



# Les déterminants personnels du bien-être de l'écolier, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire

Halim Bennacer

## ► To cite this version:

Halim Bennacer. Les déterminants personnels du bien-être de l'écolier, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire. Recherches & éducations, Société Binet Simon, 2017, Le bien-être à l'école: un processus de production du bien-être? Tome 2, pp.43-59. hal-02092941

**HAL Id: hal-02092941**

**<https://hal-univ-bourgogne.archives-ouvertes.fr/hal-02092941>**

Submitted on 8 Apr 2019

**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.

# Les déterminants personnels du bien-être de l'élève, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire

Halim, Bennacer

IRÉDU,<sup>1</sup> Université de Bourgogne Franche-Comté  
Pôle AAFE - Esplanade Erasme  
B.P. 26513, F-21065 Dijon Cedex  
[halim.bennacer@u-bourgogne.fr](mailto:halim.bennacer@u-bourgogne.fr)

**Article paru dans la revue *Recherches & éducations*, 18, 2017 : Le bien-être à l'école: un processus de production du bien-être? Tome 2, pp. 43-59**

**Résumé** : Ce travail porte sur l'étude des déterminants personnels de la performance de l'élève et de ses réactions vis-à-vis de la classe, relatives à son bien-être et à ses satisfactions (envers le maître, l'apprentissage et la classe). Un modèle théorique ( $n = 554$ ), est testé par l'analyse en communautés et affiné par l'analyse en pistes causales. Il en ressort que les caractéristiques externes et cognitives antérieures de la personnalité (âge, sexe, CSP des parents, passé scolaire) exercent des effets directs sur les critères, et indirects à travers les attitudes envers l'école (affectivité négative, désintérêt scolaire, aspirations pour les études, "anxiété, souci et stress scolaires", école drôle). A l'aide de deux modèles structuraux, nous expliquons 39 % de la variance dans la performance, et de 19 à 39 % dans les réactions envers la classe. La performance scolaire détermine le bien-être et la satisfaction envers le maître, et n'est influencée par aucune réaction des écoliers. Cette étude permet de dresser le profil de l'élève qui a une bonne performance ou manifeste des réactions positives envers la classe.

**Mots-clés** : Caractéristiques personnelles, bien-être, satisfactions en classe, performance scolaire, école élémentaire

**Abstract**: This work focuses on the study of personal determinants of pupils' achievement and reactions toward class (well-being; satisfaction with teacher, learning and class). A theoretical model is tested by commonality analysis and refined by causal paths analysis. The results show that external and cognitive prior characteristics (age, gender, socio-occupational background, academic record) have direct effects on criteria variables, and indirectly via the attitudes toward school (negative feelings; scholastic interest; aspirations for future studies; "scholastic anxiety, worry and stress"; fun school). Using two structural models, we explained 39 % of the variance in academic achievement, and from 19 to 39 % in the reactions toward class. This study shows that academic performance determines well-being and satisfaction with teacher, but it is not subject to any influence from the pupils' reactions. This study provides a profile of the pupil who gets good academic achievement and shows positive reactions toward class.

**Keywords**: Personal characteristics, well-being, satisfactions in class, academic achievement, elementary school

## Introduction

Bien que s'avérant secondaires, les sentiments de bien-être et de satisfactions à l'école s'accompagnent avec la réussite éducative (CAS, 2013) et sont de plus en plus au centre des préoccupations internationales notamment dans des pays anglo-saxons et scandinaves (Currie *et al.*, 2012, Ocde, 2014, Unicef, 2013, Vandoorne, 2012). Le bien-être des élèves corrèle à une bonne estime de soi académique et de meilleurs résultats scolaires (Bradshaw & Keung, 2011, in Ocde, 2015). Il s'accompagne, cependant, moins probablement du décrochage scolaire (Archambault *et al.*, 2009) et des problèmes de santé mentale (Schochet *et al.*, 2006). Quand elle s'acquière aux dépens du bien-être et des satisfactions des élèves, la réussite ou la performance scolaire n'est plus considérée comme une réussite à part entière (Ocde, 2015). D'ailleurs, la plupart des professeurs et des chefs d'établissement reconnaissent que l'épanouissement socio-affectif de leurs élèves est aussi important que leur maîtrise des différentes matières scolaires (enquête PISA ; in Ocde, 2014).

<sup>1</sup> Institut sur la Recherche en Éducation

Cette étude porte sur les déterminants personnels de la performance scolaire de l'élève et de ses réactions envers la classe relatives à son sentiment de bien-être, à ses satisfactions envers l'apprentissage, le maître et la classe.

Les auteurs sont unanimes à dire que la réussite de l'élève et son comportement scolaire dépendent ou s'expliquent par ses caractéristiques personnelles (Chamarro & Furnham, 2003 ; Potvin & Paradis, 2000). On s'est d'abord intéressé à l'étude des caractéristiques externes d'ordre statique (qu'il importe de retenir) relative à l'âge, au sexe et à la classe socioprofessionnelle des parents.

Il s'avère dans les recherches que le développement des individus diffère selon l'âge (cf. Guidetti, 2002). L'augmentation dans celui-ci corrèle positivement avec l'absentéisme des élèves, leur performance scolaire, leurs attitudes négatives et leur insatisfaction envers le collège (Bennacer, 1994).

Des études indiquent, également, que les garçons et les filles présentent des différences comportementales typiques à leur genre liées aux stéréotypes caractérisant l'environnement socio-familial (Lajoie, 2003, Steinbruckner, 2009). Les garçons se caractérisent plus par l'individualisme, la quête d'autonomie, le non-respect des règles, la turbulence, le chahut et des conduites asociales (Deschesnes *et al.*, 2003). Les filles ont souvent appris l'écoute, le respect, la souplesse et certaines valeurs sociales facilitant l'acceptation des exigences scolaires. Elles développent des attitudes plus favorables envers l'école, consacrent plus de temps à leurs devoirs et ont plus d'aspirations scolaires (Cloutier, 2003). Les filles créent ainsi les conditions de leur meilleure réussite, en adoptant des conduites qui traduisent une forte adhésion aux normes scolaires (Lajoie, 2004).

L'importance de la classe socioprofessionnelle des parents s'est montrée, positivement, liée autant à la meilleure performance des élèves qu'à leurs bonnes attitudes. Ce sont les élèves des classes moyennes et aisées qui réussissent mieux et montrent plus d'affection envers l'école (Jeantheau & Murat, 1998).

Des recherches mettent aussi l'accent sur l'importance des caractéristiques cognitives antérieures, se rapportant à l'histoire ou au passé scolaire de l'élève. Celle-ci détermine ses attitudes envers lui-même et l'école (Gladney, 1998), sa réussite ultérieure ou son décrochage scolaire (Janosz *et al.*, 2000).

D'autres investigations ont montré que le comportement et la réussite aux études ne s'expliquent que très peu par les caractéristiques affectives générales de la personnalité (cf. Furnham *et al.*, 2002). Kneip (1979) indique par exemple que la sensibilité, l'adaptation, l'indépendance, l'introversion et la persistance rendent compte uniquement de 7 % de la variance dans la performance de l'écolier.

C'est ainsi que les auteurs se sont finalement tournés vers l'étude des dimensions affectives spécifiques, dites "dynamiques ou motivationnelles", qui se développent dans l'école. Bloom (1979) désigne ces dernières par le concept "caractéristiques affectives de départ" qui selon lui concernent les attitudes et intérêts envers les matières, les attitudes vis-à-vis de l'école et la perception de soi scolaire. De sa revue de la littérature, il ressort que telles caractéristiques expliquent jusqu'à 25% de la variance dans la réussite scolaire.

Des études soutiennent leur importance (cf. Potvin & Paradis, 2000). Elles montrent, par exemple, que les bonnes attitudes de l'élève comme sa satisfaction générale envers l'école, son engagement et ses aspirations scolaires inhibent la délinquance juvénile (Mak *et al.*, 2003), le chahut (Bennacer, 2012), l'usage fréquent de la cigarette et de l'alcool (Perry *et al.*, 1993) et le décrochage scolaire (CRSC, 1999). Elles s'accompagnent souvent d'autonomie, de motivation (Cock & Halvari, 1999), de contrôle interne et d'une bonne estime de soi scolaire (Saint-Laurent, 2000). Les attitudes favorables envers l'école sont, aussi, de bons prédicteurs des meilleures performances scolaires (Abu-Hilal, 2000) et réactions envers la classe relatives au bien-être, aux satisfactions envers le maître et l'enseignement (Bennacer, 2003).

De l'examen des travaux, nous constatons que les études ont souvent porté sur *de simples associations* entre certaines variables personnelles et la réussite ou le comportement scolaire. Elles n'ont cependant pas tenté de saisir, dans un modèle, les mécanismes dynamiques par lesquels les caractéristiques personnelles d'ordre distal de l'élève influent sur les phénomènes étudiés. Cette approche conduit à une compréhension superficielle de ces derniers. Force est de constater qu'aucune recherche n'a étudié, au sein d'un modèle théorique, les relations entre la performance de l'élève et ses réactions envers la classe telles que son bien-être, ses satisfactions envers l'apprentissage, le maître et la classe.

Cette étude a pour intérêt principal d'identifier chez l'élève le rôle de certains facteurs personnels et mécanismes dynamiques de la personnalité dans l'explication de ces variables. Nous y déterminerons aussi les relations et l'articulation entre ces dernières.

## Modèle théorique de base et hypothèses

Pour récapituler nos considérations, nous avons élaboré un modèle général se basant sur l'examen des travaux présentés (voir Figure 1). Nous considérons que la personnalité de l'élève détermine ses réactions envers la classe et sa performance directement par des variables *distales*, et indirectement à travers des variables *proximales* (Eysenck, 1997). Les premières ne sont pas proches du phénomène expliqué, et sont du moins relativement stables dans les situations. Elles se constituent des facteurs relatifs aux caractéristiques externes (*âge, sexe, classe socioprofessionnelle des parents*) et cognitives antérieures de l'élève (*telles que histoire ou passé scolaire*). Les secondes renvoient aux déterminants les plus directs des critères, et se rapportent aux caractéristiques affectives de départ (*comme les attitudes envers l'école*, Bloom, 1979). Elles sont dynamiques, car elles évoluent et se structurent dans l'école selon les situations, et jouent un rôle intermédiaire dans le mécanisme d'influence.

Conformément à l'ordre causal adopté, le modèle théorique clarifie les relations entre les blocs de variables retenus et récapitule nos hypothèses :

1. Le bloc B (caractéristiques affectives de départ) est lié au bloc A qui le précède dans l'ordre causal (caractéristiques externes et cognitives antérieures)
2. Les blocs A et B de notre modèle exercent, individuellement et ensemble, des effets spécifiques sur les critères (bloc C)
3. Le bloc B (variables intermédiaires) exerce sur les critères (bloc C) des effets supplémentaires aux effets du bloc A.

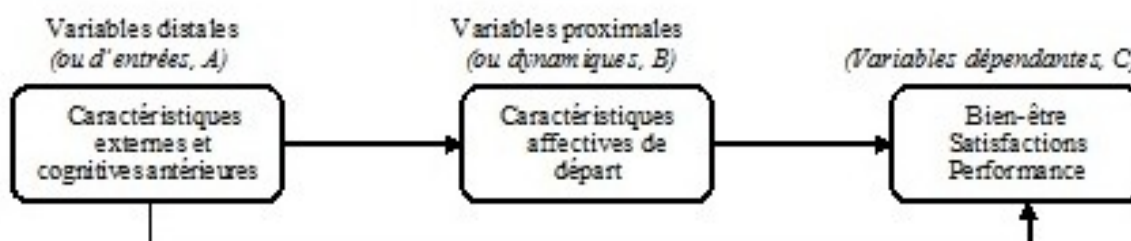


Figure 1. Modèle théorique de base sur les déterminants personnels du bien-être de l'écolier, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire

## Méthode

### Participants

Nous avons retenu 554 élèves en optant pour l'échantillonnage par grappes (cf. Ghiglione & Matalon, 1991). Parmi toutes les classes constituant les écoles de la ville de Tours-centre, nous avons tiré au hasard 25 classes à raison de cinq par niveau scolaire (CP-CM2). Leur effectif moyen est de 22,9, et varie de 18,8 à 25,4 en fonction des niveaux. Ces classes se composent en moyenne de 51 % de filles (45 à 56 % selon les niveaux). L'âge des élèves est en moyenne de 9,22. Il s'élève successivement, d'environ une année, du CP au CM2.

### Mesures

Les caractéristiques externes de la personnalité concernent le sexe de l'élève (1 = garçons, 2 = filles), son âge et l'origine socioprofessionnelle de ses parents telle qu'elle est déterminée sur la base d'une estimation approximative des revenus par Essbaï (1983, p. 150). Nous avons adopté sa classification des catégories socioprofessionnelles de l'INSEE en trois classes codées respectivement

de 1 à 3 : "favorisée", "moyenne" et "défavorisée".<sup>2</sup> Leurs pourcentages respectifs sont de 23.1, 41.3 et 35.6 % (voir tableau 1). Les caractéristiques cognitives antérieures furent représentées par le passé scolaire de l'élève, relatif à l'existence ou non d'un redoublement (codé 1 ou 0). Le nombre d'élèves redoublants est en moyenne de 9.4 %. Il s'élève progressivement du CP (3.3 %) au CM2 (15.9 %).

Tableau 1. Caractéristiques descriptives de l'échantillon selon les niveaux scolaires (n = 554 écoliers)

Niveau Scolaire <sup>1</sup>	Effectif (n = 25 classes)		Age		Sexe (%)		CSP des parents (%)				Passé scolaire (%)	
	Moyenne	ET	Moyenne	ET	Garçons	Fillles	Fav.	Moy.	Déf.	ET	Redoublants	ET
1. CP (91)	18.8	1.64	7.05	.43	49	51	20.9	42.8	36.3	.86	3.3	.19
2. CE1 (105)	22.8	1.79	8.13	.39	55	45	15.2	41.9	42.9	.87	6.7	.24
3. CE2 (118)	24.2	2.39	9.10	.50	54	56	25.4	39.8	34.8	.85	7.6	.31
4. CM1 (114)	23.2	2.49	10.15	.43	51	49	20.2	43.0	36.8	.85	11.4	.37
5. CM2 (126)	25.4	2.07	11.04	.51	44	56	31.7	39.7	28.6	.84	15.9	.45
Ensemble	22.9	2.98	9.22	1.48	49	51	23,1	41,3	35.6	.87	9.4	1.3

Note. <sup>1</sup> L'effectif des élèves est entre parenthèses. Ecart type (ET). Cours préparatoire (CP). Cours élémentaire 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année (CE1, CE2). Cours moyen 1<sup>ère</sup> ou 2<sup>ème</sup> année (CM1, CM2). Classe socioprofessionnelle (CSP). Favorisée (Fav.). Moyenne (Moy.). Défavorisée (Déf.). 29 absents sur 554 écoliers. Cinq classes par niveau scolaire.

Les variables dynamiques de la personnalité furent contrôlées par l'*Échelle des attitudes des élèves envers l'école élémentaire* (ÉAÉE, Bennacer, 2008, voir tableau 2). Ses facteurs portent sur l'affectivité négative envers l'école ( $\alpha = .89$ ), le désintérêt scolaire ( $\alpha = .72$ ), les aspirations pour les études futures ( $\alpha = .81$ ) ainsi que les facteurs "anxiété, soucis et stress scolaires" ( $\alpha = .76$ ) et "école drôle, lieu de distraction" ( $\alpha = .66$ ).

Tableau 2. Facteurs de l'Échelle des attitudes des élèves envers l'école élémentaire (ÉAÉE, Bennacer, 2008), coefficient alpha de Cronbach et exemples d'items

Facteur	Nombre d'items	Alpha (n = 336)	Exemples d'items
Affectivité négative envers l'école	7	.89	L'école, c'est formidable (F). Travailler en classe, c'est ce que j'aime (F).
Désintérêt scolaire	6	.72	Je fais souvent attention à ce que dit mon maître (F). Je m'intéresse beaucoup à mon travail (F).
Aspirations pour les études futures	4	.81	J'aimerais quitter l'école le plus tôt possible (F). Je rêve de ne plus aller à l'école (F).
Anxiété, souci et stress scolaires	9	.76	En classe, je me sens souvent fatigué (e) (V). À force de penser à l'école, je m'énerve souvent (V).
École drôle, lieu de distraction	6	.66	L'école, c'est drôle (V). Je ne rigole pas souvent à l'école (F).

Note. Réponses : Vrai et Faux.

Les variables dépendantes portent sur la performance scolaire, ou la note globale accordée par le maître, et aux réactions de l'élève envers la classe (voir tableau 3). Celles-ci furent représentées par le

<sup>2</sup> Les professions des parents furent combinées en une seule classe, en faisant primer la classe du parent qui est la plus valorisée socialement ou en gardant celle qui les caractérise conjointement.

bien-être ainsi que les satisfactions envers le maître, l'apprentissage et la classe. Elles constituent la variable composite : "réaction globale envers la classe" ( $\alpha = .76$ ). *Tableau 3. Variables dépendantes et leurs indicateurs*

Variable dépendante	Item ou indicateur
A. Bien-être de l'élève	Comment te sens-tu dans ta classe ? (4 réponses : de "Très mal à Très bien")
B. Satisfaction envers le maître <sup>1</sup>	Es-tu content (e) de ton maître ?
C. Satisfaction envers l'apprentissage <sup>1</sup>	Es-tu content (e) de ce que tu apprends en classe ?
D. Satisfaction personnelle envers la classe <sup>1</sup>	En général, es-tu content (e) de ta classe ?
Réaction globale envers la classe	A + B + C + D ( $\alpha = .76$ , n = 554)
Performance scolaire	Note globale accordée, par le professeur, à l'élève.

*Note. <sup>1</sup> Réponses : de "Pas content du tout" à "Très content".*

### **Procédures**

La passation du questionnaire a eu lieu au troisième trimestre de l'année scolaire. Nous avons utilisé deux méthodes : l'analyse en communautés et la modélisation par équations structurales. La première porte sur l'analyse des relations entre les blocs de variables retenus, et est destinée à la mise à l'épreuve du modèle général. La seconde méthode permet d'affiner ce modèle, en analysant et identifiant plutôt les relations et les articulations entre les variables, Elle sert, ainsi, à déterminer le rôle de chacune d'entre elles dans le mécanisme d'influence. Elle nous a permis de développer deux modèles structuraux.

#### **Analyse en communautés**

Cette méthode nous a permis d'apprécier la valeur de trois types de variances dans la prédiction du critère (voir Nimon, 2010) : la variance spécifique (*relative à un bloc*), la variance unique ou propre (*supplémentaire d'un bloc*) et la variance commune (*partagée entre 2 blocs*).<sup>3</sup> Et ce, afin de tester la pertinence du modèle général quant à son applicabilité aux principes d'association et de non-artificialité qui sont indispensables pour l'explication du comportement selon Hirschi et Selvin (1975, cités in Dickes, 1978).<sup>4</sup>

Afin de tester le principe d'association, nous avons d'abord analysé le degré selon lequel les caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève prédisent ses attitudes envers l'école. Nous avons ensuite étudié dans quelle mesure ces deux groupes de variables exercent des effets, individuels et communs, sur les critères. Concernant le principe de non-artificialité, nous avons estimé la mesure selon laquelle les attitudes affectives de départ apportent des contributions supplémentaires dans l'explication des critères.

#### **Modélisation par équations structurales**

Cette technique nous a permis d'affiner le modèle théorique. A l'aide d'Amos (Arbuckle 2013), nous avons appliqué une analyse en pistes causales selon les procédures d'estimation du maximum de vraisemblance (Schumacker & Richard, 2004). Au sein de chaque bloc du modèle, les variables ont été liées les unes aux autres (*effets réciproques*). Les relations entre elles furent représentées par des flèches selon l'ordre causal adopté. Pour les variables endogènes, le poids de l'erreur de mesure a été contraint à la valeur 1.

Nous avons estimé la valeur des modèles structuraux au moyen de critères, habituellement retenus par les chercheurs, qui relèvent de trois ajustements aux données : absolu, comparatif et de parcimonie (cf. Kuha & Goldthorpe (2010). L'ajustement global absolu est représenté par le "Chi-carré" ( $x^2$ ), "le Goodness of Fit Index" (GFI) et "l'Adjusted GFI" (AGFI). L'ajustement comparatif concerne les mesures : "Tucker-Lewis Index" (TLI), "Incremental Fit Index" (IFI) et "Comparative Fit Index" (CFI). Le modèle s'ajuste exactement aux données quand le "Chi-carré" n'est pas significatif à 0.05, le rapport " $x^2/dl$ " (degré de liberté) ne dépasse pas la valeur critique 2 et tous les autres indices indiqués sont au moins égaux à .90. L'ajustement de parcimonie est estimé par le "Root Mean Square Error of

<sup>3</sup> Selon l'ordre adopté dans la présentation des résultats, les variables ont été successivement entrées en régression.

<sup>4</sup> La non-artificialité exige que l'association entre A et B ne disparaisse pas quand on supprime les effets des variables précédentes.

Approximation" (RMSEA) qui ne doit pas dépasser .05 pour un ajustement acceptable du modèle à la population.

Tout en analysant les saturations standardisées des paramètres et les indices d'ajustement décrits, nous nous sommes mis à la recherche des meilleurs modèles structuraux. Les paramètres ayant des saturations non significatives à .05 furent, ainsi, successivement éliminés.

## Résultats

### Test du modèle de base

#### *Prédiction des caractéristiques affectives de départ*

Toutes les corrélations multiples sont significatives ( $p < .001$ , voir Tableau 4). Le principe d'association entre les blocs A et B est ainsi respecté. Les caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève sont liées à ses caractéristiques (ou attitudes) affectives de départ. Elles expliquent entre 2.3 et 7.5 % de la variance dans les attitudes générales envers l'école (École drôle, Aspirations scolaires et Affectivité négative). Leurs parts de variance atteignent, cependant, 11.3 et 12.4 % dans l'explication des attitudes étroitement liées au travail (Désintérêt, et "Anxiété, souci et stress scolaires)".

Tableau 4. Régressions multiples du bloc Caractéristiques externes et cognitives antérieures (A) sur les Caractéristiques affectives de départ (B) ( $n = 554$  élèves)

Caractéristique affective de départ	Rm	Rm <sup>2</sup> %
Affectivité négative envers l'école	.274*	07.5
Désintérêt scolaire	.336*	11.3
Anxiété, souci ou stress scolaires	.352*	12.4
Aspirations pour les études futures	.259*	06.7
École drôle, lieu de distraction	.152*	02.3

Note. Caractéristiques externes et cognitives antérieures (sexe, âge, classe socioprofessionnelle des parents, passé scolaire). Corrélation multiple (Rm). Variance expliquée (Rm<sup>2</sup> %). \*  $p < .001$ .

#### *Prédiction des critères*

Les résultats confirment l'hypothèse selon laquelle les blocs A et B exercent, seuls et ensemble, des effets spécifiques sur la performance scolaire et les réactions envers la classe. Toutes les corrélations multiples sont significatives à .001 (voir tableaux 5 et 6). Le principe d'association est donc respecté.

Tableau 5. Prédiction de la réaction globale de l'écolier envers la classe et de sa performance scolaire (C) ( $n = 554$  élèves). Analyse en communautés des blocs de variables : Caractéristiques externes et cognitives antérieures (A) et Caractéristiques affectives de départ (B)

Bloc de variables	Réaction globale envers la classe				Performance scolaire			
	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B
A	.484*	23.4	08.5		.582*	33.9	23.5	
B	.641*	41.1		26.2	.374*	14.0		03.6
AB	.704*	49.6	14.9	14.9	.612*	37.5	10.4	10.4
Total			23.4	41.1	Total		33.9	14.0

Note. Réaction globale envers la classe (bien-être, satisfactions envers le maître, l'apprentissage et la classe). Les variables, de chaque bloc, sont indiquées au tableau 4. Part de la variance expliquée, ou effet spécifique (Rm<sup>2</sup> %). Les colonnes A et B désignent deux parts de variance unique se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (effet commun,  $p < .01$ ). \*  $p < .001$ .

Les caractéristiques externes et cognitives antérieures rendent compte de parts moins importantes dans la réaction globale envers la classe que celles relatives aux attitudes (23.4 contre 41.1 %). Elles expliquent cependant dans la performance une part de variance spécifique, légèrement, plus élevée que celle des attitudes affectives (33.9, 30.4 %). Ce constat soutient le bilan d'études fait par Bloom (1979), qui montre que les caractéristiques affectives expliquent jusqu'à 25 % de la variance dans la réussite scolaire.

Avec l'ensemble des variables des blocs A et B, nous obtenons des valeurs plus importantes que celles se rapportant à un bloc. La validité prédictive du critère correspond à 44.5 et 49.6 %, respectivement pour la performance et la réaction globale envers la classe.

L'analyse des variances uniques montre que chacun des blocs A et B apporte des contributions propres, dans l'explication de la réaction globale envers la classe et de la performance (26.2, 10.6%). Nous confirmons l'hypothèse selon laquelle les attitudes affectives de départ exercent, sur les critères, un effet supplémentaire à celui des caractéristiques externes et cognitives antérieures. Cet effet est plus déterminant dans la réaction envers la classe. Le principe de non-artificialité est respecté. L'influence des blocs A et B sur les critères se fait aussi, de manière conjointe et considérable, avec les caractéristiques affectives (19.8, 14.9 %).

Les résultats relatifs au facteur général (réaction globale) s'appliquent à toutes les réactions de l'élève envers la classe (voir Tableau 6). Le bien-être et les satisfactions en classe dépendent plus des attitudes affectives de départ que des caractéristiques externes et cognitives antérieures, au niveau des effets autant spécifiques que propres.

Tableau 6. Prédiction du bien-être de l'écolier et de ses satisfactions en classe (C) (n = 554 élèves). Analyse en communautés des blocs de variables : Caractéristiques externes et cognitives antérieures (A) et Caractéristiques affectives de départ (B)

Bloc de variables	Bien-être				Satisfaction envers le maître				Satisfaction envers l'apprentissage				Satisfaction vis-à-vis de la classe			
	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B	Rm	Rm <sup>2</sup> %	A	B
A	.333*	11.1	02.8		.438*	19.2	08.3		.351*	12.3	03.8		.323*	10.4	05.1	
B	.513*	26.3		18.0	.507*	25.7		14.8	.523*	27.4		18.9	.383*	14.7		09.4
AB	.539*	29.1	08.3	08.3	.583*	34.0	10.9	10.9	.559*	31.2	08.5	08.5	.445*	19.8	05.3	05.3
Total			11.1	26.3	Total		19.2	25.7	Total		12.3	27.4	Total		10.4	14.7

Note. Les variables, de chaque bloc, sont indiquées au tableau 4. Part de la variance expliquée, ou effet spécifique (Rm<sup>2</sup> %). Les colonnes A et B désignent deux parts de variance unique se rapportant à un bloc ou à l'influence commune de AB (effet commun, p < .01). \*p < .001.

## Affinement du modèle de base

### Premier modèle structural

L'application à nos données d'une analyse en pistes causales a permis d'aboutir à un premier modèle structural, qui s'ajuste exactement aux données (voir Figure 2). Le chi-carré est non significatif à .05 [ $\chi^2(23) = 27.65, p = .229$ ]. Le RMSEA est seulement de .009. Les mesures d'ajustement GFI, AGFI et CFI correspondent à des valeurs respectives aussi élevées que .991, .975 et .992.



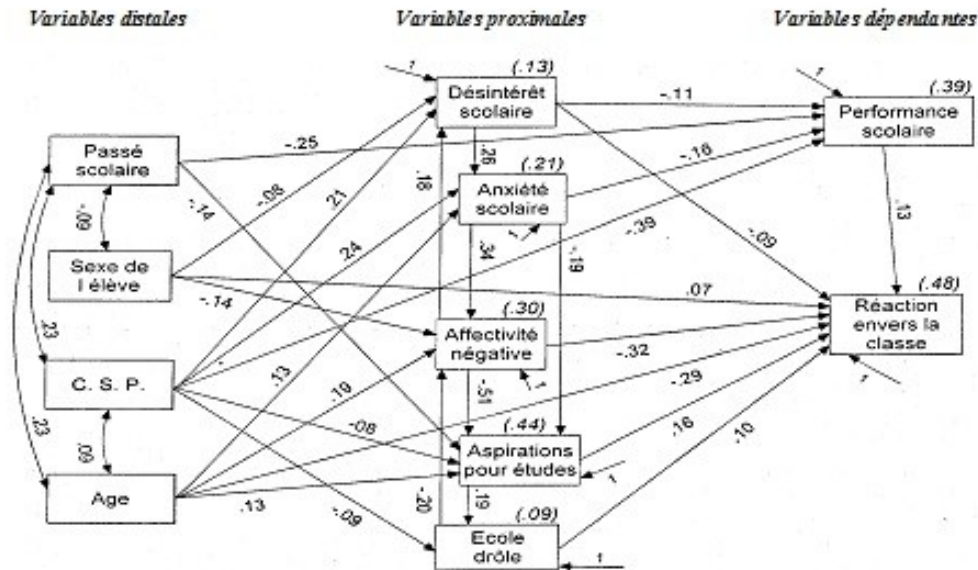


Figure 2. Modèle structural sur les déterminants personnels de la réaction globale de l'élève envers la classe et de sa performance scolaire (la significativité des estimations standardisées des paramètres est fixée à  $p < .05$ . Pour chaque variable endogène, nous indiquons entre parenthèses la part de la variance expliquée. Classe socioprofessionnelle des parents (CSP).  $n = 554$  élèves.

### Relations intra-blocs

Le passé scolaire est lié à l'âge de l'élève (.23) et à la classe sociale de ses parents (.23). Les enfants ayant redoublé, plus âgés, proviennent plus de familles défavorisées. Concernant les attitudes affectives, constatons que l'affectivité négative envers l'école s'accompagne d'un degré très faible en aspirations scolaires (-.51) et du désintérêt (.18), qui renforce l'anxiété (.26). Celle-ci engendre la désaffection envers l'école (.34), et décourage les aspirations scolaires (-.19). Le niveau élevé dans ces dernières s'accompagne d'une bonne perception de l'école comme amusante (.19), qui inhibe la désaffection envers l'école (-.20). Une meilleure performance de l'élève favorise une bonne réaction globale envers la classe (.13).

### Relations des variables des blocs A avec les attitudes affectives

Dans le modèle, nous expliquons entre 9 et 44 % de la variance dans les attitudes. Celles-ci dépendent, en effet, des caractéristiques externes de l'élève. Avec l'augmentation dans l'âge, l'élève éprouve une désaffection envers l'école (.19) et une anxiété scolaire (.13) en souhaitant faire de longues études (.13). Par rapport aux garçons, les filles montrent moins probablement une affectivité négative envers l'école (-.14) et un désintérêt scolaire (-.08). Les enfants de familles défavorisées perçoivent l'école comme ennuyante (-.09). Ils manifestent plus d'attitudes négatives, surtout un désintérêt (.21) et une anxiété scolaire (.24). Le passé de l'élève a un effet sur les aspirations scolaires (-.14). Ce sont les redoublants qui n'espèrent pas faire d'études.

### Relations des variables des blocs A et B avec les critères

Le modèle explique des variances aussi importantes que 48 et 39 % dans la réaction globale envers la classe et la performance. Les caractéristiques externes et cognitives antérieures ont chacune un effet sur, au moins, un critère. L'augmentation dans l'âge engendre plus une mauvaise réaction globale (-.29). Les filles développent légèrement une réaction positive (.07). À mesure que le niveau d'importance de la classe sociale des parents décroît, les élèves obtiennent une moins bonne performance (-.39) comme quand il s'agit du redoublement (-.25). Ce qui soutient le constat selon lequel les élèves de familles défavorisées et les redoublants demeurent moins performants que les autres (Jeantheau & Murat, 1998).

Les attitudes affectives corréleront chacune au moins à un critère, comme dans la littérature (Bloom, 1979 ; Gladney, 1998). Ce sont les attitudes liées au travail, relatives à l'intérêt et à l'anxiété scolaires qui déterminent négativement la performance (-.11, -.16). Tandis que les attitudes générales envers

l'école influencent la réaction globale envers la classe. Cette dernière est d'autant meilleure que l'élève manifeste une faible désaffection envers l'école (-.32), des aspirations pour les études (.16) et perçoit l'école comme drôle (.10).

### Deuxième modèle structural

Nous avons obtenu un deuxième modèle portant sur les différentes réactions envers la classe (voir Figure 3), qui présente un bon ajustement aux données. Le chi-carré est non significatif à .05 [soit  $\chi^2(31) = 46.32, p = .44$ ]. Le RMSEA est égal seulement à .010. Les mesures d'ajustement GFI, AGFI et CFI correspondent à des valeurs respectives aussi élevées que .988, .978 et .999. Le modèle permet d'expliquer des variances qui varient entre 19 et 39 % dans les réactions envers la classe.

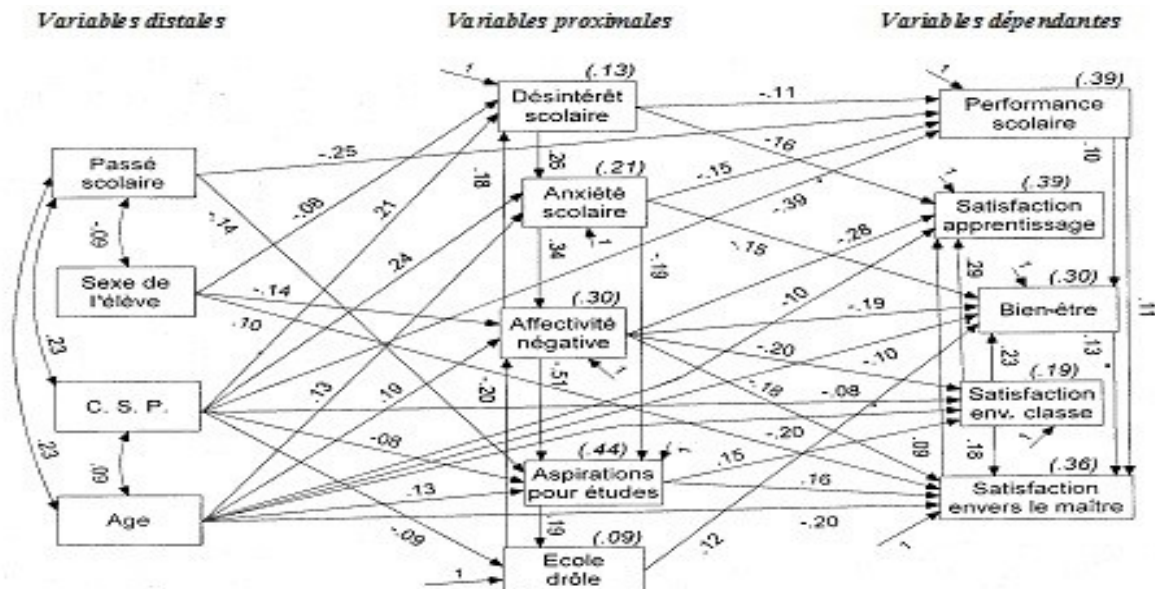


Figure 3. Modèle structural sur les déterminants personnels du bien-être de l'élève, de ses satisfactions en classe et de sa performance scolaire (la significativité des estimations standardisées des paramètres est fixée à  $p < .05$ . Pour chaque variable endogène, nous indiquons entre parenthèses la part de la variance expliquée. Classe socioprofessionnelle des parents (CSP).  $n = 554$  écoliers.

### Relations au sein du bloc C

Il ressort d'abord que la satisfaction envers la classe exerce autant une influence directe sur la satisfaction vis-à-vis de l'apprentissage (.29), qu'un effet indirect à travers le bien-être (.23) et la satisfaction envers le maître (.18). Il s'avère aussi que la performance scolaire a un effet positif sur le bien-être de l'élève (.10) et sa satisfaction envers le maître (.11). Cependant, elle ne fait l'objet d'aucune influence de la part des réactions de l'élève.

### Relations avec les critères

Les attitudes générales envers l'école déterminent les réactions envers la classe. C'est l'affectivité négative qui engendre le plus de réactions défavorables (-.18 à -.28), suivie des aspirations scolaires qui favorisent la satisfaction envers la classe et le maître (.15, .16). Vient en dernier lieu le facteur : "École drôle" qui encourage le bien-être (.12). Celui-ci dépend aussi, négativement, de l'anxiété scolaire (-.15). L'augmentation dans l'âge engendre de mauvaises réactions envers la classe (-.10 à -.20). Les filles sont probablement plus satisfaites de leur maître (.10). Les enfants de familles défavorisées s'avèrent légèrement moins satisfaits de leur classe (.08).

### Conclusion et discussion

Dans cette étude, nous avons testé et confirmé le modèle théorique de base en respectant les principes nécessaires pour l'explication du comportement requis plus haut par Herschi et Selvin. Il ressort que les caractéristiques externes et cognitives antérieures de l'élève agissent sur ses réactions envers la classe et sa performance scolaire de manière directe, et indirectement à travers les facteurs dynamiques relatifs aux attitudes affectives de départ. Celles-ci jouent un rôle intermédiaire dans le

mécanisme d'influence, en dépendant des dernières caractéristiques et prédisant les divers critères. Elles expliquent d'importantes parts de variances spécifiques (14.7 à 41.1 %). Ce qui soutient le bilan, fait par Bloom (1979) d'une cinquantaine d'études, selon lequel les attitudes affectives de départ expliquent jusqu'à 25 % de la variance dans la réussite scolaire.

Ces dernières apportent aussi d'importantes contributions supplémentaires dans l'explication des critères (9.4 à 26.2 %), en plaidant ainsi en faveur du respect du principe de non-artificialité. Il importe donc d'agir sur les attitudes affectives pour favoriser les réactions positives envers la classe, à l'instar de ce qui se fait dans les écoles des zones d'enseignement prioritaires (ZEP). Dans celles-ci, les enfants présentent une meilleure estime de soi que les élèves hors ZEP (Maintier, 2004), grâce aux moyens humains et financiers mis à la disposition de leur école.

Il serait par contre difficile d'améliorer considérablement la performance scolaire de l'élève, qui dépend plus des effets propres des caractéristiques externes et cognitives antérieures que ceux des attitudes de départ (14.1 contre 10.6 %). Ces dernières caractéristiques expliquent cependant des variances propres moins élevées (2.8 à 8.5 %) dans les réactions envers la classe.

Afin de déterminer le rôle de chacune des variables retenues, nous avons affiné le modèle théorique général en aboutissant à deux modèles structuraux sur les déterminants personnels des variables dépendantes retenues. Dans le premier, nous analysons les relations entre deux variables dépendantes à savoir la réaction globale envers la classe et la performance scolaire. Dans le second, nous affînons davantage les résultats en identifiant les relations et articulations entre cinq variables dépendantes dont les diverses réactions envers la classe et la performance.

Il ressort que ce sont les attitudes générales de l'élève envers l'école (aspirations scolaires, école drôle, surtout affectivité négative), qui prédisent - uniquement - les réactions envers la classe (y compris la réaction globale). Alors que les attitudes spécifiquement liées au travail en classe (intérêt et "anxiété, soucis et stress scolaires"), expliquent essentiellement la performance scolaire.

L'analyse du second modèle structural montre en plus que l'anxiété scolaire inhibe aussi le bien-être de l'élève, et que le désintérêt envers le travail engendre une insatisfaction envers l'apprentissage. La performance scolaire agit sur la réaction globale envers la classe, plus particulièrement sur le bien-être et la satisfaction de l'élève envers le maître mais sans subir aucune influence de la part des diverses réactions envers la classe. Ce qui ne soutient pas la considération, du CAS (2013), selon laquelle le bien-être est une condition indispensable de la réussite éducative.

Les résultats relatifs aux modèles structuraux permettent, aussi, de déterminer les caractéristiques personnelles de l'élève performant en classe, de celui qui manifeste des attitudes positives envers l'école ou des bonnes réactions vis-à-vis de la classe (dont la réaction globale, le bien-être, les satisfactions envers le maître, l'apprentissage et la classe).

A noter qu'il importe de relever, dans ce travail, quatre limites. La première est relative au nombre restreint d'items utilisés pour représenter les variables dépendantes de l'étude. Une évaluation à l'aide de nombreux items, provenant d'instruments de mesure validés, aurait permis d'avoir de meilleurs résultats.

La deuxième limite se rapporte au modèle structural discursif utilisé (*à sens unique*), qui ne permet pas de tenir compte de toutes les influences existantes entre ses composantes. On peut aussi supposer que les variables dépendantes exercent des effets sur les caractéristiques affectives de départ. Nous avons ainsi testé préalablement un modèle récursif, qui fut abandonné. Car, il n'a permis d'indiquer aucune relation inverse. Ce qui plaide davantage en faveur de la valeur du modèle élaboré.

La troisième limite concerne notre utilisation d'une modélisation par équations structurales (une analyse en pistes causales) avec des variables manifestes. Ce qui présuppose que les conduites psychologiques sont mesurées sans erreur par ces dernières. Certes, ce constat est absurde si on considère les coefficients  $\alpha$  des mesures (*n'atteignant pas la valeur 1*). Deux raisons principales expliquent ce choix : le nombre limité des sujets de l'échantillon (*554 élèves*) et les nombreux paramètres à estimer dans le modèle structural.

La dernière limite se rapporte à notre choix porté sur un échantillonnage par grappes (*les classes*). Cette technique surestime en partie les corrélations, car les élèves d'une même classe, fréquentant la même école et le même niveau scolaire, ont tendance à se rassembler et à subir les mêmes influences pendant l'année scolaire. Une utilisation des méthodes d'analyses hiérarchiques aurait permis de départager les régressions de chacune des variances due à la classe, au niveau scolaire et à l'individu (cf. Raudenbush & Bryk, 2002). Malheureusement, de telles méthodes ne composeraient pas la finesse de l'analyse en pistes causales.

## Bibliographie

- Abu-Hilal, M. M. (2000). A structural model of attitudes towards school subjects, academic aspiration and achievement. *Educational Psychology, 20*, 75-84.
- Arbuckle, J. L. (2013). *IBM SPSS Amos 22 user's guide*. Crawfordville: Amos Development Corporation.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J. & Pagani L (2009). Adolescent behavioural, affective, and cognitive engagement in school. *Journal of School Health, 79*, 408-415.
- Bennacer, H. (1994). Évaluation des attitudes des élèves envers l'école. *Psychologie et Psychométrie, 15*, 44-64.
- Bennacer, H. (2003). Validation d'une échelle des attitudes des élèves envers l'école. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement, 35*, 50-55.
- Bennacer, H. (2008). Les attitudes des élèves envers l'école élémentaire et leur évaluation. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée, 58*, 75-87.
- Bennacer, H. (2012). Les élèves français chahuteurs en classe et leurs caractéristiques personnelles. *Journal des Sciences, 11*, 3-9.
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissage scolaire*. Bruxelles : Labor.
- CAS (Centre d'analyse stratégique) (2013), Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative, *Note d'analyse n° 313*. 12 pages.
- Chamarro-Premuzic, T. & Furnham, A. (2003). Personality traits and academic examination performance. *European Journal of Personality, 17*, 237-250.
- Cloutier, R. (2003). La réussite scolaire des garçons. *Vie Pédagogique, 127*, 9-12.
- Cock, D., & Halvari, H. (1999). Relations among achievement motives, autonomy, performance in mathematics, and satisfaction of pupils in elementary school. *Psychological Reports, 84*, 983-997.
- CRSC (1999). L'abandon scolaire. *Bulletin du CRSC, 19* ([www.crsc.ulaval.ca](http://www.crsc.ulaval.ca)).
- Currie C. et al. (2012) (Eds.). *Social determinants of health and well-being among young people*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe.
- Deschesnes, M., Demers, S. & Finès, P. (2003). *Styles de vie des jeunes du secondaire en Outaouais*. Outaouais : Direction de santé publique.
- Dickes, P. (1978). *Le savoir-lire de l'enfant en première année de l'école primaire*. Thèse de doctorat, Université de Liège.
- Essbaï, A. (1983). *Style cognitif et accès à la pensée formelle*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Eysenck, H. E. (1997). Personality and experimental psychology. *Journal of Personality and Social Psychology, 73*, 1224-1237.
- Furnham, A., Chamarro-Premuzic, T., McDougall, F. (2002). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning & Individual Differences, 14*, 47-64.
- Ghiglione, R., Matalon, B. (1991). *Les enquêtes sociologiques : théories et pratiques*. Dunod, Paris.
- Gladney, L. S. (1998). Fictive Kinship, racial identity, peer influence, attitudes toward school, and goals. *Dissertation Abstracts International Section, 59A*, 1066.
- Guidetti, M. (2002). *Les étapes du développement psychologique*. Paris : Colin.
- Jeantheau, J. P., & Murat, F. (1998). *Observation à l'entrée au CP du "panel 1997"*. MEN, Note d'information n° 98-40.
- Janosz, M., Fallu, J. S., & Deniger, M. A. (2000). La prévention du décrochage scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 117-163). Québec : PUQ.
- Kneip, E. (1979). *Les déterminants de la performance scolaire*. Thèse de doctorat, Université Nancy 2.
- Kuha, J., & Goldthorpe, J. H. (2010). Path Analysis for Discrete Variables. *Journal of the Royal Statistical Society 173*, 351-369.
- Lajoie, G., 2003. *L'École au Masculin*. Québec : Septembre Éditeur.
- Lajoie, G. (2004). *Les garçons, les filles et l'école*. ([www.petitmonde.com](http://www.petitmonde.com)),
- Maintier, C. (2004). L'estime de soi des élèves au sein d'écoles élémentaires françaises. In ADRIPS, 5<sup>ème</sup> *Congrès International de Psychologie Sociale en Langue Française* (pp. 431-432). Grenoble : PUG.
- Mak, A., Heaven, P. C. L., & Rummery, A. (2003). The role of group identity and personality domains as indicators of self-reported delinquency. *Psychology Crime and Law, 9*, 9-18.
- Nimon, K. (2010). Regression commonality Analysis. *Multiple. Linear Regression Viewpoints, 36*, 1, 10-17.
- Ocde (2014), *Résultats du PISA 2012 : Des élèves prêts à apprendre (Vol. 3)*. Paris : OCDE.
- Ocde (2015). Relations enseignants-élèves. *PISA à la loupe, avril* ([oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50\(FR\)-FINAL.pdf](http://oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PIF-50(FR)-FINAL.pdf))
- Perry, C. L., Kelder, S. H., & Komro, K. A. (1993). The social world of adolescents. In S. G. Millstein, A. C. Peterson & E. O. Nigthingale (Eds.), *Promoting the Health of Adolescents* (pp. 73-96). New York: Oxford University Press.
- Potvin, P., & Paradis, L. (2000). Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire. Rapport du CRIRES, Université Laval.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A. S. (2002). *Hierarchical linear models*. Thousand Oaks, Sage.

- Saint Laurent, L. (2000). Les programmes de prévention de l'échec scolaire. In F. Vitaro & C. Gagnon (Eds.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents* (pp. 5-54). Québec : PUQ.
- Schochet I., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 35, 170-179.
- Schumacker, R. E., Richard, G. L. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Steinbrückner, M. (2009). Comment des filles et des garçons de terminales littéraires ou scientifiques évaluent-ils et justifient-ils leurs sentiments d'efficacité personnelle ? *L'orientation scolaire et professionnelle*, 38, 451-474.
- Unicef (2013). *Le bien-être des enfants dans les pays riches*. Florence : Centre de l'UNICEF.
- Vandoorne, C. (2012). *Promouvoir le bien-être et la réussite scolaire*. Paper presented at 5ème Forum des innovations en éducation, Bruxelles.