailleurs, selon Rasclé et Bergugnat (*op. cit.*), favoriser la QDV des élèves et des enseignants passe par la formation des chefs d'établissement et des directeurs d'école à des modes de management participatif, dans une approche inclusive de l'organisation, où enseignants, élèves et parents sont parties prenantes des décisions et de la vie dans l'établissement. Elle implique également d'informer et de former les équipes éducatives sur la fonction du soutien social et sur la manière de le mettre en œuvre au niveau individuel et collectif. Renforcer le sentiment d'efficacité des enseignants par des interventions psychosociales basées sur le travail émotionnel et repenser les modes de recrutement des enseignants afin de fournir un profil plus affiné des candidats au métier d'enseignant, de leurs potentialités d'apprentissage mais aussi de résistance aux difficultés du métier sont d'autres voies possibles.

Ces préconisations ont été discutées lors du Forum « Rue des Écoles » à Nantes<sup>35</sup> qui réunissait parents d'élèves, associations et enseignants autour du concept de réussite éducative, plus large que celui de réussite scolaire, et des difficultés à développer les alliances éducatives entre l'école et les familles dont les enfants réussissent le moins (et qui étaient peu représentées dans les participants au forum). De fortes attentes des parents ont été exprimées, tant à propos de l'articulation harmonieuse des temps de vie des enfants (école, activités périscolaires, etc.) que d'une école bienveillante et des pédagogies actives qui ont du mal à essaimer, même si elles sont présentes dans certains établissements, comme des participants en ont témoigné.

---

<sup>34</sup> Voir la revue de question confiée à Ferrière (*op. cit.*) sur [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr).

<sup>35</sup> 5 novembre 2016. Partenariat Cnesco-France Culture, avec la ville de Nantes, la Ligue de l'enseignement, Canopé. Forum animé par Louise Tourret ([www.cnesco.fr/fr/forum-rue-des-ecoles-a-nantes](http://www.cnesco.fr/fr/forum-rue-des-ecoles-a-nantes)).

Enfin, le colloque « La qualité de vie à l'école » organisé à Nantes les 1<sup>er</sup> et 2 juin 2017 par le Cren, en partenariat avec le Cnesco, a permis à de nombreux chercheurs et à des représentants d'établissements scolaires d'échanger sur des pratiques innovantes et la promotion du bien-être à l'école, au cours d'ateliers.<sup>36</sup> Parmi ces pratiques innovantes, citons le mentorat, dispositif mis en place dans un lycée professionnel québécois permettant à des élèves avancés d'être à l'écoute des besoins des élèves fragiles et de les accompagner lorsqu'ils rencontrent des difficultés. Le projet « Bien dans son corps, bien dans sa tête » mis en place dans un lycée nantais s'appuie sur une stratégie coopérative et pédagogique impliquant toute la communauté éducative (parents, enseignants, CPE, infirmières, partenaires extérieurs) pour créer un climat scolaire positif sous l'angle de la sérénité dans les apprentissages et de la bienveillance. Diverses actions touchant les questions de santé, d'apprentissage et le développement des compétences sociales sont menées auprès de tous les élèves, qu'ils soient en situation de handicap ou non. Dans l'académie de Toulouse, un programme de méditation de deux séances hebdomadaire de 30 minutes est actuellement expérimenté auprès de collégiens sous la supervision d'une équipe de chercheurs en sciences de l'éducation. Le projet « bien-être pour tous à l'école » développé à Paris est destiné à favoriser l'accueil des élèves de 6<sup>e</sup> en impliquant l'ensemble de la communauté éducative. À Metz, le dispositif « École prévenante » engage divers acteurs éducatifs (enseignants, membres des Rased, Atsem, AVS) à porter une attention particulière aux enfants présentant des difficultés à l'école. Dans une école de Vendée, les enseignants ont construit leur projet d'école autour du bien-être de l'enfant en s'inspirant des approches pédagogiques de Freinet et de Montessori. Considérés comme des co-éducateurs à part entière, les parents sont accueillis dans l'école et participent à certaines des activités proposées dans les classes. D'autres actions menées en direction des enfants (les aider à exprimer leurs émotions, faire l'expérience positive de l'erreur, coopérer avec les pairs, etc.) visent à ce qu'ils acquièrent plus d'autonomie et développent une image positive d'eux-mêmes. Dans une école maternelle, l'aménagement des espaces scolaires a été repensé à partir de l'existant pour permettre aux enfants d'apprendre à leur rythme et d'acquérir diverses compétences transversales dans un climat serein. Citons enfin, ce témoignage d'un directeur d'école élémentaire située dans l'est de la France soulignant le rôle essentiel du chef d'établissement pour promouvoir la qualité de vie au sein de son école.

Ces quelques exemples montrent que les actions rapportées peuvent être extrêmement diverses, tant du point de vue de leur contenu que des niveaux de scolarité concernés (écoles, collèges, lycées). Plusieurs de ces projets mettent en avant l'idée que favoriser la qualité de vie des élèves implique nécessairement les parents et plus largement l'ensemble de la communauté éducative. Par ailleurs, les actions directement centrées sur les élèves consistent pour la plupart à travailler les compétences émotionnelles et sociales considérées comme l'une des conditions du bien vivre ensemble et d'un climat scolaire serein. En cela, ces projets rejoignent plusieurs des orientations de recherche et des recommandations mentionnées dans les sections précédentes.

---

<sup>36</sup> <https://qdvecole.sciencesconf.org>

### C. Pour l'avenir... Qualité de vie à l'école et en dehors de l'école

La question de la qualité de vie à l'école n'est pas « un supplément d'âme » ! Compte tenu des connaissances actuelles, elle s'insère dans les choix de politique éducative des pays qui peuvent être éclairés par les résultats de la recherche et des enquêtes sur les compétences des jeunes. Ainsi, les comparaisons internationales ont montré que les pays les plus performants sont souvent ceux dans lesquels le sentiment de bien-être à l'école est le plus élevé. Elles ont également mis en évidence l'ampleur des inégalités sociales de réussite scolaire, en particulier en France. Et derrière les statistiques nationales, ce sont des millions d'enfants scolarisés, dont les trajectoires scolaires peuvent être mises très tôt en difficulté, pour une partie d'entre eux, de par les caractéristiques socioéconomiques de leur famille, l'accompagnement dont ils peuvent bénéficier ou non dans leur activité d'élève, l'absence de mixité sociale dans l'organisation scolaire, particulièrement accusée en France, notamment au collège et encore deux fois plus au lycée. La recherche a montré les effets très négatifs de la ségrégation sur les apprentissages des élèves en difficulté, l'absence de mixité sociale ayant aussi « *un impact négatif dans la construction des futurs citoyens, qu'ils soient issus de milieux socialement défavorisés ou plus aisés* » (voir le rapport et les préconisations du Cnesco, 2015). Les résultats des comparaisons internationales en matière d'éducation ont également montré que qualité de vie à l'école et performances scolaires élevées peuvent aller de pair, sans de fortes inégalités sociales de réussite scolaire. De fait, avec les apports des sciences cognitives au cours des dernières décennies sur les modalités de développement des enfants et les apprentissages académiques et leurs difficultés, l'école ne peut plus penser les apprentissages scolaires sans se préoccuper des aspects qualitatifs de la vie scolaire, des liens entre les dimensions cognitives et conatives (estime de soi, espérance de réussite, etc.) des apprentissages, ni du développement global des enfants qui ne peuvent être réduits à leur activité d'élève. L'école doit démontrer, à tous les niveaux du cursus, sa capacité à prendre en compte le développement global des enfants et des jeunes, qui ne se réduisent pas à leur activité d'élèves : ils ont besoin de développer leur personnalité, leur créativité, leur autonomie, avec confiance en eux, espérance de réussite et sentiment d'efficacité personnelle qui favorisent leurs apprentissages.

En France, une proportion significative des jeunes ont une perception négative de plusieurs aspects de la vie scolaire et du rôle assigné au statut d'élève, comme en témoigne encore une consultation récente<sup>37</sup> de l'Unicef-France. L'angoisse de ne pas réussir assez bien à l'école est également fréquente, notamment chez les filles et chez les plus jeunes, les 6-11 ans : la pression scolaire touche de façon précoce les enfants. Mais cette enquête présente aussi l'intérêt de montrer le lien entre les sentiments des enfants par rapport à l'école et leurs contextes de vie. Le sentiment d'angoisse scolaire augmente selon le quartier : 43,5 % en centre-ville ; 46,8 % en quartier populaire ; 49,2 % en quartier périphérique ; 57,9 % en quartier prioritaire. Les facteurs les plus explicatifs de ce sentiment

---

<sup>37</sup> Dans cette enquête réalisée auprès de 21 930 jeunes de 6 à 18 ans de 68 villes, en novembre 2016, deux résultats concernent particulièrement la qualité de vie scolaire : 59 % des répondants, seulement, disent « pouvoir confier leurs ressentis et raconter leur problème à un adulte qu'ils apprécient au sein de leur établissement scolaire », alors que ce recours semble devoir être une garantie minimale pour chacun. [www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france](http://www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france)

d'anxiété scolaire sont la privation d'accès aux savoirs et la privation d'activités<sup>38</sup>. S'y ajoutent le manque de sociabilité amicale, le manque d'accès aux soins, les privations matérielles. Quel que soit le type de privation, les quartiers prioritaires de la politique de la ville sont toujours dans la situation la plus défavorisée par rapport aux autres quartiers.

Certes, l'école française commence depuis quelques années à se montrer plus attentive que par le passé à la thématique de la DDV à l'école. La loi de la refondation a d'ailleurs installé la qualité de vie dans les objectifs de l'école et de nombreux établissements ont inscrit le bien-être dans leur projet et les démarches concertées des équipes éducatives. Mais des textes officiels aux pratiques de classe, les décalages temporels peuvent être nombreux, dans les deux sens. Il faut du temps pour que la prise en compte de la qualité de vie à l'école soit un thème important de la formation initiale des professionnels de l'éducation et, surtout, vu le nombre de ceux qui sont en fonction et qu'elle peut toucher, de la formation continue. Au niveau des établissements, le souci de qualité de vie ne se décrète pas ; il faut que chacun s'approprie, en concertation avec les acteurs locaux (professionnels, parents, élèves), les démarches qui y participent et en assurent la promotion. Ainsi, après le temps de la description et des analyses du bien-être et du mal-être scolaires, vient le temps de l'action, et celui de son évaluation et de l'essaimage. Bien des établissements, bien des professionnels de l'éducation sont déjà dans le temps de l'action. Outre la question de la formation des personnels scolaires, la mise en œuvre des programmes de prévention contre le harcèlement et les violences scolaires, qui a commencé à se développer depuis plusieurs années, les pratiques d'évaluation doivent faire l'objet d'une attention particulière, vu le rejet massif des évaluations traditionnelles de la part des élèves et de leurs effets délétères sur les apprentissages, au bénéfice d'une diffusion des pratiques d'évaluation encourageantes, valorisant les efforts des élèves et leur sentiment d'efficacité personnelle, dont le rôle médiateur entre bien-être et performances scolaires a été mis en évidence, mais demande encore à être investigué par la recherche. C'est bien dans les petites classes que les enfants devraient pouvoir prendre confiance en eux dans les apprentissages scolaires et gagner en assurance, plutôt que d'être confrontés à la culture du classement et de la compétition scolaire encore si répandue en France, comparativement à d'autres pays, bien que régulièrement pointée par les chercheurs pour ses effets délétères sur les trajectoires scolaires. Par ailleurs, l'apprentissage et la valorisation des activités collectives doivent être développées afin de renforcer la coopération entre les élèves, leur sentiment d'appartenance à la communauté éducative et à l'établissement. La construction des interactions entre performances et bien-être scolaire perçu doit encore être explorée, car ces interactions sont autant de facteurs qui impactent les trajectoires de vie, l'apprentissage des rôles sociaux, voire la construction de la citoyenneté de futurs adultes, dans un

---

<sup>38</sup> Plus précisément, la privation d'accès aux savoirs (livres, magazines, internet, ordinateur, avoir un endroit chez soi pour travailler au calme) concerne 38,1 % des enfants interrogés, et davantage pour les plus jeunes (46 %) que pour les pré-adolescents (32,8 %) et les adolescents (28,3 %), et plus pour ceux vivant en famille monoparentale (41,8 %) ou avec un autre membre de la famille (45,7 %) que dans une famille nucléaire, avec les deux parents (36,5 %) ; les écarts les plus marquants étant relevés entre les types de quartiers (54,4 % dans les quartiers prioritaires ; 37 % en centre-ville).

La privation d'activités (coût des sorties scolaires, sorties culturelles, activités sportives ou de loisirs avec d'autres en dehors de l'école) concerne 27 % des jeunes interrogés, notamment les adolescents, et davantage pour ceux vivant en famille monoparentale (33,4 %) qu'avec leurs deux parents (25,1 %). Les inégalités selon les quartiers sont considérables : 25,3 % en centre-ville et 40,8 % en quartier prioritaire.

pays où l'Insee met régulièrement en évidence le « pessimisme français » (cf. enquête 2011<sup>39</sup>). La qualité de l'environnement scolaire contribue également à la qualité de vie : espaces et utilisation temporelle des classes et des salles de travail, déplacements dans l'établissement, restaurant scolaire, toilettes, etc.

En définitive, le bien-être est certes devenu un secteur d'activités commerciales ou un argument *marketing* pour vendre des biens et des services (Florin & Préau, 2013), y compris en éducation, avec la vogue du « développement personnel » et sa déclinaison en sessions de formation dont l'étayage scientifique peut quelquefois être questionné, notamment par rapport aux dimensions sociales et structurelles de la question. Néanmoins, la qualité de vie constitue une dimension du progrès social, une aspiration de plus en plus partagée, tant du côté des professionnels de l'éducation que des enfants, des jeunes et leurs familles<sup>40</sup> ; si la plupart des parents sont attentifs aux résultats scolaires de leurs enfants et souvent s'en inquiètent (à tort ou à raison), ils sont également soucieux que leur enfant se sente bien (ou au moins qu'il ne se sente pas mal) dans son établissement scolaire. Toutes les familles, notamment en milieu populaire, n'ont pas les clés pour comprendre le fonctionnement de l'établissement scolaire de leur enfant, les pédagogies mises en œuvre ou les modalités de sélection et d'orientation des élèves ; mais elles en constatent les effets sur la scolarité de leur enfant, et son bien-être ou son mal-être scolaire. En ce sens, cette aspiration à la qualité de vie dans le champ éducatif (Florin & Bacro, 2017, à paraître) rejoint des préoccupations similaires dans d'autres secteurs de la vie sociale : la santé, le travail, l'environnement, etc.

Il revient donc à l'école, en tant que bien commun, de se saisir davantage de cette aspiration à la qualité de vie, au service des apprentissages, du vivre ensemble et de la citoyenneté, pour un essaimage et une mutualisation des pratiques en faveur du bien-être des enfants et des professionnels de l'éducation, quels que soient les établissements ou les niveaux de scolarisation. Et comme le souligne Senik (2012) : « *Les politiques devraient prendre en compte l'influence indiscutable des facteurs psychologiques et culturels dans la perception du bien-être. Et comme ceux-ci sont en partie acquis à l'école, et dans d'autres instances de socialisation, cela pointe de nouveaux aspects des politiques publiques liés aux aspects qualitatifs de notre système éducatif.* »

---

<sup>39</sup> INSEE. Enquêtes trimestrielles de conjoncture ([www.insee.fr](http://www.insee.fr))

<sup>40</sup> Face au mal-être de certains enfants à l'école, leurs familles font le choix d'écoles alternatives, hors contrat, dont le développement est significatif, même si le phénomène est très minoritaire, puisque le nombre d'élèves concernés (de l'école maternelle au lycée y compris les formations post-baccalauréat) représente à la rentrée 2016 - source MENESR-Depp enquêtes de rentrée, calculées à partir de la base centrale de pilotage (BCP) - moins de 0,7 % des effectifs globaux : 84 700 élèves sont ainsi scolarisés dans près de 1 300 établissements privés hors contrat. Le nombre de ces écoles ou établissements a augmenté de 25 % depuis 5 ans, avec cependant des évolutions contrastées selon le degré (+ 66 % dans le premier et + 6 % dans le second) et selon le type d'établissement ou d'école (+ 36 % en maternelle, + 72 % en élémentaire, + 76 % en collège mais - 7 % en LEGT, - 10 % en LP), et sans qu'elles puissent faire la preuve de leur efficacité. Pour des raisons similaires ou en cas de phobie scolaire, d'autres familles, moins nombreuses encore, choisissent l'instruction de leurs enfants à domicile, avec ou sans inscription au Centre national d'enseignement à distance : leur effectif est cependant difficile à estimer.



## Bibliographie

Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? *Éducation & formations* n°88-89, 61-77.

Ash, C. & Huebner, E. S. (1998). Life satisfaction reports of gifted middle-school children. *School Psychology Quarterly*, 13, 310-321.

Bachmann Hunziker, K. & Pulzer-Graf, P. (2012). *Maintenir et encadrer des élèves aux besoins particuliers dans l'école régulière. Une étude de dix situations d'intégration dans des classes vaudoises*. Lausanne : URSP, 156.

Bacro, F., Guimard, P. & Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Le bien-être perçu des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, n°1, 61-80.

Baker, J. A. (1999). Teacher-student interaction in urban at-risk classrooms: Differential behavior, Relationship quality, and student satisfaction with school. *The Elementary School Journal*, 85, 69–80.

Baker, A. J., Dilly, L. J., Aupperlee, J.L. & Patil, S.A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction: Schools as Psychologically Healthy Environments, *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206–221

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman and Company.

Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y. & Barret, L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning: final results of a holistic multilevel analysis. *Building and Environment*, DOI: 10.1016/j.buildenv.2015.02.013.

Bauer, R. A. (Ed.) (1966). *Social indicators* Cambridge: MIT Press.

Bavoux, P. (2008). *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Rapport pour l'AFEV.

Bavoux, P. (2010). *Le Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Rapport pour l'AFEV.

Bavoux, P. & Pugin, V. (2012). *Baromètre annuel du rapport à l'école des enfants de quartiers populaires*. Rapport pour l'AFEV.

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B. & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational Research Review*, 7, 62–74

Belot, M. & James, J. (2011). Healthy school meals and educational outcomes. *Journal of Health Economics*, 30, 489-504.

Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée/European Review of Applied Psychology*, 58(2), 75–87.

Ben-Arieh, A. & Frones, I. (2007). Indicators of Children's Well-being: What should be Measured and Why ? *Social Indicators Research*, 84(3), 249-250.

Bergugnat, L., Rasclé, N. (2013). *Les risques professionnels pour les enseignants débutants. Quelles ressources pour leur entrée dans le métier ?* Congrès ADELFF-SFSP Santé publique et Prévention, Bordeaux, France, du 17 au 19 octobre 2013.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33, 548–556.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes*. Paris : Dunod.

Brown, B.V. (2007). *Key indicators of child and youth well-being: Completing the picture*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

Carneiro, P., Crawford, C. & Goodman, A. (2007). *The impact of early cognitive and non-cognitive skills on later outcomes*. In CEE Discussion Paper 00092.

Centre d'analyse stratégique (2013). Favoriser la réussite des élèves, condition de la réussite éducative. Note d'analyse 313. <http://archives.strategie.gouv.fr/cas/content/bien-%C3%AAtre-%C3%A9%C3%A8ves-NA313.html>

Chairopoulos, P. (2015). Les inégalités s'invitent au menu des cantines. *60 millions de consommateurs*, 507, 14-18.

Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S. M. and Au, E. (2003). Life Satisfaction, Self-Concept, and Family Relations in Chinese Adolescents and Children. *International Journal of Behavioral Development*, 27: 182–89.

Christenson, S. L. & Anderson, A. R. (2002). Commentary: The centrality of the learning context for student's academic enabler skills. *School Psychology Review*, 31, 378 – 393.

CLCV (2009). *Cantines : les élèves restent sur leur faim*. Enquêtes « cantines » CLCV-MAAF, décembre 2000. En ligne : <http://www.clcv.org/enquetes-archivees/cantines-les-eleves-restent-sur-leur-faim-03-12-2009.html>

Clifford, M. et al. (2012). *Measuring School Climate for Gauging Principal Performance. A Review of the Validity and Reliability of Publicly Accessible Measures*, American Institutes for Research.

Commission des Communautés Européennes (2007). *L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation*. Communication de la commission au conseil, au parlement européen, au comité économique et social européen et au comité des régions {sec(2007) 1484}.

Conseil européen de l'éducation (2001). *Rapport du Conseil « Éducation » au conseil européen sur les objectifs concrets, futurs, des systèmes d'éducation et de formation*. Document 5980/01.

Convention Internationale des Droits de l'Enfant (1989). <https://www.unicef.fr/dossier/convention-internationale-des-droits-de-lenfant>

Cnesco (2014). Regard sur la qualité de vie des élèves en milieu scolaire en France. Document de travail.

Cnesco (2014). L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : règlements et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE. Décembre. [www.cnesco.fr/fr/publications/evaluation](http://www.cnesco.fr/fr/publications/evaluation)

Cnesco (2015). Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ? [www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales](http://www.cnesco.fr/fr/mixites-sociales)

Corten, P. (1998). La qualité de vie est-elle un concept ? Essai de revue critique de la littérature anglo-saxonne. *L'information Psychiatrique*, 922-932.

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. & Florin, A. (2015). Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? *Enfance*. 2, 225-243. Doi : 10.4074/S0013754515002049.

Coudronnière, C. (2016). *La qualité de vie des enfants âgés de 5 à 11 ans : conceptualisation, autoévaluations et relations avec le contexte de scolarisation chez des élèves présentant une déficience intellectuelle*. (Thèse de doctorat de psychologie. Université de Nantes. Non publiée.)

Coudronnière, C., Bacro, F. & Guimard, P. (2017, à paraître). La qualité de vie en contexte scolaire des enfants présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie française*.

Coudronnière, C., Bacro, F., Guimard, P. & Muller, J. B. (2017, à paraître). Validation of the French adaptation of the "Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale" in its abbreviated form, for 5-to11-years-old children with and without intellectual disability. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*.

Currie, C., et al. (2004). Young people's health in context. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2001/2002 survey. *Health Policy for Children and Adolescents*, 4, World Health Organization.

[www.euro.who.int/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1](http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0008/110231/e82923.pdf?ua=1)

Currie, C. et al., (2008). Inequalities in Young people's health. Health behaviour in school-aged children international report from the 2005/2006 survey. *Health policy for children and adolescents*, n°5.

Currie, C. et al., eds. (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*. Copenhagen, WHO Regional Office for Europe, 2012 (*Health Policy for Children and Adolescents*), No. 6

Danielsen, A.G., Samdal, O. Hetland J. & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102, 303-318.

Debarbieux E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque...* Rapport de recherche réalisé pour l'Unicef France.

Debarbieux, E., Anton, N. , Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la direction de l'enseignement scolaire, ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la violence à l'école.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E. & Smith, H. E. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.

Dinisman, T., Ben-Arieh, A. (2015). The Characteristics of Children's Subjective Well-Being. *Social Indicators Research*, 126:555–569. DOI 10.1007/s11205-015-0921-x

Dinisman, T., Montserrat, C. & Casas, F. (2012). The subjective well-being of Spanish adolescents: Variations according to different living arrangements. *Children and Youth service Review*, 34, ; 2374-2380.

Dizerbo, A. (2016). Quels murs pour quelle école ? Architecture scolaire, normes scolaires et figures d'élèves. *Éducation et socialisation*, 43. DOI : 10.4000/edso.1915

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405–32.

Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'école*. Paris : Presses Universitaires de France.

Durpaire, F. & Mabilon-Bonfils, B. (2017). L'école, le collège ou le lycée sont des villes en miniature : entretien avec 6 architectes qui imaginent l'école du futur. *Éducation et socialisation*, 43, mis en ligne le 01 février 2017. URL : <http://edso.revues.org/1993>

Durpaire, F. & Durpaire, J.L. (2017). La fin d'une école, le début d'une autre ? Les évolutions architecturales des espaces de vie scolaire. *Éducation et socialisation*, 43, DOI : 10.4000/edso.1939.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., and Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Devel.* 64: 830-847.

Eccles JS, Roeser RW (2011a). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 225–241.

Eccles JS, Roeser RW. (2011b). School and community influences on human development. In M.H. Bornstein & M.E. Lamb. *Developmental Science: an Advanced Textbook*, NY: Psychology Press. Pp 571-642

Elmore, G.M. & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior, *Psychology In The Schools*, 47(6), 525-537.

Epstein J.L. & McPartland (1976). The Concept and Measurement of the Quality of School Life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.

Evers, W. J. G., Tomic, W. & Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers: Students' and teachers' perceptions compared. *School Psychology International*, 25(2),131–148.

Feinstein, L. (1999). The relative importance of academic, psychological and behavioural attributes developed in childhood. *Mimeo. Centre for Economic Performance and Institute of Education*.

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. et Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : Intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111, 341-365.

Feyfant, A. (2015). Coéducation : quelle place pour les parents ? Note de Veille de l'IFE, *revue de littérature des recherches internationales*, 98, janvier, 1-24.

Filiault, M. & Fortin, L. (2011). Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire. Chaire de recherche de la Commission scolaire de la Région-de Sherbrooke sur la réussite et la persévérance scolaire.

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

Florin, A. (2011b). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des professionnels de la petite enfance*, 72, 54-55.

Florin, A. (2014). La qualité de vie à l'école et au collège. Conférence invitée à l'École Normale Supérieure (ECNU) de Shanghai et mission scientifique sur le bien-être à l'école. Shanghai, 7-16 novembre.

Florin, A. (2017). Les évaluations de leur qualité de vie par les enfants. *Enfance*, n°1, 5-11.

Florin, A. & Bacro, F. (2017, à paraître). Bien-être et qualité de vie : prendre soin des enfants. *Diversité*, n°189, 3<sup>e</sup> trimestre.

Florin, A. & Préau, M. (2013). *Le bien-être*. Paris : L'Harmattan.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218 – 226.

Garcia-Bacete, F.J ; Marande Perrin, G., Schneider, B.H. & Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J.E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.

Garcia, C., Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. Edition Le Coudrier.

Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissement : des représentations différenciées. *Recherches & Éducatives*, 17, sous presse.

Gibbons, S. & Silva, O. (2011). School quality, child wellbeing and parents' satisfaction. *Economics of Education Review*, 30, 312–331.

Gilman, R. & Huebner, E.S. (2003). A review of life satisfaction research with children and adolescents. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 192-205.<http://dx.doi.org/10.1521/scpq.18.2.192.21858>

Gonzalez-Carrasco, Casas, MaloVinas et Dinisman (2016). Changes with Age in Subjective Well-Being Through the Adolescent Years: Differences by Gender. *Journal of Happiness Study*. DOI 10.1007/s10902-016-9717-1

Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2013). Evaluation du bien-être à l'école. Contrat avec CIEP/DEPP (2012-2013).

Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2014). Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard & C. Sellenet (Eds.). *L'évaluation des besoins des enfants et leur qualité de vie* (pp. 87-112). Paris : L'Harmattan.

Guimard, P., Bacro, Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, n°88-89, p.163-184.

Guimard, Bacro, Ferrière, Florin & Gaudonville (2017). *Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2)*. Rapport pour la Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance. Convention 2015 - DEPP – 028.

Gutman, L.M. & Feinstein, L. (2008). Children's well-being in primary school: pupil and school effects. *Centre for Research on the Wider Benefits of Learning Institute of Education*, n°25, London.

Guyavarch, E., Le Méner, E. & Vandentorren, S. (eds) (oct. 2014). *Enfants et familles sans logement en Ile de France*. Rapport d'enquête ENFAMS. Premiers résultats de l'enquête quantitative. Observatoire du Samu social de Paris.

Hadadian, A. & Hargrove, L. (2001). Child care perspectives on inclusion: Do we have a long way to go? *Infant-Toddler Intervention: The Transdisciplinary Journal*, 11, 49–58.

Hammons, A.J. & Fiese, B.H. (2011). Is frequency of shared meals related to the nutritional health of children and adolescents? *Pediatrics*, 127, 1565-74.

Harper, C., Wood, L. & Mitchell, C. (2008). The provision of school food in 18 countries. *School Food Trust*: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.654.9233&rep=rep1&type=pdf>

Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.

Hébert, T. & Dugas, E. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français, *Éducation et socialisation* DOI : 10.4000/edso.1904.

Heffner, A.L., Antaramian, S.P. (2015). The Role of Life Satisfaction in Predicting Student Engagement and Achievement. *Journal of Happiness Study*. DOI 10.1007/s10902-015-9665-1

Hjern, A., Rajmil, L., Bergström, M., Berlin, M., Gustafsson, P.A., Modin, B. (2013). Migrant density and well-being: A national school survey of 15-year-olds in Sweden. *European Journal of Public Health*, 23(5), p. 823–828.

Hopson, L. M. & Lee, E. (2011). Mitigating the effect of family poverty on academic and behavioral outcomes: The role of school climate in middle and high school. *Children and Youth Services Review*, 33(11), 2221-2229.

Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *Éducation & Formations*, n°88-89, 79-99.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103–111. doi:10.1037/h0088805.

Huebner, E. S. & Alderman, G. L. (1993). Convergent and discriminant validation of a childrens' life satisfaction scale: Its relationship to self- and teacher-reported psychological problems and school functioning. *Social Indicators Research*, 30, 71-82.

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149 – 158.
- Huebner, E. S., Ash, C. & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167–183.
- Huebner E.S, Valois, R.F, Paxton R.J., Drane, J.W (2005). Middle school students' perceptions of Quality of life. *Journal of Happiness Studies*, 6, 15–24. DOI 10.1007/s10902-004-1170-x
- Huebner, E.S., Gilman, R. (2006). Students Who Like and Dislike School. *Applied Research in Quality of Life*, 1(2),139-150
- Huebner, E.S., Antaramian, S. P., Hills, K., Lewis, H.D. & Saha, R. (2011). Stability and Predictive Validity of the Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*, 4, 161–168. DOI 10.1007/s12187-010-9082-2.
- Huebner, E. S., Zullig K.J. & Saha, R. (2012). Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Child Indicators Research*. 5, 651-657. DOI 10.1007/s12187-012-9140-z.
- Huebner, E.S., Kimberly, J.H., Jang, X., Long, R. F., Kelly, R. & Lyons M.D. (2014). Schooling and children's subjective Well-being. In A. Ben Arieh, F. Casa, I. Fronas, J.E. Corbin (editors). *Handbook of Child Well Being*. Springer reference, volume 2. pp. 797-819.
- Hui, E. & Sun, R., (2010). Chinese children's perceived school satisfaction: the role of contextual and intrapersonal factors. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 30(2), 155-172.
- Insee (2011). Enquêtes trimestrielles de conjoncture ([www.insee.fr](http://www.insee.fr))
- Institut Montaigne (2010). *Vaincre l'échec scolaire à l'école primaire*. Publication de l'Institut Montaigne. Avril 2010. [www.institutmontaigne.org/res/files/publications/rapport\\_echec\\_scolaire.pdf](http://www.institutmontaigne.org/res/files/publications/rapport_echec_scolaire.pdf)
- Jacquin, J. (2017). *Etude du bien-être perçu des élèves en début d'école élémentaire (CP et CE1)*. Travail d'étude et de recherche pour l'obtention du Master 2 Recherche sous la direction de P. Guimard, Université de Nantes. Non publié.
- Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M. & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically oriented Korean students? *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 644.
- Jiang, X., Huebner, E. S. & Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research*, 114(3), 1073–1086. doi:10.1007/s11205-012-0190-x.

- Karatzias, A., Power, K. G., Flemming, J., Lennan, F. & Swanson (2002). The Role of Demographics, Personality Variables and School Stress on Predicting School Satisfaction/Dissatisfaction: Review of the literature and research findings. *Educational Psychology*, 22(1), 33-50.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002a). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 14-25.
- Katz, J. & Mirenda, P. (2002b). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2), 25-35.
- Kirkcaldy, B. D., Furnham, A. & Siefen, G. (2004). The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, 9(2), 107-119.
- Kong, C. K. (2008). Classroom learning experiences and students' perceptions of quality of school life. *Learning Environment Research*, 11, 111–129. DOI 10.1007/s10984-008-9040-9.
- Konu, A. & Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: a conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 1, 79-87.
- Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014, avril). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.
- Laguardia, J.G. & Ryan, R.M. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et applications. *Revue Québécoise de Psychologie*, 21, 2, 281-304.
- Ladd, G.W., Lockenderfer, B.J. & Coleman, C.C. (1996). Friendship quality as a predictor of young children's early school adjustment. *Child Development*, 67, 1103–1118.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. & Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 2 (46), 255-279.
- Langton, C. E. & Berger, L. M. (2011). Family structure and adolescent physical health, behavior, and emotional well-being. *Social Service Review*, 85(3), 323-357.
- Lavigne, C. & Matsuoka, E. (2014). L'élève sourd scolarisé : entre discours et réalité. Inclusion ou mise en situation d'inégalité ? In M. Piot (Eds.), *Vulnérabilités, handicaps, discriminations* (pp.71-104). Paris : L'Harmattan.
- Lawton, M.P. (1997). Assessing quality of life in Alzheimer disease research. *Alzheimer disease and associated disorders*, 11, 91-99.
- Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, 5 (Hors-série), 59-90.

Le Laidier, S. (2015). À l'école et au collège, les enfants en situation de handicap constituent une population fortement différenciée scolairement et socialement. *Note d'information*, n°4, p. 1-4, MEN-DEPP.

Lester, L. and Cross, D. (2015). The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School. *Psychological Well-Being* 5:9, 1-15. DOI 10.1186/s13612-015-0037-8

Levy-Garboua, L, Loheac, Y. & Fayolle, B. (2006). Preference formation, school dissatisfaction and risky behaviour of adolescent. *Journal of Economic Psychology*, 27, 165–183.

Liu, W., Tian, L., Huebner, E.S., Zheng, X. & Li, Z. (2014). Preliminary Development of the Elementary School Students' Subjective Well-Being in School Scale. *Social Indicator Research*. DOI 10.1007/s11205-014-0614-x

Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E.S. (2015). Age and Gender Differences in the Relation Between School-Related Social Support and Subjective Well-Being in School Among Students. *Social Indicators Research*, 125:1065–1083 DOI 10.1007/s11205-015-0873-1

Løhre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1-10. *BMC Public Health*, 10(1), 1-7.

Long, R.F, Huebner, E.S., Wedell, D.H. & Hills, KJ. (2012). Measuring School-Related Subjective Well-Being in Adolescents, *American Journal of Orthopsychiatry*, 82, 1, 50–60.

Mabilon-Bonfils, B. & Martin, V. (2017). Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? *Éducation et socialisation*, 43. DOI : 10.4000/edso.1925

Magnuson, K. & Berger, L. M. (2009). Family structure states and transitions: associations with children's well-being during middle childhood. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 575-591.

Malin, A & Linnakyla, P. (2001). Multilevel modeling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2),145-166

Marques, S.C., Lopez, S.J., Fontaine, A.M., Coimbra, S., Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the schools*, 52, 4, 325-334. DOI: 10.1002/pits.21833.

Marks, G. (1998). *Attitudes to school life: their influences and their effects on achievement and leavingschool*. LSAY Research Reports. Longitudinal surveys of Australian youth research report ;n.5 [http://research.acer.edu.au/lsay\\_research/62](http://research.acer.edu.au/lsay_research/62).

Marks, N., Shah, H., & Westall, A. (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. New Economics Foundation.

Mc Cullough, G. & Huebner, E.S. (2003). Life Satisfaction Reports of Adolescents with Learning Disabilities and Normally Achieving Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 21(4), 311-324. DOI: 10.1177/073428290302100401

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *L'état de l'École. L'état de l'École 2016. Coûts, activités, résultats*. n° 26, Publication de la Depp.

Murat, F. & Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-propos. *Éducation & formations* n°88-89, 3-7.

Murray-Harvey, R. (2010). Relationship influences on students' academic achievement, psychological health and well-being at school. *Educational and Child Psychology*, 27(1), 104-115.

Musset, M. (2012). De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, n° 75, mai 2012.

Natvig, G. K., Albrektsen, G., Qvarnstrom, U. (2003). Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. *International Journal of Nursing Practice*, 9, 166 – 175.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *School Field*, 7(2), 133-144.

Oberle, E., Schonert-Reichl, K.S. & Zumbo, B.D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 889-901.

Park, N. & Huebner, E.S. (2005). A Cross-Cultural Study of the Levels and Correlates of Life Satisfaction among Adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36(4), p. 444–456.

Pierrehumbert, B., Plancherel, B. & Jankech-Caretta, C. (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.

OCDE (2009), *Assurer le bien-être des enfants*. Edition de l'OCDE

OCDE (2011). *Comment va la vie ? Mesurer le bien-être*. Edition de l'OCDE

OCDE (2013). *France. Pisa 2012 : faits marquants*. <https://www.oecd.org/france/PISA-2012-results-france.pdf>

OCDE (2015). *Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ? Pisa à la loupe*, n°50, Edition de l'OCDE.

OCDE (2017). *Le bien-être des élèves : aperçu*. <https://www.oecd.org/fr/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>.

Okun, M. A., Braver, M. W. & Weir, R. M. (1990). Grade level differences in school satisfaction. *Social Indicators Research*, 22, 419–427. doi:10.1007/BF00303835.

- Pepe, A., Addimando, L. (2013). Comparison of Occupational Stress in respond to Challenging behaviours Between General and Special Education Primary Teachers in Northern Italy. *International Journal of Special Education*, 14-26.
- Proctor, C.L., Linley, A. Maltby, J. (2009). Youth Life Satisfaction: A Review of the Literature. *Journal of Happiness Study*, 10, 583–630 DOI 10.1007/s10902-008-9110-9.
- Proctor, C.L., Linley, A. Maltby, J. (2010). Very Happy Youths: Benefits of Very High Life Satisfaction Among Adolescents. *Social Indicators Research*, 98, 519–532. doi:10.1007/s11205-009-9562-2
- Rakocevic, R. (2014). Implication des parents dans la réussite à l'école : éclairages internationaux, *Éducation & formations*, 85, 31-46.
- Raghavan, R. & Alexandrova, A. (2015). Toward a Theory of Child Well-Being. *Social Indicators Research*. DOI 10.1007/s11205-014-0665-z.
- Ramel, S. & Lonchamp, S. (2009). L'intégration au quotidien : les représentations des enseignantes et des enseignants au sein d'un établissement scolaire. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 9, 47-75.
- Randolph, J., Kangas, M.M. & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS), *Child Indicator Resarch*, 2, 79–93. DOI 10.1007/s12187-008-9027-1.
- Randolph, J., Kangas, M.M. & Ruokamo, H. (2010). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Study*, 11, 193–204.
- Rees, G. & Dinisman, T. (2015). Comparing Children's Experiences and Evaluations of Their Lives in 11 Different Countries. *Child Indicator Research*, 8, 5-31. DOI 10.1007/s12187-014-9291-1
- Rees, G. & Main, G. (eds) (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: An initial report on the Children's Worlds survey, 2013-14*. York, UK: Children's Worlds Project (ISCWeB)
- Salmela-Aro, K., & Tynkkynen, L. (2010). Trajectories of life satisfaction across the transition to postcompulsory education: do adolescents follow different pathways? *Journal of Youth Adolescence*, 39, 870–881.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas L. (1998). Achieving health and educational goals through schools—a study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397.
- Samdal, O., Wold, B. & Bronis, M. (1999). Relationship between student's perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An international study. *School Effectiveness and School Improvement*, 10, 296–320.

Selington, J.L., Huebner, E.S. & Valois, R.F. (2005). An Investigation Of A Brief Life Satisfaction Scale With Elementary School Children, *Social Indicators Research*, 73(3), 355-374, DOI: 10.1007/s11205-004-2011-3

Shankland, R. & Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Educ Psychol Rev.* DOI 10.1007/s10648-016-9357-3

Stiglitz, J.E, Sen, A. & Fitoussi, J.P. (2009). *Rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social*. <http://www.ephygie.com/wp-content/uploads/2011/05/Rapport-de-la-Commission-sur-la-mesure-des-performances-%C3%A9conomiques-et-du-progr%C3%A8s-social-Rapport-Stiglitz.pdf>

Storey, H.C., Pearce, J., Ashfield-Watt, P.A., Wood, L., Baines, E. & Nelson, M. (2011). A randomized controlled trial of the effect of school food and dining room modifications on classroom behaviour in secondary school children. *European Journal of Clinical Nutrition*, 65, 32-8.

Strózik, D. & Strózik, T., Szwarc, K. (2016). The Subjective Well-Being of School Children. The First Findings from the Children's Worlds Study in Poland. *Child Indicator Research*, 9:39–50. DOI 10.1007/s12187-015-9312-8

Scruggs, T.E. & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming inclusion, 1958-1995: a research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.

Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567–582. doi:10.1177/0143034306073411.

Sungtaek, L., & Sungmin, E. (2014). The mediating roles of collective teacher efficacy in the relations of teachers' perceptions of school organizational climate to their burnout. *Teaching and Teacher Education*, 44, 138-147.

Thibault, H., Carriere, C., Langevin, C., Kossi-Deti, E., Barberger-Gateau, P. & Maurice, S. (2013). Prevalence and factors associated with overweight and obesity in French primary-school children. *Public Health Nutrition*, 16, 193-201.

Tian, L., Han, M. & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267.

Tian, L., Tian, Q & Huebner, E.S. (2015). School-Related Social Support and Adolescents' School-Related Subjective Well-Being: The Mediating Role of Basic Psychological Needs Satisfaction at School Grounded in Basic Psychological Needs Theory. *Social Indicators Research*, 11(4):227–268. doi: 10.1207/...

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J. & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: the importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, 30, 173–189.

Unicef (2007). *La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches*. Bilan Innocenti 7. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'Unicef.

Unicef (2013) *Le bien-être des enfants dans les pays riches. Vue d'ensemble comparative. Innocenti 11*. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'Unicef.

Unicef (2016) *Équité entre les enfants. Tableau de classement des inégalités de bien-être entre les enfants des pays riches. Innocenti 13*. Florence, Centre de recherche Innocenti de l'Unicef.

Unicef France (2015). Rapport alternatif de l'Unicef France et de ses partenaires dans le cadre de l'audition de la France par le Comité des droits de l'enfant des Nations Unies. [www.unicef.fr/.../Chaque\\_Enfant\\_Compte\\_Rapport\\_Unicef\\_France](http://www.unicef.fr/.../Chaque_Enfant_Compte_Rapport_Unicef_France).

Unicef-France (2016). *Consultation nationale des 6/18 ans « Écoutons ce que les enfants ont à nous dire - Le lieu de vie comme marqueur social »*, [www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france](http://www.unicef.fr/article/resultats-de-la-3e-consultation-nationale-de-l-unicef-france)

Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School Satisfaction of Elementary School Children: The Role of Performance, Peer Relations, Ethnicity and Gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228.

Véronneau, M.H., Richard, F., Koestner, J., Abela, R.Z. (2005). Intrinsic Need Satisfaction and Well-Being in Children and Adolescents: An Application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24, 2, 280-292.

Vyverman, V. & Vettenburg, N. (2009) School well-being among young people: is it influenced by the parents' socioeconomic background? *Educational Studies*, 35:2, 191-204. [dx.doi.org/10.1080/03055690802470373](https://doi.org/10.1080/03055690802470373)

Wagner, L. & Ruch, W. (2015). Good character at school: positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement. *Front. Psychol.* 6:610. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00610.

Wang, M.T. & Holcomb, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47, 3, 633-662. DOI: 10.3102/0002831209361209.

Waters, S., Lester, L. & Cross, D. (2014). How does support from peers compare with support from adults as students transition to secondary school? *Journal of Adolescent Health*, 54(5), 543-549.

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe*. Paris : Dunod.

Zanna, O., Veltcheff, C. & Bureau, P-Ph., coord. (2016). Corps et climat scolaire. *Dossiers EP&S*, n°83.





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

Carré Suffren  
31-35 rue de la Fédération  
75 015 Paris

Tél. 01 55 55 02 09

[cnesco.communication@education.gouv.fr](mailto:cnesco.communication@education.gouv.fr)

 [www.cnesco.fr](http://www.cnesco.fr)

 @Cnesco

 Cnesco