



oejas

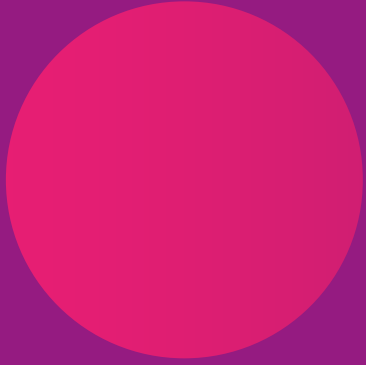
OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE

LE BIEN-ÊTRE EN MILIEU SCOLAIRE

ÉTUDE NATIONALE AUPRÈS
DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS

RAPPORT THÉMATIQUE





Préface

En cette période marquée par des défis sans précédent dans le domaine de l'éducation, il est essentiel pour nous, en tant qu'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire, de nous pencher sur une question cruciale: le bien-être à l'école. En effet, notre rôle en tant qu'Observatoire va bien au-delà de la simple observation. Nous sommes ici pour comprendre, analyser et agir en faveur d'un environnement scolaire propice au développement global des élèves et à l'épanouissement professionnel des enseignants.

C'est dans cette perspective que l'Observatoire a entrepris la réalisation d'une enquête nationale sur le bien-être à l'école. Cette enquête, menée en juin 2021, s'inscrit dans un contexte complexe marqué par la pandémie de Covid-19. Son objectif principal est d'explorer les multiples dimensions du bien-être dans les environnements éducatifs, en donnant la parole aussi bien aux élèves qu'aux enseignants. En adoptant une approche croisée, cette étude examine la perception de ces acteurs concernant leur environnement éducatif, leur qualité de vie globale, leur motivation, le stress ressenti, le sentiment de soutien, ainsi que leurs interactions au sein de la communauté scolaire.

Nous sommes convaincus que la formulation de politiques éducatives efficaces ne peut se faire sans une base solide de données et de preuves. C'est pourquoi cette enquête adopte une approche rigoureuse, s'appuyant sur des méthodologies validées et une analyse approfondie des données recueillies. Les résultats présentés dans ce rapport, déclinés selon les différents niveaux d'enseignement, de l'école fondamentale au lycée et à l'enseignement spécialisé, fournissent une compréhension détaillée du bien-être à l'école, mettant en lumière les défis rencontrés par les élèves et les enseignants ainsi que les facteurs qui contribuent à leur bien-être.

En tant qu'Observatoire, notre objectif est de fournir aux décideurs politiques et aux parties prenantes du secteur de l'éducation des informations précieuses pour orienter leurs actions. Les conclusions et recommandations tirées de cette étude visent à informer la formulation de politiques éducatives fondées sur des preuves (*evidence-based policy*), c'est-à-dire des politiques qui s'appuient sur les meilleures données disponibles pour maximiser leur efficacité et leur impact.

Ce rapport est le fruit d'un travail collectif impliquant des chercheurs, des enseignants, des élèves et des services du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Il s'appuie sur une importante collecte de données et une analyse approfondie qui, nous l'espérons, contribuera à enrichir le débat sur le bien-être à l'école et à guider les actions futures dans ce domaine crucial.

Je tiens à exprimer ma gratitude envers tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette enquête, ainsi qu'à tous ceux qui s'engagent quotidiennement pour le bien-être des acteurs de notre système éducatif.

Jean-Marie Wirtgen

Président

Table des matières

Table des figures et des tableaux	5
Liste des abréviations	8
Introduction	9
1. CADRE THÉORIQUE	13
1.1 Le bien-être: une définition plurielle	13
1.2 Le bien-être: un champ de recherche multidimensionnel	13
1.3 De l'intérêt du bien-être dans le champ éducatif	16
a. Le bien-être des élèves	16
b. Le bien-être des enseignants	17
c. Le bien-être des élèves et des enseignants: un intérêt conjoint	19
1.4 Les mesures du bien-être scolaire	20
1.5 Évaluer le bien-être scolaire en temps de pandémie	20
2. CADRE MÉTHODOLOGIQUE	25
2.1 Contexte	25
2.2 Type de recherche	25
2.3 Participants	25
2.4 Instruments et matériaux	26
2.5 Collecte de données	26
2.6 Traitement des données	27
2.7 Limitations de la méthodologie	27
3. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS L'ENSEIGNEMENT FONDAMENTAL	31
3.1 Le bien-être des élèves à l'école fondamentale	31
a. Le bien-être général des élèves à l'école fondamentale	33
b. Le bien-être scolaire des élèves à l'école fondamentale	35
c. Le sentiment de performance des élèves à l'école fondamentale	38
d. Les relations interpersonnelles à l'école fondamentale	39
e. La motivation des élèves à l'école fondamentale	41
f. Le stress des élèves à l'école fondamentale	42
g. Les stratégies de coping des élèves à l'école fondamentale	44
En résumé	46

3.2	Le bien-être des enseignants à l'école fondamentale	47
a.	Le bien-être général des enseignants à l'école fondamentale	48
b.	La satisfaction de vie professionnelle des enseignants à l'école fondamentale	49
c.	Le bien-être professionnel des enseignants à l'école fondamentale	50
d.	La motivation à enseigner à l'école fondamentale	51
e.	Le stress professionnel des enseignants à l'école fondamentale	53
f.	Le climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale	54
	En résumé	57
4.	RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE	61
4.1	Le bien-être des élèves au lycée	61
a.	Le bien-être général des élèves au lycée	62
b.	Le bien-être scolaire des élèves au lycée	63
c.	Approche multidimensionnelle du bien-être scolaire des élèves au lycée	64
d.	La motivation des élèves au lycée	67
e.	Le stress chez les élèves au lycée	69
f.	Les stratégies de coping des élèves au lycée	70
	En résumé	72
4.2	Le bien-être des enseignants au lycée	73
a.	Le bien-être général des enseignants au lycée	75
b.	La satisfaction de vie professionnelle des enseignants au lycée	76
c.	Le bien-être professionnel des enseignants au lycée	77
d.	La motivation à enseigner au lycée	78
e.	Le stress professionnel des enseignants au lycée	80
f.	Le climat scolaire perçu par les enseignants au lycée	81
	En résumé	84

5. RÉSULTATS DE L'ENQUÊTE AUPRÈS DES ÉLÈVES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ENSEIGNEMENT SPÉCIALISÉ	87
5.1 Le bien-être des élèves dans les écoles spécialisées	87
a. Le bien-être général des élèves à l'école spécialisée	89
b. Le bien-être scolaire des élèves à l'école spécialisée	90
c. Le sentiment de performance des élèves à l'école spécialisée	92
d. Les relations interpersonnelles à l'école spécialisée	93
e. La motivation des élèves à l'école spécialisée	95
f. Le stress chez les élèves à l'école spécialisée	96
g. Les stratégies de coping des élèves à l'école spécialisée	97
En résumé	99
5.2 Le bien-être des enseignants dans les écoles spécialisées	100
a. Le bien-être général des enseignants à l'école spécialisée	102
b. La satisfaction de vie professionnelle des enseignants à l'école spécialisée	103
c. Le bien-être professionnel des enseignants à l'école spécialisée	104
d. La motivation à enseigner à l'école spécialisée	105
e. Le stress professionnel des enseignants à l'école spécialisée	106
f. Le climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée	107
En résumé	110
6. CONCLUSION, RECOMMANDATIONS ET PERSPECTIVES	113
Recommandation 1: Promouvoir le bien-être scolaire par des projets spécifiques au sein des établissements, basés sur l'analyse des données collectées	116
Recommandation 2: Renforcer la formation des enseignants en mettant l'accent sur les compétences relationnelles et émotionnelles essentielles à leur métier	116
Recommandation 3: Établir un baromètre du bien-être au Luxembourg	117
Références	119

Table des figures et des tableaux

- Figure 1.** Modèle PERMA de Seligman
- Figure 2.** Modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002)
- Figure 3.** Interactions entre les exigences professionnelles et les ressources professionnelles dans le modèle JD-R (réadapté par l'OEJQS)
- Figure 4.1.** Bien-être général des élèves des cycles 1-2
- Figure 4.2.** Bien-être général des élèves des cycles 3-4
- Figure 5.1.** État physique et psychique des élèves des cycles 1-2
- Figure 5.2.** État physique et psychique des élèves des cycles 3-4
- Figure 6.1.** Bien-être scolaire des élèves des cycles 1-2 avant la pandémie
- Figure 6.2.** Bien-être scolaire des élèves des cycles 3-4 avant la pandémie
- Figure 7.1.** Bien-être scolaire des élèves des cycles 1-2 durant la pandémie
- Figure 7.2.** Bien-être scolaire des élèves des cycles 3-4 durant la pandémie
- Figure 8.1.** Soutien perçu de l'enseignant par les élèves des cycles 1-2
- Figure 8.2.** Soutien perçu de l'enseignant par les élèves des cycles 3-4
- Figure 9.1.** Sentiment de performance chez les élèves des cycles 1-2
- Figure 9.2.** Sentiment de performance chez les élèves des cycles 3-4
- Figure 10.1.** Relation entre les élèves des cycles 1-2 et leur enseignant
- Figure 10.2.** Relation entre les élèves des cycles 3-4 et leur enseignant
- Figure 11.1.** Relation entre les élèves des cycles 1-2 et leurs copains de classe
- Figure 11.2.** Relation entre les élèves des cycles 3-4 et leurs copains de classe
- Figure 12.1.** Motivation chez les élèves des cycles 1-2
- Figure 12.2.** Motivation chez les élèves des cycles 3-4
- Figure 13.1.** Stress chez les élèves des cycles 1-2
- Figure 13.2.** Stress chez les élèves des cycles 3-4
- Figure 14.1.** Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves des cycles 1-2
- Figure 14.2.** Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves des cycles 3-4
- Figure 15.** État physique et psychique des enseignants de l'école fondamentale
- Figure 16.** Satisfaction de vie globale chez les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 17.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants avant la pandémie à l'école fondamentale
- Figure 18.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants durant la pandémie à l'école fondamentale

- Figure 19.** Bien-être scolaire des enseignants à l'école fondamentale
- Figure 20.** Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 21.** Motivation à enseigner chez les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 22.** Stress chez les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 23.** Évolution du stress depuis la pandémie chez enseignants de l'école fondamentale
- Figure 24.** Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 25.** Climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale
- Figure 26.** Bien-être général des élèves au lycée
- Figure 27.** État physique et psychique des élèves au lycée
- Figure 28.** Bien-être scolaire des élèves au lycée avant la pandémie
- Figure 29.** Bien-être scolaire des élèves au lycée durant la pandémie
- Figure 30.** Modélisation du bien-être scolaire perçu par les élèves au lycée
- Figure 31.** Bien-être scolaire perçu par les élèves au lycée – approche multidimensionnelle
- Figure 32.** Motivation des élèves au lycée
- Figure 33.** Stress chez les élèves au lycée
- Figure 34.** Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves au lycée
- Figure 35.** État physique et psychique des enseignants au lycée
- Figure 36.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants au lycée avant la pandémie
- Figure 37.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants au lycée durant la pandémie
- Figure 38.** Bien-être professionnel des enseignants au lycée
- Figure 39.** Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants au lycée
- Figure 40.** Motivation à enseigner chez les enseignants au lycée
- Figure 41.** Stress chez les enseignants au lycée
- Figure 42.** Évolution du stress depuis la pandémie chez enseignants au lycée
- Figure 43.** Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants au lycée
- Figure 44.** Climat scolaire perçu par les enseignants au lycée
- Figure 45.** Bien-être général des élèves à l'école spécialisée
- Figure 46.** État physique et psychique des élèves à l'école spécialisée
- Figure 47.** Bien-être scolaire des élèves à l'école spécialisée avant la pandémie
- Figure 48.** Bien-être scolaire des élèves au lycée durant la pandémie
- Figure 49.** Soutien perçu auprès de l'enseignant par les élèves de l'école spécialisée
- Figure 50.** Soutien perçu auprès des intervenants psycho-médico-sociaux par les élèves de l'école spécialisée
- Figure 51.** Sentiment de performance chez les élèves à l'école spécialisée

- Figure 52.** Relation entre les élèves et leur enseignant à l'école spécialisée
- Figure 53.** Relation entre les élèves et le personnel psycho-médico-social à l'école spécialisée
- Figure 54.** Relation entre les élèves et leurs copains de classe à l'école spécialisée
- Figure 55.** Motivation des élèves à l'école spécialisée
- Figure 56.** Stress chez les élèves à l'école spécialisée
- Figure 57.** Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves à l'école spécialisée
- Figure 58.** Stratégies de coping chez les élèves à l'école spécialisée
- Figure 59.** État physique et psychique des enseignants à l'école spécialisée
- Figure 60.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants à l'école spécialisée avant la pandémie
- Figure 61.** Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants à l'école spécialisée durant la pandémie
- Figure 62.** Bien-être professionnel des enseignants à l'école spécialisée
- Figure 63.** Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants à l'école spécialisée
- Figure 64.** Motivation à enseigner chez les enseignants à l'école spécialisée
- Figure 65.** Stress chez les enseignants à l'école spécialisée
- Figure 66.** Évolution du stress depuis la pandémie chez les enseignants à l'école spécialisée
- Figure 67.** Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée
- Figure 68.** Climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée
-

- Tableau 1.** Descriptif de la population d'étude et taux de participation
- Tableau 2.** Caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement fondamental ayant participé à l'enquête
- Tableau 2.1.** Stratégies de coping chez les élèves des cycles 1-2 en temps de pandémie
- Tableau 2.2.** Stratégies de coping chez les élèves des cycles 3-4 en temps de pandémie
- Tableau 3.** Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement fondamental ayant participé à l'enquête
- Tableau 4.** Caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête
- Tableau 5.** Stratégies de coping chez les élèves au lycée en temps de pandémie
- Tableau 6.** Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête
- Tableau 7.** Caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête
- Tableau 8.** Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement spécialisé ayant participé à l'enquête

Liste des abréviations

COVID-19	Corona virus disease 2019
HBSC	Health Behaviour in School-Aged Children
LISER	Luxembourg Institute of Socio-Economic Research
MENJE	Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la santé
ONU	Organisation des Nations Unies
PISA	Programme for International Student Assessment
TALIS	Teaching and Learning International Survey
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNICEF	United Nations International Children's Emergency Fund

Introduction

L'éducation va au-delà d'une simple transmission de connaissances académiques. Elle est un lieu essentiel dans la formation et le développement des individus, contribuant ainsi à leur bien-être et à leur épanouissement tant personnel que professionnel. Dans ce contexte, l'Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire s'est engagé dans une étude approfondie du bien-être à l'école.

Cette étude, menée en juin 2021 dans le contexte complexe de la pandémie (Covid-19), vise ainsi à explorer les dimensions du bien-être à l'école. Dans une vision croisée, elle analyse la perception des élèves et des enseignants¹ vis-à-vis de leur environnement éducatif, de leur qualité de vie globale, de leur motivation, du stress ressenti, du sentiment de soutien, ainsi que des interactions avec leurs pairs et d'autres membres de la communauté scolaire.

L'objectif est d'identifier les facteurs clés qui contribuent au bien-être tant des élèves que des enseignants et à mettre en exergue les domaines nécessitant une attention particulière.

L'originalité de cette étude réside dans sa double approche et dans les productions qui en découlent:

- D'une part, les données recueillies ont permis d'élaborer des rapports individualisés (feedback) pour chaque établissement scolaire participant, leur offrant ainsi des informations spécifiques de leur contexte. Ces rapports individuels se présentaient sous 2 formats (cf. Annexes). En mai 2022, chaque établissement participant recevait un premier rapport contenant des analyses descriptives basées sur les réponses des élèves et des enseignants. Dans un deuxième rapport, envoyé en septembre 2022, les établissements recevaient également des analyses synthétisées sous forme d'une vingtaine d'indicateurs du bien-être. Ce deuxième type de rapport est enrichi d'éléments comparatifs avec des données nationales.

- D'autre part, l'ensemble de ces données contribuera à la publication d'un rapport national offrant ainsi une vue d'ensemble à l'attention des décideurs politiques et de la société civile.

Cette combinaison d'approches «bottom-up» et «top-down» inédite permet ainsi de fournir une compréhension partagée du bien-être à l'école et de diffuser plus efficacement les résultats de cette étude. C'est en ce sens que l'Observatoire se positionne en tant que «Bréckebauer». En d'autres termes, si des politiques éducatives sont établies en faveur du bien-être, leur mise en œuvre effective dépendra tout de même de la participation et de l'investissement des établissements scolaires.

Pour ce faire, notre étude s'est appuyée sur une enquête nationale. Les données ont été collectées au moyen de questionnaires adressés à tous les établissements scolaires du secteur public luxembourgeois et ainsi destinés à tous les élèves et les enseignants (de tous les ordres d'enseignement: fondamental, secondaire, spécialisé). Nous avons pu recueillir les perceptions de 25279 élèves et 3036 enseignants.

Ce rapport présente ainsi une synthèse des résultats de cette étude nationale sur le bien-être en établissement scolaire. La première partie explore les fondements théoriques du bien-être à l'école, tandis que la deuxième partie met en lumière les résultats de l'étude. Les conclusions et recommandations de cette étude contribueront à informer et orienter les pratiques éducatives et les politiques afin de promouvoir un environnement scolaire propice au bien-être de tous.

¹ Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique. Ces termes «génériques» ont à la fois valeur d'un féminin, d'un masculin ou d'un autre genre.

1.

Chapitre 1. Cadre théorique



1. Cadre théorique

1.1 Le bien-être: une définition plurielle

Il paraît illusoire de pouvoir définir, et ce de manière consensuelle, le terme «bien-être».

La notion de «bien-être» appartient au champ sémantique pouvant regrouper à *minima* les notions de plaisir, de bonheur et de joie (Pawin, 2014).

Si nous avons recours aux différentes sources de définitions, le bien-être serait une «sensation agréable procurée par la satisfaction de besoins physiques, l'absence de soucis»² ou une «situation matérielle qui permet de satisfaire les besoins de l'existence»³ mais également un «état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit»⁴.

Le bien-être semblerait revêtir à la fois des aspects psychiques, physiques et matériels au regard des différentes sources qui le définissent.

Toutefois, il est important qu'une définition du bien-être puisse communiquer sa nature multidimensionnelle et puiser dans les connaissances, entre autres, de la psychologie, de la philosophie et de la sociologie (O'Brien & O'Shea, 2017).

1.2 Le bien-être: un champ de recherche multidimensionnel

Les philosophes ont été les précurseurs dans l'analyse du bien-être (notamment Aristote et sa conception de l'eudémonisme ou encore Platon et Épicure pour l'hédonisme)⁵, puis ce sont les chercheurs du courant de la psychologie positive⁶ qui, dans les années 1990, vont davantage se préoccuper du bien-être⁷. La psychologie positive se nourrira de l'eudémonisme d'Aristote pour mettre au cœur de son étude l'épanouissement (*flourishing*) et l'accomplissement de soi (*fulfillment*).

Avec l'avènement de ce courant scientifique, mené par Dr. Martin Seligman, les études se centreront donc sur l'analyse du bien-être et sur les caractéristiques individuelles, collectives et institutionnelles permettant aux individus et aux sociétés de faire face à des défis (Debuquois, 2012).

Dans une approche holistique, Seligman (2012) modélisera sa théorie du bien-être en identifiant cinq éléments permettant de contribuer à une vie personnelle et professionnelle heureuse et épanouissante. Il s'agit du modèle *PERMA*.

2 Le Robert. Consulté en octobre 2023 sur <https://dictionnaire.lerobert.com>

3 Ibid.

4 Larousse. Consulté en octobre 2023 sur <https://www.larousse.fr/>

5 Eudémonisme: Doctrine philosophique posant comme principe que le bonheur est l'aspiration d'une vie
Hédonisme: Doctrine philosophique qui fait du plaisir le but de la vie.

6 La psychologie positive est l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des personnes, des groupes et des institutions (Gable et Haidt, 2005, p. 104).

7 *A contrario*, la psychologie générale s'était principalement intéressée aux difficultés de l'être humain, à ses vulnérabilités, ses souffrances et ses pathologies mentales.

L'acronyme PERMA représente ces éléments :

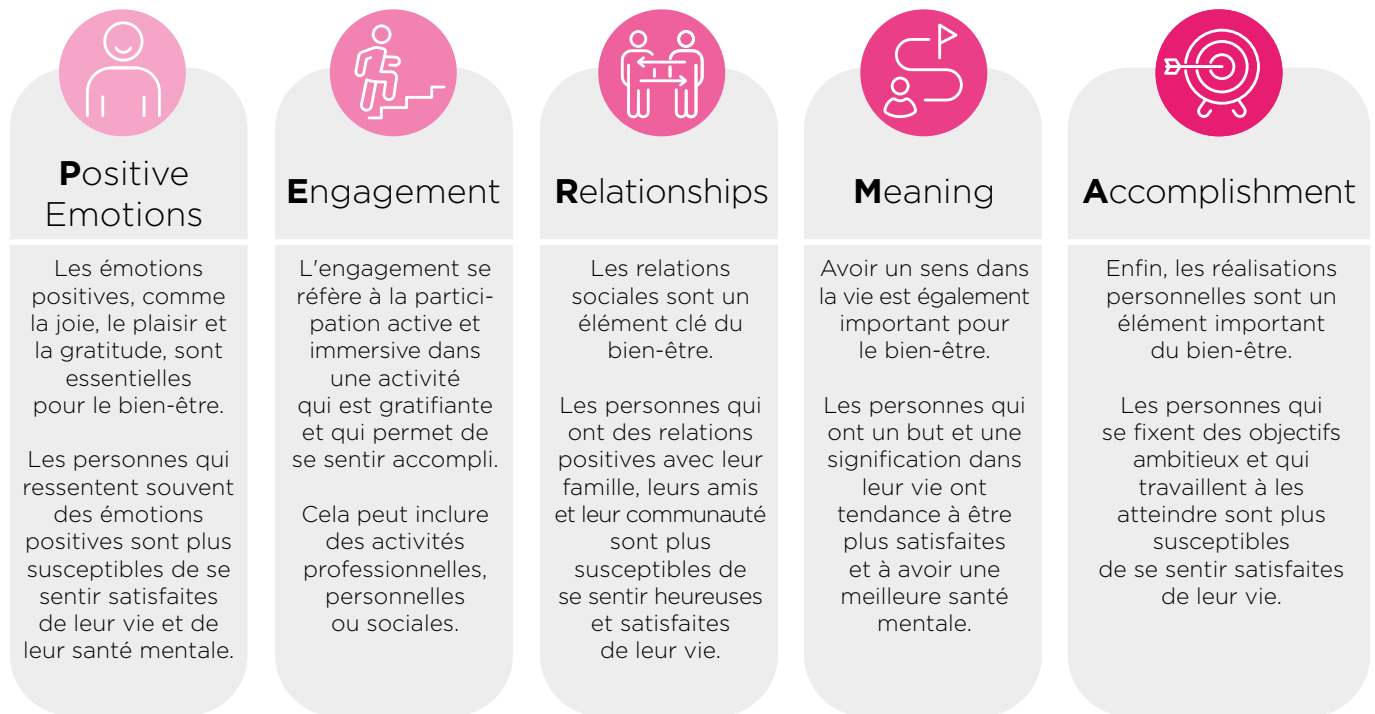


Figure 1. Modèle PERMA de Seligman (2012)

Dans sa perspective sociologique, l'intérêt pour le bien-être n'était pas soudain et les sociologues lui ont longtemps préféré des objets plus légitimes tels que les inégalités, l'aliénation ou la vulnérabilité (Bartram, 2012) pour finalement y revenir en étudiant le bien-être social⁸.

Nous pourrions enfin évoquer les sciences économiques qui ont développé un courant : l'économie du bien-être. Cette discipline repense et organise l'économie comme étant un moyen de développement humain et social favorisant le bien-être social.

Enfin, la recherche sur le bien-être a connu un essor sous l'impulsion des organisations internationales :

- L'Organisation mondiale de la santé (OMS) relate dans un extrait de sa constitution que la santé est l'un des facteurs influençant le plus le bien-être global (WHO,1985).
- L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) propose un indicateur du vivre mieux (*Better Life Index*), donnant un score pour chacun des 34 pays membres par rapport à onze facteurs jugés essentiels au bien-être (logement, emploi, revenu, environnement, éducation, gouvernance, vie sociale, santé, satisfaction par rapport à son existence, équilibre entre vie professionnelle et personnelle et sécurité).
- L'Organisation des Nations Unies (ONU) crée le « World Happiness Report » (WHR)⁹ qui mesure le bonheur à partir de 6 variables (le soutien social, le revenu, la santé, la liberté, la générosité et l'absence de corruption). Aussi, en septembre 2015, les 193 états membres de l'ONU ont adopté le programme de développement durable à l'horizon 2030, intitulé « Agenda 2030 » dont le 3^{ème} objectif porte sur la santé et la promotion du bien-être des populations, et ce à tout âge.
- L'étude Health Behaviour in School-aged Children (HBSC), menée en collaboration avec l'OMS, examine les comportements liés à la santé des enfants en âge scolaire. Cette étude internationale se concentre sur les facteurs influençant la santé et le bien-être des jeunes, fournissant des données précieuses pour orienter les politiques de santé publique et les programmes éducatifs (HBSC, 2016).

D'autres organisations internationales ont porté un intérêt particulier au bien-être des enfants :

- La Convention internationale relative aux droits de l'enfant (CIDE) de 1989 note que « les États parties s'engagent à assurer à l'enfant la protection et les soins nécessaires à son bien-être », ce qui constituera le fondement du travail du United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)¹⁰.
- L'UNICEF développe ainsi un indice du bien-être des enfants, indice qui établit la moyenne de 26 indicateurs dans cinq grandes catégories : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, l'éducation, les comportements et les risques, et enfin le logement et l'environnement. L'UNICEF établit également le *Bilan Innocenti*, une série de rapports qui se concentre sur le bien-être des enfants dans les pays industrialisés.
- L'Union européenne précise dans son article 24-1 (alinéa 2) de la Charte des droits fondamentaux que « les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être ».¹¹
- L'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture), dans un contexte plus scolaire, a lancé l'initiative *Happy Schools* afin d'aider les acteurs de l'éducation à reconnaître que le bonheur des élèves et des enseignants ne doit pas être considéré comme un compromis par rapport à la réussite académique. Au contraire, il devrait être perçu comme un levier essentiel pour enrichir les expériences et améliorer les résultats d'apprentissage (UNESCO, 2021).

8 Le bien-être social comprend une série de facteurs (santé, emploi, éducation,...) qui impactent positivement la qualité de vie de l'ensemble de la société.

9 Le Rapport mondial sur le bonheur de l'ONU se veut être une mesure du bonheur. Il est publié annuellement depuis sa première édition en 2012.

10 En français, le *Fonds des Nations unies pour l'enfance*.

11 Journal officiel de l'Union européenne C 303/17 - 14.12.2007.

1.3 De l'intérêt du bien-être dans le champ éducatif

Comme nous venons de le développer, la problématique du bien-être est reliée aussi bien à des préoccupations psychologiques, sociales, économiques, qu'éducatives.

Le bien-être des élèves et des enseignants est un sujet d'actualité et de plus en plus important dans le domaine de l'éducation. Plus spécifiquement, s'intéresser au bien-être en contexte scolaire présente un intérêt parce qu'il constitue une composante majeure de la qualité de vie des enfants, des adolescents et des jeunes adultes (Ferrière et al., 2016) et donc s'occuper de leur bien-être global nécessite de se préoccuper de leur bien-être scolaire.

De nombreux chercheurs ont également souligné l'importance d'un environnement scolaire positif pour le bien-être et le développement des élèves (Hattie, 2009; Wubbels et al., 2012; Suldo & Huebner, 2004; Diener et al., 2010). De même, le bien-être des enseignants a également été identifié comme un facteur important pour leur motivation, leur engagement et leur performance professionnelle (Hattie, 2009; Wubbels et al., 2012).

a. Le bien-être des élèves

Le bien-être des élèves est un concept complexe qui peut être appréhendé de différentes manières. Le bien-être scolaire peut être défini comme «la perception globale d'un élève de sa vie à l'école, qui inclut ses émotions, ses relations sociales, ses expériences d'apprentissage et ses perspectives d'avenir» (Diener et al., 2010, p. 108).

De même, selon Salmela-Aro et Tuominen-Soini (2009), le bien-être scolaire se définirait comme «l'évaluation subjective que les élèves portent à leur cadre de vie scolaire pouvant inclure l'ensemble des dimensions scolaires».

Le modèle du bien-être de Konu et Rimpelä publié en 2002 (cf. Figure 2) est une approche plutôt conceptuelle qui vise à comprendre et à évaluer le bien-être des adolescents. Ce modèle se concentre plus spécifiquement sur le bien-être des adolescents et prend en compte plusieurs dimensions qui influencent leur qualité de vie.

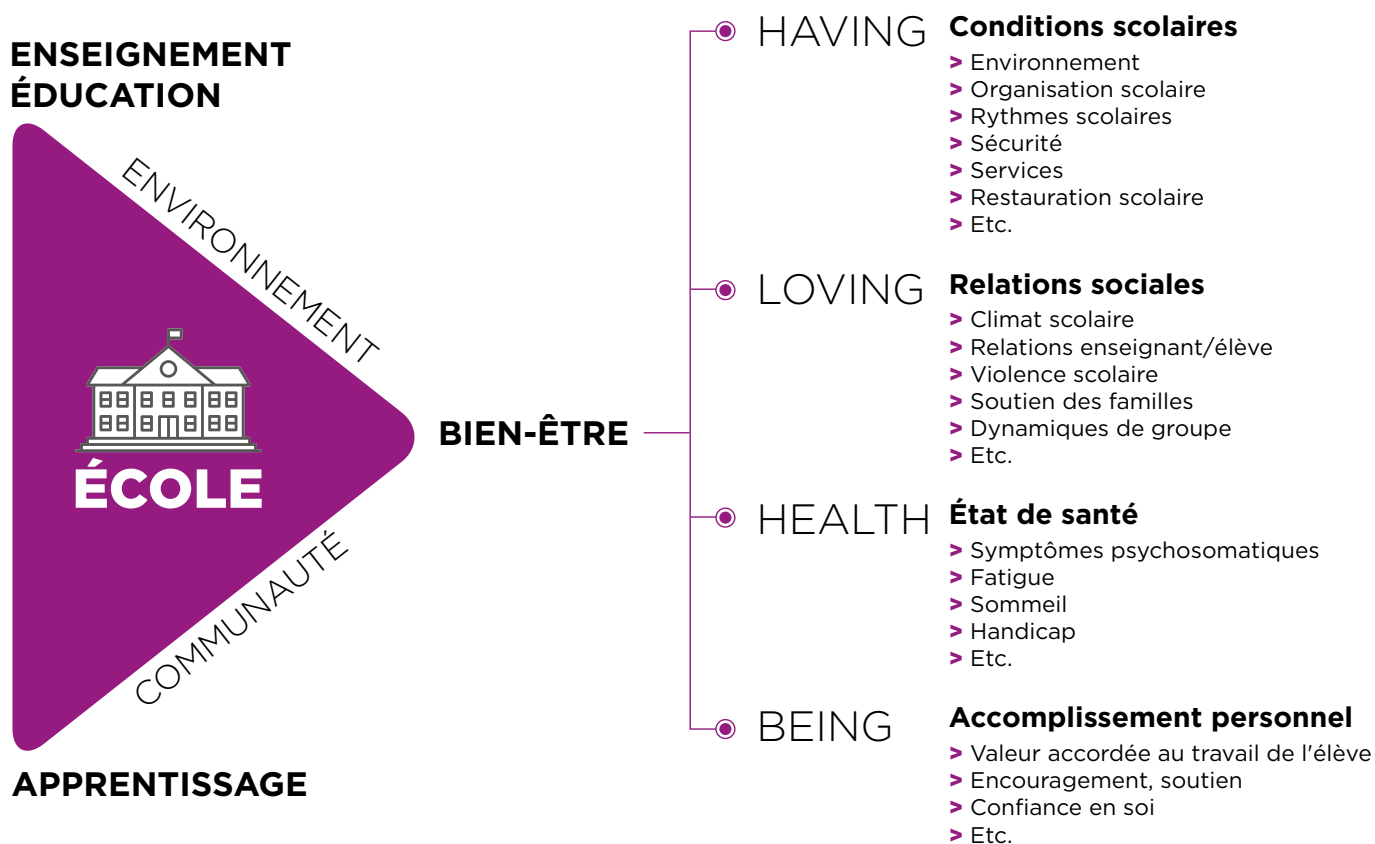


Figure 2. Modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpelä (2002)

Il se compose de plusieurs dimensions en lien avec 4 besoins de bases :

- **Having :** Cette dimension se réfère aux sentiments d'accomplissement et de satisfaction liés à la réussite académique, à l'engagement scolaire et à la perception de l'environnement scolaire.
- **Loving :** Il s'agit de la qualité des relations sociales des adolescents, y compris leur interaction avec les pairs, leur soutien familial et leur engagement dans la communauté éducative.
- **Health :** Cette dimension prend en compte les aspects liés à la santé mentale des adolescents, tels que la dépression, l'anxiété, le stress et leur capacité à faire face aux défis émotionnels, et elle prend également en compte la santé physique globale des adolescents, y compris leur niveau d'activité physique, leur alimentation et leur sommeil.
- **Being :** Cette dimension aborde des questions plus profondes de sens, de but et d'orientation dans la vie.

Le modèle du bien-être de Konu et Rimpelä propose que ces différentes dimensions soient étroitement liées et interagissent pour influencer la perception globale du bien-être des adolescents. L'idée sous-jacente est que le bien-être ne dépend pas seulement d'un aspect particulier de la vie, mais d'une combinaison de facteurs interconnectés.

C'est en ce sens que l'analyse du bien-être des élèves peut être dissociée des éléments «plus purement scolaires» comme les apprentissages, les performances et compétences, ou les parcours scolaires (Fouquet-Chauprade, 2014). Dans le même ordre d'idées, la Commission des communautés européennes¹² soulignait qu'il est important de prendre en considération l'épanouissement de la personne au-delà de l'approche focussée sur ses performances académiques (2007).

Concernant la mesure du bien-être des élèves, certaines études ont utilisé des mesures subjectives, telles que la satisfaction de vie ou le bien-être psychologique (Huebner, 2004), tandis que d'autres ont utilisé des mesures plutôt objectives, telles que les résultats scolaires ou les taux d'absentéisme (Hattie, 2009). Quelle que soit la mesure utilisée, la recherche montre de manière constante que le bien-être des élèves est lié à leur succès académique, à leur engagement en classe, à leur comportement positif et à leur développement social et émotionnel (Hattie, 2009; Wubbels et al., 2012).

Par exemple, les résultats de l'enquête internationale PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) ont montré que les élèves qui se sentent soutenus et encouragés à l'école ont tendance à obtenir de meilleurs résultats académiques et à être plus engagés dans leur apprentissage (OCDE, 2019). De même, l'étude menée par Hattie (2009) a montré que le bien-être des élèves est positivement lié à leur réussite scolaire et à leur engagement en classe. À l'inverse, un environnement scolaire stressant et négatif peut avoir des effets délétères sur leur santé mentale et physique (Owens et al., 2017; Schulte-Körne, 2016).

b. Le bien-être des enseignants

En ce qui concerne les enseignants, le bien-être scolaire peut être défini comme «un état de bien-être physique, mental et social qui leur permet de faire face aux exigences et aux défis de leur travail de manière efficace et productive, tout en maintenant leur propre bien-être» (Day et Gu, 2014). D'autres auteurs soulignent l'importance des relations sociales pour le bien-être scolaire des enseignants. Notamment, selon Tschannen-Moran et Hoy (2007), le bien-être scolaire des enseignants serait lié à leur relation avec les élèves, les collègues, et les parents. Ces auteurs mentionnent également l'importance de l'autonomie professionnelle et de la reconnaissance pour le bien-être scolaire des enseignants.

¹² Renommée *Commission européenne* depuis 2009 (traité de Lisbonne).

Le modèle **Job Demands-Resources (JD-R)**, développé par A.B. Bakker et E. Demerouti (2017), est reconnu par la communauté scientifique pour son application à l'évaluation du bien-être des enseignants. Ce modèle analyse comment les exigences et les ressources liées au travail impactent directement le bien-être et l'engagement des individus dans leur travail. Les exigences du travail sont

des éléments qui peuvent être physiquement ou mentalement exigeants, entraînant ainsi du stress, tandis que les ressources professionnelles sont des éléments de soutien et de facilitation du travail.

Ce qui semble intéressant dans la compréhension du bien-être des enseignants, c'est l'interaction entre ces exigences et ces ressources.

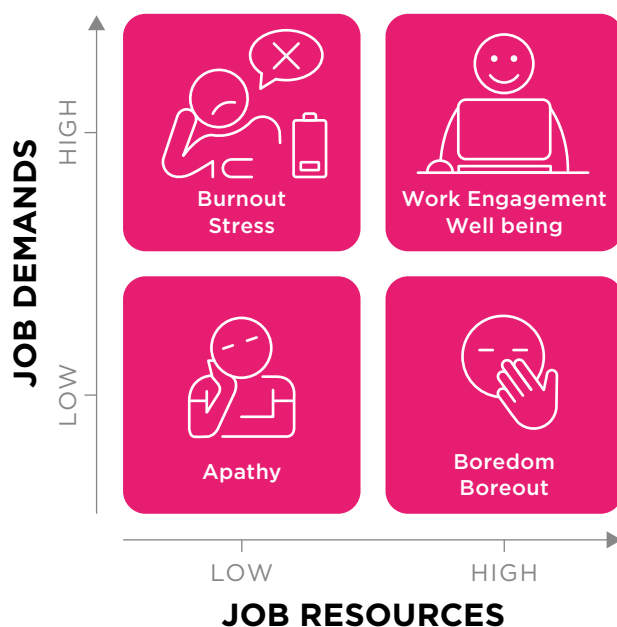


Figure 3. Interactions entre les exigences professionnelles et les ressources professionnelles dans le modèle JD-R (réadapté par l'OEJQS)

Les exigences du travail (**Job demands**) englobent des facteurs tels que la charge de travail élevée, les problèmes de discipline et le manque de motivation des élèves (Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S., 2018). Ces éléments peuvent contribuer à l'épuisement professionnel (**Burnout**) et au **stress** chez les enseignants, comme l'ont souligné Maslach et Leiter (2008). Toutefois, un manque d'exigences et de sollicitations professionnelles auquel s'ajoute un manque de ressources professionnelles peuvent engendrer une forme de désengagement, de démotivation (**Apathy**).

À l'inverse, les ressources professionnelles (**Job resources**), comme le soutien social des collègues et de la direction, les opportunités de développement professionnel, l'autonomie et la reconnaissance, sont essentielles pour favoriser l'engagement (**Work engagement**), le bien-être (**Well-being**) et la résilience des enseignants, comme l'ont mis en avant Schaufeli et Bakker (2004). Notons que, même dans un contexte de ressources professionnelles suffisantes, si celles-ci ne sont pas supplées d'exigences ou de sollicitations professionnelles, elles peuvent engendrer de l'ennui (**Boredom**) voire un syndrome d'épuisement professionnel par l'ennui (**Boreout**).

Les interactions peuvent être de deux types :

- **Interaction d'amortissement** (buffering) : Dans ce cas, les ressources professionnelles agissent comme un tampon pour atténuer les effets négatifs des demandes du travail sur le bien-être. Par exemple, un soutien social adéquat des collègues ou de la direction peut aider à réduire les niveaux de stress générés par une charge de travail élevée (Bakker et al., 2005).
- **Interaction d'augmentation** (boosting) : Dans cette situation, les ressources professionnelles renforcent les effets positifs des demandes du travail sur le bien-être. Par exemple, la présence d'autonomie et de possibilités de développement peut amener les enseignants à voir les défis comme des opportunités de croissance, ce qui renforce leur engagement (Xanthopoulou et al., 2009).

Par ailleurs, le bien-être des enseignants est étroitement lié à la qualité de leur enseignement et, par conséquent, à la réussite des élèves. En effet, Hattie (2012) a montré que la qualité de l'enseignement est l'un des facteurs les plus importants pour améliorer le bien-être scolaire des élèves. Les enseignants qui se sentent bien dans leur travail sont plus susceptibles de créer un environnement d'apprentissage positif, de fournir un enseignement de qualité, de nouer de bons liens avec leurs élèves, de soutenir leur développement socio-émotionnel et de favoriser la participation active des élèves (Wubbels et Brekelmans, 2005).

Pourtant, l'attention portée au bien-être des enseignants est souvent peu prise en compte voire négligée. Les enseignants peuvent être confrontés à des défis qui ont un impact négatif sur leur bien-être, tels que la charge de travail, la pression pour améliorer les résultats scolaires, les relations difficiles avec les élèves et les parents (Hattie, 2009). Ces facteurs peuvent entraîner un stress professionnel, un épuisement émotionnel et une démotivation, qui peuvent à leur tour avoir un impact sur la qualité de leur enseignement (Wubbels et al., 2012). En revanche, les enseignants qui font part d'un bon niveau de bien-être sont plus à même de gérer le stress et les demandes émotionnelles occasionnés par leur travail, ainsi que de maintenir de bonnes relations avec leurs élèves (Kyriacou, 2001).

c. Le bien-être des élèves et des enseignants : un intérêt conjoint

Il est important de considérer de manière commune le bien-être des élèves et celui des enseignants pour plusieurs raisons. Tout d'abord, les enseignants pourraient faire figure de modèle pour leurs élèves et leur bien-être pourrait avoir un impact sur celui des élèves. Les enseignants qui sont stressés, anxieux ou épuisés sont plus susceptibles de manifester des comportements négatifs en classe, ce qui peut avoir un effet négatif sur le bien-être des élèves (Collie et al., 2015).

Par exemple, une étude menée par McCarthy et Lambert (2016) a révélé que les enseignants qui éprouvent du stress et de l'épuisement professionnel sont plus enclins aux comportements d'enseignement inappropriés, tels que la réprimande excessive des élèves, l'ignorance des comportements positifs et la dévalorisation des élèves.

A contrario, les enseignants qui se sentent épanouis et satisfaits dans leur travail sont plus susceptibles d'utiliser des pratiques pédagogiques positives et d'établir des relations positives avec leurs élèves (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Le bien-être des élèves et des enseignants paraît donc essentiel pour assurer un environnement d'apprentissage serein, positif et productif. Il est tout aussi important de se préoccuper du bien-être des enseignants, car leur bien-être est étroitement lié à la qualité de leur enseignement et, par conséquent, à la réussite des élèves. Reconnaître l'interaction entre ces deux groupes d'individus, permettra de mieux comprendre les relations entre les enseignants et les élèves, ainsi que les aspects environnementaux de l'école qui peuvent avoir un impact sur leur bien-être (Jennings et Greenberg, 2009).

1.4 Les mesures du bien-être scolaire

Comme nous venons de l'évoquer, le bien-être en milieu scolaire peut influencer la motivation, l'engagement et la satisfaction des élèves et des enseignants. Pour mesurer ce bien-être, au-delà des études nationales et internationales que nous n'aborderons pas ici dans ce chapitre, plusieurs échelles ont été développées dans le but de fournir une évaluation globale du bien-être des élèves et des enseignants.

Les travaux de Liu (2014) proposent un modèle intégratif pour mesurer le bien-être scolaire des élèves et des enseignants. Ce modèle s'appuie sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000) et prend en compte plusieurs dimensions du bien-être, telles que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, la motivation, l'engagement, les relations interpersonnelles et l'épanouissement personnel. Cette échelle permet de mesurer le bien-être à la fois des élèves et des enseignants.

Le modèle de Collie et al. (2015) mesure le bien-être des élèves en se concentrant également en partie sur la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux, la motivation, l'engagement, la confiance en soi et les relations positives avec les pairs et les enseignants. Cette échelle a été conçue pour être utilisée dans des études longitudinales afin d'évaluer l'impact des interventions sur le bien-être des élèves.

Le modèle de Renshaw et al. (2014) mesure le bien-être des enseignants en se concentrant sur la satisfaction professionnelle, la satisfaction de la vie en général, la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux et la détresse psychologique. Cette échelle permet de mesurer le bien-être des enseignants dans leur contexte professionnel.

Ces échelles seront utilisées et explicitées dans la suite de notre étude, puisqu'elles ont servi de base à l'élaboration de notre enquête auprès des élèves et des enseignants.

1.5 Évaluer le bien-être scolaire en temps de pandémie

La pandémie (COVID-19)¹³ a eu un impact significatif sur les systèmes éducatifs, et ce au niveau international, avec des fermetures d'écoles et un basculement rapide à l'enseignement à distance. Cette soudaine transition a créé des défis importants pour le bien-être scolaire, notamment en termes de lutte contre l'isolement social, le stress, l'anxiété et le manque d'accès à l'éducation.

Comme nous l'avons évoqué en introduction, il n'était pas concevable d'évaluer le bien-être en milieu scolaire sans prendre en considération le contexte de pandémie dans lequel nous avons tous basculé.

Pour évaluer le bien-être scolaire pendant la pandémie, de nombreuses initiatives ont été lancées au niveau national et international.

En Belgique, l'Administration générale de l'Enseignement et la Ministre de l'Éducation, ont mandaté deux services de recherche de l'Université de Liège et de l'Université catholique de Louvain afin de réaliser une étude sur le bien-être des élèves en situation de (dé)confinement (Baudoin & al., 2020). L'Université de Mons a également réalisé une enquête en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) sur les pratiques des enseignants durant la pandémie (Duroisin & al., 2021).

L'Université de Montréal a élaboré un guide à destination de tous les acteurs scolaires afin de favoriser le bien-être des élèves et des enseignants en temps de pandémie (Papazian-Zohrabian & Mamprin, 2020). Baudry et ses collaborateurs (2021) ont également tenté de mieux comprendre l'adaptation psychosociale des enfants de 6 à 17 ans en contexte de pandémie.

L'Université de Sherbrooke a réalisé une étude portant sur l'impact de la pandémie sur le bien-être scolaire et sur les apprentissages des élèves. Pour évaluer le bien-être des élèves un an après le début de la pandémie, une équipe de recherche a réalisé une enquête auprès de parents, d'enseignants, d'élèves du primaire et du secondaire.

13 Situation inédite apparue à partir du 29 février 2020 au Luxembourg, entraînant la fermeture des écoles en mars 2020.

En Australie, par exemple, le gouvernement a créé un outil d'évaluation en ligne appelé « Wellbeing Kit for Schools » pour aider les enseignants à évaluer le bien-être de leurs élèves pendant la pandémie (Department of Education and Training, 2020).

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) a également publié des directives pour aider les enseignants à soutenir le bien-être émotionnel des élèves pendant la pandémie (UNESCO, 2020).

En Chine, une étude a utilisé une échelle de bien-être spécifique pour mesurer l'impact de la pandémie sur le bien-être des élèves (Zhang et al., 2021).

Au Luxembourg, plusieurs initiatives ont été menées par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE), l'Université du Luxembourg et le Luxembourg Institute of Socio-Economic Research (LISER), entre autres, pour évaluer le bien-être en temps de pandémie¹⁴:

- En juin 2021, le MENJE, en collaboration avec l'Université du Luxembourg, a présenté la troisième édition du *Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg*. Cette publication se concentre sur le bien-être et la santé des jeunes âgés de 12 à 29 ans, avant et pendant la pandémie de COVID-19 (MENJE, 2021).



- Le MENJE a commandité une étude sur le bien-être subjectif des enfants au Luxembourg. Elle a été réalisée par le LISER avec l'Université du Luxembourg au printemps 2019, où 9000 enfants nés en 2007, 2009 et 2011 ont rempli un questionnaire en ligne adapté au contexte luxembourgeois de l'*International Survey of Children's Well-Being*. Un suivi de cette enquête a été lancé avec le même questionnaire, comportant des questions spécifiques au vécu de la crise sanitaire, et soumis au printemps 2021 à ces mêmes enfants. (MENJE, 2022)



- L'étude YAC+¹⁵ *Young People and COVID-19 II* a été menée en 2021 au Luxembourg pour décrire l'impact de la pandémie sur les jeunes de 12 à 29 ans. Cette étude visait à évaluer les conséquences sociales, économiques et sanitaires de la pandémie sur les adolescents et les jeunes adultes, ainsi que leur attitude vis-à-vis de la vaccination contre la COVID-19 (Schomaker et al., 2021).



- Le projet COVID-Kids II, élaboré par l'Université du Luxembourg en collaboration avec UNICEF Luxembourg, a analysé le bien-être et les expériences des enfants âgés de 6 à 16 ans au Luxembourg pendant la deuxième année de la pandémie de COVID-19. Ce projet porte sur l'analyse de la situation des enfants vulnérables en termes de bien-être, de participation et de santé mentale (Kirsch et al., 2022).



¹⁴ Nous ne mentionnerons pas ici toutes les autres études ayant un lien avec la pandémie, celles-ci feront l'objet d'une prochaine publication par l'Observatoire.

¹⁵ Le financement du projet YAC+ est assuré par plusieurs entités, à savoir l'Université du Luxembourg, le Fonds National de la Recherche et le ministère de l'Éducation, de l'Enfance et de la Jeunesse.

C'est dans ce contexte que l'OEJQS a réalisé une étude nationale, en se concentrant sur une grande partie de la population scolaire, comprenant aussi bien les élèves que le personnel enseignant indépendamment de leur niveau d'enseignement (fondamental, secondaire et spécialisé). Cette étude présente plusieurs avantages méthodologiques et conceptuels par rapport aux travaux antérieurs.

Premièrement, l'extension du groupe cible à la fois aux élèves et au personnel enseignant permet une analyse plus complète et multidimensionnelle du bien-être scolaire. En incluant les perspectives des enseignants, peu évaluées dans d'autres études, l'étude de l'OEJQS capture des dynamiques interpersonnelles et contextuelles cruciales qui influencent le bien-être scolaire.

Deuxièmement, l'étude adopte une approche exhaustive et représentative, englobant l'ensemble des élèves âgés de 4 ans à 18 ans et plus, ainsi que l'ensemble du personnel enseignant des établissements scolaires publics. Cette démarche vise à garantir la représentativité et la validité externe des résultats, permettant des inférences généralisables à l'ensemble de la population scolaire.

Troisièmement, l'accent spécifique mis sur le bien-être scolaire distingue cette étude des autres enquêtes plus généralistes. En se concentrant sur les dimensions émotionnelles, sociales et environnementales du bien-être au sein de l'environnement scolaire, l'étude fournit une analyse détaillée et granulaire des facteurs qui affectent quotidiennement les expériences scolaires des élèves et du personnel enseignant.

Ainsi, l'étude de l'OEJQS, qui se veut être descriptive, constitue une contribution significative à la compréhension du bien-être scolaire, en offrant des données riches et représentatives susceptibles d'informer les politiques éducatives et les interventions pratiques. Cette approche intégrative et détaillée permet d'appréhender de manière approfondie les multiples facettes du bien-être au sein du système éducatif. C'est ce que nous allons développer dans la suite de ce document.



2.

Chapitre 2. Cadre méthodologique



2. Cadre méthodologique

Ce chapitre présente les caractéristiques et les données de l'étude nationale réalisée en juin et juillet 2021 et ayant pour objectif d'évaluer le bien-être des élèves et des enseignants des établissements scolaires publics du Luxembourg.

Avant de présenter ces données, il convient donc d'explicitier la méthodologie adoptée ayant permis de garantir la fiabilité des données recueillies.

2.1 Contexte

Afin de disposer de données fiables et validées du bien-être des élèves et des enseignants permettant aux décideurs politiques et à la communauté éducative d'engager des actions en faveur du bien-être dans les établissements scolaires, il nous fallait réaliser une enquête nationale permettant d'établir un tel diagnostic de la situation.

Pour ce faire, une convention a été établie entre l'Université de Liège (Belgique) et l'OEJQS fournissant un cadre formel pour la réalisation de cette évaluation et pour assurer l'éthique et la validité scientifique de celle-ci.

2.2 Type de recherche

Pour réaliser un diagnostic du niveau de bien-être des acteurs concernés, nous avons procédé à des évaluations auto-rapportées par questionnaire pour tendre vers une compréhension la plus fine de cette problématique. Pour les jeunes enfants (âgés de 4 à 8 ans) et pour les enfants ayant des besoins spécifiques, nous avons opté pour des évaluations hétéro-rapportées auprès de leur(s) parent(s) ou de leur tuteur légal en leur adressant les questionnaires à renseigner sur la situation de l'enfant.



2.3 Participants

Cette étude se voulait être à caractère national, c'est pourquoi les questionnaires ont été adressés à l'ensemble des acteurs concernés: tous les élèves, tous les enseignants et tous les parents concernés des établissements scolaires publics (écoles fondamentales, lycées et centres de compétences en psychopédagogie spécialisée). Ainsi, nous n'avons pas eu recours à une procédure d'échantillonnage mais davantage à un recensement.

Plus explicitement, le tableau ci-après présente l'ensemble de la population ciblée pour l'enquête :

PARTICIPANTS		POPULATION CIBLE NOMBRE	FEEDBACK NOMBRE	TAUX DE PARTICIPATION
Enseignement fondamental	Elèves C1-C2 (via parents)	24273	8205	34 %
	Elèves C3-C4	22254	7365	33 %
	Enseignants C1-C4	5766	1477	26 %
Enseignement secondaire	Elèves	41394	9460	23 %
	Enseignants	5317	1418	27 %
Centres de compétences	Elèves (via parents)	854	249	29 %
	Enseignants	633	141	22 %

Tableau 1. Descriptif de la population d'étude et taux de participation

Comme critère d'exclusion, il convient de noter que seuls 5 des 9 centres de compétences en psychopédagogie spécialisée¹⁶ existant au Luxembourg ont été identifiés dans cette étude dans la mesure où ces 5 centres de compétences accueillent les enfants à temps plein. Ceci nous permettant d'éviter de sonder deux fois les mêmes enfants fréquentant à la fois un établissement scolaire et un centre de compétences avec une prise en charge partielle ou ambulatoire.

Nous avons également exclu de notre population d'étude les élèves inscrits au précoce (correspondant à la 1^{ère} année facultative du cycle 1; âge des enfants: 3 à 4 ans). En effet, nous avons pris en considération le début de la période de scolarité obligatoire comme critère afin de préserver la représentativité de notre échantillon (tous les enfants de l'âge de 3 ans ne fréquentent pas nécessairement une classe du précoce, ce qui introduirait un biais).

16 Les 5 centres de compétences inclus dans l'étude sont:

- Centre de logopédie (CL)
- Centre pour le développement moteur (CDM)
- Centre pour enfants et jeunes présentant un trouble du spectre de l'autisme (CTSA)
- Centre pour le développement intellectuel (CDI)
- Centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE)

2.4 Instruments et matériaux

Cette enquête s'est réalisée au moyen de questionnaires conçus par l'équipe de recherche de l'Université de Liège (l'ensemble des questionnaires administrés est disponible en ligne: <http://edulink.lu/BE01>). Ces questionnaires comportaient à la fois des outils unidimensionnels et des outils multidimensionnels validés, comme cela se fait dans les recherches nationales ou internationales.

Les outils unidimensionnels permettent de sonder les individus sur des représentations générales ou une satisfaction globale de leur vécu en milieu scolaire (par exemple, le bien-être général, le bien-être scolaire, la satisfaction de la vie professionnelle pour les enseignants). Ces outils permettent une prise de données rapide mais restent généraux. C'est pourquoi ils ont été associés à des outils multidimensionnels.

Les outils multidimensionnels permettent de recueillir des données plus fines, plus nuancées de la réalité vécue par les élèves et les enseignants dans leur établissement scolaire, permettant d'aborder plusieurs dimensions du bien-être (par exemple, le climat de classe, la motivation et l'engagement, les relations interpersonnelles, etc.).

Pour plus de détails concernant les échelles de mesures utilisées et leurs auteurs, nous renvoyons le lecteur aux rapports techniques produits par l'équipe de recherche de l'université de Liège (<http://edulink.lu/BE01>)

2.5 Collecte de données

Pour assurer l'administration des questionnaires auprès des élèves, des enseignants et des parents concernés, un partenariat actif a été instauré avec les directions régionales des écoles fondamentales, avec les directions des lycées et avec les directions des 5 centres de compétences en psychopédagogie spécialisée.

Toutes ces directions (ainsi que les présidentes et présidents de comité d'école pour les écoles fondamentales) ont relayé au sein de leurs établissements scolaires notre invitation à participer à l'étude. Cette invitation comportait une lettre d'information expliquant le contexte de l'étude et certaines préconisations (participation facultative, garantie de l'anonymat, etc.) ainsi que des liens électroniques (edulink et QR code) pour accéder aux questionnaires en ligne. L'invitation et le questionnaire adressés aux élèves étaient disponibles dans les 3 langues administratives (luxembourgeois, français et allemand) et parfois en anglais à la demande de certaines directions de lycées. Pour les enseignants, l'invitation et le questionnaire étaient disponibles en français et en allemand. Tous ces questionnaires étaient accessibles via le logiciel d'enquête en ligne Qualtrics®.

Comme nous l'avons mentionné, nous avons eu recours à une forme d'évaluation hétéro-rapportée pour les enfants les plus jeunes (de 4 ans à 8 ans en moyenne) ne pouvant pas répondre directement à un questionnaire et pour les enfants ayant des besoins spécifiques (enfants des 5 centres de compétences en psychopédagogie spécialisée) pouvant présenter des déficiences visuelles, motrices ou cognitives. Nous avons donc envoyé l'invitation aux parents (ou au tuteur légal) pour renseigner la situation de leur enfant dans un questionnaire au format papier, traduit en 5 langues (luxembourgeois, français, allemand, anglais et portugais). Ces questionnaires papiers étaient accompagnés d'une enveloppe envoi-réponse préaffranchie pour garantir la gratuité de la participation à l'enquête. Les parents avaient également la possibilité de répondre au questionnaire dans un format électronique si telle était leur préférence (via un lien edulink ou un QR code).

Nous avons ainsi tenté de maîtriser les sources de biais de sélection dans notre population en évitant les risques de partialité liée à la langue, à l'âge des élèves, aux besoins spécifiques des élèves, au statut socio-économique des parents ou encore à l'accessibilité et à l'aisance d'utilisation du numérique. Ces multiples précautions permettraient ainsi d'assurer la validité et la fiabilité de la collecte des données.

2.6 Traitement des données

Pour assurer la validité des données, le traitement a été réalisé par l'équipe de l'Université de Liège.

Les données brutes exportées du logiciel Qualtrics® ont été nettoyées selon des critères (degré de complétion du questionnaire, pondération des données). Pour plus de détails: <http://edulink.lu/BE01>.

2.7 Limitations de la méthodologie

Malgré toute l'attention portée à cette étude, notons que cette procédure de passation, via des questionnaires en ligne, présente quelques limites, comme le manque d'uniformisation des conditions d'administration. N'ayant pas eu le temps ni les moyens pour établir un code unique par répondant, il demeure l'incertitude quant au fait que ce sont réellement les élèves, les enseignants ou les parents qui répondent au questionnaire qui leur a été adressé.

3

Chapitre 3.

Résultats de l'enquête
auprès des élèves
et des enseignants de
l'enseignement fondamental



3. Résultats de l'enquête auprès des élèves et des enseignants de l'enseignement fondamental

Nous présenterons successivement les analyses des données concernant les élèves puis celles concernant les enseignants.

3.1 Le bien-être des élèves à l'école fondamentale

Les données portent sur les **15570 élèves** ayant répondu aux questionnaires, soit directement (pour les 7365 élèves des cycles 3 et 4) soit indirectement en passant par un parent ou un tuteur légal (pour les 8205 élèves des cycles 1 et 2).

Leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, extraites du questionnaire auquel ils ont dû répondre, sont présentées dans le tableau ci-après.

Cycle	Cycle 1			Cycle 2			Cycle 3			Cycle 4		
		26%			27%			21%			26%	

Genre	CYCLE 1 et 2											
	Garçons				Filles				Autres			
	51%				49%				0%			
	CYCLE 3 et 4											
	48%				52%				0%			

Âge des élèves (ans)	CYCLE 1 et 2							CYCLE 3 et 4							
	4	5	6	7	8	9	10+	7	8	9	10	11	12	13	14+
	5%	24%	24%	25%	19%	3%	1%	0%	4%	19%	22%	27%	23%	5%	0%

Nombre de livres à la maison	CYCLE 1 et 2						CYCLE 3 et 4				
	0 à 10	11 à 25	26 à 100	101 à 200	201 à 500	Plus de 500	Entre 0 et 10	Entre 11 et 25	Entre 26 et 100	Entre 101 et 200	Plus de 200
	10%	15%	29%	16%	18%	12%	16%	25%	30%	13%	16%

Niveau de scolarité	Questionnaire adressé aux parents des enfants du cycle 1 et 2 uniquement							
		Universitaire ou doctorat	Supérieures non universitaires	Brevet de maîtrise	Fin d'études secondaires	Technicien/ aptitude professionnelle	Je ne sais pas	Réponse impossible
	Père	32%	9%	3%	17%	22%	5%	12%
	Mère	35%	14%	1%	19%	18%	3%	9%

Allongement de cycle	CYCLE 1 et 2		
	Oui	Non	Je ne sais pas
	6%	89%	5%
	CYCLE 3 et 4		
	Jamais	Une fois	Deux fois ou plus
79%	18%	3%	

Tableau 2. Caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement fondamental ayant participé à l'enquête

a. Le bien-être général des élèves à l'école fondamentale

La mesure du bien-être général s'est effectuée à partir d'items utilisés dans l'étude HBSC.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les élèves.

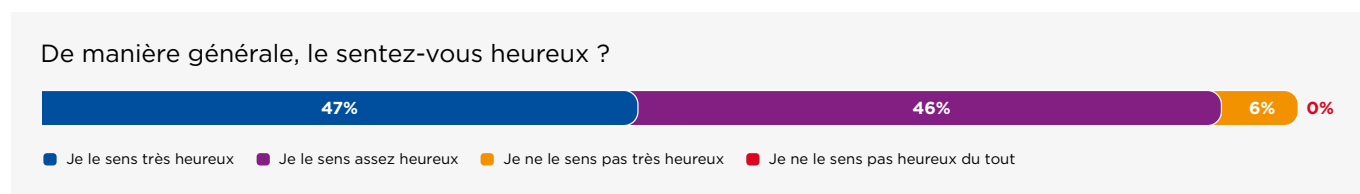


Figure 4.1. Bien-être général des élèves des cycles 1-2

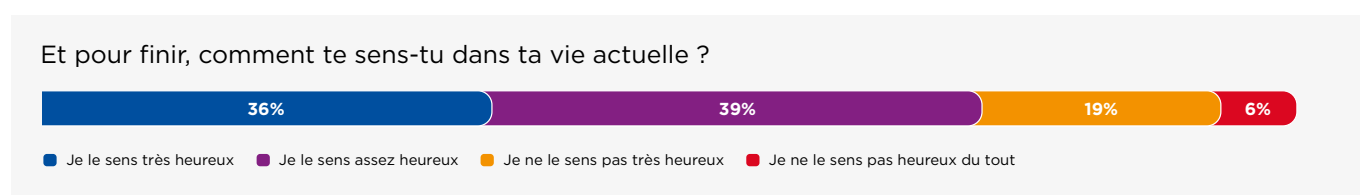


Figure 4.2. Bien-être général des élèves des cycles 3-4

Selon les informations apportées par les parents, **6%** des élèves des cycles 1-2 ne se sentiraient «**pas heureux du tout**» ou «**pas très heureux**». Toutefois ils sont **94%** à se sentir «**assez heureux**» ou «**très heureux**».

Concernant les élèves des cycles 3-4, **25%** des élèves ne se sentiraient «**pas heureux du tout**» ou «**pas très heureux**». Toutefois ils sont **75%** à se sentir «**assez heureux**» ou «**très heureux**».

- Une deuxième question portait sur l'état physique et psychique des élèves durant les 6 derniers mois

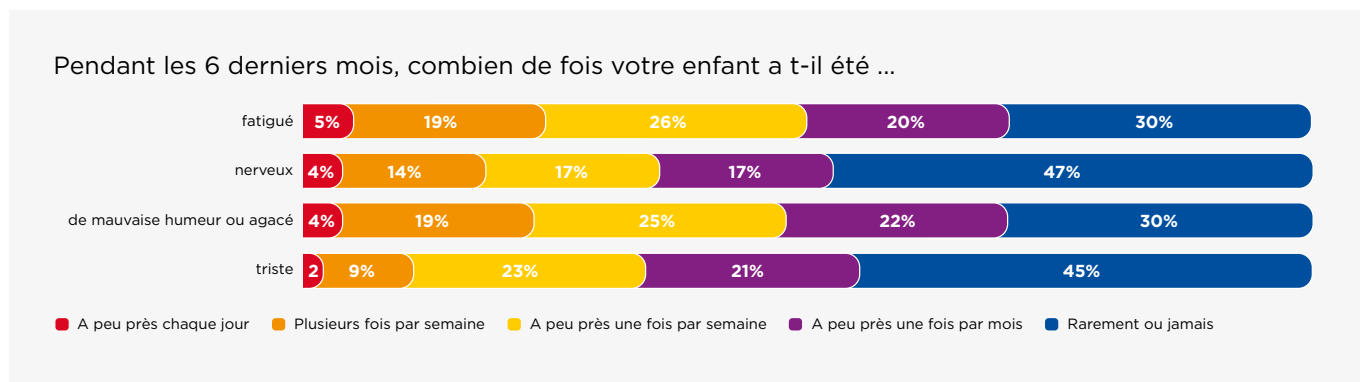


Figure 5.1. État physique et psychique des élèves des cycles 1-2

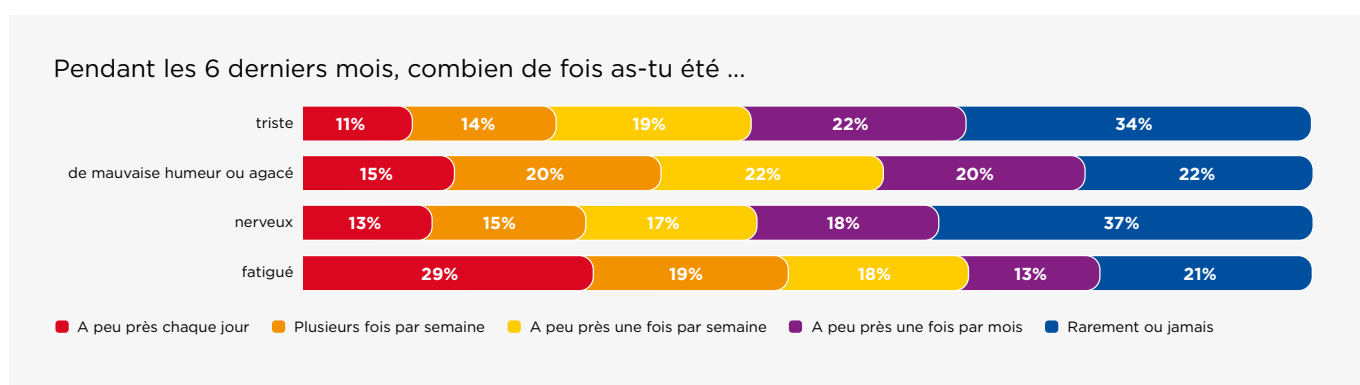


Figure 5.2. État physique et psychique des élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 1-2 : 24% des parents considéraient leur enfant **fatigué** à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine. 23% d'entre eux seraient **de mauvaise humeur** ou agacés plusieurs fois par semaine voire chaque jour.

Élèves cycles 3-4 : 48% des élèves se déclarent **fatigués** à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine. 35% d'entre eux seraient **de mauvaise humeur** ou agacés plusieurs fois par semaine voire chaque jour. 11% des élèves expriment de la **tristesse** à peu près chaque jour.

- Le bien-être général est-il lié à certaines variables ?

Pour les élèves des cycles 3-4, les analyses montrent qu'il y a une différence significative concernant **le genre** ($F=86,36$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,012$). Les filles ($\mu=-0,11$; $\sigma=1,06$) ont en moyenne un niveau de bien-être moins élevé que les garçons ($\mu=0,12$; $\sigma=0,99$). Cette minime différence de niveau de bien-être entre filles et garçons s'accroîtra davantage au lycée où les filles déclarent un niveau de bien-être moins élevé que les garçons.

b. Le bien-être scolaire des élèves à l'école fondamentale

Le bien-être scolaire a été mesuré à partir d'items (issus des études PISA et HBSC) portant sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les élèves se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être scolaire «Avant la Covid-19» et «maintenant», c'est-à-dire durant la pandémie.

Les quatre items ont permis de créer deux indices composites de bien-être scolaire avant la pandémie ($\alpha=0,86^{17}$ cycles 1-2 et $\alpha=0,77$ cycle 3-4) et durant la pandémie ($\alpha=0,88$ cycle 1-2 et $\alpha=0,78$ cycle 3-4).

• Le bien-être scolaire avant la pandémie et durant la pandémie

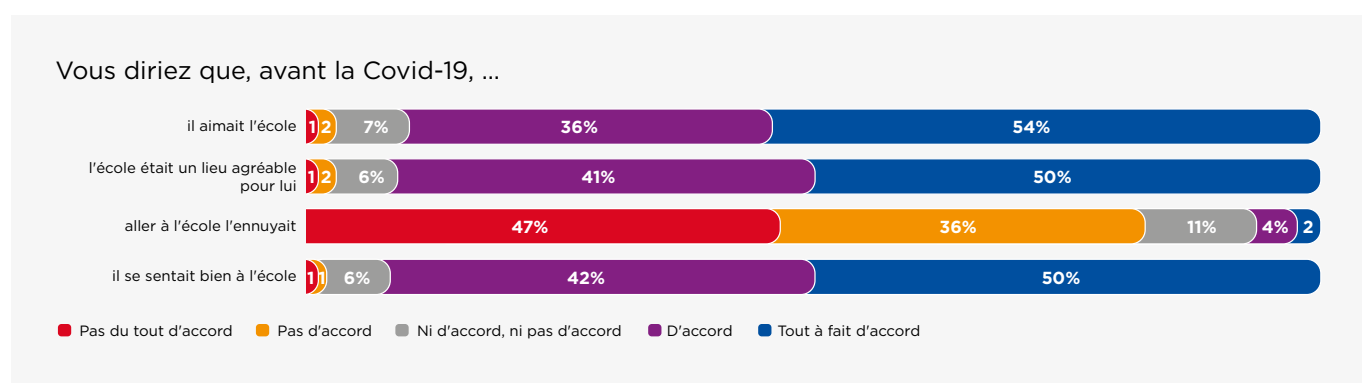


Figure 6.1. Bien-être scolaire des élèves des cycles 1-2 avant la pandémie

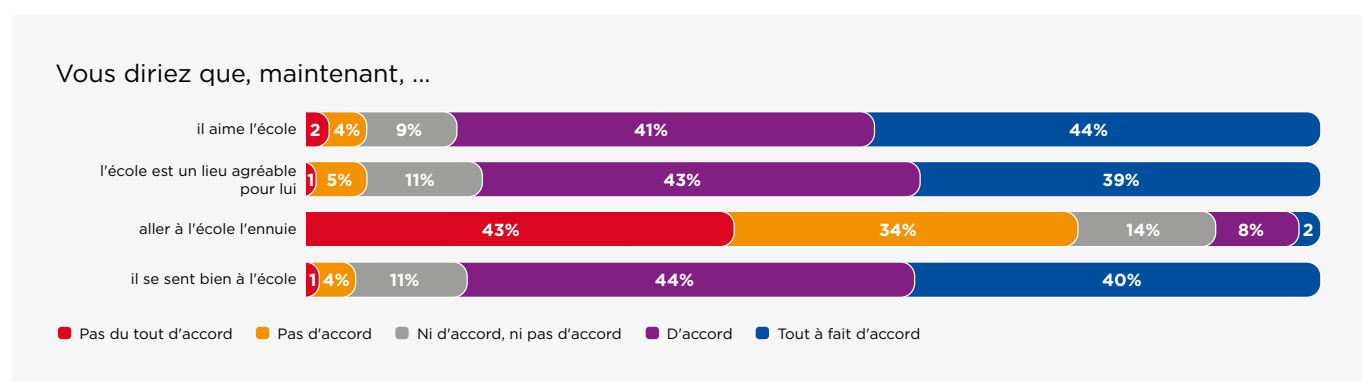


Figure 7.1. Bien-être scolaire des élèves des cycles 1-2 durant la pandémie



Élèves cycles 1-2 : 90% des parents déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur enfant **aimait l'école avant la pandémie** et ils sont 85% à affirmer que leur enfant **aime bien l'école à présent**. 92% des parents ont déclaré qu'ils étaient d'accord (ou tout à fait d'accord) de dire qu'avant la pandémie, leur enfant **se sentait bien à l'école**. Durant la pandémie, 84% des parents déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord de dire que leur enfant **se sent bien à l'école**.

17 L'indicateur alpha de Cronbach vaut 1 lorsque les items sont cohérents entre eux et sont dès lors supposés mesurer la même chose; une valeur nulle signifie que les items donnent lieu à des réponses très différentes, et que leur score global manque donc de consistance interne.

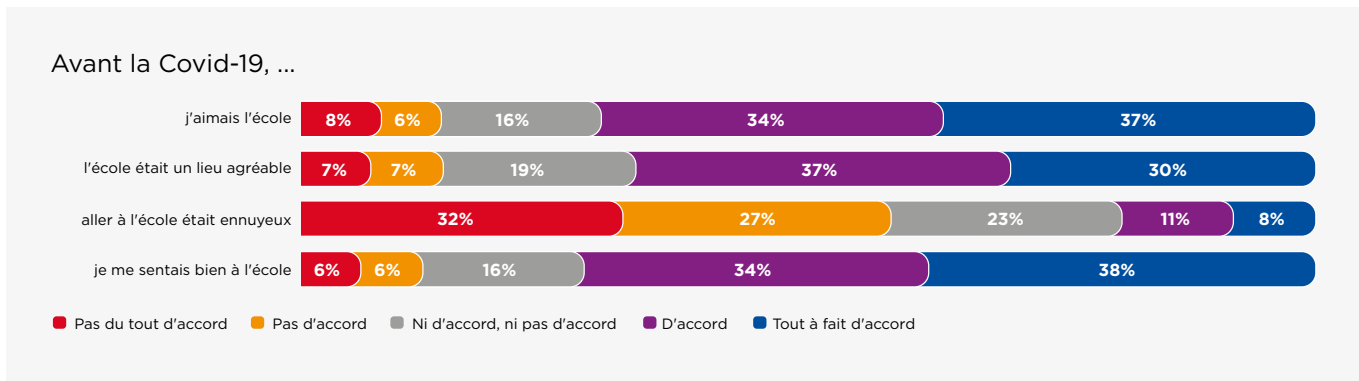


Figure 6.2. Bien-être scolaire des élèves des cycles 3-4 avant la pandémie

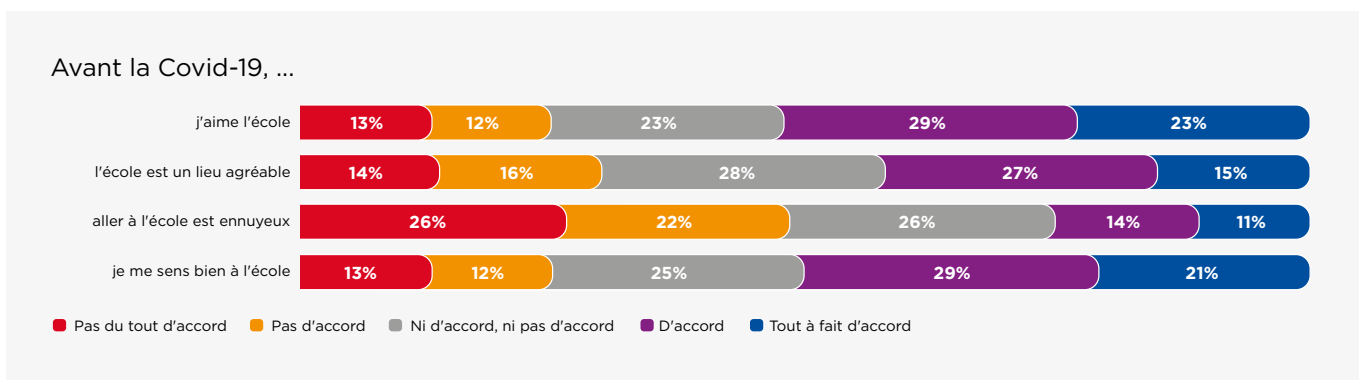


Figure 7.2. Bien-être scolaire des élèves des cycles 3-4 durant la pandémie



Élèves cycles 3-4 : 71% des enfants déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils **aimaient l'école avant la pandémie**. Seuls 52% des enfants affirment **qu'ils aiment bien l'école actuellement**. Par ailleurs, 72% des élèves ont déclaré qu'ils étaient d'accord (ou tout à fait d'accord) de dire **qu'avant la pandémie, ils se sentaient bien à l'école**. À l'heure actuelle seuls 52% des enfants déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord de dire qu'il **se sentent bien à l'école**.

Une différence apparaît donc chez les élèves les plus âgés (élèves C3-C4) chez qui le bien-être scolaire a fortement diminué tandis qu'il est resté stable pour les enfants les plus jeunes, selon leurs parents.

- **Le bien-être scolaire, une dimension du bien-être général?**

Tandis que le bien-être scolaire est considéré comme une des composantes du bien-être général, les analyses effectuées sur les données démontrent ici que le bien-être scolaire de l'élève est moyennement corrélé à son niveau de bien-être général ($r=0,25$; $p<0,0001$ pour les cycles 3 ou 4 et $r=0,39$; $p<0,001$ pour les cycles 1 ou 2).

- **Le bien-être scolaire est-il lié au soutien perçu auprès de l'enseignant?**

Les données analysées sur ces 2 variables indiquent l'existence d'une corrélation significative entre ce soutien perçu et l'indice composite de bien-être scolaire ($r=0,24$; $p<0,0001$).



Figure 8.1. Soutien perçu auprès de l'enseignant par les élèves des cycles 1-2

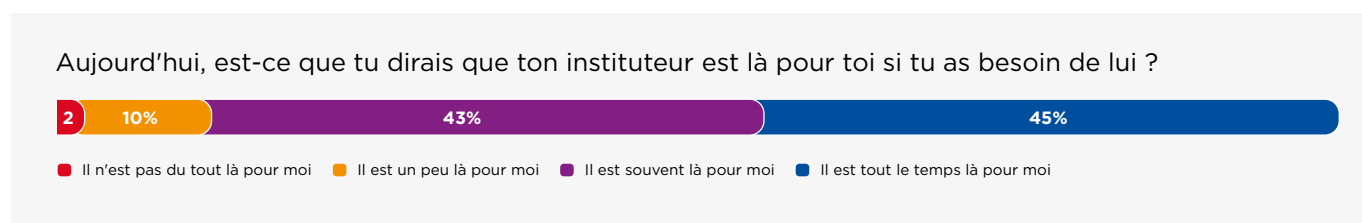


Figure 8.2. Soutien perçu auprès de l'enseignant par les élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 1-2: 89% des parents déclarent que l'enseignant est souvent ou tout le temps là pour leur enfant.

Élèves cycles 3-4: 88% des enfants déclarent que leur instituteur est souvent ou tout le temps là pour eux.

Les élèves de l'école fondamentale font état d'un fort sentiment de soutien de la part de leur enseignant.

Ces données sont en adéquation avec certaines études menées sur le lien entre ces 2 variables.

Des travaux menés par Hattie en 2003 (*Teachers make a difference*) et Wubbels et ses collègues (2012), auxquelles s'ajoutent les contributions d'autres chercheurs tels que Danielsen et al. (2009), apportent des éclairages supplémentaires à ce sujet. Ces études mettent en évidence un consensus solide selon lequel le niveau de soutien perçu par les élèves auprès de leurs enseignants joue un rôle clé dans la détermination de la satisfaction et du bien-être des élèves. Ces travaux renforcent ainsi l'idée que **les interactions positives entre les enseignants et les élèves ont un impact conséquent sur leur vie scolaire**, influençant leur réussite académique et leur épanouissement émotionnel.

De même, l'analyse des données recueillies sur le soutien perçu et sur le stress scolaire montre une relation entre ces 2 variables ($r=-0,13$; $p<0,0001$ pour les élèves des cycle 3-4 et $r=-0,27$; $p<0,0001$): **un soutien perçu par l'élève de la part de l'enseignant est associé à une réduction de son niveau de stress lié au travail scolaire.**

- Le bien-être général est-il lié à d'autres variables ?

Les résultats obtenus dans le questionnaire adressé aux parents d'élèves des cycles 1-2 montrent une légère corrélation entre **l'âge de l'enfant et son bien-être scolaire** ($r=-0,14$; $p<0,0001$). Plus un enfant est âgé, plus son bien-être au sein de l'école a tendance à diminuer.

c. Le sentiment de performance des élèves à l'école fondamentale

Le sentiment de performance des élèves a été mesuré au travers de plusieurs items inspirés des travaux de Liu, Tian, Huebner, Zheng & Li (2014) sur le bien-être subjectif des élèves.

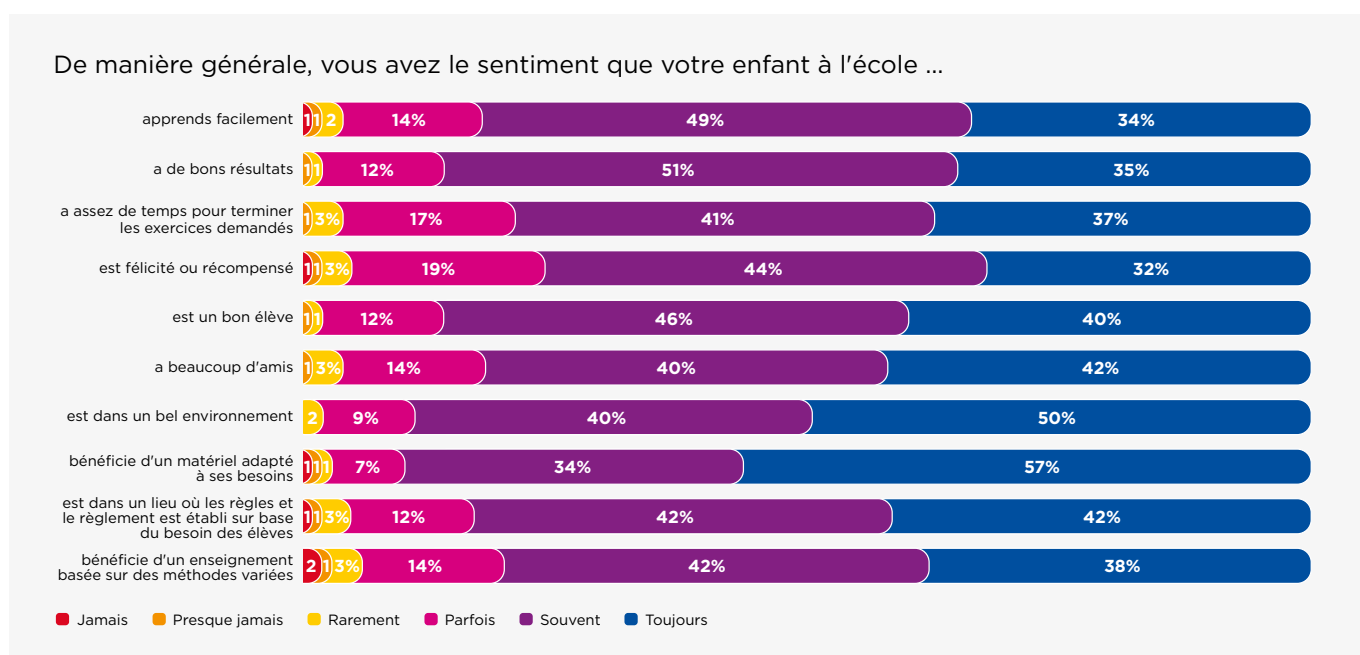


Figure 9.1. Sentiment de performance chez les élèves des cycles 1-2

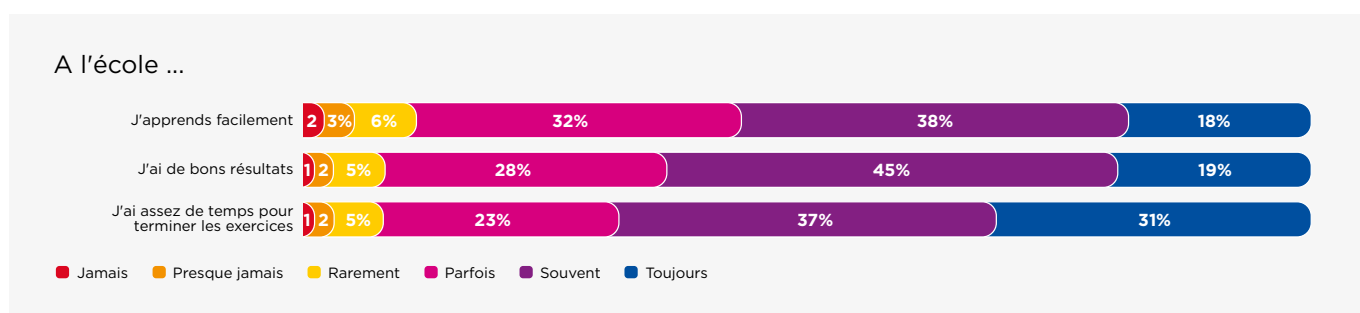


Figure 9.2. Sentiment de performance chez les élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 1-2: 86% des parents considèrent leur enfant comme étant souvent ou toujours un bon élève et qu'il a souvent ou toujours de bons résultats et 83% des parents pensent que leur enfant apprend facilement.

Élèves cycles 3-4: 56% affirment apprendre facilement, et ce souvent voire toujours. En ce qui concerne leurs résultats scolaires, 64% des élèves déclarent avoir souvent ou toujours de bons résultats et ils sont 68% à déclarer avoir assez de temps pour finir les exercices.

- **Le bien-être général des élèves est-il lié à leur sentiment de performance?**

Les données recueillies auprès des parents d'élèves des cycles 1-2 ont montré l'existence d'une corrélation entre la perception du sentiment de performance de l'enfant et la perception que les parents ont de son état de bien-être général ($r=0,25$; $p<0,0001$).

- **Le bien-être scolaire des élèves est-il lié à leur sentiment de performance?**

Concernant les élèves des cycles 3-4, les données indiquent que plus ils se sentent performants à l'école et plus ils auront tendance à aimer l'école ($r=0,23$; $p<0,0001$) et à se sentir bien à l'école ($r=0,21$; $p<0,0001$).

Il en est de même pour les parents des enfants du cycle 1-2, plus ils ont le sentiment que leur enfant est performant à l'école plus ils auront tendance à penser qu'il aime l'école ($r=0,36$; $p<0,0001$) et qu'il se sent bien à l'école ($r=0,33$; $p<0,0001$).

d. Les relations interpersonnelles à l'école fondamentale

- **Quelle est la relation entre l'élève et son enseignant?**

Nous avons précédemment évoqué le soutien que l'élève percevait auprès de son enseignant en mentionnant globalement que ce soutien était important pour les élèves à l'école fondamentale. Il s'agit à présent de voir comment la relation dans sa globalité est perçue.

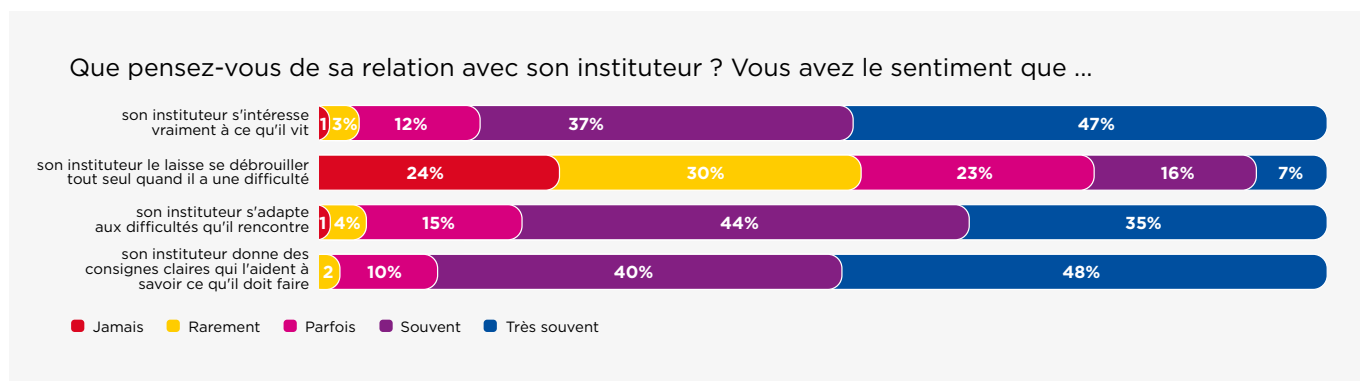


Figure 10.1. Relation entre les élèves des cycles 1-2 et leur enseignant



Élèves cycles 1-2: Les parents (70%) déclarent que l'enseignant de leur enfant s'intéresse souvent ou très souvent à ce qu'ils vivent, 46% considèrent que l'enseignant de leur enfant les laisse parfois, souvent ou très souvent se débrouiller seuls avec une difficulté, 79% déclarent que l'enseignant s'adapte aux difficultés de leurs enfants et enfin 88% mentionnent que l'enseignant de leur enfant explique bien les choses, ce qui les aide à comprendre leurs tâches.

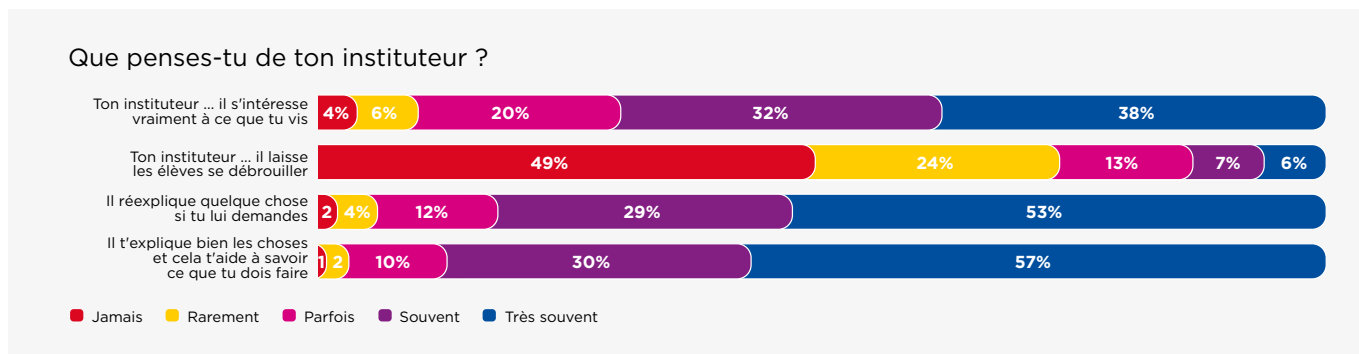


Figure 10.2. Relation entre les élèves des cycles 3-4 et leur enseignant



Élèves cycles 3-4: Les élèves du cycle 3-4 affirment (70%) que leur enseignant s'intéresse souvent ou très souvent à ce qu'ils vivent, 74% considèrent que leur enseignant ne les laisse jamais ou rarement se débrouiller seuls avec une difficulté, 82% déclarent que leur enseignant réexplique souvent ou très souvent quelque chose s'ils lui demandent et enfin 87% mentionnent que leur enseignant explique bien les choses, ce qui les aide à comprendre leurs tâches.

Notons qu'il y a une forte similitude entre les élèves des cycles 1-2 et des cycles 3-4 concernant la relation à leur enseignant. Toutefois ces 2 groupes d'âges diffèrent quant à l'aide reçue par l'enseignant en cas de difficulté (les élèves de cycles 3-4 perçoivent moins d'aide reçue).

- **Le bien-être scolaire et le bien-être général des élèves sont-ils liés à la relation avec leur enseignant ?**

Les corrélations entre le bien-être général et la relation à l'enseignant ($r=0,25$; $p<0,0001$ pour les cycles 1-2 et $r=0,12$; $p<0,0001$ pour les cycles 3-4) mais surtout entre le bien-être scolaire et la relation à l'enseignant ($r=0,42$; $p<0,0001$ pour les cycles 1-2 et $r=0,32$; $p<0,0001$ pour les cycles 3-4) permettent d'expliquer que plus un élève entretiendra une relation de qualité avec son enseignant, **meilleur sera son bien-être général et meilleur encore sera son sentiment de bien-être scolaire.**

- **Quelle est la relation entre l'élève et ses pairs ?**

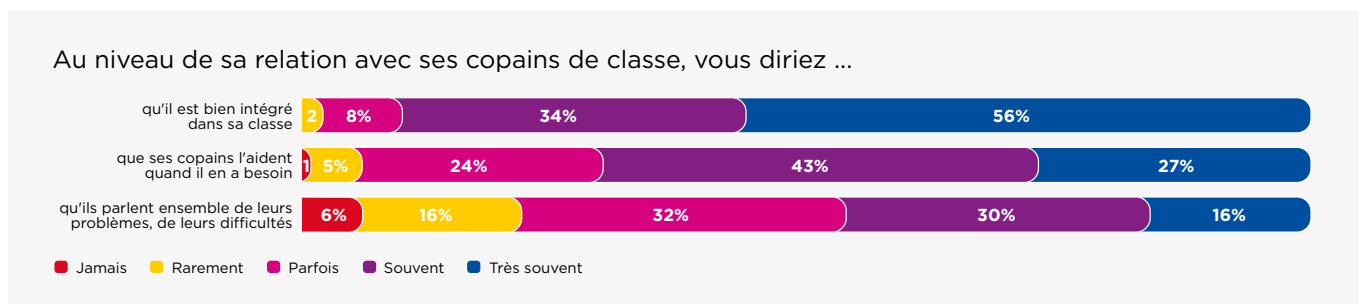


Figure 11.1. Relation entre les élèves des cycles 1-2 et leurs copains de classe

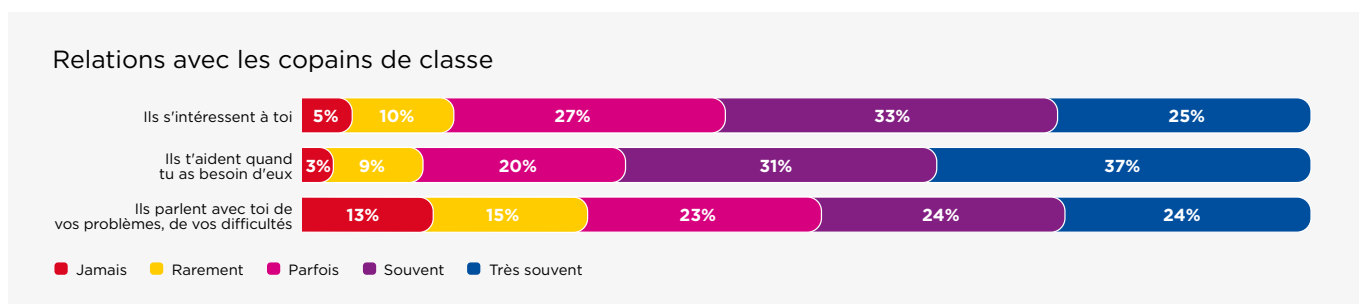


Figure 11.2. Relation entre les élèves des cycles 3-4 et leurs copains de classe



Élèves cycles 1-2: 83% des parents pensent que la relation aux copains de classe est souvent voire toujours épanouissante. Les parents pensent majoritairement que leur enfant est bien intégré (90%) et qu'il recevra de l'aide de ses copains de classe en cas de besoin (70%).

Élèves cycles 3-4: ils sont 59% à penser que leurs copains de classe s'intéressent souvent ou très souvent à eux, 27% pensent que ce n'est que parfois le cas. Ils sont par ailleurs 48% à affirmer que leurs copains parlent souvent ou très souvent avec eux de leurs problèmes, pour 29% d'entre eux ce n'est jamais ou rarement le cas.

Les résultats sur ces relations entre pairs semblent plus mitigés dès lors que les enfants avancent en âge.

- Le **bien-être scolaire** et le **bien-être général** des élèves des cycles 3-4 sont-ils liés à la relation avec leurs pairs?

Les corrélations entre le **bien-être général** et la relation aux pairs ($r=0,11$; $p<0,0001$) mais avant tout entre le **bien-être scolaire** et les relations aux pairs ($r=0,23$; $p<0,0001$) permettent d'observer qu'il existe un lien entre d'une part la manière dont sont vécues les relations scolaires avec les pairs et, d'autre part, le bien-être à l'école et le bien-être général de l'enfant.

e. La motivation des élèves à l'école fondamentale

Afin d'évaluer la motivation scolaire, les items sont issus des travaux de Baudoin & al (2020). Ces auteurs s'appuient sur un construit de la motivation scolaire qui s'articule autour de trois dimensions: **la valeur attribuée au travail scolaire, l'engagement dans les activités scolaires et le sentiment d'efficacité personnelle.**

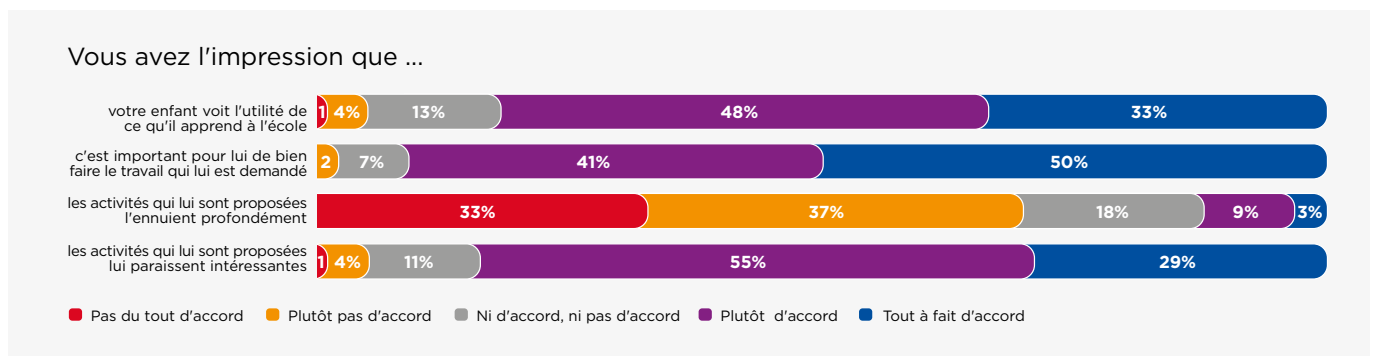


Figure 12.1. Motivation chez les élèves des cycles 1-2



Élèves cycles 1-2: 91% des parents de ces élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord **qu'il est important pour eux de bien faire le travail qui leur est demandé.**

84% des parents de ces élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les activités proposées à leurs enfants leur semblent intéressantes.

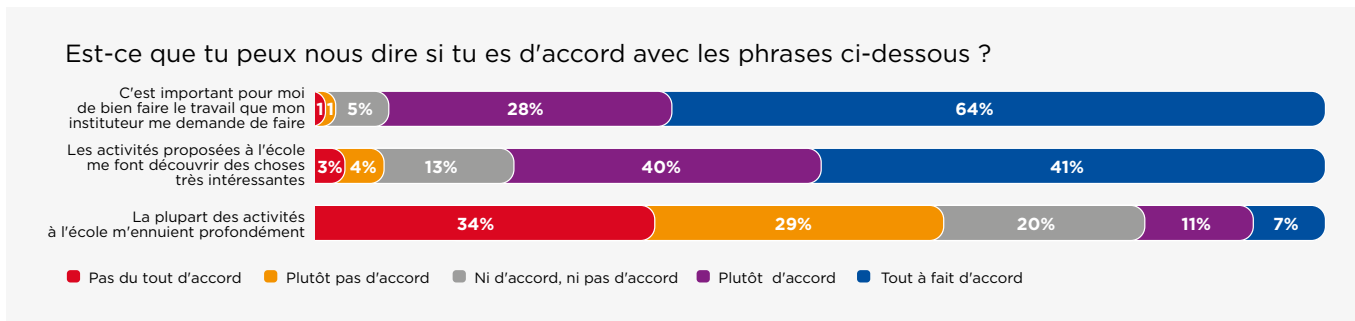


Figure 12.2. Motivation chez les élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 3-4: 92% des élèves sont d'accord ou tout à fait d'accord **qu'il est important pour eux de bien faire le travail qui leur est demandé.** En ce qui concerne la valeur attribuée aux activités, 80% des enfants déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les activités proposées leur font découvrir des choses très intéressantes.

Les résultats sont positifs et similaires pour ces 2 tranches d'âges.

f. Le stress des élèves à l'école fondamentale

Le stress ressenti par les élèves a été évalué au travers de 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress au moment de la passation du questionnaire ?

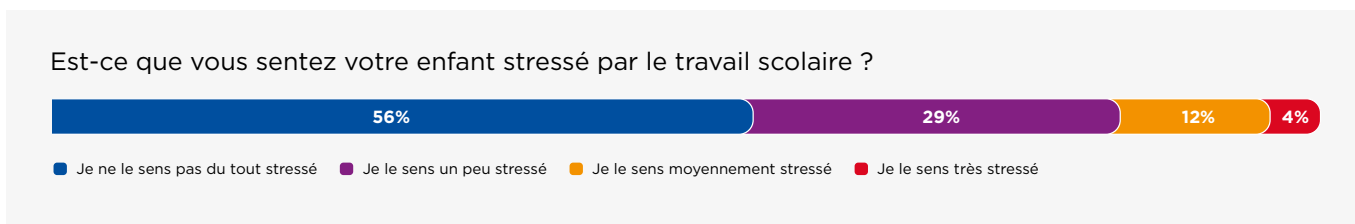


Figure 13.1. Stress chez les élèves des cycles 1-2



Figure 13.2. Stress chez les élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 1-2: Concernant leur enfant, 56% de parents ne le sentent pas du tout stressé, 29% un peu stressé, 12% moyennement stressé et enfin 4% très stressé.

Élèves cycles 3-4: 32% ne se sentent pas du tout stressés par leur travail scolaire, toutefois ils sont 44% à se sentir un peu stressés et 24% à se considérer comme étant moyennement ou très stressés par leur travail scolaire.

- Comment le niveau de stress a évolué depuis la pandémie?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les élèves et parents ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes : « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale) » à « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale) ».

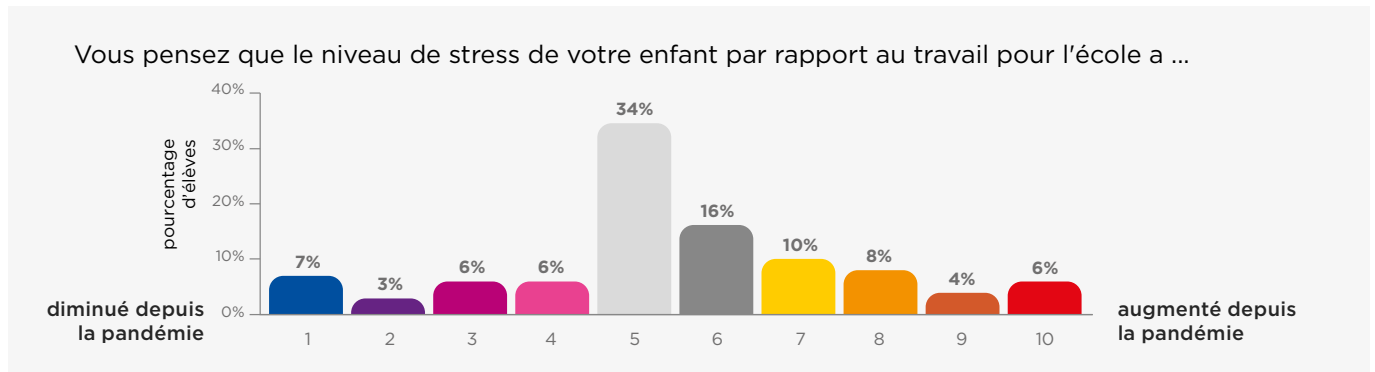


Figure 14.1. Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves des cycles 1-2

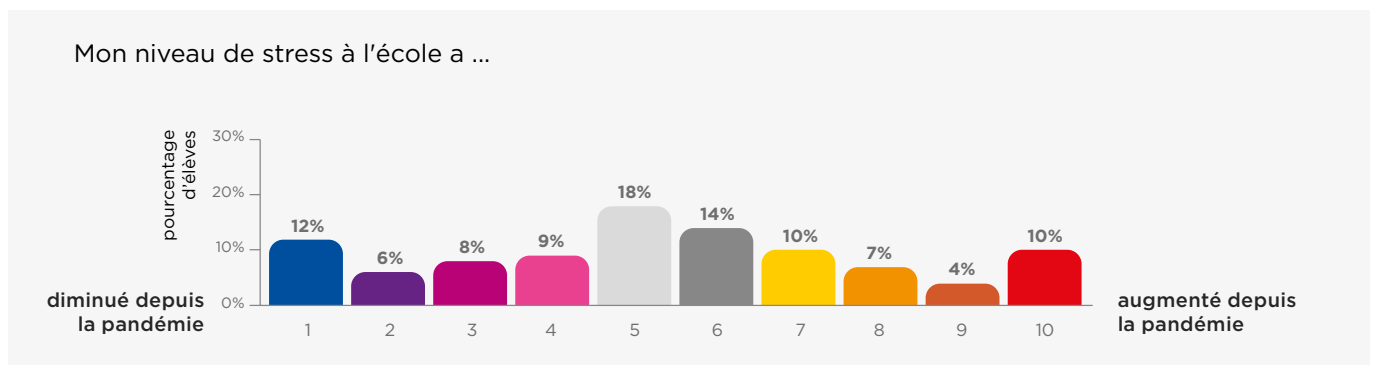


Figure 14.2. Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves des cycles 3-4



Élèves cycles 1-2: 44% des parents d'élèves estiment que le niveau de stress de leur enfant a augmenté depuis la pandémie.

Élèves cycles 3-4: 45% ont jugé que leur niveau de stress a augmenté depuis la pandémie.

g. Les stratégies de coping des élèves à l'école fondamentale

Le terme de coping (de l'anglais « to cope with » signifiant « faire face à ») renvoie à un ensemble de procédures et de processus qu'un individu peut installer entre lui et un événement qu'il juge inquiétant, voire dangereux, afin d'en maîtriser les conséquences éventuelles sur son bien-être physique et psychique. Les stratégies de coping sont donc des stratégies d'adaptation cognitives et comportementales mobilisées dans des situations de stress.

Afin de comprendre les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les élèves pour affronter le stress causé par cette pandémie, il semblait plus qu'intéressant et inédit d'évaluer des stratégies de coping dans ce contexte particulier.

Ne sachant pas à l'avance si les élèves du fondamental allaient percevoir comme agent stressant le contexte de pandémie que nous traversons tous, il leur a d'abord été demandé *si comme certaines personnes, face à l'arrivée de la Covid-19, ils avaient ressenti des émotions comme de l'inquiétude, de la peur*:

- 50% des parents pensent que leur enfant a exprimé ce genre d'émotions négatives. Les résultats porteront donc sur ces 50% de parents. (Tableau 2.1)
- 60% des élèves des cycles 3-4 ont exprimé ce genre d'émotions négatives. Les résultats porteront donc sur ces 60% d'élèves. (Tableau 2.2)

	JAMAIS OU RAREMENT	QUELQUES FOIS	SOUVENT OU TRÈS SOUVENT
Il a fait du sport	25%	39%	35%
Il est entré en contact avec des amis	34%	38%	27%
Il s'est inquiété pour son avenir	48%	30%	22%
Il a essayé de croire que le virus allait partir très vite	17%	24%	59%
Il a travaillé beaucoup pour réussir à l'école	22%	29%	49%
Il a essayé de se détendre (écouter de la musique, lire des livres, jouer d'un instrument, ...)	19%	29%	52%
Il a cherché à cacher aux autres ce qui le tracassait	61%	24%	16%
Il a trouvé une façon de se défouler	16%	36%	48%
Il a passé beaucoup de temps sur les écrans (jeux vidéo, télé, ...)	29%	38%	33%
Il a cherché de l'attention auprès de ses proches	9%	23%	68%
Il s'est fait aider par des professionnels de la santé (psychologues, médecins, etc)	93%	4%	3%
Il a mangé et/ou dormi plus que d'habitude (ou moins que d'habitude)	56%	22%	22%
Il a crié, pleuré, fait des crises	61%	23%	16%
Il a cherché à être rassuré par ses proches	21%	29%	50%

Tableau 2.1. Stratégies de coping chez les élèves des cycles 1-2 en temps de pandémie



Élèves cycles 1-2: Selon les parents, les stratégies de coping principalement utilisées par leur enfant étaient **de mobiliser l'attention des proches afin d'être rassuré**. Il s'agit d'une forme de coping d'aide axée sur le support social pour résoudre le problème. Notons également, que comme pour les élèves du cycle 3-4, le fait d'imaginer que le virus allait partir vite a été fortement utilisé. Ici, il s'agit d'une forme de coping actif basée sur l'affrontement du problème pour le résoudre. Les autres formes de coping (coping passif¹⁸ et coping écran¹⁹) ont été moins utilisées.

18 Le coping passif est associé à l'évitement du problème par la fuite, le déni, la résignation ou des conduites addictives.

19 Le coping «écran» correspond à une stratégie de fuite en trouvant refuge par les écrans.

	JAMAIS OU RAREMENT	QUELQUES FOIS	SOUVENT OU TRÈS SOUVENT
J'ai fait du sport	33%	26%	41%
Je suis entré en contact avec des amis	25%	21%	54%
J'ai essayé de croire que la Covid-19 allait partir très vite	22%	16%	62%
J'ai travaillé beaucoup pour réussir à l'école	13%	24%	63%
J'ai essayé de me détendre (écouter de la musique, lire des livres, jouer d'un instrument, ...)	15%	19%	65%
J'ai passé beaucoup de temps sur les écrans (jeux vidéo, télé...)	20%	28%	52%
J'ai demandé de l'aide à des adultes	40%	27%	33%
J'ai mangé et/ou dormi plus que d'habitude (ou moins que d'habitude)	36%	24%	40%

Tableau 2.2. Stratégies de coping chez les élèves des cycles 3-4 en temps de pandémie



Élèves cycles 3-4: les 3 stratégies les plus sollicitées correspondent à des stratégies de coping actif et sont les suivantes:

- trouver une façon de se détendre (65%);
- travailler pour l'école (63%);
- et croire que la Covid-19 allait partir vite (62%).

Il apparaît également que la demande de soutien auprès des adultes est celle qui a été la moins sollicitée (coping d'aide).



Ce que nous retenons des résultats des élèves à l'école fondamentale



- Plus de trois-quarts des enfants à l'école fondamentale seraient assez heureux ou très heureux dans leur vie actuelle.
- Selon les enfants des cycles 3-4, près de la moitié d'entre eux (48%) se sentiraient fatigués tous les jours ou presque tous les jours et le tiers d'entre eux (35%) se sentiraient de mauvaise humeur plusieurs fois par semaine.
- Plus un enfant perçoit un soutien fort auprès de son enseignant, meilleur sera son bien-être scolaire. Plus un enfant perçoit le soutien de son enseignant, plus son niveau de stress à l'égard du travail scolaire aura tendance à diminuer.
- Les élèves à l'école fondamentale ressentent un haut sentiment de performance. Plus un enfant se sent performant à l'école et plus il a tendance à aimer l'école. Le sentiment de performance de l'enfant est en lien avec son bien-être général et son bien-être à l'école.
- La relation à l'enseignant est perçue par les enfants et les parents comme majoritairement positive. Cependant, la moitié des parents d'élèves des cycles 1-2 considèrent que l'enseignant de leur enfant le laisse se débrouiller seul en cas de difficulté.
- Plus un enfant entretiendra une relation de qualité avec son enseignant, meilleur sera son sentiment de bien-être scolaire et meilleur sera son bien-être général.
- Plus un enfant vivra de manière positive ses relations aux pairs et plus son bien-être à l'école et son bien-être général auront tendance à augmenter.
- Une grande majorité des élèves considèrent qu'il est important pour eux de bien faire le travail demandé et les élèves semblent trouver de l'intérêt quant aux activités qui leur sont proposées.
- Les trois-quarts des élèves semblent peu stressés ou pas du tout stressés par leur travail scolaire. Le stress tend à augmenter depuis la pandémie pour environ 45% des élèves.
- En se focalisant sur les enfants stressés par la pandémie, les stratégies de coping les plus sollicitées pour faire face à la pandémie sont des stratégies actives, et pour les plus jeunes (cycles 1-2), s'y ajoute une stratégie d'aide et de réconfort auprès d'un de leur proche.

3.2 Le bien-être des enseignants à l'école fondamentale

Les données s'appuient sur les résultats de l'enquête menée auprès des **1477** membres du personnel intervenant dans les écoles fondamentales (institutrice/instituteur, intervenant(e) précoce, chargé(e) de cours, stagiaire, etc.). Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons le terme «enseignant»²⁰ dans la suite du document pour désigner toutes ces personnes.

L'échantillon est constitué de 84 % de femmes et de 16 % d'hommes. Environ 35 % d'entre eux ont moins de 10 ans d'ancienneté, 39 % entre 11 et 20 ans et pour 25 % d'entre eux, plus de 21 ans d'ancienneté.

L'ensemble des caractéristiques de ces participants, extraites du questionnaire auquel ils ont répondu, sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Genre	Masculin	Féminin	Autres	
	16 %	84 %	0 %	

Âge	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus
	15 %	37 %	32 %	16 %	1 %

Ancienneté	< 10 ans	10-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40 ans et plus
	30 %	40 %	24 %	6 %	0 %

Cycle	1	2	3	4	2 et 3	2, 3 et 4	2 et 4	3 et 4	Tous
	25 %	19 %	23 %	22 %	2 %	5 %	1 %	1 %	2 %

Statut	Instituteur	Educateur (intervenant précoce)	Chargé de cours (CDI ou CDD)	Chargé de cours (remplaçant permanent)	Quereinsteiger	Stagiaire fonctionnaire	Stagiaire employé	I-EBS	Autre
	82 %	3 %	4 %	2 %	2 %	3 %	0 %	2 %	2 %

Autre fonction	Oui	Non
	43 %	57 %

Tableau 3. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement fondamental ayant participé à l'enquête

20 Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin, d'un masculin ou d'un autre genre.

a. Le bien-être général des enseignants à l'école fondamentale

La mesure du bien-être général des enseignants s'est réalisée au travers de 2 items.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les enseignants.

Comme pour les élèves, l'item est inspiré de l'étude HBSC.

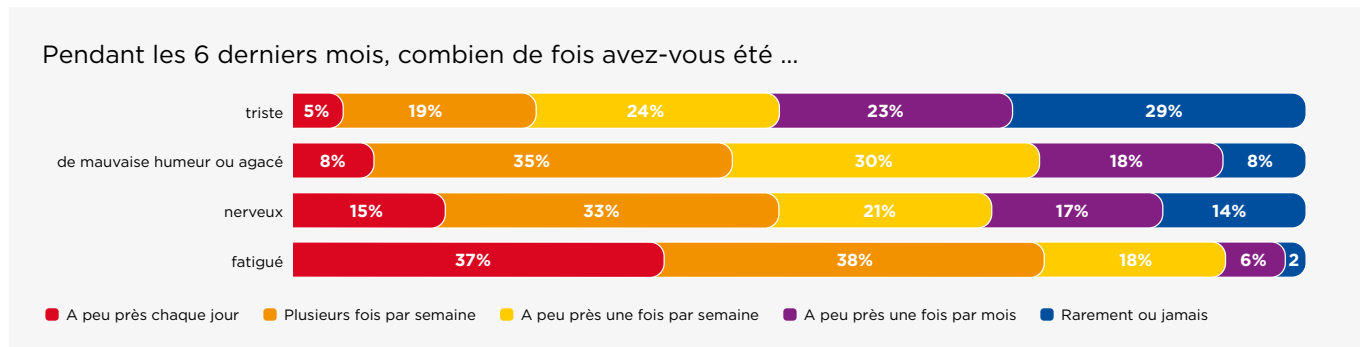


Figure 15. État physique et psychique des enseignants de l'école fondamentale



L'état de fatigue des enseignants apparaît comme étant un élément impactant leur état de bien-être. En effet, **37% d'entre eux se déclarent fatigués à peu près chaque jour**. Si on ajoute à ces données ceux qui déclarent l'être plusieurs fois par semaine, nous arrivons à 75% de l'échantillon qui soulignent un état de fatigue, soit plus de trois-quarts de l'échantillon.

- Une deuxième question portait sur leur **satisfaction de vie globale**.

L'item était formulé ainsi: «*Voici une échelle qui représente l'échelle de la vie. Supposons que le sommet de l'échelle représente la vie la meilleure pour vous, et le bas de l'échelle la vie la pire pour vous. Où vous situez-vous personnellement sur cette échelle en ce moment ?*».

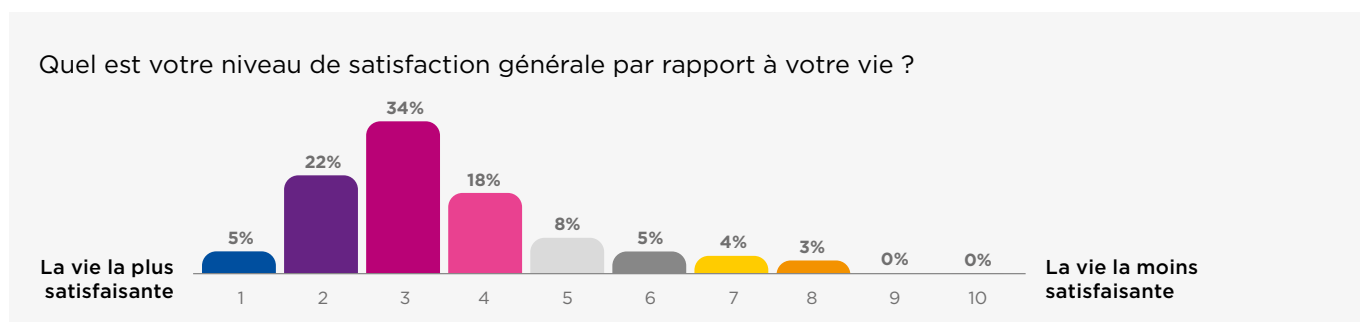


Figure 16. Satisfaction de vie globale chez les enseignants à l'école fondamentale



Les résultats de l'analyse des données font apparaître que 87% des enseignants donnent une note supérieure à 5/10 en ce qui concerne leur vie. Pour 61% d'entre eux cette note est supérieure ou égale à 8/10.

- Le bien-être général des enseignants est-il lié à d'autres variables ?

Le lien entre, d'une part, l'âge et le genre des enseignants, et d'autre part, leur état de bien-être a été investigué. Ce lien a été considéré comme insuffisant.

Si l'on s'intéresse aux cycles dans lesquels travaille l'enseignant, il n'existe pas de différence significative ($F=1,44$; $p=0,1263$) en matière de bien-être général. Il en est de même pour l'ancienneté.

b. La satisfaction de vie professionnelle des enseignants à l'école fondamentale

La satisfaction de vie professionnelle a été mesurée à partir de 5 items sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les enseignants se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être professionnel « Avant la Covid-19 » et « durant la pandémie ».

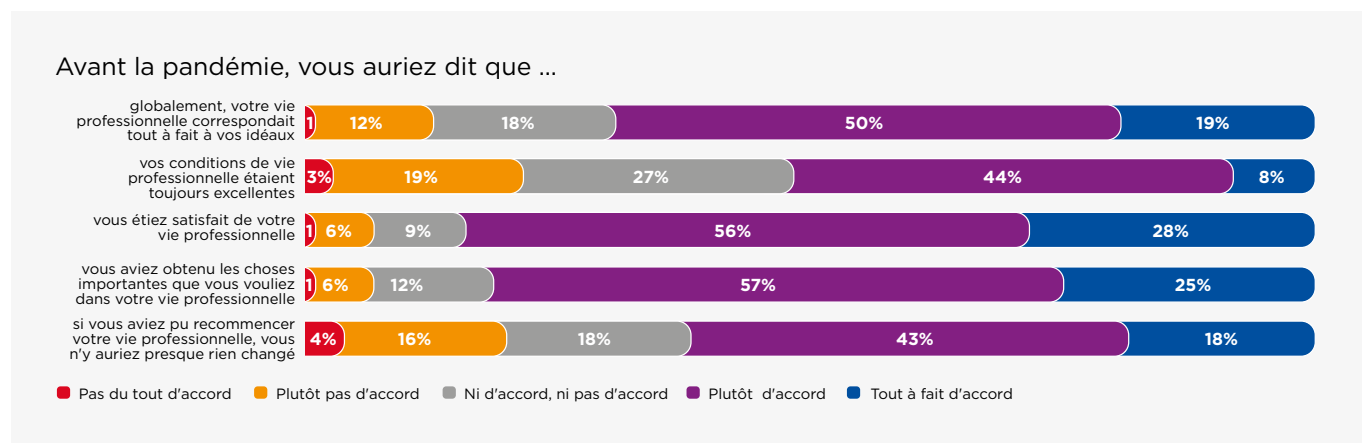


Figure 17. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants avant la pandémie

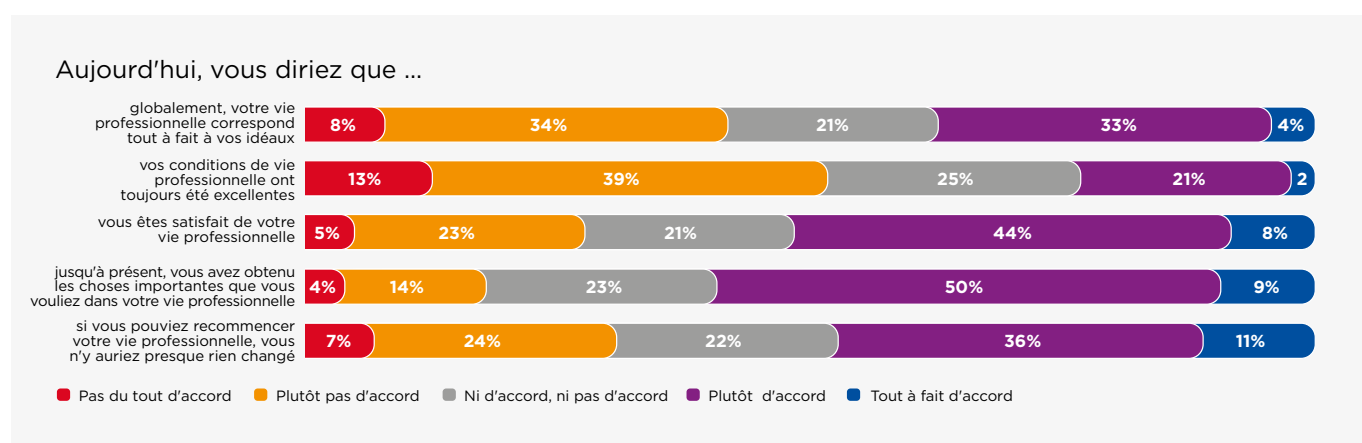


Figure 18. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants durant la pandémie



Comme l'illustrent les graphiques ci-dessus, les chiffres avant la pandémie et au moment de la passation (Juin 2021) ont tendance à évoluer. Si 69% des enseignants estimaient que globalement leur vie professionnelle correspondait à leurs idéaux, ils ne sont plus aujourd'hui que 37% à le penser. Si on demande aux enseignants s'ils étaient satisfaits de leur vie professionnelle avant la pandémie, 84% étaient d'accord ou tout à fait d'accord. Or, aujourd'hui ils sont 52% à se dire satisfaits de leur vie professionnelle.

- Le bien-être général des enseignants est-il lié à la **satisfaction de leur vie professionnelle** ?

Il existe une corrélation significative et particulièrement élevée entre l'état de bien-être général des enseignants et leur niveau de satisfaction quant à leur vie professionnelle. Autrement dit, plus un enseignant a un haut niveau de bien-être général, plus son score de satisfaction professionnelle aura tendance à augmenter.

c. Le bien-être professionnel des enseignants à l'école fondamentale

Pour évaluer le bien-être professionnel des enseignants, l'équipe de recherche a utilisé l'échelle de Collie et al. (2014) évoquée dans le cadrage théorique de ce rapport. Il s'agit d'une échelle multidimensionnelle comportant plusieurs items et permettant de créer un indice du bien-être scolaire ($\alpha=0,85$).

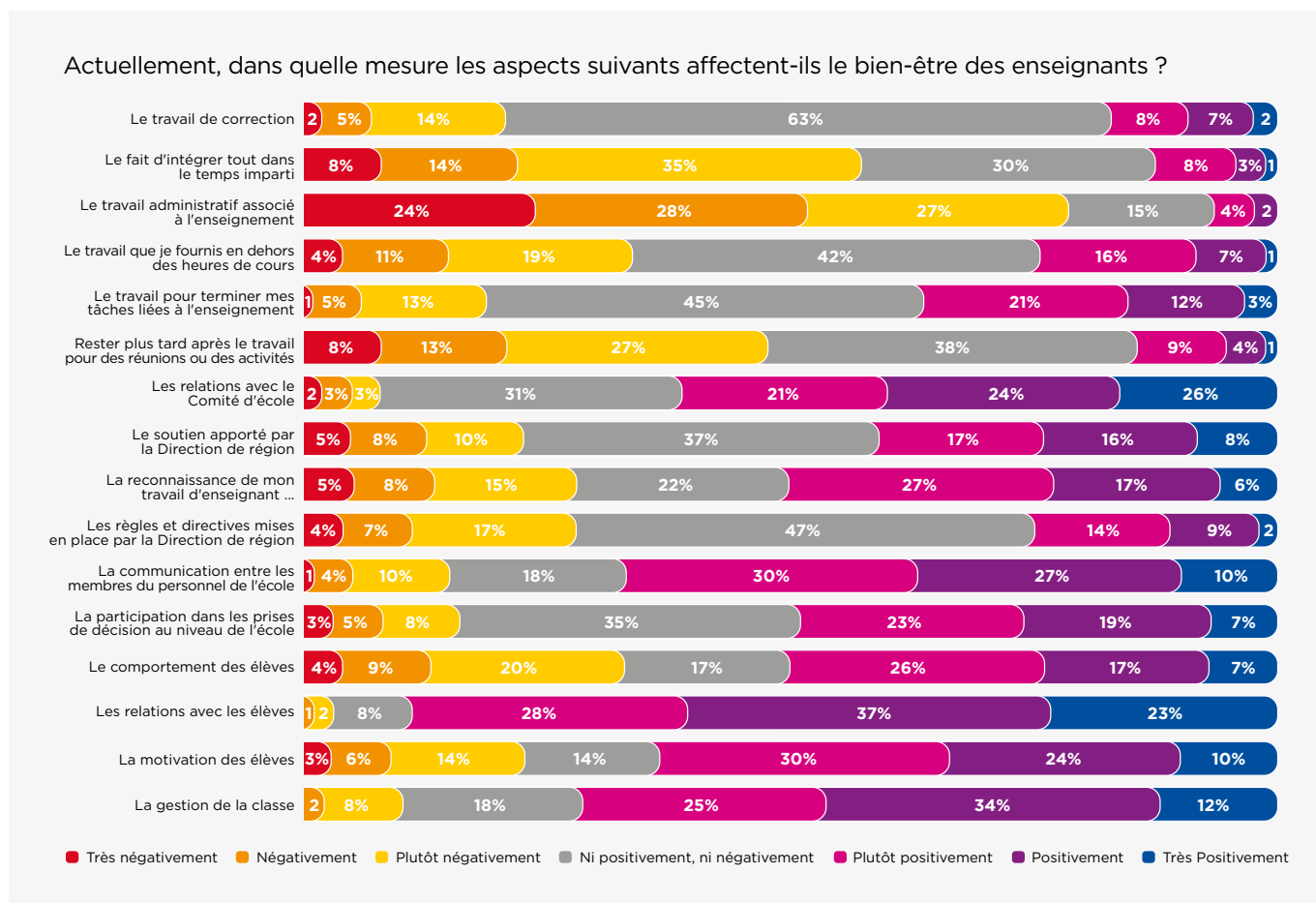


Figure 19. Bien-être professionnel des enseignants à l'école fondamentale



1. Le facteur lié à la « **charge de travail** » paraît être le plus problématique ($\alpha=0,79$). **Le travail administratif** associé à l'enseignement **est l'élément** qui pourrait être **le plus problématique pour les enseignants**. En effet, 79% des enseignants déclarent que ce travail administratif impacte de manière négative leur bien-être. Toutefois, nous n'avons pas d'informations plus fines sur ce qui est considéré comme étant du travail administratif.
2. La dimension liée à la **surcharge de travail** est à souligner: 57% des enseignants pensent que «le fait d'intégrer tout dans le temps imparti» a un impact négatif sur leur bien-être.
3. Le troisième élément à relever est spécifique pour les enseignants à l'école fondamentale et n'apparaît pas (ou tout du moins dans une moindre mesure) chez les enseignants du lycée, est le fait de **devoir rester plus tard pour des réunions ou des activités**. Il apparaît que 48% des enseignants considèrent que le fait de rester plus tard pour ces réunions ou ces activités a un impact négatif sur leur bien-être.
4. *A contrario*, le facteur lié aux **relations avec les élèves** ($\alpha=0,86$) semble être source d'épanouissement (78%).
5. **La gestion de la classe** est considérée comme positive puisque 71% des enseignants pensent que cela a un impact positif sur leur bien-être.

- Le bien-être des enseignants est-il lié à d'autres variables?

Les items qui relevaient de la mesure du **soutien de la hiérarchie** ont été regroupés dans un seul et même facteur ($\alpha=0,74$). Il apparaît que ce facteur lié au soutien de la hiérarchie est fortement lié au score de bien-être des enseignants obtenu à l'échelle de Collie & al. ($r=0,76$; $p<0,0001$) et au bien-être général de l'enseignant ($r=0,35$; $p<0,0001$).

d. La motivation à enseigner à l'école fondamentale

Pour analyser la motivation professionnelle des enseignants, le questionnaire comportait une échelle de Fernet et al. (1983) comportant plusieurs items, recouvrant 5 domaines :

Motivation intrinsèque	Motivation en lien avec la satisfaction personnelle
Motivation identifiée	Motivation qui implique que l'enseignant va réaliser des tâches par conviction personnelle, parce qu'elles correspondent à ses valeurs ou parce qu'il les considère comme importantes
Motivation externe	Une action est régulée par des sources de contrôle extérieures (p.ex. des récompenses, des contraintes, etc.)
Motivation introjectée	Une action est régulée par des pressions internes (p.ex., la culpabilité, la honte)
Amotivation	Sentiment de résignation professionnelle



Figure 20. Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants à l'école fondamentale

A l'heure actuelle, pour quelles raisons les enseignants s'investissent-ils dans les cours qu'ils donnent ?

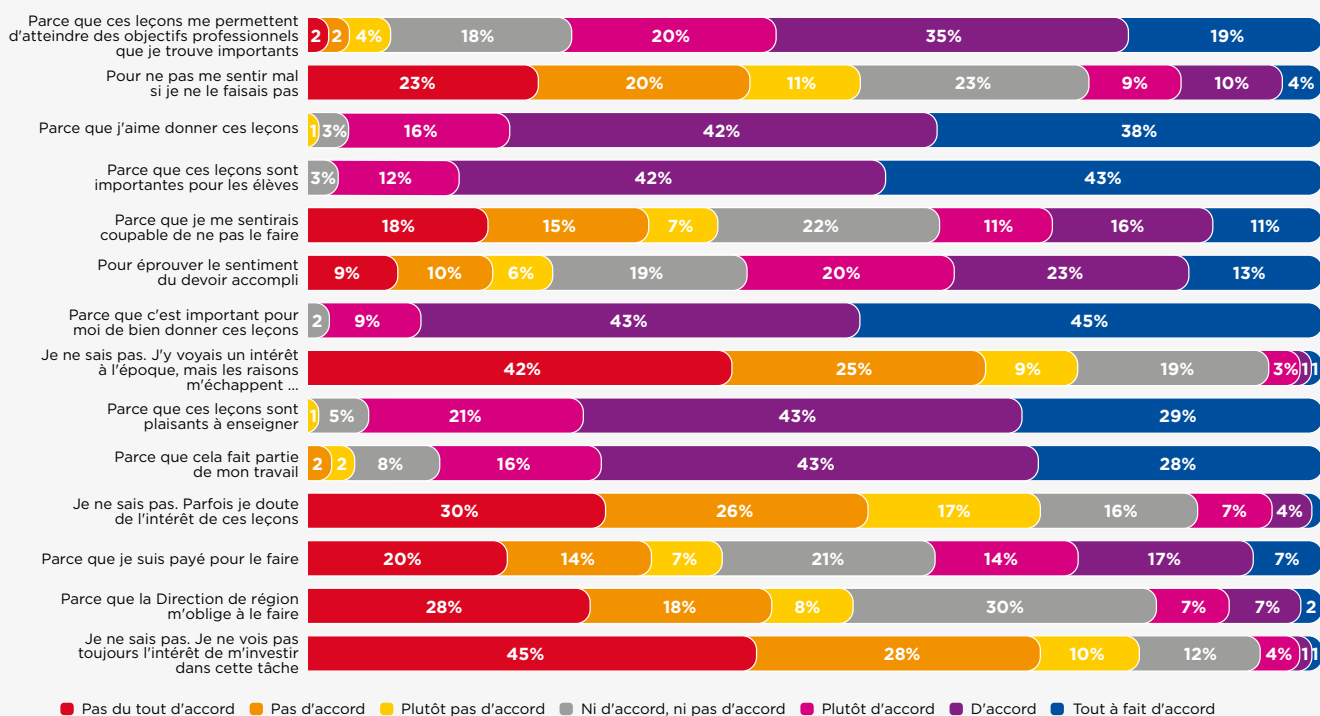


Figure 21. Motivation à enseigner chez les enseignants à l'école fondamentale



Pour **une majorité des enseignants leur motivation à enseigner est liée à une motivation intrinsèque**. Il apparaît en effet, que 97% des enseignants trouvent que leurs leçons sont intéressantes à donner, 96% déclarent aimer donner leurs leçons et 93% pensent que leurs leçons sont plaisantes à donner.

On retrouve également des scores assez élevés en ce qui concerne la **motivation identifiée**. En effet, 74% des enseignants pensent que leurs leçons leur permettent d'atteindre des objectifs professionnels qu'ils trouvent importants, 97% estiment que ces leçons sont importantes pour les élèves, et 97% déclarent que c'est important pour eux de bien donner ces leçons.

Concernant la **motivation externe**, il apparaît que 87% des enseignants déclarent qu'ils s'investissent dans leurs leçons car cela fait partie de leur travail, 38% déclarent qu'ils s'investissent car ils sont payés pour le faire et enfin 16% le font parce que leur Direction de région les oblige à le faire.

En ce qui concerne l'absence de motivation à enseigner (**amotivation**), 5% des enseignants déclarent qu'ils ne savent plus pourquoi ils s'investiraient dans leur travail, qu'ils y voyaient un certain intérêt à une époque mais ces raisons leurs échappent actuellement. Il apparaît également que 12% des enseignants doutent à l'heure actuelle de l'intérêt de ces leçons. Seuls 6% des enseignants doutent de l'intérêt de s'investir dans cette tâche.

e. Le stress professionnel des enseignants à l'école fondamentale

Le stress chez les enseignants a été évalué à travers 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress des enseignants au moment de la passation du questionnaire ?

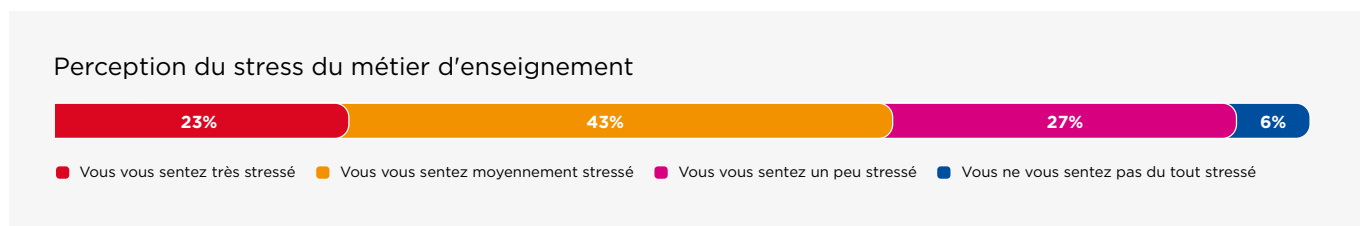


Figure 22. Stress chez les enseignants à l'école fondamentale



Seuls 6% des enseignants ne se sentent pas stressés par leur travail d'enseignant. Par contre, 66% des enseignants déclarent être moyennement voire très stressés par leur travail d'enseignant.

- Comment le niveau de stress chez les enseignants a évolué depuis la pandémie ?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les enseignants ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes : « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale) » à « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale) ».

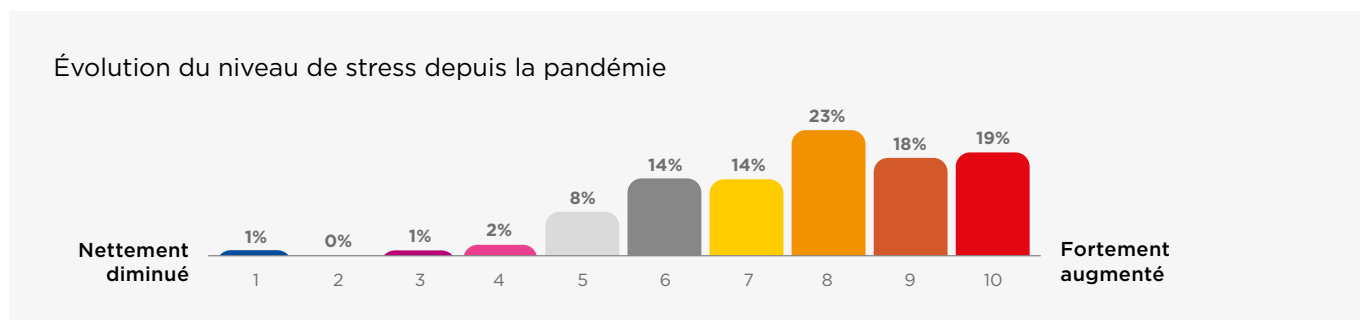


Figure 23. Évolution du stress depuis la pandémie chez enseignants de l'école fondamentale



Le niveau de stress a plutôt tendance à augmenter depuis la pandémie. Ils sont en effet 19% à s'être positionnés à l'extrême supérieur sur l'échelle, et plus de 88% à s'être positionnés sur un échelon supérieur à 5 sur 10.

En ce qui concerne cette dimension de stress au travail, elle est corrélée avec la manière dont l'enseignant a été impacté par la Covid-19 (un item dans le questionnaire enseignant permettait d'obtenir cette information). Ainsi, plus un enseignant aura été durement touché par la Covid-19, plus son stress au travail augmente ($r=0,16$; $p<0,0001$).

f. Le climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale

Pour réaliser cette évaluation, l'équipe de recherche a eu recours à l'échelle du climat scolaire développée par Skaalvik et Skaalvik (2007), composée de plusieurs items et permettant d'extraire 5 facteurs :

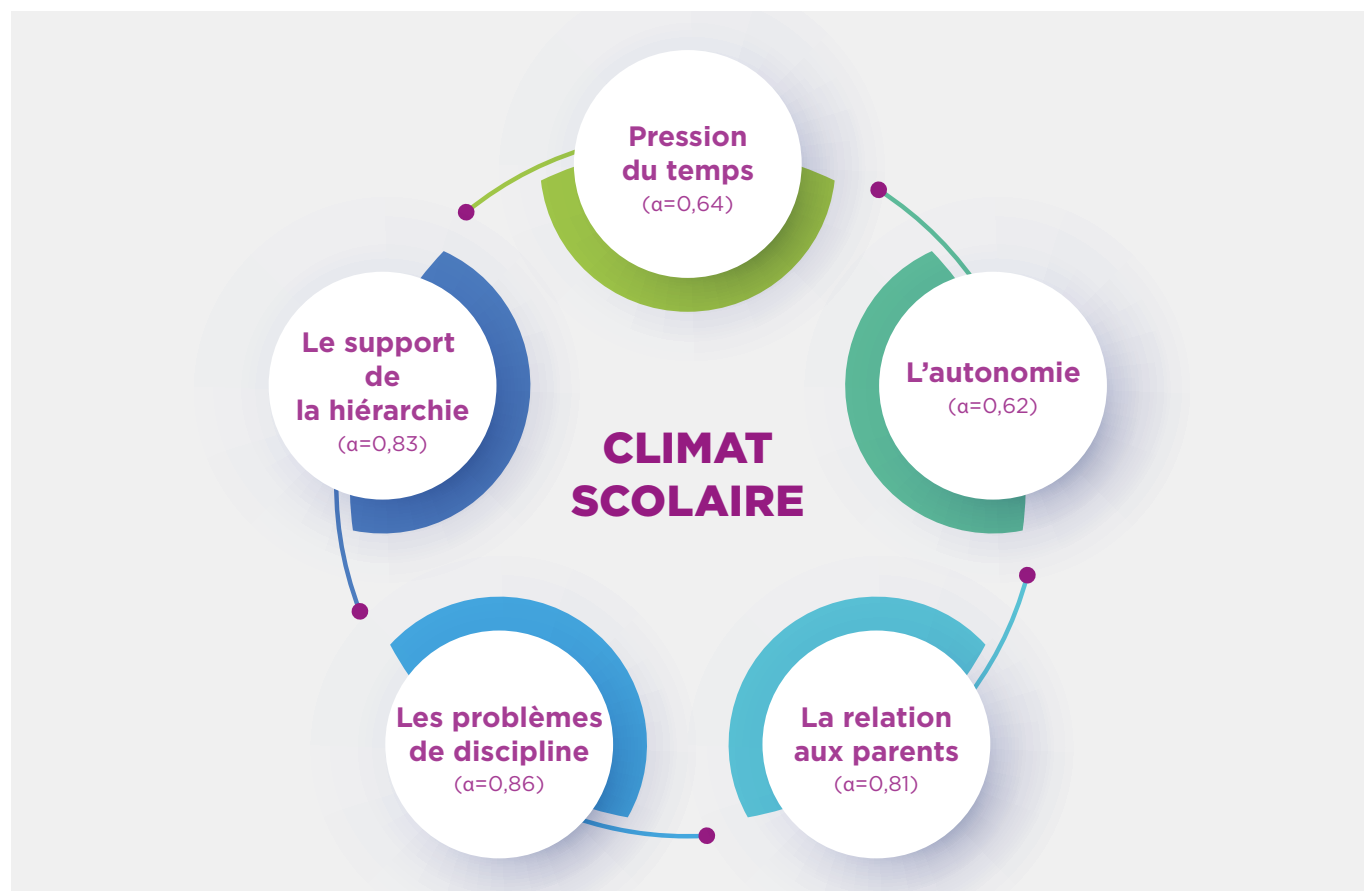


Figure 24. Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale

Accord des enseignants avec les affirmations suivantes

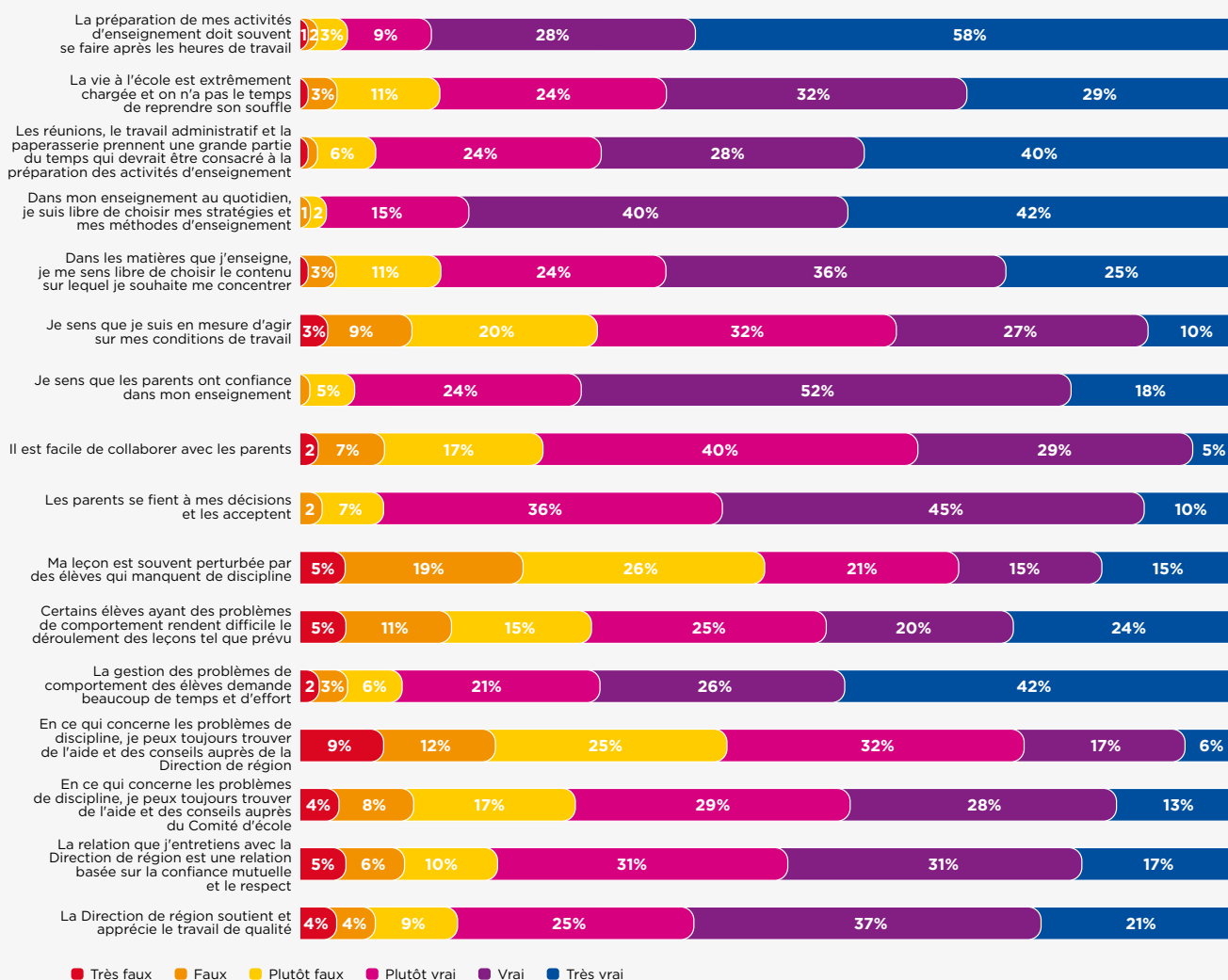


Figure 25. Climat scolaire perçu par les enseignants à l'école fondamentale



- La pression du temps:** ce facteur constitue un élément perçu comme très problématique par les enseignants. 95% d'entre eux pensent que la préparation de leurs activités d'enseignement doit se faire après les heures de travail, 85% estiment que la vie à l'école est extrêmement chargée et qu'ils n'ont pas le temps de reprendre leur souffle. **92% des enseignants estiment que les réunions et le travail administratif prennent une grande partie du temps qui devrait ou pourrait être consacré à la préparation des activités d'enseignement.**
- L'autonomie:** Satisfaction des enseignants à ce sujet puisque **97% des enseignants se sentent libres de choisir leurs stratégies et leurs méthodes d'enseignement.** 85% pensent qu'ils se sentent libres de choisir le contenu sur lequel ils souhaitent se concentrer. En ce qui concerne les conditions de travail, 69% pensent pouvoir agir sur leurs conditions de travail.

- **La relation aux parents :** Les enseignants semblent relativement satisfaits de la manière dont se déroulent les relations avec les parents. **94 % pensent que les parents ont confiance** dans leur enseignement. Ils sont 91% à penser que les parents se fient à leurs décisions et qu'ils les acceptent et sont 74 % à déclarer qu'il est facile de collaborer avec les parents.
- **Les problèmes de discipline :** Les résultats sont plus discutables. S'il apparaît qu'un certain nombre d'enseignants (89%) est d'accord pour dire que la gestion des problèmes de comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'efforts, ils ne sont plus que **51% à déclarer que leur cours est souvent perturbé par des élèves qui manquent de discipline**. Ils sont 69% à penser qu'à cause du problème de comportement de certains élèves, les leçons ne peuvent pas se dérouler telles que prévues.
- **Le support de la hiérarchie :** 79% des enseignants déclarent que la relation qu'ils entretiennent avec la Direction de région est marquée par la confiance et le respect mutuel. De la même manière, ils sont 83% à penser que leur Direction de région soutient et apprécie le travail de qualité. Enfin, ils sont 70% des enseignants à déclarer qu'en ce qui concerne le soutien en cas de problèmes de discipline, ils peuvent trouver de l'aide et des conseils auprès du Comité d'école.



Ce que nous retenons des résultats des enseignants à l'école fondamentale



- 75% des enseignants se déclarent fatigués plusieurs fois par semaine voire chaque jour.
- Si l'on questionne les enseignants sur la qualité de leur vie, il apparaît que 87% d'entre eux donnent une note à cette dernière supérieure à 5/10.
- Les chiffres de la satisfaction au travail sont en baisse depuis la pandémie. Actuellement, la moitié des enseignants sont satisfaits globalement de leur travail. 37% des enseignants estiment qu'actuellement leur vie professionnelle correspond à leurs idéaux.
- 79% des enseignants estiment que «le travail administratif» impacte négativement leur bien-être en tant qu'enseignant (nécessité de clarifier ce que le travail administratif comporte).
- Pour 88% des enseignants, la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves a un impact positif sur leur bien-être scolaire.
- 97% des enseignants pensent qu'il est important pour eux de bien donner les leçons et que les leçons sont importantes pour les élèves. Toutefois, 5% des enseignants déclarent ne plus savoir pourquoi ils s'investiraient dans leur travail. 12% des enseignants doutent de l'intérêt de certaines leçons.
- À l'heure actuelle, 66% des enseignants se déclarent moyennement voire très stressés par leur travail. Les résultats donnent à penser que ce niveau de stress a pour 88% de l'échantillon plutôt tendance à augmenter depuis la pandémie.
- La pression du temps pourrait être le facteur le plus problématique (surcharge de travail, trop de travail administratif,...).
- Les enseignants semblent satisfaits de l'autonomie qu'ils possèdent dans l'exercice de leur fonction.
- La relation avec la hiérarchie serait marquée majoritairement par la confiance et le respect. Les résultats donnent à penser que la relation aux parents serait majoritairement marquée par la confiance également.
- 89% des enseignants pensent que la gestion des problèmes de comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'effort.

4.

Chapitre 4.

Résultats de l'enquête
auprès des élèves
et des enseignants
de l'enseignement secondaire



4. Résultats de l'enquête auprès des élèves et des enseignants de l'enseignement secondaire

Nous présenterons successivement les analyses des données concernant les élèves puis celles concernant les enseignants.

4.1 Le bien-être des élèves au lycée

Sur l'ensemble des lycées publics, **9460 élèves** ont été considérés comme participants. Ils sont issus de l'enseignement secondaire général, de l'enseignement secondaire classique et de l'enseignement international luxembourgeois. Leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, extraites du questionnaire auquel ils ont dû répondre, sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Genre	Garçons			Filles			Autres								
	47%			51%			2%								
Âge (ans)	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25
	0%	3%	14%	16%	15%	14%	11%	10%	6%	4%	2%	1%	1%	1%	2%
Niveau de scolarité des parents		Universitaire ou doctorat	Supérieures non universitaires	Brevet de maîtrise	Fin d'études secondaires	Technicien / aptitude professionnelle	Je ne sais pas	Réponse impossible							
	Père	15%	5%	4%	6%	10%	45%	14%							
	Mère	15%	8%	3%	11%	8%	43%	13%							
Nombre de doublements	Jamais			Une fois			Deux fois ou plus								
	67%			24%			9%								
Nombre de livres	0 à 10	11 à 25	26 à 100	101 à 200	201 à 500	Plus de 500									
	18%	18%	25%	15%	13%	12%									
Orientation	Enseignement secondaire général			Enseignement secondaire classique			Enseignement international								
	59%			35%			6%								

Tableau 4. Caractéristiques sociodémographiques des élèves de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête

a. Le bien-être général des élèves au lycée

La mesure du bien-être général s'est effectuée à partir d'items utilisés dans l'étude HBSC.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les élèves.

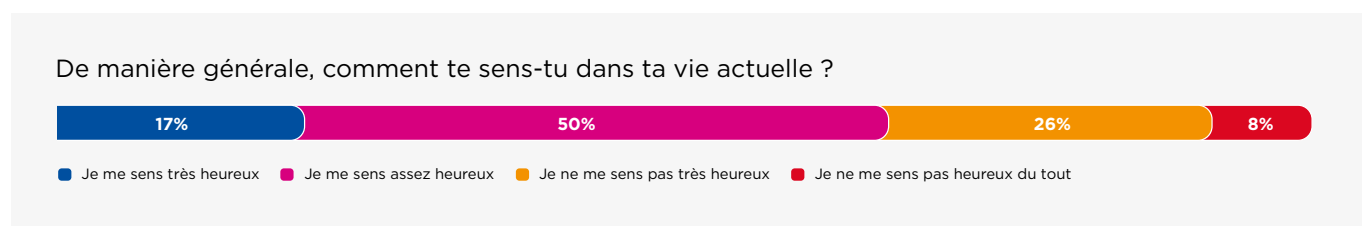


Figure 26. Bien-être général des élèves au lycée



50% et 17% des élèves se déclarent respectivement «**assez heureux**» et «**très heureux**», alors qu'ils sont 26% et 8% à se sentir respectivement «**pas très heureux**» et «**pas heureux du tout**». Ces résultats témoignent d'une certaine forme de mal-être pour plus d'un tiers des répondants.

- Une deuxième question portait sur **l'état physique et psychique des élèves**.

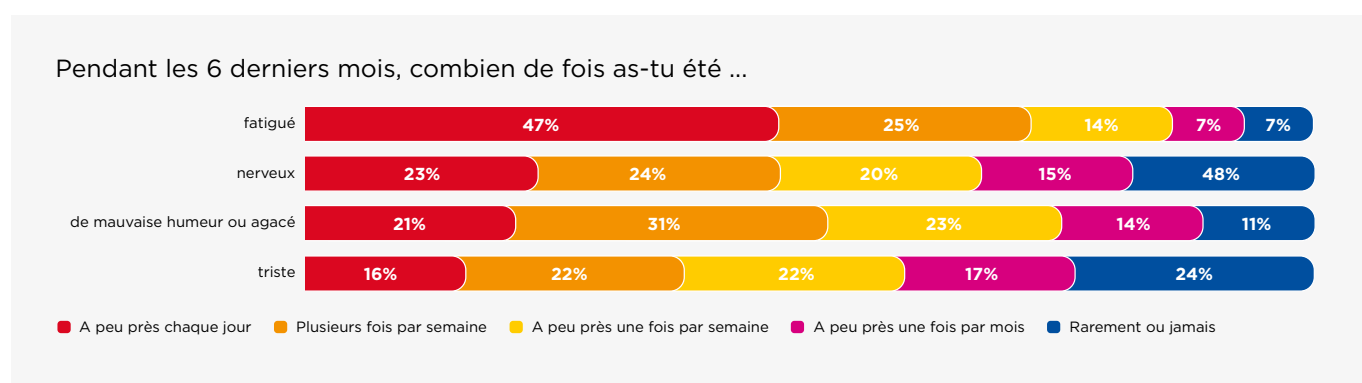


Figure 27. État physique et psychique des élèves au lycée



47% des lycéens se déclarent **fatigués** à peu près chaque jour, 31% d'entre eux s'estiment **de mauvaise humeur** ou agacés plusieurs fois par semaine, 22% des élèves se déclarent tristes plusieurs fois par semaine et 24% d'entre eux se sentent nerveux plusieurs fois par semaine.

- Le bien-être général est-il lié à d'autres variables ?

Le lien entre, d'une part, l'âge de l'élève, et d'autre part, le bien-être général a été investigué mais a été jugé comme insuffisant pour être considéré.

En ce qui concerne le genre des élèves, il existe une différence significative ($F=798,46$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,09$). **Les filles** ($\mu=-0,42$; $\alpha=1,36$) ont en moyenne un niveau de **bien-être moins élevé que les garçons** ($\mu=0,43$; $\alpha=1,25$). Les quelques élèves qui ont déclaré avoir un autre genre (2% de notre échantillon) ont été exclus des analyses au vu de leur nombre.

Concernant le parcours scolaire, les élèves se répartissent dans trois filières d'enseignement, pour rappel l'enseignement secondaire général, l'enseignement secondaire classique et l'enseignement international. Les analyses permettent de révéler l'existence de **différences significatives entre les trois orientations** ($F=27,2$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,007$). Les élèves de l'enseignement classique ont un état de bien-être général légèrement moindre comparé à celui des élèves issus des deux autres orientations.

Par rapport à la problématique du **redoublement**, une hypothèse serait que le redoublement aurait un impact sur le bien-être général des lycéens. Au regard des résultats obtenus à l'analyse de la variance ($F=2,33$; $p=0,0975$), l'hypothèse ne peut être confirmée.

b. Le bien-être scolaire des élèves au lycée

Le bien-être scolaire a été mesuré à partir d'items (issus des études PISA et HBSC) portant sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les élèves se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être scolaire « Avant la Covid-19 » et « maintenant », c'est-à-dire durant la pandémie.

Les quatre items ont permis de créer deux indices composites de bien-être scolaire avant la pandémie ($\alpha=0,82$) et durant la pandémie ($\alpha=0,81$).

- Le bien-être scolaire avant la pandémie et durant la pandémie

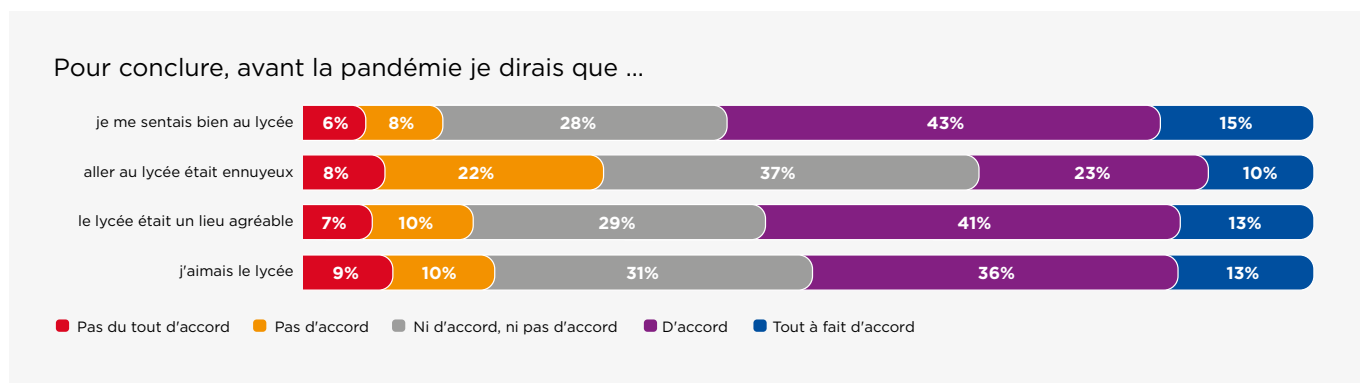


Figure 28. Bien-être scolaire des élèves au lycée **avant** la pandémie

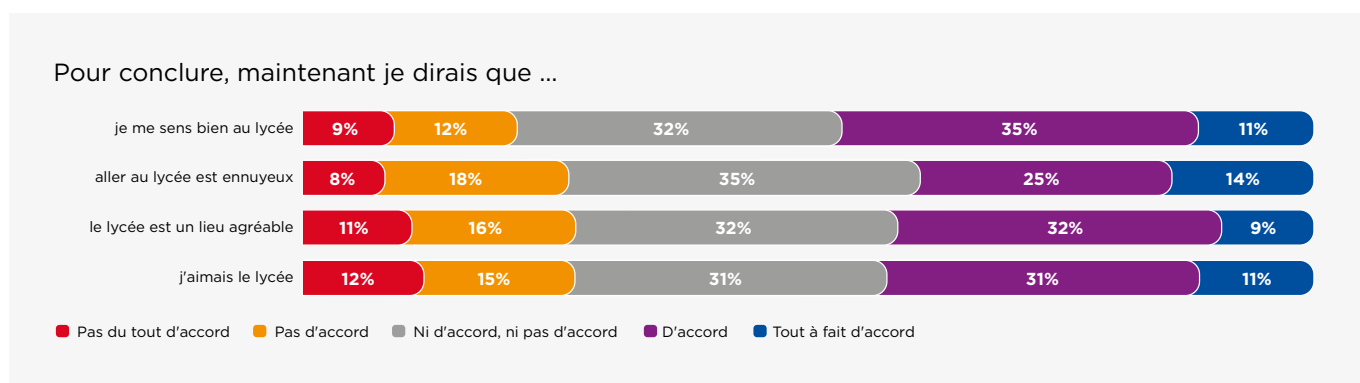


Figure 29. Bien-être scolaire des élèves au lycée **durant** la pandémie



L'analyse des résultats montre que **58%** des lycéens déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire qu'ils **se sentaient bien au lycée avant la pandémie** alors qu'ils ne sont plus que **46%** à l'affirmer **actuellement**.

Par ailleurs, 50% des lycéens ont déclaré qu'ils étaient d'accord (ou tout à fait d'accord) de dire qu'avant la pandémie, ils **aimaient le lycée**. Ce chiffre retombe à 42% à l'heure actuelle.

- L'attitude globale à l'égard du lycée (aimer le lycée, s'y sentir bien, trouver que le lycée est un lieu agréable,...) est-elle corrélée au genre, à l'âge des sujets?

À nouveau, le lien entre, d'une part, l'âge et le genre de l'élève, et d'autre part, l'attitude globale à l'égard du lycée a été investigués. Les résultats des analyses se révèlent trop faibles pour être explicités.

c. Approche multidimensionnelle du bien-être scolaire des élèves au lycée

Les élèves ont répondu à l'échelle de bien-être scolaire de Liu, Tian, Huebner, Zheng & Li (2014). Celle-ci interroge au travers de 22 items les 6 dimensions suivantes : **l'apprentissage scolaire, la gestion scolaire, la relation prof-élève, la performance scolaire, les relations entre pairs**.



Figure 30. Modélisation du bien-être scolaire perçu par les élèves au lycée

Aujourd'hui, ...

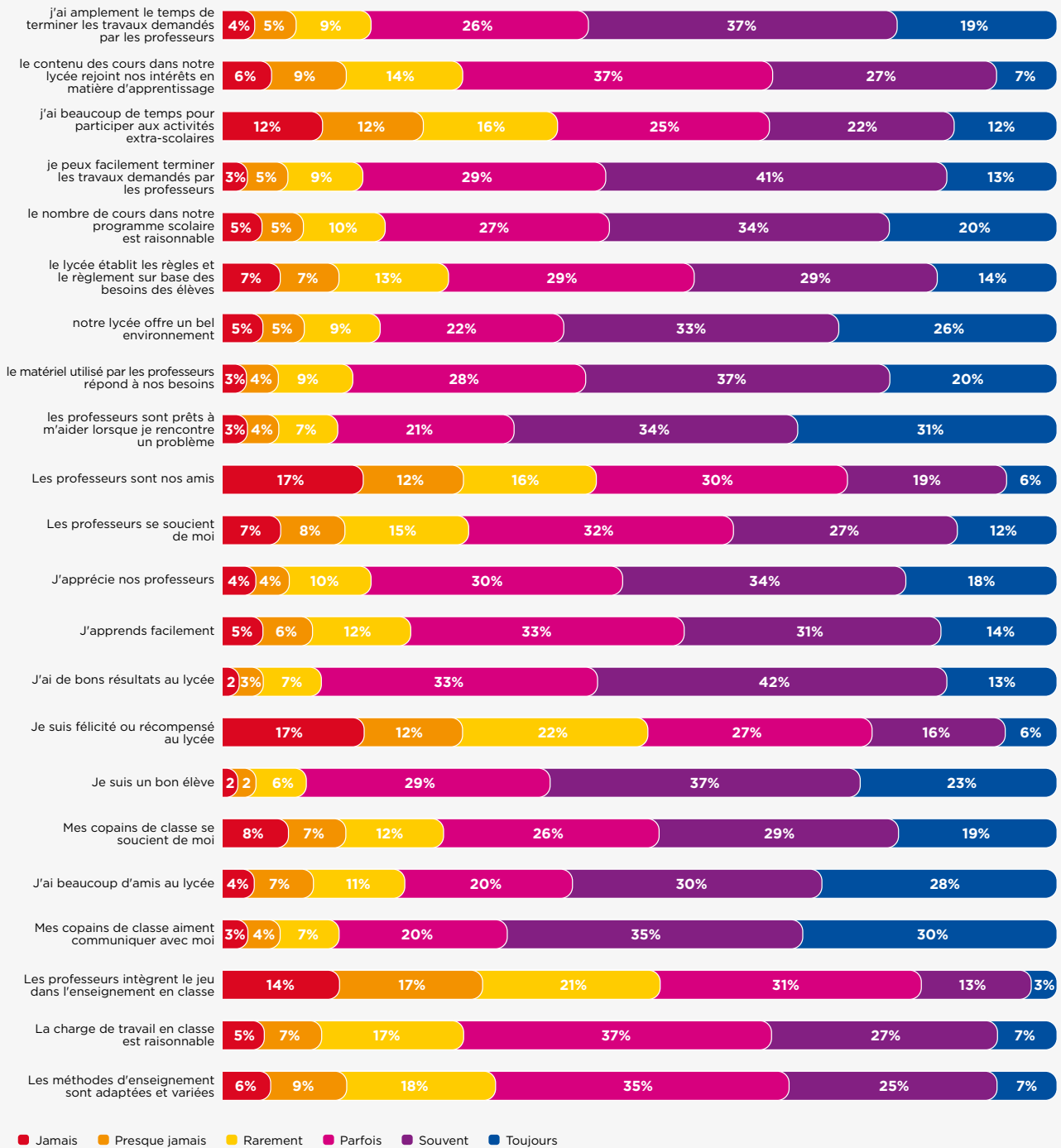


Figure 31. Bien-être scolaire perçu par les élèves au lycée – approche multidimensionnelle



- Triangulation pédagogique**: 71% des élèves ont le sentiment que **le contenu des cours rejoint au moins parfois leurs intérêts en matière d'apprentissage**. Par contre 29% considèrent que les contenus de cours rejoignent au mieux rarement leurs intérêts. Concernant des aspects d'ordre plutôt pédagogique, **53% des élèves trouvent que les enseignants n'intègrent que rarement, jamais (ou presque jamais) le jeu dans leur enseignement**. Par rapport à la charge de travail, seulement 29% des élèves estiment que cette charge est rarement voire jamais (ou presque jamais) raisonnable, et **71% des lycéens considèrent que cette charge est parfois, souvent ou toujours raisonnable**.

- **Gestion scolaire :** pour les items qui questionnent l'environnement scolaire plus de la moitié des lycéens sont relativement satisfaits par rapport à celui-ci. Par rapport au matériel, **57% des élèves** estiment que souvent ou toujours les professeurs utilisent un **matériel adapté à leurs besoins**. Pour 59% des lycéens, leur lycée offre souvent ou toujours un bel environnement, seuls 20% des élèves pensent que ce n'est rarement ou jamais (ou presque jamais) le cas.
- **La charge de travail en dehors du lycée :** **56% des élèves** ont le sentiment (souvent ou toujours) d'avoir **amplement le temps de terminer les travaux demandés par les professeurs**. Seuls 9% des élèves déclarent n'avoir jamais ou presque jamais le temps de terminer les travaux demandés. Ces résultats concordent avec les résultats trouvés lorsque nous demandons aux élèves s'ils peuvent facilement terminer les travaux demandés par les professeurs. En effet, 54% des élèves déclarent qu'ils savent souvent ou toujours terminer les travaux demandés. En ce qui concerne le nombre de cours qui figurent dans le programme scolaire, cette charge de travail semble pour plus de la moitié d'entre eux relativement adaptée puisque 53% ont le sentiment que le nombre de cours est souvent ou toujours raisonnable. De manière générale, **la charge de travail semble plutôt adaptée pour plus de la moitié des élèves**, l'autre moitié se situant principalement en tendance centrale. Toutefois, un aspect retient notre attention : l'équilibre entre vie privée et vie scolaire. Dans notre échantillon, seulement 34% des lycéens ont le sentiment d'avoir beaucoup de temps pour participer aux activités extrascolaires. Ainsi, **41% des élèves considèrent n'avoir jamais ou que très rarement le temps de participer aux activités extrascolaires**.
- **Le sentiment de performance :** la majorité des élèves estiment apprendre facilement parfois (33%), souvent (31%) ou toujours (14%). Ils ne sont que 23% à estimer apprendre jamais, presque jamais ou rarement facilement. 42% déclarent avoir souvent de bons résultats au lycée. En outre, ils sont 33% et 13% à déclarer avoir respectivement parfois ou toujours de bons résultats. Nous avons donc **55% de notre échantillon qui estime avoir souvent ou toujours de bons résultats**. Seulement 12% de notre échantillon estime n'avoir jamais, presque jamais, ou rarement de bons résultats au lycée.
- **Les relations entre pairs :** 58% estiment avoir souvent ou toujours beaucoup d'amis au lycée. Par contre, **11% des élèves estiment n'avoir jamais ou presque jamais d'amis au lycée**. Il apparait que pour 48% des lycéens, leurs camarades se soucient d'eux souvent, voire toujours. Par contre, pour 14% d'entre eux, ce n'est jamais ou presque jamais le cas. En matière de communication paritaire, la tendance reste identique puisque 65% des élèves déclarent que leurs copains ont souvent ou toujours envie de communiquer avec eux. Notons que pour 8% d'entre eux, cela n'est jamais ou presque jamais le cas. La lecture approfondie des réponses données à ces différents items laisse à penser que pour plus de la moitié des lycéens, ces relations sont présentes et peuvent être l'objet d'un certain épanouissement. **Pour plus ou moins un élève sur dix, ces relations semblent plus problématiques.**

- **Le bien-être scolaire, une dimension du bien-être général ?**

Le bien-être scolaire est considéré comme une des composantes du bien-être général (cf. cadre théorique). Il ressort des analyses que le bien-être scolaire de l'élève est, en effet, corrélé, mais modérément, à son bien-être général ($r=0,33$; $p<0,0001$).

Les lycéens qui avaient un bon niveau de bien-être avant la crise ont davantage un haut niveau de bien-être scolaire ($r=0,61$; $p<0,0001$) et de bien-être général ($r=0,14$; $p<0,0001$) actuellement.

d. La motivation des élèves au lycée

Afin d'évaluer la motivation scolaire, les items sont issus des travaux de Baudoin & al (2020). Ces auteurs s'appuient sur un construit de la motivation scolaire qui s'articule autour de trois dimensions : **la valeur attribuée au travail scolaire, l'engagement dans les activités scolaires et le sentiment d'efficacité personnelle.**

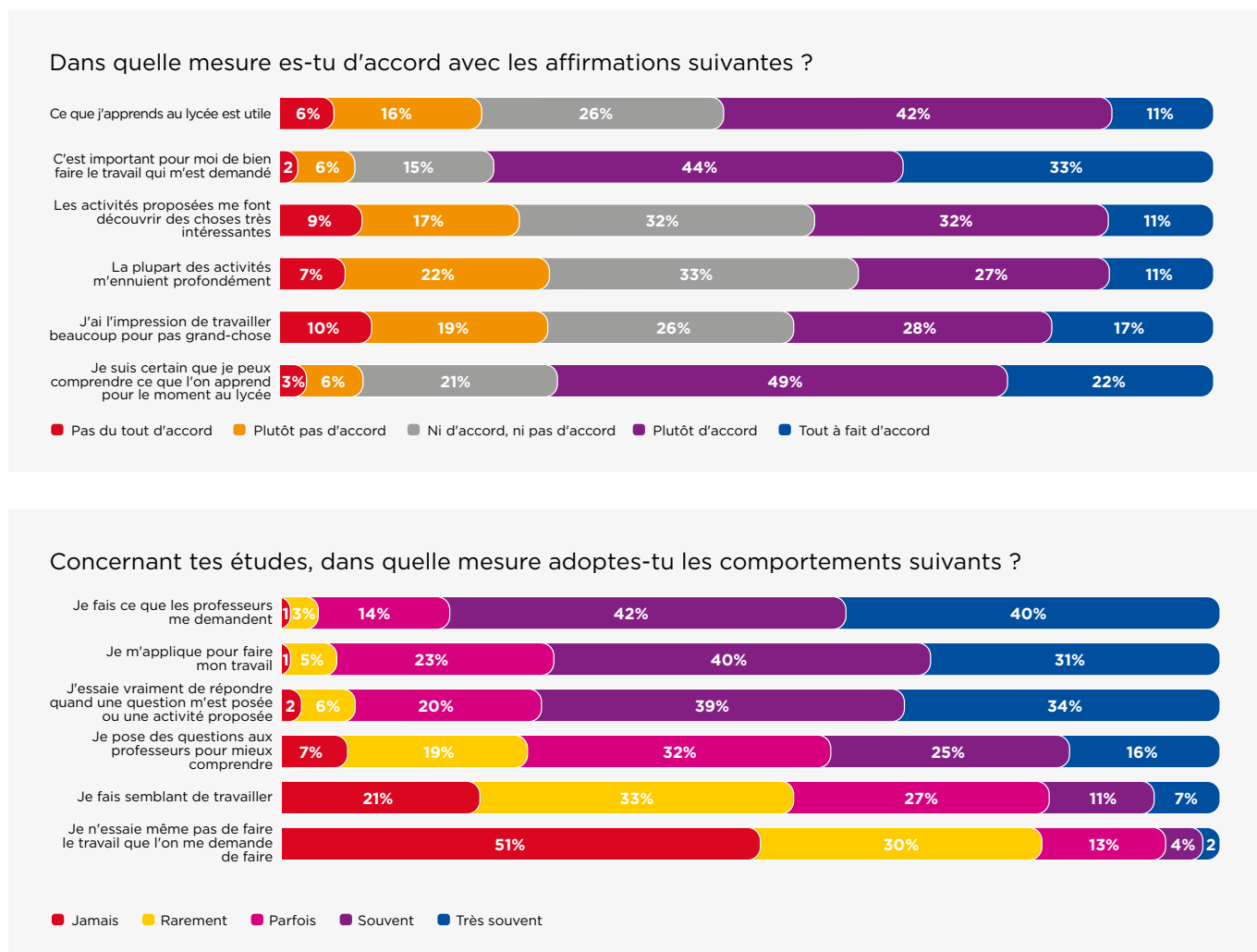


Figure 32. Motivation des élèves au lycée



Parmi les résultats les plus significatifs, il s'avère que pour **77% des lycéens, il est important pour eux de bien faire le travail qui leur est demandé** (d'accord ou tout à fait d'accord). De plus, la grande majorité d'entre eux (82%) déclarent faire souvent ou très souvent ce que les professeurs leur demandent. Ce sentiment d'implication des lycéens dans leurs études transparaît également dans le résultat suivant : 71% d'entre eux affirment s'appliquer pour faire leur travail souvent ou très souvent.

Ces chiffres sont quelque peu interpellants compte tenu du fait qu'**un élève sur deux (51%) estime être rarement, presque jamais ou jamais félicité ou récompensé au lycée.**

Au sujet de **l'intérêt** des élèves pour les activités qui leur sont proposées, les lycéens se montrent davantage partagés. Lorsque nous leur demandons si ce qu'ils apprennent au lycée est utile, 52% sont d'accord ou plutôt d'accord. Pour l'item suivant, «les activités proposées me font découvrir des choses très intéressantes», 26% sont en désaccord avec cette affirmation, 43% à montrer leur accord. Résultats d'autant plus interpellants, **plus d'un tiers des élèves interrogés considèrent les activités comme ennuyantes**. En effet, il s'avère que 38% des élèves sont d'accord avec l'affirmation suivante: «la plupart des activités m'ennuient profondément». Seulement 30% ne sont pas en accord avec cet item.

En ce qui concerne les stratégies d'évitement, les résultats montrent que 19% des lycéens déclarent qu'ils font souvent ou très souvent semblant de travailler. Dans notre échantillon, le pourcentage d'élèves qui souvent ou très souvent n'essayent même pas de faire le travail demandé s'élève à 7%.

- **La motivation des élèves est-elle liée au bien-être scolaire?**

Il existe une forte corrélation entre l'indice de motivation d'un élève et son niveau général de bien-être scolaire ($r=0,63$; $p<0,0001$). Ainsi, la motivation et le bien-être scolaire ont tendance à augmenter ou à diminuer ensemble: plus un élève sera motivé plus il se sentira bien au sein de son lycée.

e. Le stress chez les élèves au lycée

Le stress ressenti par les élèves a été évalué au travers de 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress au moment de la passation du questionnaire ?

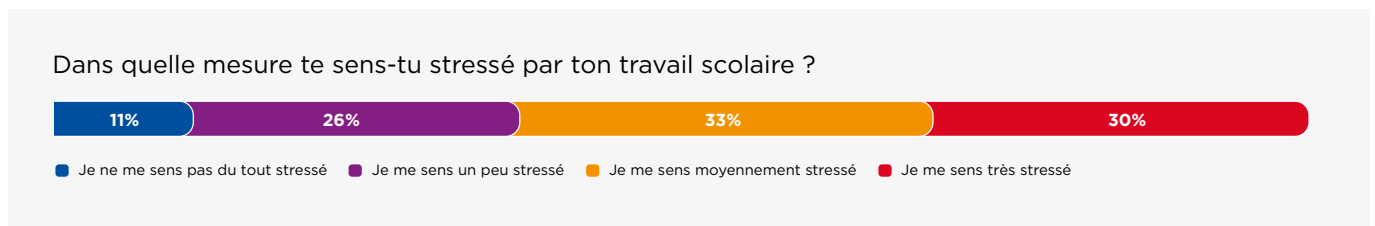


Figure 33. Stress chez les élèves au lycée



Si 11% des lycéens s'estiment pas du tout stressés par leur travail scolaire, ils sont 30% à se considérer comme étant très stressés par leur travail scolaire. Il ressort également que 59% des lycéens se déclarent un peu stressés ou moyennement stressés.

- Comment le niveau de stress a évolué depuis la pandémie ?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les élèves et parents ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes: «mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale)» à «mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale)».

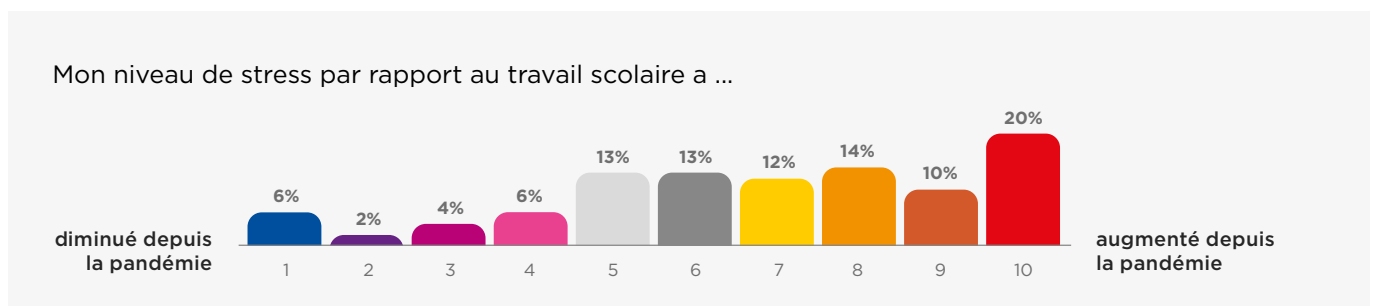


Figure 34. Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves au lycée



Le niveau de stress a évolué depuis la pandémie. En effet, 20% des élèves considèrent que leur niveau de stress a augmenté très fortement depuis la pandémie.

- Le stress est-il lié à d'autres variables ?

Comme retrouvé dans les résultats de l'étude HBSC en 2018, l'analyse des données de cette note montre que ce niveau de stress peut être mis en lien avec le genre de l'élève ($F=883,66$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,09$). L'analyse donne à penser que **les filles** ($\mu=3,1$; $\eta^2=0,91$) **sont davantage stressées par leur travail scolaire que les garçons** ($\mu=2,51$; $\eta^2=0,95$).

Concernant l'âge des élèves, un lien entre le **stress scolaire et l'âge de l'élève** existe: plus un élève est âgé, plus le stress ressenti à l'égard de son travail scolaire sera important ($r=0,14$; $p<0,0001$). Ceci laisse penser que la pression pour la réussite scolaire et l'obtention d'un diplôme va favoriser ce stress.

f. Les stratégies de coping des élèves au lycée

Le terme de coping (de l'anglais «to cope with» signifiant «faire face à») renvoie à un ensemble de procédures et de processus qu'un individu peut installer entre lui et un événement qu'il juge inquiétant, voire dangereux, afin d'en maîtriser les conséquences éventuelles sur son bien-être physique et psychique.

Selon Lazarus & Folkman (1984), les stratégies de coping sont définies comme l'ensemble des efforts conscients, cognitifs et comportementaux utilisés pour maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu.

Afin de comprendre les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les élèves pour affronter le stress causé par cette pandémie, il semblait plus qu'intéressant et inédit d'évaluer des stratégies de coping dans ce contexte particulier.

Une analyse factorielle a été réalisée afin de mettre en évidence des construits sous-jacents à ces stratégies de coping. Il en ressort ainsi 4 facteurs (*coping actif*, *coping passif*, *coping aide*, *coping écran*) qui seront présentés dans le tableau suivant.

	JAMAIS OU RAREMENT	QUELQUES FOIS	SOUVENT OU TRÈS SOUVENT
Stratégies productives/actives ($\alpha=0,69$)			
J'ai fait du sport	31%	27%	43%
Je suis entré en contact avec des amis	22%	29%	49%
Je suis allé au lycée dès que c'était possible	21%	18%	62%
Je me suis rappelé que certaines personnes étaient dans une situation pire que la mienne pour que mes problèmes me paraissent moins graves	31%	27%	46%
J'ai travaillé fort pour réussir	23%	32%	46%
J'ai trouvé une façon de me détendre (écouter de la musique, lire des livres, jouer d'un instrument, regarder la télévision,...)	14%	24%	62%
J'ai cherché l'encouragement des autres	39%	31%	29%
Je me suis dit que la Covid-19 n'allait pas durer	33%	26%	41%
Stratégies non productives/passives ($\alpha=0,75$)			
Je me suis inquiété pour mon avenir	29%	28%	43%
J'ai baissé les bras	40%	30%	30%
Je me suis senti seul	40%	26%	34%
J'ai mangé et/ou dormi davantage (ou le contraire)	28%	28%	44%
Je me suis senti démuni face à la situation	36%	38%	26%
Stratégies orientées vers les écrans ($\alpha=0,42$)			
Je suis devenu accro aux séries télé et/ou aux jeux vidéo	44%	25%	32%
J'ai passé plus de temps sur les réseaux sociaux	15%	23%	62%
Stratégies d'aide ($\alpha=0,72$)			
J'ai demandé l'aide de professionnels (psychologues, médecins,...)	76%	12%	11%
J'ai demandé de l'aide au service psychosocial et d'accompagnement scolaire de mon lycée (SePAS)	81%	11%	8%
J'ai davantage bu et/ou fumé	72%	14%	14%

Tableau 5. Stratégies de coping chez les élèves au lycée en temps de pandémie



Les stratégies productives/actives ($\mu=3,26$; $\alpha=0,7$) et le recours aux écrans ($\mu=3,23$; $\alpha=1,02$) ont été les plus souvent sollicités. À l'opposé, les stratégies d'aide ont été les moins fréquemment adoptées par les élèves des lycées ($\mu=1,7$; $\alpha=0,94$).

Les trois stratégies les plus souvent utilisées par les lycéens sont: trouver une façon de se détendre (62%); retourner au lycée dès que cela était possible (62%); et passer plus de temps sur les réseaux sociaux (62%).

Il apparaît également que la recherche de contact avec des amis a été utilisée par pratiquement un élève sur deux. De plus, les résultats montrent que 44% des élèves déclarent avoir mangé et/ou dormi davantage (ou le contraire). Ces chiffres doivent constituer des points de vigilance, car ils relèvent de la santé des lycéens.

- **Les stratégies de coping sont-elles liées à d'autres variables?**

Les analyses ont démontré l'absence de corrélation significative entre les différentes stratégies de coping et la motivation ainsi que le sentiment d'inquiétude.

Cependant, en ce qui concerne les stratégies passives, l'analyse de la variance affiche une différence significative ($F=374,97$; $p<0,0001$; $\eta^2=0,047$) **entre les garçons** ($\mu=-0,21$; $\alpha=0,95$) **qui déclarent en moyenne moins utiliser ce dernier type de stratégie comparés aux filles** ($\mu=0,22$; $\alpha=0,95$). En d'autres termes, les filles manifesteront davantage d'inquiétudes et de découragement face aux difficultés.



Ce que nous retenons des résultats des élèves au lycée



- Plus de la moitié des lycéens (66 %) se sentent assez heureux ou très heureux dans leur vie actuelle. Un certain état de mal-être serait présent pour un tiers des répondants.
- Près de la moitié des lycéens (47 %) se déclarent fatigués tous les jours et presque un tiers d'entre eux (31 %) de mauvaise humeur plusieurs fois par semaine.
- Les filles ont en moyenne, un moins bon état de bien-être général que les garçons.
- Le sentiment de soutien est, pour plus de la moitié des lycéens, peu présent (perçu chez quelques professeurs) voire inexistant. Plus un élève se sent performant au lycée, plus son niveau de bien-être aurait tendance à augmenter.
- Un élève sur deux (51 %) estime être rarement ou jamais félicité ou récompensé au lycée.
- 58 % des lycéens se sentaient bien au lycée avant la pandémie. À l'heure actuelle, ce chiffre descend à 46 %. Moins de la moitié de l'échantillon (40 %) considère que le lycée est un lieu agréable.
- 1 lycéen sur 10 estime n'avoir jamais ou presque jamais d'amis au lycée.
- Une grande majorité des lycéens (77 %) considère qu'il est important pour eux de bien faire le travail demandé. Les lycéens semblent plus mitigés quant à l'intérêt qu'ils portent aux activités qui leur sont proposées.
- Plus de la moitié des lycéens se déclarent un peu stressés ou moyennement stressés par leur travail scolaire.
- Les filles sont davantage stressées par le travail scolaire que les garçons. Plus un élève est âgé, plus son niveau de stress à l'égard du travail scolaire a tendance à augmenter.
- En temps de pandémie, ces stratégies productives/actives et le recours aux écrans ont été les plus souvent sollicités, à l'opposé, les stratégies d'aide moins fréquemment adoptées. Les filles ont eu davantage recours aux stratégies passives que les garçons.

4.2 Le bien-être des enseignants au lycée

Les données s'appuient sur les résultats de l'enquête menée auprès des **1418** membres du personnel intervenant dans les lycées publics (professeur(e), chargé(e) d'enseignement, stagiaire,...). Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons le terme «enseignant»²² dans la suite du document pour désigner toutes ces personnes.

L'échantillon se caractérise par 17% d'enseignants qui enseignent dans les classes inférieures, 27% dans les classes supérieures et 54% dans les deux niveaux. L'échantillon est constitué de 57% de femmes et de 42% d'hommes et moins d'1% d'enseignants d'un autre genre.

L'ensemble des caractéristiques de ces participants, extraites du questionnaire auquel ils ont répondu, sont présentées dans le tableau ci-après.

22 Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin, d'un masculin ou d'un autre genre.

Genre	Masculin		Féminin		Autres						
	43%		57%		0%						
Âge	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus						
	5%	32%	37%	23%	3%						
Ancienneté	< 10 ans	10-19 ans	20-29 ans	30-39 ans	40 ans et plus						
	27%	43%	22%	8%	0%						
Statut	Professeur	Chargé d'enseignement	Maître d'enseignement technique	Chargé d'éducation	Chargé de cours	Stagiaire	Instituteur (régime préparatoire)	Candidat sursitaire	Candidat	Retraité réintégré	Autre
	60%	7%	3%	8%	4%	5%	8%	4%	0%	0%	2%
Type d'enseignement	Enseignement secondaire général (1)	Enseignement secondaire classique (2)	Enseignement international (3)	Enseignement secondaire général (1) et classique (2)	Enseign. secondaire général (1) et enseign. international (3)	Enseignement secondaire classique (2) et enseignement international (3)	Tous les types d'enseignement				
	42%	16%	4%	32%	2%	1%	2%				
Niveau de classe	Classes inférieures		Classes supérieures		Classes inférieures et supérieures						
	17%		27%		54%						
Heures prestées	< 10 heures	10-19 heures	20-29 heures	30-40 heures	> 40 heures						
	1%	11%	76%	6%	7%						
Autre fonction	Oui			Non							
	38%			62%							

Tableau 6. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement secondaire ayant participé à l'enquête

a. Le bien-être général des enseignants au lycée

La mesure du bien-être général des enseignants s'est réalisée au travers de 2 items.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les enseignants.

Comme pour les élèves, l'item est inspiré de l'étude HBSC.

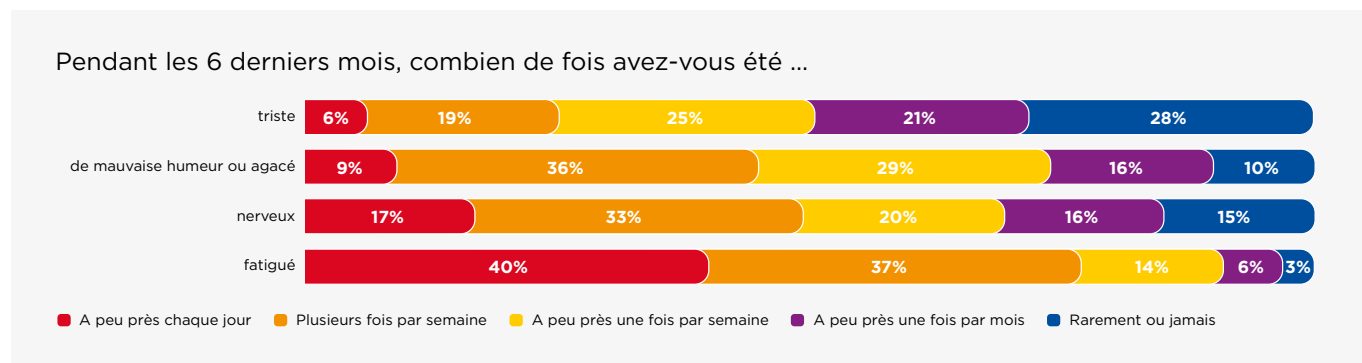


Figure 35. État physique et psychique des enseignants au lycée



L'état de fatigue des enseignants serait un élément important. En effet, 40% d'entre eux se déclarent fatigués à peu près chaque jour. Si on ajoute à ces chiffres les enseignants qui se déclarent fatigués plusieurs fois par semaine, alors il apparaît que 77% de notre échantillon se déclare fatigué.

- Une deuxième question portait sur leur **satisfaction de vie globale**.

L'item était formulé ainsi: «*Voici une échelle qui représente l'échelle de la vie. Supposons que le sommet de l'échelle représente la vie la meilleure pour vous, et le bas de l'échelle la vie la pire pour vous. Où vous situez-vous personnellement sur cette échelle en ce moment ?*».



Les résultats de l'analyse des données font apparaître que 87% des enseignants donnent une note supérieure à 5/10 en ce qui concerne leur vie. Pour 61% d'entre eux cette note est supérieure ou égale à 8/10.

- Le bien-être général des enseignants est-il lié à d'autres variables ?

L'analyse des données montre qu'il existe une très légère association entre le sentiment de bien-être des enseignants et leur âge ($r=0,12$; $p<0,0001$). Ainsi, il semble que **plus les enseignants sont âgés, plus leur niveau de bien-être tend à augmenter**. Par contre, l'analyse des données semble montrer qu'il n'existe pas d'association entre le sentiment de bien-être général des enseignants et leur ancienneté dans la fonction.

b. La satisfaction de vie professionnelle des enseignants au lycée

La satisfaction de vie professionnelle a été mesurée à partir de 5 items sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les enseignants se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être professionnel « Avant la Covid-19 » et « maintenant », c'est-à-dire durant la pandémie.

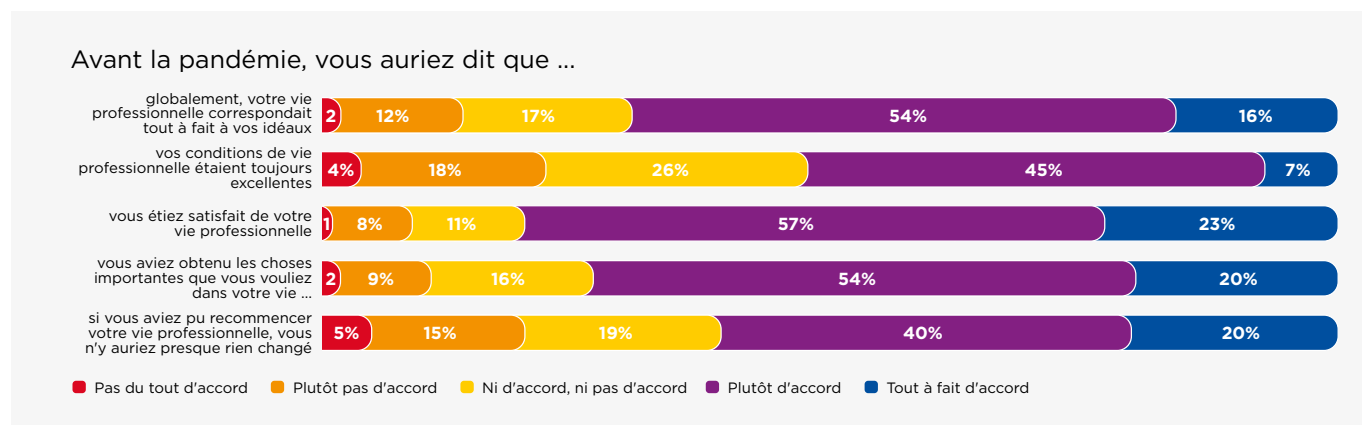


Figure 36. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants au lycée avant la pandémie

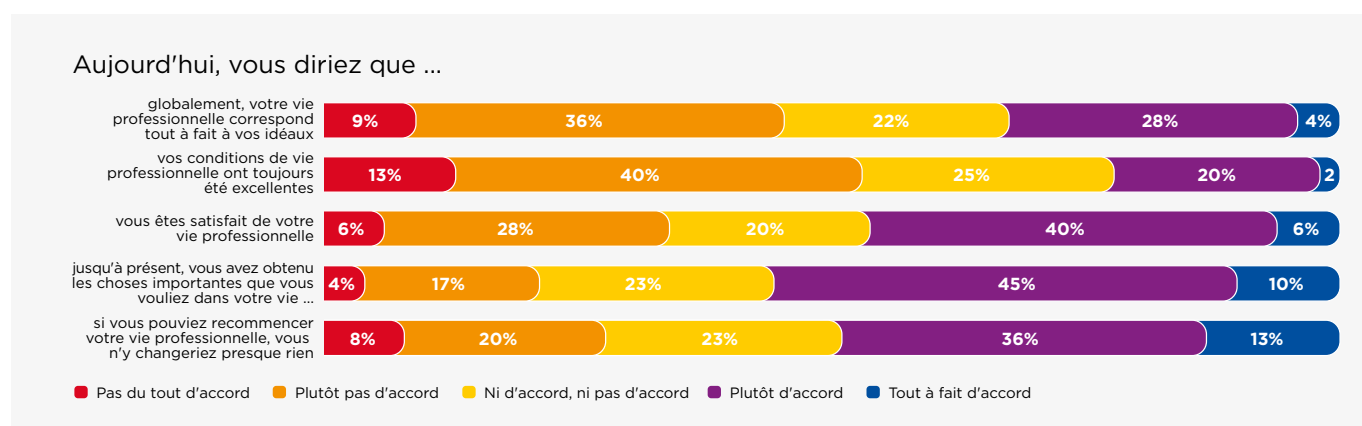


Figure 37. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants au lycée durant la pandémie



Comme l'illustrent les graphiques, les chiffres avant la pandémie et aujourd'hui ont tendance à évoluer : les enseignants des lycées semblaient davantage satisfaits de leur vie professionnelle avant la pandémie qu'actuellement. Cette observation a également été réalisée dans l'enseignement fondamental et dans les centres de compétences spécialisés de l'éducation différenciée.

Cette diminution de la satisfaction de vie professionnelle « avant » la pandémie et durant la pandémie a également été observée auprès des enseignants du fondamental.

Par exemple, 70% des enseignants estimaient avant la pandémie que globalement leur vie professionnelle correspondait à leurs idéaux, alors qu'ils ne sont plus que 32% aujourd'hui à le penser.

Lorsque qu'il leur est demandé s'ils étaient satisfaits de leur vie professionnelle avant la pandémie, 80% étaient d'accord ou tout à fait d'accord. Or, aujourd'hui ils sont 46% à se dire satisfaits de leur vie professionnelle.

c. Le bien-être professionnel des enseignants au lycée

Pour évaluer le bien-être scolaire des enseignants, l'équipe de recherche a utilisé l'échelle de Collie et al. (2014) évoquée dans le cadrage théorique de ce rapport. Il s'agit d'une échelle multidimensionnelle comportant plusieurs items et permettant de créer un indice du bien-être scolaire ($\alpha=0,86$).

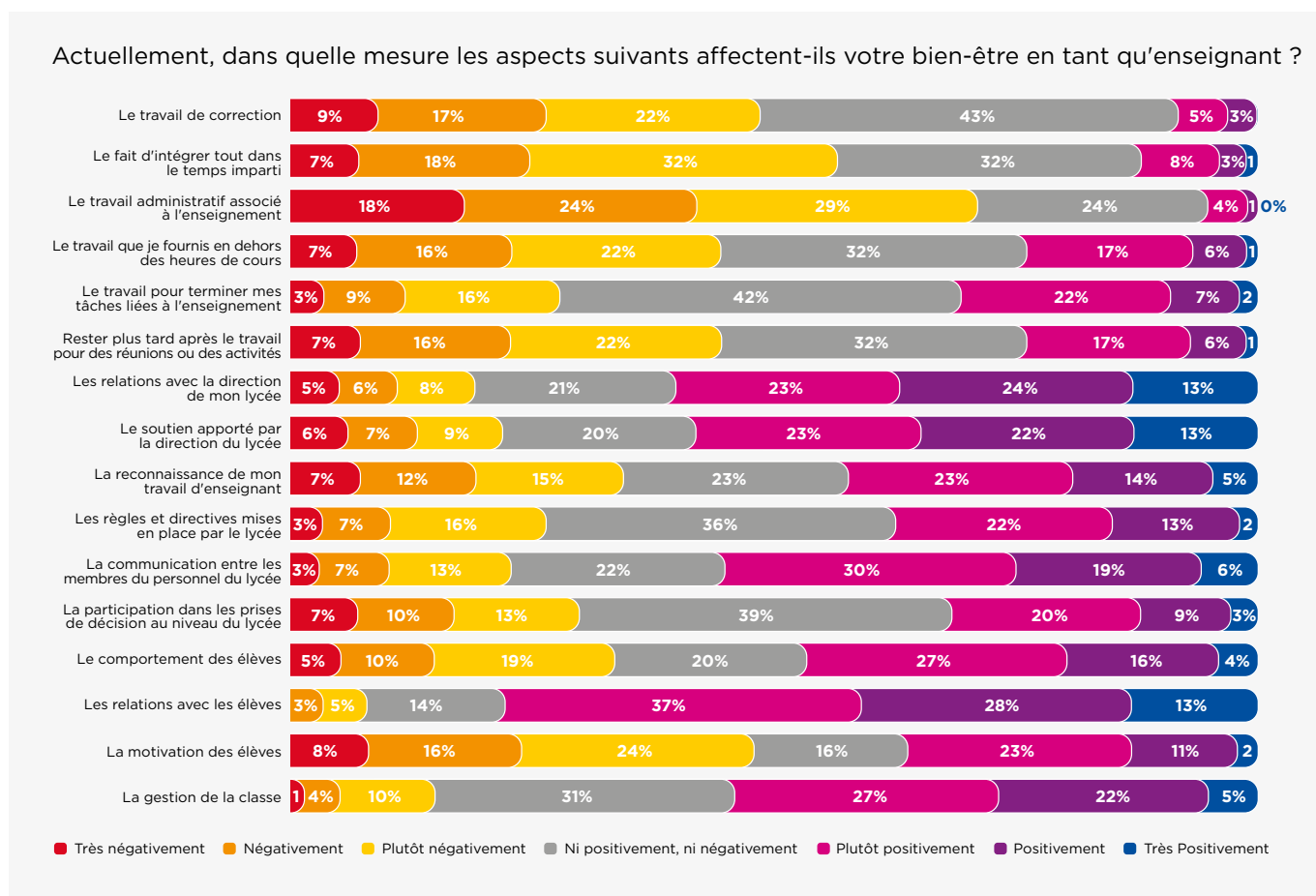


Figure 38. Bien-être professionnel des enseignants au lycée



Le travail administratif associé à l'enseignement est l'élément qui semble le plus problématique pour les enseignants.

En effet, ils sont 71% des enseignants à déclarer que ce travail administratif impacte de manière négative leur bien-être. Un deuxième élément qui ressort de l'analyse des données est une dimension liée à la surcharge de travail.

Il apparaît que 52% des enseignants pensent que « le fait d'intégrer tout dans le temps imparti » a un impact négatif sur leur bien-être.

Notons que ces deux constats sont similaires dans l'enquête réalisée auprès des enseignants à l'école fondamentale.

Finalement, un troisième constat qui est plus spécifique à l'enseignement secondaire, concerne la motivation des élèves. Il apparaît que 48% des enseignants considèrent que le manque de motivation des élèves du lycée a un impact négatif sur leur bien-être.

- Le bien-être scolaire des enseignants est-il lié à d'autres variables?

L'analyse des données montre qu'il n'existe pas d'association entre le bien-être scolaire et l'âge des enseignants, de même pour le genre.

d. La motivation à enseigner au lycée

Pour analyser la motivation professionnelle des enseignants, le questionnaire comportait une échelle de Fernet et al. (1983) comportant plusieurs items, recouvrant 5 domaines:

Motivation intrinsèque	Motivation en lien avec la satisfaction personnelle
Motivation identifiée	Motivation qui implique que l'enseignant va réaliser des tâches par conviction personnelle parce qu'elles correspondent à ses valeurs ou parce qu'il les considère comme importantes
Motivation externe	Une action est régulée par des sources de contrôle extérieures p.ex. des récompenses, des contraintes, etc.)
Motivation introjectée	Une action est régulée par des pressions internes (p.ex., la culpabilité, la honte)
Amotivation	Sentiment de résignation professionnelle

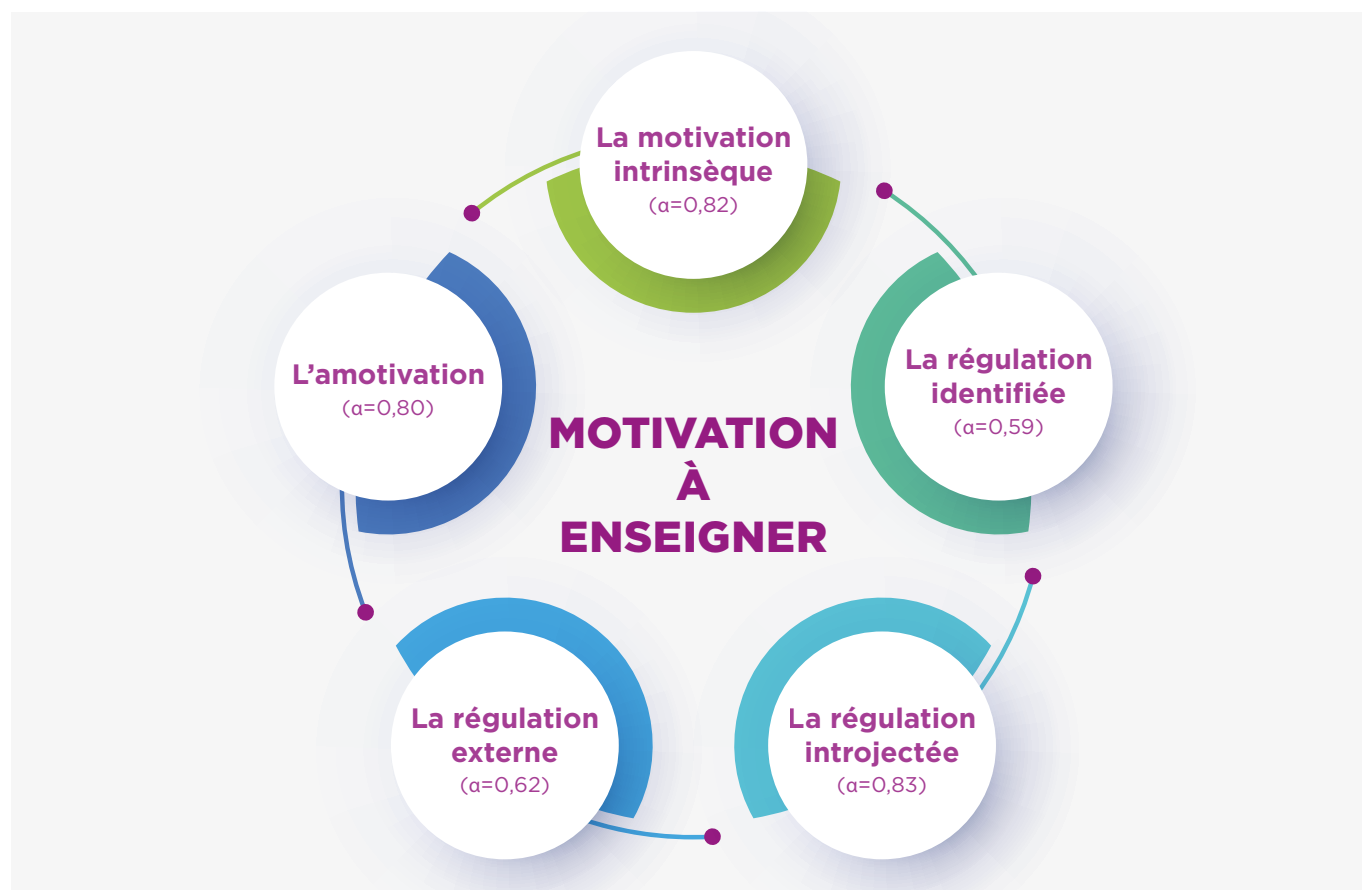


Figure 39. Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants au lycée

A l'heure actuelle, pour quelles raisons vous investissez-vous dans les cours que vous donnez ?

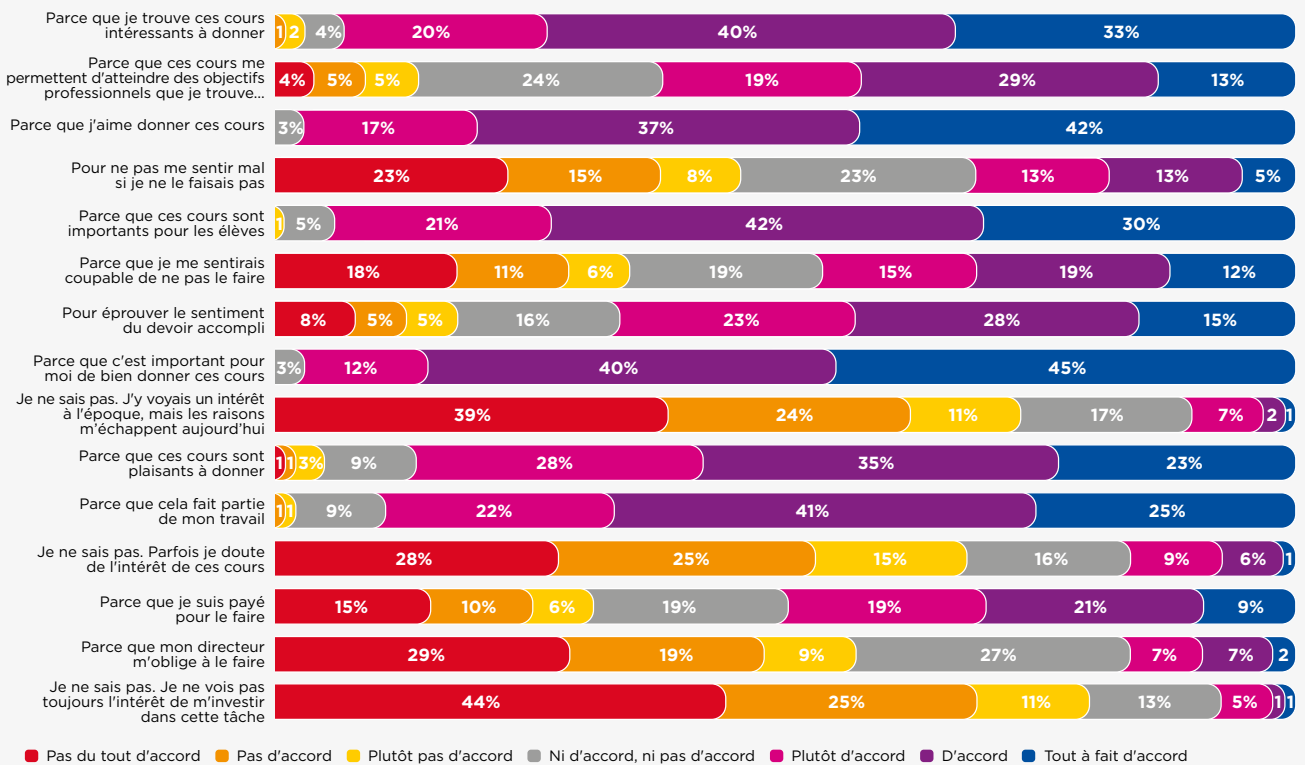


Figure 40. Motivation à enseigner chez les enseignants au lycée



Il apparaît pour une majorité des enseignants que leur motivation à enseigner est liée à une **motivation identifiée** et/ou **intrinsèque**.

En effet, en ce qui concerne la motivation identifiée, 62% des enseignants pensent que leurs cours leur permettent d'atteindre des objectifs professionnels qu'ils trouvent importants, 93% estiment que ces cours sont importants pour les élèves, et 97% déclarent que c'est important pour eux de bien donner ces cours.

En ce qui concerne la **motivation intrinsèque**, il apparaît que 93% d'entre eux trouvent de l'intérêt dans les cours qu'ils enseignent, 79% déclarent aimer donner leurs cours et 86% pensent que leurs cours sont plaisants à donner.

Par contre, nous devons également citer les résultats obtenus aux items qui mesurent la **motivation externe**. À ce titre, il apparaît que 88% des enseignants déclarent qu'ils s'investissent dans leurs cours car cela fait partie de leur travail, 49% déclarent qu'ils sont payés pour le faire et enfin 16% le font parce que leur directeur les oblige à le faire.

En ce qui concerne l'absence de motivation (**amotivation**) à enseigner, nous pouvons également noter que **10% des enseignants déclarent qu'ils ne voient plus les raisons de s'investir dans leur travail, 16% doutent de l'intérêt de leurs cours** et 7% doutent à l'heure actuelle de l'intérêt de s'investir dans cette tâche.

e. Le stress professionnel des enseignants au lycée

Le stress chez les enseignants a été évalué à travers 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress des enseignants au moment de la passation du questionnaire?

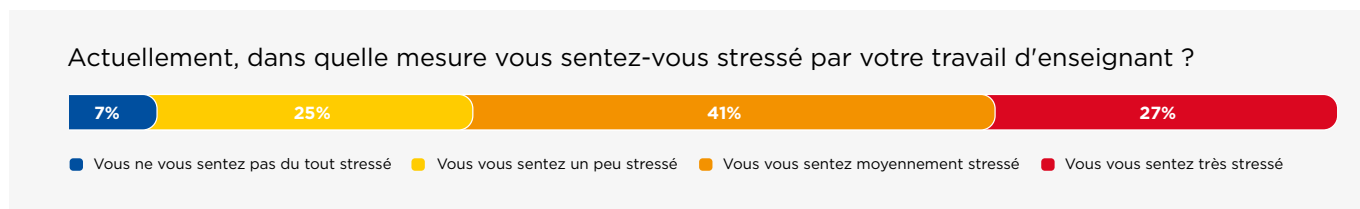


Figure 41. Stress chez les enseignants au lycée



Seuls 7% des enseignants ne se sentent pas stressés par leur travail d'enseignant. Par contre, 68% des enseignants déclarent être moyennement voire très stressés par leur travail.

- Comment le niveau de stress chez les enseignants a évolué depuis la pandémie?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les enseignants ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes : « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale) » à « son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale) ».

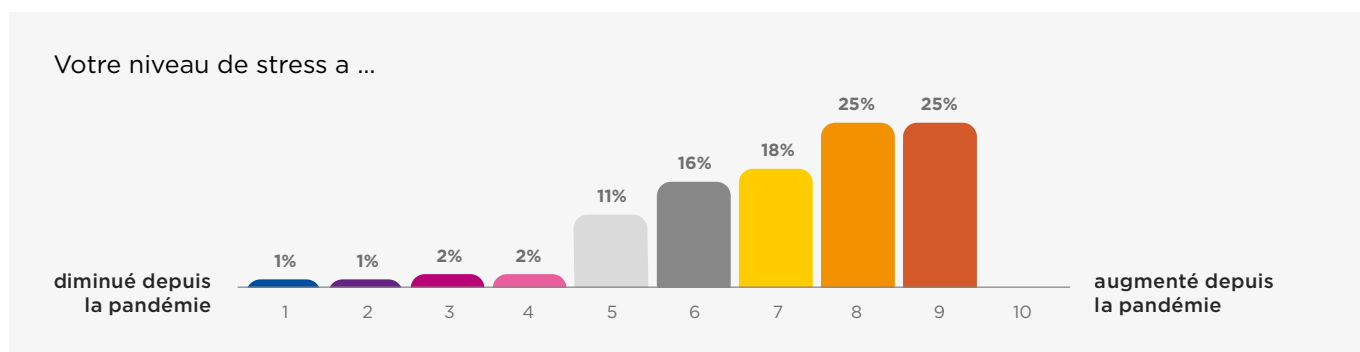


Figure 42. Évolution du stress depuis la pandémie chez enseignants au lycée



Le niveau de stress généré par le travail enseignant a eu tendance à augmenter depuis la pandémie. Il apparaît même que ce score est maximal pour un quart de l'échantillon.

En ce qui concerne cette dimension de stress au travail, elle est corrélée avec la manière dont l'enseignant a été impacté par la Covid-19 (un item dans le questionnaire enseignant permettait d'obtenir cette information). Ainsi, plus un enseignant aura été durement touché par la Covid-19, plus son stress au travail augmente ($r=0,22$; $p<0,0001$).

f. Le climat scolaire perçu par les enseignants au lycée

Pour réaliser cette évaluation, l'équipe de recherche a eu recours à l'échelle du climat scolaire développée par Skaalvik et Skaalvik (2007), composée de plusieurs items et permettant d'extraire 5 facteurs :

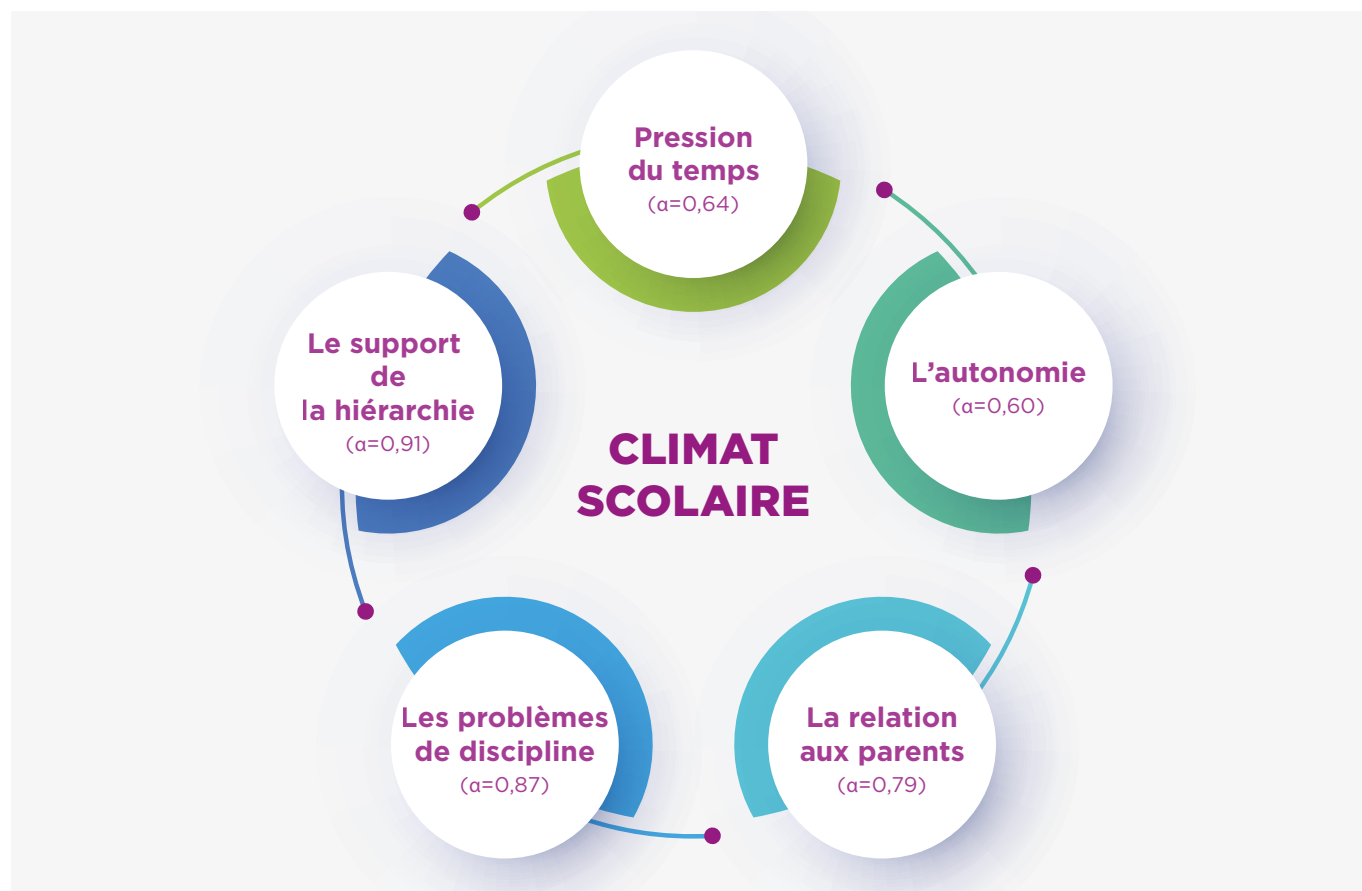


Figure 43. Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants au lycée

Degré d'accord avec les propositions suivantes

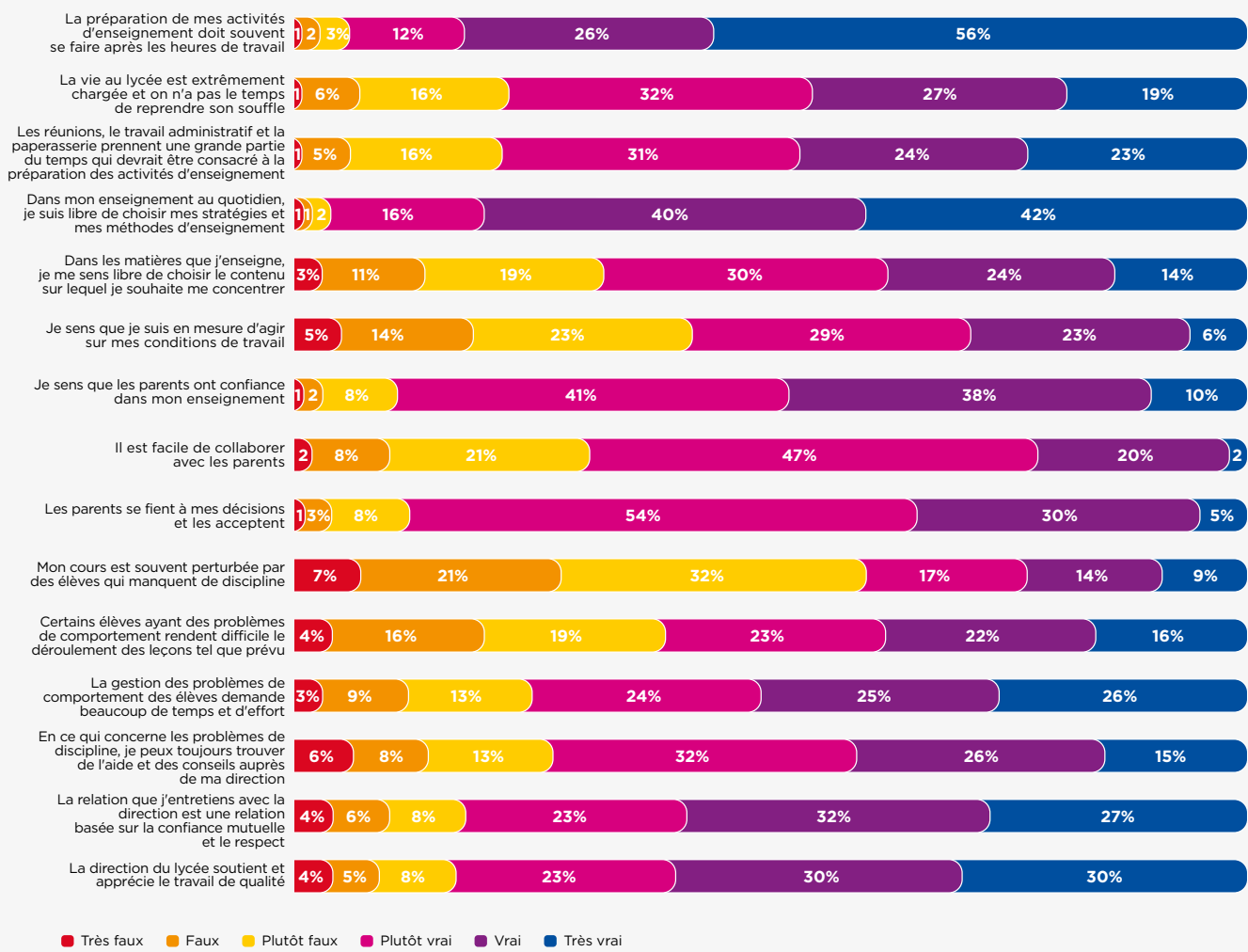


Figure 44. Climat scolaire perçu par les enseignants au lycée

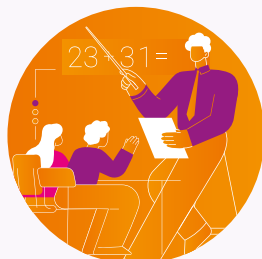


- La pression du temps:** La «pression du temps» constitue sans doute un élément perçu comme problématique par les enseignants. En effet, les items qui recouvrent ce facteur montrent que les enseignants sont massivement d'accord pour décrire un problème de charge de travail: 94% d'entre eux pensent que la préparation de leurs activités d'enseignement doit se faire après les heures de travail, 78% estiment que la vie au lycée est extrêmement chargée et qu'ils n'ont pas le temps de reprendre leur souffle, 78% estiment que les réunions et le travail administratif prennent une grande partie du temps qui devrait être consacré à la préparation des activités d'enseignement.

- **L'autonomie :** Relative satisfaction des enseignants à ce sujet. En effet, 96 % des enseignants se sentent libres de choisir leur stratégie et leur méthode d'enseignement. Ils sont 68 % à penser qu'ils se sentent libres de choisir le contenu sur lequel ils souhaitent se concentrer. Par contre en ce qui concerne les conditions de travail, nous pouvons voir que les résultats sont plus mitigés puisqu'ils sont 58 % à penser qu'ils peuvent agir sur leurs conditions de travail.
- **La relation aux parents :** Les enseignants semblent relativement satisfaits de la manière dont se déroulent les relations avec les parents. En effet, ils sont 89 % à penser que les parents ont confiance dans leur enseignement. Ils sont 88 % à penser que les parents se fient à leurs décisions et qu'ils les acceptent et sont 69 % à déclarer qu'il est facile de collaborer avec les parents.
- **Les problèmes de discipline :** En ce qui concerne les problèmes de discipline, on voit que les résultats sont plus discutables. S'il apparaît qu'un certain nombre d'enseignants (75 %) sont d'accord pour dire que la gestion des problèmes de comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'efforts, ils ne sont plus que 40 % à déclarer que leur cours est souvent perturbé par des élèves qui manquent de discipline. Ils sont 61 % à penser que, à cause du problème de comportement de certains élèves, leur cours ne peut pas se dérouler tel que prévu.
- **Le support de la hiérarchie :** Pour 82 % des enseignants, la relation qu'ils entretiennent avec leur direction est marquée par la confiance et le respect mutuel. De la même manière, pour 83 %, la direction soutient et apprécie le travail de qualité. Enfin, 73 % des enseignants déclarent pouvoir trouver de l'aide et des conseils auprès de leur direction pour les problèmes de discipline.



Ce que nous retenons des résultats des enseignants au lycée



- 77% des enseignants se déclarent fatigués plusieurs fois par semaine voire chaque jour.
- Si l'on questionne les enseignants sur la qualité de leur vie, il apparaît que 85% d'entre eux donnent une note à cette dernière supérieure à 5/10. Plus l'âge des enseignants augmente, plus leur état de bien-être général augmente également.
- Les chiffres de la satisfaction au travail sont en nette diminution depuis la pandémie. Seule la moitié des enseignants se déclarent actuellement satisfaits de leur vie professionnelle.
- 22% des enseignants considèrent que leurs conditions de vie professionnelle sont excellentes.
- 71% des enseignants estiment que «le travail administratif» impacte négativement leur bien-être en tant qu'enseignant (nécessité de clarifier ce que le travail administratif comporte).
- Pour 78% des enseignants, la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves a un impact positif sur leur bien-être scolaire.
- 97% des enseignants pensent qu'il est important pour eux de bien donner les leçons et que les leçons sont importantes pour les élèves. Toutefois, 10% des enseignants ne voient plus l'intérêt de s'investir dans leurs cours et 16% doutent de l'intérêt du cours.
- À l'heure actuelle, 68% des enseignants se déclarent moyennement voire très stressés par leur travail. Les résultats donnent à penser que ce niveau de stress a plutôt tendance à augmenter depuis la pandémie.
- La pression du temps pourrait être le facteur le plus problématique (surcharge de travail, trop de travail administratif,...).
- Les enseignants semblent satisfaits de l'autonomie qu'ils possèdent dans l'exercice de leur fonction.
- La relation avec la hiérarchie serait marquée majoritairement par la confiance et le respect. Les résultats donnent à penser que la relation aux parents serait majoritairement marquée par la confiance également.

5

Chapitre 5.

Résultats de l'enquête
auprès des élèves
et des enseignants
de l'enseignement spécialisé



5. Résultats de l'enquête auprès des élèves et des enseignants de l'enseignement spécialisé

Nous présenterons successivement les analyses des données concernant les élèves puis celles concernant les enseignants.

5.1 Le bien-être des élèves dans les écoles spécialisées

Les données portent sur les réponses des **249** des parents des enfants des centres de compétences en psychopédagogie spécialisée luxembourgeois.

L'échantillon de parents représente 34% de filles et 66% de garçons scolarisés dans ces établissements.

Les besoins spécifiques des enfants et adolescents sont principalement liés à un trouble du développement du langage (48%), à un trouble de l'apprentissage (28%) ou à un trouble du développement intellectuel (22%).

Dans l'échantillon, les langues qui sont le plus souvent parlées à la maison sont le luxembourgeois (31%), le portugais (29%) et enfin le français (18%).

Leurs caractéristiques sociodémographiques et scolaires, extraites du questionnaire auquel leurs parents ont répondu, sont présentées dans le tableau ci-après.

Genre	Masculin					Féminin					Autres														
	66%										34%		0%												
Langue	Luxembourgeois	Français			Allemand		Anglais		Portugais		La langue des signes		Autre												
	31%	18%			3%		5%		29%		1%		12%												
Âge (ans)	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18										
	2%	5%	9%	6%	5%	9%	11%	8%	6%	7%	6%	9%	5%	6%	5%										
Besoins spécifiques	Maladie génétique	Trouble du développement intellectuel		Déficit moteur		Déficience auditive		Trouble de la vision		Trouble du développement du langage		Trouble du spectre de l'autisme		Trouble de l'apprentissage		Trouble socio-émotionnel		Trouble du comportement		Trouble affectif		Handicap multiple sévère (polyhandicap)		Autre	
	15%	22%		18%		6%		7%		48%		19%		28%		11%		12%		1%		6%		13%	
Nombre de livres	0 à 10			11 à 25			26 à 100			101 à 200			201 à 500			Plus de 500									
	17%			21%			30%			15%			13%			4%									
Niveau de scolarité des parents	Père	Mère	Universitaire ou doctorat		Supérieures non universitaires		Brevet de maîtrise		Fin d'études secondaires		Technicien/ aptitude professionnelle		Je ne sais pas		Réponse impossible										
			15%		8%		2%		18%		28%		12%		17%										
			17%		12%		1%		25%		21%		10%		15%										

Tableau 7. Caractéristiques sociodémographiques des élèves des écoles spécialisées ayant participé à l'enquête

a. Le bien-être général des élèves à l'école spécialisée

La mesure du bien-être général s'est effectuée à partir d'items utilisés dans l'étude HBSC.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les élèves.

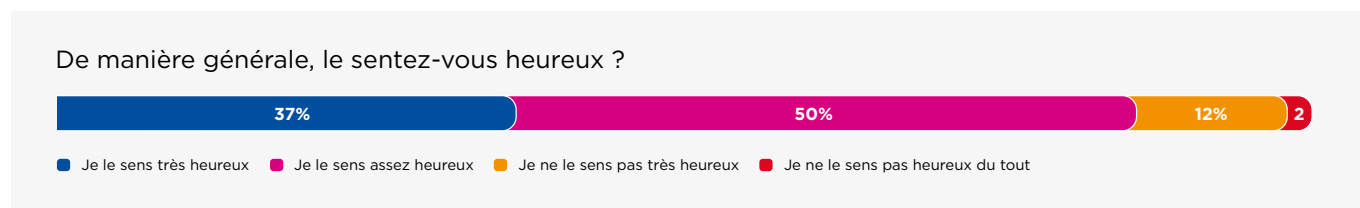


Figure 45. Bien-être général des élèves à l'école spécialisée



87% des parents considèrent que leur enfant semble «assez heureux» voir «très heureux». Selon les parents, seuls 14% des enfants ne se sentiraient «pas heureux du tout ou pas très heureux».

- Une deuxième question portait sur **l'état physique et psychique des élèves**.

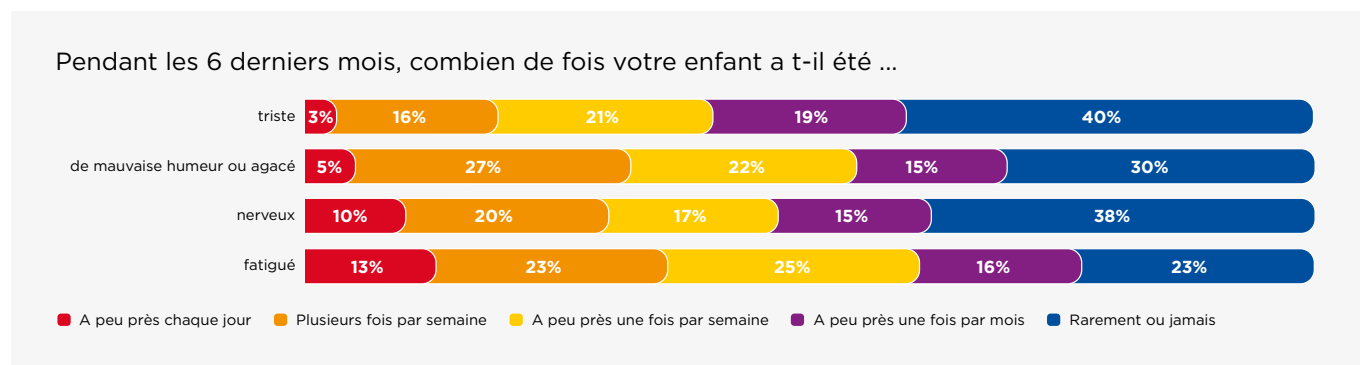


Figure 46. État physique et psychique des élèves à l'école spécialisée



36% des parents déclarent que leur enfant est **fatigué à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine**, 32% trouvent que leur enfant est de **mauvaise humeur ou agacé à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine**. Ils sont 30% à penser que leur enfant serait **nerveux à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine**. Seuls 19% des parents pensent que leur enfant est triste à peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine.

- Le bien-être général est-il lié à d'autres variables ?

Le lien entre l'âge de l'élève et le bien-être général a été investigué. Conceptuellement, ce lien a été jugé comme insuffisant pour être considéré.

Le nombre de livres à domicile (indicateur SES) semble être légèrement en corrélation avec le bien-être général de l'enfant déclaré par le parent ($r=-0,14$; $p=0,0313$). La corrélation étant négative, les résultats suggèrent qu'un nombre de livres élevé peut être associé à un niveau de bien-être moins élevé.

b. Le bien-être scolaire des élèves à l'école spécialisée

Le bien-être scolaire a été mesuré à partir d'items (issus des études PISA et HBSC) portant sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les élèves se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être scolaire «Avant la Covid-19» et «maintenant», c'est-à-dire durant la pandémie.

Les quatre items ont permis de créer deux indices composites de bien-être scolaire avant la pandémie ($\alpha=0,85$) et durant la pandémie ($\alpha=0,87$).

• Le bien-être scolaire avant la pandémie et durant la pandémie

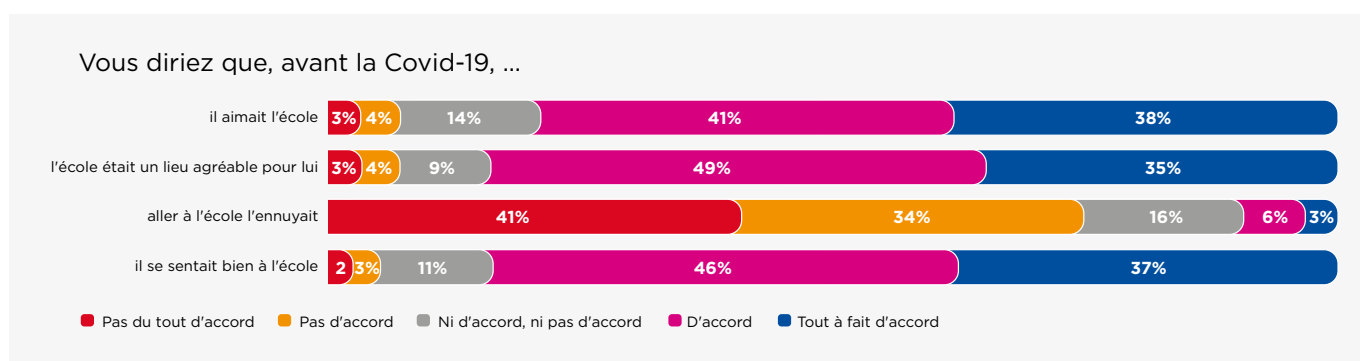


Figure 47. Bien-être scolaire des élèves à l'école spécialisée **avant** la pandémie

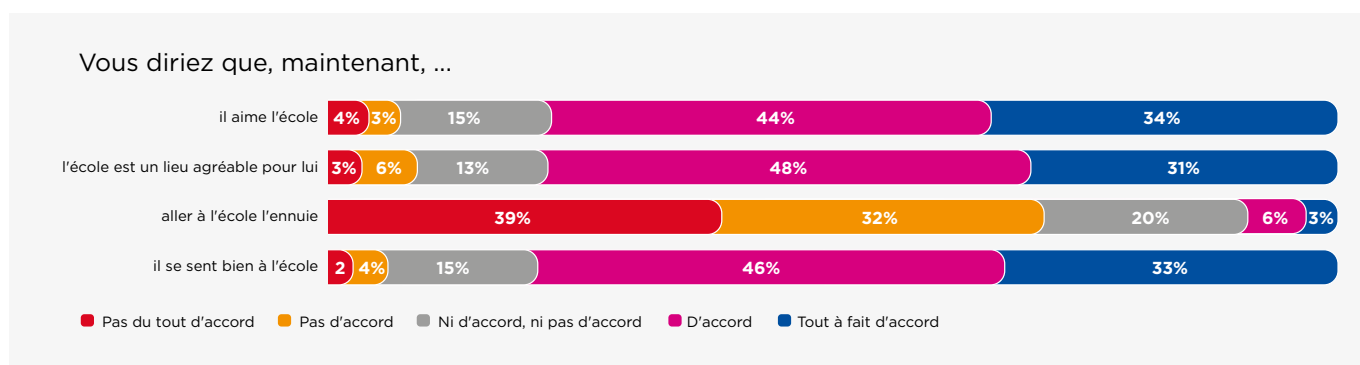


Figure 48. Bien-être scolaire des élèves au lycée **durant** la pandémie



L'analyse des résultats montre que 79% des parents déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur enfant aimait l'école avant la pandémie. Par ailleurs, 83% des parents ont déclaré qu'ils étaient d'accord (ou tout à fait d'accord) de dire qu'avant la pandémie, leur enfant se sentait bien à l'école.

À l'heure actuelle, ces chiffres sont relativement stables puisque que 77% des parents sont d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que leur enfant aime l'école. Et, ils sont 79% à penser que leur enfant se sent bien au sein de son école.

- Le bien-être scolaire fluctue-t-il en fonction du soutien apporté par l'enseignant ou par les intervenants psycho-médico-sociaux ?

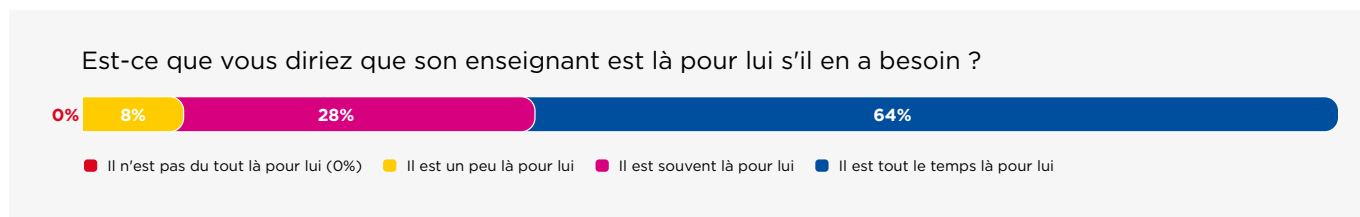


Figure 49. Soutien perçu auprès de l'enseignant par les élèves de l'école spécialisée

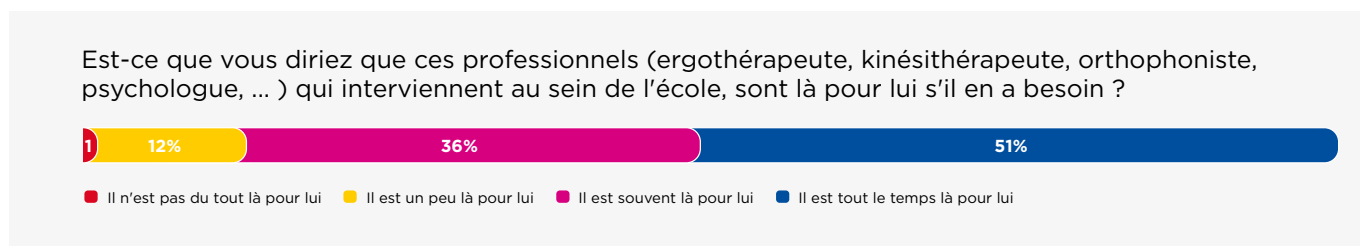


Figure 50. Soutien perçu auprès des intervenants psycho-médico-sociaux par les élèves de l'école spécialisée



Il apparaît que 92% des parents déclarent que l'enseignant de leur enfant est souvent ou tout le temps là pour lui. Ce soutien perçu est donc, pour les parents des enfants ayant des besoins spécifiques, présent voire très présent. Nous avons ensuite posé la question aux parents de savoir si leur enfant était en relation avec des professionnels psycho-médico-sociaux. Pour les 81% de parents qui déclaraient que leur enfant était en contact avec ce type de professionnel, nous avons cherché à mieux comprendre le soutien apporté par ces acteurs.

Le soutien apporté par les intervenants psycho-médico-sociaux est important puisqu'ils sont 87% à considérer que ces personnes sont souvent, voire tout le temps présentes pour leur enfant.

Cette perception du soutien est importante car, comme pour l'enseignement fondamental et secondaire, le soutien apporté par l'enseignant est en lien avec le bien-être scolaire de l'enfant ($r=0,37$; $p<0,0001$). En effet, il apparaît que **plus un enfant est soutenu par son enseignant, plus celui-ci a tendance à bien se sentir à l'école.**

De même, le soutien apporté par les acteurs psycho-médico-sociaux est également corrélé avec le bien-être scolaire ($r=0,35$; $p<0,0001$). Par conséquent, comme pour le soutien enseignant, **plus le soutien apporté par ces acteurs est élevé, plus le bien-être scolaire tend également à être élevé.**

c. Le sentiment de performance des élèves à l'école spécialisée

Le sentiment de performance des élèves a été mesuré au travers de plusieurs items inspirés des travaux de Liu, Tian, Huebner, Zheng & Li (2014) sur le bien-être subjectif des élèves.

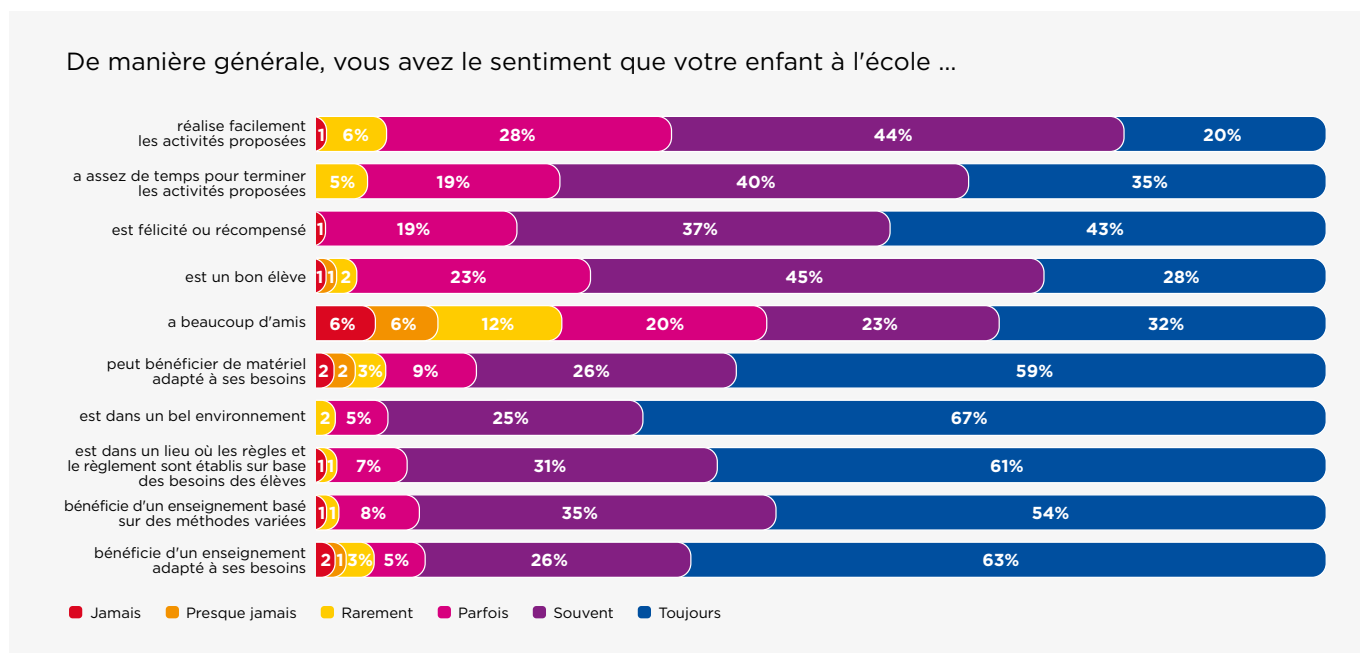


Figure 51. Sentiment de performance chez les élèves à l'école spécialisée



Il ressort que 73% considèrent leur enfant comme étant souvent ou toujours un bon élève. On note également pour 64% d'entre eux que leur enfant réalise facilement les activités proposées.

- Le **bien-être général** des élèves est-il lié à leur sentiment de performance ?

Les résultats révèlent une corrélation positive entre la performance de l'enfant estimée par ses parents et le score de bien-être général obtenu ($r=0,37$; $p<0,0001$). En d'autres termes, plus un élève semble performant à l'école, meilleur est son état de bien-être général.

d. Les relations interpersonnelles à l'école spécialisée

- Quelle est la relation entre l'élève et son enseignant ?

Nous avons précédemment évoqué le soutien que l'élève percevait auprès de son enseignant en mentionnant globalement que ce soutien était important pour les élèves à l'école fondamentale. Il s'agit à présent de voir comment la relation dans sa globalité est perçue.

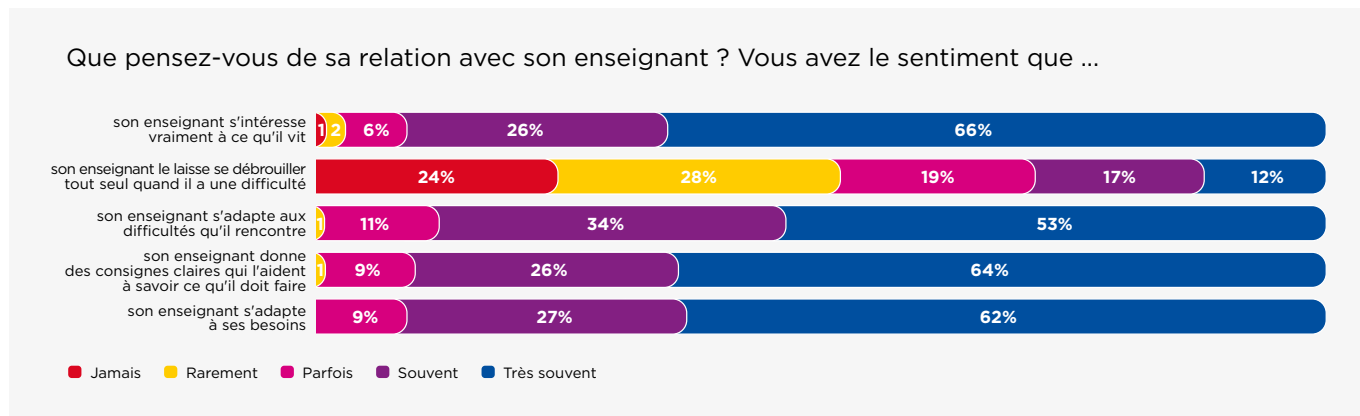


Figure 52. Relation entre les élèves et leur enseignant à l'école spécialisée

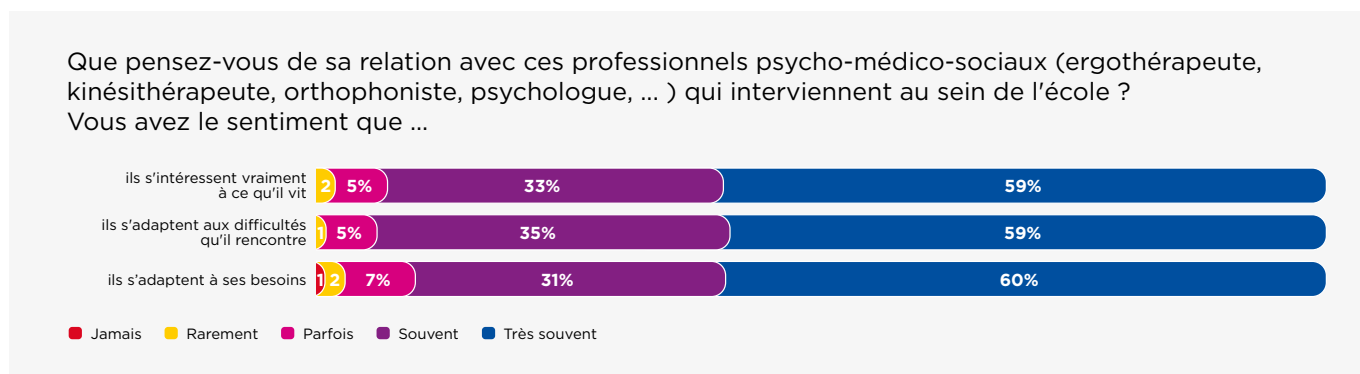


Figure 53. Relation entre les élèves et le personnel psycho-médico-social à l'école spécialisée



Comme les chiffres l'indiquent, 92% des parents estiment que l'enseignant s'intéresse souvent ou très souvent à ce que leur enfant vit. Ils notent également une grande capacité d'adaptabilité: 89% considèrent que l'enseignant s'adapte aux besoins de leur enfant et 87% considèrent que l'enseignant fait preuve d'adaptabilité face aux difficultés que leur enfant rencontre.

Ces chiffres semblent donc correspondre à une qualité dans la relation déjà relayée précédemment grâce au sentiment de soutien perçu.

En ce qui concerne la relation aux acteurs du monde psycho-médico-social, bien que très légèrement inférieures, les données vont dans le même sens.

- Le **bien-être scolaire** et le **bien-être général** des élèves sont-ils liés à la relation avec leur enseignant ?

S'il existe une corrélation entre la relation que l'enfant a avec son enseignant et le bien-être scolaire de l'enfant ($r=0,45$; $p<0,0001$), il n'y a pas contre pas d'association entre cette dimension et le bien-être général de ce dernier ($r=0,09$; $p=0,1873$). En résumé, les résultats donnent à penser que plus un enfant entretient une relation de qualité avec son instituteur, meilleur sera son sentiment de bien-être à l'école.

Par ailleurs, nous avons cherché à savoir si la qualité de la relation scolaire pouvait être mise en lien avec le sentiment de performance scolaire. Il apparaît que ces deux dimensions sont corrélées significativement ($r=0,35$; $p<0,0001$): plus un parent estime son enfant performant, plus la relation entre l'enfant et l'enseignant est vue comme positive.

- Quelle est la relation entre l'enfant et **ses pairs** ?

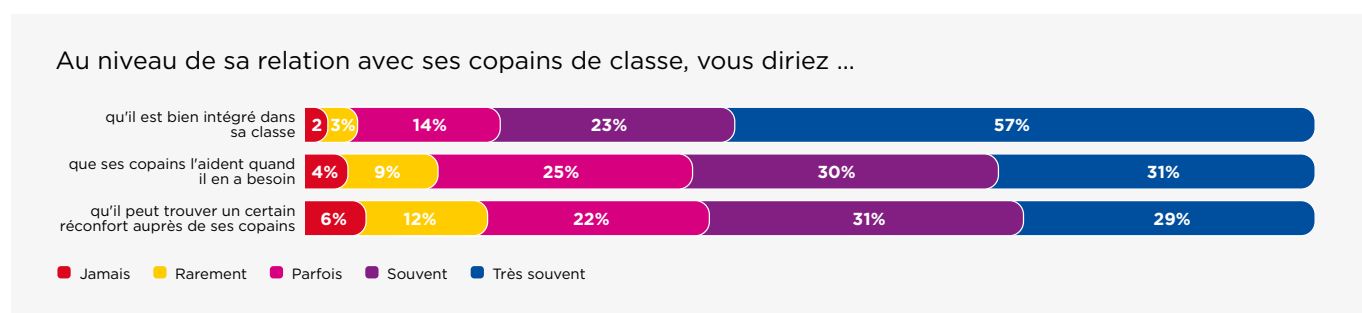


Figure 54. Relation entre les élèves et leurs copains de classe à l'école spécialisée



Les parents pensent majoritairement que leur enfant est bien intégré (80%). Ils sont plus nuancés quand on les questionne sur l'aide que leur enfant pourrait recevoir de ses copains de classe. En effet, 61% des parents pensent qu'il recevra souvent ou très souvent de l'aide de ses copains en cas de besoin et 25% pensent que ce n'est que parfois le cas.

Enfin si l'on questionne les parents sur le caractère épanouissant de cette relation, il ressort que 68% des parents pensent que la relation aux copains de classe est souvent voire toujours épanouissante.

e. La motivation des élèves à l'école spécialisée

Afin d'évaluer la motivation scolaire, les items sont issus des travaux de Baudoin & al (2020). Ces auteurs s'appuient sur un construit de la motivation scolaire qui s'articule autour de trois dimensions: **la valeur attribuée au travail scolaire, l'engagement dans les activités scolaires et le sentiment d'efficacité personnelle.**

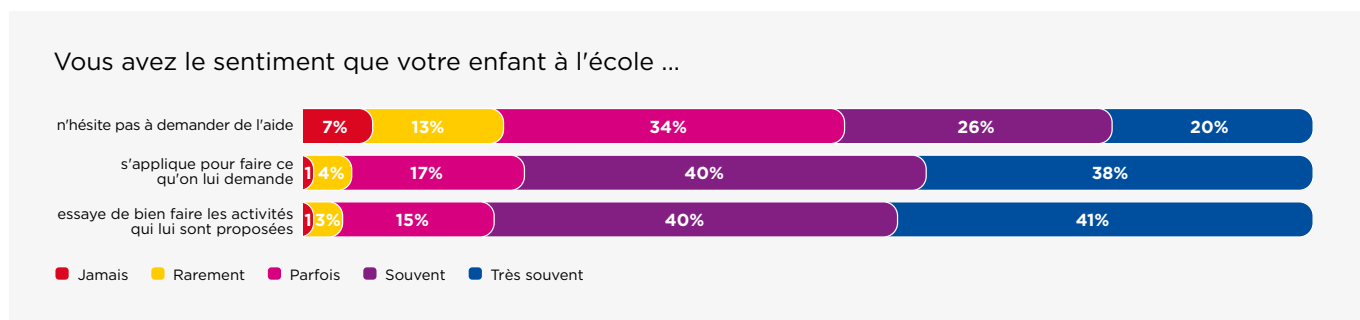


Figure 55. Motivation des élèves à l'école spécialisée



Parmi les résultats les plus significatifs, il s'avère que 81% des parents sont d'accord ou tout à fait d'accord qu'il est important pour leur enfant de bien faire les activités qui lui sont proposées.

Cet engagement dans le travail transparait également dans les résultats suivants: 78% des parents affirment que leur enfant s'applique pour faire ce qu'on lui demande.

En ce qui concerne la valeur attribuée aux activités, nous pouvons noter que 80% des parents déclarent être d'accord ou tout à fait d'accord pour dire que les activités qui sont proposées à leur enfant lui paraissent intéressantes et 81% considèrent que leur enfant trouve de l'intérêt pour ce qu'il fait à l'école.

Selon les parents, il y a non seulement un engagement important de leur enfant dans les activités proposées par l'école mais également un intérêt perçu par l'enfant pour ce qui lui est proposé.

f. Le stress chez les élèves à l'école spécialisée

Le stress ressenti par les élèves a été évalué au travers de 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress au moment de la passation du questionnaire ?

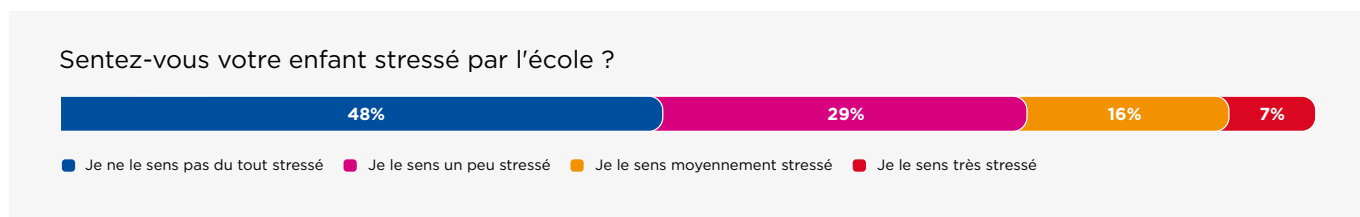


Figure 56. Stress chez les élèves à l'école spécialisée



Si 48% des parents déclarent que leur enfant ne se sent pas du tout stressé par son travail scolaire, ils sont 29% à le sentir un peu stressé et 23% à le considérer comme étant moyennement ou très stressé par son travail scolaire.

- Comment le niveau de stress a évolué depuis la pandémie ?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les parents ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes: «son niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale)» à «son niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale)».

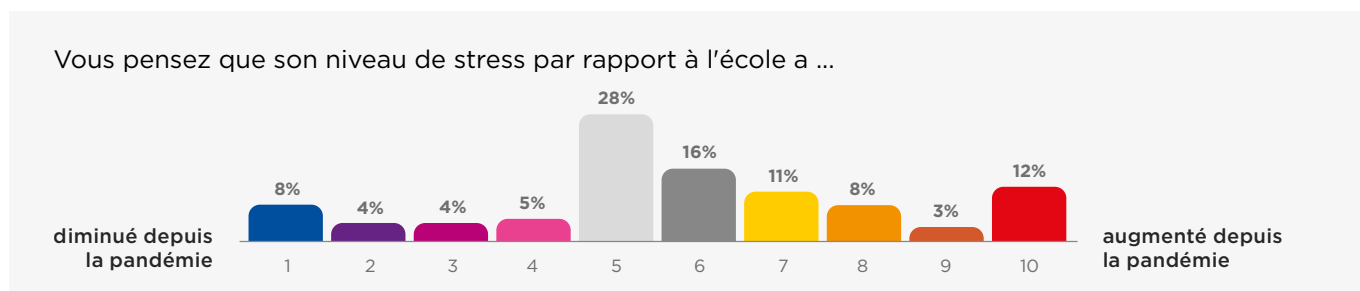


Figure 57. Évolution du stress depuis la pandémie chez les élèves à l'école spécialisée



Le niveau de stress a évolué depuis la pandémie. 12% des parents d'élèves considèrent que leur niveau de stress a augmenté très fortement depuis la pandémie.

- Le stress est-il lié à d'autres variables ?

Le genre de l'enfant n'est pas en lien avec son état de stress causé par le travail scolaire ($r=-0,78$; $p=0,4390$). Par contre, il apparaît que plus l'âge augmente, plus le stress généré par le travail scolaire augmente ($r=0,16$; $p=0,0108$). La corrélation étant faible, ces résultats devront être interprétés avec prudence.

g. Les stratégies de coping des élèves à l'école spécialisée

Le terme de coping (de l'anglais «to cope with» signifiant «faire face à») renvoie à un ensemble de procédures et de processus qu'un individu peut installer entre lui et un événement qu'il juge inquiétant, voire dangereux, afin d'en maîtriser les conséquences éventuelles sur son bien-être physique et psychique.

Selon Lazarus & Folkman (1984), les stratégies de coping sont définies comme l'ensemble des efforts conscients, cognitifs et comportementaux utilisés pour maîtriser, réduire ou tolérer les exigences internes ou externes qui menacent ou dépassent les ressources d'un individu.

Afin de comprendre les stratégies d'adaptation mises en œuvre par les élèves pour affronter le stress causé par cette pandémie, il semblait plus qu'intéressant et inédit d'évaluer des stratégies de coping dans ce contexte particulier.

Ne sachant pas à l'avance, si les parents d'enfants auraient perçu un agent stressant lié au contexte de pandémie que nous traversons tous, il leur a d'abord été demandé *si comme certaines personnes, face à l'arrivée de la Covid-19, leurs enfants avaient ressenti des émotions comme de l'inquiétude, de la peur*:

- 45% des parents pensent que leur enfant a exprimé ce genre d'émotions négatives. Les résultats porteront donc sur ces 45% d'enfants et adolescents concernés. (Tableau 2.1)

Si oui, selon vous, comment a-t-il géré ces émotions ?

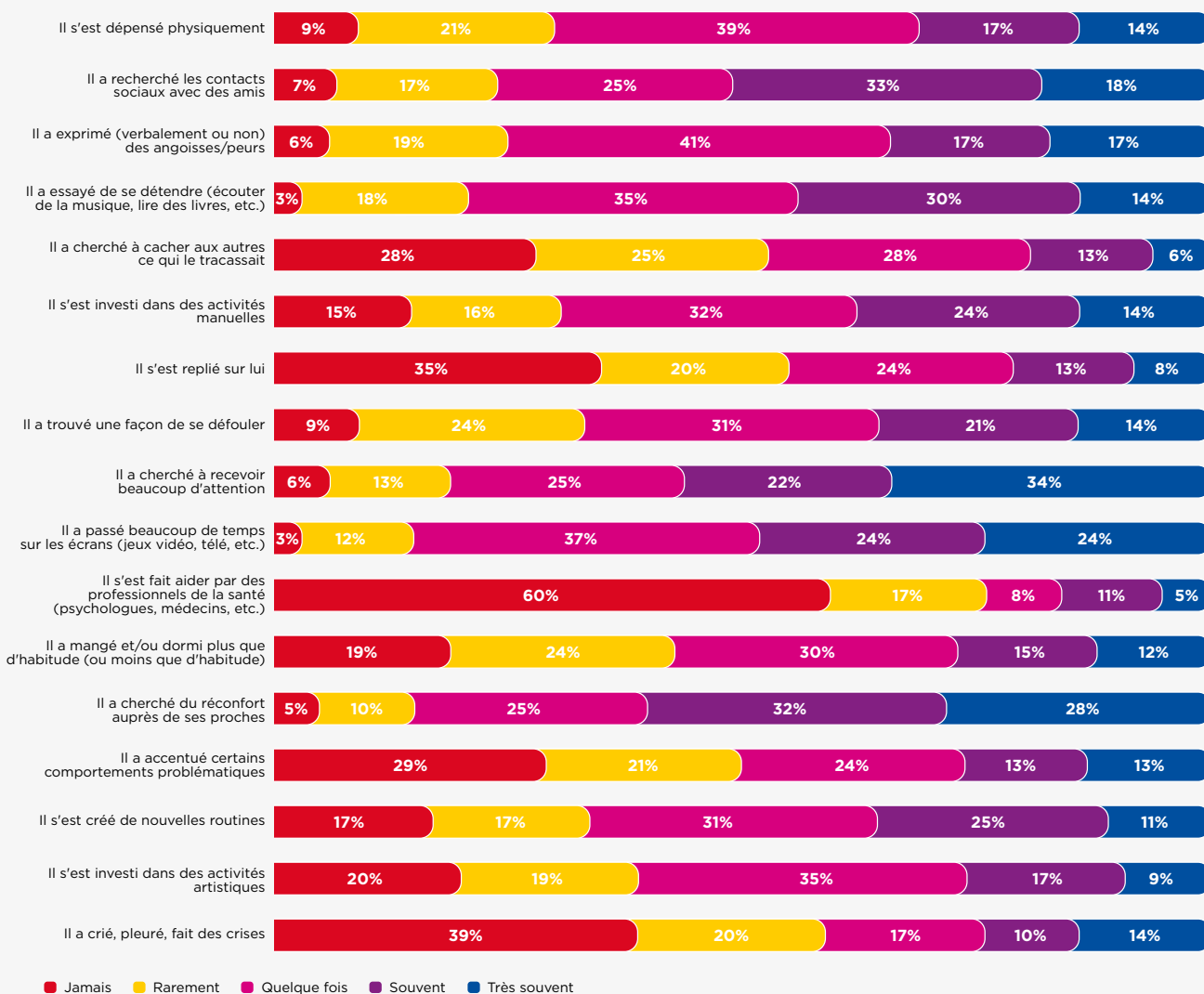


Figure 58. Stratégies de coping chez les élèves à l'école spécialisée



Comme l'indique le tableau de fréquence en page 8, les trois stratégies les plus souvent utilisées par les élèves sont : passer du temps sur les écrans (85%) ; chercher du réconfort auprès de ses proches (85%) ou leur attention (81%).

- **Les stratégies de coping sont-elles liées au genre ?**

Pour cet échantillon, les analyses ne montrent pas de lien entre le genre de l'enfant et la mise en œuvre de stratégies de coping actives, ni avec les stratégies de coping qui visent l'attention de l'entourage, ni avec des comportements axés sur la fuite.



Ce que nous retenons des résultats des élèves à l'école spécialisée



- Une majorité des parents (87%) pensent que leur enfant serait assez heureux ou très heureux dans sa vie actuelle.
- Près du tiers des enfants seraient fatigués/de mauvaise humeur/nerveux tous les jours ou plusieurs fois par semaine.
- Il n'y a pas de différence statistiquement significative entre l'état de bien-être général des filles et des garçons.
- Une grande majorité des parents pensent que leur enfant aime l'école et qu'il se sent bien à l'école. Selon les parents, la pandémie ne semble pas avoir eu d'impact sur le rapport que leur enfant entretient à l'égard de l'école.
- Les parents des enfants inscrits au sein des écoles de l'éducation spécialisée perçoivent un soutien important de leur enfant auprès de l'enseignant. Plus un enfant se sent soutenu par son enseignant plus son état de stress à l'égard du travail scolaire aura tendance à diminuer.
- Plus un élève est âgé, plus son score de bien-être à l'école tend à diminuer.
- Plus un élève semble performant à l'école, meilleur est son état de bien-être général.
- Plus un enfant a une relation de qualité avec son instituteur, meilleur sera son sentiment de bien-être à l'école. Plus un parent estime son enfant performant, plus la relation entre l'enfant et l'enseignant est vue comme positive. La relation aux copains de classe est perçue par la plupart des parents comme source d'épanouissement.
- Les élèves semblent trouver de l'intérêt quant aux activités qui leur sont proposées.
- Les trois quarts de l'échantillon semblent peu stressés ou pas du tout stressés par le travail scolaire.
- Les trois stratégies de coping les plus souvent utilisées par les élèves durant la pandémie étaient: passer du temps sur les écrans (85%); chercher du réconfort auprès de ses proches (85%) ou leur attention (81%).

5.2 Le bien-être des enseignants dans les écoles spécialisées

Les données s'appuient sur les résultats de l'enquête menée auprès des **141** membres du personnel intervenant dans les centres de compétences (institutrices/instituteurs, professeur(e)s, pédagogues, éducatrices/éducateurs, etc...). Afin de ne pas alourdir le texte, nous utiliserons le terme « enseignant »²³ dans la suite du document pour désigner toutes ces personnes.

Sur l'ensemble des enseignants, 141 enseignants ont été considérés comme participants. Ils sont issus de différents centres de compétences du Luxembourg répartis de la manière suivante: 43% proviennent du centre de logopédie (CL), 12% du centre pour le développement moteur (CDM), 10% du centre pour enfants et jeunes présentant des troubles du spectre de l'autisme (CTS), 22% du centre pour le développement intellectuel (CDI), et de 13% du centre pour le développement socio-émotionnel (CDSE).

L'ensemble des caractéristiques de ces participants, extraites du questionnaire auquel ils ont répondu, sont présentées dans le tableau ci-après.

23 Dans le présent document, les termes employés pour désigner des personnes sont pris au sens générique; ils ont à la fois valeur d'un féminin, d'un masculin ou d'un autre genre.

Genre	Masculin			Féminin			Autres		
		12%			88%			0%	

Âge	20-29 ans	30-39 ans	40-49 ans	50-59 ans	60 ans et plus
		26%	32%	29%	13%

Ancienneté	< 10 ans	10-19 ans	20-29 ans	30-40 ans
		59%	17%	20%

Statut	Instituteur	Professeur	Educateur, éducateur gradué, éducateur diplômé	Educateur-instructeur	Chargé de cours (CDI ou CDD)	Chargé de cours (remplaçant permanent)	Quereinsteiger	Stagiaire-fonctionnaire	Stagiaire-employé	Pédagogue, pédagogue spécialisé	Pédagogue curatif	Maître d'enseignement technique	Instituteur pour le régime préparatoire	Orthophoniste	Autre statut
		4%	9%	34%	2%	5%	1%	0%	1%	5%	10%	3%	1%	0%	8%

Unité	Unité d'enseignement					Unité de diagnostic, de conseil et de suivi					Unité de rééducation et de thérapie				
		68%					11%					28%			

Âge des enfants (ans)	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
		24%	26%	38%	38%	38%	38%	42%	39%	40%	38%	39%	37%	38%	24%

Heures prestées	12h	13h	16h	17h	20h	21h	22h	24h	28h	30h	32h	33h	40h
		1%	1%	2%	1%	14%	2%	2%	3%	1%	5%	6%	1%

Autre fonction dans le centre	Oui			Non		
		25%			75%	

Tableau 8. Caractéristiques sociodémographiques et professionnelles des enseignants de l'enseignement spécialisé ayant participé à l'enquête

a. Le bien-être général des enseignants à l'école spécialisée

La mesure du bien-être général des enseignants s'est réalisée au travers de 2 items.

- Une première question portait sur le **bien-être général ressenti** par les enseignants.

Comme pour les élèves, l'item est inspiré de l'étude HBSC.

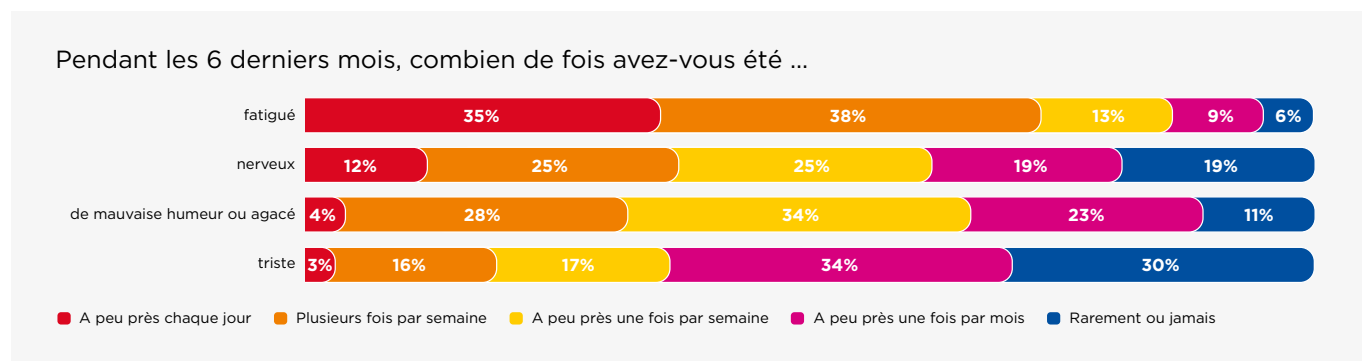


Figure 59. État physique et psychique des enseignants à l'école spécialisée



L'état de fatigue des enseignants serait un élément important à considérer. En effet, 74 % d'entre eux se déclarent fatigués a peu près chaque jour ou plusieurs fois par semaine. Un autre élément qui ressort, bien que dans une moindre mesure est l'état de nervosité. Celui-ci serait présent pour +/-40% des enseignants chaque jour ou plusieurs fois par semaine.

- Une deuxième question portait sur leur **satisfaction de vie globale**.

L'item était formulé ainsi: «*Voici une échelle qui représente l'échelle de la vie. Supposons que le sommet de l'échelle représente la vie la meilleure pour vous, et le bas de l'échelle la vie la pire pour vous. Où vous situez-vous personnellement sur cette échelle en ce moment ?*».



Les résultats de l'analyse des données font apparaître que 89% des enseignants attribuent une note supérieure à 5/10. Pour 65% d'entre eux cette note est même supérieure ou égale à 8/10.

- **Le bien-être général des enseignants est-il lié à d'autres variables ?**

L'analyse des données montre qu'il n'existe pas de lien avec le genre, le statut ou encore le nombres d'heures prestées.

b. La satisfaction de vie professionnelle des enseignants à l'école spécialisée

La satisfaction de vie professionnelle a été mesurée à partir de 5 items sur le sentiment de bien-être à l'école et le rapport à l'école.

Au moment de l'administration des questionnaires (Juin/Juillet 2021), les enseignants se trouvaient dans un contexte de pandémie. L'équipe de recherche a donc opté pour une mesure rétroactive du bien-être professionnel « Avant la Covid-19 » et « maintenant », c'est-à-dire durant la pandémie.

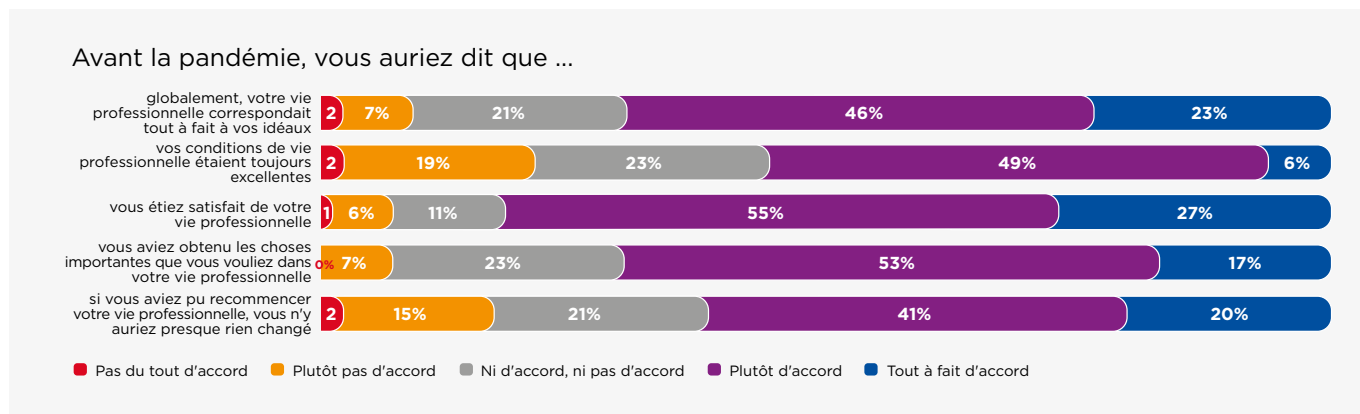


Figure 60. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants à l'école spécialisée avant la pandémie

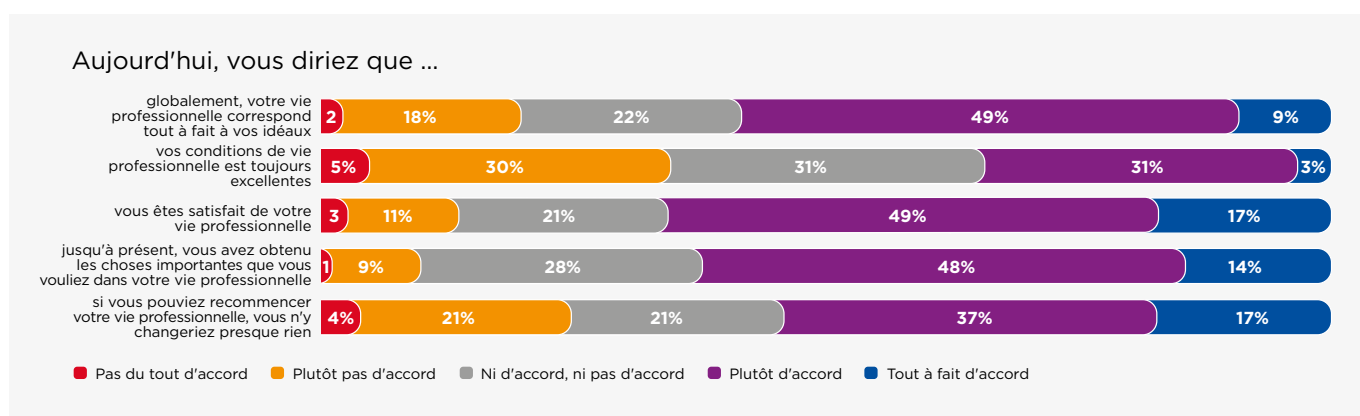


Figure 61. Satisfaction de vie professionnelle chez les enseignants à l'école spécialisée durant la pandémie



Les chiffres avant et durant la pandémie ont eu tendance à légèrement évoluer. Cette diminution de la satisfaction de vie professionnelle « avant » la pandémie et durant la pandémie a également été observée auprès des enseignants travaillant dans l'enseignement fondamental et secondaire.

Par exemple, 23% des enseignants estimaient globalement que leur vie professionnelle correspondait à leurs idéaux, alors qu'ils sont 9% aujourd'hui à le penser. Lorsque qu'il leur est demandé s'ils étaient satisfaits de leur vie professionnelle avant la pandémie, 82% étaient d'accord ou tout à fait d'accord. Or, aujourd'hui ils sont seulement 66% à se dire satisfaits de leur vie professionnelle.

c. Le bien-être professionnel des enseignants à l'école spécialisée

Pour évaluer le bien-être scolaire des enseignants, l'équipe de recherche a utilisé l'échelle de Collie et al. (2014) évoquée dans le cadrage théorique de ce rapport. Il s'agit d'une échelle multidimensionnelle comportant plusieurs items et permettant de créer un indice du bien-être scolaire ($\alpha=0,87$)

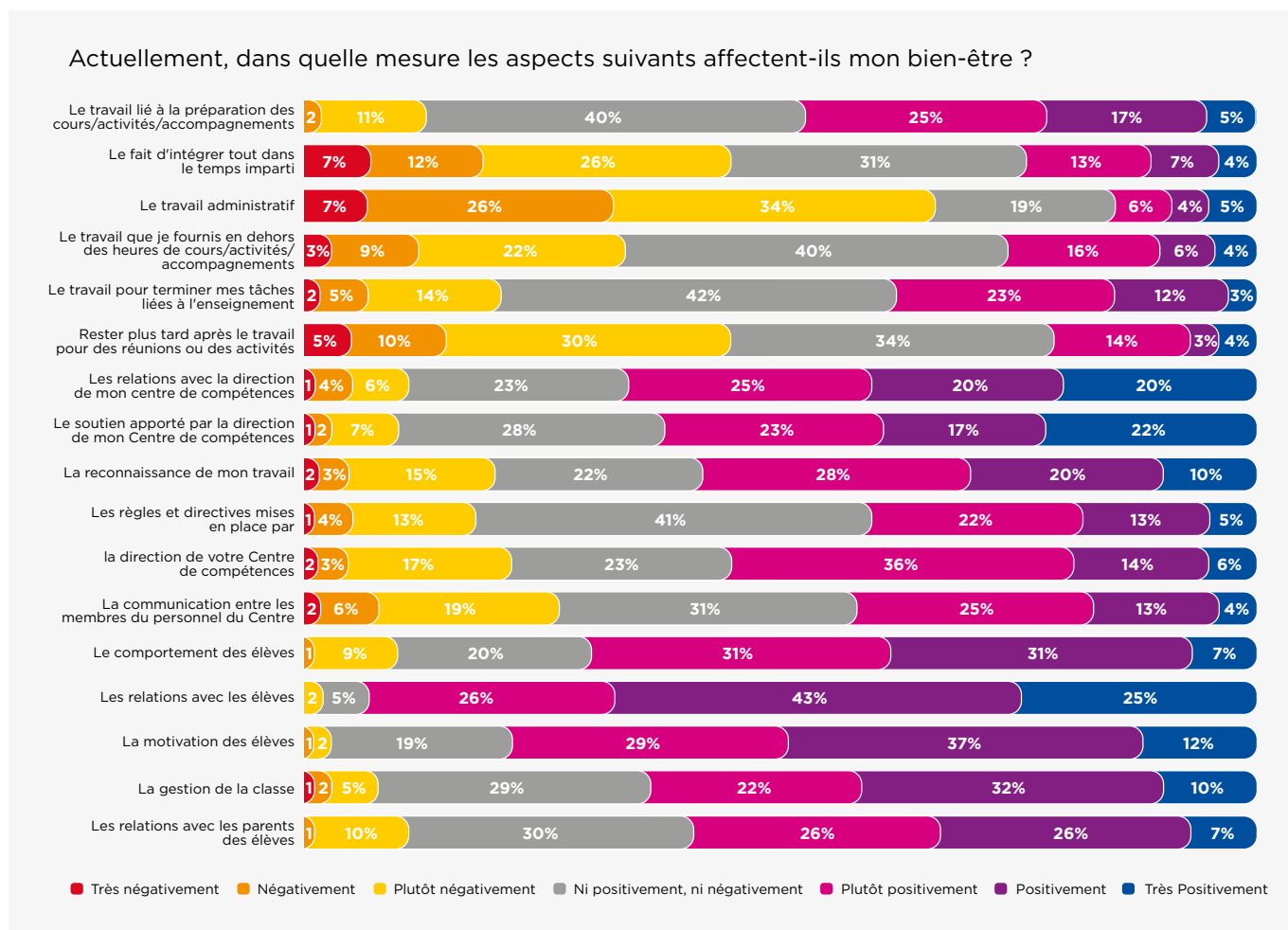


Figure 62. Bien-être professionnel des enseignants à l'école spécialisée



Le travail administratif associé à l'enseignement est l'élément qui semble le plus problématique pour les enseignants. En effet, 67% des enseignants déclarent que ce travail administratif impacte de manière négative leur bien-être. Un deuxième élément qui ressort de l'analyse des données est une dimension liée à la surcharge de travail. En effet, 45% des enseignants pensent que « le fait d'intégrer tout dans le temps imparti » a un impact négatif sur leur bien-être. Notons que ces deux constats sont similaires pour les enseignants travaillant dans l'enseignement fondamental et secondaire. Finalement, comme dans l'enseignement fondamental, 45% des enseignants considèrent que rester plus tard à des réunions ou des activités scolaires est le facteur qui impacte le plus négativement leur bien-être.

A contrario, l'élément qui semble avoir le plus d'impact positif sur le bien-être des enseignants est la relation avec les élèves (94% d'entre eux). Il apparaît également qu'une majorité des enseignants (65% d'entre eux) considèrent que les relations avec la direction de leur centre de compétences a également un effet positif sur leur état de bien-être scolaire.

- Le bien-être scolaire des enseignants est-il lié à d'autres variables?

L'analyse des données montre qu'il n'existe pas d'association entre le bien-être scolaire et l'âge des enseignants, de même pour le genre.

d. La motivation à enseigner à l'école spécialisée

Pour analyser la motivation professionnelle des enseignants, le questionnaire comportait une échelle de Fernet et al. (1983) comportant plusieurs items :

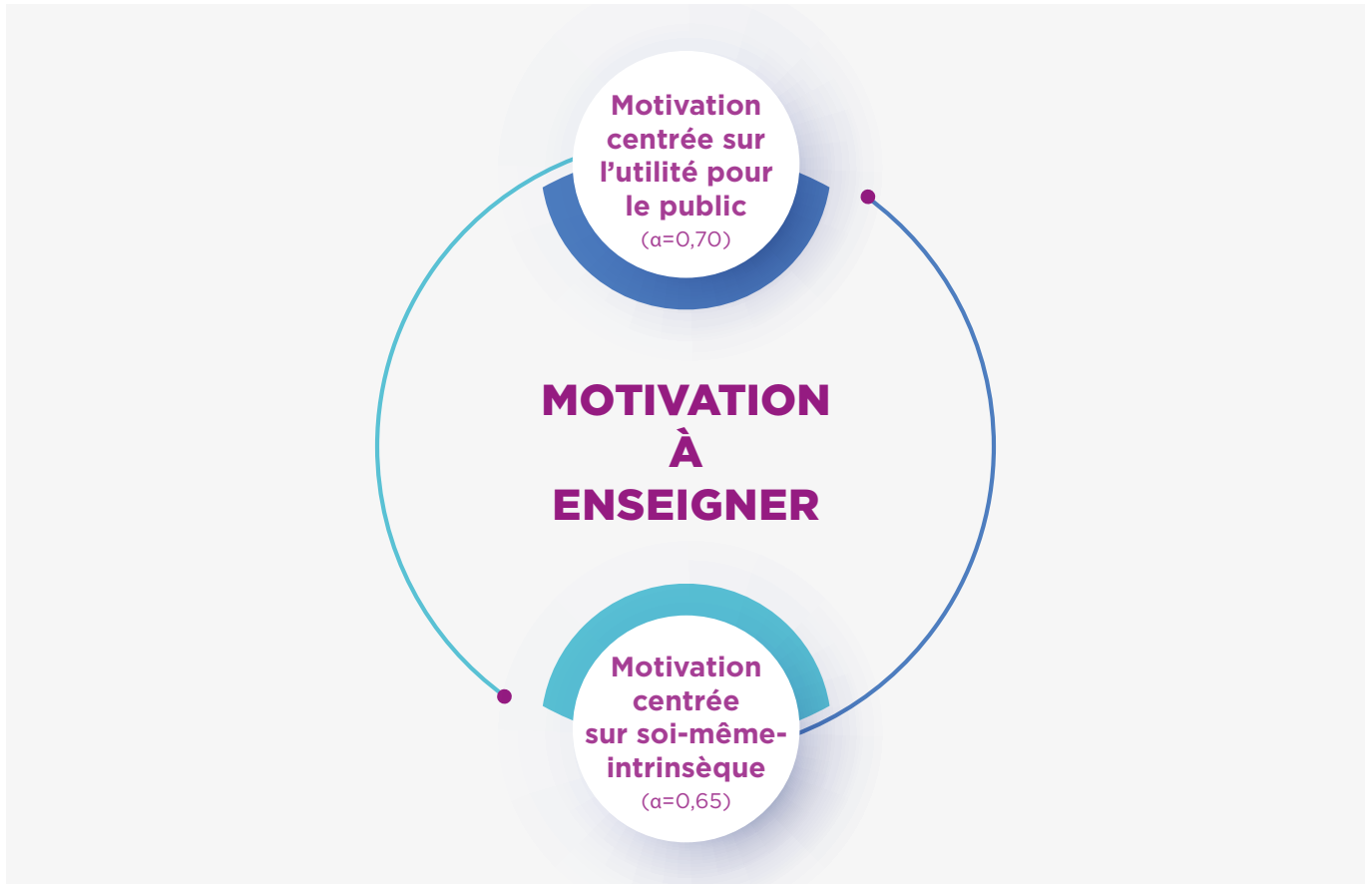


Figure 63. Modélisation de la motivation à enseigner de Fernet et al. (1983) chez les enseignants à l'école spécialisée

À l'heure actuelle, pour quelles raisons vous investissez-vous dans votre travail auprès des enfants à besoins spécifiques ?

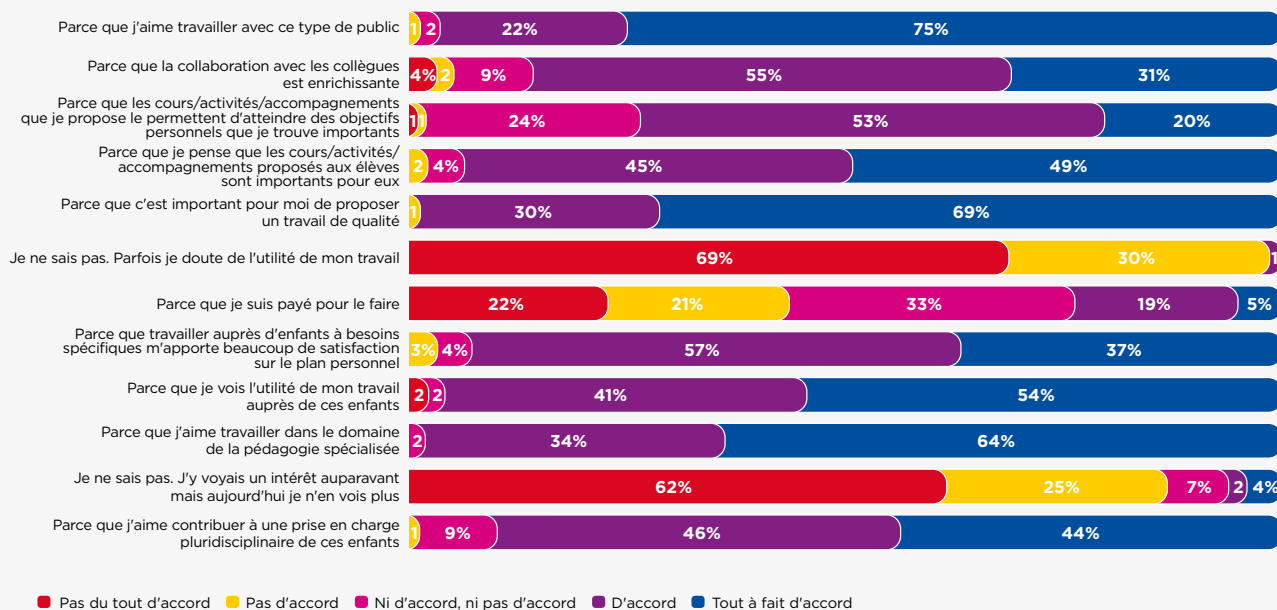


Figure 64. Motivation à enseigner chez les enseignants à l'école spécialisée



En ce qui concerne la **motivation centrée sur le public**, 95% voient l'utilité de leur travail auprès de ces enfants, 94% estiment que les cours/activités/accompagnements sont importants pour les élèves. Seul 1% doute de l'utilité de leur travail, et 6% déclarent y voir un intérêt auparavant mais ne plus en voir aujourd'hui.

En ce qui concerne la **motivation intrinsèque**, il apparaît que 97% déclarent aimer travailler avec ce type de public, pour 94% travailler avec ce type de public apporte beaucoup de satisfaction sur le plan personnel, 98% déclarent aimer travailler dans le domaine de la pédagogie spécialisée, 90% aiment contribuer à une prise en charge pluridisciplinaire de ces enfants.

e. Le stress professionnel des enseignants à l'école spécialisée

Le stress chez les enseignants a été évalué à travers 2 mesures distinctes.

- Quel est le niveau de stress des enseignants au moment de la passation du questionnaire ?



Figure 65. Stress chez les enseignants à l'école spécialisée



Seuls 8% des enseignants ne se sentent pas stressés par leur travail d'enseignant. Par contre, 59% des enseignants déclarent être moyennement voire très stressés par leur travail.

Les résultats obtenus auprès des enseignants des centres de compétences semblent indiquer un état de stress légèrement inférieur à celui obtenu auprès de leurs collègues du fondamental et des lycées.

- Comment le niveau de stress chez les enseignants a évolué depuis la pandémie?

Pour réaliser cette mesure évolutive, les enseignants ont répondu à une échelle sémantique différentielle (échelle d'Osgood) en 10 degrés, opposant les deux affirmations antonymes suivantes: «son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a diminué depuis la pandémie (1 étant la valeur minimale)» à «son/mon niveau de stress par rapport au travail pour l'école a augmenté depuis la pandémie (10 étant la valeur maximale)».

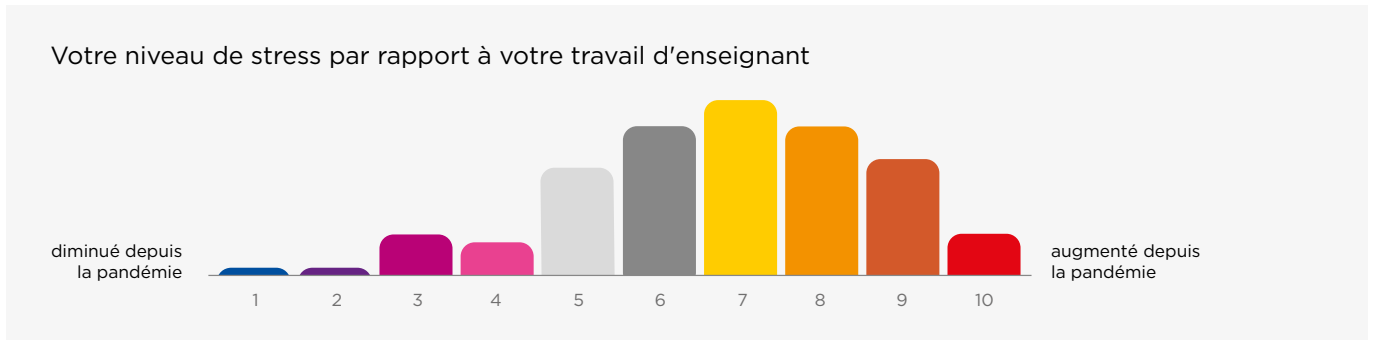


Figure 66. Évolution du stress depuis la pandémie chez les enseignants à l'école spécialisée



Le niveau de stress généré par le travail enseignant a eu tendance à augmenter depuis la pandémie.

En ce qui concerne cette dimension de stress au travail, nous pouvons noter que cette dernière est corrélée avec la manière dont l'enseignant a été impacté par la Covid-19 ($r=0,14$; $p=0,1114$).

f. Le climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée

Pour réaliser cette évaluation, l'équipe de recherche a eu recours à l'échelle du climat scolaire développée par Skaalvik et Skaalvik (2007), composée de plusieurs items et permettant d'extraire 5 facteurs:

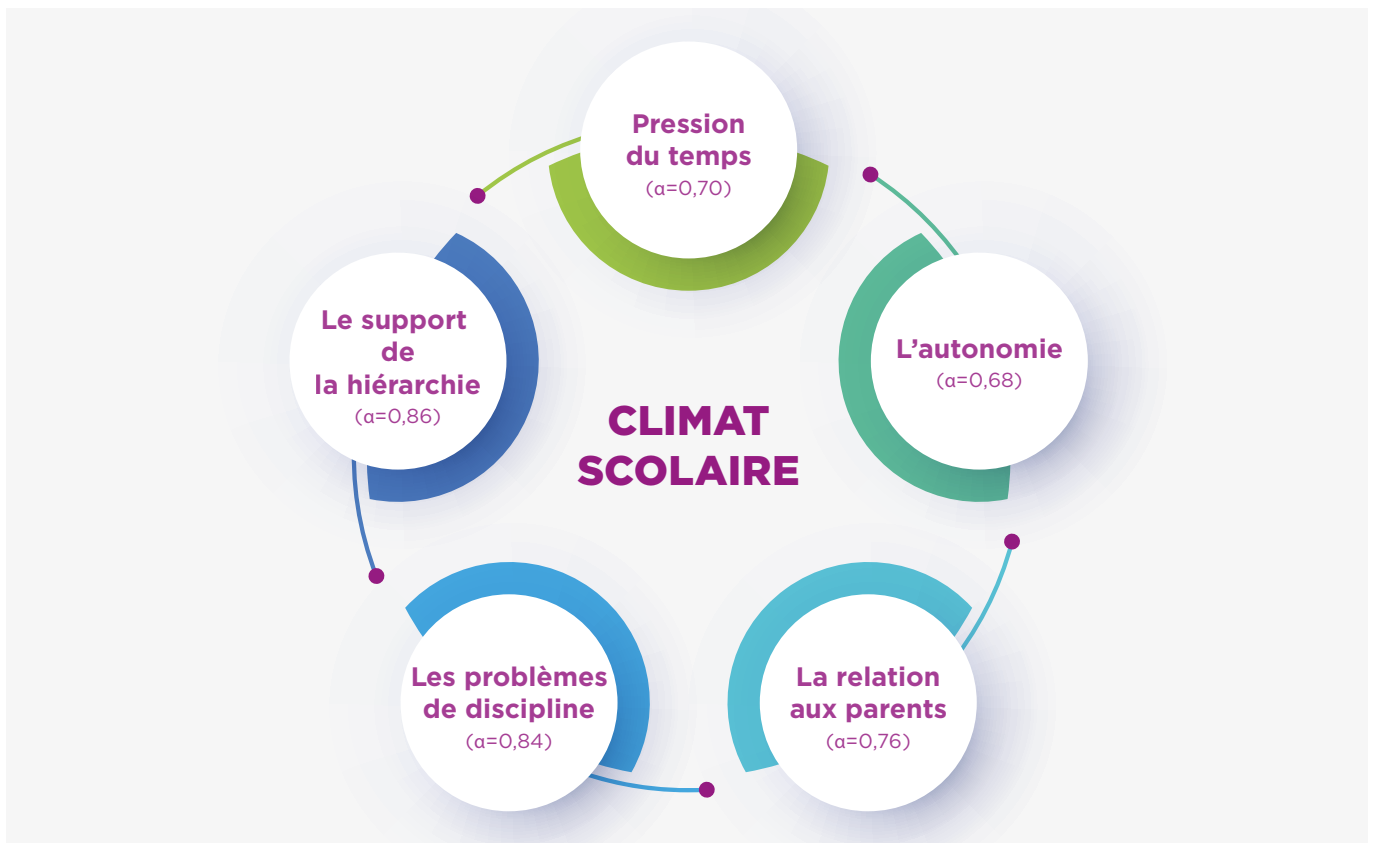


Figure 67. Modélisation du climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée

Pour conclure cette première partie du questionnaire, pourriez-vous, pour chacune des propositions, indiquer votre degré d'accord ?

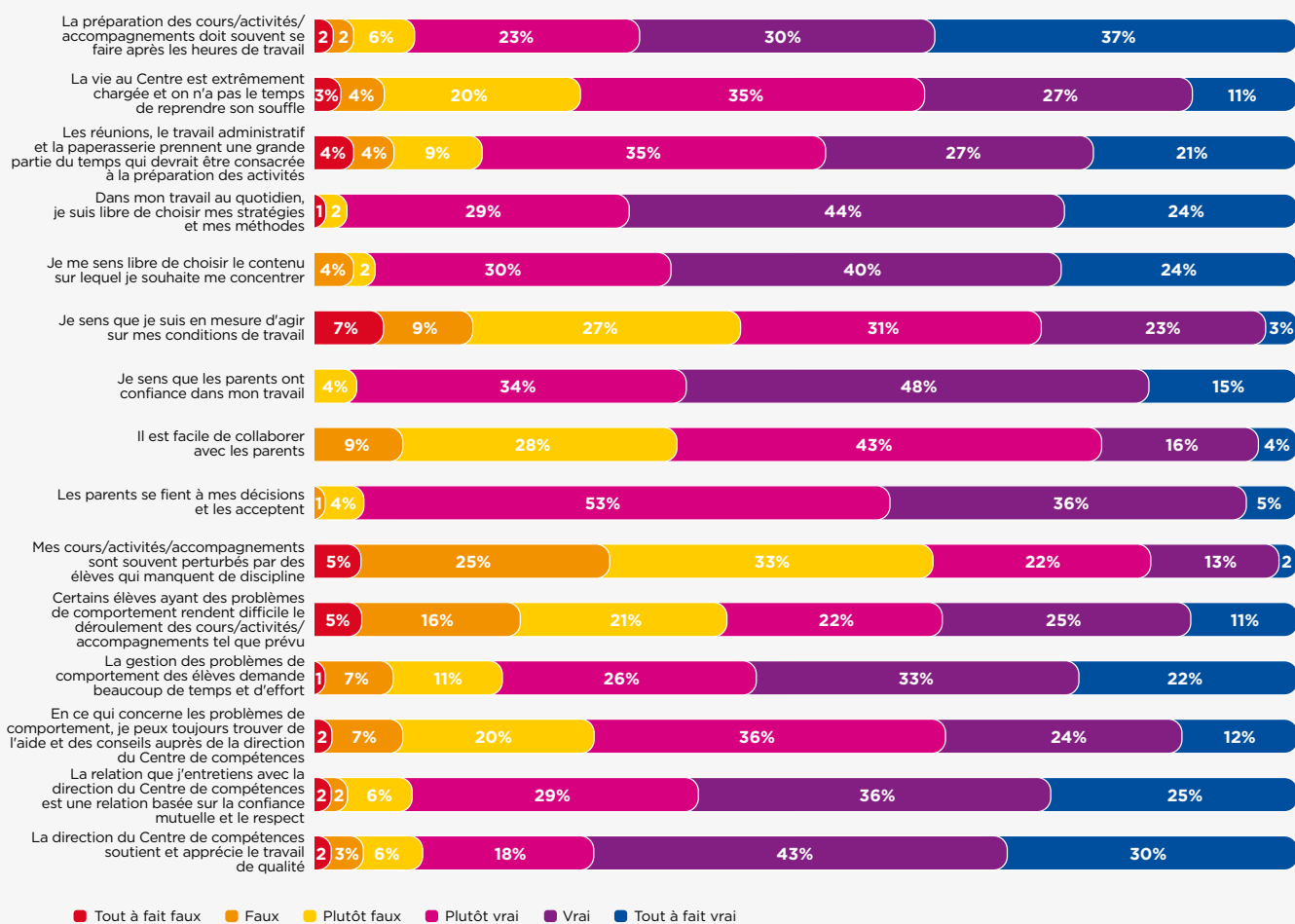


Figure 68. Climat scolaire perçu par les enseignants à l'école spécialisée

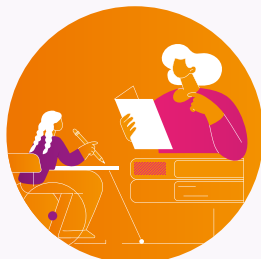


- La pression du temps:** elle constitue sans doute un élément perçu comme problématique par les enseignants. En effet, les items qui recouvrent ce facteur montrent que les enseignants sont massivement d'accord pour décrire un problème de charge de travail: 90% d'entre eux pensent que la préparation des cours/activités/accompagnements doit souvent se faire après les heures de travail, 73% estiment que la vie au centre est extrêmement chargée et qu'ils n'ont pas le temps de reprendre leur souffle, 83% estiment que les réunions et le travail administratif prennent une grande partie du temps qui devrait être consacré à la préparation des activités.
- L'autonomie:** 97% des enseignants se sentent libres de choisir leur stratégie et leur méthode. Si les résultats obtenus quant au sentiment d'autonomie relatif au contenu sont supérieurs à ceux obtenus dans l'enseignement fondamental et dans l'enseignement secondaire (94% des enseignants pensent qu'ils sont libres de choisir le contenu sur lequel ils souhaitent se concentrer). Les résultats sont par contre similaires en ce qui concerne les conditions de travail. A nouveau nous constatons que pour les conditions de travail, les résultats sont plus mitigés puisqu'ils sont 43% à penser qu'ils ne peuvent pas agir sur leurs conditions de travail.

- **La relation aux parents:** Il ressort de l'analyse des données issues des items qui couvraient cette dimension que les enseignants semblent très satisfaits de la manière dont se déroulent les relations avec les parents. En effet, ils sont 96% à penser que les parents ont confiance dans leur enseignement. Ils sont 95% à penser que les parents se fient à leurs décisions et qu'ils les acceptent. Ils sont 63% à déclarer qu'il est facile de collaborer avec les parents.
- **Les problèmes de discipline:** En ce qui concerne les problèmes de discipline, on voit que les résultats sont plus discutables. S'il apparaît qu'un certain nombre d'enseignants (81%) sont d'accord pour dire que la gestion des problèmes de comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'efforts, ils ne sont plus que 58% à déclarer que les problèmes de comportement de certains élèves rendent difficile le déroulement des cours/activités/accompagnements tels que prévus. Enfin, ils sont seulement 37% à penser que leurs cours/activités/accompagnements sont souvent perturbés par des élèves qui manquent de discipline.
- **Le support de la hiérarchie:** Il apparaît que 90% des enseignants déclarent que la relation qu'ils entretiennent avec la direction du centre de compétences est marquée par la confiance et le respect mutuel. De la même manière, ils sont 91% à penser que la direction soutient et apprécie le travail de qualité. Enfin, ils sont 72% des enseignants à déclarer que pour les problèmes de comportement, ils peuvent trouver de l'aide et des conseils auprès de la direction du centre de compétences.



Ce que nous retenons des résultats des enseignants à l'école spécialisée



- 74% des enseignants se déclarent fatigués plusieurs fois par semaine voire chaque jour.
- Si l'on questionne les enseignants sur la qualité de leur vie, il apparaît que 89% d'entre eux donnent une note à cette dernière supérieure à 5/10.
- Les chiffres de la satisfaction au travail sont en légère diminution depuis la pandémie.
- 29% des enseignants sont globalement satisfaits de leur travail. 58% des enseignants sont en désaccord avec cette idée.
- 67% des enseignants estiment que «le travail administratif» impacte négativement leur bien-être en tant qu'enseignant (nécessité de clarifier ce que le travail administratif comporte).
- Pour 94% des enseignants, la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves a un impact positif sur leur bien-être scolaire. Il apparaît également qu'une majorité des enseignants (65% d'entre eux) considèrent que les relations avec la direction de leur centre de compétences a également un effet positif sur leur état de bien-être scolaire.
- 97% déclarent aimer travailler avec ce type de public. Pour 94% d'entre eux, travailler avec ce type de public apporte beaucoup de satisfaction sur le plan personnel. 98% déclarent aimer travailler dans le domaine de la pédagogie spécialisée et 90% aiment contribuer à une prise en charge pluridisciplinaire de ces enfants.
- À l'heure actuelle, 59% des enseignants se déclarent moyennement voire très stressés par leur travail. Les résultats donnent à penser que ce niveau de stress a plutôt tendance à augmenter depuis la pandémie.
- La pression du temps pourrait être le facteur le plus problématique (surcharge de travail, trop de travail administratif,...).
- Les enseignants semblent satisfaits de l'autonomie qu'ils possèdent dans l'exercice de leur fonction.
- 75% des enseignants pensent que la gestion des problèmes de comportement des élèves demande beaucoup de temps et d'effort.
- La relation à la hiérarchie est majoritairement marquée par la confiance également.

6



Chapitre 6.

Conclusion, recommandations et perspectives



6. Conclusion, recommandations et perspectives

L'étude nationale sur le bien-être scolaire, menée par l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse, et de la qualité scolaire, souligne la complexité du bien-être en milieu éducatif. Les résultats révèlent qu'il est indispensable d'adopter une approche différenciée, tenant compte des spécificités de chaque groupe d'acteurs – élèves et enseignants – et des contextes variés que sont l'enseignement fondamental, l'enseignement secondaire et l'enseignement spécialisé (centres de compétences). Ces conclusions se basent sur l'analyse approfondie de plusieurs dimensions, telles que le bien-être général, le stress, le climat scolaire, la motivation, les relations interpersonnelles, et le sentiment de performance, chacune interagissant avec les autres dimensions différemment en fonction des groupes et des environnements.

1. Complexité du bien-être général

Le **bien-être général**, mesuré par la satisfaction de vie et le sentiment de bonheur, se révèle plus élevé chez les jeunes élèves des cycles 1 et 2 (environ 75% se sentent « très heureux » ou « assez heureux »). Cependant, une baisse est observée au fil du parcours éducatif, avec seulement 67% des lycéens rapportant un sentiment de bien-être positif. Les élèves de l'enseignement secondaire sont davantage soumis à une pression de réussite académique et à des relations sociales plus complexes, augmentant ainsi le risque d'anxiété et de baisse de motivation. Les élèves de l'enseignement spécialisé, quant à eux, présentent les niveaux de bien-être positifs, dus principalement à un soutien de la part de leur enseignant et de leurs camarades de classe.

Chez les enseignants, le bien-être général, défini par la perception de leur état physique et psychique ainsi que leur satisfaction de vie globale, varie légèrement selon les niveaux d'enseignement, mais reste influencé par des facteurs communs. Pour les enseignants de l'enseignement fondamental, 87% d'entre eux attribuent une note supérieure à 5/10 à

leur qualité de vie, traduisant une satisfaction globale plutôt positive malgré des signes de fatigue récurrents : 75% se déclarent fatigués plusieurs fois par semaine ou chaque jour. Ce contraste suggère que leur perception de bien-être général reste relativement stable, mais fragilisée par une surcharge physique. Chez les enseignants de l'enseignement secondaire, bien que 85% des répondants évaluent positivement leur qualité de vie, la fatigue est aussi marquée, avec 77% indiquant un sentiment de fatigue au quotidien. Cela reflète une satisfaction de vie qui reste relativement constante, malgré une fragilité physique. Les enseignants de l'enseignement spécialisé se situent dans une dynamique similaire : 89% jugent leur qualité de vie supérieure à 5/10, mais 74% se déclarent également fatigués de manière fréquente.

Ces résultats montrent que, bien que le niveau de satisfaction de vie soit globalement élevé dans tous les ordres d'enseignement, l'état de bien-être général est modulé par des facteurs liés davantage à l'état physique.

2. Stress et Pressions Multiples

Le **stress** est une réalité commune à tous les acteurs éducatifs, mais ses causes et son intensité diffèrent selon les ordres d'enseignement. Chez les élèves de l'enseignement fondamental, la majorité ressent peu ou pas de stress lié à leur travail scolaire (environ 75%). Cependant, depuis la pandémie, près de 45% des élèves signalent une augmentation de leur niveau de stress, qui provient principalement des interactions sociales et des

dynamiques de groupe plutôt que des exigences académiques. En revanche, pour les élèves de l'enseignement secondaire, plus de 50% se disent un peu ou moyennement stressés par leur travail scolaire, et ce niveau tend à croître avec l'âge. Les principales causes de ce stress sont liées aux exigences de performance et au manque de soutien perçu de la part des enseignants.

Pour les enseignants, le stress est également présent, mais varie selon le contexte d'enseignement. Dans l'enseignement fondamental, 66% des enseignants se déclarent stressés par leur travail, principalement en raison de la pression du temps et d'une surcharge de travail perçue. À l'enseignement secondaire, ce chiffre atteint 68%, en grande partie à cause de la pression du temps et aux comportements des adolescents, tandis que dans l'enseignement spécialisé, 59% des enseignants

rapportent un niveau de stress élevé, souvent en lien avec la complexité des situations rencontrées avec leurs élèves. Ces résultats montrent que le stress augmente légèrement de l'enseignement fondamental à l'enseignement secondaire, tant pour les élèves que pour les enseignants, chaque contexte éducatif présentant des facteurs de stress spécifiques qu'il est essentiel de prendre en compte pour améliorer leur bien-être.

3. Climat Scolaire et Relations Interpersonnelles

Le **climat scolaire** joue un rôle central dans le bien-être des élèves et des enseignants. Un environnement perçu comme bienveillant et sûr favorise des relations interpersonnelles positives, essentielles pour le bien-être global en milieu scolaire. Dans l'enseignement fondamental, les élèves estiment être assez heureux ou très heureux dans leur vie scolaire, et plus de 80% des parents croient que leur enfant se sent bien à l'école. Cette perception positive est associée à une relation positive avec leurs enseignants.

Cependant, au niveau de l'enseignement secondaire, le rapport révèle une dégradation significative du climat scolaire. Environ 46% des lycéens déclarent se sentir bien au lycée, mais 37% d'entre eux considèrent que le lycée n'est pas un lieu agréable. En outre, un élève sur deux (51%) estime être rarement ou jamais félicité ou récompensé dans son travail. De plus, un élève sur dix indique n'avoir presque jamais d'amis au lycée. Cela reflète une augmentation des tensions sociales, un manque de renforcement positif, et une incidence plus fréquente de comportements à risque, tels que le harcèlement.

Pour les enseignants, le climat scolaire influence directement leur motivation et leur engagement professionnel. Dans l'enseignement fondamental, 88% des enseignants estiment que la relation qu'ils entretiennent avec leurs élèves a un impact positif sur leur bien-être professionnel tandis qu'ils sont 78% des enseignants à l'enseignement secondaire à le déclarer. Dans les centres de compétences, bien que les enseignants soient confrontés à des situations complexes, 94% d'entre eux perçoivent leur relation avec les élèves comme positive, 98% d'entre eux déclarent aimer travailler dans le domaine de la pédagogie spécialisée. Ainsi, bien que les enseignants des centres de compétences évoluent dans un environnement exigeant sur le plan émotionnel, ils perçoivent un climat généralement plus apaisé, soutenu par des équipes pluridisciplinaires engagées. Cependant, des tensions liées à la gestion de situations complexes demeurent, ce qui requiert une vigilance constante pour préserver un environnement positif.

Indépendamment du niveau d'enseignement, les enseignants considèrent que le soutien de la direction de leur établissement ou de la direction de région a un impact positif sur leur bien-être.

4. Motivation et Sentiment de Performance

La **motivation**, tant chez les élèves que chez les enseignants, est un facteur déterminant pour favoriser l'engagement et la réussite éducative, mettant en lumière des dynamiques essentielles qui influencent leur implication et leur épanouissement au sein du milieu scolaire.

La motivation des élèves, selon le modèle de Baudoin et al. (2020), repose sur trois dimensions : la valeur attribuée au travail scolaire, l'engagement dans les activités scolaires, et le sentiment d'efficacité personnelle.

Concernant **la valeur attribuée au travail**, les élèves de l'enseignement fondamental montrent un intérêt marqué pour leurs apprentissages, avec environ 90% affirmant qu'il est important de bien faire le travail demandé. Cela reflète une perception positive de leur expérience éducative. Cependant, au niveau de l'enseignement secondaire, cette valeur diminue: seulement 77% des lycéens estiment qu'il est important de bien faire leur travail, et environ 50% d'entre eux pensent que leurs efforts sont reconnus, ce qui entraîne un sentiment de déconnexion avec leurs aspirations personnelles et un potentiel désengagement.

L'engagement des élèves dans leurs activités scolaires diminue également à l'enseignement secondaire, où 51% des lycéens estiment être rarement ou jamais félicités pour leurs efforts. De plus, seulement 43% considèrent que les activités proposées leur permettent de découvrir des choses intéressantes, ce qui met en lumière l'impact négatif des pressions académiques croissantes sur leur motivation (exigences élevées des examens, attentes sociales et familiales liées à la réussite scolaire, l'obtention de diplômes,...). En revanche, les élèves des centres de compétences présentent un engagement important, avec 78% des parents rapportant que leurs enfants s'investissent activement dans les activités proposées, et 81% notant l'intérêt de ces enfants pour l'apprentissage.

Le sentiment d'efficacité personnelle joue un rôle clé dans le bien-être scolaire, quel que soit le type d'enseignement. À l'école fondamentale, les élèves qui se sentent performants sont plus enclins à aimer l'école et à s'y sentir bien, avec 86% des parents confirmant que leur enfant est perçu comme un bon élève (cycles 1 et 2) et 64% des élèves des cycles 3 et 4 qui déclarent avoir souvent ou toujours de bons résultats. Chez les lycéens, ce sentiment reste important: ceux qui estiment avoir souvent voire toujours de bons résultats (55%) seraient plus susceptibles de se sentir bien dans leur environnement scolaire, tandis que les élèves qui se perçoivent comme moins performants (12%) manifestent souvent une baisse de motivation et de bien-être scolaire. Dans l'enseignement spécialisé, 73% des parents considèrent leur enfant performant, renforçant leur bien-être scolaire. Ainsi, dans ces trois contextes, la perception positive

des performances académiques est un facteur déterminant du bien-être et de l'épanouissement scolaire des élèves.

Du côté des enseignants, le modèle de Fernet et al. (1983) met en évidence des niveaux élevés de motivation intrinsèque, avec 97% des enseignants de l'enseignement fondamental trouvant leurs leçons intéressantes. La motivation identifiée est également notable, puisque 74% perçoivent leurs leçons comme essentielles pour atteindre des objectifs professionnels. Bien que 87% s'engagent par obligation professionnelle, des signes d'amotivation émergent chez 6% des enseignants de l'enseignement fondamental et 10% des enseignants de l'enseignement secondaire, ce qui indique la nécessité de maintenir un soutien continu.

Ces résultats montrent que le développement des compétences sociales et le soutien perçu sont cruciaux pour renforcer la motivation tant des élèves que des enseignants. Un environnement d'apprentissage positif, soutenu par des formations sur les relations interpersonnelles et une reconnaissance des efforts, peut améliorer le sentiment de compétence et favoriser un climat scolaire propice à l'épanouissement de tous. En intégrant des initiatives visant à valoriser l'implication des élèves et à soutenir le développement professionnel des enseignants, les établissements scolaires peuvent créer une dynamique favorable à l'apprentissage et à la réussite collective.

RECOMMANDATIONS DU RAPPORT

À la lumière des résultats obtenus à travers cette étude, trois recommandations stratégiques émergent pour orienter les actions futures des établissements scolaires, des responsables éducatifs et des décideurs et favoriser la création d'un environnement scolaire à la fois harmonieux et inclusif.

Ces recommandations visent à répondre aux enjeux identifiés, en définissant des actions concrètes et adaptées pour améliorer le bien-être des élèves et des enseignants. En mettant en place des actions ciblées et mesurables, il devient possible de renforcer les conditions d'apprentissage, de réduire le stress, et d'améliorer la qualité des relations interpersonnelles au sein des établissements scolaires. Ces initiatives, basées sur une analyse approfondie des données collectées, ont pour objectif de soutenir le développement global des élèves tout en répondant aux défis professionnels rencontrés par les enseignants.

Recommandation 1:

Promouvoir le bien-être scolaire par des projets spécifiques au sein des établissements, basés sur l'analyse des données collectées.

Les résultats de notre enquête fournissent un aperçu précieux des besoins et des défis spécifiques aux élèves et aux enseignants de chaque établissement. En utilisant ces données, les écoles peuvent cibler des domaines spécifiques nécessitant des interventions en faveur du bien-être. Cette démarche peut être intégrée au sein du plan de développement scolaire, établi sur une période triennale, ou encore dans les projets d'établissement. Par exemple, des programmes de gestion du stress peuvent être mis en place pour les élèves signalant des niveaux élevés de stress. De même, des mesures visant à cibler le contenu de la charge administrative évoquée peuvent être envisagées pour répondre aux préoccupations des enseignants. Cette approche individualisée,

soutenue par des dispositifs comme le plan de développement scolaire, permet de répondre aux besoins changeants de la communauté éducative. De plus, le suivi régulier des indicateurs de bien-être, intégré aux projets d'établissement, permet d'évaluer l'efficacité des initiatives et d'ajuster les stratégies en conséquence. En associant des données concrètes à des actions ciblées au sein du plan de développement scolaire et des projets d'établissement, les établissements peuvent améliorer de manière continue le bien-être des élèves et des enseignants. En résumé, la recommandation de projets spécifiques basés sur l'analyse des données (feedback literacy) offre une approche proactive pour créer un environnement scolaire favorable au bien-être.

Recommandation 2:

Renforcer la formation des enseignants en mettant l'accent sur les compétences relationnelles et émotionnelles essentielles à leur métier

Notre étude a examiné des aspects théoriques et des résultats qui mettent en lumière la dimension humaine inhérente au métier d'enseignement, mettant en évidence l'importance cruciale de la relation enseignant-élève pour le bien-être scolaire.

Une solide formation initiale qui aborde les compétences relationnelles et émotionnelles est cruciale pour préparer les enseignants à gérer efficacement les interactions en classe et à promouvoir le bien-être des élèves. De plus, une sensibilisation accrue à ces compétences peut contribuer à réduire le stress professionnel des enseignants et à améliorer leur satisfaction au travail. Bien que nous ne puis-

sions pas contrôler la formation des enseignants luxembourgeois formés à l'étranger, la formation continue devrait être davantage développée en ce sens. La formation continue offre aux enseignants la possibilité d'acquérir des compétences relationnelles et émotionnelles avancées, de se tenir au courant des meilleures pratiques et de perfectionner leur approche pédagogique. Dans un contexte d'évolutions constantes de la société et de l'éducation nécessitant une adaptation permanente des compétences des enseignants, les programmes de formation continue pourraient être davantage adaptés dans ce sens, en incluant par exemple des ateliers interactifs sur la gestion des émotions en

classe, la communication efficace avec les élèves, la résolution de conflits ou encore le développement de pratiques pédagogiques inclusives. En outre, les enseignants pourraient bénéficier d'un encadrement individualisé pour développer leurs compétences relationnelles dans leur contexte spécifique. En investissant dans la formation initiale et continue axée sur les aspects relationnels et émotionnels, les écoles peuvent contribuer à

créer un environnement d'apprentissage plus positif et propice au bien-être des élèves. En somme, la recommandation de renforcer la formation initiale et continue des enseignants sur ces aspects essentiels reflète de l'engagement envers la promotion du bien-être scolaire, tout en reconnaissant la nécessité d'une approche adaptée compte tenu de la diversité des parcours de formation des enseignants.

Recommandation 3:

Établir un baromètre du bien-être au Luxembourg

Dans une perspective proactive visant à améliorer le bien-être des élèves et des enseignants au Luxembourg, il est essentiel de concevoir un baromètre du bien-être Scolaire adapté au contexte luxembourgeois. Un baromètre, dans cette visée, désigne un outil de mesure à périodicité régulière et systématique qui permettrait de suivre et d'évaluer les niveaux de bien-être au sein des établissements scolaires. Cet instrument serait notamment une réponse stratégique à l'absence de données de l'étude TALIS de l'OCDE concernant le bien-être des enseignants dans notre pays mais également un instrument dont la démarche serait en harmonie avec le suivi, l'évaluation et la consultation préconisés par le plan d'action national relatif à la promotion des droits de l'enfant. La mise en place d'un tel baromètre permettrait de recueillir des informations précieuses et de manière constante, afin de mieux appréhender les dimensions du bien-être au sein des établissements scolaires. Cette démarche pourrait être guidée par des experts en enquêtes quantitatives et en mesures de bien-être, garantissant ainsi une conception robuste. Les indicateurs envisagés dans ce baromètre incluraient des éléments tels que la satisfaction professionnelle, le niveau de stress, le sentiment de soutien, l'engagement, et d'autres

facteurs clés du bien-être. L'analyse approfondie des données ainsi collectées aurait le potentiel d'informer les décisions éducatives et politiques, de révéler les tendances émergentes sur le long terme et d'identifier des domaines spécifiques nécessitant des interventions ciblées. Une fois opérationnel, le baromètre du bien-être scolaire pourrait être administré régulièrement, fournissant ainsi un suivi précieux de l'évolution du bien-être dans le temps. Cet outil, nécessaire également pour l'Observatoire (Dashboard: <https://www.oejqs.lu/fr/dashboard/dashboard-fr>) pourrait se révéler un atout significatif pour guider des mesures éclairées et stratégiques en faveur du bien-être au sein de nos écoles, contribuant ainsi à créer un environnement scolaire positif et favorable.

Ces trois recommandations s'articulent autour d'une vision systémique et intégrative du bien-être en milieu scolaire. Elles visent à créer des conditions favorables à l'épanouissement de tous les acteurs éducatifs, tout en tenant compte de leurs besoins spécifiques et de la complexité de leurs environnements scolaires.

PERSPECTIVES

Les recommandations formulées dans ce rapport établissent des actions concrètes destinées à améliorer le bien-être scolaire. Toutefois, il est tout aussi crucial de considérer les perspectives que l'Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire entend développer. Ces perspectives visent à renforcer les connaissances scientifiques et à orienter les futures interventions dans le domaine du bien-être en milieu scolaire.

Tout d'abord, des analyses secondaires à visée de prévention seront entreprises pour identifier les caractéristiques des élèves à risque. Cela permettra de mieux cibler les interventions et de développer des stratégies de soutien adaptées aux besoins spécifiques de ces élèves, garantissant ainsi un environnement éducatif plus inclusif.

Ensuite, l'Observatoire prévoit de réaliser une méta-analyse des données de publications sur le bien-être au Luxembourg. Cette étude, qui portera sur une rétrospective de dix ans, visera à dresser un bilan des connaissances accumulées sur le bien-être scolaire. Les résultats permettront d'éclairer les évolutions et d'informer les politiques éducatives, en s'appuyant sur des données probantes.

Une autre priorité sera d'explorer le climat de classe, en se concentrant sur les dimensions collectives telles que les relations interpersonnelles, l'environnement scolaire, ainsi que les questions de sécurité et de violence. Une étude approfondie dans ce domaine permettra d'identifier les leviers d'amélioration pour favoriser un climat scolaire positif et propice au bien-être des élèves et des enseignants.

Enfin, l'Observatoire entend favoriser les échanges et la mise en réseau entre les différents acteurs éducatifs. À travers l'organisation de workshops et de forums d'échange, l'Observatoire souhaitera encourager le partage de bonnes pratiques et la collaboration, créant ainsi un espace de réflexion collective sur les enjeux du bien-être scolaire.

Ces perspectives s'inscrivent dans une démarche proactive et fondée sur des données probantes, visant à enrichir la connaissance et à promouvoir un cadre éducatif harmonieux, dans lequel chaque acteur peut s'épanouir et contribuer positivement à la communauté scolaire.

RÉFÉRENCES

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Euwema, M. C. (2005). Job Resources Buffer the Impact of Job Demands on Burnout. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(2), 170–180. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.10.2.170>

Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. & Lafontaine, D. (2020). Le bien-être et la motivation des élèves en période de (dé)confinement. *Note de synthèse*.

Baudry, C., Pearson, J., Massé, L., Ouellet, G., Bégin, J.-Y., Couture, C., Gilbert, E., Slater, E., & Burton, K. (2021). Adaptation psychosociale et santé mentale des jeunes vivant en contexte de pandémie lié à la COVID-19 au Québec, Canada. Données descriptives et préliminaires. *Revue de Psychologie Canadienne, 62*(1), 80-91. <https://doi.org/10.1037/cap0000271>

Boarini, R., Johansson, A., & Mira d’Ercole, M. (2006). Les indicateurs alternatifs du bien-être. *Cahiers Statistiques de l’OCDE, n° 11*, 1-8.

Bradshaw, J. (2019). Les études sur le bien-être subjectif des enfants. Quelques points de discussions. *Revue des politiques sociales et familiales, n°131-132*, 97-108. <https://doi.org/10.3406/csf.2019.3347>

Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E., & Martin, A. J. (2015). Teachers’ beliefs about social-emotional learning: Identifying teacher profiles and their relations with job stress and satisfaction. *Learning and Instruction, 39*, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.06.002>

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

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Support and Students’ Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research, 102*(3), 303-318.

Day, C., & Gu, Q. (2014). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

Debuquois, C. (2012). De la mesure du bien-être individuel aux fondements d’une société juste. Discussion de la possibilité d’un choix social à la lumière de l’approche par les capacités d’Amartya Sen. *Revue interdisciplinaire d’études juridiques, 69*, 141-192.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Department of Education and Training. (2020). *Wellbeing Kit for Schools*. Retrieved from <https://www.vic.gov.au/mental-health-and-wellbeing-toolkit>

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D.-w., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*(2), 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Duroisin, N., Beuset, R., Simon, L., & Tanghe, C. (2021). Pratiques enseignantes et vécus professionnels en période de crise sanitaire en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 86, 43-57. <https://doi.org/10.4000/ries.10304>

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. <https://doi.org/10.1177/1069072707305764>

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

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, 64, 421-444.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2016). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 86(3), 946-979. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>

Gable, S. L., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology. *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.

Hattie, J. (2003). Teachers make a difference: What is the research evidence? *Inaugural Professorial Lecture*. University of Auckland. Retrieved from http://research.acer.edu.au/research_conference_2003/4/

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. New York, NY: Routledge.

HBSC. (2016). *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: International report from the 2013/2014 survey*. WHO Regional Office for Europe.

Helliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (2017). *World happiness report 2017*. New York: Sustainable Development Solutions Network.

Huebner, E. S. (2004). Research on assessment of life satisfaction of children and adolescents. *Social Indicators Research*, 66(1-2), 3-33. <https://doi.org/10.1023/B:SOCI.0000007497.57754.e3>

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525. <http://dx.doi.org/10.3102/0034654308325693>

Kirsch, C., Vaiouli, P., Bebić-Crestany, D., Andreoli, F. D., Peluso, E., & Hauffels, I. (2022). L'impact de la pandémie de la Covid-19 au Luxembourg en 2021: Les enfants de 6 à 16 ans partagent leur bien-être subjectif et leurs expériences. Premiers résultats du projet COVID-Kids II. *Esch-sur-Alzette: Université du Luxembourg*. <https://covid-kids.uni.lu>

Konu, A., & Rimpelä, 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>

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Liu, W., Tian, L., Huebner, E. S., Zheng, X., & Li, Z. (2014). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(8), 749-761. <http://dx.doi.org/10.1007/s11205-014-0614-x>

Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). Early predictors of job burnout and engagement. *Journal of Applied Psychology*, 93(3), 498-512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.3.498>

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing teacher appraisals and stress in the classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review*, 28(3), 577-603. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2021). Rapport national sur la situation de la jeunesse au Luxembourg 2020: le bien-être et la santé des jeunes au Luxembourg. Retrieved from <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/jeunesse/2021-06-jugendbericht.html>

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE). (2022). Rapport national 2022 sur la situation des enfants au Luxembourg: le bien-être des enfants au Luxembourg. *Luxembourg: MENJE*. Retrieved from <https://men.public.lu/fr/publications/statistiques-etudes/enfance/rapport-national-2022-situation-enfants-luxembourg.html>

O'Brien, M., & O'Shea, A. (2017). A human development framework for orienting education and schools in the space of wellbeing. *Dublin: NCCA*

OECD. (2019). *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>

Owens, M., Stevenson, J., Hadwin, J. A., & Norgate, R. (2017). Anxiety and depression in academic performance: An exploration of the mediating factors of worry and working memory. *School Psychology International*, 38(5), 507-523. <https://doi.org/10.1177/0143034311427433>

Papazian-Zohrabian, G., & Mamprin, C. (2020). Guide pour favoriser le bien-être des élèves et des enseignants en temps de pandémie. *Université de Montréal*.

Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales: naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64, 273-294.

Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2014). Assessing teachers' psychological functioning in the workplace: The importance of teacher efficacy beliefs and psychological flexibility. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000112>

Salmela-Aro, K., & Tuominen-Soini, H. (2009). Adolescents' life satisfaction during the transition to post-comprehensive education: Antecedents and consequences. *Journal of Happiness Studies*, 11, 683-701. <https://doi.org/10.1007/s10902-009-9156-3>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. <https://doi.org/10.1002/job.248>

Schulte-Körne, G. (2016). Mental health problems in a school setting in children and adolescents. *Deutsches Ärzteblatt International*, 113(11), 183-190. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2016.0183>

Schomaker, L., Residori, C., Fernandez-Urbano, R., & Samuel, R. (2021). Young People and Covid-19 II: Développements de 2020 à 2021, disposition à se faire vacciner et répercussions de la pandémie: Résultats provisoires d'un sondage représentatif auprès d'adolescents et de jeunes adultes au Luxembourg. *Esch-sur-Alzette. University of Luxembourg (UL); Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse (MENJE)*. <https://doi.org/10.17605/OSF.IO/2PNH4>

Seligman, M. E. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational*, 99(3), 611-625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(4), 775-790. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0>

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 21(5), 1251-1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

Suldo, S. M., & Huebner, E. S. (2004). The role of life satisfaction in the relationship between authoritative parenting dimensions and adolescent problem behavior. *Social Indicators Research*, 66(2-3), 165-195. <http://dx.doi.org/10.1023/B:SOCI.00000007498.62080.1e>

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>

UNESCO. (2020). COVID-19: How to support emotional well-being of teachers and learners during the pandemic.

UNESCO. (2021). *Happy Schools: A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377800>

World Health Organization. (1985). *Constitution de l'OMS*. Organisation mondiale de la Santé.

Wubbels, T., & Brekelmans, M. (2005). Two decades of research on teacher-student relationships in class. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 6-24. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2006.03.003>

Wubbels, T., den Brok, P. J., van Tartwijk, J. W. F., & Levy, J. (Eds.) (2012). *Interpersonal relationships in education: an overview of contemporary research*. (Advances in data mining and database management (ADMMDM) book series). Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-939-8>

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235-244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

Zhang, Y., Bao, X., Yan, J., Miao, H., & Guo, C. (2021). Anxiety and Depression in Chinese Students During the COVID-19 Pandemic: A Meta-Analysis. *Frontiers in Public Health*, 9, 697642. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.697642>

Notes



A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for writing notes.



A series of horizontal dotted lines spanning the width of the page, intended for writing or drawing.

IMPRESSUM

Veillez citer cette publication comme suit:

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire. (2024).

Le bien-être en milieu scolaire: étude nationale auprès des élèves et des enseignants. Walferdange.

Responsable de la publication

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

Personne de contact

Somia Salah (somia.salah@oejqs.lu)

Design

Fargo (www.fargo.lu)

Septembre 2024

ISBN : 978-99987-983-8-0

Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire

eduPôle Walferdange

Route de Diekirch

L-7220 Walferdange

T +352 247 552 68

contact@oejqs.lu

www.oejqs.lu

OEJQS, Walferdange 2024

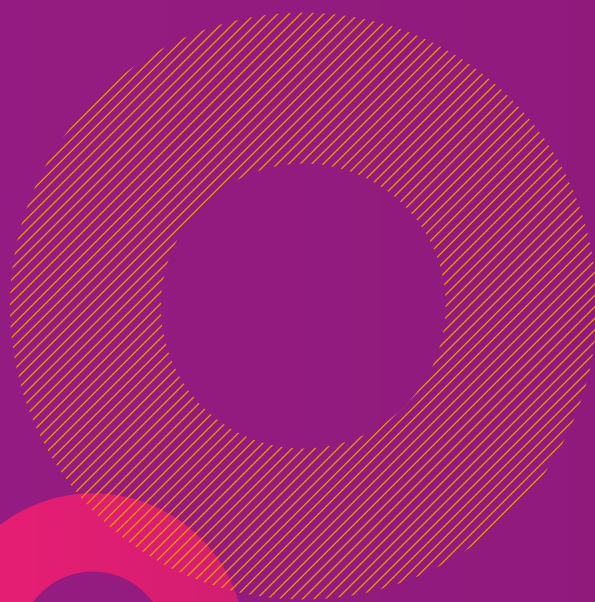


natureOffice.com/LU-319-NYKBVRB



oejqs

OBSERVATOIRE NATIONAL
DE L'ENFANCE,
DE LA JEUNESSE
ET DE LA QUALITÉ SCOLAIRE



WWW.OEJQS.LU