



HAL
open science

La relation entre les compétences perçues chez les enseignants sur la perception de soi des élèves et le bien-être

Océane Fuscien

► To cite this version:

Océane Fuscien. La relation entre les compétences perçues chez les enseignants sur la perception de soi des élèves et le bien-être. Education. 2022. dumas-03800064

HAL Id: dumas-03800064

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03800064v1>

Submitted on 6 Oct 2022

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

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

MASTER 2 MEEF

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention **Premier degré**

Année universitaire 2021 - 2022

DOSSIER UE SEMINAIRE APPROCHES
PSYCHOLOGIQUES EN EDUCATION
SEMESTRE 4
SESSION 1

MEMOIRE DE RECHERCHE

**LA RELATION ENTRE LES COMPETENCES PERÇUES CHEZ LES
ENSEIGNANTS SUR LA PERCEPTION DE SOI DES ELEVES ET LE
BIEN ETRE**

FUSCIEN Océane

Site de formation : Arras

Section : 4

Nom de l'enseignant : Mr DERO

Remerciements

Tout d'abord, je tiens à remercier mon directeur de mémoire, Monsieur DERO Moïse, qui depuis deux années a suivi avec beaucoup d'intérêts mon projet d'étude jusqu'à la réalisation finale de ce mémoire. Cela a été possible grâce à ses nombreux conseils, ses connaissances dans le domaine de la recherche en psychologie, mais surtout à sa disponibilité sans failles quant à mes divers questionnements sur l'avancement de cette recherche.

Je remercie également l'école LOUIS PASTEUR d'Haillicourt, la directrice, les différents enseignants participants à l'étude ainsi que leurs élèves pour avoir répondu présents et volontaires à la passation de mes différents questionnaires.

Je souhaite remercier également mes collègues et amies, Emma, Margaux, Juliette et Eloïse pour m'avoir toujours soutenue lors de ces deux années intenses du Master Meef 1^{er} Degré.

Enfin, je remercie mes proches pour leur soutien quotidien, leur écoute constante, et leur implication plus ou moins importante dans la réalisation de ce mémoire de recherche.

Résumé :

Ce mémoire de recherche vise à mettre en lumière les dimensions remarquables de l'auto-évaluation de soi dont il faut se soucier dans l'exercice du métier d'enseignant au sein d'une classe avec la volonté d'assurer l'élaboration d'un bien être des élèves lorsqu'ils vont à l'école. Cette étude repose sur différents questionnaires élaborés par des scientifiques spécialistes du domaine de la psychologie et/ou de l'éducation. Ces outils seront exploités au sein de trois classes de différents niveaux d'une école élémentaire.

Mots -clés : perception de compétences ; bien être scolaire ; réussite scolaire ; auto-évaluation ; attentes

Summary :

The purpose of this research is to highlight the remarkable dimensions of self-assessment that must be addressed in the practice of teaching in a classroom with a view to developing that the well-being of students is created when they are in school. This study is based on various tests developed by scientists of psychology. These tools will be used in three classes of different levels of an elementary school.

Keywords : perception of skills ; school well-being ; school success ; self-assessment ; expectation

SOMMAIRE

Introduction	1
Partie théorique	2
Problématisation.....	5
Questionnements.....	6
Problématique	7
Les hypothèses générales	7
Les hypothèses opérationnelles.....	8
Méthodologie de recueil choisie.....	9
Sujets et contexte du lieu de travail	9
Modes de recueils envisagés	10
Matériels.....	10
Consignes	12
Organisation de passations.....	13
Recueil de données.....	14
Déroulement global des passations	14
Mise en place des passations.....	14
Difficultés et ajustements mis en place.....	16
Analyse de données.....	16
Analyses descriptives.....	16
Contexte et aspect général.....	16
Tests d'hypothèses	20
Hypothèses initiales	20
Hypothèses à posteriori	26
Avancées et discussion.....	34
Discussion sur les données de l'étude.....	34
Mise en relation à l'expérience professionnelle et au stage.....	38

Conclusion	39
Bibliographie.....	40
Sitographie	41
Annexes.....	42

1) Introduction

Je suis Océane Fuscien, actuellement contractuelle alternante en M2 MEEF 1^{er} Degré à l'INSPE d'ARRAS. J'ai une classe de Grande Section (14 élèves) dans la circonscription d'Auchel, dans l'école Virginie Gavrel de Calonne-Ricouart, classée REP. J'enseigne tous les lundis au sein de cette école, en étant la décharge de la directrice.

Avant l'INSPE, j'ai été diplômée d'une Licence de Psychologie à l'Université de Lille. En troisième année de Licence je m'étais spécialisée dans la psychopathologie des comportements violents et la psychologie de la justice. Mon mémoire portait sur l'impact des agressions sexuelles vécues/subies par un enfant sur ses comportements externalisés à l'âge adulte. J'étais donc déjà sensible au bien-être des enfants, avec pour but de mieux les cerner et ainsi les guider de la meilleure manière possible dans leur développement. Arrivée à l'INSPE, mon projet de recherche s'est donc dessiné rapidement.

Des lectures ont permis de mettre en lumière, exclusivement le bien être scolaire chez les élèves français : « *L'enquête PISA nous a démontré que les élèves français ne sont ni les plus heureux ni les plus performants du monde* » (Ménard, 2020). C'est pour cela que je me suis intéressée à ce thème du bien-être. Il me semble essentiel de mettre en lumière les stratégies possibles qui pourraient améliorer les relations entre un élève et l'école. Evidemment, cette relation est cultivée par l'enseignant. Cependant, le rôle de l'enseignant n'est encore trop peu étudié dans les recherches, c'est donc pour cela que j'ai décidé de m'y intéresser. Il est, avec les élèves, le moteur de la classe, des apprentissages et de la vie de classe. Il s'agirait d'ajuster correctement les attentes d'un enseignant avec l'autoévaluation de soi de leurs élèves. Cela sera bénéfique pour l'exercice de mon futur métier car cela me permettra d'instaurer un cadre positif de travail au sein d'une classe, avec une égalité des chances pour tous, en travaillant positivement sur le bien-être de chacun des élèves. J'ai l'ambition de donner envie à mes futurs élèves d'aimer venir à l'école, d'aimer apprendre de nouvelles choses, sans compétitions, avec une place pour chacun, et les éloigner des diverses discriminations ou comparaisons qui peuvent naître au cours de leur développement.

2) Partie théorique

Je travaille sur la relation entre le bien-être des élèves à l'école (le bien être scolaire peut se définir comme « *l'évaluation subjective que les élèves portent à leur cadre de vie scolaire pouvant inclure l'ensemble des dimensions scolaires* » (Ménard, 2020)), et la perception de soi des élèves évaluée par eux-mêmes en comparaison avec les représentations de leurs compétences par leurs enseignants. Je me suis intéressée à divers concepts, car ce sont, selon moi, des formes d'épanouissements essentielles au bon développement des enfants et de leur réussite scolaire. Les grands concepts à retenir pour répondre à ma problématique sont les suivants : le bien-être subjectif, la perception de soi, la satisfaction de vie globale, les représentations des enseignants, et le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants.

Le bien-être subjectif, d'après Jean Heutte, prône l'importance de la qualité des relations interpersonnelles (être quelqu'un d'altruiste peut renvoyer un même comportement positif par autrui) et aussi le fait de faire une bonne action sans forcément attendre quelque chose en retour peut procurer de la joie, et ainsi du bien-être. De plus, le bien-être peut se résumer à une harmonie psychique entre la personne et son environnement, et être en bon terme avec soi et les autres. Par ailleurs, je me positionne sur une vision hédonique du bien-être, c'est-à-dire maximiser le plaisir (affects positifs) et minimiser la douleur (affects négatifs). Le bien être subjectif est donc composé des émotions positives, des émotions négatives mais il y a aussi une composante essentielle : la satisfaction de vie qualifiée de cognitive (évaluation de sa vie). Cette dernière est un élément clé du bien-être, car les aspects émotionnels (positifs/négatifs) surgissent à la suite d'un événement, alors que la satisfaction de vie perdure (Fenouillet, Heutte, Boniwell, & Martin-Krumm, 2014). Le bien-être subjectif correspond à l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire (Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017).

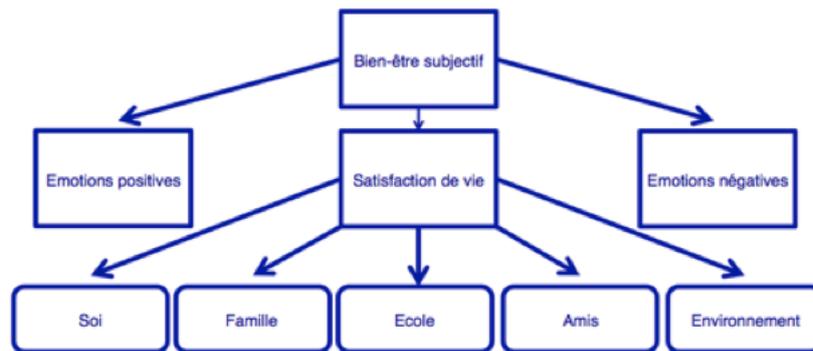


Figure 8. Le modèle théorique du bien-être subjectif des élèves, d'après Randolph, Kangas & Ruokamo (2009, traduction Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm, & Boniwell, 2014)

1

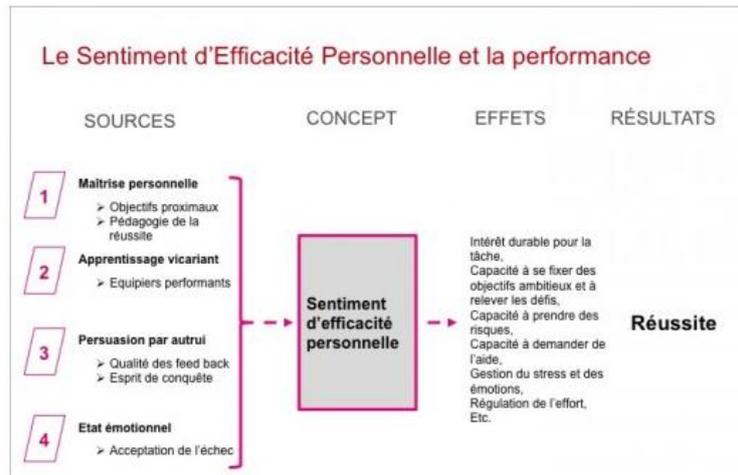
La perception de soi est nécessaire et importante dans le sens où les élèves peuvent évaluer eux-mêmes leur qualité de vie (renvoie aux dimensions psychologiques et sociales du bien-être) parce qu'ils se fient aux dires des adultes. Il est possible que ces derniers ne soient pas conscients de la réalité. En éducation, la question de qualité de vie reste encore peu étudiée dans le sens où ce sont les enfants eux-mêmes qui font l'analyse, ça reste encore trop autrui qui le fait via des observations ou des questionnaires. Il est très important de s'y intéresser afin de développer au mieux la qualité de vie des enfants à l'école pour favoriser leur bien-être. Il est possible que ces derniers ne soient pas conscients de la réalité, et du bonheur d'apprendre ensemble dans un contexte scolaire (Bacro, Rambaud, Florin, & Guimard, 2011). En outre, je m'intéresse à la perception de soi, plutôt qu'à l'estime de soi, dans mon projet de mémoire car la perception de soi symbolise l'autoévaluation des élèves de leurs compétences, alors que l'estime de soi signifie plutôt la conséquence de ces autoévaluations. Un élève qui s'autoévalue positivement, aura une meilleure estime de lui. Ces deux notions sont liées mais je m'intéresse plutôt à l'origine qu'à la conséquence des représentations de soi des compétences d'un élève.

La satisfaction de vie globale permet de comprendre au mieux les jeunes et offrir les meilleures pistes possibles d'action pour améliorer leur qualité de vie (Bacro, Rambaud, Florin, & Guimard, 2011). Les adolescents sont capables de différencier cinq domaines qui sont particulièrement significatifs pour eux pour définir leur satisfaction de vie : le soi, la famille, l'école, les amis et l'environnement de vie (<http://jean.heutte.free.fr/>).

¹ *Source* : Le modèle théorique du bien être subjectif des élèves, d'après Randolph, Kangas et Ruokamo (2009), version traduite Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm & Boniwell, 2014) sur le site de Jean Heutte : <http://jean.heutte.free.fr/>

Les attentes des enseignants renvoient à une évaluation consciente ou inconsciente qu'une personne se fait d'une autre, ou de soi-même. Cela peut conduire l'évaluateur à traiter la personne évaluée (ou soi) de manière que l'évaluation soit correcte, c'est-à-dire que l'expérience vécue soit en lien avec les attentes préalables. Par ailleurs, les attentes impersonnelles des enseignants sur leurs élèves se définissent comme les perceptions cognitives de la capacité future des élèves à réussir ((Brault, Janosz, & Archambault, 2014). Il faut tout de même faire une distinction entre les préjugés et les prophéties auto-réalisatrices. Les préjugés traduisent le fait que les élèves ne modifient pas leurs comportements, c'est dans l'esprit de l'enseignant seulement alors que les prophéties auto-réalisatrices changent le comportement des élèves (Brault, Janosz, & Archambault, 2014).

Après de nouvelles lectures sur l'échelle de **sentiment d'efficacité personnelle** des enseignants (Tschannen & Woolfolk, 2001), un nouveau concept s'ajoute à ma recherche. Ce sentiment est un vecteur essentiel dans le comportement et le fonctionnement d'un employé au travail. Un enseignant serait plus performant et plus persévérant face aux obstacles rencontrés (Clément, Fernet, Morin & Jeanrie, 2018). Bandura (1997) définit ce concept comme étant le fait de croire en sa capacité à réussir une tâche est prédictif de la réussite. Ce SEP a quatre déterminants : la maîtrise personnelle (expériences réussies), l'apprentissage vicariant ou l'apprentissage social (voir des personnes avec un profil proche dû notre réussir), la persuasion par autrui (feedback constructif d'une performance d'un pair), et l'état psychologique et émotionnel (le stress et l'anxiété peuvent être par exemple un frein au sentiment de compétence).



2

Il ne suffit donc pas de maîtriser les compétences pour exceller dans une tâche, il faut avant tout se sentir capable de les mobiliser. C'est un sentiment qui désigne les croyances qu'une personne a sur sa capacité d'atteindre des buts. Ce sentiment est directement corrélé à la motivation et à la persévérance, c'est un facteur clé pour atteindre un but. En effet, le niveau d'effort investi se galvanise en fonction des résultats attendus. Le sentiment d'efficacité personnelle influence le bien-être d'un individu. En effet, avoir un SEP élevé a tendance à améliorer l'estime de soi, la vie sociale et à réduire l'anxiété et la dépression (<http://www.psychomedia.qc.ca/fonctionnement-psychologique/2008-05-03/confiance-en-soi-et-atteinte-d-objectifs-le-sentiment-d-efficacite-personnelle>).

3) Problématisation

J'aimerais répondre à ma problématique en reprenant certains concepts : le bien-être subjectif des élèves, les représentations des enseignants de leurs compétences, la perception de soi et de leurs compétences perçues par les élèves eux-mêmes, puis leur niveau de satisfaction de vie en tant qu'individu à l'école et à l'extérieur de l'école. Cela a donc mené à divers questionnements.

² Source : *Le sentiment d'efficacité personnelle et la performance* de Marc Dennery (2014) sur le site de <https://www.blog-formation-entreprise.fr/concept-pedagogique-principes-daction-1-le-sentiment-defficacite-personnelle/>

3.1 Questionnements

J'ai vu que le niveau de satisfaction de vie d'un élève tient compte du contexte scolaire, de son bien-être et de sa qualité de vie (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville, & Ngo, 2015). La qualité de vie renvoie aux dimensions psychologiques et sociales du bien-être, à travers quatre conceptions : objective (conditions de vie matérielle et absence de maladie physique), subjective (degré de satisfaction de vie/bonheur global dans la vie), intégrative (mêle les deux conceptions précédentes), et intégrative dynamique (évaluation multidimensionnelle faite par l'individu des relations qu'il entretient avec son environnement en fonction de critères objectifs et subjectifs) (Bacro, Rambaud, Florin, & Guimard, 2011). Ainsi je viens à m'interroger sur : *Quels sont les éléments de satisfaction et d'insatisfaction des élèves par rapport à leur vie à l'école ? qu'est-ce que l'école peut leur apporter en termes de bien-être ? De quelles manières pouvons-nous transformer un affect négatif lié à l'école en un affect positif ?*

D'après mes recherches, les comportements de l'enseignant envers les élèves peuvent inciter les élèves à penser qu'ils sont moins compétents qu'un autre par exemple. Une répétition des comportements de ces enseignants pourrait finir par faire croire à ces élèves qu'ils sont moins compétents, et ainsi ils agiront en conséquence. Les attentes élevées des enseignants sont des facteurs clés pour une scolarisation efficace (Brault, Janosz, & Archambault, 2014). Je me suis interrogée donc sur : *Est-ce que les attentes des enseignants influencent les autoévaluations des élèves ? Quel enjeu pour l'enseignant de juger justement un élève ? Quelles conséquences pour l'enseignant de percevoir positivement/négativement les compétences de ses élèves (SPP) ? Quelles conséquences pour l'élève d'être perçu positivement/négativement sur les 6 dimensions du SPP par l'enseignant ?*

D'après mes précédentes lectures, le bien-être subjectif pourrait prédire la réussite scolaire des enfants. Dans l'étude de Bacro et Al (2017), les enfants affichent différents profils à l'école : satisfaits et sereins (SS), peu satisfaits mais sereins (PSS) et peu satisfaits et inquiets (PSI). Par ailleurs, ces profils apparaissent liés aux performances académiques, à la satisfaction scolaire et à la satisfaction de vie des élèves évalués. Ainsi je m'interroge sur : *Le bien-être est-il un facteur de la réussite scolaire ? Quel est son impact sur la réussite scolaire des élèves ? Est-ce que prédire la réussite des élèves peuvent impacter les évaluations du LSU ?*

3.2 Problématique

A travers mes questionnements, les concepts étudiés et les articles lus, une problématique s'en est dégagée : « *Comment les représentations des compétences des élèves perçues par les enseignants peuvent impacter (positivement ou négativement) la perception de soi des élèves et leur bien-être à l'école ?* ».

3.3 Les hypothèses générales

Les hypothèses ci-dessous sont le fruit de mes questionnements et des résultats connus et issus de mes lectures scientifiques. Elles dépendent des unes et des autres.

- Si l'enseignant se fait une représentation en accord avec la représentation de l'élève personnelle, l'élève aura un affect plus positif pour l'école (sentiment de bien-être en contexte scolaire plus fort).
- Si l'enseignant se fait une représentation en accord avec la représentation de l'élève personnelle, l'élève se percevra plus compétent dans les domaines évalués.
- Si l'enseignant se fait une représentation en désaccord avec la représentation de l'élève personnelle, l'élève aura un affect plus négatif pour l'école (sentiment de bien-être en contexte scolaire plus faible).
- Si l'enseignant se fait une représentation en désaccord avec la représentation de l'élève personnelle, l'élève se percevra moins compétent dans les domaines évalués
- La représentation de l'enseignant sur la perception de l'élève ira en général dans le même sens que celle de l'élève.

J'utilise toujours le LSU dans l'analyse de mes données, donc je peux ajouter cette hypothèse :

- Le LSU pourrait confirmer ou infirmer la perception de soi des compétences d'un élève.

J'utilise également un outil sur le sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant, une hypothèse peut en découler :

- La perception des compétences de l'enseignant impacte le bien-être de ses élèves à l'école ainsi que leur réussite scolaire.

En revanche, je ne retiens plus les hypothèses ci-dessous, puisque je n'ai plus d'outil de prédiction à faire passer aux enseignants.

- Si l'enseignant, en début d'année, a des attentes positives sur les compétences évaluées par le LSU pour un élève, alors cet élève sera en réussite scolaire.
- Si l'enseignant, en début d'année, a des attentes négatives sur les compétences évaluées par le LSU pour un élève, alors cet élève sera en échec scolaire en milieu d'année.
- Les prédictions d'un enseignant sur les compétences de ses élèves ont un effet sur la réussite (une progression dans les compétences) ou l'échec scolaire de ces derniers.

3.4 Les hypothèses opérationnelles

Pour traduire les hypothèses générales en contexte, je vous présente mes hypothèses opérationnelles :

Les deux premières peuvent être vérifiées avec le Be-Scol et le SPPT de Harter :

- Un enseignant qui perçoit positivement un élève a un impact favorable sur son bien être à l'école.
- Un enseignant qui perçoit négativement un élève a un impact défavorable sur son bien être à l'école.

Les deux suivantes peuvent être vérifiées avec le SPPC et le SPPT de Harter :

- Un enseignant qui a des représentations négatives des compétences d'un élève a un impact défavorable sur sa réussite scolaire.
- Un enseignant qui a des représentations positives des compétences d'un élève a un impact favorable sur sa réussite scolaire.

Les suivantes peuvent être vérifiées par la combinaison du SPPC de Harter et du Be-Scol :

- Un élève qui se sent compétent aux yeux de l'enseignant, sera plus heureux à l'école et progressera dans ses compétences scolaires.
- Un élève qui se sent incompétent aux yeux de l'enseignant, sera moins heureux à l'école et ne progressera pas dans ses compétences scolaires.

Les dernières peuvent être vérifiées par le SEP et le Be-Scol, et le LSU :

- Un enseignant qui se sent efficace dans l'exercice de ses fonctions impactera positivement le bien-être scolaire de ses élèves ainsi que leurs progressions dans les domaines scolaires.

- Un enseignant qui se sent inefficace dans l'exercice de ses fonctions impactera négativement le bien être scolaire de ses élèves ainsi que leurs progressions dans les domaines scolaires.

4) Méthodologie de recueil choisie

4.1 Sujets et contexte du lieu de recueil

Les sujets étudiés sont les élèves de l'école Pasteur d'Haillicourt (69 élèves et 3 enseignants). Les élèves vont passer leurs questionnaires dans la salle de classe, de manière synchrone. Je ne passe pas les questionnaires de façon individuelle (sous forme d'entretien questions/réponses) puisque je pense que ce serait extrêmement chronophage, puis peut être que cela pourrait modifier les réponses des participants dans le sens où ils pourraient répondre en suivant la désirabilité sociale. Le fait de passer les questionnaires individuellement sur sa table, mais en même temps que ses camarades ou de son enseignant, apporte un climat serein, et diminue une quelconque pression. Les enseignants sont, en revanche, invités à répondre à une partie de leurs questionnaires à tête reposée à leur domicile puisqu'ils doivent compléter une fiche par élève. Cela peut sembler contraignant, donc y répondre dans une atmosphère extérieure à l'école et dans un milieu calme semble favorable à la concentration et la justesse de leurs réponses.

Cette école n'est pas classée en Réseau d'éducation Prioritaire. Cela répond à une réflexion que j'avais eu dans mon projet de mémoire l'an passé. En effet, j'avais pour souhait de trouver une école qui n'appartient pas au réseau d'éducation REP car dans ces milieux, les enseignants ont tendance à « sous-estimer » les compétences de leurs élèves, ainsi ils ont un taux de réussite plus faible (Brault, Janosz, & Archambault, 2014). Les participants à mon étude sont les élèves mais aussi les enseignants. J'ai repris contact avec un lieu de stage de M1 où un lien avec la directrice avait été créée. En effet, elle m'avait dit, l'année dernière, de ne pas hésiter à revenir vers elle si j'avais besoin, pour une quelconque raison. J'ai donc saisi cette opportunité, j'ai repris contact par mail, elle a accepté de me recevoir pour faire avancer mes recherches, et donc la passation de questionnaires au sein de l'école a été bien entendu acceptée également. Nous avons fixé ensemble les participants enseignants volontaires, en visant les plus hauts niveaux puisque mes questionnaires sont difficiles à comprendre pour le début cycle 2. En effet, à cet âge ils sont en plein apprentissage de la lecture compréhension, il est donc plus difficile de répondre spontanément et honnêtement

possible à un questionnaire dont on ne comprend pas le sens. J'ai donc finalement trois classes qui participent avec leur enseignant. La première classe est un double niveau CE1-CE2 avec 22 élèves (15 filles et 7 garçons), et leur enseignante. La deuxième classe qui participe à l'étude sont des CM1 et leur enseignante, ils sont 22 élèves (9 filles et 13 garçons). Puis, la troisième classe est une classe de CM2, 25 élèves (10 filles et 15 garçons) et leur enseignant. Je n'ai pas, au préalable, distribué une fiche de consentement à faire remplir aux parents par soucis d'avoir beaucoup de refus ou de contraintes lors des passations, et ces questionnaires sont réalisés lors du temps scolaire sur des sujets scolaires.

4.2 Modes de recueils envisagés

4.2.1 Matériels

J'ai choisi cinq questionnaires pour tenter de répondre et résoudre mes questionnements émanant de mon étude et de mes lectures. Ce sont les suivants : le Be-Scol (Bacro, Florin et Guimard), le Self Perception Profile of Children (SPPC) et le Self Perception Profile Teacher (SPPT) de Harter, l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (SEP) de Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy), et l'échelle de satisfaction de vie (version Fenouillet). Mes outils sont multidimensionnels, c'est-à-dire qu'ils permettent d'évaluer la perception que les élèves ont de leur bien-être en identifiant les différentes pistes d'intervention individuelles et collectives (Guimard & Al, 2015). Ces outils vont permettre de dresser le profil d'un élève à travers différentes dimensions mesurées.

Le Be-scol (*version écolier du BE SCOL version 2, Guimard & Al., 2006 : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/Rapport-Be-Scol2-20161>*) a 30 items dont l'objectif est d'appréhender les différents aspects de la vie scolaire (niveau satisfaction des élèves, l'intégration dans le groupe des pairs et aussi l'absence d'affects négatifs ressentis pour l'école). La façon de répondre au questionnaire est similaire, et inspirée, des questionnaires du Self Perception Profile de Harter (1982) (<http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/Bien-Etre-a768-le769cole-et-au-colle768ge-Rapport-2014>).

L'élève doit choisir la réponse à laquelle il s'identifie le plus. Il lui sera demandé de préciser sa réponse en indiquant si la catégorie d'élèves qu'il a choisi est « *vraiment comme moi ou à peu près comme moi* ». Les réponses se classent avec une échelle de Likert en 4 points (un score de 4 signifie la meilleure appréciation de soi). Le Be-scol mesure, chez les élèves, six dimensions : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité, et le rapport aux évaluations.

Enfin, ce questionnaire BE-Scol constitue le premier outil multidimensionnel, validé et utile pour évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège, et qui rend compte de dimensions importantes de la vie scolaire des enfants, complémentaires de celles apportées par des évaluations classiques des performances scolaires. Les enseignants pourraient l'utiliser comme un outil de suivi dans leurs classes afin de suivre la qualité de vie des élèves et l'impact des projets mis en œuvre au service de cette qualité de vie (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville, & Ngo, 2015). Par ailleurs ce questionnaire est complété par une échelle de satisfaction scolaire à l'école : l'ESSE (Guimard, Bacro et Florin, 2012), le questionnaire du bien être à l'école (Bacro, Florin, et Guimard, 2015) et enfin les modules complémentaires de Florin, Bacro, Guimard, Ferrière et Gaudonville en 2015 comportant 20 items supplémentaires classés dans 4 dimensions complémentaires.

Le Self Perception Profile est un questionnaire élaboré par Harter en 1983. Ce dernier cherche à amener l'enfant à poser une réflexion sur ses compétences propres selon des domaines (et non pas sur la contemplation de soi). Il existe une version élève (SPPC) et une version enseignante (SPPT). La version élève est constitué de 36 items qui sont subdivisés en 6 sous échelles. Ce sont les suivantes : compétence dans le domaine de l'école, compétence sociale, compétence physique (habiletés sportives), apparence physique, conduite (ou moralité), et la valeur propre (de soi). Il existe une version élève appelée SPPC, et une version enseignant appelée SPPT (Pierrehumbert, 1987). La façon d'y répondre est complexe, ce sont des questions à double choix (une valeur positive VS une valeur négative). L'élève doit se demander s'il se sent « *vraiment comme ça, ou s'il se sent à peu près comme ça* ». C'est également une échelle de Likert en 4 points, avec 4 comme étant la vision la plus positive de soi-même au niveau de la perception des différentes compétences (https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_4_30928). Par ailleurs, Susan Harter, chercheuse à l'origine de ce test, retient plutôt des notes partielles pour chaque domaine car nous pouvons déduire un profil alors qu'avec des notes globales, cela peut nous freiner puisque selon elle, le soi s'évalue dans différents domaines d'autoreprésentations en perpétuelle évolution.

L'échelle de satisfaction de vie (version Fenouillet) mesure cinq dimensions qui définissent la satisfaction de vie des élèves chez les jeunes enfants (à partir de 8 ans) et les adolescents : le soi, la famille, l'école, les amis et l'environnement de vie (consulté sur <http://jean.heutte.free.fr/>). Elle est composée de 5 items sur la représentation globale de la satisfaction des élèves à l'école. Il a récemment été validé en français par Fenouillet, Heutte,

Martin-Krumm et Boniwell (2015). Ce questionnaire comprend 30 items dans sa version française. Les élèves doivent choisir leur réponse sur une échelle en 7 points allant de 1 (absolument pas d'accord) à 6 (absolument d'accord). Un score élevé reflète un haut niveau de satisfaction à l'égard de l'école (Guimard, Bacro, Ferrière, Florin, Gaudonville, & Ngo, 2015). La MSLSS va vraiment me permettre d'évaluer la satisfaction de vie des élèves dans leur globalité. En effet, elle n'est pas centrée sur l'école, alors que le BE-Scol apporte des mesures directement liées à des dimensions fondées sur le bien être scolaire, dans les domaines de l'école. Je pense donc qu'il est utile de mêler les deux questionnaires à mon étude afin de chercher une relation entre un enfant « heureux » dans la vie et un enfant « heureux » à l'école.

L'échelle du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (version française, De Stercke, 2014) s'articule autour de trois sous-échelles pour évaluer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants. Ce sont les suivantes : SEP dans l'engagement des élèves, dans les stratégies d'enseignement, dans la gestion de classe. L'échelle SEP comporte 24 items. Les réponses sont graduées de 1 (pas du tout d'accord) à 9 (tout à fait d'accord).

4.2.2 Consignes

Pour chacune des passations, la consigne du questionnaire de l'échelle de satisfaction de Fenouillet destiné aux élèves était la suivante « *Je fais une enquête pour savoir comment les enfants se sentent à l'école. Je vous invite à répondre à deux petits questionnaires dont les réponses resteront confidentielles. Il faut répondre avec le cœur, il n'y a ni bonnes, ni mauvaises réponses. Je vais vous expliquer la façon d'y répondre, il y en aura deux différentes. Dans le premier questionnaire, on y voit des chiffres, vous devez lire la phrase et répondre par un chiffre allant de 1 « je ne suis pas du tout d'accord » à 7 « je suis totalement d'accord ».* En fait, plus vous êtes d'accord avec la phrase énoncée plus vous allez entourer un grand chiffre, et plus vous n'êtes pas d'accord avec la phrase, plus vous allez entourer un petit chiffre ». J'ai lu la première phrase du test de Fenouillet « je suis beau/belle » en l'utilisant comme exemple. J'ai donné une consigne similaire, ensuite aux enseignants pour le SEP, puisque le format de réponses est similaire mais les réponses vont de 1 à 9.

La consigne pour le SPPC était la suivante : « *Voici le deuxième questionnaire, il faut y répondre différemment. Il y a à chaque fois deux phrases, il faut choisir la phrase qui vous*

correspond le plus, après cela vous vous positionnez soit à gauche soit à droite. Pour finir, vous devez cocher une seule fois par ligne, et du côté de la phrase que vous avez choisi en mettant soit qu'elle est très vrai pour vous ou un peu vrai. Il est interdit de cocher des deux côtés. » J'ai réalisé un exemple avec les deux premières propositions du SPPC. J'ai donné une consigne similaire, ensuite aux enseignants pour le SPPT, puisque le format de réponses est identique, en précisant qu'une fiche correspondait à un élève de la classe.

Concernant les consignes pour le Be-Scol, elles ont été similaires à celles données pour répondre au SPPC puisque c'est le même format de réponses entre ces deux questionnaires. J'ai utilisé les exemples de la version 2 de 2006 par Guimard et ses collaborateurs.

Je me suis chargée de la distribution des questionnaires et du ramassage afin de les ranger correctement par questionnaires et par classe (ne pas avoir de mélanges) pour ensuite les rendre anonymes avec mes codes sujets préalablement établis.

4.3 Organisation des passations

Les questionnaires sont passés durant l'après-midi, et plus précisément les mardis, en milieu de semaine. Le premier groupe (CE1-CE2) commence à répondre aux questionnaires en revenant de la pause méridienne après un quart d'heure de lecture pour retrouver le calme, puis les passations continuent au fur et à mesure de l'après-midi pour les deux autres groupes. Les deux jours de passations sont espacés d'une semaine, le mardi après-midi 7 décembre 2021, et le deuxième mardi 14 décembre 2021 après-midi. J'ai conscience que la deuxième passation se déroule la dernière semaine de la période 2, ce n'est pas l'idéal mais j'ai dû m'adapter en fonction des disponibilités d'accueil de l'école et de mon emploi du temps de formation. Je n'ai pas prévu de temps particulier pour chaque questionnaire, j'ai imaginé rester environ une quarantaine de minutes dans chaque classe pour la passation des quatre questionnaires le premier mardi (SPPC et échelle de satisfaction de vie pour les élèves VS SEP et SPPT pour les enseignants), et la même chose pour le dernier questionnaire destiné aux élèves (le Be-Scol) le mardi suivant.

J'ai donc commencé par la classe de CE1-CE2 avec une enseignante remplaçante. J'ai attendu que les élèves commencent leur quart d'heure de lecture et ensuite, ils étaient disponibles et prêts à répondre à mes questionnaires. Je me suis présentée en tant qu'enquêtrice, dont l'objet de mon enquête était de savoir comment les enfants se sentent à l'école et dans leur vie en général afin de me pencher sur leurs réponses pour ensuite essayer d'améliorer leurs conditions de vie à l'école. J'ai réalisé un habillage, c'est-à-dire que j'ai

neutralisé les questionnaires, j'ai rendu l'enjeu peu élevé pour conserver un côté naïf et plutôt serein à la collecte de réponses. J'ai également précisé que j'étais la seule à pouvoir lire ces questionnaires, que les enseignants ou tout autre adulte n'y aurait pas accès. J'ai réalisé ce processus avec les trois classes.

5) Recueil de données

5.1 Déroulement global des passations

Je suis arrivée le mardi 7 décembre 2021 à 13h15 pour la première passation. L'école m'a accueillie 30 minutes avant l'arrivée des élèves pour la reprise de l'après-midi à 13h45. Malheureusement, lors des deux jours de passation la directrice n'était pas présente, mais elle avait correctement averti les autres enseignants concernés par l'étude de ma venue, donc cela n'a causé aucuns problèmes.

J'ai donc commencé par la classe de CE1-CE2 avec une enseignante remplaçante. J'ai attendu que les élèves commencent leur quart d'heure de lecture et ensuite, ils étaient disponibles et prêts à répondre à mes questionnaires. Je me suis présentée en tant qu'enquêtrice, dont l'objet de mon enquête était de savoir comment les enfants se sentent à l'école et dans leur vie en général afin de me pencher sur leurs réponses pour ensuite essayer d'améliorer leurs conditions de vie à l'école. J'ai réalisé un habillage, c'est-à-dire que j'ai neutralisé les questionnaires, j'ai rendu l'enjeu peu élevé pour conserver un côté naïf et plutôt serein à la collecte de réponses. J'ai également précisé que j'étais la seule à pouvoir lire ces questionnaires, que les enseignants ou tout autre adulte n'y aurait pas accès. J'ai réalisé ce processus avec les trois classes.

Lors de la première passation, je suis restée dans les classes de 13h45 à 16h15. Les CE1-CE2 ont mis plus d'une heure à répondre à leurs questionnaires. Les CM1 et CM2 ont environ répondu aux questionnaires durant une trentaine de minutes. Lors de la deuxième passation, j'ai commencé par les deux classes de cycle 3, étant donné leur aisance dans la lecture-compréhension par rapport aux CE1-CE2. Je suis restée environ 30 minutes chez les CM1 et CM2. Puis, je suis allée dans la classe de CE1-CE2, après la récréation, pendant 45 minutes environ. J'étais donc dans l'école de 13h45 à 16h15 à nouveau.

5.2 Mise en place des passations

Mardi 7 décembre 2021

Les CE1-CE2 ont répondu aux deux questionnaires (SPPC de Harter et l'échelle de satisfaction de vie de Fenouillet) en plus d'une heure, cela a été très chronophage. Les difficultés de lecture-compréhension ont été très présentes chez les CE1. Les CE2 ont répondu assez aisément, et ont apporté leur aide à ceux qui rencontraient des difficultés de compréhension. La façon de répondre aux questionnaires a été comprise relativement facilement, l'un en 7 points d'une échelle de Likert et l'autre en cochant soit telle affirmation plus ou moins vraie pour eux soit telle autre. Les questionnaires adressés à l'enseignant (SPPT de Harter et SEP) n'ont pas pu être complétés par l'enseignante titulaire de la classe puisqu'elle était absente. J'ai pris le soin de les laisser sur son bureau en lui laissant mes coordonnées si elle avait des questions concernant la façon d'y répondre.

Les CM1 ont également répondu aux deux questionnaires (SPPC de Harter et l'échelle de satisfaction de vie de Fenouillet). Ces passations se sont bien déroulées, les élèves ont rapidement compris les deux manières différentes de répondre aux questions, et n'ont pas rencontré de difficultés particulières de compréhension. Les CM2 ont aussi répondu à ces mêmes questionnaires sans rencontrer de difficultés particulières, tant dans la compréhension des questions que dans la façon d'y répondre.

Mardi 14 décembre 2021

Les CE1-CE2 ont répondu en 45 minutes au Be-Scol, et 30 minutes pour les CM1 et les CM2. Ce questionnaire a été relativement bien compris par l'ensemble des élèves puisque le vocabulaire employé était beaucoup plus ciblé dans leur « niveau » de langage. Ils ont très bien compris la façon de répondre aussi bien à l'échelle de satisfaction scolaire, un des constituants du Be-Scol, car c'était la même manière que l'échelle de satisfaction de vie globale utilisée par Fenouillet, mais avec une échelle de Likert en 6 points et non pas 7 points cette fois-ci. Puis, pour le Be-Scol, et ses modules complémentaires, la façon de répondre a été également comprise puisqu'ils se souvenaient comment ils avaient dû répondre au SPPC la semaine précédente. Cela a donc facilité l'explication des consignes.

J'ai également récupéré les questionnaires des enseignants, or l'enseignant de la classe de CM2 n'a pas pu me les rendre pour l'ensemble des élèves (surcharge de travail en cette période).

5.3 Difficultés et ajustements mis en place

Certains termes du questionnaire de satisfaction de vie de Fenouillet ont interrogé les élèves sur le sens des phrases. En effet, « j'aime bien être à l'université », « je suis impatient d'aller à l'université » ou encore « j'adore les activités universitaires » ont perturbé la lecture-compréhension des élèves. En effet, j'ai dû transformer ces phrases à l'oral en leur disant que l'université faisait référence à l'école pour eux, l'école qu'ils connaissent, sauf pour « je suis impatient d'aller à l'université » où là j'ai traduit par le fait d'aller dans les « écoles de grands, faire de grandes études ». De plus, « mes parents me traitent équitablement » a posé un problème. En effet, les élèves ne comprenaient pas « traiter », pour eux cela signifie « insulter ». Par ailleurs, « équitablement » est un mot abstrait pour les enfants, j'ai expliqué ce terme en prenant l'exemple des frères et sœurs, c'est-à-dire le fait que les parents les traitent tous de la même manière, s'occupent d'eux, sans faire de différences. Or, après coup, je me questionne sur le sens de cette phrase, peut être que j'aurais dû l'expliquer simplement par le fait d'être juste. Enfin, « Les membres de ma famille parlent cordialement les uns avec les autres » a créé des difficultés de compréhension également. J'ai dû expliquer cette phrase en remplaçant « cordialement » par « poliment », sans se crier dessus par exemple.

Ces incompréhensions ont été rencontrées dans les trois niveaux. J'ai donc, pour la deuxième passation, lu le questionnaire Be-Scol d'une manière différente, en me mettant à la place d'un élève et j'ai essayé de relever les mots qui pouvaient porter à confusion. Sur le terrain, les mots qui ont posé un problème de compréhension étaient les suivants : « entretenue » (traduit par « propre ») et « initiatives » (défini par « c'est lorsque tu fais quelque chose par choix, parce que tu en as envie »). Ce sont les seuls mots, dans les trois classes qui ont fait émerger des difficultés de compréhension. En effet j'ai trouvé cette version de Be-Scol beaucoup plus abordable, avec un niveau de vocabulaire simplifié par rapport au SPPC.

6) Analyse de données

6.1 Analyses descriptives (tris à plats)

6.1.1 Contexte et aspect général

Tout d'abord, j'ai utilisé le logiciel JAMOVI 2.2.2 pour réaliser les analyses statistiques. Ensuite, mon étude est composée de 69 sujets (N=69), dont l'âge moyen est de 9,29, c'est-à-dire 9 ans et 3 mois environ pour un écart type d'un an et deux mois environ (1,200). Il y avait 35 garçons (50,7%) et 34 filles (49,3%). Les passations comptaient 15 élèves de CE1

(2,7%), 7 élèves de CE2 (10,1%), 22 élèves de CM1 (31,9%) et 25 élèves de CM2 (36,2%). La répartition des sujets est assez homogène, quasiment autant de filles que de garçons.

Fréquences de SEXE

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
Un garçon	35	50.7 %	50.7 %
une fille	34	49.3 %	100.0 %

Fréquences de NIVEAU_CLASSE

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
CE1	15	21.7 %	21.7 %
CE2	7	10.1 %	31.9 %
CM1	22	31.9 %	63.8 %
CM2	25	36.2 %	100.0 %

6.1.2 Bien être scolaire des élèves (Be-Scol)

Ce questionnaire à destination des élèves regroupe 6 dimensions du bien-être scolaire. La moyenne de la dimension « relation avec enseignant » (BESCOL_RelEns) est de 14,95 avec un écart-type de 2,986. Le minimum est de 8,00 pour un maximum de 20,00. La médiane est de 15,00. Puis, la moyenne de la dimension « activités scolaires » (BESCOL8ActSco) est de 13,69 avec un écart-type de 3,523. Le minimum est de 5,00 pour un maximum de 20,00. La médiane de cette dimension vaut 14,00. La dimension « satisfaction à l'égard de la classe » (BESCOL_Classe) a une moyenne de 16,71 et un écart-type de 3,726. Sa médiane est de 17,50. Le maximum est de 20,00 et un minimum de 5,00. « Les relations paritaires » est une dimension qui a une moyenne de 16,29 avec un écart-type de 3,306. Le minimum est de 5,00 pour un maximum de 20,00. Sa médiane est égale à 17,00. La moyenne de la dimension de « sentiment de sécurité » (BESCOL_SenSec) est de 13,93 avec un écart-type de 4,090. Le maximum est de 20,00 et le minimum est de 5,00. La médiane est de 14,00. Enfin, la dimension « rapport aux évaluations » (BESCOL_RapEva) a une moyenne de 11,85 et un écart type de 4,126. Le minimum est de 5,00 pour un maximum de 20,00. Cette dimension a une médiane égale à 12,00.

6.1.3 Bien être complémentaire (Be-Scol complémentaire)

Ce questionnaire complémentaire sur le bien-être scolaire des élèves apporte des informations complémentaires. Il est composé de 4 dimensions. La moyenne de la dimension

« sentiment d'appartenance à l'école » (BESCOLCOMP_SAppEco) est de 16,31 avec un écart-type de 2,873. Le minimum est de 8,00 pour un maximum de 20,00. Sa médiane vaut 17,00. La moyenne de la dimension « infrastructures scolaires » (BESCOLCOMP_InfSco) est de 15,67 avec un écart-type de 2,937. Le minimum est de 10,00 et le maximum est de 20,00. La médiane est égale à 16,00. « La restauration scolaire » (BESCOLCOMP_ResSco) a pour moyenne 12,77 et un écart-type de 3,159. Le maximum est de 20,00 et le minimum est de 6,00. La médiane est de 13,00. Enfin, la moyenne de la dimension « autonomie et respect des droits des enfants » (BESCOLCOMP_AutRes) est de 14,43 et un écart-type de 2,831. Le minimum est de 8,00 pour un maximum de 20,00. Sa médiane vaut 14,00.

6.1.4 Perception des compétences des élèves (SPPC)

Le test de Harter à destination des élèves, sur la perception des compétences, est composé de 6 dimensions. La moyenne de la dimension « école » (elv_sppc_ecole) a une moyenne de 16,86 avec un écart-type de 4,619. Le minimum est de 9 pour un maximum de 24. La dimension « sociale » (elv_sppc_social) a une moyenne de 16,86 et un écart-type de 3,830. Le minimum est de 8 pour un maximum de 24. « Physique » (elv_sppc_physique) est la dimension qui a une moyenne de 16,37 avec un écart-type de 4,586. Le maximum est de 24 et le minimum est de 7. La moyenne de la dimension « apparence » (elv_sppc_apparence) est de 16,96 avec un écart-type de 4,555. Le minimum est de 6 pour un maximum de 24. Puis, la moyenne 17,10 et l'écart-type 3,704 correspondent à la dimension « conduite » (elv_sppc_conduite). Le minimum est de 7 pour un maximum de 24. Enfin la moyenne de la dimension « valeur » (elv_sppc_valeur) est de 18,43 et un écart-type de 4,477. Le minimum est de 9 pour un maximum de 24. La médiane des dimensions « école », « apparence », « conduite » vaut 17. Les dimensions « social » et « valeur » ont une médiane de 18. La dimension « physique » a une médiane de 16.

6.1.5 Perception des compétences des élèves par l'enseignant (SPPT)

Le test de Harter à destination des enseignants, sur la perception des compétences, regroupe 5 dimensions. La moyenne de la dimension « école » (elv_sppt_ecole) a une moyenne de 8,69 avec un écart-type de 2,268. Le minimum est de 3 pour un maximum de 12. La dimension « sociale » (elv_sppt_social) a une moyenne de 9,91 et un écart-type de 1,555. Le minimum est de 6 pour un maximum de 12. « Physique » (elv_sppt_physique) est la dimension qui a une moyenne de 8,96 avec un écart-type de 1,742. Le maximum est de 12 et le minimum est de 4. La moyenne de la dimension « apparence » (elv_sppt_apparence)

est de 9,58 avec un écart-type de 1,536. Le minimum est de 6 pour un maximum de 12. La médiane est de 17. Puis, la moyenne 9,20 et l'écart-type 2,120 correspondent à la dimension « conduite » (elv_sppt_conduite). Le minimum est de 5 pour un maximum de 12. Les dimensions de l'école, physique, apparence et conduite ont une médiane égale à 9. En revanche, la médiane de la dimension sociale vaut 10.

6.1.6 Satisfaction de vie globale (MSLSS)

Ce questionnaire à destination des élèves comporte 6 dimensions de la satisfaction globale de vie. La moyenne de la dimension « famille » (MSLSS_Famille) est de 6,10 avec un écart-type de 0,806. Le minimum est de 3,11 pour un maximum de 7,00. La médiane est de 6,33. Puis, la moyenne de la dimension « école » (MSLSS_Ecole) est de 5,17 avec un écart-type de 1,326. La médiane est égale à 5,29. Le minimum est de 1,71 pour un maximum de 7,00. La dimension « amis » (MSLSS_Amis) a une moyenne de 5,84 et un écart-type de 1,625. Le maximum est de 7,00 et un minimum de 1,00. La médiane est de 6,60. Le « soi » (MSLSS_Soi) est une dimension qui a une moyenne de 5,88 avec un écart-type de 1,133. Le minimum est de 3,00 pour un maximum de 7,00. La médiane est égale à 6,30. La moyenne de la dimension de « Habitat » (MSLSS_Habitat) est de 5,73 avec un écart-type de 1,187. Le maximum est de 7,00 et le minimum est de 1,75. La médiane est de 5,63. Enfin, la dimension « global » (MSLSS_Global) a une moyenne de 5,74 et un écart-type de 0,831. Le minimum est de 3,22 pour un maximum de 7,00. Sa médiane est égale à 5,84.

6.1.7 Echelle de sentiment d'efficacité personnelle de l'enseignant (ESEPE)

Cette échelle est destinée aux enseignants, et s'interroge sur leur sentiment d'efficacité personnelle en tant qu'enseignant au sein de leur classe, auprès de leurs élèves. Elle contient 3 dimensions qui sont les suivantes : engagement des élèves (EE), gestion de classe (GC) et stratégies d'enseignements (SE). Trois enseignants ont répondu à ce questionnaire (N=3). La moyenne de la dimension « engagement des élèves » (ESEPE_EE) est de 7,04 et son écart-type est de 0,617 avec une médiane de 6,75. Le minimum est de 6,63 pour un maximum de 7,75. La dimension « gestion de classe » (ESEPE_GC) a une moyenne égale à 6,67 et son écart-type vaut 0,382. La médiane est de 6,75 également. Le minimum est 6,25 et le maximum est de 7,00. Enfin, la dimension « stratégies d'enseignements » présente une moyenne de 7,21, une médiane de 7,38, et un écart-type de 0,289. Le minimum vaut 6,88 pour un maximum de 7,38.

Statistiques descriptives

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
ESEPE_EE	3	0	7.04	6.75	0.617	6.63	7.75
ESEPE_GC	3	0	6.67	6.75	0.382	6.25	7.00
ESEPE_SE	3	0	7.21	7.38	0.289	6.88	7.38

6.2 Tests d'hypothèses (tris croisés)

6.2.1 Hypothèses initiales

Dans cette partie, le logiciel JAMOVI version 2.3.6 (version française) a été utilisé pour faire une analyse plus précise et détaillée des données récoltées afin de donner suite aux différentes passations de questionnaires. Je suis le seuil de décision à 5% de risque ($p < .05$) qui correspond au risque maximal que je prends pour affirmer les différences significatives de mes tests d'hypothèses. Ainsi, il est possible de vérifier mes hypothèses générales initiales grâce à une corrélation entre les divers questionnaires de bien-être et de perception des compétences de l'estime de soi. En effet, la corrélation permet de décrire des relations simples entre deux variables sans s'intéresser à la cause ou à l'effet.

6.2.1.1 Scores du bien-être scolaire (Be-Scol) et scores de la perception des compétences par l'enseignant (SPPT)

Il existe une corrélation significative positive entre la perception des enseignants quant à la dimension école de l'estime de soi qu'ils perçoivent chez leurs élèves et le bien être scolaire dans les activités scolaires perçu par ces mêmes élèves dans ces classes étudiées ($r_{BP} = .294$; ddl = 51 ; $p = .036$).

Il y a des corrélations significatives positives entre la perception des enseignants quant à la dimension sociale de l'estime de soi qu'ils perçoivent chez leurs élèves avec toutes les dimensions du bien être scolaire sauf le rapport aux évaluations dans les trois classes étudiées. En effet, il existe une corrélation significative positive modérée entre la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'enseignant sur ses élèves et la dimension « classe » ($r_{BP} = .428$; ddl = 51 ; $P = .002$). De plus, la dimension sociale de l'estime de soi des élèves perçue par l'enseignant et la dimension des relations avec l'enseignant du bien être scolaire sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .417$; ddl = 50 ; $p = .003$). Cette corrélation est modérée. De plus les résultats témoignent une corrélation significative positive modérée entre la dimension sociale de l'estime de soi que les enseignants perçoivent chez leurs élèves et la dimension sentiment de sécurité du bien être scolaire ($r_{BP} = .415$;

ddl = 50 ; $p = .003$). Par ailleurs, une corrélation significative positive se dessine également entre la dimension du bien être scolaire à travers les relations avec les pairs et la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'enseignant chez ses élèves ($r_{BP} = .386$; ddl = 51 ; $p = .035$). La relation de corrélation est modérée. Enfin, une corrélation significative positive faible se dresse entre le bien être scolaire à travers les activités scolaires et la dimension sociale de l'estime de soi des élèves que perçoit l'enseignant chez ses élèves ($r_{BP} = .296$; ddl = 51 ; $p = .035$).

Par ailleurs, les corrélations significatives positives sont multiples entre la dimension de la conduite (moralité) de l'estime de soi des élèves évaluée par l'enseignant et les dimensions du bien être scolaire chez les participants de cette étude. En effet, il existe une corrélation significative positive forte entre la dimension conduite de l'estime de soi des élèves que perçoit l'enseignant et la satisfaction à l'égard de la classe du bien être scolaire ($r_{BP} = .508$; ddl = 51 ; $p = .001$). De plus, une autre corrélation significative positive modérée apparaît entre la dimension conduite de l'estime de soi des élèves perçue par l'enseignant et le bien être scolaire à travers la dimension des activités scolaires ($r_{BP} = .384$; ddl = 51 ; $p = .005$). De plus, les résultats témoignent un autre lien statistique significatif positif modéré entre la dimension conduite de l'estime de soi des élèves perçue par l'enseignant et la dimension de la relation avec les enseignants ($r_{BP} = .383$; ddl = 50 ; $p = .006$). Ensuite, il existe également une relation statistique significative positive modérée entre la dimension conduite de l'estime de soi que perçoit l'enseignant chez ses élèves et la dimension de relations paritaires du bien être scolaire ($r_{BP} = .341$; ddl = 51 ; $p = .014$). Les résultats du tableau de statistiques témoignent une corrélation significative positive faible entre cette même dimension de la conduite et la dimension de sentiment de sécurité du bien être scolaire ($r_{BP} = .291$; ddl = 50 ; $p = .040$).

Il ne semble pas avoir de corrélations significatives à exploiter entre la dimension de l'estime de soi au niveau de l'apparence que perçoivent les enseignants chez leurs élèves ou de leurs habiletés sportives avec les dimensions du bien être scolaire.

6.2.1.2 Scores de la perception des compétences par l'élève lui-même (SPPC) et scores de la perception des compétences par l'enseignant (SPPT)

Tout d'abord, les résultats sont très significatifs entre ces deux tests de Harter dans les classes étudiées. En effet, il y a une corrélation significative positive entre la dimension « école » de l'estime de soi perçue par l'élève et toutes les dimensions de l'estime de soi que

perçoivent les enseignants chez leurs élèves. La dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève est corrélée positivement et significativement à la dimension école de l'estime de soi perçue par son enseignant ($r_{BP} = .454$; $ddl = 41$; $p = .003$). Cette corrélation est modérée. Ensuite, une corrélation significative positive forte apparaît entre la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .526$; $ddl = 41$; $p = .001$). De plus, les résultats témoignent d'une corrélation significative positive forte entre la dimension physique de l'estime de soi perçue par l'enseignant chez l'élève et la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .536$; $ddl = 41$; $p = .008$). Puis, d'après les résultats, il y a également un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension de l'apparence de l'estime de soi perçue par l'enseignant et la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .409$; $ddl = 41$; $p = .008$). Enfin, la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'enseignant et la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .565$; $ddl = 41$; $p = .001$). Cette relation de corrélation est forte.

Par ailleurs, il existe une corrélation significative positive modérée entre la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève que perçoit l'enseignant chez ce même élève ($r_{BP} = .434$; $ddl = 41$; $p = .005$). Une corrélation significative positive modérée apparaît également entre la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension physique de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .469$; $ddl = 41$; $p = .002$). De plus, les résultats témoignent un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .366$; $ddl = 41$; $p = .019$). Par ailleurs, la dimension apparence de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'enseignant sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .391$; $ddl = 41$; $p = .011$). La relation de corrélation est modérée. Il existe également une corrélation significative positive modérée entre la dimension apparence de l'estime de soi de l'élève et la dimension conduite perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .361$; $ddl = 41$; $p = .020$). La dimension conduite de l'estime de soi de l'élève et la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève par l'enseignant sont corrélées positivement, significativement et modérément ($r_{BP} = .315$; $ddl = 41$; $p = .045$). Il apparaît également une corrélation significative positive modérée entre les dimensions « conduite » de l'estime de soi de l'élève et celle perçue par son enseignant ($r_{BP} = .364$; $ddl = 41$; $p = .019$).

Enfin, la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève est fortement corrélée positivement et significativement avec d'autres dimensions de l'estime de soi perçue par l'enseignant chez les sujets de cette étude. En effet, la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève est corrélée positivement et significativement à la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .465$; $ddl = 41$; $p = .002$). Cette corrélation est modérée. Puis, il existe un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension valeur de l'estime de soi par l'élève et la dimension physique de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .407$; $ddl = 41$; $p = .008$). Pour finir, les résultats statistiques témoignent une corrélation significative positive modérée entre la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .384$; $ddl = 41$; $p = .013$).

6.2.1.3 Scores du bien être scolaire (Be-Scol) et scores de la perception des compétences par l'élève lui-même (SPPC)

Toutes les dimensions des deux questionnaires ci-dessus sont corrélées significativement et positivement d'après les classes étudiées. Je présente celles qui sont liées à mes hypothèses initiales. Tout d'abord, il existe une corrélation significative positive forte entre la dimension de la relation avec les pairs du bien être scolaire et la dimension école de la perception de l'estime de soi par l'élève ($r_{BP} = .550$; $ddl = 44$; $p = < .001$). De plus, la dimension de la relation avec les pairs du bien être scolaire et la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève suivent un relation de corrélation significative positive forte ($r_{BP} = .508$; $ddl = 44$; $p = < .001$). Par ailleurs, la dimension de la relation avec ses pairs du bien être scolaire est aussi corrélée significativement et positivement à la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .467$; $ddl = 44$; $p = .001$). Cette corrélation est modérée. Enfin, il existe aussi une relation statistique significative positive modérée entre la dimension de la relation avec les pairs du bien être scolaire et la dimension valeur de soi de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .491$; $ddl = 44$; $p = < .001$).

La dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .480$; $ddl = 44$; $p = < .001$). La relation statistique est modérée. Puis, cette dimension des activités scolaires met en évidence un lien de corrélation significatif positif modéré avec la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .355$; $ddl = 44$; $p = .018$). Par ailleurs, la dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension conduite de l'estime

de soi perçue par les élèves eux-mêmes sont corrélées significativement et positivement entre elles ($r_{BP} = .438$; $ddl = 44$; $p = .003$). La corrélation est modérée. Puis, il existe un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension valeur de soi de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .417$; $ddl = 44$; $p = .005$).

Ensuite, la dimension classe du bien être scolaire et la dimension école de l'estime de soi de l'élève perçue par lui-même sont corrélées significativement, positivement et modérément ($r_{BP} = .423$; $ddl = 44$; $p = .004$). Puis, il existe une corrélation significative positive forte entre la dimension classe du bien être scolaire et la dimension apparence de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .512$; $ddl = 44$; $p < .001$). Par ailleurs, une relation de corrélation significative positive forte se traduit entre la dimension classe du bien être scolaire et la dimension valeur de soi de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .530$; $ddl = 44$; $p < .001$).

Ensuite, il existe un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension du rapport aux évaluations du bien être scolaire et la dimension école de l'estime de soi que perçoit l'élève ($r_{BP} = .454$; $ddl = 43$; $p = .002$). En outre, la dimension de rapport aux évaluations et la dimension physique de l'estime de soi que perçoit l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .629$; $ddl = 43$; $p < .001$). Cette corrélation est forte. Enfin, il y a une relation de corrélation significative positive forte entre la dimension du rapport aux évaluations du bien être scolaire et la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .551$; $ddl = 43$; $p < .001$).

La dimension de la relation avec l'enseignant du bien être scolaire et la dimension école de l'estime de soi sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .591$; $ddl = 43$; $p < .001$). Cette relation statistique est forte. Puis, il existe une corrélation significative positive modérée également entre la dimension de la relation avec l'enseignant du bien être scolaire et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .491$; $ddl = 43$; $p < .001$). En outre, la dimension de la relation avec l'enseignant et la dimension valeur de soi de l'estime de soi perçue par l'élève sont fortement corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .535$; $ddl = 43$; $p < .001$).

Enfin, il existe une corrélation significative positive modérée du sentiment de sécurité du bien être scolaire et la dimension école de l'estime de soi de l'élève perçue par lui-même ($r_{BP} = .337$; $ddl = 43$; $p = .027$). Ensuite, la dimension du sentiment de sécurité du bien être

scolaire et la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .348$; $ddl = 43$; $p = .022$). La corrélation est modérée. Par ailleurs, un lien statistique significatif positif modéré apparaît entre la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et de la dimension conduite de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .358$; $ddl = 43$; $p = .018$). Enfin, il existe une corrélation significative positive entre la mesure de la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et la mesure de la dimension valeur de soi de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .432$; $ddl = 43$; $p = .004$).

6.2.1.4 Scores du bien être scolaire (Be-Scol) et scores du Livret Scolaire Unique du cycle 3

Il existe une corrélation significative positive modérée entre la dimension des relations paritaires du bien être scolaire et le score du LSU du cycle 3 ($r_{BP} = .485$; $ddl = 39$; $p = .002$). Puis, la dimension des activités scolaires du bien être scolaire et le score du LSU (cycle 3) sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .434$; $ddl = 39$; $p = .006$). Cette relation statistique est modérée. Puis, un lien statistique significatif modéré apparaît entre la dimension classe du bien être scolaire et le score du LSU (cycle 3) ($r_{BP} = .324$; $ddl = 39$; $p = .044$). La dimension des relations paritaires du bien être scolaire et le score du LSU (cycle 3) sont corrélés significativement, positivement, modérément ($r_{BP} = .494$; $ddl = 39$; $p = .001$). En outre, cette même mesure des relations paritaires présente une relation de corrélation significative positive modérée avec le score du LSU dans le domaine du français au cycle 3 ($r_{BP} = .460$; $ddl = 40$; $p = .003$). La mesure des relations paritaires du bien être scolaire et le score du domaine des mathématiques du LSU au cycle 3 sont corrélés significativement positivement et modérément ($r_{BP} = .318$; $ddl = 40$; $p = .045$). Enfin, il existe une corrélation significative positive modérée entre la dimension de la relation avec l'enseignant et la dimension du score du domaine de français du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .324$; $ddl = 39$; $p = .044$).

En revanche, la dimension du rapport à l'évaluation du bien être scolaire et le score du LSU au cycle 3, ou même la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et le score du LSU au cycle 3 ne présentent pas de relations significatives.

6.2.1.5 Scores du bien être scolaire (Be-Scol) et scores du Livret Scolaire Unique du cycle 2

Il existe peu de corrélations significatives entre les scores du bien être scolaire et le livret scolaire unique du cycle 2. Or, il y a une corrélation significative positive modérée entre la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et le score du domaine du français du LSU au cycle 2 ($r_{BP} = .456$; ddl = 22 ; $p = .033$). Puis, le score du LSU hors langues vivantes au cycle 2 et la dimension de la satisfaction à l'égard de la classe du bien être scolaire sont corrélés positivement significativement ($r_{BP} = .473$; ddl = 20 ; $p = .035$). Ce lien statistique significatif est modéré.

6.2.1.6 Comparaison des moyennes du ESEPE

L'enseignant de la classe de CE1-CE2 a une moyenne plus élevée dans le domaine de l'engagement des élèves par rapport aux deux autres enseignants interrogés. En revanche, ce même enseignant, présente des moyennes plus basses que les deux autres enseignants dans les dimensions de la gestion de classe et des stratégies d'enseignements. Les moyennes des enseignants de la classe de CM1 et CM2 sont plus basses pour l'engagement des élèves par rapport à leurs moyennes de la gestion de classe et des stratégies d'enseignements. De plus, l'enseignant de la classe de CM1 a des moyennes supérieures pour les trois dimensions par rapport aux deux autres enseignants.

NUMSUJ...	ESEPE_EE	ESEPE_GC	ESEPE_SE
1	7.750	6.25	6.875
2	6.625	7.00	7.375
3	6.750	6.75	7.375

6.2.2 Hypothèses à posteriori

6.2.2.1 Scores de l'âge et scores du bien être scolaire (Be-Scol)

Il existe une corrélation significative positive faible entre la variable « âge » et la variable « relations avec les pairs » du bien être scolaire ($r_{BP} = .267$; ddl = 61 ; $p = .037$).

6.2.2.2 Scores du bien être scolaire (Be-Scol)

A posteriori, une corrélation significative positive modérée apparaît entre la dimension de relation avec l'enseignant du bien être scolaire et la dimension de sentiment de sécurité du bien être scolaire ($r_{BP} = .370$; ddl = 61 ; $p = .003$). De plus, il existe une relation de corrélation significative positive modérée entre la mesure des activités scolaires du bien être

scolaire et celle de la relation avec l'enseignant du bien être scolaire ($r_{BP} = .467$; $ddl = 61$; $p = <.001$). Ensuite, les dimensions classe et relation avec l'enseignant du bien être scolaire sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .558$; $ddl = 61$; $p = <.001$). Cette relation statistique est forte. Enfin, il y a une relation de corrélation significative positive entre la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et la dimension du rapport aux évaluations du bien être scolaire ($r_{BP} = .637$; $ddl = 61$; $p = <.001$).

6.2.2.3 Scores de la perception des compétences des élèves par l'enseignant (SPPT)

Il existe beaucoup de corrélations significatives positives entre les dimensions de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant. En effet, il y a une corrélation significative positive modérée entre la dimension école et la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .391$; $ddl = 55$; $p = .003$). Ensuite, le score école et le score conduite de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .602$; $ddl = 55$; $p = <.001$). Cette corrélation est forte. Puis, les résultats témoignent une relation de corrélation significative positive forte entre la dimension sociale et la dimension apparence de l'estime de soi de l'élève perçue par son enseignant ($r_{BP} = .519$; $ddl = 55$; $p = <.001$). Il existe aussi une corrélation positive significative forte entre la mesure de la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant et celle de la conduite de l'estime de soi perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .753$; $ddl = 55$; $p = <.001$). Enfin, la dimension apparence et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'enseignant sont fortement corrélées significativement positivement ($r_{BP} = .652$; $ddl = 55$; $p = <.001$).

6.2.2.4 Scores de la perception des compétences des élèves par eux-mêmes (SPPC)

A posteriori, la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève est significativement et positivement corrélée avec les autres dimensions de l'estime de soi perçue par l'élève. En effet, il y a une corrélation significative positive forte entre la dimension école et la dimension sociale de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .634$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Par ailleurs, la dimension école et la dimension physique de l'estime de soi perçue par l'élève sont fortement significativement et positivement corrélées ($r_{BP} = .523$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Puis, il existe une corrélation significative positive forte entre le score école et le score de l'apparence de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .637$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Ensuite, la dimension école et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'élève sont fortement corrélées significativement positivement ($r_{BP} = .623$; $ddl = 49$; $p = <.001$).

Par ailleurs, les résultats témoignent une relation significative positive forte de corrélation entre la dimension école et la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .725$; $ddl = 49$; $p = <.001$).

La dimension sociale de l'estime de soi de l'élève apparaît fortement corrélée avec diverses dimensions de l'estime de soi perçues par l'élève. Il existe une corrélation significative positive entre la dimension sociale et la dimension physique de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .680$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Puis, la dimension sociale et la dimension apparence de l'estime de soi perçues par l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .643$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Ensuite, il y a une relation significative positive de corrélation entre la dimension sociale et la dimension conduite de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .524$; $ddl = 49$; $p = <.001$). En outre, les résultats témoignent une corrélation significative positive entre la dimension sociale et la dimension valeur de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .696$; $ddl = 49$; $p = <.001$).

Enfin, la dimension apparence et la dimension valeur sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .772$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Cette relation statistique est forte. Et pour finir, il existe une corrélation significative positive forte entre la mesure de la dimension de la conduite et celle de la valeur de l'estime de soi perçue par l'élève ($r_{BP} = .678$; $ddl = 49$; $p = <.001$).

6.2.2.5 Scores du bien être scolaire (Be-Scol) et scores de la perception des compétences par l'élève (SPPC)

Il apparaît énormément de corrélations entre les dimensions du bien être scolaire et les dimensions de l'estime de soi de l'élève. Tout d'abord, il existe un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension de relations paritaires du bien être scolaire et la dimension physique de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .375$; $ddl = 44$; $p = <.012$). Ensuite, cette même dimension des relations paritaires du bien être scolaire est aussi corrélée significativement, positivement, et fortement à la dimension apparence de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .524$; $ddl = 44$; $p = <.001$). Puis, il apparaît une relation de corrélation significative positive modérée entre le score des activités scolaires et la mesure physique de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .339$; $ddl = 44$; $p = .024$). La dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension apparence de l'estime de soi de l'élève sont significativement positivement modérément corrélées ($r_{BP} = .441$; $ddl = 44$; $p = .003$).

Par ailleurs, il existe un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension classe du bien être scolaire et la dimension physique de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .399$; ddl = 44 ; $p = .007$). Puis, le score classe du bien être scolaire et la mesure de l'apparence de l'estime de soi sont corrélés significativement positivement et fortement ($r_{BP} = .512$; ddl = 44 ; $p < .001$).

Ensuite, il apparaît une relation de corrélation significative positive forte entre le score du rapport aux évaluations du bien-être et le score physique de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .629$; ddl = 43 ; $p < .001$). De plus, la dimension du rapport aux évaluations du bien être scolaire est significativement corrélée à la dimension de l'apparence de l'estime de soi de l'apparence. Cette corrélation est modérée et positive ($r_{BP} = .436$; ddl = 43 ; $p = .003$).

La dimension de la relation avec l'enseignant est aussi significativement corrélée à d'autres dimensions de l'estime de soi de l'élève. Par exemple, cette dimension précédente et le score physique de l'estime de soi de l'élève présentent une corrélation significative positive modérée ($r_{BP} = .495$; ddl = 43 ; $p < .001$). De plus, il existe une corrélation significative positive forte entre la relation avec l'enseignant du bien être scolaire et le score de l'apparence de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .525$; ddl = 43 ; $p < .001$).

Enfin, le sentiment de sécurité du bien être scolaire et l'aspect physique de l'estime de soi sont significativement positivement modérément corrélés ($r_{BP} = .304$; ddl = 43 ; $p = .047$). Il existe aussi un lien statistique significatif positif modéré entre la dimension du sentiment de sécurité du bien être scolaire et la dimension de l'apparence de l'estime de soi de l'élève ($r_{BP} = .347$; ddl = 43 ; $p = .023$).

6.2.2.6 Scores du Livret Scolaire Unique (LSU) au cycle 3

Plusieurs corrélations significatives apparaissent après lecture du tableau de données statistiques entre les différentes dimensions du LSU cycle 3. Par exemple, le score du LSU Cycle 3 et le score du français du LSU cycle 3 sont corrélés significativement et positivement ($r_{BP} = .828$; ddl = 46 ; $p < .001$). Cette corrélation est forte. De plus, il existe une relation statistique significative positive forte entre le score du LSU cycle 3 et le score des mathématiques du LSU cycle 3 ($r_{BP} = .749$; ddl = 46 ; $p < .001$). Par ailleurs, un lien statistique significatif se dessine entre le score du LSU cycle 3 et le score des arts du LSU cycle 3 ($r_{BP} = .502$; ddl = 46 ; $p < .001$). La relation de corrélation est positive et forte. Puis, les scores du français et des mathématiques du LSU cycle 3 sont significativement positivement et modérément corrélés ($r_{BP} = .466$; ddl = 47 ; $p < .001$). Enfin, il y a une

relation de corrélation significative positive modérée entre les scores des mathématiques et des arts du LSU cycle 3 ($r_{BP} = .478$; $ddl = 47$; $p = <.001$).

6.2.2.7 Scores du Livret Scolaire Unique (LSU) au cycle 2

Quelques corrélations significatives fortes apparaissent entre les différents scores du LSU au cycle 2. En effet, il existe une relation de corrélation significative positive forte entre le score du LSU cycle 2 hors langues vivantes et le score du français du LSU cycle 2 ($r_{BP} = .947$; $ddl = 20$; $p = <.001$). Puis, le score du LSU cycle 2 hors langues vivantes et le score des mathématiques du LSU cycle 2 sont corrélés significativement positivement ($r_{BP} = .885$; $ddl = 20$; $p = <.001$). Cette corrélation est forte. Enfin, un lien statistique significatif positif fort se dessine entre le score du français de LSU cycle 2 et le score des mathématiques du LSU cycle 2 ($r_{BP} = .802$; $ddl = 21$; $p = <.001$).

6.2.2.8 Scores de la perception des compétences des élèves par l'enseignant (SPPT) et scores du Livret Scolaire Unique (LSU) aux cycles 2 et 3

Les scores du LSU, aussi bien au cycle 2 ou au cycle 3, sont significativement corrélés aux scores de l'estime de soi de l'élève évalués par l'enseignant. De plus, ces corrélations sont majoritairement fortes.

Par exemple, la mesure de la dimension école de l'estime de soi de l'élève d'après l'enseignant et le score du LSU au cycle 2 hors langues vivantes ont un lien statistique fort, significatif ($r_{BP} = .841$; $ddl = 20$; $p = <.001$). Ensuite, une corrélation significative positive forte apparaît entre la dimension école de l'estime de soi de l'élève d'après l'enseignant et la mesure de la dimension du domaine du français au LSU cycle 2 ($r_{BP} = .798$; $ddl = 22$; $p = <.001$). Ensuite, le score école de l'estime de soi de l'élève par l'enseignant et la mesure du score des mathématiques dans le LSU au cycle 2 apparaissent corrélés significativement, positivement et fortement ($r_{BP} = .830$; $ddl = 21$; $p = <.001$). Puis, il y a un lien statistique significatif fort et positif entre la dimension de l'apparence de l'estime de soi de l'élève évaluée par l'enseignant et le score du LSU hors langues vivantes ($r_{BP} = .709$; $ddl = 20$; $p = <.001$). Par ailleurs, cette même dimension de l'apparence traduit une relation de corrélation significative forte et positive avec le score du français du LSU au cycle 2 ($r_{BP} = .691$; $ddl = 22$; $p = <.001$). La dimension apparence est aussi fortement corrélée significativement et positivement au score des mathématiques du LSU du cycle 2 ($r_{BP} = .604$; $ddl = 21$; $p = .001$). On retrouve aussi une corrélation significative positive forte entre la dimension physique de l'estime de soi de l'élève selon l'enseignant et le score du LSU

hors langues vivantes ($r_{BP} = .626$; $ddl = 20$; $p = .003$). Une corrélation significative modérée et positive se dessine également entre la dimension physique de l'estime de soi selon l'enseignant et le domaine du français du LSU au cycle 2 ($r_{BP} = .524$; $ddl = 22$; $p = .012$). Enfin, pour le cycle 2, il existe une corrélation significative forte et positive entre la dimension physique de l'estime de soi déterminée par l'enseignant et la dimension des mathématiques du LSU au cycle 2 ($r_{BP} = .604$; $ddl = 21$; $p = .004$).

Par ailleurs, les scores du LSU au cycle 3 présentent également beaucoup de corrélations significatives avec les mesures des dimensions de l'estime de soi évaluées par l'enseignant. Ainsi, il existe une corrélation significative positive forte entre la dimension école du SPPT et le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .851$; $ddl = 32$; $p = <.001$). Ensuite, cette dimension école est aussi corrélée significativement positivement et fortement avec le score du français du LSU du cycle 3 ($r_{BP} = .809$; $ddl = 33$; $p = <.001$). Il apparaît aussi une relation de corrélation significative positive forte entre la dimension école de l'estime de soi par l'enseignant et le score des mathématiques du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .780$; $ddl = 33$; $p = <.001$). Enfin, la mesure de la dimension école du SPPT présente aussi un lien statistique significatif positif et modéré avec le score des arts au LSU du cycle 3 ($r_{BP} = .421$; $ddl = 32$; $p = .015$). En outre, il existe une relation de corrélation significative positive forte entre la dimension sociale de l'estime de soi évaluée par l'enseignant et le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .639$; $ddl = 32$; $p = <.001$). Mais aussi, il apparaît une relation statistique entre cette même dimension sociale et le score du français du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .515$; $ddl = 33$; $p = .002$). Par ailleurs, la mesure de la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève selon l'enseignant et le score des mathématiques du LSU au cycle 3 sont corrélés significativement positivement et fortement ($r_{BP} = .571$; $ddl = 33$; $p = .002$). On trouve aussi par exemple un lien statistique fort entre la dimension sociale du SPPT et le score des arts du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .518$; $ddl = 33$; $p = .002$). En addition, la dimension conduite du SPPT présente une corrélation significative positive et forte avec le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .739$; $ddl = 32$; $p = <.001$). Par ailleurs, cette même dimension de la conduite est aussi corrélée significativement, positivement et fortement à la mesure du score du français du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .712$; $ddl = 33$; $p = <.001$). Enfin, il y a une corrélation significative positive forte entre la mesure de la dimension conduite de l'estime de soi de l'élève selon l'enseignant et le score des mathématiques du LSU du cycle 3 ($r_{BP} = .581$; $ddl = 33$; $p = <.001$).

6.2.2.9 Scores de la perception des compétences des élèves par eux-mêmes (SPPC) et scores des LSU cycle 2 et 3

Après étude des résultats statistiques, il n'apparaît pas de corrélations significatives entre les différents domaines du LSU du cycle 2 et toutes les dimensions de l'estime de soi perçue par l'élève.

Par ailleurs, plusieurs corrélations significatives positives apparaissent entre les dimensions de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant et les domaines du LSU au cycle 3. Il y a une relation de corrélation significative positive forte entre la dimension école de l'estime de soi de l'élève et le score du LSU (cycle 3) ($r_{BP} = .644$; $ddl = 32$; $p = <.001$). Ensuite, la dimension école de l'estime de soi de l'élève et le score du domaine du français du LSU sont corrélés significativement et positivement ($r_{BP} = .558$; $ddl = 33$; $p = <.001$). Cette corrélation est forte. Ensuite, il existe une corrélation significative positive forte entre la dimension école de l'estime de soi de l'élève et le score du domaine des mathématiques du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .554$; $ddl = 33$; $p = <.001$). Un lien statistique significatif positif modéré se dessine entre la dimension école de l'estime de soi de l'élève et le score des arts du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .349$; $ddl = 33$; $p = .046$). Ensuite, l'aspect social de l'estime de soi et le score du LSU du cycle 3 sont significativement, positivement et fortement corrélés ($r_{BP} = .592$; $ddl = 32$; $p = <.001$). En outre, il existe une relation statistique significative positive modérée entre cette même dimension sociale et le score du français du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .475$; $ddl = 33$; $p = .005$). Enfin, une corrélation significative positive modérée se traduit entre la dimension sociale du SPPC et le score des mathématiques du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .433$; $ddl = 33$; $p = .012$). Il apparaît également un lien statistique significatif positif modéré entre la mesure de l'apparence de l'estime de soi et le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .449$; $ddl = 32$; $p = .010$). Puis, l'aspect de la conduite de l'estime de soi est corrélée significativement positivement et modérément avec le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .433$; $ddl = 32$; $p = .013$). Pour finir, il apparaît beaucoup de corrélations avec la dimension valeur de l'estime de soi et les domaines du LSU au cycle 3. Par exemple, cette mesure de la valeur de l'estime de soi présente une relation statistique significative positive forte avec le score du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .513$; $ddl = 32$; $p = .003$). Ensuite, la mesure de la valeur de soi et le score du français du LSU au cycle 3 sont corrélés significativement, positivement, et modérément ($r_{BP} = .373$; $ddl = 33$; $p = .033$). Enfin, il y a une corrélation significative positive modérée entre la dimension valeur de l'estime de soi et le score des mathématiques du LSU au cycle 3 ($r_{BP} = .468$; $ddl = 33$; $p = .006$).

6.2.2.10 Score de la satisfaction scolaire (ESSE) et scores de la perception des compétences des élèves par l'enseignant (SPPT)

Le score de l'échelle de la satisfaction scolaire à l'école et la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant sont corrélés significativement et positivement ($r_{BP} = .283$; $ddl = 52$; $p = .042$). Ce lien statistique est faible. De plus, il existe une relation de corrélation significative positive modérée entre le score de l'échelle de la satisfaction scolaire à l'école et la dimension conduite de l'estime de soi de l'élève perçue par l'enseignant ($r_{BP} = .433$; $ddl = 52$; $p = .001$).

6.2.2.11 Scores du bien être scolaire (Be-Scol) et scores de satisfaction de vie (MSLSS)

Il s'est avéré qu'il existe des corrélations significatives positives entre les dimensions du bien être scolaire et les dimensions de l'échelle de satisfaction de vie de l'élève. Tout d'abord, il y a une relation de corrélation significative positive forte entre la mesure de dimension de la relation avec l'enseignant du bien être scolaire et celle du soi de l'échelle de satisfaction de vie de l'élève ($r_{BP} = .519$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Par ailleurs, la dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension école de la satisfaction de vie de l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .335$; $ddl = 50$; $p = .017$). Cette relation statistique est modérée. Ensuite, il existe une relation de corrélation significative positive modérée entre la dimension des activités scolaires du bien être scolaire et la dimension du soi de la satisfaction de vie de l'élève ($r_{BP} = .450$; $ddl = 50$; $p = .001$). Enfin, le score du rapport aux évaluations du bien être scolaire présente une relation significative positive modérée avec le score de la dimension du soi de la satisfaction de vie de l'élève ($r_{BP} = .341$; $ddl = 49$; $p = .017$).

6.2.2.12 Scores de la perception des compétences par l'élève (SPPC) et scores de satisfaction de vie (MSLSS)

Il y a une relation de corrélation significative positive modérée entre la dimension école de l'estime de soi perçue par l'élève et la satisfaction de soi dans la vie de l'élève ($r_{BP} = .470$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Puis, le score de la dimension conduite de l'estime de soi que perçoit l'élève et la mesure de la dimension école de la satisfaction de vie de l'élève sont corrélées significativement et positivement ($r_{BP} = .512$; $ddl = 49$; $p = <.001$). Cette corrélation est forte. Par ailleurs, la dimension de la conduite de l'estime de soi de l'élève est également corrélée positivement et significativement à la dimension de la satisfaction globale de vie de

l'élève ($r_{BP} = .567$; $ddl = 49$; $p = <.001$). La relation statistique est forte. Enfin, il existe un lien statistique significatif positif fort entre la mesure de la dimension sociale de l'estime de soi de l'élève et la mesure de la dimension du soi de la satisfaction de vie de l'élève ($r_{BP} = .719$; $ddl = 49$; $p = <.001$).

6.2.2.13 Scores de la perception des compétences de l'élève par l'enseignant (SPPT) et scores de satisfaction de vie (MSLSS)

Il existe une corrélation significative positive modérée entre la mesure de dimension de la conduite de l'estime de soi perçue par l'élève et celle de la dimension globale de la satisfaction de vie de l'élève ($r_{BP} = .301$; $ddl = 47$; $p = .039$).

7) Avancées et discussion

7.1 Discussion sur les données et l'étude

Par rapport à l'année dernière, je suis passée de la théorie à la pratique. En effet, j'ai mené mes passations, j'ai donc pu me pencher sur l'analyse des données, et ainsi tenter de traduire mes hypothèses générales grâce à l'étude des différents tableaux statistiques.

De plus, j'ai réfléchi à la façon de réaliser les passations par rapport à l'an dernier. En effet, j'ai préféré diviser mes passations en deux jours distincts à intervalle d'une semaine. Après réflexion, je me suis dit que passer trois questionnaires à la suite allait apporter une surcharge cognitive aux élèves. Effectivement, quand j'ai passé les questionnaires dans l'école cela s'est avéré. Heureusement que j'avais prévu de diviser ses passations. Puis, pour les enseignants, je suis restée sur la même idée, c'est-à-dire qu'ils pouvaient commencer à compléter leurs questionnaires en classe, en même temps que leurs élèves qui complètent les leurs, et puis par exemple les terminer à tête reposée à l'extérieur de l'école (avec leur accord).

En outre, j'ai modifié mon nombre de questionnaires. J'ai fait le point en début d'année, je suis passée de sept questionnaires à cinq. J'ai malheureusement annulé le projet de création d'un outil de prédiction. J'avais envisagé de créer un questionnaire sous forme d'un tableau qui permettrait de mesurer les prédictions des enseignants sur les élèves selon les compétences évaluées du LSU. Cet outil aurait été difficile à mettre en œuvre puisqu'il aurait fallu le réaliser dès septembre, puis le faire passer à deux temps distincts pour évaluer une quelconque évolution entre les jugements qu'ont tendance à faire les enseignants sur les compétences de leurs élèves en début d'année avec leurs représentations des compétences

des élèves vers le milieu d'année, et les évaluations concrètes du LSU. De plus, je n'ai finalement pas jugé nécessaire d'utiliser le questionnaire d'auto-évaluation de soi (QAEVS de Maintier et Alaphilippe, 2006) qui reste similaire au SPPC de Harter, or avec des items plus accessibles que ce dernier. En revanche, il n'existe pas de « version enseignant », comme le SPPT de Harter. Je ne pouvais donc pas l'utiliser pour comparer les représentations des enseignants sur leurs élèves avec les perceptions de soi des élèves.

Une autre réflexion, j'ai finalement utilisé le Be-Scol (*version écolier du BE SCOL version 2, 2006 de Bacro & Al*) car les modules complémentaires ou tests complémentaires qui s'y ajoutent dans cette version, peuvent être utiles dans l'analyse des données. Cela ajoute des indices ou des informations sur chaque participant.

J'ai réussi à introduire l'utilisation du LSU (Livret Scolaire Unique) dans mes analyses de données. Le LSU sert à évaluer les compétences des élèves selon les matières au programme, à chaque fin de période de l'élève. Les enseignants sont invités à évaluer chaque objectif d'apprentissage en se positionnant sur un des quatre « critères » suivant : non atteints, partiellement atteints, atteints, dépassés. Je me suis référée à certaines évaluations de compétences selon telles matières (français et mathématiques par exemple) et non pas m'étendre à toutes les disciplines. En revanche, j'ai assuré l'accès à ces LSU. En effet, l'école qui m'a reçue pour les questionnaires, a également accepté de me les partager par mail, en m'assurant de les anonymiser.

Enfin, j'ai volontairement peu décrit ma problématique afin de ne pas « effrayer » les enseignants participants. En effet, les représentations des enseignants restent un sujet sensible. Je ne voulais pas prendre le risque de ne pas avoir de participants ou même de biaiser mes recherches par peur du phénomène de désirabilité sociale.

Concernant mes hypothèses générales de l'étude, plusieurs se sont vues vérifiées et confirmées après analyse des données. Premièrement, ma première hypothèse concernait le fait que les représentations des compétences des élèves par les élèves eux-mêmes et par leurs enseignants iraient dans le même sens. En effet, les données du questionnaire de Harter s'avèrent être significativement corrélées dans tous les domaines. Ainsi, les enseignants et leurs élèves dans les trois classes étudiées ont la même perception des compétences. Ces enseignants savent correctement évaluer leurs élèves. Deuxièmement, une autre hypothèse a été partiellement confirmée. Cette dernière concerne l'idée que la perception des compétences des élèves par les enseignants joue un rôle sur les affects que peuvent ressentir

leurs élèves avec l'école. L'évaluation des compétences des élèves par leurs enseignants influent, dans le même sens, que le sentiment de bien-être en contexte scolaire de ces élèves. En effet, il existe de nombreuses corrélations significatives entre les dimensions du bien être scolaire et celles de la perception des compétences des élèves par les enseignants, mis à part les scores de l'apparence et des habiletés sportives. Ces deux dimensions ne sont pas significatives. Il est possible que les conditions lors de la première journée de passation du questionnaire du bien être scolaire n'étaient pas maximales. La directrice, enseignante titulaire de la classe de CE1-CE2 n'était pas présente, ainsi la gestion de classe était réalisée par une enseignante remplaçante. La mise en route du questionnaire fut difficile parce que les enfants étaient agités (peu de concentration). Ils ont donc peut-être, pour certains, répondu au hasard. De plus, comme cité plus haut, les questions ont créé de nombreux questionnements chez les élèves dans les trois classes interrogées. Il y a donc eu quelques reformulations de consignes, cela a donc pu intervenir dans les réponses données des élèves selon leurs problèmes de compréhension des questions. Troisièmement, une dernière hypothèse, sur laquelle portée mon étude, était divisée en deux sous hypothèses. La première suit l'idée que l'évaluation des compétences des élèves par l'enseignant impacte la réussite scolaire de ses élèves et en parallèle, il existerait un lien entre le bien être en contexte scolaire et la réussite scolaires des élèves. La première sous-hypothèse est totalement vérifiée. Le SPPC et SPPT présentent des résultats significatifs forts avec les scores des LSU de l'étude. La perception des compétences des élèves par leurs enseignants et par eux-mêmes évoluent dans le même sens que la réussite scolaire des élèves. Par ailleurs, la deuxième sous hypothèse mêlant le bien être scolaire et la réussite scolaire des élèves semble partiellement confirmée. En effet, quelques corrélations apparaissent entre les scores du bien être scolaire et les scores du LSU du cycle 3. En revanche très peu de corrélations significatives avec le LSU du cycle 2. Il est donc difficile d'affirmer un lien significatif total entre le bien être scolaire et la réussite scolaire des élèves. Cela peut être, encore une fois, dû à la difficulté de compréhension des questions du test de bien être scolaire ou à une possible agitation de classe laissant place à peu de concentration.

A posteriori de l'analyse de données, quelques hypothèses ont pu voir le jour et amener de nouveaux questionnements intéressants, notamment auprès de dimensions appartenant aux mêmes tests. L'âge s'est révélé être une variable intéressante dans la relation avec les pairs. Des corrélations significatives se sont donc dessinées entre la variable de l'âge et le bien être scolaire des élèves en cycle 3. Les élèves de CE1-CE2 ont une évaluation plus optimiste de

leurs capacités par rapport élèves de CM1 ou CM2 interrogés. En m'appuyant sur une étude de mesure de l'estime de soi à l'adolescence (Bouffard, Vezeau, Bovin & Cantin, 2002), il est possible d'émettre que la relation et l'appartenance à un groupe sont très importants dans le ressenti du bien scolaire par l'élève. En effet, Bouffard et ses collaborateurs, ont mis en évidence le fait qu'avec l'âge, les individus utilisent plus fréquemment la comparaison sociale pour évaluer leurs propres capacités. Un élève âgé accordera donc plus d'importance à la relation avec ses camarades de classe par rapport à un élève plus jeune pour se positionner du point de vue de ses compétences. De plus, a posteriori, la question du climat de classe apparaît. En effet, la dimension classe est fortement corrélée à la dimension école du bien être scolaire. Il serait intéressant de s'interroger sur le climat de classe ainsi que la gestion de classe de l'enseignant et ses effets sur le bien être des élèves. Par ailleurs, la dimension de la relation avec l'enseignant du bien être scolaire présente beaucoup de corrélations avec les autres dimensions du bien-être scolaire. Cela peut traduire une place essentielle de l'enseignant, de ce qu'il dégage en classe, dans le bien être de l'élève en contexte scolaire. Par ailleurs, aussi bien dans le test SPPT ou SPPC de Harter, les corrélations significatives sont nombreuses entre les dimensions appartenant au même test. La perception des compétences tend vers une même variation, elle évolue dans le même sens. Il est possible de se demander si la perception de soi, plus ou moins positive ou négative, puisse influencer la perception de tous les domaines du soi. D'autres hypothèses a posteriori se dressent. En effet, les scores des LSU des cycles 2 et 3 sont nombreux à être corrélés significativement avec les scores de la perception des compétences par les élèves et par leurs enseignants dans les classes étudiées. Ainsi, cela pose le questionnement suivant : la perception de soi dans différentes compétences perçue par l'élève ou par l'enseignant impacterait la réussite scolaire des élèves. Enfin, un dernier questionnement se dessine. En effet, les dimensions de l'échelle de satisfaction de vie sont significativement corrélées à celles de la perception des compétences à travers l'élève lui-même et son enseignant. Il est possible de se demander s'il existe un lien entre l'école et la maison, c'est-à-dire, de faire de nouvelles recherches sur la liaison vie à l'extérieur et vie à l'école. Pour finir, en m'intéressant aux moyennes du test de l'ESEPE des enseignants, une hypothèse m'est apparue. Pour un enseignant, la perception de ses compétences influencerait peut-être la réussite scolaire des élèves. De plus, les années d'enseignements semblent montrer des moyennes plus élevées par rapport à un enseignant plus jeune d'après les résultats des trois enseignants interrogés. Il est possible de se demander si l'expérience d'un enseignant assure la réussite de ses élèves.

7.2 Mise en relation à l'expérience professionnelle et au stage

Cette étude m'a permise d'être méthodique dans la programmation de la passation de mes tests ainsi que des différents moments forts comme prévoir une méthodologie, prendre du temps pour l'analyse de données et l'interprétation de ces dernières. En effet, c'est une qualité essentielle pour un futur enseignant. Programmation et progression sont des maîtres mots pour un enseignant, sans cela il est impossible d'atteindre des objectifs et des compétences visées auprès de soi, s'autoformer, et auprès des élèves, atteindre les attendues de fin de niveaux et de cycles. Par ailleurs, cette recherche a mis en avant l'aspect primordial d'un enfant au sein de sa classe. J'essayerai, en tant qu'enseignante, d'agir le plus possible avec bienveillance avec mes élèves, leur donner goût aux apprentissages et à l'école. Développer des savoirs et partager des moments de vie avec des camarades et des adultes doivent faire sens pour les élèves, et ils doivent l'associer au contexte scolaire et à un sentiment de bien-être. De plus, je m'intéresserai à la motivation, car dans cette présente étude, je n'y fais pas référence, or il serait judicieux de faire intervenir la motivation dans le bien être des élèves. Il est utile de trouver des stratégies d'enseignements qui sont motivants pour les élèves et qui les poussent à progresser.

Cette recherche s'appuie sur la compétence P4 du référentiel de compétences de l'enseignant, c'est-à-dire, d'organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Il est important d'installer un climat de bienveillance et de confiance avec ses élèves. Il faut donner envie aux élèves d'aller à l'école pour apprendre, affirmer et épanouir leur personnalité. L'enseignant doit faire en sorte d'instaurer des conditions propices aux apprentissages. De plus, il est essentiel de tenir compte de la compétence P3 du référentiel concernant la diversité des élèves. Ainsi cette étude relève le fait qu'il faut s'intéresser et connaître ses élèves afin de percevoir au mieux ceux qui ont des besoins spécifiques, ou qui ont des comportements déviants aux « normes » de la classe.

En outre, après échanges et réflexions sur mon analyse de données, je me suis interrogée sur le mal être des élèves. En effet, en utilisant le Z score, des élèves semblent avoir des moyennes déviantes par rapport aux scores de leur classe. Ces derniers semblent s'éloigner du score moyen de l'ESSE. Il serait donc intéressant d'utiliser ce Z score dans la pratique professionnelle des enseignants afin de repérer les élèves en mal être, pour contrer cet effet et ainsi tenter d'y remédier. Dans une pratique individuelle, il serait intéressant d'utiliser le

Z score pour connaître davantage ses élèves, isoler ces derniers avec des besoins spécifiques, en l'occurrence ici souffrant d'un mal être, et agir en conséquence. Cela pourrait être l'objet d'une nouvelle étude.

8) Conclusion

Pour conclure, il est possible d'affirmer que les résultats obtenus sont utiles pour mettre en lumière les stratégies possibles qui pourraient améliorer les relations entre un élève et l'école. Certaines dimensions seraient peut-être plus ou moins à privilégier que d'autres, sans pour autant sous-estimer des dimensions que l'on pourrait classer comme « complémentaires ». Par ailleurs, cette relation entre l'élève et l'école est cultivée par l'enseignant. Il serait donc possible d'envisager une prochaine étude sur le rôle de l'enseignant dans la classe et son effet sur le bien être des élèves à l'école. Une recherche portant sur la perception des compétences de l'enseignant, ses différentes postures ou même ses étayages au sein de la classe lors d'une activité d'apprentissage pourrait conduire à de nouvelles pistes d'enseignements favorables au bien être des élèves.

Mes réflexions n'apportent peut-être pas de réponses précises quant à la façon de contrebalancer des écarts de perception de compétences chez les élèves selon leurs enseignants, en revanche elles ouvrent une possibilité de questionnements sur l'importance de considérer la perception de soi et l'estime de soi des élèves. En effet, l'autoévaluation des compétences des élèves dans différents domaines de leur vie et sur leur valeur présente une opportunité de repérer les élèves qui se dévalorisent en contexte scolaire. Finalement, les divers aspects de cette étude sont liés. En effet, l'enseignant reste un membre actif et impliqué dans la construction des savoirs de ses élèves, et il donne goût aux élèves de revenir à l'école pour continuer de progresser, mais parfois il ne pense pas à considérer les dimensions de l'estime de soi de ses élèves.

Par ailleurs, il faut rester prudent sur l'interprétation des résultats, puisque les trois classes étudiées représentent un petit échantillon qui n'est pas généralisable sur l'ensemble de la société. De plus, la désirabilité sociale reste un point à ne pas négliger quant à la lecture des réponses des différents tests adressés aux enseignants.

En outre, ce mémoire permet de montrer que les différents questionnaires utilisés peuvent servir à des fins professionnelles. Cela pourrait traduire, dans une classe, les élèves avec des besoins particuliers et cela pourrait permettre de rebondir et de freiner, voire contrer des

phénomènes non visibles, comme le fait qu'un élève puisse se sous-estimer de manière déviante à la réalité, ou un mal être excessif ressenti par un élève.

9) Bibliographie

*Bacro F., Guimard P., Florin A., Ferrière S., & Gaudonville T., (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance, 1*, 61-80.

*Bacro F., Rambaud A., Florin A., & Guimard P., (2011). L'évaluation de la qualité de vie des enfants de 3 à 6 ans et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE, 112*, 1-6.

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215.

*Berger J.-L., & Girardet C., (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de Pédagogie, 196*, 129-154.

*Bouffard T., Vezeau C., Boivin M., & Cantin S., (2002). Mesure de l'estime de soi à l'adolescence : Version canadienne-française du Self-Perception Profile for Adolescents de Harter. *Revue canadienne des sciences du comportement, 34* :3, 158-162.

*Brault M.-C., Janosz M., & Archambault I., (2014). Effects of school composition and school climate on teacher expectations of students : A multilevel analysis. *Teaching and Teacher Education, 44*, 148-159.

Broc M.A., (2014). Harter's Self-Perception Profile for Children : An Adaptation and Validation of the Spanish Version. *Psychological reports : Measures & Statistics, 115*, 444-466.

*Clément L., Fernet C., Morin A.-J.-S., & Jeanrie C., (2018). Validation canadienne-française de l'Échelle des déterminants du sentiment d'efficacité personnelle des enseignants (EDSEPE). *Psychologie du travail et des organisations, 24*, 126-143.

*De Stercke., De lièvre., & Temperman, (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teacher's Sense of Efficacy Scale, Université de Mons, Mons, Belgique.

Encinar P.-E., & Tessier D., (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1, 37-60.

*Fenouillet F., Heutte J., Boniwell I., & Martin-Krumm C., (2014). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1-29.

*Guimard P., Bacro F., Ferrière S., Florin A., Gaudonville T., & Ngo H., (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et Formations*, 88-89, 163-184.

*Hue S., Rouse J., Bon M.L., & Strayer F.F, (2009). Autoévaluation des compétences personnelles et l'image de soi de l'enfant en milieu scolaire. *Bulletin de psychologie*, 499, 3-14.

*Maintier C., & Alaphilippe D., (2007). Estime de soi des élèves de cycle primaire en fonction du niveau de classe et du type de zone d'éducation. *Bulletin de Psychologie*, 488, 115-120.

*Gazquez O., & Ménard L., (2020). Le bien-être scolaire des élèves, Entre intention de l'enseignant, compétences émotionnelles, et bien-être scolaire, Master MEEF de l'enseignement, de l'éducation et de la formation, mention Premier Degré.

*Pierrehumbert B., (1987). Image de soi et perception des compétences propres chez l'enfant : présentation d'un questionnaire récent d'estime de soi pour enfant. *Revue de Psychologie Appliquée*, 37, 359-377.

Sarrazin P., Tessier D., & Trouilloud D, (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, 157, 147-177. doi.org/10.4000/rfp.463.

Tschammen-Moran M., & Woolfolk Hoy A, (2001). Teacher efficacy : capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

10) Sitographie

- Bacro F., Ferriere S., Florin A., Guimard P., & NGO H., (2012). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Récupéré le 31 mars 2021 sur le site

de l'université de Nantes : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/Bien-Etre-a768-le769cole-et-au-colle768ge-Rapport-2014>

- Frayo G., (2016), *Bien être psychologique et bien être subjectif ; deux approches scientifiques du bien-être*. Récupéré le 31 mars 2021 sur le site de Be&Become : <http://be-and-become.com/bien-etre-psychologique-et-bien-etre-subjectif-deux-approches-scientifiques-du-bien-etre/>
- Guimard P., Bacro F., Ferriere S., Florian A., & Gaudonville T., (2015). *BE-Scol2 : Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège (recherche complémentaire)*. Récupéré le 31 mars 2021 sur le site de l'université de Nantes : <http://cren.univ-nantes.fr/wp-content/uploads/2017/06/Rapport-Be-Scol2-20161>
- Heutte J., (2019), *Bien-être subjectif et satisfaction de vie des élèves*. Récupéré le 31 mars 2021 du site de l'auteur : <http://jean.heutte.free.fr/>
- Maintier C., & Alaphilippe D., (2006). *Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants. L'année Psychologie, volume 106-4, 513-542*. Récupéré le 31 mars 2021 sur le site Persée : https://www.persee.fr/doc/psy_0003-5033_2006_num_106_4_30928

11) Annexes

Annexe 1 : Be-Scol (version écolier 2006)

Annexe 2 : SPPC de Harter

Annexe 3 : SPPT de Harter

Annexe 4 : MSLSS (version française de Fenouillet)

Annexe 5 : ESEPE enseignant (De Stercke., De lièvre., & Temperman, (2014). Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teacher's Sense of Efficacy Scale, Université de Mons, Mons, Belgique.)

Annexe 6 : Ensemble des tableaux de données des différents tests de l'étude

Outils d'évaluation du bien-être à l'école

***Echelle de satisfaction scolaire à l'école
Questionnaire de bien-être à l'école
Bien-être à l'école : modules complémentaires***

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

Université de Nantes
Centre de Recherche en Education de Nantes
(CREN, EA 2621)

Echelle de satisfaction scolaire à l'école

(Guimard, Bacro et Florin, 2012)

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

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

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

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

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

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

Merci pour ta participation.

Il est très important de savoir ce que tu penses **vraiment**. Réponds de façon à ce que tes réponses reflètent comment tu te sens et non comment tu penses que tu devrais te sentir. Ceci n'est **pas** un exercice. Il n'y a **pas** de bonnes ou de mauvaises réponses. Tes réponses n'influenceront **pas** tes notes et personne n'aura connaissance de tes réponses.

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

Questionnaire de bien-être à l'école

Bacro, Florin & Guimard (2015)

Je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Je veux savoir comment tu es, quel genre de personne tu es à l'école. Laisse-moi d'abord t'expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants et je veux savoir lequel est le plus comme toi.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de faire du sport	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement faire du sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tu dois d'abord décider si tu es plus comme les enfants sur la gauche, qui sont contents de faire du sport ou plus comme les enfants sur la droite qui n'aiment pas tellement faire du sport.

N'écris rien pour le moment, mais décide quel enfant est plus comme toi et vas du côté de la phrase qui te correspond. Maintenant, décide si c'est plutôt vrai pour toi ou totalement vrai pour toi et coche le bon endroit.

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

Maintenant, je vais te poser des questions à propos de toi et de ton école. Si tu as plusieurs maîtres ou maîtresses, dis-nous ce que tu penses à propos de celui ou celle que tu vois le plus souvent.

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école	MAIS	D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année	MAIS	D'autres sont contents de leur classe de cette année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/ maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les aide pas assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que ça se passe bien à l'école	MAIS	D'autres trouvent que ça se passe mal à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
8 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison	MAIS	D'autres sont contents de la quantité de devoirs qu'ils ont à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	MAIS	D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les félicite pas assez souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école	MAIS	D'autres ne sont pas tellement appréciés par les autres élèves de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	MAIS	D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
15 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maître/maîtresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
22 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	MAIS	D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	MAIS	D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'aller à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas envie d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
28 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire de bien-être à l'école : modules complémentaires

(Florin, Bacro, Guimard, Ferrière & Gaudonville, 2015)

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

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants se sentent comme chez eux dans leur école	MAIS	D'autres ne se sentent pas comme chez eux dans leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas tellement leur cour de récréation	MAIS	D'autres sont contents de leur cour de récréation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents des repas de la cantine	MAIS	D'autres ne sont pas contents des repas de la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'on leur demande assez leur avis à l'école	MAIS	D'autres trouvent qu'on ne leur demande pas assez leur avis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ne se sentent pas bien dans leur école	MAIS	D'autres enfants se sentent bien dans leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
6 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que l'intérieur de leur école est beau	MAIS	D'autres trouvent que l'intérieur de leur école n'est pas beau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur cantine est calme	MAIS	D'autres trouvent que leur cantine est bruyante	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils manquent d'information sur leur avenir scolaire	MAIS	D'autres trouvent qu'ils sont bien informés sur leur avenir scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent qu'ils sont dans une bonne école	MAIS	D'autres pensent qu'ils ne sont pas dans une bonne école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur école est bien entretenue	MAIS	D'autres trouvent que leur école est mal entretenue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils n'ont pas assez de temps pour déjeuner à la cantine	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ont assez de temps pour déjeuner à la cantine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'on leur apprend bien à travailler à plusieurs	MAIS	D'autres trouvent qu'on ne leur apprend pas assez à travailler à plusieurs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent que leur école a une mauvaise réputation	MAIS	D'autres pensent que leur école a une bonne réputation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi			A peu près comme moi	Vraiment comme moi	
14 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants craignent d'aller dans les toilettes de leur école	MAIS	D'autres ne craignent pas d'aller dans les toilettes de leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que les personnes qui servent les repas sont accueillantes	MAIS	D'autres enfants trouvent que les personnes qui servent les repas ne sont pas accueillantes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que les adultes de l'école ne les respectent pas assez	MAIS	D'autres trouvent que les adultes de l'école les respectent assez	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont fiers de leur école	MAIS	D'autres enfants ne sont pas fiers de leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18 4 3 2 1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'il y a assez d'espaces verts dans leur école	MAIS	D'autres enfants trouvent qu'il n'y a pas assez d'espaces verts dans leur école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur cantine n'est pas un endroit agréable	MAIS	D'autres trouvent que leur cantine est un endroit agréable	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants pensent qu'on ne leur laisse pas prendre des initiatives à l'école	MAIS	D'autres pensent qu'on leur laisse prendre des initiatives à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment je suis

Ma date de naissance : ____ / ____ / ____ Code sujet : _____

Fille Garçon

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment mieux jouer durant leur temps libre	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment mieux regarder la télévision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont très bons dans leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes se demandent s'ils pourront faire les travaux scolaires qu'on exige d'eux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouveront difficiles de se faire des amis	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que c'est très facile de se faire des amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent très bien dans tous les genres de sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils soient très bons dans les sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont contents de leur apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes sont insatisfaits de leur apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents de leur façon d'agir	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement satisfaits de leur façon d'agir	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont souvent mécontents d'eux-mêmes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont pas mal contents d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont aussi intelligents que les autres jeunes de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes n'en sont pas aussi sûrs et se demandent s'ils sont aussi intelligents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont beaucoup d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes n'ont pas vraiment beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient être bien meilleurs dans les sports	ALORS QUE	D'autres jeunes trouvent qu'ils sont suffisamment bons dans les sports	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont satisfaits de leur taille et de leur poids	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient que leur taille ou leur poids soient différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font généralement ce qu'il faut faire	ALORS QUE	D'autres jeunes souvent ne font pas ce qu'il faut faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes n'aiment pas la façon dont ils mènent leur vie	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment la façon dont ils mènent leur vie	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très lents à terminer leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes peuvent faire leurs travaux scolaires rapidement	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aimeraient avoir beaucoup plus d'amis	ALORS QUE	D'autres jeunes ont autant d'amis qu'ils le veulent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes pensent qu'ils pourraient être bons dans à peu près n'importe quelle nouvelle activité sportive	ALORS QUE	D'autres jeunes ont peur de ne pas être bons dans de nouvelles activités sportives	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient être physiquement différents	ALORS QUE	D'autres jeunes sont satisfaits de leur physique	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se comportent généralement comme ils le devraient	ALORS QUE	D'autres jeunes souvent ne se comportent pas comme ils le devraient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes s'apprécient eux-mêmes en tant que personnes	ALORS QUE	D'autres jeunes sont souvent insatisfaits d'eux-mêmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes oublient souvent ce qu'ils apprennent	ALORS QUE	D'autres jeunes se souviennent facilement des choses apprises	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
21.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont toujours plein d'amis pour leurs activités	ALORS QUE	D'autres jeunes sont généralement seuls pour leurs activités	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes croient qu'ils sont meilleurs que ceux de leur âge dans les sports	ALORS QUE	D'autres jeunes ne croient pas qu'ils puissent jouer aussi bien que les autres jeunes de leur âge	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur apparence physique soit différente	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur apparence physique telle qu'elle est	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se mettent généralement dans le pétrin à cause des choses qu'ils font	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font généralement rien qui les met dans le pétrin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes aiment le genre de personne qu'ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient souvent être quelqu'un d'autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes réussissent bien leurs travaux scolaires	ALORS QUE	D'autres jeunes ne réussissent pas très bien leurs travaux scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que plus de personnes de leur âge les aiment	ALORS QUE	D'autres jeunes croient que la plupart des personnes de leur âge les aiment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Dans les jeux et les sports, certains jeunes généralement regardent plutôt que de jouer	ALORS QUE	D'autres jeunes généralement jouent plutôt que de regarder	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes voudraient que leur visage ou leurs cheveux soient différents	ALORS QUE	D'autres jeunes aiment leur visage et leurs cheveux tels qu'ils sont	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes font des choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	ALORS QUE	D'autres jeunes ne font pratiquement jamais de choses qu'ils savent qu'ils ne devraient pas faire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont très contents d'être comme ils sont	ALORS QUE	D'autres jeunes voudraient être différents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi		ALORS QUE		Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
32.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ont de la difficulté à trouver les réponses en classe	ALORS QUE	D'autres jeunes trouvent presque toujours les réponses	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes sont populaires auprès de ceux de leur âge	ALORS QUE	D'autres jeunes ne sont pas très populaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne réussissent pas bien dans de nouveaux jeux extérieurs	ALORS QUE	D'autres jeunes sont immédiatement bons dans de nouveaux jeux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes trouvent qu'ils ont une belle apparence	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent qu'ils ne paraissent pas bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes se comportent très bien	ALORS QUE	D'autres jeunes ont souvent de la difficulté à bien se comporter	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains jeunes ne sont pas très contents de leur façon de faire les choses	ALORS QUE	D'autres jeunes pensent que leur façon de faire les choses est correcte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Comment je suis – version enseignant

Prénom de l'élève : _____

Classe de Mme / Mr : _____

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi				Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève travaille généralement bien	ALORS QUE	Cet élève ne s'applique pas suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève rechigne à se faire de nouveaux amis	ALORS QUE	Cet élève cherche à se faire de nouveaux amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève participe bien aux activités sportives	ALORS QUE	Cet élève n'est pas sportif	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève soigne son apparence	ALORS QUE	Cet élève ne sait pas soigner son apparence	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève se conduit généralement bien	ALORS QUE	Cet élève ne se conduit pas toujours bien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève oublie facilement ce qu'il apprend	ALORS QUE	Cet élève retient facilement ce qu'il apprend	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève a effectivement beaucoup d'amis	ALORS QUE	Cet élève n'a pas beaucoup d'amis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est plutôt supérieur aux autres en sport	ALORS QUE	Cet élève est plutôt faible en sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève semble bien dans sa peau	ALORS QUE	Cet élève ne paraît pas si bien dans sa peau	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Très vrai pour moi	Assez vrai pour moi		ALORS QUE		Assez vrai pour moi	Très vrai pour moi
10.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève agit généralement de façon adéquate		Cet élève n'a pas toujours des réactions adéquates	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève imagine difficilement des solutions aux problèmes posés		Cet élève imagine aisément des solutions aux problèmes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est populaire parmi ses camarades		Cet élève n'est pas très apprécié	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève est gauche aux jeux récréatifs, surtout lorsqu'ils sont nouveaux		Cet élève est habile aux jeux récréatifs même lorsqu'ils sont nouveaux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève n'est pas très sympathique au premier contact		Cet élève est plutôt sympathique au premier contact	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cet élève a fréquemment des ennuis quand il entreprend quelque chose		Cet élève évite plutôt les situations susceptibles de lui créer des ennuis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Code élève :

Sexe :

Date de naissance :

Ce questionnaire concerne différents aspects de votre vie

Vous trouverez ci-dessous trente affirmations avec lesquelles vous pouvez être plus ou moins en accord (ou en désaccord). Indiquez votre position (accord ou désaccord) en entourant la réponse qui exprime le mieux votre point de vue. Soyez spontané et sincère dans vos réponses.

Pas du tout d'accord	Très peu d'accord	Un peu d'accord	Moyennement d'accord	Assez d'accord	Fortement d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5	6	7

1 Je pense que je suis belle/beau	1	2	3	4	5	6	7
2 J'aime bien être à l'université	1	2	3	4	5	6	7
3 J'aimerais habiter dans une maison différente	1	2	3	4	5	6	7
4 J'adore être à la maison avec ma famille	1	2	3	4	5	6	7
5 Je suis impatient d'aller à l'université	1	2	3	4	5	6	7
6 J'aimerais habiter ailleurs	1	2	3	4	5	6	7
7 Je passe des moments sympas avec mes parents	1	2	3	4	5	6	7
8 Je suis quelqu'un avec qui on s'amuse	1	2	3	4	5	6	7
9 L'école est quelque chose d'intéressant	1	2	3	4	5	6	7
10 J'aime bien habiter ici	1	2	3	4	5	6	7
11 J'adore passer un peu de temps avec mes parents	1	2	3	4	5	6	7
12 Ma famille est sympa	1	2	3	4	5	6	7
13 J'aimerais ne pas aller à l'université	1	2	3	4	5	6	7
14 Mes amis sont sympas avec moi	1	2	3	4	5	6	7
15 On s'entend bien dans ma famille	1	2	3	4	5	6	7

16 Je m'aime bien	1	2	3	4	5	6	7
17 Il y a beaucoup de choses que je n'aime pas à l'université	1	2	3	4	5	6	7
18 J'adore le quartier où j'habite	1	2	3	4	5	6	7
19 Mes amis sont gentils avec moi	1	2	3	4	5	6	7
20 Mes parents me traitent équitablement	1	2	3	4	5	6	7
21 La plupart des gens m'apprécient	1	2	3	4	5	6	7
22 J'adore les activités universitaires	1	2	3	4	5	6	7
23 Mes amis sont excellents	1	2	3	4	5	6	7
24 Les membres de ma famille parlent cordialement les uns avec les autres	1	2	3	4	5	6	7
25 Je sais faire pas mal de choses	1	2	3	4	5	6	7
26 J'apprends plein de choses à l'université	1	2	3	4	5	6	7
27 Mes amis m'aident si j'ai besoin d'eux	1	2	3	4	5	6	7
28 J'ai la meilleure famille qui soit	1	2	3	4	5	6	7
29 Je passe du bon temps avec mes amis	1	2	3	4	5	6	7
30 Je suis quelqu'un de bien	1	2	3	4	5	6	7

Fenouillet, F., Heutte, H., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle de satisfaction de vie chez l'élève (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale - MSLSS). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*. 47(1), 83-90.

Codes :

Famille

- 4 J'adore être à la maison avec ma famille
- 11 J'adore passer un peu de temps avec mes parents
- 12 Ma famille est sympa
- 15 On s'entend bien dans ma famille
- 20 Mes parents me traitent équitablement
- 24 Les membres de ma famille parlent cordialement les uns avec les autres
- 28 J'ai la meilleure famille qui soit
- 7 Je passe des moments sympas avec mes parents

Ecole

- 2 J'aime bien être à l'école
- 5 Je suis impatient d'aller à l'école
- 9 L'école est quelque chose d'intéressant
- 13 J'aimerais ne pas aller à l'école (N)**
- 22 J'adore les activités scolaires
- 26 J'apprends plein de choses à l'école
- 17 Il y a beaucoup de choses que je n'aime pas à l'école (N)**

Amis

- 14 Mes amis sont sympas avec moi
- 19 Mes amis sont gentils avec moi
- 23 Mes amis sont excellents
- 27 Mes amis m'aident si j'ai besoin d'eux
- 29 Je passe du bon temps avec mes amis

Lieu de vie

- 10 J'aime bien habiter ici
- 18 J'adore le quartier où j'habite
- 3 J'aimerais habiter dans une maison différente (N)**
- 6 J'aimerais habiter ailleurs (N)**

Self

- 1 Je pense que je suis belle/beau
- 8 Je suis quelqu'un avec qui on s'amuse
- 16 Je m'aime bien
- 21 La plupart des gens m'apprécient
- 25 Je sais faire pas mal de choses
- 30 Je suis quelqu'un de bien

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/263393391>

Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale

Technical Report · June 2014

CITATIONS

6

READS

1,291

4 authors, including:



Joachim De Stercke

Institut Provincial de Formation du Hainaut • University of Mons

62 PUBLICATIONS 123 CITATIONS

SEE PROFILE



Gaëtan Temperman

Université de Mons

133 PUBLICATIONS 213 CITATIONS

SEE PROFILE



Bruno De Lièvre

Université de Mons

210 PUBLICATIONS 496 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Evaluation des environnements numériques pour l'apprentissage humain [View project](#)



Conception de dispositifs pédagogiques intégrant le numérique [View project](#)

Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Traduction francophone
de la *Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES)*
développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy

Informations générales

Cette traduction/adaptation en Français (Belgique) de la *TSES* (long form) développée par Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy (2001) a été validée dans le cadre d'une thèse de doctorat en Sciences Psychologiques et de l'éducation (De Stercke, 2014), et en coopération avec un *Native Speaker* américain.

Pour faire référence à cette traduction francophone de la *TSES* :

De Stercke, J., Temperman, G., De Lièvre, B., & Lacocque, J. (2014). *Echelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants : traduction francophone de la Teachers' Sense of Efficacy Scale*. Service de Pédagogie Générale et des Médias Educatifs, Université de Mons.

En terme d'abréviation, nous recommandons le recours à l'acronyme *ESEPE*, pour « Echelle de Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants ».

Contenu et utilisation de l'échelle

Tout comme la version américaine dont elle est issue, cette version francophone de la *TSES* s'articule autour de trois sous-échelles pour évaluer le niveau de sentiment d'efficacité personnelle (SEP) des enseignants. Ces sous-échelles, déterminées à partir d'une analyse factorielle, sont reprises ci-après en vis-à-vis des items les mesurant.

Sous-échelles

SEP dans l'engagement des élèves (8 items)
SEP dans les stratégies d'enseignement (8 items)
SEP dans la gestion de classe (8 items)

Items

1, 2, 4, 6, 9, 12, 14, 22
7, 10, 11, 17, 18, 20, 23, 24
3, 5, 8, 13, 15, 16, 19, 21

Chacune de ces sous-échelles est graduée de 1 à 9. Dans la version américaine, les items sont formulés sous forme de questions par rapport auxquelles les répondants se positionnent de 1 (Nothing) à 9 (A Great Deal), selon qu'ils ont le sentiment (ou non) d'être efficaces au regard de la tâche mentionnée par l'item. Dans la présente version francophone, des affirmations ont été préférées aux questions pour une meilleure utilisabilité. Les répondants se positionnent dans ce cas de 1 (Pas du tout d'accord) à 9 (Tout à fait d'accord).

Le scoring des sous-échelles s'effectue, pour la version américaine comme pour la version francophone, à l'aide de moyennes non pondérées. Une moyenne est calculée par sous-échelle (soit trois moyennes, chacune de 8 items), et une autre renvoie au score global (moyenne des 24 items de l'échelle).

Validation de l'instrument

La validation de la version francophone de l'instrument a été réalisée auprès d'un échantillon d'étudiants inscrits en dernière année (3^e Bachelier instituteur préscolaire, instituteur primaire et agrégé de l'enseignement secondaire inférieur) de formation initiale en Haute Ecole pédagogique en province de Hainaut. Deux cohortes ont été mobilisées, en 2011 et en 2012. La passation des questionnaires s'est faite au mois de juin de chaque année. Il est à noter que les étudiants n'ayant pas été diplômés, y compris après une deuxième session d'examen (septembre), ont été extraits de l'échantillon utilisé pour mesurer la fiabilité de l'instrument francophone. Il en a été de même pour les étudiants ne possédant pas la nationalité belge. En tout, 461 sujets ont ainsi participé à la procédure de vérification de la fiabilité de l'*ESEPE*.

La fiabilité de l'échelle de sentiment d'efficacité personnelle des enseignants a été mesurée par consistance interne, comme la *TSES*. Les deux versions de l'instrument satisfont aux exigences en la matière, puisque la valeur des coefficients α de Cronbach présentés dans le tableau 1 est systématiquement supérieure à .70. Les moyennes et écarts-types des échelles globales et des sous-échelles sont également repris dans ce tableau.

	TSES (US)			ESEPE (Belgique Fr.)		
	Moy	E-T	α Cronbach	Moy	E-T	α Cronbach
Forme globale	7.10	.94	.94	7.27	.82	.92
Engagement	7.30	1.10	.87	7.27	.88	.80
Enseignement	7.30	1.10	.91	7.38	.80	.82
Gestion de classe	6.70	1.10	.90	7.14	1.03	.86

Tableau 1. Fiabilité des versions américaine et francophone de l'instrument

Les scores moyens des sujets belges francophones peuvent varier selon leur filière de formation. Nos analyses montrent qu'en province de Hainaut, les futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur (AESI) scorent systématiquement moins haut aux sous-échelles de la *ESEPE* que leurs collègues instituteurs primaires (PP) et instituteurs préscolaires (PS), et d'autant plus à la sous-échelle de SEP en gestion de classe. Toutes les moyennes restent cependant relativement élevées.

	PS		PP		AESI	
	Moy	E-T	Moy	E-T	Moy	E-T
Forme globale	7.69	.68	7.30	.74	6.99	.85
Engagement	7.67	.73	7.29	.84	7.02	.90
Enseignement	7.71	.80	7.41	.73	7.16	.79
Gestion de classe	7.67	.74	7.21	.89	6.76	1.15
N valide	111		164		186	

Tableau 2. Scores moyens globaux et par sous-échelles de la *ESEPE* (Belgique Fr.)

Pour toute information concernant la validité de construct du présent outil, nous vous invitons à vous reporter à De Stercke (2014).

Références

De Stercke, J. (2014). *Persévérance et abandon des enseignants débutants : la relève issue des Hautes Écoles*. Thèse de doctorat non publiée. Université de Mons, Mons, Belgique.

Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.

Echelle du Sentiment d'Efficacité Personnelle des Enseignants

Ce questionnaire est conçu pour aider à mieux comprendre les facteurs qui créent des difficultés aux (futurs) enseignants dans leurs activités scolaires. Merci d'indiquer votre opinion à propos de chaque affirmation en entourant un seul nombre par ligne (échelles de 1 à 9).

J'estime pouvoir mobiliser les ressources...	Pas du tout d'accord		Pas d'accord		Neutre		D'accord		Tout à fait d'accord
1 pour faire face aux élèves les plus difficiles.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
2 pour aider mes élèves à penser de façon critique.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
3 pour contrôler les comportements perturbateurs en classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
4 pour motiver les élèves qui montrent peu d'intérêt pour le travail scolaire.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
5 pour rendre claires mes attentes vis-à-vis du comportement des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
6 pour faire comprendre aux élèves qu'ils peuvent bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
7 pour répondre aux questions difficiles de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
8 pour établir des routines pour assurer le bon déroulement de mes activités.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
9 pour aider mes élèves à valoriser leur apprentissage.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
10 pour mesurer le niveau de compréhension des élèves par rapport à l'enseignement que j'ai dispensé.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
11 pour concevoir de bonnes questions pour mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
12 pour favoriser la créativité de mes élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
13 pour faire en sorte que les élèves respectent les règles de vie/travail de la classe.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
14 pour améliorer la compréhension d'un élève en situation d'échec.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
15 pour calmer un élève perturbateur ou bruyant.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
16 pour établir un mode de gestion de la classe efficace avec chaque groupe-classe auquel j'enseigne.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
17 pour ajuster mes leçons au niveau des élèves.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
18 pour utiliser des stratégies d'évaluation variées.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
19 pour éviter qu'un petit nombre d'élèves ne perturbe l'entièreté d'une leçon.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
20 pour proposer une explication alternative quand les élèves sont un peu perdus.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
21 pour répondre aux élèves qui me "testent".	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
22 pour assister les familles afin qu'elles aident leur enfant à bien s'en sortir à l'école.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
23 pour mettre en oeuvre des stratégies alternatives dans mes classes.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)
24 pour proposer des défis appropriés aux élèves particulièrement compétents/avancés.	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)

Statistiques descriptives

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
SEXE	69	0	1.49	1	0.504	1	2
NIVEAU_CLASSE	69	0	3.83	4	1.150	2	5
AGE	68	1	9.29	9.50	1.200	7.00	10.92
MSLSS_Famille	56	13	6.10	6.33	0.806	3.11	7.00
MSLSS_Ecole	56	13	5.17	5.29	1.326	1.71	7.00
MSLSS_Amis	56	13	5.84	6.60	1.625	1.00	7.00
MSLSS_Habitat	56	13	5.73	5.63	1.187	1.75	7.00
MSLSS_Soi	56	13	5.88	6.30	1.133	3.00	7.00
MSLSS_Global	56	13	5.74	5.84	0.831	3.22	7.00
elv_sppc_ecole	49	20	16.86	17	4.619	9	24
elv_sppc_social	49	20	16.86	18	3.830	8	24
elv_sppc_physique	49	20	16.37	16	4.586	7	24
elv_sppc_apparence	49	20	16.96	17	4.555	6	24
elv_sppc_conduite	49	20	17.10	17	3.704	7	24
elv_sppc_valeur	49	20	18.43	18	4.477	9	24
ens1_sppt_ecole	55	14	8.69	9	2.268	3	12
ens1_sppt_social	55	14	9.91	10	1.555	6	12
ens1_sppt_physique	55	14	8.96	9	1.742	4	12
ens1_sppt_apparence	55	14	9.58	9	1.536	6	12
ens1_sppt_conduite	55	14	9.20	9	2.120	5	12
BESCOL_RelPar	62	7	16.29	17.00	3.306	5.00	20.00
BESCOL_ActSco	62	7	13.69	14.00	3.523	5.00	20.00
BESCOL_Classe	62	7	16.71	17.50	3.726	5.00	20.00
BESCOL_RapEva	61	8	11.85	12.00	4.126	5.00	20.00
BESCOL_RelEns	61	8	14.95	15.00	2.986	8.00	20.00
BESCOL_SenSec	61	8	13.93	14.00	4.090	5.00	20.00
ESSE_score	0	69	NaN	NaN	NaN	NaN	NaN
BESCOLCOMP_SAppEco	61	8	16.31	17.00	2.873	8.00	20.00
BESCOLCOMP_InfSco	61	8	15.67	16.00	2.937	10.00	20.00
BESCOLCOMP_ResSco	61	8	12.77	13.00	3.159	6.00	20.00
BESCOLCOMP_AutRes	61	8	14.43	14.00	2.831	8.00	20.00

Fréquences de SEXE

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
Un garçon	35	50.7 %	50.7 %
une fille	34	49.3 %	100.0 %

Fréquences de NIVEAU_CLASSE

Modalités	Quantités	% du Total	% cumulés
CE1	15	21.7 %	21.7 %
CE2	7	10.1 %	31.9 %
CM1	22	31.9 %	63.8 %
CM2	25	36.2 %	100.0 %

Matrice de corrélation

		BESCOL_RelPar	BESCOL_ActSco	BESCOL_Classe	BESCOL_RapEva	BESCOL_RelEns	BESCOL_SenSec	ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_social	en
BESCOL_RelPar	Pearson's r	—								
	p-value	—								
	N	—								
BESCOL_ActSco	Pearson's r	0.091	—							
	p-value	0.483	—							
	N	62	—							
BESCOL_Classe	Pearson's r	0.555***	0.400**	—						
	p-value	< .001	0.001	—						
	N	62	62	—						
BESCOL_RapEva	Pearson's r	0.157	0.120	0.164	—					
	p-value	0.226	0.357	0.206	—					
	N	61	61	61	—					
BESCOL_RelEns	Pearson's r	0.469***	0.467***	0.558***	0.196	—				
	p-value	< .001	< .001	< .001	0.131	—				
	N	61	61	61	61	—				
BESCOL_SenSec	Pearson's r	0.240	0.129	0.238	0.637***	0.370**	—			
	p-value	0.063	0.321	0.065	< .001	0.003	—			
	N	61	61	61	61	61	—			
ens1_sppt_ecole	Pearson's r	0.202	0.294*	0.262	0.057	0.256	0.112	—		
	p-value	0.156	0.036	0.063	0.693	0.073	0.440	—		
	N	51	51	51	50	50	50	—		
ens1_sppt_social	Pearson's r	0.386**	0.296*	0.428**	0.276	0.417**	0.415**	0.391**	—	
	p-value	0.005	0.035	0.002	0.053	0.003	0.003	0.003	—	
	N	51	51	51	50	50	50	55	—	
ens1_sppt_physique	Pearson's r	0.269	0.035	0.315*	0.273	0.362**	0.250	0.241	0.573***	
	p-value	0.056	0.808	0.024	0.055	0.010	0.079	0.077	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	
ens1_sppt_apparence	Pearson's r	0.189	0.140	0.244	0.216	0.239	0.421**	0.536***	0.519***	
	p-value	0.184	0.328	0.084	0.132	0.095	0.002	< .001	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	
ens1_sppt_conduite	Pearson's r	0.341*	0.384**	0.508***	0.209	0.383**	0.291*	0.602***	0.753***	
	p-value	0.014	0.005	< .001	0.145	0.006	0.040	< .001	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	
AGE	r de Pearson	0.267*	-0.002	0.148	0.048	0.256*	0.238	0.089	0.160	
	valeur p	0.037	0.985	0.255	0.717	0.048	0.067	0.524	0.249	
	N	61	61	61	60	60	60	54	54	

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

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard
MSLSS_Famille	t de Student	0.0000	54.0	1.000	0.0000	0.217
MSLSS_Ecole	t de Student	-1.9163	54.0	0.061	-0.6633	0.346
MSLSS_Amis	t de Student	-0.4735	54.0	0.638	-0.2071	0.438
MSLSS_Habitat	t de Student	0.7002	54.0	0.487	0.2232	0.319
MSLSS_Soi	t de Student	-1.1836	54.0	0.242	-0.3571	0.302
MSLSS_Global	t de Student	-0.9032	54.0	0.370	-0.2009	0.222
elv_sppc_ecole	t de Student	0.3245	47.0	0.747	0.4331	1.335
elv_sppc_social	t de Student	-0.1268	47.0	0.900	-0.1405	1.108
elv_sppc_physique	t de Student	0.2195	47.0	0.827	0.2910	1.326
elv_sppc_apparence	t de Student	0.3698	47.0	0.713	0.4866	1.316
elv_sppc_conduite	t de Student	-1.4334	47.0	0.158	-1.5033	1.049
elv_sppc_valeur	t de Student	0.5167	47.0	0.608	0.6672	1.291
ens1_sppt_ecole	t de Student	-0.7069	53.0	0.483	-0.4350	0.615
ens1_sppt_social	t de Student	-0.1095	53.0	0.913	-0.0464	0.424
ens1_sppt_physique	t de Student	1.0783	53.0	0.286	0.5066	0.470
ens1_sppt_apparence	t de Student	-0.9000 ^a	53.0	0.372	-0.3740	0.416
ens1_sppt_conduite	t de Student	-2.1299	53.0	0.038	-1.1817	0.555
BESCOL_RelPar	t de Student	1.2345	60.0	0.222	1.0323	0.836
BESCOL_ActSco	t de Student	-1.4927	60.0	0.141	-1.3226	0.886
BESCOL_Classe	t de Student	-0.3384	60.0	0.736	-0.3226	0.953
BESCOL_RapEva	t de Student	-1.1466	59.0	0.256	-1.2086	1.054
BESCOL_RelEns	t de Student	-0.8105	59.0	0.421	-0.6215	0.767
BESCOL_SenSec	t de Student	0.3750	59.0	0.709	0.3957	1.055
ESSE_score	t de Student	NaN ^b				
BESCOLCOMP_SAppEco	t de Student	0.6795	59.0	0.499	0.5022	0.739

^a Le test de Levene est significatif ($p < 0.05$), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances

^b L'un ou les deux groupes ne contiennent pas assez d'observations

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard
BESCOLCOMP_InfSco	t de Student	0.0723	59.0	0.943	0.0548	0.758
BESCOLCOMP_ResSco	t de Student	-2.9361	59.0	0.005	-2.2376	0.762
BESCOLCOMP_AutRes	t de Student	-0.7014	59.0	0.486	-0.5108	0.728

^a Le test de Levene est significatif ($p < 0.05$), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances

^b L'un ou les deux groupes ne contiennent pas assez d'observations

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
MSLSS_Famille	Un garçon	28	6.10	6.22	0.700	0.132
	une fille	28	6.10	6.39	0.912	0.172
MSLSS_Ecole	Un garçon	28	4.84	4.57	1.364	0.258
	une fille	28	5.51	5.71	1.222	0.231
MSLSS_Amis	Un garçon	28	5.74	6.60	1.741	0.329
	une fille	28	5.94	6.40	1.526	0.288
MSLSS_Habitat	Un garçon	28	5.84	5.50	1.081	0.204
	une fille	28	5.62	5.75	1.295	0.245
MSLSS_Soi	Un garçon	28	5.70	5.80	1.186	0.224
	une fille	28	6.06	6.50	1.069	0.202
MSLSS_Global	Un garçon	28	5.64	5.76	0.922	0.174
	une fille	28	5.84	5.96	0.731	0.138
elv_sppc_ecole	Un garçon	23	17.09	17.00	4.870	1.016
	une fille	26	16.65	17.00	4.472	0.877
elv_sppc_social	Un garçon	23	16.78	18.00	4.348	0.907
	une fille	26	16.92	17.00	3.393	0.665
elv_sppc_physique	Un garçon	23	16.52	16.00	4.953	1.033
	une fille	26	16.23	16.50	4.330	0.849
elv_sppc_apparence	Un garçon	23	17.22	18.00	5.248	1.094
	une fille	26	16.73	16.00	3.935	0.772
elv_sppc_conduite	Un garçon	23	16.30	16.00	3.771	0.786
	une fille	26	17.81	17.50	3.567	0.699
elv_sppc_valeur	Un garçon	23	18.78	19.00	4.338	0.904
	une fille	26	18.12	18.00	4.659	0.914
ens1_sppt_ecole	Un garçon	26	8.46	9.00	2.231	0.438
	une fille	29	8.90	9.00	2.320	0.431
ens1_sppt_social	Un garçon	26	9.88	9.00	1.451	0.285
	une fille	29	9.93	10.00	1.668	0.310
ens1_sppt_physique	Un garçon	26	9.23	10.00	2.006	0.393
	une fille	29	8.72	9.00	1.461	0.271
ens1_sppt_apparence	Un garçon	26	9.38	9.00	1.203	0.236
	une fille	29	9.76	10.00	1.786	0.332
ens1_sppt_conduite	Un garçon	26	8.58	9.00	2.003	0.393
	une fille	29	9.76	10.00	2.099	0.390
BESCOL_RelPar	Un garçon	31	16.81	17.00	3.381	0.607
	une fille	31	15.77	16.00	3.201	0.575
BESCOL_ActSco	Un garçon	31	13.03	14.00	3.903	0.701
	une fille	31	14.35	14.00	3.017	0.542
BESCOL_Classe	Un garçon	31	16.55	17.00	4.249	0.763
	une fille	31	16.87	18.00	3.181	0.571
BESCOL_RapEva	Un garçon	31	11.26	11.00	4.099	0.736

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
	une fille	30	12.47	13.00	4.133	0.755
BESCOL_RelEns	Un garçon	31	14.65	15.00	3.061	0.550
	une fille	30	15.27	16.00	2.924	0.534
BESCOL_SenSec	Un garçon	31	14.13	15.00	4.529	0.814
	une fille	30	13.73	14.00	3.648	0.666
ESSE_score	Un garçon	0	NaN	NaN	NaN	NaN
	une fille	0	NaN	NaN	NaN	NaN
BESCOLCOMP_SAppEco	Un garçon	30	16.57	17.00	3.048	0.556
	une fille	31	16.06	16.00	2.720	0.488
BESCOLCOMP_InfSco	Un garçon	30	15.70	16.00	2.830	0.517
	une fille	31	15.65	16.00	3.083	0.554
BESCOLCOMP_ResSco	Un garçon	30	11.63	11.50	3.306	0.604
	une fille	31	13.87	14.00	2.617	0.470
BESCOLCOMP_AutRes	Un garçon	30	14.17	14.00	2.995	0.547
	une fille	31	14.68	15.00	2.688	0.483

Matrice de corrélation

		BESCOL_RelPar	BESCOL_ActSco	BESCOL_Classe	BESCOL_RapEva	BESCOL_RelEns	BESCOL_SenSec	ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_social	en
BESCOL_RelPar	r de Pearson	—								
	valeur p	—								
	N	—								
BESCOL_ActSco	Pearson's r	0.091	—							
	p-value	0.483	—							
	N	62	—							
BESCOL_Classe	Pearson's r	0.555***	0.400**	—						
	p-value	< .001	0.001	—						
	N	62	62	—						
BESCOL_RapEva	Pearson's r	0.157	0.120	0.164	—					
	p-value	0.226	0.357	0.206	—					
	N	61	61	61	—					
BESCOL_RelEns	Pearson's r	0.469***	0.467***	0.558***	0.196	—				
	p-value	< .001	< .001	< .001	0.131	—				
	N	61	61	61	61	—				
BESCOL_SenSec	Pearson's r	0.240	0.129	0.238	0.637***	0.370**	—			
	p-value	0.063	0.321	0.065	< .001	0.003	—			
	N	61	61	61	61	61	—			
ens1_sppt_ecole	Pearson's r	0.202	0.294*	0.262	0.057	0.256	0.112	—		
	p-value	0.156	0.036	0.063	0.693	0.073	0.440	—		
	N	51	51	51	50	50	50	—		
ens1_sppt_social	Pearson's r	0.386**	0.296*	0.428**	0.276	0.417**	0.415**	0.391**	—	
	p-value	0.005	0.035	0.002	0.053	0.003	0.003	0.003	—	
	N	51	51	51	50	50	50	55	—	
ens1_sppt_physique	Pearson's r	0.269	0.035	0.315*	0.273	0.362**	0.250	0.241	0.573***	—
	p-value	0.056	0.808	0.024	0.055	0.010	0.079	0.077	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	
ens1_sppt_apparence	Pearson's r	0.189	0.140	0.244	0.216	0.239	0.421**	0.536***	0.519***	—
	p-value	0.184	0.328	0.084	0.132	0.095	0.002	< .001	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	
ens1_sppt_conduite	Pearson's r	0.341*	0.384**	0.508***	0.209	0.383**	0.291*	0.602***	0.753***	—
	p-value	0.014	0.005	< .001	0.145	0.006	0.040	< .001	< .001	
	N	51	51	51	50	50	50	55	55	

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

Matrice de corrélation

		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_soc
elv_sppc_ecole	r de Pearson	—							
	valeur p	—							
	N	—							
elv_sppc_social	r de Pearson	0.634 ***	—						
	valeur p	< .001	—						
	N	49	—						
elv_sppc_physique	r de Pearson	0.523 ***	0.680 ***	—					
	valeur p	< .001	< .001	—					
	N	49	49	—					
elv_sppc_apparence	r de Pearson	0.637 ***	0.643 ***	0.623 ***	—				
	valeur p	< .001	< .001	< .001	—				
	N	49	49	49	—				
elv_sppc_conduite	r de Pearson	0.623 ***	0.524 ***	0.447 **	0.570 ***	—			
	valeur p	< .001	< .001	0.001	< .001	—			
	N	49	49	49	49	—			
elv_sppc_valeur	r de Pearson	0.725 ***	0.696 ***	0.650 ***	0.772 ***	0.678 ***	—		
	valeur p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—		
	N	49	49	49	49	49	—		
ens1_sppt_ecole	r de Pearson	0.454 **	0.222	0.096	0.135	0.077	0.257	—	
	valeur p	0.003	0.162	0.550	0.401	0.631	0.105	—	
	N	41	41	41	41	41	41	—	
ens1_sppt_social	r de Pearson	0.526 ***	0.434 **	0.368 *	0.391 *	0.315 *	0.465 **	0.391 **	—
	valeur p	< .001	0.005	0.018	0.011	0.045	0.002	0.003	—
	N	41	41	41	41	41	41	55	—
ens1_sppt_physique	r de Pearson	0.536 ***	0.469 **	0.423 **	0.246	0.274	0.407 **	0.241	0.573 ***
	valeur p	< .001	0.002	0.006	0.121	0.082	0.008	0.077	< .001
	N	41	41	41	41	41	41	55	55
ens1_sppt_apparence	r de Pearson	0.409 **	0.180	0.139	0.155	0.104	0.162	0.536 ***	0.519 ***
	valeur p	0.008	0.259	0.385	0.333	0.517	0.313	< .001	< .001
	N	41	41	41	41	41	41	55	55
ens1_sppt_conduite	r de Pearson	0.565 ***	0.366 *	0.261	0.361 *	0.364 *	0.384 *	0.602 ***	0.753 ***
	valeur p	< .001	0.019	0.099	0.020	0.019	0.013	< .001	< .001
	N	41	41	41	41	41	41	55	55

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

Matrice de corrélation

		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	BESCOL_RelPar	BESCOL_ActSco
elv_sppc_ecole	r de Pearson	—							
	valeur p	—							
	N	—							
elv_sppc_social	r de Pearson	0.634 ***	—						
	valeur p	< .001	—						
	N	49	—						
elv_sppc_physique	r de Pearson	0.523 ***	0.680 ***	—					
	valeur p	< .001	< .001	—					
	N	49	49	—					
elv_sppc_apparence	r de Pearson	0.637 ***	0.643 ***	0.623 ***	—				
	valeur p	< .001	< .001	< .001	—				
	N	49	49	49	—				
elv_sppc_conduite	r de Pearson	0.623 ***	0.524 ***	0.447 **	0.570 ***	—			
	valeur p	< .001	< .001	0.001	< .001	—			
	N	49	49	49	49	—			
elv_sppc_valeur	r de Pearson	0.725 ***	0.696 ***	0.650 ***	0.772 ***	0.678 ***	—		
	valeur p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—		
	N	49	49	49	49	49	—		
BESCOL_RelPar	r de Pearson	0.550 ***	0.508 ***	0.375 *	0.524 ***	0.467 **	0.491 ***	—	
	valeur p	< .001	< .001	0.012	< .001	0.001	< .001	—	
	N	44	44	44	44	44	44	—	
BESCOL_ActSco	r de Pearson	0.480 ***	0.355 *	0.339 *	0.441 **	0.438 **	0.417 **	0.091	—
	valeur p	< .001	0.018	0.024	0.003	0.003	0.005	0.483	—
	N	44	44	44	44	44	44	62	—
BESCOL_Classe	r de Pearson	0.423 **	0.375 *	0.399 **	0.512 ***	0.416 **	0.530 ***	0.555 ***	0.400 **
	valeur p	0.004	0.012	0.007	< .001	0.005	< .001	< .001	0.001
	N	44	44	44	44	44	44	62	62
BESCOL_RapEva	r de Pearson	0.454 **	0.534 ***	0.629 ***	0.436 **	0.459 **	0.551 ***	0.157	0.120
	valeur p	0.002	< .001	< .001	0.003	0.002	< .001	0.226	0.357
	N	43	43	43	43	43	43	61	61
BESCOL_RelEns	r de Pearson	0.591 ***	0.623 ***	0.495 ***	0.525 ***	0.491 ***	0.535 ***	0.469 ***	0.467 ***
	valeur p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	N	43	43	43	43	43	43	61	61
BESCOL_SenSec	r de Pearson	0.337 *	0.348 *	0.304 *	0.347 *	0.358 *	0.432 **	0.240	0.129
	valeur p	0.027	0.022	0.047	0.023	0.018	0.004	0.063	0.321
	N	43	43	43	43	43	43	61	61

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

Matrice de corrélation

		BESCOL_RelPar	BESCOL_ActSco	BESCOL_Classe	BESCOL_RapEva	BESCOL_RelEns	BESCOL_SenSec	LSU_C3	LSU_C3_fr	LSU_C3_mat	LSU_C3
BESCOL_RelPar	r de Pearson	—									
	valeur p	—									
	N	—									
BESCOL_ActSco	r de Pearson	0.091	—								
	valeur p	0.483	—								
	N	62	—								
BESCOL_Classe	r de Pearson	0.555***	0.400**	—							
	valeur p	< .001	0.001	—							
	N	62	62	—							
BESCOL_RapEva	r de Pearson	0.157	0.120	0.164	—						
	valeur p	0.226	0.357	0.206	—						
	N	61	61	61	—						
BESCOL_RelEns	r de Pearson	0.469***	0.467***	0.558***	0.196	—					
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.131	—					
	N	61	61	61	61	—					
BESCOL_SenSec	r de Pearson	0.240	0.129	0.238	0.637***	0.370**	—				
	valeur p	0.063	0.321	0.065	< .001	0.003	—				
	N	61	61	61	61	61	—				
LSU_C3	r de Pearson	0.485**	0.434**	0.324*	0.088	0.494**	0.128	—			
	valeur p	0.002	0.006	0.044	0.595	0.001	0.438	—			
	N	39	39	39	39	39	39	—			
LSU_C3_fr	r de Pearson	0.460**	0.268	0.200	0.111	0.324*	0.194	0.828***	—		
	valeur p	0.003	0.094	0.216	0.499	0.044	0.237	< .001	—		
	N	40	40	40	39	39	39	46	—		
LSU_C3_mat	r de Pearson	0.318*	0.337*	0.140	-0.070	0.282	-0.055	0.749***	0.466***	—	
	valeur p	0.045	0.034	0.388	0.670	0.082	0.740	< .001	< .001	—	
	N	40	40	40	39	39	39	46	47	—	
LSU_C3_arts	r de Pearson	0.179	0.224	0.146	-0.133	0.265	-0.017	0.502***	0.146	0.478***	—
	valeur p	0.268	0.165	0.368	0.420	0.103	0.919	< .001	0.327	< .001	—
	N	40	40	40	39	39	39	46	47	47	—

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

Matrice de corrélation

		LSU_C2_hors_lv	BESCOL_RelPar	BESCOL_ActSco	BESCOL_Classe	BESCOL_RapEva	BESCOL_SenSec	BESCOL_RelEns	LSU_c2_fr	LSU_c2_mat	LSU_c2_arts
LSU_C2_hors_lv	r de Pearson	—									
	valeur p	—									
	N	—									
BESCOL_RelPar	r de Pearson	0.196	—								
	valeur p	0.408	—								
	N	20	—								
BESCOL_ActSco	r de Pearson	0.169	0.091	—							
	valeur p	0.477	0.483	—							
	N	20	62	—							
BESCOL_Classe	r de Pearson	0.473 *	0.555 ***	0.400 **	—						
	valeur p	0.035	< .001	0.001	—						
	N	20	62	62	—						
BESCOL_RapEva	r de Pearson	0.428	0.157	0.120	0.164	—					
	valeur p	0.060	0.226	0.357	0.206	—					
	N	20	61	61	61	—					
BESCOL_SenSec	r de Pearson	0.421	0.240	0.129	0.238	0.637 ***	—				
	valeur p	0.065	0.063	0.321	0.065	< .001	—				
	N	20	61	61	61	61	—				
BESCOL_RelEns	r de Pearson	0.274	0.469 ***	0.467 ***	0.558 ***	0.196	0.370 **	—			
	valeur p	0.243	< .001	< .001	< .001	0.131	0.003	—			
	N	20	61	61	61	61	61	—			
LSU_c2_fr	r de Pearson	0.947 ***	0.001	0.227	0.186	0.351	0.456 *	0.260	—		
	valeur p	< .001	0.998	0.309	0.408	0.109	0.033	0.242	—		
	N	20	22	22	22	22	22	22	—		
LSU_c2_mat	r de Pearson	0.885 ***	0.093	0.121	0.315	0.201	0.308	0.260	0.802 ***	—	
	valeur p	< .001	0.690	0.601	0.165	0.383	0.175	0.255	< .001	—	
	N	20	21	21	21	21	21	21	21	—	
LSU_c2_arts	r de Pearson	0.098	0.025	0.273	0.210	-0.013	-0.074	0.223	0.021	0.089	—
	valeur p	0.680	0.912	0.219	0.347	0.955	0.743	0.320	0.926	0.701	—
	N	20	22	22	22	22	22	22	22	21	—

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

Matrice de corrélation

		LSU_C2_hors_lv	LSU_c2_fr	LSU_c2_mat	LSU_c2_arts
LSU_C2_hors_lv	r de Pearson	—			
	valeur p	—			
	N	—			
LSU_c2_fr	r de Pearson	0.947 ^{***}	—		
	valeur p	< .001	—		
	N	20	—		
LSU_c2_mat	r de Pearson	0.885 ^{***}	0.802 ^{***}	—	
	valeur p	< .001	< .001	—	
	N	20	21	—	
LSU_c2_arts	r de Pearson	0.098	0.021	0.089	—
	valeur p	0.680	0.926	0.701	—
	N	20	22	21	—

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

Matrice de corrélation

		LSU_C3	LSU_C3_fr	LSU_C3_mat	LSU_C3_arts
LSU_C3	r de Pearson	—			
	valeur p	—			
	N	—			
LSU_C3_fr	r de Pearson	0.828 ^{***}	—		
	valeur p	< .001	—		
	N	46	—		
LSU_C3_mat	r de Pearson	0.749 ^{***}	0.466 ^{***}	—	
	valeur p	< .001	< .001	—	
	N	46	47	—	
LSU_C3_arts	r de Pearson	0.502 ^{***}	0.146	0.478 ^{***}	—
	valeur p	< .001	0.327	< .001	—
	N	46	47	47	—

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

Matrice de corrélation

		ens1_sppt_physique	ens1_sppt_apparence	ens1_sppt_conduite	ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_social	LSU_C2_hors_lv	LSU_c2_fr	LSU_c2_mat
ens1_sppt_physique	r de Pearson	—							
	valeur p	—							
	N	—							
ens1_sppt_apparence	r de Pearson	0.292 *	—						
	valeur p	0.031	—						
	N	55	—						
ens1_sppt_conduite	r de Pearson	0.398 **	0.652 ***	—					
	valeur p	0.003	< .001	—					
	N	55	55	—					
ens1_sppt_ecole	r de Pearson	0.241	0.536 ***	0.602 ***	—				
	valeur p	0.077	< .001	< .001	—				
	N	55	55	55	—				
ens1_sppt_social	r de Pearson	0.573 ***	0.519 ***	0.753 ***	0.391 **	—			
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.003	—			
	N	55	55	55	55	—			
LSU_C2_hors_lv	r de Pearson	0.626 **	0.709 ***	0.436	0.841 ***	0.358	—		
	valeur p	0.003	< .001	0.055	< .001	0.121	—		
	N	20	20	20	20	20	—		
LSU_c2_fr	r de Pearson	0.524 *	0.691 ***	0.373	0.798 ***	0.326	0.947 ***	—	
	valeur p	0.012	< .001	0.087	< .001	0.138	< .001	—	
	N	22	22	22	22	22	20	—	
LSU_c2_mat	r de Pearson	0.604 **	0.650 **	0.427	0.830 ***	0.329	0.885 ***	0.802 ***	—
	valeur p	0.004	0.001	0.053	< .001	0.146	< .001	< .001	—
	N	21	21	21	21	21	20	21	—
LSU_c2_arts	r de Pearson	0.117	-0.016	0.065	0.330	-0.286	0.098	0.021	0.089
	valeur p	0.605	0.944	0.773	0.134	0.196	0.680	0.926	0.701
	N	22	22	22	22	22	20	22	21

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

Matrice de corrélation

		LSU_C3	LSU_C3_fr	LSU_C3_mat	LSU_C3_arts	ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_social	ens1_sppt_physique	ens1_sppt_apparence	ens1_sppt_c
LSU_C3	r de Pearson	—								
	valeur p	—								
	N	—								
LSU_C3_fr	r de Pearson	0.828 ***	—							
	valeur p	< .001	—							
	N	46	—							
LSU_C3_mat	r de Pearson	0.749 ***	0.466 ***	—						
	valeur p	< .001	< .001	—						
	N	46	47	—						
LSU_C3_arts	r de Pearson	0.502 ***	0.146	0.478 ***	—					
	valeur p	< .001	0.327	< .001	—					
	N	46	47	47	—					
ens1_sppt_ecole	r de Pearson	0.851 ***	0.809 ***	0.780 ***	0.421 *	—				
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.015	—				
	N	32	33	33	33	—				
ens1_sppt_social	r de Pearson	0.639 ***	0.515 **	0.571 ***	0.518 **	0.391 **	—			
	valeur p	< .001	0.002	< .001	0.002	0.003	—			
	N	32	33	33	33	55	—			
ens1_sppt_physique	r de Pearson	0.322	0.228	0.116	0.310	0.241	0.573 ***	—		
	valeur p	0.073	0.202	0.520	0.080	0.077	< .001	—		
	N	32	33	33	33	55	55	—		
ens1_sppt_apparence	r de Pearson	0.393 *	0.407 *	0.225	0.211	0.536 ***	0.519 ***	0.292 *	—	
	valeur p	0.026	0.019	0.207	0.237	< .001	< .001	0.031	—	
	N	32	33	33	33	55	55	55	—	
ens1_sppt_conduite	r de Pearson	0.739 ***	0.712 ***	0.581 ***	0.247	0.602 ***	0.753 ***	0.398 **	0.652 ***	—
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.165	< .001	< .001	0.003	< .001	—
	N	32	33	33	33	55	55	55	55	—

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

Matrice de corrélation

		LSU_C3	LSU_C3_fr	LSU_C3_mat	LSU_C3_arts	elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite
LSU_C3	r de Pearson	—								
	valeur p	—								
	N	—								
LSU_C3_fr	r de Pearson	0.828 ***	—							
	valeur p	< .001	—							
	N	46	—							
LSU_C3_mat	r de Pearson	0.749 ***	0.466 ***	—						
	valeur p	< .001	< .001	—						
	N	46	47	—						
LSU_C3_arts	r de Pearson	0.502 ***	0.146	0.478 ***	—					
	valeur p	< .001	0.327	< .001	—					
	N	46	47	47	—					
elv_sppc_ecole	r de Pearson	0.644 ***	0.558 ***	0.554 ***	0.349 *	—				
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.046	—				
	N	32	33	33	33	—				
elv_sppc_social	r de Pearson	0.592 ***	0.475 **	0.433 *	0.219	0.634 ***	—			
	valeur p	< .001	0.005	0.012	0.222	< .001	—			
	N	32	33	33	33	49	—			
elv_sppc_physique	r de Pearson	0.392 *	0.281	0.299	0.130	0.523 ***	0.680 ***	—		
	valeur p	0.026	0.113	0.091	0.471	< .001	< .001	—		
	N	32	33	33	33	49	49	—		
elv_sppc_apparence	r de Pearson	0.449 **	0.358 *	0.384 *	0.077	0.637 ***	0.643 ***	0.623 ***	—	
	valeur p	0.010	0.041	0.027	0.671	< .001	< .001	< .001	—	
	N	32	33	33	33	49	49	49	—	
elv_sppc_conduite	r de Pearson	0.433 *	0.434 *	0.206	0.086	0.623 ***	0.524 ***	0.447 **	0.570 ***	—
	valeur p	0.013	0.012	0.249	0.635	< .001	< .001	0.001	< .001	—
	N	32	33	33	33	49	49	49	49	—
elv_sppc_valeur	r de Pearson	0.513 **	0.373 *	0.468 **	0.286	0.725 ***	0.696 ***	0.650 ***	0.772 ***	0.678 ***
	valeur p	0.003	0.033	0.006	0.106	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001
	N	32	33	33	33	49	49	49	49	49

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

Matrice de corrélation

		elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique	elv_sppc_apparence	elv_sppc_conduite	elv_sppc_valeur	LSU_C2_hors_lv	LSU_c2_fr	LSU
elv_sppc_ecole	r de Pearson	—								
	valeur p	—								
	N	—								
elv_sppc_social	r de Pearson	0.634 ***	—							
	valeur p	< .001	—							
	N	49	—							
elv_sppc_physique	r de Pearson	0.523 ***	0.680 ***	—						
	valeur p	< .001	< .001	—						
	N	49	49	—						
elv_sppc_apparence	r de Pearson	0.637 ***	0.643 ***	0.623 ***	—					
	valeur p	< .001	< .001	< .001	—					
	N	49	49	49	—					
elv_sppc_conduite	r de Pearson	0.623 ***	0.524 ***	0.447 **	0.570 ***	—				
	valeur p	< .001	< .001	0.001	< .001	—				
	N	49	49	49	49	—				
elv_sppc_valeur	r de Pearson	0.725 ***	0.696 ***	0.650 ***	0.772 ***	0.678 ***	—			
	valeur p	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—			
	N	49	49	49	49	49	—			
LSU_C2_hors_lv	r de Pearson	0.460	0.392	0.331	0.023	0.037	0.380	—		
	valeur p	0.073	0.133	0.210	0.934	0.892	0.146	—		
	N	16	16	16	16	16	16	—		
LSU_c2_fr	r de Pearson	0.388	0.233	0.180	-0.056	0.003	0.250	0.947 ***	—	
	valeur p	0.137	0.385	0.506	0.838	0.990	0.350	< .001	—	
	N	16	16	16	16	16	16	20	—	
LSU_c2_mat	r de Pearson	0.327	0.369	0.269	0.075	0.054	0.429	0.885 ***	0.802 ***	—
	valeur p	0.217	0.160	0.314	0.783	0.842	0.097	< .001	< .001	—
	N	16	16	16	16	16	16	20	21	—

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

Matrice de corrélation

		ens1_sppt_ecole	ens1_sppt_social	ens1_sppt_physique	ens1_sppt_apparence	ens1_sppt_conduite	ESSE
ens1_sppt_ecole	r de Pearson	—					
	valeur p	—					
	N	—					
ens1_sppt_social	r de Pearson	0.391 **	—				
	valeur p	0.003	—				
	N	55	—				
ens1_sppt_physique	r de Pearson	0.241	0.573 ***	—			
	valeur p	0.077	< .001	—			
	N	55	55	—			
ens1_sppt_apparence	r de Pearson	0.536 ***	0.519 ***	0.292 *	—		
	valeur p	< .001	< .001	0.031	—		
	N	55	55	55	—		
ens1_sppt_conduite	r de Pearson	0.602 ***	0.753 ***	0.398 **	0.652 ***	—	
	valeur p	< .001	< .001	0.003	< .001	—	
	N	55	55	55	55	—	
ESSE	r de Pearson	0.021	0.283 *	0.174	0.197	0.433 **	—
	valeur p	0.885	0.042	0.216	0.163	0.001	—
	N	52	52	52	52	52	—

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

Matrice de corrélation

		MSLSS_Famille	MSLSS_Ecole	MSLSS_Amis	MSLSS_Soi	MSLSS_Habitat	MSLSS_Global	elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique
MSLSS_Famille	r de Pearson	—								
	valeur p	—								
	N	—								
MSLSS_Ecole	r de Pearson	0.403 **	—							
	valeur p	0.002	—							
	N	56	—							
MSLSS_Amis	r de Pearson	0.536 ***	0.307 *	—						
	valeur p	< .001	0.021	—						
	N	56	56	—						
MSLSS_Soi	r de Pearson	0.600 ***	0.304 *	0.712 ***	—					
	valeur p	< .001	0.023	< .001	—					
	N	56	56	56	—					
MSLSS_Habitat	r de Pearson	0.109	0.226	0.154	-0.082	—				
	valeur p	0.422	0.095	0.259	0.546	—				
	N	56	56	56	56	—				
MSLSS_Global	r de Pearson	0.727 ***	0.665 ***	0.832 ***	0.741 ***	0.417 **	—			
	valeur p	< .001	< .001	< .001	< .001	0.001	—			
	N	56	56	56	56	56	—			
elv_sppc_ecole	r de Pearson	0.314 *	0.359 *	0.422 **	0.470 ***	0.200	0.526 ***	—		
	valeur p	0.028	0.011	0.003	< .001	0.169	< .001	—		
	N	49	49	49	49	49	49	—		
elv_sppc_social	r de Pearson	0.472 ***	0.131	0.532 ***	0.719 ***	0.002	0.538 ***	0.634 ***	—	
	valeur p	< .001	0.369	< .001	< .001	0.991	< .001	< .001	—	
	N	49	49	49	49	49	49	49	—	
elv_sppc_physique	r de Pearson	0.393 **	0.163	0.472 ***	0.574 ***	0.238	0.537 ***	0.523 ***	0.680 ***	—
	valeur p	0.005	0.263	< .001	< .001	0.100	< .001	< .001	< .001	—
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	—
elv_sppc_apparence	r de Pearson	0.431 **	0.228	0.374 **	0.615 ***	0.024	0.479 ***	0.637 ***	0.643 ***	0.623 ***
	valeur p	0.002	0.115	0.008	< .001	0.868	< .001	< .001	< .001	< .001
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
elv_sppc_conduite	r de Pearson	0.409 **	0.512 ***	0.355 *	0.429 **	0.231	0.567 ***	0.623 ***	0.524 ***	0.447 **
	valeur p	0.004	< .001	0.012	0.002	0.110	< .001	< .001	< .001	0.001
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
elv_sppc_valeur	r de Pearson	0.487 ***	0.231	0.398 **	0.580 ***	0.167	0.531 ***	0.725 ***	0.696 ***	0.650 ***
	valeur p	< .001	0.111	0.005	< .001	0.252	< .001	< .001	< .001	< .001
	N	49	49	49	49	49	49	49	49	49
ens1_sppt_ecole	r de Pearson	0.034	0.020	0.078	0.260	-0.081	0.099	0.454 **	0.222	0.096
	valeur p	0.819	0.894	0.603	0.078	0.591	0.509	0.003	0.162	0.550
	N	47	47	47	47	47	47	41	41	41
ens1_sppt_social	r de Pearson	0.162	0.069	0.128	0.233	0.132	0.219	0.526 ***	0.434 **	0.368 *
	valeur p	0.276	0.644	0.391	0.115	0.378	0.140	< .001	0.005	0.018
	N	47	47	47	47	47	47	41	41	41
ens1_sppt_physique	r de Pearson	0.280	0.088	0.235	0.217	0.164	0.297 *	0.536 ***	0.469 **	0.423 **
	valeur p	0.057	0.557	0.112	0.142	0.271	0.042	< .001	0.002	0.006
	N									

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

Matrice de corrélation

		MSLSS_Famille	MSLSS_Ecole	MSLSS_Amis	MSLSS_Soi	MSLSS_Habitat	MSLSS_Global	elv_sppc_ecole	elv_sppc_social	elv_sppc_physique
	N	47	47	47	47	47	47	41	41	41
ens1_sppt_apparence	r de Pearson	0.014	0.156	-0.073	0.034	-0.011	0.033	0.409**	0.180	0.139
	valeur p	0.923	0.295	0.627	0.820	0.942	0.825	0.008	0.259	0.385
	N	47	47	47	47	47	47	41	41	41
ens1_sppt_conduite	r de Pearson	0.177	0.223	0.139	0.257	0.184	0.301*	0.565***	0.366*	0.261
	valeur p	0.235	0.133	0.352	0.081	0.216	0.039	< .001	0.019	0.099
	N	47	47	47	47	47	47	41	41	41

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

Matrice de corrélation

		MSLSS_Famille	MSLSS_Ecole	MSLSS_Amis	MSLSS_Habitat	MSLSS_Soi	MSLSS_Global	BESCOL_RelEns	BESCOL_ActSco	BESCOL_RapEva	BES
MSLSS_Famille	r de Pearson	—									
	valeur p	—									
	N	—									
MSLSS_Ecole	r de Pearson	0.403 **	—								
	valeur p	0.002	—								
	N	56	—								
MSLSS_Amis	r de Pearson	0.536 ***	0.307 *	—							
	valeur p	< .001	0.021	—							
	N	56	56	—							
MSLSS_Habitat	r de Pearson	0.109	0.226	0.154	—						
	valeur p	0.422	0.095	0.259	—						
	N	56	56	56	—						
MSLSS_Soi	r de Pearson	0.600 ***	0.304 *	0.712 ***	-0.082	—					
	valeur p	< .001	0.023	< .001	0.546	—					
	N	56	56	56	56	—					
MSLSS_Global	r de Pearson	0.727 ***	0.665 ***	0.832 ***	0.417 **	0.741 ***	—				
	valeur p	< .001	< .001	< .001	0.001	< .001	—				
	N	56	56	56	56	56	—				
BESCOL_RelEns	r de Pearson	0.679 ***	0.258	0.489 ***	0.066	0.519 ***	0.584 ***	—			
	valeur p	< .001	0.074	< .001	0.652	< .001	< .001	—			
	N	49	49	49	49	49	49	—			
BESCOL_ActSco	r de Pearson	0.380 **	0.335 *	0.305 *	-0.118	0.450 **	0.414 **	0.467 ***	—		
	valeur p	0.007	0.017	0.031	0.415	0.001	0.003	< .001	—		
	N	50	50	50	50	50	50	61	—		
BESCOL_RapEva	r de Pearson	0.265	0.018	0.173	0.110	0.341 *	0.256	0.196	0.120	—	
	valeur p	0.065	0.903	0.234	0.451	0.017	0.076	0.131	0.357	—	
	N	49	49	49	49	49	49	61	61	—	
BESCOL_SenSec	r de Pearson	0.231	-0.026	-0.059	0.080	0.081	0.058	0.370 **	0.129	0.637 ***	
	valeur p	0.111	0.860	0.689	0.583	0.581	0.693	0.003	0.321	< .001	
	N	49	49	49	49	49	49	61	61	61	
BESCOL_Classe	r de Pearson	0.566 ***	0.180	0.394 **	0.062	0.508 ***	0.497 ***	0.558 ***	0.400 **	0.164	
	valeur p	< .001	0.210	0.005	0.669	< .001	< .001	< .001	0.001	0.206	
	N	50	50	50	50	50	50	61	62	61	
BESCOL_RelPar	r de Pearson	0.237	-0.089	0.373 **	0.182	0.298 *	0.301 *	0.469 ***	0.091	0.157	
	valeur p	0.097	0.538	0.008	0.206	0.036	0.033	< .001	0.483	0.226	
	N	50	50	50	50	50	50	61	62	61	

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

Test t pour échantillons indépendants

		Statistique	ddl	p
MSLSS_Famille	t de Student	-2.491	50.0	0.016
MSLSS_Ecole	t de Student	-4.528	50.0	< .001
MSLSS_Amis	t de Student	-2.399	50.0	0.020
MSLSS_Habitat	t de Student	-1.277	50.0	0.207
MSLSS_Soi	t de Student	-2.586	50.0	0.013
MSLSS_Global	t de Student	-4.385	50.0	< .001
elv_sppc_ecole	t de Student	-2.293	44.0	0.027
elv_sppc_social	t de Student	-1.205	44.0	0.235
elv_sppc_physique	t de Student	-2.478	44.0	0.017
elv_sppc_apparence	t de Student	-2.294	44.0	0.027
elv_sppc_conduite	t de Student	-3.393	44.0	0.001
elv_sppc_valeur	t de Student	-1.481	44.0	0.146
ens1_sppt_ecole	t de Student	-0.701	50.0	0.486
ens1_sppt_social	t de Student	-1.658 ^a	50.0	0.104
ens1_sppt_physique	t de Student	-2.158	50.0	0.036
ens1_sppt_apparence	t de Student	-1.710 ^a	50.0	0.094
ens1_sppt_conduite	t de Student	-3.762 ^a	50.0	< .001
BESCOL_RelPar	t de Student	-1.407	60.0	0.165
BESCOL_ActSco	t de Student	-3.308	60.0	0.002
BESCOL_Classe	t de Student	-5.301 ^a	60.0	< .001
BESCOL_RapEva	t de Student	-0.115	59.0	0.909
BESCOL_RelEns	t de Student	-2.509	59.0	0.015
BESCOL_SenSec	t de Student	-0.272	59.0	0.787
ESSE_score	t de Student	NaN ^b		
BESCOLCOMP_SAppEco	t de Student	-1.583	59.0	0.119
BESCOLCOMP_InfSco	t de Student	-3.724	59.0	< .001
BESCOLCOMP_ResSco	t de Student	-2.289	59.0	0.026
BESCOLCOMP_AutRes	t de Student	-2.514	59.0	0.015
LSU_c2_fr	t de Student	NaN ^b		
LSU_c2_mat	t de Student	NaN ^b		
LSU_c2_arts	t de Student	NaN ^b		

^a Le test de Levene est significatif ($p < 0.05$), suggérant une violation de la condition d'égalité des variances

^b L'un ou les deux groupes ne contiennent pas assez d'observations

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
MSLSS_Famille	true	6	5.35	5.28	0.768	0.314
	false	46	6.19	6.33	0.772	0.1138
MSLSS_Ecole	true	6	3.29	3.36	0.793	0.324
	false	46	5.49	5.71	1.153	0.1699
MSLSS_Amis	true	6	4.60	4.20	2.063	0.842
	false	46	6.13	6.70	1.388	0.2047
MSLSS_Habitat	true	6	5.33	5.38	0.996	0.407
	false	46	5.90	6.00	1.019	0.1502
MSLSS_Soi	true	6	4.83	5.20	1.371	0.560
	false	46	6.06	6.40	1.054	0.1554
MSLSS_Global	true	6	4.68	4.78	0.674	0.275
	false	46	5.95	6.06	0.667	0.0984
elv_sppc_ecole	true	5	12.80	12.00	3.768	1.685
	false	41	17.54	18.00	4.416	0.6897
elv_sppc_social	true	5	15.00	18.00	5.523	2.470
	false	41	17.22	18.00	3.685	0.5754
elv_sppc_physique	true	5	12.20	15.00	4.817	2.154
	false	41	17.24	17.00	4.241	0.6624
elv_sppc_apparence	true	5	12.60	12.00	6.768	3.027
	false	41	17.46	17.00	4.178	0.6525
elv_sppc_conduite	true	5	12.40	14.00	3.209	1.435
	false	41	17.76	18.00	3.345	0.5224
elv_sppc_valeur	true	5	15.80	14.00	4.712	2.107
	false	41	18.93	19.00	4.429	0.6918
ens1_sppt_ecole	true	7	8.14	8.00	1.464	0.553
	false	45	8.80	9.00	2.399	0.3576
ens1_sppt_social	true	7	9.14	9.00	0.378	0.143
	false	45	10.13	10.00	1.561	0.2327
ens1_sppt_physique	true	7	7.86	9.00	1.773	0.670
	false	45	9.24	9.00	1.554	0.2317
ens1_sppt_apparence	true	7	8.71	9.00	0.488	0.184
	false	45	9.78	10.00	1.622	0.2418
ens1_sppt_conduite	true	7	6.71	7.00	0.756	0.286
	false	45	9.64	10.00	2.024	0.3018
BESCOL_RelPar	true	6	14.50	16.00	4.970	2.029
	false	56	16.48	17.00	3.081	0.4117
BESCOL_ActSco	true	6	9.50	10.00	3.146	1.285
	false	56	14.14	14.00	3.278	0.4380
BESCOL_Classe	true	6	10.33	10.00	4.967	2.028
	false	56	17.39	18.00	2.871	0.3837
BESCOL_RapEva	true	6	11.67	12.00	4.633	1.892

Statistiques descriptives des groupes

	Groupe	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
	false	55	11.87	12.00	4.114	0.5548
BESCOL_RelEns	true	6	12.17	11.00	3.869	1.579
	false	55	15.25	15.00	2.750	0.3708
BESCOL_SenSec	true	6	13.50	14.50	4.848	1.979
	false	55	13.98	14.00	4.048	0.5459
ESSE_score	true	0	NaN	NaN	NaN	NaN
	false	0	NaN	NaN	NaN	NaN
BESCOLCOMP_SAppEco	true	7	14.71	15.00	3.817	1.443
	false	54	16.52	17.00	2.704	0.3680
BESCOLCOMP_InfSco	true	7	12.14	11.00	2.116	0.800
	false	54	16.13	16.00	2.720	0.3701
BESCOLCOMP_ResSco	true	7	10.29	10.00	3.094	1.169
	false	54	13.09	13.00	3.048	0.4148
BESCOLCOMP_AutRes	true	7	12.00	11.00	2.449	0.926
	false	54	14.74	15.00	2.742	0.3731
LSU_c2_fr	true	0	NaN	NaN	NaN	NaN
	false	22	11.14	12.00	1.457	0.3107
LSU_c2_mat	true	0	NaN	NaN	NaN	NaN
	false	21	8.33	9.00	0.856	0.1869
LSU_c2_arts	true	0	NaN	NaN	NaN	NaN
	false	22	5.95	6.00	0.213	0.0455

Statistiques descriptives

	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Minimum	Maximum
ESEPE_EE	3	0	7.04	6.75	0.617	6.63	7.75
ESEPE_GC	3	0	6.67	6.75	0.382	6.25	7.00
ESEPE_SE	3	0	7.21	7.38	0.289	6.88	7.38