



---

## *Bien-être scolaire et relations sociales des collégien·ne·s au temps de la COVID-19*

*Cendrine Mercier, Nantes Université / INSPE – CREN, France*

*Agnès Florin, Nantes Université – CREN, France*

*Omar Zanna, Le Mans Université – CREN, France*

*Stéphanie Constans, Université de Rennes 1 / IUT – LABPSY, France*

### **Résumé :**

Lors du premier déconfinement en France, dans le contexte de la pandémie de la COVID-19, une enquête en ligne auto-administrée, portant sur le bien-être subjectif, a été renseignée par des collégien·ne·s revenus au collège en France (fin primaire et début secondaire – entre 11 et 14 ans – dans le système canadien) à partir du 18 mai 2020 et d'autres restés à domicile pour suivre leur scolarité. Les 286 retours exploitables rendent compte des différences significatives du vécu scolaire des deux groupes en termes de relations sociales notamment qui ont été basculées par le principe de « distance sociale ». Les premières conclusions confirment les résultats des travaux menés sur le bien-être des élèves et révèlent de nouveaux éléments à considérer dans la mesure du bien-être subjectif des élèves.

**Mots clés :** adolescent du secondaire; bien-être; enseignement secondaire; enseignement à distance; famille

## **School Well-Being and Social Relationships of College Students During the COVID-19 Pandemic**

**Abstract:**

During the period of progressive lockdown restriction easing, a self-administered online survey of subjective well-being was conducted among high college students who returned to college on May 18, 2020, and others who stayed at home. The 286 completed survey returns reflect the significant differences in the school experiences of the two groups, particularly in terms of social relations, which were affected by the principle of "social distance". The initial findings confirm the results of work already carried out on student well-being and reveal new elements to consider when measuring student subjective well-being.

**Keywords:** adolescent in secondary school; well-being; secondary education; distance learning; family

**E**n France, depuis le début de l'année 2020, le développement de l'enseignement à distance, lié à la pandémie de la COVID-19, a généré de profondes modifications dans la sphère éducative. La scolarité des élèves français a été et continue d'être ébranlée par un « événement émotionnel collectif de haute intensité [...] et s'inscrivant dans la durée » (Bouchat *et al.*, 2020, p. 14). Les conséquences, en termes de satisfaction de vie scolaire et de relations sociales, ont probablement eu des effets à court terme (Toussaint *et al.*, 2022) qu'il convient d'évaluer. C'est dans ce contexte qu'une étude a été menée en France au printemps 2020 afin d'appréhender le bien-être scolaire subjectif des collégien-ne-s<sup>1</sup>. Pour ce faire, et à partir d'une enquête en ligne auto-administrée, nous avons mesuré et comparé cette dimension chez des élèves scolarisés à domicile ou au collège (élèves âgés entre 11 et 14 ans), en période de déconfinement progressif au cours des mois de mai et juin 2020 (*cf.* Bonnéry, 2020). Plus précisément, il s'agissait d'appréhender le niveau de bien-être scolaire subjectif rapporté par ces adolescent-e-s avant, pendant et après le confinement afin d'en identifier les variations, avec un focus particulier sur les relations sociales entre pairs et entre enseignant-e-s et élèves. Cette analyse initiale portera sur une partie des résultats de cette étude et leur discussion, non sans avoir au préalable défini, d'une part, le bien-être scolaire des élèves avant la pandémie et, d'autre part, la notion du bien-être subjectif et sa place dans le processus de socialisation.

## Cadre théorique

### Le bien-être scolaire des élèves avant la pandémie

Selon Gendron (2010), l'école devrait davantage envisager les processus d'apprentissage, la performance et le bien-être des élèves à l'aune des aspects qualitatifs de la vie scolaire et, en particulier, en se préoccupant du capital émotionnel en lien avec la cognition et la conation. Gendron (2010) indique par ailleurs tout l'intérêt pour un élève de bénéficier pleinement d'un soutien social dans la promotion permanente du bien-être au travail scolaire.

Les expériences vécues à l'école jouent, en effet, un rôle déterminant dans la qualité et la trajectoire des enfants. Le bien-être à l'école, domaine de recherche initié notamment par Epstein et McPartland (1976), est en plein développement en France et à l'international. Il est aujourd'hui admis que le bien-être scolaire concerne plus spécifiquement les perceptions des élèves au sujet de leurs conditions de vie et de leur satisfaction à l'égard du contexte scolaire (Huebner, 1991; Randolph *et al.*, 2009). Il correspond à l'évaluation cognitive et affective de la satisfaction globale des expériences vécues à l'école (Huebner *et al.*, 2001). Sa mesure se fait par le biais des expériences positives et négatives vécues par les élèves dans les activités quotidiennes (Malin et Linnakylä, 2001). Selon les approches, des indicateurs objectifs comme la taille de l'école, le nombre d'élèves scolarisés, le nombre d'heures de cours par élève, le milieu sociodémographique, etc. (Cuyvers *et al.*,

---

<sup>1</sup> Des élèves de 11 à 14 ans – équivalent à des élèves de la fin du primaire (6<sup>e</sup> année) jusqu'au début du secondaire au Canada (et 3<sup>e</sup> année du secondaire au Québec).

2011; Konstantopoulos, 2006; Mok et Flynn, 1997) ou des indicateurs subjectifs comme les relations avec les enseignant-e-s, avec les pairs, l'intérêt pour les activités scolaires, le climat de classe et le niveau de performance perçus, etc. (Epstein et McPartland, 1976; Williams et Batten, 1981) sont utilisés pour évaluer ce niveau de bien-être. D'autres modèles considèrent et combinent ces deux types d'indicateurs (Engels *et al.*, 2004; Guimard *et al.*, 2015; Konu et Rimpela, 2002; Suldo et Huebner, 2006).

À propos du bien-être scolaire chez les adolescent-e-s, dans une étude menée auprès de 3358 jeunes âgés de 13 à 15 ans, Danielsen *et al.* (2009) montrent, d'une part, que la satisfaction scolaire est fortement liée au soutien des enseignant-e-s et, d'autre part, qu'elle est davantage liée à la satisfaction de vie globale pour les filles. Toujours au sujet de la satisfaction de vie, les enquêtes du Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves (PISA) de 2015 pour les données de la France indiquent quant à elles un niveau plus élevé (de 0.5 point) pour les garçons. En 2012, l'enquête du PISA a, pour la première fois, demandé aux élèves de 15 ans s'ils se sentaient bien à l'école, s'ils étaient satisfaits de leur établissement. Les résultats, pour les pays de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE), indiquent que 81 % d'entre eux se sentent chez eux à l'école et que 87 % se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation suivante : « je me fais facilement des amis à l'école ». À noter également que dans tous les pays de l'OCDE, les élèves de milieux socioéconomiques similaires scolarisés dans un établissement où les relations entre élèves et enseignant-e-s sont bonnes font état d'un sentiment d'appartenance plus prononcé et d'une plus grande motivation intrinsèque à l'idée d'apprendre. Tout bien considéré, de bonnes relations entre pairs, mais aussi entre élèves et enseignant-e-s, sont liées à de meilleures performances scolaires, à un sentiment de bien-être et d'appartenance à l'école.

Du côté des plus jeunes, toujours au sujet du bien-être scolaire, un millier d'écoliers (élèves de 6 à 10 ans) et de collégien-ne-s (élèves de 11 à 14 ans), scolarisés dans des établissements publics, au sein d'un Réseau d'Éducation Prioritaire (REP) ou dans le privé, ont répondu à un questionnaire de bien-être à l'école (intitulé BE-Scol; Guimard *et al.*, 2015). Les relations avec les autres enfants sont évaluées positivement, alors que les relations avec les enseignant-e-s le sont négativement par une majorité d'élèves. Or, il a été montré que les niveaux de satisfaction des relations avec les enseignant-e-s et avec les activités scolaires constituent les deux dimensions les plus liées aux performances scolaires d'une année à l'autre (Bacro *et al.*, 2017). Plus les élèves sont heureux à l'école, plus ils se sentent compétents et plus leurs performances scolaires sont élevées, un an et deux ans après. L'une des observations marquantes de cette enquête a trait à la diminution continue de la satisfaction des élèves à l'égard des relations avec les enseignant-e-s : plus les élèves avancent dans la scolarité, plus net est le désamour de l'école. Par ailleurs, on retrouve dans ces résultats l'impact de facteurs individuels et scolaires classiquement identifiés dans les travaux internationaux, à savoir une satisfaction scolaire plus élevée pour les filles que pour les garçons (Guimard *et al.*, 2015; Kaye-Tzadok, *et al.*, 2017; Lieu *et al.*, 2016), et dans les établissements privés plus que dans les établissements publics en dehors d'un REP ou au sein d'un REP (Gutman et Feinstein, 2008).

## La socialisation et le bien-être subjectif des élèves

Plus largement, le fonctionnement d'une classe ou d'un établissement intègre des considérations affectives et émotionnelles nécessaires à la vie du groupe (Hattie, 2020). Favoriser le bien-être des jeunes est un enjeu essentiel pour la formation des adultes de demain (Senik, 2014).

Le bien-être subjectif est généralement étudié au regard de deux approches complémentaires : l'approche hédonique (Diener, 2009) qui renvoie à la satisfaction de vie et à l'affectivité; et l'approche eudémonique (Shankland et Martin-Krumm, 2012) qui s'intéresse à la satisfaction des besoins en lien avec le bien-être psychologique. Selon le courant hédonique, retenu ici, un sentiment positif de bien-être consiste à vivre beaucoup d'affects positifs, peu d'affects désagréables et à ressentir une grande satisfaction générale à l'égard de sa vie. Plus spécifiquement, le bien-être subjectif scolaire est une évaluation cognitive et affective des expériences vécues à l'école. C'est pourquoi l'élève est le mieux placé pour évaluer son bien-être (Florin et Guimard, 2017); en effet, les enfants et les adolescent·e·s ne se réduisent pas à leur activité d'élèves : ils ont également besoin de développer leur personnalité, leur créativité, leur autonomie, leur confiance en soi, leur sentiment d'efficacité personnelle, etc. Autant d'éléments nécessaires pour favoriser les apprentissages.

Dans un pays où l'Institut National de la Statistique et des Études Économiques (IN-SEE) met régulièrement en évidence le « pessimisme français », la construction des interactions entre performances et bien-être scolaire perçu devrait encore être explorée, car elle impacte les trajectoires de vie, l'apprentissage des rôles sociaux, voire la construction de la citoyenneté de l'adulte en devenir. Senik (2014) souligne, à cet égard,

« l'influence indiscutable des facteurs psychologiques et culturels dans la perception du bien-être. Et comme ceux-ci sont en partie acquis à l'école, et dans d'autres instances de socialisation, cela pointe de nouveaux aspects des politiques publiques liés aux aspects qualitatifs de notre système éducatif » (p. 24).

Il revient à l'école, en tant que bien commun, de se saisir davantage de cette aspiration à la qualité de vie et au bien-être au service des apprentissages.

La famille, première instance de socialisation, transmet aux jeunes générations des normes, valeurs et pratiques culturelles (Octobre et Jauneau, 2008), qu'elles vont progressivement intégrer. Ces normes et valeurs permettent de construire la personnalité et le rapport aux autres et de s'intégrer socialement. L'école, autre instance de socialisation, permet aussi de légitimer et de classer les pratiques culturelles. Le processus de socialisation, en milieu scolaire, s'opère à travers diverses modalités, qui permettent d'organiser les relations sociales comme le « vivre ensemble ». Lahire (2005) considère trois modalités principales de la socialisation scolaire : 1) par entraînement ou pratiques directes comme la répétition d'activités, 2) par les règles, normes et classements de l'univers social, comme la séparation des toilettes pour affirmer les différences sociales entre les sexes, et 3) par inculcation « idéologique-symbolique » de croyances (valeurs, modèles) en lien avec des normes culturelles, comme les comportements légitimes pour « être un bon élève ».

Chaque instance de socialisation contribue ainsi, à sa manière, à créer les conditions du bien-être des enfants. Bien des établissements scolaires et des professionnels de l'éducation sont soucieux de la qualité de vie des enfants. Cependant, derrière les statistiques nationales de la France, un nombre considérable d'enfants scolarisés rencontre très tôt des difficultés socioéconomiques, d'accompagnement par les adultes, d'accès aux biens culturels (Florin et Guimard, 2017), impactant les apprentissages (voir aussi Mercier *et al.*, 2022).

## Objectifs de l'étude

Si les liens positifs entre le bien-être à l'école et la satisfaction de vie sont désormais reconnus, la crise de la COVID-19 crée de nouvelles conditions pour étudier le capital émotionnel, au sens de Gendron (2010), par un retour de l'élève sur sa situation personnelle en tant qu'apprenant et être social. Ainsi, les conditions sanitaires entraînent, au travers du nouveau paradigme de la « continuité pédagogique », l'étude du bien-être scolaire subjectif des collégien-ne-s dans des environnements différents (au collège et à domicile). Cela nous amène à poser la question suivante : comment la situation scolaire due à la COVID-19 impacte-t-elle le bien-être subjectif des collégien-ne-s et plus spécifiquement leurs relations sociales ? Les relations entre les élèves (ou relations paritaires), ainsi que les relations entre élèves et enseignant-e-s voire entre parents et enseignant-e-s, semblent avoir subi une modification dans les représentations de chacun, selon l'étude menée à distance par Bonnéry (2020) auprès de 19 enseignant-e-s du premier et second degré et de 23 parents (des mères essentiellement). L'ensemble des données récoltées permettra de situer notre échantillon en fonction des différentes variables retenues.

De façon générale, la mesure du bien-être des collégien-ne-s, scolarisé-e-s au collège ou à domicile, devrait être satisfaisante si on se base sur l'argumentaire mis en avant par Qiu *et al.* (2020) qui, à notre connaissance, demeure l'unique étude au sujet de la détresse psychologique auprès d'une jeune population. Citons également les constats développés par Franck (2020) à propos des écoles et du vécu des élèves. Selon Qiu *et al.* (2020), les individus de moins de 18 ans ont obtenu des scores plus bas à une mesure de détresse psychologique par rapport aux personnes plus âgées. Deux facteurs de protection majeurs expliqueraient ce faible niveau de détresse chez les juvéniles : un taux de morbidité relativement faible dans cette tranche d'âge et une exposition limitée à l'épidémie en raison de la quarantaine à domicile. Une autre étude notifie tout de même le besoin de proposer des interventions spécifiques en santé mentale pour les enfants et les adolescents (Pizarro-Ruiz et Ordóñez-Cambor, 2021). Comme l'école est le principal environnement social des jeunes de 15 ans, ces évaluations subjectives donnent une bonne idée de la mesure dans laquelle les systèmes d'éducation contribuent au bien-être des élèves ou y font obstacle (PISA, 2012). L'évaluation du bien-être subjectif des collégien-ne-s (voir Tableau 1) favorisera leur positionnement sur leur qualité de vie scolaire de façon générale et sur la dimension des relations sociales (paritaires ou avec les enseignant-e-s) pour les deux environnements concernés (au collège ou à domicile).

## Méthodes de recherche

### La population étudiée

Afin d'évaluer le bien-être des élèves au cours de la période de déconfinement progressif, une enquête en ligne auto-administrée, relayée par les chefs d'établissements et les réseaux sociaux, a été renseignée par des collégien·ne·s (entre 11 et 14 ans) des Pays de la Loire en France. Ainsi, 802 réponses ont été recueillies entre le 31 mai et le 6 août 2020 (dont 416 réponses complètes), parmi lesquelles celles de 286 collégien·ne·s ayant répondu au cours de la période de la reprise scolaire partielle (du 18 mai au 21 juin 2020). Parmi ces 286 élèves, 114 étaient scolarisés à domicile (39,9%) et 172 au collège (60,1%). Dans cet échantillon, les collégien·ne·s (58,7% de filles et 41,3% de garçons) ont un âge moyen de 13,6 ans (avec un Écart-Type – ET – de 1,2). Aucun.e collégien.ne n'est accompagné.e par un dispositif spécialisé. Les établissements se situent en dehors des REP<sup>2</sup> (75,5%), dans un REP (3,1%) et dans un REP+<sup>3</sup> (21,0%). Les quatre niveaux du collège sont représentés : 20,6% en 6<sup>e</sup>, 23,1% en 5<sup>e</sup>, 27,3% en 4<sup>e</sup> et 29,0% en 3<sup>e</sup> (correspond respectivement au niveau 6<sup>e</sup>, 1<sup>er</sup>, 2<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> au Canada).

Les élèves du groupe « au collège » et du groupe « à domicile » comparent, de manière rétrospective, leur vécu en termes de satisfaction lorsqu'ils suivent les enseignements au collège (le collège post-confinement pour le groupe « au collège » et celui du pré-confinement pour le groupe « à domicile ») et les enseignements à domicile (pendant le confinement pour le groupe « au collège » et pendant le confinement et le déconfinement pour le groupe « à domicile »).

### Mesure du bien-être scolaire des collégien·ne·s en contexte de pandémie

Les deux questionnaires composant l'enquête en ligne – une version « à domicile » et une version « au collège » – ont été développés à partir du questionnaire BE-Scol validé par ses caractéristiques psychométriques (Guimard *et al.*, 2015). Cet outil permet de mesurer la satisfaction des élèves à l'égard de six dimensions : 1) des relations paritaires, 2) des activités scolaires, 3) le climat de classe et plus largement de l'établissement scolaire, 4) des relations avec les enseignant·e·s, 5) du sentiment de sécurité et 6) du rapport aux évaluations.

Dans l'enquête d'auto-évaluation intitulée « BE-Scol-COVID-19 », les items ont été adaptés en fonction du contexte de la crise sanitaire. Pour chaque item, à partir d'une échelle de Likert en 5 points : jamais (1), rarement (2), parfois (3), généralement (4), toujours (5), l'élève devait se positionner en fonction de deux contextes, soit « quand je suis au collège » versus « quand je suis confiné à domicile ». Une échelle en 5 points a été retenue afin de permettre l'expression d'une ambivalence. Dans un contexte scolaire où les collégien·ne·s sont accompagnés par plusieurs enseignant·e·s, il semble nécessaire de leur donner cette possibilité de réponse susceptible de varier eu égard à leurs relations avec les acteurs de l'enseignement. Pour recueillir des réponses au plus

---

<sup>2</sup> Réseau d'Éducation Prioritaire.

<sup>3</sup> Réseau d'Éducation Prioritaire renforcé.

proche de la réalité de chaque élève, proposer une modalité médiane neutre comme « parfois », permet une reconnaissance de l'objet et peut, de fait, éviter les réponses au hasard.

Les deux versions du questionnaire permettent de comparer des variables communes à partir de statistiques de groupe ou de statistiques d'échantillons appariés. Une fois les items à contre-traités recalculés par le logiciel, il est possible de chiffrer, par addition des 12 items, un score de bien-être scolaire total pour les deux versions du questionnaire compris dans l'intervalle [12; 60], mais également un score pour les dimensions composant les deux versions du questionnaire (bien-être scolaire au collège et bien-être scolaire à domicile) : les relations avec les enseignant·e·s-école-famille (5 items), les relations paritaires (3 items), l'environnement du collège en général (2 items) et le rapport aux évaluations et aux devoirs (2 items). Dans la mesure où les différences significatives sont étudiées en lien avec les relations sociales des collégien·ne·s, et afin de rendre compte des diversités au niveau des vécus et des représentations de chacun dans les deux environnements (collège et/ou domicile), la présente analyse portera seulement sur deux dimensions : les relations avec les pairs et avec les enseignant·e·s. Les données recueillies ont été analysées de manière comparative et différentielle à l'aide de l'outil SPSS 24®. Des indices sociodémographiques (sexe, âge, classe et type d'établissement) sont relevés de manière complémentaire.

### **L'analyse du bien-être scolaire et les relations sociales des collégien·ne·s scolarisés au collège versus scolarisés à domicile**

#### *Structure factorielle des deux questionnaires et éléments descriptifs*

Dans la mesure où l'ensemble des variables sont quantitatives, c'est une analyse factorielle exploratoire avec 416 réponses complètes à partir d'une Analyse Factorielle Exploratoire (AFE)<sup>4</sup> pour la version « à domicile » et la version « au collège » qui a été réalisée à partir d'une rotation Varimax. L'AFE pour l'échelle du bien-être à domicile et l'échelle de bien-être au collège a été effectuée à partir des 12 items. Notons que 11 items ont été supprimés pour chaque échelle, car leur indice Skewness (asymétrie) et Kurtosis (aplatissement) étaient supérieurs à 1,5 en valeur absolue, entre autres. Ainsi, il est possible de réaliser des analyses paramétriques à partir des données récoltées pour les deux questionnaires et de comparer les scores en fonction des contextes étudiés. Pour chaque échelle, le nombre de facteurs a été déterminé à partir des valeurs propres des facteurs supérieurs à 1. L'indice de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) pour la mesure de la qualité d'échantillonnage est de 0,729 pour l'échelle de bien-être au collège et de 0,684 pour l'échelle de bien-être à domicile. Après rotation Varimax, comme indiqué dans le tableau suivant (Tableau 1), l'analyse factorielle détaille 4 facteurs pour la version collège et 5 facteurs pour la version domicile expliquant respectivement 62,89% et 67,00% de la variance totale.

---

<sup>4</sup> « L'analyse factorielle exploratoire vise à expurger les variances propres pour n'expliquer que les corrélations, c'est-à-dire l'information partagée provenant de facteurs communs » (Achim, 2020). Pour le choix de la méthode AFE, voir aussi Mair (2018).



Facteurs (version collège)	Variances expliquées	Dimensions Items	Variances expliquées	Facteurs (version domicile)
Facteur 1	26,41%	Relations enseignant-e-s 4-9-14	14,72%	Facteur B
		Relations école-famille 12-18	12,18%	Facteur C
Facteur 2	15,22%	Relations paritaires 11-16-21	22,44%	Facteur A
Facteur 3	12,08%	Environnement collège 7-3	8,54%	Facteur E
Facteur 4	9,19%	Rapport aux évaluations 23-13	9,14%	Facteur D

Tableau 1 Résultats de l'analyse factorielle pour les deux échelles (version collège et version domicile).

Visiblement, le poids de chaque facteur est différent en fonction de la version du questionnaire. Il est par ailleurs observable que la dimension « relations enseignant-e-s-école-famille » est importante (26,41% de la variance expliquée), suivie de la dimension « relations paritaires » (15,22% de la variance expliquée), pour la version collège. Et que la dimension « relations paritaires » est importante (22,44% de la variance expliquée), suivie de la dimension « relations enseignant-e-s » (14,72% de la variance expliquée), et accompagnée de très près par la dimension « relations école-famille » (12,18% de la variance expliquée), pour la version domicile. Les alphas de Cronbach pour la version collège indiquent une bonne cohérence interne notamment pour le facteur 1, 2 et 3 d'une valeur respective de 0,729; 0,737 et 0,738. Seul le facteur 4 « rapport aux évaluations » obtient un alpha inférieur à 0,7 soit 0,640. Pour la version domicile, les alphas de Cronbach sont relativement faibles et seul le facteur A « relations paritaires » obtient un score robuste de 0,740. De façon décroissante, les autres alphas de Cronbach sont inférieurs à la valeur de référence de 0,7 : le facteur B avec 0,676, le facteur D avec 0,610, le facteur C avec 0,508 et enfin le facteur E avec 0,431.

Dans la version collège, le facteur 1 est composé de 5 items représentant la dimension en lien avec les « relations enseignant-e-s-école-famille » alors que, dans la version domicile, cette dimension est subdivisée en deux pour dessiner deux dimensions complémentaires : les « relations enseignant-e-s » et les « relations école-famille ». L'analyse des données se fera essentiellement, en plus de la dimension « relations paritaires », sur la dimension « relations enseignant-e-s » décomposée pour la version collège dans le cadre de notre article. Un autre article présente une analyse complète basée sur toutes les dimensions (Florin *et al.*, 2021).

Pour l'ensemble de la population étudiée (n = 286), l'analyse descriptive montre un score total moyen de bien-être scolaire de 41,15 (ET = 6,12) « au collège » et de 39,40 (ET = 6,10) « à domicile ». Les valeurs obtenues pour la première et la seconde version se situent dans l'intervalle [24; 60] et

[23; 60]. Comme l'indique le tableau 2, une analyse descriptive des scores totaux des élèves revenus au collège ou restés à domicile à partir du 18 mai 2020 apporte des indications supplémentaires intéressantes.

Moyenne, Écart-Type (ET) et intervalle des scores totaux de bien-être	Score total BE-Scol-COVID-19 version collège	Score total BE-Scol-COVID-19 version domicile
Retournés au collège (n=172)	42,30 (ET=5,94) [26; 60]	39,80 (ET=6,21) [26; 60]
Restés à domicile (n=114)	39,41 (ET=6,00) [24; 52]	38,80 (ET=5,90) [23; 50]

Tableau 2. Score total pour les deux versions du BE-Scol-COVID-19.

Tous les scores pour les deux versions du questionnaire collège et domicile témoignent d'une bonne satisfaction scolaire. Ils sont toutefois relativement plus élevés pour les élèves retournés au collège à partir du 18 mai 2020. Notons que cette différence est significative seulement pour les scores relatifs au BE-Scol-COVID-19 version collège (test des échantillons indépendants<sup>5</sup> – TEI retour au collège/resté à domicile : [t (284) = 4,004; p < 0.01]).

### Les relations enseignant·e-s-élèves au collège et à domicile

Dans le Tableau 3, le score moyen du groupe retourné au collège à partir du 18 mai 2020<sup>6</sup> révèle une différence significative (test des échantillons appariés<sup>7</sup> – TEA vécu collège/vécu à domicile pour un même individu : [t (113) = 5,767; p < 0.01]) au niveau des relations avec les enseignant·e-s; il en est de même pour les élèves restés à domicile (TEA vécu collège/vécu à domicile pour un même individu : [t (171) = 12,635; p < 0.01]).

Moyennes, significativité (p<0.01)** et Écart-Type	Retour – Oui (n=172)	Retour – Non (n=114)
Relations enseignant·e-s : collège/domicile; Score [3; 15]	11,29 / 9,24 ** (2,18 / 2,62)	10,28 / 9,01 ** (2,48 / 2,77)

Tableau 3. Relations avec les enseignant·e-s : scores moyens de satisfaction des élèves avant/après confinement, selon qu'ils sont retournés ou non au collège.

Les collégien·ne-s de retour dans leur établissement à partir du 18 mai 2020 ont eu de meilleures relations avec leurs enseignant·e-s post-confinement, comparées au vécu à domicile au cours du confinement. De leur côté, les collégien·ne-s resté·e-s à domicile expriment également de

<sup>5</sup> Comparaison de groupes : retour au collège *versus* scolarité à domicile à partir du 18 mai.

<sup>6</sup> Fin de l'année scolaire en France pour les élèves : le 4 juillet 2020.

<sup>7</sup> Comparaison de contextes : vécu à domicile *versus* vécu au collège pour un même individu.

meilleures relations avec leurs enseignant-e-s en situation de coprésence physique dans le collège pré-confinement que par écrans interposés durant le confinement à domicile. En revanche, les résultats ne révèlent pas de différence significative dans l'appréciation par les élèves de la relation avec les enseignant-e-s à domicile pour le groupe retourné au collège ou celui resté à domicile à la date du 18 mai 2020 (Tableau 4). Deux premiers enseignements ici sont à retenir : d'une part, tous les collégien-ne-s (ceux ou celles retourné-e-s dans leur établissement et ceux ou celles resté-e-s à domicile) soulignent avoir de meilleures relations avec les enseignant-e-s en présentiel; d'autre part, la qualité des relations avec les enseignant-e-s, en période de confinement, avec l'école « à domicile », signe un même niveau de satisfaction chez les élèves des deux groupes.

Moyennes, significativité (p<0.01)** et Écart-Type	Relations enseignant-e-s (domicile)	Relations enseignant-e-s (collège)
Retour au collège le 18/05/2020 (non/oui); Score [3; 15]	9,01 / 9,24 (2,77 / 2,62)	10,28 / 11,29 ** (2,48 / 2,18)

Tableau 4. Relations avec les enseignant-e-s : scores moyens de satisfaction des élèves en lien avec leur vécu dans les deux environnements (collège et domicile), selon qu'ils sont retournés ou non au collège.

La différence est cependant significative (TEI retour au collège/resté à domicile : [t (284) = 3,633; p < 0.01]) pour les scores relatifs aux relations avec les enseignant-e-s au collège, puisque les élèves retournés au collège à partir du 18 mai 2020 déclarent de meilleures relations post-confinement avec les enseignant-e-s par rapport aux relations des collégien-ne-s avec les enseignant-e-s en pré-confinement. Des conditions d'enseignement post-confinement, comme des effectifs réduits, une bienveillance plus prononcée de la part des enseignant-e-s ou un sentiment de cohésion plus élevé généré par la situation d'insécurité, réelle ou supposée, liée au contexte pourraient être à l'origine de ces effets positifs sur les relations apprenants-enseignant-e-s. Une autre hypothèse est également envisageable : les élèves restés à domicile à partir du 18 mai 2020 auraient eu, avant le confinement, de moins bonnes relations avec les enseignant-e-s que ceux ou celles qui ont repris leur scolarité au collège à partir du 18 mai 2020, ce qui pourrait expliquer le choix de reprise ou non des élèves de leur scolarité au collège. Mais ce choix de retour ou non au collège peut également dépendre de celui des parents ou des incitations de l'établissement scolaire.

S'agissant des indices sociodémographiques, les résultats n'indiquent pas de différence significative au niveau des comparaisons de groupes ou de contexte. Pour les collégien-ne-s de 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> restés à domicile ou retournés au collège à partir du 18 mai 2020, les relations avec les enseignant-e-s sont jugées identiques entre les deux environnements. Ce qui n'est pas le cas pour les élèves de 5<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> restés à domicile pour lesquels une différence significative (F(3) = 4,470; p < 0,01)<sup>8</sup> persiste. Les élèves de 5e (moyenne = 10,0 et écart-type = 2,45) indiquent, en effet, de meilleures relations avec leurs enseignant-e-s par rapport aux élèves de 4e (moyenne = 8,2 et écart-

<sup>8</sup> Anova – Test Tukey.

type = 2,61) restés également à domicile. L'accompagnement des enseignant-e-s est identique (au collège du pré-confinement et à domicile) pour les autres élèves. Sans doute, et à dessein d'éviter leur possible décrochage, que le suivi des enseignant-e-s durant le confinement ait été particulièrement renforcé auprès des plus jeunes et nouveaux entrants au collège, à l'instar des élèves plus âgés en fin de cursus avec l'enjeu du brevet des collèges. Notons que pour tous les autres niveaux les relations avec les enseignant-e-s sont meilleures au collège.

### Les relations paritaires au collège et à domicile

Pour les relations paritaires (Tableau 5), les résultats révèlent une différence significative (TEA vécu collège/vécu à domicile pour un même individu : [t (171) = 3,260; p < 0.01]) : là encore, le collège est plus plébiscité par les élèves retournés en classe à partir du 18 mai 2020.

Moyennes, significativité (p<0.01)** et Écart-Type	Retour – Oui (n=172)	Retour – Non (n=114)
Relations paritaires : collège/domicile; Score [3; 15]	11,51 / 11,09 ** (2,15 / 2,58)	10,96 / 10,62 ** (2,44 / 2,79)

Tableau 5. Relations paritaires : scores moyens de satisfaction des élèves avant/après confinement, selon qu'ils sont retournés ou non au collège.

Dans ce domaine aussi, pour les collégien-ne-s restés à domicile à partir du 18 mai 2020, le score de satisfaction est significativement (TEA vécu collège/vécu à domicile pour un même individu : [t (113) = 2,419; p < 0.05]) plus élevé dans l'environnement collège. Ce résultat indique que les relations permises par les réseaux sociaux au travers de l'usage des outils numériques connectés, lorsqu'elles sont matériellement possibles ne se substituent pas aux relations en face à face dans un même espace.

Notons qu'il n'existe pas de différence significative entre les scores à domicile dans une comparaison de groupe (Tableau 6), selon que les élèves sont retournés au collège le 18 mai ou non. Les collégien-ne-s ont le même niveau de satisfaction dans les relations paritaires à domicile.

Moyennes, significativité (p<0.05)* et Écart-Type	Relations paritaires (à domicile)	Relations paritaires (au collège)
Retour au collège le 18/05/2020 (non/oui); Score [3; 15]	10,64 / 11,13 (2,77 / 2,56)	10,96 / 11,54 * (2,42 / 2,12)

Tableau 6. Relations paritaires : scores moyens de satisfaction des élèves en lien avec leur vécu dans les deux environnements (collège et domicile), selon qu'ils sont retournés ou non au collège.

En revanche, pour les relations paritaires, les élèves retournés au collège post-confinement obtiennent un score significativement (TEA vécu collège/vécu à domicile pour un même individu :

[ $t(284) = 1,973$ ;  $p < 0.05$ ] supérieur à celui des élèves restés à domicile s'exprimant sur le collège du pré-confinement. L'enthousiasme de se retrouver après une période d'isolement entraîne sans doute une revalorisation des relations paritaires chez ceux ou celles ayant retrouvé leurs camarades de classe. Il se pourrait également que les élèves faisant le choix de ne pas retourner au collège aient de moins bonnes relations paritaires que ceux ou celles qui y sont retourné-e-s, et se satisfaisaient de rester à distance, à leur domicile.

Concernant les indices sociodémographiques, la plupart sont peu discriminants pour les dimensions relationnelles étudiées. Pour le sexe, seuls les garçons retournés au collège à partir du 18 mai manifestent un score plus élevé pour les relations paritaires au collège par rapport au vécu scolaire à domicile (TEI retour au collège/resté à domicile : [ $t(170) = -2,280$ ;  $p < 0,05$ ]). Pour les autres élèves, les relations paritaires sont aussi satisfaisantes au collège (pré- ou post- confinement) et au domicile durant le confinement. Quant à l'âge, les relations paritaires sont identiques pour l'ensemble des groupes que ce soit pour les relations paritaires à domicile ou au collège. Pour la strate d'établissement, aucune différence significative n'est relevée dans cette présente enquête.

## Discussion et conclusion

Cette étude apporte un éclairage original sur l'évolution de deux dimensions du bien-être des collégien-ne-s scolarisé-e-s avant, pendant ou après le confinement en lien avec leur situation scolaire : les relations paritaires et avec les enseignant-e-s, selon le retour au collège ou non, avec des cours en présentiel ou en distanciel selon la période.

De manière générale, le bien-être scolaire « à domicile » ou « au collège » est assez satisfaisant pour l'ensemble de l'échantillon étudié. Les résultats suggèrent que le confinement et le déconfinement n'ont pas eu pour conséquence la diminution du bien-être, pour ces deux dimensions, confirmant des recherches récentes (Bouchat *et al.*, 2020; Qiu *et al.*, 2020).

Pour expliquer les scores significativement plus élevés pour les collégien-ne-s retourné-e-s au collège, nous faisons l'hypothèse suivante : dans le cas où les élèves auraient eu le choix de ce retour au collège à partir du 18 mai 2020, en accord ou non avec leurs parents, ce choix aurait pu être influencé par la qualité des relations avec les enseignant-e-s ou des relations paritaires au cours de la période de pré-confinement.

Concernant les relations élèves-enseignant-e-s, les résultats révèlent des collégien-ne-s évaluant plus positivement ces relations lorsqu'ils sont au collège plutôt qu'à leur domicile. Cela se vérifie pour les filles comme pour les garçons et quel que soit le type d'établissement (hors REP ou REP/+). Ces résultats interrogent les conditions de reprise au collège qui permettent de répondre davantage aux attentes des élèves en milieu scolaire. Comme signalé, les effectifs réduits, maintenus par des rotations en présentiel des élèves les plus fragiles et volontaires (protocole sanitaire du 21 juin 2020) peuvent avoir eu un effet sur la prise en charge du groupe. De plus, le travail engagé des enseignant-e-s en cette période de continuité pédagogique (Mercier, 2020) semble avoir permis le maintien de bonnes relations en présentiel avec leurs élèves (Bonnéry, 2020).

De même, les résultats révèlent que les élèves sont plus enclins à des relations paritaires en présentiel qu'aux relations paritaires en distanciel, même si « les interactions sociales en ligne ont probablement permis de compenser la privation des contacts directs » (Bouchat *et al.*, 2020, p. 17), notamment par l'entremise des outils numériques et les réseaux sociaux, quand ceci reste matériellement possible. Mais ces échanges à distance ne compensent pas la proximité physique des contacts sociaux en face à face dans un même espace, prisés par les jeunes, confirmant ainsi l'idée selon laquelle

« l'utilisation des technologies numériques par les enfants aurait des effets bénéfiques sur leur socialisation. Elle augmenterait le sentiment d'être en lien avec les camarades, réduirait la sensation d'isolement et favoriserait les amitiés existantes. [...] Mais cela n'est valable que si les liens noués à travers les écrans sont maintenus et renforcés par des liens dans la réalité, notamment avec les camarades d'école ou les amis » (Tisseron *et al.*, 2020, p. 55).

Autrement dit, les risques encourus par les jeunes générations avec une trop longue exposition aux écrans sont à relativiser, dès lors que ces outils participent à augmenter le plaisir de se retrouver. À cet âge, les écrans constitueraient une forme de propédeutique à des sociabilités juvéniles authentiques.

Une piste inédite émerge dans les résultats de cette enquête, révélée notamment au niveau de l'analyse factorielle exploratoire (AFE), en lien avec les relations enseignant-e-s-école-famille. En effet, elle apparaît subdivisée dans la version domicile en lien avec la dimension « relations enseignant-e-s-école-famille » de la version collège. Il conviendra alors de creuser ces analyses et ces résultats avec un croisement des verbatims des élèves pour rendre compte de certaines observations du terrain. Notons également que le confinement semble avoir donné une nouvelle place aux relations entre les familles et les enseignant-e-s. Ainsi, comme le souligne Bonnéry (2020), la première phase de confinement a permis d'esquisser de premières convergences entre parents et enseignant-e-s, essayant de se comprendre. Les parents pouvaient alors voir « des enseignants soucieux du sort de leurs enfants » (Bonnéry, 2020, p. 186). Une meilleure compréhension du métier d'enseignant.e par certains parents a probablement amélioré le contact et par ricochet la co-éducation. Toujours selon Bonnéry (2020), les parents se seraient confrontés à la question fondamentale du guidage de l'élève pour que l'activité conduite permette d'acquérir un savoir et pas seulement d'exécuter des exercices pour parvenir à un résultat contextualisé.

Au sujet des l'AFE, ajoutons qu'il est nécessaire de poursuivre le travail de conception et d'analyse autour de la formulation des items pour trouver une structure factorielle permettant d'avoir des facteurs avec une forte cohérence interne. Actuellement certains facteurs ne mesurent pas la même dimension. Pour exemple, le facteur « environnement collège » a finalement peu de sens pour les élèves lorsqu'ils sont questionnés au sujet de leur vécu à domicile. Les items pour le facteur C « relation école-famille » devront être affinés pour rendre compte d'une réalité plus proche du vécu des élèves. L'approche par contexte au sujet du bien-être subjectif des élèves est intéressante et devra se nourrir du témoignage des élèves pour être au plus près de leurs représentations comme nous l'avons fait sur la dimension des évaluations (Mercier *et al.*, 2022).

Les résultats sont à nuancer au regard de possibles biais méthodologiques. En effet, l'évaluation rétrospective (pour certaines conditions) du vécu scolaire des collégien-ne-s avant, pendant et après le confinement influence potentiellement le recueil de données. De même, ce vécu peut avoir influencé (positivement ou négativement) la représentation par les élèves de leur vécu scolaire pré-confinement. De plus, la modalité de passation en ligne peut limiter la participation des apprenants du fait d'une situation de fracture numérique, au sens de Brotcorne et Valenduc (2009). En outre, il est possible que nous ayons obtenu des réponses d'élèves pour qui « le confinement n'a pas représenté une situation dramatique » (Bouchat *et al.*, 2020, p. 18). L'ensemble de ces considérations permet d'apprécier les résultats de l'enquête avec prudence.

Enfin, en termes de perspectives et dans l'objectif de passer du laboratoire à la classe et de favoriser le transfert pédagogique, pour une meilleure prise en compte du bien-être des élèves, les quelques résultats exposés dans cet article vont être présentés aux enseignant-e-s de plusieurs établissements. L'ambition est de « permettre aux acteurs de l'école, élèves et enseignants d'être des acteurs de changements individuels ou collectifs, changements orientés vers une meilleure qualité de vie<sup>9</sup>, mais aussi une meilleure performance, entre autres cognitive » (Gendron, 2010, p. 347) afin d'améliorer la santé mentale et le climat scolaire. La recherche-action visera la compréhension d'un enseignement centré sur l'apprenant et favorisant son bien-être scolaire au regard de quatre critères essentiels selon Hattie (2020) : une relation chaleureuse, la confiance, l'empathie et des relations positives.

## Références

- Achim, A. (2020). Esprit et enjeux de l'analyse factorielle exploratoire. *The Quantitative Methods for Psychology*, 16(4), 213-247. <http://www.tqmp.org/RegularArticles/vol16-4/p213>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. et Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2017-1-page-61.htm?contenu=resume>
- Bonnéry, S. (2020). L'école et la COVID-19. *La Pensée*, 402(2), 177-186. <https://www.cairn.info/revue-la-pensee-2020-2-page-177.htm>
- Bouchat, P., Metzler, H. et Rimé, B. (2020). Crise et pandémie. Impact émotionnel et psychosocial du confinement. *Le Journal des psychologues*, 380(8), 14-20. <https://www.cairn.info/revue-le-journal-des-psychologues-2020-8-page-14.htm>
- Brotcorne P. et Valenduc, G. (2009). Les compétences numériques et les inégalités dans les usages d'internet. *Les Cahiers du numérique*, 5(1), 45-68. <https://www.cairn.info/revue-les-cahiers-du-numerique-2009-1-page-45.htm>
- Cuyvers, K., Weerd, G. D., Dupont, S., Mols, S. et Nuytten, C. (2011). *Well-being at school: Does infrastructure matter?* OECD. <https://doi.org/10.1787/5kg0lkzc81vc-en>

---

<sup>9</sup> En 1994 l'OMS a donné une définition de la qualité de vie : « C'est la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes » (cité dans Formarier, 2012, p. 260).

- Danielsen, A., Samdal, O., Hetland, J. et Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*. Springer. [https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_2)
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. et Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127-143. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159787>
- Epstein, J. et Mcpartland, J. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30. <https://doi.org/10.2307/1162551>
- Florin, A. et Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* (Rapport scientifique – CNESCO). <http://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole>
- Florin, A., Mercier, C., Ngo, H. T., Bui, T. T. H. et Zanna, O. (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 4(4), 337-361. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2021-4-page-337.htm>
- Formarier, M. (2012). Qualité de vie. Dans *Les concepts en sciences infirmières* (p. 260-262). Association de Recherche en Soins Infirmiers. <https://doi.org/10.3917/arsi.forma.2012.01.0260>
- Franck, N. (2020). *Covid-19 et détresse psychologique : 2020, l'odyssée du confinement*. Odile Jacob.
- Gendron, B. (2010). Capital émotionnel, cognition, performance et santé : Quels liens ? Dans S. Masmoudi et N. Abdelmajid (dir.), *Du percept à la décision* (p. 329-348). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/du-percept-a-la-decision--9782804137984-page-329.htm>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. et Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation et formations*, 88-89, 163-184. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>
- Gutman, L. et Feinstein, L. (2008). *Children's well-being in primary school: Pupil and school effects* (25). Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, Institute of Education, University of London. <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10002050>
- Hattie, J. (2020). *L'apprentissage visible pour les enseignants : Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Presses de l'Université du Québec.
- Huebner, S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(6), 103-111. <https://doi.org/10.1037/h0088805>
- Huebner, S., Ash, C. et Laughlin, J. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://doi.org/10.1023/A:1010939912548>
- Konstantopoulos, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence. *Teachers College Record*, 108(12), 2550-2581. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00796.x>
- Konu, A. et Rimpela, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>



- Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.
- Mair, P. (2018). *Modern psychometric with R*. Springer.
- Malin, A. et Linnakyla, P. (2001). Multilevel modelling in repeated measures of the quality of Finnish school life. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(2), 145-166.  
<https://doi.org/10.1080/00313830120052732>
- Mercier, C. (2020). Formation à distance et bien-être des étudiants. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 17(3), 103-116. <https://doi.org/10.18162/ritpu-2020-v17n3-12>
- Mercier, C., Zanna, O. et Florin, A. (2022). Les évaluations scolaires à domicile en période de Covid-19 : Le point positif ? *Diversité. Revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative*, 200.  
<https://doi.org/10.35562/diversite.1879>
- Mok, M. et Flynn, M. (1997). Quality of school life and students' achievement in the HSC: A multilevel analysis. *Australian Journal of Education*, 41(2), 169-188.  
<https://doi.org/10.1177/000494419704100206>
- Octobre, S. et Jauneau, Y. (2008). Tels parents, tels enfants ? Une approche de la transmission culturelle. *Revue française de sociologie*, 49(4), 695-722. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-sociologie-1-2008-4-page-695.htm>
- Pizarro-Ruiz, J. P. et Ordóñez-Cambolor, N. (2021). Effects of Covid-19 confinement on the mental health of children and adolescents in Spain. *Scientific Reports*, 11(1), Article 1.  
<https://doi.org/10.1038/s41598-021-91299-9>
- Qiu, J., Shen, B., Zhao, M., Wang, Z., Xie, B. et Xu, Y. (2020). A nationwide survey of psychological distress among Chinese people in the COVID-19 epidemic. *General Psychiatry*, 33(2).  
<https://doi.org/10.1136/gpsych-2020-100213>
- Randolph, J., Kangas, M. et Ruokamo, H. (2009). The preliminary development of the children's overall satisfaction with schooling scale (COSSS). *Child Indicator Research*, 2, 79-93.  
<https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Senik, C. (2014). The French unhappiness puzzle: the cultural dimension of happiness. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 106, 379-401.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016726811400167X>
- Shankland, R. et Martin-Krumm, C. (2012). Évaluer le fonctionnement optimal : Échelles de psychologie positive validées en langue française. *Pratiques Psychologiques*, 18(2), 171-187.  
<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1269176312000053>
- Suldo, S. et Huebner, S. (2006). Is extremely high life satisfaction during adolescence advantageous? *Social indicators research*, 78, 179-203. <https://doi.org/10.1007/s11205-005-8208-2>
- Tisseron, S., Galli, D. et Renucci, F. (2020). *Pharmaphone : la voix des adolescents*. De Boeck Supérieur.
- Toussaint, E., Florin, A., Galharret, J.-M., Mercier, C. et Zanna, O. (2022). Inquiétude suscitée par la Covid-19 et soutien perçu par les enfants et les adolescents durant la pandémie en France. *Enfance*, 4(4), 435-454. <https://www.cairn.info/revue-enfance-2022-4-page-435.htm>

Williams, T. et Batten, M. (1981). *The quality of school life*. Hawthorn, Australian Council for Educational Research.