

---

## **Dans quelle mesure le dispositif « Intervention de réévaluation de l'adversité » améliore-t-il le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?**

**Auteur :** Lechanteur, Juliette

**Promoteur(s) :** Baye, Ariane

**Faculté :** Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

**Diplôme :** Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en formation des adultes

**Année académique :** 2025-2026

**URI/URL :** <http://hdl.handle.net/2268.2/25264>

---

*Avertissement à l'attention des usagers :*

*Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.*

*Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.*

---

Université de Liège

Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Département des Sciences de l'Éducation

Dans quelle mesure le dispositif « *Intervention de réévaluation de l'adversité* » améliore-t-il le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Sous la direction de la Professeure Ariane BAYE

Superviseur : Fabian PRESSIA

Lectrices : Sophie BRICTEUX

Dominique LAFONTAINE

Mémoire présenté par Juliette Lechanteur

En vue de l'obtention du grade de Master en Sciences de l'éducation

**Année académique 2025-2026**



## Remerciements

Je souhaite adresser mes remerciements à toutes les personnes qui ont participé de près ou de loin à la réalisation de ce mémoire

Je voudrais d'abord remercier ma promotrice Ariane Baye, qui a accepté d'encadrer ce travail de recherche et qui m'a donc donné l'opportunité de réaliser mon mémoire dans le département des Sciences de l'Éducation.

De plus, je souhaite tout particulièrement remercier Fabian Pressia pour sa disponibilité, son soutien et son aide lors des analyses statistiques.

Je remercie également Sophie Bricteux pour l'intérêt qu'elle a porté à ma recherche, pour ses échanges et le partage de ressources scientifiques.

Je suis également reconnaissante envers le service AIDE pour ses retours et ses conseils.

Je tiens également à remercier tous les directeurs d'établissement, tous les enseignants, tous les parents et tous les élèves, qui ont accepté de prendre part à mon étude avec bienveillance et intérêt.

Enfin, un immense merci à ma famille ainsi qu'à mon compagnon, Caspar, pour leur soutien constant, leurs encouragements et leur présence tout au long de la réalisation de ce mémoire.



## Table des matières

<b>1. INTRODUCTION</b>	<b>7</b>
<b>2. REVUE DE LA LITTÉRATURE</b>	<b>8</b>
2.1 LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE	8
2.2 LES SOUS-DIMENSIONS DU BIEN-ÊTRE	8
2.3 LES EFFETS DU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE	9
2.4 LES LEVIERS AU BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE	11
2.5 FOCUS SUR LE BIEN ÊTRE PENDANT LA TRANSITION PRIMAIRE-SECONDAIRE	14
2.6 LE DISPOSITIF DE BORMAN ET AL. (2019)	14
2.7 LES DISPOSITIFS QUI S'EN RAPPROCHEMENT	16
2.7.1 Dispositifs centrés sur la relecture des difficultés	16
2.7.2 Dispositifs mobilisant l'identification sociale	19
2.7.3 Dispositifs et travaux centrés sur les enjeux de la transition	20
<b>3. QUESTION ET HYPOTHÈSES DE RECHERCHE</b>	<b>23</b>
<b>4. MÉTHODOLOGIE</b>	<b>24</b>
4.1 ASPECTS ÉTHIQUES	24
4.2 ÉCHANTILLONS	25
4.3 DESIGN MIS EN PLACE	26
4.4 ADAPTATION DU DISPOSITIF À NOTRE CONTEXTE	26
4.5 MISE EN PLACE DU DISPOSITIF	27
4.6 INSTRUMENTS DE MESURE ET VALIDATION DES ÉCHELLES	29
4.7 ANALYSE DES DONNÉES	33
<b>5. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS</b>	<b>34</b>
5.1 VÉRIFICATION DE LA COMPARABILITÉ DES GROUPES AU PRÉ-TEST	34
5.2 EFFET DU DISPOSITIF À COURT TERME (PRÉ-TEST → POST TEST)	38
5.2.1 Rapport aux évaluations	38
5.2.2 Sentiment d'appartenance	39
5.2.3 Relations aux enseignants	40
5.2.4 Satisfaction	40
5.2.5 Somatisation	41
5.2.6 Affects positifs	41
5.2.7 Affects négatifs	41
5.2.8 Synthèse des résultats à court terme	41
5.3 EFFET DU DISPOSITIF À MOYEN TERME (PRÉ-TEST → FOLLOW-UP)	42
5.4 EFFET DU GENRE	42
5.5 SYNTHÈSE GÉNÉRALE DES RÉSULTATS	45
<b>6. INTERPRÉTATION ET DISCUSSION</b>	<b>46</b>
6.1 RAPPEL DE L'OBJECTIF ET PRINCIPAUX RÉSULTATS	46
6.2 PISTES D'INTERPRÉTATION	46
6.3 LIMITES	48
<b>7. PERSPECTIVES</b>	<b>50</b>
<b>8. CONCLUSION</b>	<b>51</b>
<b>9. ANNEXES</b>	<b>52</b>
<b>10. BIBLIOGRAPHIE</b>	<b>77</b>
<b>11. GRILLE D'UTILISATION DE L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE</b>	<b>84</b>



## 1. Introduction

De nos jours, le bien-être des élèves à l'école occupe une place de plus en plus importante au sein des systèmes éducatifs. Cette préoccupation mobilise aussi bien les enseignants et les éducateurs que, plus largement, les établissements scolaires et la communauté scientifique (Bricteux & al., 2023).

Le bien-être à l'école peut être affecté par de nombreux éléments. Toutefois, les périodes de transitions scolaires constituent des étapes particulièrement stressantes du parcours scolaire d'un élève (Beatson & al., 2023 ; Waters & al., 2012).

Il apparaît donc pertinent d'agir lors de ces étapes charnières. Dans cette perspective, différents dispositifs ont été développés afin de limiter les difficultés susceptibles d'être rencontrées durant ces périodes. Plus particulièrement dans notre recherche, nous analyserons l'impact de l'un d'entre eux sur différentes dimensions relatives au bien-être à l'école. Le dispositif choisi est celui créé par Borman et ses collègues (2019). Il s'agit d'une intervention peu coûteuse, facile à mettre en place et fondée scientifiquement. Elle s'appuie sur une logique de normalisation des difficultés scolaires.

La présente étude s'inscrit dans un contexte marqué par un nombre encore limité de recherches menées en FWB (Fédération Wallonie-Bruxelles). Il semble donc judicieux de tester ce dispositif en l'adaptant à notre contexte. Pour ce faire, nous mettrons en place le dispositif de Borman et al. dans deux écoles secondaires, auprès d'un total de 116 élèves. Nous ciblerons le bien-être en prenant en compte son aspect multidimensionnel, tout en nous appuyant sur différents leviers liés à celui-ci à l'école.

Dans cette recherche, nous souhaitons questionner l'efficacité réelle d'un dispositif bref, centré sur les perceptions des élèves. Nous cherchons également à comprendre comment accompagner les élèves durant cette période difficile et, par conséquent, à produire des connaissances susceptibles d'être utiles au terrain éducatif. C'est dans ce contexte que notre étude cherche à répondre à la question suivante :

« Dans quelle mesure le dispositif « *Intervention de réévaluation de l'adversité* » améliore-t-il le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, comparativement aux groupes contrôles non-exposés au dispositif ? ».

Pour ce faire, un ensemble de données sera récolté via un design quasi-expérimental impliquant un pré-test et deux post-tests conçus grâce à des échelles préalablement validées.

## 2. Revue de la littérature

Dans cette partie théorique, nous mobiliserons la littérature scientifique afin d'éclairer le bien-être, ses sous-dimensions, ses leviers et ses entraves. Nous aborderons également le dispositif proposé par Borman et ses collègues (2019) ainsi que des approches similaires.

### *2.1 Le bien-être à l'école*

De nos jours, le bien-être des élèves constitue une préoccupation centrale des systèmes éducatifs compte tenu de son effet sur la réussite scolaire, la santé mentale et l'engagement des jeunes. Dans la littérature scientifique, on le décrit souvent comme une évaluation subjective de la qualité de vie incluant des dimensions affectives et cognitives (Diener, 1984 ; Suldo & al., 2015). Cette théorie repose sur le modèle du « subjective well-being », selon lequel le bien-être varie en fonction de la satisfaction de vie (évaluation globale de la qualité de vie), ainsi qu'en fonction de la balance entre affects positifs et négatifs (émotions vécues) (Diener, 1984 ; Suldo & al., 2015). Pour Fouquet-Chauprade, le bien-être à l'école peut se définir comme « [...] l'évaluation subjective de la qualité de vie dans le contexte scolaire. » (2014, p.422), alors qu'il se définit comme l'idée générale de se sentir bien pour Baudoin et Galand (2021). Malgré l'intérêt scientifique de cette problématique, les chercheurs peinent à s'accorder sur une définition unique du bien-être. Cette difficulté à établir un consensus montre la complexité et le caractère multidimensionnel de ce concept (McLaughlin, 2008).

### *2.2 Les sous-dimensions du bien-être*

Dans cette partie, les sous-dimensions du bien-être seront abordées. Dans un souci de cohérence et de continuité, les dimensions explicitées sont celles que nous utiliserons plus tard dans la création du questionnaire visant à évaluer l'impact de notre dispositif sur le bien-être.

Pour Suldo et ses collègues (2015), la première dimension est cognitive et concerne les jugements de satisfaction de vie. Il s'agit d'appréciations générales qu'une personne porte sur sa qualité de vie (Suldo & al., 2015). Cette dimension peut être divisée en cinq domaines : la famille, les amis, l'école, soi-même et l'environnement de vie. L'autre composante identifiée par Suldo et ses collaborateurs (2015) renvoie à la dimension affective. Elle se divise en deux : les affects positifs et négatifs. Par affects positifs, les auteurs entendent les émotions positives

telles que la joie, la fierté ou l'enthousiasme. Les affects négatifs correspondent aux émotions négatives comme la tristesse, la colère ou la solitude (Suldo & al., 2015).

Par ailleurs, la revue systématique de Collie et Hascher (2024) met en évidence une autre dimension qu'il conviendrait de considérer lorsque l'on parle du bien-être à l'école. En effet, elles soutiennent que les manifestations corporelles sont à intégrer dans l'évaluation du bien-être. Ainsi, selon les auteures, il est important d'inclure des indicateurs négatifs (comme les plaintes physiques) pour comprendre au mieux la complexité du bien-être, qui peut différer selon les contextes et l'état de santé des élèves (Collie & Hascher, 2024). En 2002, les chercheurs finlandais Konu et Rimpelä incluait déjà l'état de santé pour mesurer le bien-être des jeunes. Ces éléments conduisent à inclure également cette composante (la somatisation) dans notre recherche.

### *2.3 Les effets du bien-être à l'école*

Dans cette partie, les différents effets que peut avoir le bien-être sur les élèves à l'école seront abordés. Cependant, il convient d'abord de s'interroger sur la relation qui lie bien-être global et bien-être scolaire. Pour Danielsen et ses collaborateurs (2009), la relation entre bien-être global et bien-être à l'école ne serait que modérée, alors que l'étude longitudinale de Huebner et ses collègues (2011) suggère que ce serait la satisfaction de vie globale qui influencerait le bien-être à l'école. Par ailleurs, Huebner (1994), dans sa validation de la Multidimensional Students Life Satisfaction Scale (MSLSS), met en évidence une corrélation positive ( $r = .30$ ) entre la satisfaction à l'école et le score total de qualité de vie. En 1984, Diener pointait déjà cette idée que les différentes sphères de vie, dont l'école, contribuent à l'évaluation globale de la qualité de vie. Bien que les auteurs ne s'accordent pas réellement sur la nature de cette relation, l'importance du bien-être à l'école, quant à elle, ne fait pas débat.

Premièrement, le bien-être à l'école est étroitement lié à la santé mentale et physique des élèves. Dans leur étude longitudinale, Bacro et ses collègues (2017) montrent que les élèves insatisfaits de leur vie scolaire présentent un risque accru de développer des problèmes de santé, tant physiques que psychologiques (maux de tête, fatigue, troubles du sommeil, symptômes dépressifs, etc.). Ces résultats rejoignent ceux de recherches internationales, qui indiquent qu'un faible niveau de bien-être est associé à une augmentation de la détresse psychologique et des troubles émotionnels chez les jeunes (Durlak et al., 2011).

Les jeunes insatisfaits de leur vie à l'école seraient plus enclins à adopter des comportements à risque tels que le tabagisme ou l'abus d'alcool (Bacro et al., 2017). De manière plus large, Durlak et ses collègues (2011) soulignent que le bien-être agit comme un facteur protecteur face à divers comportements problématiques durant l'adolescence.

Enfin, la question du lien entre le bien-être perçu à l'école et la réussite académique des élèves a peu été étudiée en France (Bacro et al., 2017). Cependant, Guimard et al. (2015) montrent dans leur questionnaire multidimensionnel sur le bien-être à l'école, que plusieurs dimensions sont directement associées positivement aux performances académiques des jeunes (la satisfaction des relations avec les enseignants, des activités scolaires et des évaluations). Dans les pays anglo-saxons, la question a plus amplement été étudiée. En Australie, la revue systématique de Dix et ses collègues (2020) révèle que certains programmes visant l'amélioration du bien-être des élèves ont un effet positif, équivalent à deux mois d'apprentissage additionnel. Chez nous, l'OCDE (2023) souligne que la performance moyenne en mathématiques est modérément liée au sentiment d'appartenance des élèves. De plus, les élèves bénéficiant d'un fort soutien de la part des enseignants et de leur famille rapportent un sentiment d'appartenance plus élevé, et donc, de meilleures performances en mathématiques.

Les effets du bien-être à l'école semblent donc être multiples et variés, touchant à la fois la santé mentale et physique, les comportements à risque, la qualité de vie globale et les performances académiques. Ces constats soulignent l'intérêt de la recherche sur cette dimension dans les pratiques éducatives, afin de favoriser l'épanouissement et la réussite de tous les élèves.

## 2.4 Les leviers au bien-être à l'école

Le bien-être à l'école est donc un construit multidimensionnel incluant des dimensions affective, cognitive et somatique. Son analyse permet d'identifier certains leviers qui accompagnent les élèves au cours de leur scolarité.

Plus particulièrement dans le cadre de cette recherche, l'impact de trois leviers sera analysé : le sentiment d'appartenance à l'école, le stress à l'école (en particulier celui lié aux évaluations) et les relations aux enseignants. Effectivement, les deux premiers leviers choisis étaient également ciblés dans l'étude sur laquelle nous allons nous baser pour mettre en place le dispositif. Nous avons donc souhaité retravailler ces dimensions pour garder la même base de travail que les auteurs, en l'appliquant au contexte éducatif en FWB, le dispositif initial ayant été mis en place aux États-Unis. Cependant, la relation entre enseignant et élèves est apparue très pertinente à ajouter aux leviers que nous souhaitons solliciter. De cette manière, nous pourrions vérifier si le dispositif a eu un impact significatif ou non sur une dimension non-évaluée par les auteurs du projet.

Ci-dessous, l'explicitation des leviers choisis :

D'abord, le **sentiment d'appartenance** semble être à l'origine du déclin de l'engagement scolaire. Il peut être défini comme : « [...] le fait d'avoir l'impression d'être membre d'une communauté, de s'y sentir accepté et apprécié par les autres membres, et d'être en phase avec eux » (OCDE, 2018, p.118). Alink et ses collègues (2023) clarifient les quatre piliers du sentiment d'appartenance. Premièrement l'inclusion qui peut être définie par le fait de se sentir pleinement intégré à l'environnement social de l'école (ne pas être mis à l'écart). Deuxièmement, l'acceptation, qui se traduit par le sentiment d'être apprécié par ses pairs et par les adultes de l'école. Troisièmement, le respect, entendu comme le fait pour l'élève de se sentir traité avec dignité et considération par autrui. Et quatrièmement, la connexion, se concentrant sur la qualité des relations interpersonnelles entre les élèves.

De plus, un grand nombre des difficultés éprouvées par les élèves se révèlent dommageables lorsque ceux-ci sentent qu'ils ne sont pas intégrés à l'école (Borman & al., 2019). Par exemple, le fait de ne pas trouver quelqu'un à côté de qui s'asseoir à la cantine représente un indice créant de l'ambiguïté quant à leur sentiment d'appartenance à l'école (Borman & al. 2019). « Cela peut démotiver davantage les élèves et les amener à interpréter de nouvelles expériences d'une

manière psychologiquement nocive, l'anxiété devenant l'émotion dominante » [traduction libre] (Borman & al., 2019, p.16287).

L'OCDE (2018) explique également que le sentiment d'appartenance à l'école et l'impression d'y être à sa place sont primordiaux pour l'estime de soi de chacun, Allen et al. (2016) sont en accord avec ces propos. Ces derniers ajoutent qu'un fort sentiment d'appartenance aide les jeunes à développer des compétences sociales et une satisfaction de vie plus élevée. Allen et ses collègues (2016) expliquent aussi qu'un faible sentiment d'appartenance est lié à la détresse émotionnelle, à l'anxiété, aux symptômes dépressifs et même aux idées suicidaires.

Ensuite, le **stress à l'école et lors des évaluations** influence trois variables individuelles chez les élèves : l'adaptation émotionnelle, leur comportement et leurs performances académiques (Prokofieva & al., 2017). Le stress lors des évaluations peut être défini comme une réaction physiologique, psychologique ou comportementale limitée dans le temps (durée d'une réaction physiologique) et provenant d'une cause bien précise (une consigne évaluative lors d'un contrôle, etc) (Prokofieva & al., 2017).

Bien que le stress puisse trouver sa source dans différents facteurs (pression que les élèves se mettent seuls, celle qu'ils perçoivent de leurs parents...), c'est la pression venant des enseignants qui pose le plus problème aux élèves. Elle constitue l'une des causes les plus importantes du stress à l'école (Prokofieva & al., 2017). L'environnement peut même finir par être perçu comme hostile aux yeux des élèves lorsque les attentes sur les performances sont élevées. Les élèves ressentent alors des sentiments négatifs liés à l'école et la rejettent (Prokofieva & al., 2017). Pérez-Jorge et ses collaborateurs (2025) identifient également les évaluations des professeurs comme les situations les plus génératrices de stress pour les élèves.

Lhote (2021), met en évidence quatre sources principales du stress à l'école : la rentrée scolaire, le passage à une année supérieure, les enseignants et l'évaluation. Dans ce contexte, la transition entre l'école primaire et secondaire apparaît comme une période critique étant donné le cumul de plusieurs de ces facteurs.

Dans leur étude transversale sur le stress au collège et au lycée, Esparbès-Pistre et ses collaborateurs (2016) montrent qu'un élève sur trois est stressé. Ce stress augmente de la sixième à la terminale car ce moment correspond aux évaluations importantes auxquelles vont devoir participer les élèves. Aussi, les filles semblent être beaucoup plus affectées par le stress que les garçons, et ce, quel que soit leur classe (Esparbès-Pistre & al., 2016). Au vu des

informations recueillies grâce à nos lectures, dans notre recherche, nous considérerons précisément le rapport aux évaluations et non le stress à l'école dans sa globalité.

Pour terminer, les **relations entre l'élève et l'enseignant** constituent une clé pour favoriser l'engagement des jeunes à l'école (Borman & al., 2019). En effet, le soutien de la part des enseignants apparaît comme le prédicteur le plus puissant du bien-être, devançant parfois le soutien des parents ou des pairs dans le contexte précis de l'école (Allen & al., 2016).

D'abord, les enseignants peuvent induire des émotions positives (joie, fierté, enthousiasme...) sur leurs élèves. Cela permettra la création d'une bonne ambiance de classe, mais aussi l'augmentation de la créativité et la capacité à résoudre des problèmes complexes. Il s'agit donc ici d'un levier important pour les apprentissages des élèves (Shankland & al., 2018).

Borman et ses collègues (2019) soulignent qu'en secondaire, les relations entre élèves et enseignants sont moins positives et personnelles qu'à l'école primaire. En effet, en secondaire les élèves sont en contact avec plusieurs enseignants alors que ce n'était pas le cas dans leur ancienne école. Les élèves entretiennent donc avec leurs enseignants des relations beaucoup plus réduites et espacées qu'à l'école primaire. Selon Borman (2019), le fait d'instaurer des relations positives avec les enseignants serait donc une clé pour favoriser un environnement éducatif sûr et propice à l'apprentissage, ce qui peut impacter positivement l'engagement des élèves au sein de l'école, et ainsi, leur bien-être. De plus, Wong et ses collègues (2021) ajoutent que le respect que les élèves portent à leurs professeurs est statistiquement lié à leur santé émotionnelle. Effectivement, lorsque les élèves éprouvent du respect envers leurs enseignants, ils manifestent un sentiment d'auto-efficacité plus élevé, une plus grande persévérance, ainsi qu'une diminution du désespoir et du stress (Wong & al., 2021).

L'OCDÉ (2018) ajoute que, en moyenne dans l'OCDÉ, les relations de qualité avec les enseignants sont particulièrement favorables au bien-être social et affectif des élèves issus de milieux précaires. En effet, ces élèves ont indiqué lors de l'enquête PISA de 2015 qu'ils se sentaient moins sollicités par leurs enseignants que les autres élèves. Ils pensent également être notés et punis plus sévèrement. Les analyses de PISA 2012 ont démontré que des relations positives entre élèves et enseignants sont en lien direct avec des scores plus élevés en mathématiques et un sentiment d'appartenance plus fort à l'école.

## *2.5 Focus sur le bien-être pendant la transition primaire-secondaire*

Dans la vie d'un jeune, le processus de transition entre l'école primaire et secondaire est reconnu comme l'une des étapes les plus stressantes de son parcours scolaire (Beatson & al., 2023 ; Waters & al., 2012). Pour Jindal-Snape (2020), les transitions peuvent, de manière générale, être définies comme un processus continu d'adaptation psychologique, sociale et éducative dû à un changement de contexte. Nous pouvons donc comprendre grâce à cette définition qu'un individu vit simultanément des transitions dans plusieurs domaines et plusieurs contextes. Une période de transition scolaire peut causer une chute des résultats scolaires, la baisse de la satisfaction liée à l'école, le déclin des comportements positifs par rapport aux matières scolaires, les réactions négatives envers les enseignants ou encore la baisse du sentiment d'auto-efficacité (Poncelet & Lafontaine, 2014). La revue systématique de Donaldson et ses collègues (2022) met en évidence trois types de transition auxquelles un jeune doit faire face : de la maternelle à l'école primaire, d'une école à une autre (incluant la transition primaire-secondaire) et de l'école vers l'enseignement post-obligatoire (université, monde du travail,...). Dès lors, étudier le bien-être des élèves spécifiquement lors de cette transition entre l'école primaire et secondaire apparaît donc particulièrement pertinent. Effectivement, ce changement d'école s'accompagne de nombreux bouleversements dans la vie des élèves. La taille plus importante de l'établissement, l'augmentation du nombre de professeurs et d'élèves ainsi que l'évolution du fonctionnement et des règles sont susceptibles d'affecter les sous-dimensions du bien-être évoquées précédemment et par conséquent, le bien-être des jeunes.

## *2.6 Le dispositif de Borman et al. (2019)*

Dans le cadre de notre recherche le dispositif de Borman et al. sera utilisé et adapté au contexte éducatif en FWB. Cette intervention nous a semblé particulièrement pertinente par sa facilité d'implémentation et par le processus récursif qu'elle met en place : changer la mentalité des jeunes entraîne chez eux de meilleurs comportements, qui eux-mêmes renforcent une image positive qu'ils se font d'eux à l'école (Borman & al., 2019).

Aux États-Unis en 2019, Borman, Rozek, Pyne et Hanselman ont créé un dispositif appelé « Intervention de réévaluation de l'adversité ». L'objectif de cette intervention est de faire comprendre aux élèves que les difficultés sociales et académiques rencontrées lors de leur arrivée en 6<sup>ième</sup> (équivalent à la 1<sup>ère</sup> secondaire en FWB) sont normales, temporaires, et liées à

des causes extérieures plutôt qu'à leurs caractéristiques personnelles (Borman & al., 2019). En offrant cette perspective aux participants, le but global de l'intervention est d'améliorer la réussite scolaire, le comportement et le bien-être des élèves sur le long terme (Borman & al., 2019). Pour ce faire, les auteurs ont déployé leur dispositif dans 11 écoles d'un district urbain du Midwest des Etats-Unis. Leur échantillon comprenait 1304 élèves de sixième. L'intervention repose sur une étude expérimentale et une répartition aléatoire des élèves. En effet, au sein de chaque école, les élèves ont été assignés au hasard dans un groupe contrôle ou dans un groupe expérimental. Une fois cette désignation effectuée, les groupes expérimentaux ont été amenés à réaliser des exercices leur demandant de lire des témoignages d'élèves plus âgés, expliquant que leurs inquiétudes de début de sixième se sont dissipées avec le temps. Après lecture de ces témoignages, les élèves étaient invités à écrire une réflexion personnelle sur le sujet, en exprimant pourquoi les difficultés perçues deviendront plus faciles à gérer. Les groupes contrôles, eux, réalisaient des exercices similaires, mais sur des sujets neutres et donc non-liés à la problématique ciblée par les auteurs. Chaque exercice est censé prendre 15 à 20 minutes, les différents thèmes abordés sont : l'incertitude quant à l'appartenance à l'école, les relations avec les pairs, les relations avec les adultes, le stress lors des évaluations, la peur de l'échec et l'évolution de la perception (les anciens élèves soulignent qu'au fur et à mesure, ils se sont rendus compte que les enseignants étaient présents pour les aider à réussir, malgré leur stress des premiers jours). Les deux séances d'exercices étaient prévues en tout début d'année scolaire (la première en septembre et la seconde en octobre), et ce sont les enseignants habituels des élèves qui dirigeaient l'activité. Les résultats observés sont significatifs sur l'ensemble de l'échantillon concerné : une baisse de 34% des incidents disciplinaires, une réduction de 18% du nombre d'échecs, une augmentation de 12% de la fréquentation scolaire ainsi qu'une augmentation des indicateurs de bien-être (une taille d'effet de 0,23 pour la confiance envers l'école, de 0,18 pour le sentiment d'appartenance sociale, de 0,12 pour l'identification à l'école et -0,11 pour l'anxiété liée à l'évaluation). Ce dispositif est extrêmement peu coûteux (1,35\$ par élève) et est facile à reproduire à grande échelle, car il ne demande que quelques pages à imprimer et peu de temps de formation pour les enseignants (Borman & al., 2019).

Ce dispositif s'inscrit directement dans notre cadre théorique en agissant sur plusieurs dimensions du bien-être identifiées précédemment. En effet, les témoignages d'élèves normalisent les difficultés sociales, ce qui peut réduire le sentiment d'exclusion et renforcer l'identification au groupe scolaire. De plus, les exercices proposés aux élèves requalifient les difficultés comme temporaires, ce qui permettrait de diminuer l'anxiété liée aux évaluations et

de modifier la perception de l'échec. Pour terminer, les retours d'expérience apportés par les anciens élèves insistent sur le rôle aidant des enseignants, ce qui pourrait améliorer la perception que les élèves se font des adultes et favoriser une relation de confiance.

## *2.7 Les dispositifs qui s'en rapprochent*

Il apparaît pertinent d'examiner les interventions qui se rapprochent de celle de Borman et ses collègues (2019). Tant du point de vue des mécanismes mobilisés que de leurs objectifs, ces dispositifs partagent des points communs avec celui que nous avons choisi. Leur analyse nous permet ainsi de dégager des points de convergence et de divergence, et de mieux comprendre la pertinence du dispositif retenu pour notre recherche. Les dispositifs présentés ci-dessous ont été regroupés selon le mécanisme principal qu'ils mettent en place, bien que parfois, certains pourraient apparaître dans plusieurs catégories simultanément.

### *2.7.1 Dispositifs centrés sur la relecture des difficultés*

Comme Borman et ses collègues (2019), plusieurs auteurs se sont tournés vers un mécanisme de modification de l'interprétation subjective des difficultés.

C'est notamment le cas de Walton et Cohen (2011), qui, aux États-Unis, créent et mettent en œuvre un dispositif poursuivant cet objectif : au lieu de voir l'échec ou l'exclusion comme preuve qu'ils n'ont pas leur place à l'université, les étudiants sont amenés à considérer ces événements comme communs et passagers. C'est donc la transition vers l'université qui est ciblée par les auteurs. Walton et Cohen invitent ainsi 92 étudiants à participer à leur étude. Tout d'abord, ils étaient appelés à lire des témoignages d'anciens étudiants affirmant que leurs premiers doutes concernant leur appartenance ont fini par disparaître avec le temps. Ensuite, les étudiants rédigeaient un essai illustrant comment le témoignage lu fait écho à leurs propres expériences. Il leur était alors demandé de transformer leur essai en discours filmé, destiné aux futurs étudiants de leur université. Cette étape de prise de position permettait d'internaliser le message transmis (Walton & Cohen, 2011). Les auteurs ont suivi les résultats de cette intervention sur trois ans. Ils ont pu repérer une amélioration de la santé, seulement 28% des étudiants ayant pris part au dispositif s'était rendu chez le médecin récemment, contre 60% dans le groupe contrôle. De plus, dans le groupe témoin, le sentiment d'appartenance était fortement corrélé négativement aux difficultés quotidiennes ( $r = -0,45$ ), alors que ce lien est devenu presque inexistant pour le groupe expérimental ( $r = 0,01$ ), ce qui montre que l'adversité n'est plus perçue comme un signe qu'ils n'avaient pas leur place à l'université. C'est sur le

travail de Walton et Cohen que se sont basés Borman et ses collègues pour créer leur dispositif. En effet, ce sont les mêmes mécanismes psychologiques qui sont ciblés, bien que leurs applications diffèrent sur quelques points structurels (niveau scolaire, support, durée...).

Dans une logique proche, Miu et Yeager (2014) s'appuient sur la théorie incrémentielle de la personnalité (l'idée que les caractéristiques sociales des individus peuvent évoluer) dans le but de prévenir l'augmentation des symptômes dépressifs lors du passage au lycée. En utilisant cette théorie, les auteurs cherchent à transformer le sentiment de désespoir face à l'adversité sociale en un sentiment d'espoir. Leur étude récolte des données issues de trois échantillons indépendants pour un total de 599 élèves entrant au lycée. Les participants proviennent de milieux socio-économiques divers. Le dispositif créé par les auteurs est universel, bref et auto-administré. Il s'agit d'une unique session de 25 minutes de lecture et d'écriture. Le groupe expérimental est donc invité à lire un article scientifique (expliquant que le cerveau et les pensées peuvent changer) et des témoignages d'élèves qui confirment cette vision incrémentielle de la personnalité, pour ensuite rédiger une lettre destinée aux futurs arrivants leur expliquant avec leurs mots, que les gens peuvent changer. Pendant ce temps, le groupe témoin est amené à effectuer une tâche identique mais liée à la malléabilité des capacités athlétiques, un domaine sans lien avec l'adversité sociale (Miu & Yeager, 2014). Miu et Yeager ont mesuré l'impact du dispositif neuf mois après son implémentation. Ils ont alors mis en évidence différents résultats : une réduction de 40% de l'incidence des symptômes dépressifs, une diminution du déclin de l'estime de soi (taille d'effet  $d = 0,22$ ), les élèves du groupe expérimental utilisaient significativement moins de termes négatifs ou de regrets pour se décrire en fin d'année ( $d = 0,23$ ), et, l'effet a été particulièrement fort pour les élèves qui croyaient au départ, que la personnalité était fixe.

Binning, Wang et Amemiya (2019) prolongent cette approche en combinant plusieurs leviers, notamment le « growth mindset » et la normalisation des difficultés scolaires. En effet, ils s'intéressent à deux transitions majeures : la transition vers le collège et celle vers le lycée. Leur objectif est de créer une intervention de « mentalité de persévérance ». Plus concrètement, leur but est d'aider les élèves à changer leur interprétation des échecs : au lieu d'y attribuer une faiblesse intellectuelle, ces étapes devraient être perçues comme normales, temporaires et universelles. Pour ce faire, les auteurs se tournent vers deux écoles publiques aux Etats-Unis et ciblent ainsi 598 adolescents avec leur dispositif (Binning & al., 2018). Contrairement à Borman et al., Binning et ses collègues fusionnent trois types d'intervention. Tout d'abord, ils

s'appuient sur la théorie du « Growth mindset », et valident donc l'idée que le cerveau est un muscle et se développe avec de l'effort. Ensuite, les auteurs utilisent des récits basés sur l'histoire de célébrités dans le but de montrer que même les plus grands génies ont connus des échecs en débutant. Pour terminer, ils décident de faire appel à des témoignages d'élèves plus âgés, exprimant que les doutes qu'ils peuvent éprouver sur leur place à l'école sont normaux et finissent par s'estomper. Contrairement aux études précédentes, Binning et al. ne trouvent pas d'effet généralisable à tous les élèves ayant participé à leur dispositif. Par contre, ils mettent en évidence des effets très ciblés selon la race et les attentes éducatives. En effet, l'intervention a eu un effet majeur chez les élèves noirs avec des attentes éducatives élevées ( $\beta = 0,495$ ). Aucun impact n'a pu être perçu chez les élèves avec de faibles attentes. Et pour terminer, un résultat contre-intuitif a été attribué aux élèves blancs à hautes attentes (ces élèves ayant tendance à obtenir de meilleurs résultats lorsqu'ils appartiennent au groupe contrôle).

En 2013, Facchin, Margola, Molgora et Revenson décident de mettre en œuvre un dispositif ayant pour objectif de renforcer la perception qu'un élève a de ses propres capacités durant la transition du collège au lycée. Dans le nord de l'Italie, ce sont donc 201 élèves garçons qui ont été sollicités (les filles ont été exclues car trop peu nombreuses). Les élèves ont été répartis aléatoirement dans trois groupes d'écriture. Le premier ciblait les points positifs de l'entrée au lycée, c'est-à-dire les bénéfices déjà obtenus et les avantages futurs. Le deuxième demandait aux élèves d'exprimer leurs pensées et sentiments concernant la transition. Et, le dernier se focalisait sur les activités quotidiennes que les élèves vivaient dans le nouveau lycée, sans mentionner de ressenti ou d'émotions. Durant trois jours consécutifs, au tout début de l'année scolaire, les participants ont réalisé ces exercices à raison de 15 minutes quotidiennes (Facchin & al., 2013). Pour évaluer les effets de la mise en place du dispositif, le concept de soi a été mesuré à quatre moments : juste avant la première session d'écriture, une semaine après la dernière session, deux mois après et quatre mois plus tard. La version italienne de la Multidimensional Self-Concept Scale (MSCS) a été utilisée par les chercheurs. Elle mesure six dimensions de fonctionnement chez l'adolescent : académique, social, environnemental, affectif, familial et physique. Parmi ces 6 catégories, seule la dimension académique a montré des changements significatifs suite à l'intervention. En effet, une semaine après l'exercice, le groupe qui se focalisait sur les bénéfices et avantages de la transition a montré une forte amélioration de son concept de soi académique (taille de l'effet de 0,89). Cependant, contrairement au dispositif de Borman et al., les effets de l'intervention de Facchin et al. n'ont pas duré. En effet, quatre mois plus tard, il n'y avait plus aucune différence significative entre

les trois groupes. C'est pourquoi les auteurs suggèrent d'ajouter des « sessions rappels » tout au long de l'année pour tenter de conserver les effets.

Ces dispositifs convergent donc avec celui de Borman et al. dans leur objectif de modifier les croyances des élèves face à l'adversité. Cependant, leurs effets apparaissent plus variables et parfois moins généralisables.

### 2.7.2 Dispositifs mobilisant l'identification sociale

D'autres interventions, comme celle de Borman et al., reposent sur des mécanismes d'identification sociale, par exemple, via des témoignages.

C'est le cas d'Amari et Kiyokawa (2025), qui au Japon, ont pour objectif d'améliorer la santé mentale et l'adaptation scolaire des adolescents via une intervention courte. Ils décident ainsi de créer un dispositif permettant plus spécifiquement d'augmenter les perspectives perçues par les élèves sur eux-mêmes, et l'attitude positive qu'ils peuvent avoir face au stress. Pour ce faire, ils sélectionnent deux collèges publics au Japon, couvrant les trois années du collège. Ce sont ainsi 319 élèves qui sont concernés par le dispositif. En septembre, la moitié des classes ont été amenées à visionner une vidéo d'une célébrité s'exprimant sur les difficultés qu'elle a surmontées au collège. Son témoignage cible des thèmes proches de ceux de Borman et ses collègues : la description des difficultés vécues, le message qu'elles sont surmontables, un message d'espoir pour les élèves qui font face à des moments difficiles. C'est donc la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1989) qui est utilisée par les auteurs. Les autres classes regardaient, elles, une vidéo neutre sur les objectifs du développement durable. Un mois plus tard, les vidéos inverses sont proposées aux deux groupes. Les résultats de cette étude montrent des points communs et des divergences vis-à-vis de ceux de Borman et al. Amari et Kiyokawa montrent tout comme Borman et al. des résultats immédiats suite à la mise en place du dispositif. En effet, les perspectives d'avenir et l'attitude positive des élèves face au stress augmentent significativement après le visionnage du témoignage. Par ailleurs, l'effet de l'intervention présente des résultats plus élevés lorsque les élèves éprouvent une impression favorable envers la célébrité proposant son témoignage. Cependant, les effets sont ici temporaires, alors que Borman et al., eux, observaient des effets tout au long de l'année.

En outre, certains dispositifs combinent ces mécanismes avec d'autres approches. Binning et al. (2018), par exemple, mobilisent également des récits inspirants pour illustrer la normalité des difficultés.

Ces résultats montrent que l'identification à autrui peut être un levier pertinent pour modifier les représentations des élèves. Néanmoins, l'analyse de ces dispositifs met également en évidence que lorsque cette stratégie est utilisée seule ou de manière ponctuelle, elle peut produire des effets limités.

### 2.7.3 Dispositifs et travaux centrés sur les enjeux de la transition

Enfin, plusieurs recherches ne proposent pas directement d'intervention comparables à celles évoquées précédemment mais permettent de mieux comprendre les enjeux liés aux transitions scolaires.

En Finlande, Eskëla-Haapanen, Vasalampi et Lerkkanen décident en 2020 de comprendre quelles sont les attentes positives et les préoccupations des élèves juste avant la transition vers le collège, tout en examinant comment le bien-être scolaire et l'estime de soi peuvent influencer ces inquiétudes. Leur idée est donc d'identifier les élèves « à risque » pour mieux les préparer à la transition. L'étude a été réalisée en Finlande, où la transition vers le collège se fait à l'âge de 12-13 ans. Les auteurs ont ciblé 1037 élèves de 6<sup>ième</sup> année, dont 47,7% de filles. En Finlande, cette transition implique souvent de passer d'un environnement familial avec un enseignant unique, à un bâtiment plus grand et une multitude de professeurs. Ce contexte peut donc assez facilement être rapproché du notre, en FWB. Eskëla-Haapanen et ses collègues ont mis en place deux types de collecte. La première, en mars-avril (fin de primaire) était réalisée par les parents, et ciblait sur base de deux questions ouvertes ce que les enfants trouvaient « le plus agréable » et leurs « peurs » concernant leur arrivée au collège. La deuxième, en avril (les deux collectes se chevauchent) proposait aux élèves de remplir des questionnaires auto-rapportés sur l'estime de soi et le burn-out scolaire. L'analyse des résultats obtenus a mis en évidence des thématiques majeures concernant les attentes et les préoccupations des élèves. En effet, les élèves se réjouissent principalement des amitiés (34,1%) de l'apprentissage de nouvelles matières (19,3%) et du nouvel environnement (14,4%). À l'inverse, ce sont les relations avec les pairs (nouvelle classe, harcèlement) qui constitue la source d'inquiétude la plus fréquente (24,9%) devant les craintes liées aux apprentissages (17,2%). L'étude montre également que les inquiétudes liées à la transition sont associées à l'état psychologique initial

des élèves : l'épuisement scolaire est significativement plus élevé chez les élèves préoccupés socialement, les inquiétudes vis-à-vis des pairs sont fortement liées à une attitude cynique envers le travail chez les filles, et, ces dernières rapportent une estime de soi plus faible que les garçons lors de cette période.

Dans une approche qualitative, Garner et Bagnall sont les deux auteures d'une étude publiée en 2024. Celle-ci n'évalue pas une intervention spécifique, mais explore plus en profondeur le vécu et les perspectives des élèves défavorisés juste avant leur entrée en secondaire. Garner et Bagnall ont donc décidé de donner la parole aux élèves bénéficiant du Pupil Premium Funding (PPF), une aide financière destinées aux élèves issus de milieux socio-économiques défavorisés. Ces témoignages ont pour but de mettre en évidence ce qui inquiète les élèves, ce qui les excite et quel soutien est important pour eux. Ainsi, ce sont neuf élèves âgés de 10 et 11 ans provenant de deux écoles primaires du Grand Manchester qui ont été interrogés. Contrairement aux grandes études quantitatives précédemment explorées, il s'agit donc ici d'une exploration qualitative. Effectivement, les élèves ont participé à des entretiens individuels via Zoom. Les chercheurs utilisaient alors des questions ouvertes pour laisser la possibilité aux élèves d'explorer les thèmes qui leur semblaient importants. Les enregistrements ont été transcrits et analysés grâce à une analyse thématique de manière à faire émerger des thèmes récurrents. Les auteures se sont appuyées sur la théorie des Transitions multiples et Multidimensionnelles (MMT) de Jindal-Snape (2016), qui considère que la transition affecte simultanément plusieurs domaines de la vie (social, académique, environnemental...). L'expérimentation menée a mis en évidence que les enfants vivent des émotions relativement opposées : ils sont excités mais incertains face à l'inconnu (nouveaux sujets, nouveaux amis) ; l'idée de se faire de nouveaux amis les rend enthousiastes mais est contrebalancée par la crainte de perdre les anciens et par la peur du harcèlement ; les élèves se réjouissent d'apprendre de nouvelles choses mais s'inquiètent de leur difficulté et du volume de travail ; ils redoutent également la fait de s'orienter dans de grands bâtiments et la multitude de nouveaux professeurs.

De leur côté, Waters, Lester, Wenden et Cross sont à l'origine d'un dispositif ayant pour objectif d'examiner l'impact de la qualité de l'expérience de transition sur la santé sociale et émotionnelle des adolescents. En 2012, c'est en Australie-Occidentale que les auteures se sont intéressées aux élèves franchissant l'étape de la transition entre l'école primaire et secondaire. Ainsi, ce sont 1500 élèves provenant de 20 écoles catholiques de la zone métropolitaine de

Perth qui ont participé au dispositif. En début d'année scolaire, les élèves ont répondu à un questionnaire ciblant l'expérience de transition (facile versus difficile), leur santé sociale et émotionnelle. Ce même questionnaire a été administré une deuxième fois en fin d'année scolaire. En réalisant des régressions multilinéaires, Waters et al. ont pu mettre en évidence que 31% des élèves vivent une transition difficile (35,5% de filles contre 27,1% de garçons). Ces élèves vivent également plus de solitude, moins de soutien des pairs, moins de sentiment de sécurité et plus de victimisation. Sur le plan émotionnel, c'est un plus grand sentiment d'anxiété, plus de problèmes émotionnels et plus de difficultés avec les pairs auxquels ces élèves doivent faire face. À l'inverse, lorsque la transition est vécue positivement, elle est associée à moins d'anxiété, moins de harcèlement, de meilleures relations sociales et un plus grand sentiment de sécurité. Grâce à leurs résultats, Waters et ses collègues montrent qu'une transition difficile n'est pas qu'une mauvaise période à passer, mais qu'elle prédit le reste de l'année scolaire des élèves.

Au terme de cette revue de la littérature, le bien-être des élèves apparaît comme un construit multidimensionnel, complexe et influencé par une diversité de facteurs. D'ailleurs, les périodes de transition scolaire étant mal vécues, elles peuvent, de fait, avoir un impact sur le bien-être des élèves. Dans le but de faciliter ces étapes de transition pour les élèves, de nombreux dispositifs ont été créés. En effet, les recherches sur le sujet sont nombreuses et nous ont permis de mettre en évidence des dispositifs ayant fait leurs preuves. Parmi ces dispositifs, celui de Borman et ses collègues (2019) nous a paru le plus pertinent à exploiter et expérimenter. Dès lors, il apparaît judicieux d'examiner l'efficacité d'un tel dispositif en l'adaptant au contexte éducatif en FWB, en s'intéressant plus spécialement à ses effets sur différentes dimensions du bien-être.

### 3. Question et hypothèses de recherche

La présente étude examinera l'effet de la mise en place du dispositif créé par Borman et ses collègues (2019) sur différentes dimensions liées au bien-être des élèves, explicitées ci-dessous.

Elle vise ainsi à répondre à la question suivante :

« Dans quelle mesure le dispositif « *Intervention de réévaluation de l'adversité* » améliore-t-il le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire en Fédération Wallonie-Bruxelles, comparativement aux groupes contrôles non-exposés au dispositif ? ».

Au regard des apports du cadre théorique, nous pouvons formuler les hypothèses de recherche suivantes :

H1a : La mise en place du dispositif serait associée à une augmentation du sentiment d'appartenance.

H1b : La mise en place du dispositif serait associée à un meilleur rapport aux évaluations.

H1c : La mise en place du dispositif serait associée à une amélioration des relations aux enseignants.

En effet, Borman et ses collègues (2019) montrent que les élèves ayant participé au dispositif ont déclaré de manière significative, moins de stress lors des évaluations (ampleur de l'effet de 0,11) (Bricteux & al. 2023). Pour rappel, l'ampleur de l'effet peut être définie comme l'importance d'un résultat statistique, indépendamment de la taille de l'échantillon (Cohen, 2013). Prokofieva et ses collègues (2017) confirment cette idée que le stress éprouvé lors des évaluations peut être source du mal-être des élèves.

Ensuite, les auteurs initiaux de l'intervention mettent également en évidence que les élèves ayant pris part aux exercices ont montré un meilleur sentiment d'appartenance sociale (ampleur de l'effet de 0,18). L'OCDE (2018) souligne aussi, que le fait d'avoir l'impression de faire partie d'une communauté génère de nombreux points positifs dans la vie scolaire d'un élève (motivation à apprendre, meilleurs résultats, baisse des comportements dangereux,...).

De plus, plusieurs travaux prouvent que les enseignants constituent un levier important du bien-être des élèves à l'école. Notamment l'étude de Harding et al. (2019) constate que le niveau de bien-être des enseignants corrèle positivement avec celui des élèves, et à l'inverse, leurs symptômes dépressifs sont associés à une plus grande détresse psychologique chez les

élèves. Lorsqu'un enseignant est en souffrance, il peut éprouver plus de difficultés à gérer sa classe et à maintenir de bonnes relations avec ses élèves (Harding & al., 2019).

En mettant en place le dispositif de Borman et ses collègues, c'est le rapport des élèves à ces trois dimensions (pour rappel : le sentiment d'appartenance à l'école, les relations aux enseignants et le rapport aux évaluations) que nous souhaitons voir évoluer, et donc, de manière générale, leur bien-être.

H2 : Le dispositif aurait un impact positif à moyen terme sur les dimensions du bien-être ciblées dans les classes expérimentales.

En 2019, Borman et ses collègues expliquent que le dispositif mis en place a un impact à long terme sur les élèves. Une analyse de médiation indique que 80% des effets à long terme de l'intervention sont dus à des changements persistants chez les élèves. Nous souhaitons donc vérifier si, dans notre étude, les effets se maintiennent ou non dans le temps. Au vu de notre contexte temporel de récolte de données, nous privilégions l'expression « moyen terme », la dernière mesure intervenant quatre mois après la mise en place du dispositif.

H3 : Le dispositif aurait un impact positif plus important sur les dimensions du bien-être ciblées chez les garçons que chez les filles.

Bien que la mise en place du dispositif par Borman (2019) ait montré que l'impact sur les garçons était plus important que celui sur les filles, nous devons vérifier si cette différence de genre se vérifie dans notre recherche.

## 4. Méthodologie

### *4.1 Aspects éthiques*

Le présent mémoire a fait l'objet d'un accord de la Commission de vigilance éthique (CVE) en date du 16 juin 2025. Avant toute récolte de données, des documents de consentement ont été transmis aux directions, aux enseignants et aux parents d'élèves participant à la mise en place du dispositif. De plus, les données recueillies ont immédiatement été anonymisées grâce à un système de code attribué à chaque élève. De cette manière, aucune donnée permettant d'identifier directement ou indirectement un participant n'a été conservée, garantissant le respect de la confidentialité et de la vie privée de chaque participant.

## 4.2 Échantillons

Nous avons mené notre expérimentation dans deux écoles secondaires de la Province de Liège, l'une appartenant au réseau officiel, l'autre au réseau libre.

Les indices socio-économiques (ISE) de ces deux établissements sont différents. Un score de 4/20 constitue l'indice de la première école, tandis que celui de la deuxième s'élève à 13/20. L'ISE permet de distinguer les écoles selon leur contexte socio-économique, entre écoles favorisées et écoles défavorisées. Cet indice est calculé sur base de diverses variables caractérisant le contexte dans lequel les élèves grandissent (Gouvernement belge, 2020). Les écoles concernées par notre recherche appartiennent donc à deux contextes socio-économiques différents.

Dans chaque école, des enseignants ont marqué leur accord pour participer à la mise en place du dispositif dans leurs classes de première année. Dans l'école A, deux enseignants ont participé, chacun prenant en charge une classe expérimentale (GE) et une classe contrôle (GC). Dans l'école B, deux enseignants encadraient chacun une classe expérimentale, tandis qu'un troisième gérait les deux classes contrôle. Le tableau 1 ci-dessous synthétise les caractéristiques des écoles participantes.

**Tableau 1**  
*Caractéristiques des écoles participantes*

	École A	École B
ISE	4/20	13/20
Nombre d'enseignants participant	2	3
Nombre d'élèves dans le GC	35	22
Nombre d'élèves dans le GE	33	26
Total du nombre d'élèves par école	68	48
Total du nombre d'élèves dans notre recherche	116	

### *4.3 Design mis en place*

Le design choisi pour ce mémoire relève d'une méthode quasi-expérimentale. Ce sont donc huit classes d'élèves de première secondaire qui ont été sollicitées. Ces groupes ont été divisés aléatoirement pour obtenir quatre classes contrôles et quatre classes expérimentales. Initialement, ces classes regroupaient 167 élèves. Toutefois, à la suite de l'analyse des documents de consentement, ce sont finalement 116 élèves qui ont pris part au dispositif, dont 54 filles et 62 garçons.

### *4.4 Adaptation du dispositif à notre contexte*

Avant toute intervention dans les classes, c'est vers les élèves de deuxième année que nous nous sommes tournée. En effet, dans leur dispositif initial, Borman et ses collègues utilisaient des témoignages authentiques d'élèves ayant vécu récemment la transition primaire-secondaire. Pour reproduire au mieux leur intervention mais en l'adaptant au contexte et aux réalités auxquelles nous devons faire face en FWB, la récolte de ces témoignages nous a semblé essentielle. Le 4 septembre 2025, nous nous sommes donc rendue au sein de l'établissement B pour récolter des témoignages d'élèves de deuxième année. Pour ce faire, nous nous sommes aidée de questions guides pour mener les échanges dans le but de se rapprocher un minimum des thèmes que les auteurs initiaux ciblaient dans les écoles américaines. Cette phase d'échange avec les élèves de deuxième année nous a rapidement permis d'identifier que deux des exercices proposés par Borman et ses collègues étaient pleinement adaptés à notre contexte, à savoir ceux portant sur le sentiment d'appartenance à l'école et le rapport aux évaluations. En revanche, les deux autres exercices centrés sur le rapport à la politique nationale et sur le ressenti des élèves à l'idée de se rendre à la cantine, ne se sont pas révélés pertinents au regard de notre réalité contextuelle. Par ailleurs, ces discussions avec les élèves nous ont permis de cibler une nouvelle dimension qu'il nous a semblé pertinent d'approfondir au regard de leurs propos, à savoir les relations aux enseignants. Nous avons donc choisi d'intégrer un nouvel exercice portant sur cette thématique.

Une fois ces témoignages recueillis, nous avons veillé à respecter la structure ainsi que les questions proposées par Borman et al. (2019) dans la version initiale de leur dispositif pour créer les documents à destination des élèves. En annexe 1, un exemple d'exercice créé par les auteurs et en annexe 2, les documents adaptés à notre contexte éducatif.

Nous aurions également souhaité mener cette récolte de témoignages au sein de l'école A, afin d'adapter au mieux le dispositif au public ciblé. Néanmoins, pour des raisons de temps et d'organisation, cela n'a pas été possible. Certes, le recueil des témoignages dans les deux

écoles aurait pu être bénéfique, mais ceux recueillis dans l'école B avaient déjà permis d'apporter une base suffisamment pertinente sur laquelle nous allions pouvoir nous appuyer. Par conséquent, les témoignages recueillis dans l'établissement B ont été utilisés pour l'implémentation du dispositif dans les deux écoles.

#### *4.5 Mise en place du dispositif*

Après cette étape primordiale d'adaptation du dispositif à notre contexte, nous avons pu commencer la mise en place du dispositif dans les deux écoles. Pour ce faire, une brève formation a été dispensée aux enseignants afin qu'ils assurent eux-mêmes la distribution des documents aux élèves ainsi que la passation des exercices. Les consignes qui leur ont été données concernant l'administration de ces derniers se trouvent en annexe 3.

D'abord, un pré-test a été administré à tous les participants. Celui-ci avait pour but de mesurer le sentiment des élèves par rapport aux différentes dimensions se rapportant à leur bien-être à l'école : le rapport aux évaluations, le sentiment d'appartenance à l'école, les relations aux enseignants, et les sous-dimensions permettant d'évaluer le bien-être (satisfaction, somatisation, affects positifs et affects négatifs). Dans les questionnaires et analyses statistiques, ces différentes dimensions ont été abrégées de la manière suivante : EVAL pour le rapport aux évaluations, SAPP pour le sentiment d'appartenance à l'école, ENS pour les relations aux enseignants, SATI pour la satisfaction, SOMA pour la somatisation, AFF+ pour les affects positifs et AFF- pour les affects négatifs. Les suffixes PRE et POST renvoient respectivement aux mesures réalisées lors du pré-test et du post-test (tous deux identiques, disponibles en annexe 4).

Ensuite, seules les classes expérimentales ont été amenées à réaliser les 3 séances d'exercices. Celles-ci devaient se dérouler en tout début d'année scolaire, 1 à 2 semaines après le pré-test. Par souci de concordance avec les horaires et obligations des professeurs, nous avons décidé de scinder ces trois exercices en deux séances. Lors de la première, les élèves étaient invités à réaliser l'exercice lié au sentiment d'appartenance à l'école. Nous avons effectué ce choix car ce thème nous paraissait plus « large » que les deux suivants, et il pouvait donc être une bonne manière de débiter les exercices. De plus, le choix de proposer un seul exercice lors de la première séance laissait le temps aux élèves de se familiariser à l'exercice. Dans la même semaine, les groupes ont été invités à répondre aux deux autres exercices lors de la même séance, par souci de facilité pour les enseignants. Pendant ce temps, les classes contrôles poursuivaient leurs pratiques habituelles (groupe « business as usual »). De fait, Durlak (2015) souligne qu'un groupe contrôle qui ne recevrait aucune intervention ne constitue pas une

faiblesse méthodologique mais une reconnaissance de la réalité institutionnelle. L'intérêt de notre recherche n'est pas de prouver que notre intervention est meilleure que « rien », mais plutôt de comprendre si elle apporte une valeur ajoutée réelle par rapport aux pratiques déjà en vigueur dans l'institution.

Tous les groupes (GC et GE) ont alors pu passer le post-test (identique au pré-test), pour vérifier si l'intervention avait eu un effet sur les différentes dimensions ciblées. Ce post-test devait être fourni aux élèves approximativement une semaine après la dernière séance d'exercices.

Enfin, un second post-test (follow-up, identique aux deux premiers) a été donné à tous les élèves à la fin du mois de janvier pour observer ou non, un impact à moyen terme du dispositif. Les données issues de cette dernière mesure ont été identifiées par le suffixe FOL.

Ci-dessous, les dates précises auxquelles ont été réalisées les différentes étapes (voir tableaux 2,3,4 et 5) :

**Tableau 2**

*Calendrier des passations — Classes expérimentales (École A)*

	Pré-test	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Post-test	Follow-up
Classe 1	23/09/2025	29/09/2025	2/10/2025	2/10/2025	10/10/2025	30/01/26
Classe 2	24/09/2025	29/09/2025	1/10/2025	1/10/2025	8/10/2025	29/01/26

**Tableau 3**

*Calendrier des passations — Classes contrôles (École A)*

	Pré-test	Post-test	Follow-up
Classe 3	23/09/2025	8/10/2025	29/01/26
Classe 4	25/09/2025	10/10/2025	30/01/26

**Tableau 4**

*Calendrier des passations — Classes expérimentales (École B)*

	Pré-test	Exercice 1	Exercice 2	Exercice 3	Post-test	Follow-up
Classe 5	15/09/2025	18/09/2025	19/09/2025	19/09/2025	26/09/2025	23/01/26
Classe 6	19/09/2025	29/09/2025	03/10/2025	03/10/2025	13/10/2025	26/01/2026

**Tableau 5**

*Calendrier des passations — Classes contrôles (École B)*

	Pré-test	Post-test	Follow-up
Classe 7	1/10/2025	17/10/2025	27/01/26
Classe 8	02/10/2025	17/10/2025	27/01/26

#### *4.6 Instruments de mesure et validation des échelles*

Afin de vérifier un éventuel impact du dispositif sur les différentes dimensions que nous avons ciblées (sentiment d'appartenance, rapport aux évaluations, relations aux enseignants et bien-être), nous avons utilisé des échelles créées et testées par différents auteurs. D'abord, pour évaluer le bien-être de manière générale, les travaux de Suldo et ses collègues (2015) ont mis en évidence des sous-dimensions à examiner : la satisfaction et les affects positifs et négatifs. Nous avons décidé d'y ajouter la somatisation, pointée par différents auteurs comme étant essentielle pour évaluer le bien-être. Ce sont les travaux de Francotte et ses collègues (2023) qui nous ont permis d'identifier des échelles pertinentes pour évaluer le bien-être des élèves. Ils ont également développé une échelle ayant pour but d'évaluer le sentiment d'appartenance à l'école, dimension que nous ciblons dans notre recherche, et c'est celle-ci que nous avons choisie. Effectivement, cette échelle peut tout à fait être utilisée dans notre contexte étant donné son ancrage local et son adéquation avec l'objectif d'évaluation du bien-être. De plus, les auteurs fournissent les analyses factorielles et les alphas de Cronbach garantissant la validité scientifique des échelles. Concernant le rapport aux évaluations et les relations aux enseignants, nous avons utilisé les échelles de Guimard et ses collaborateurs (2015), en les adaptant légèrement, notamment en remplaçant le terme « carnet de liaison » par « journal de classe ». Ces échelles sont également appropriées à notre contexte de recherche. Elles ont été validées et présentent des qualités psychométriques robustes. Ce sont donc ces deux échelles sous forme d'échelle de Likert que nous avons décidé d'utiliser dans notre recherche. Par ailleurs, nous avons choisi de n'utiliser que quatre catégories de réponse (pas du tout d'accord ; pas d'accord ; d'accord ; tout à fait d'accord). Nous avons opéré ce choix car une catégorie centrale peut être interprétée de manière très variable par les répondants (Nadler & al., 2015). Cette case peut aisément être cochée lorsque les participants n'ont pas d'opinion, quand ils n'y accordent pas d'importance, quand ils sont incertains ou encore quand ils veulent neutraliser leur avis (Nadler & al., 2015). En retirant cette possibilité aux répondants, nous leur demandons de se positionner, et, de cette manière, nous réduisons le biais de tendance centrale (Nadler & al., 2015).

Afin d'obtenir une analyse précise des dimensions que nous ciblons dans notre recherche, nous avons décidé de vérifier la fiabilité de ces échelles avant d'exploiter les données recueillies aux pré et post-test. Pour ce faire, nous avons calculé les Oméga de McDonald ainsi que les alpha de Cronbach pour chaque échelle. L'alpha de Cronbach constitue un indicateur statistique de la cohérence interne et de la fiabilité des échelles. Il est utilisé pour s'assurer que les

différents items d'une même échelle mesurent bien un même concept (Paquette-Côté, 2024). Cependant, quelques critiques peuvent être adressées à cet indice statistique. En effet, Béland et ses collègues (2018) nous informent que l'alpha de Cronbach repose sur l'hypothèse que tous les items mesurent un concept avec la même précision. Dans le contexte des Sciences de l'éducation, l'oméga de McDonald sera donc privilégié, étant donné les données multidimensionnelles que nous souhaitons analyser. En effet, ce coefficient offre des conditions plus souples que l'alpha de Cronbach car il tolère que les données récoltées soient multifactorielles, ce qui, dans notre cas, correspond fidèlement à la réalité de notre échantillon.

Concernant l'échelle évaluant le rapport aux évaluations, les coefficients oméga de McDonald calculés lorsque chaque item est retiré sont inférieurs à celui de l'échelle globale ( $\omega = 0,68$ ) (voir tableau 6), ce qui indique qu'aucun item ne détériore la cohérence interne. L'échelle peut, dès lors, être utilisée telle quelle.

#### Analyse de fiabilité

**Tableau 6**

*Analyse de fiabilité — Rapport aux évaluations*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>échelle</b>	0.675	0.680

*Coefficients de fiabilité par item — Rapport aux évaluations*

Statistiques de fidélité de l'objet		
Si l'item est retiré		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>eval1pre</b>	0.609	0.618
<b>eval2pre</b>	0.623	0.641
<b>eval3pre</b>	0.652	0.655
<b>eval4pre</b>	0.631	0.645
<b>eval5pre</b>	0.605	0.614

En ce qui concerne le sentiment d'appartenance, nous pouvons observer grâce au tableau 7 que l'oméga de McDonald augmente lorsque l'item 4 est enlevé. Cela nous montre que cet item contribue moins à la cohérence interne de l'échelle. Nous avons décidé de supprimer cet item.

### Analyse de fiabilité

**Tableau 7**

*Analyse de fiabilité — Sentiment d'appartenance*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>échelle</b>	0.805	0.825

*Coefficients de fiabilité par item — Sentiment d'appartenance*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	Si l'item est retiré	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>Sapp1pré</b>	0.706	0.740
<b>Sapp2pré</b>	0.693	0.738
<b>Sapp3pré.r</b>	0.767	0.805
<b>Sapp4pré.r</b>	0.847	0.854

Pour les relations aux enseignants, nous observons pour les items 3 et 5 une légère augmentation de l'oméga de McDonald lorsque ceux-ci sont retirés (voir tableau 8). Afin de mieux comprendre comment les items se comportent, nous avons réalisé une corrélation objet-reste (voir tableau 9). Celle-ci nous montre que pour l'item 3, la corrélation objet-reste est bien inférieure à 0,2 (minimum acceptable). Donc, cet item pose problème. Nous allons le retirer car il explique certainement autre chose que ce que nous souhaitons mettre en évidence. Pour l'item 5, la corrélation objet-reste est faible mais supérieure à 0,2, nous allons donc garder cet item.

## Analyse de fiabilité

**Tableau 8**

*Analyse de fiabilité — Relation aux enseignants*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
échelle	0.581	0.630

Statistiques de fidélité de l'objet		
	Si l'item est retiré	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
ens1pré	0.456	0.557
ens2pré	0.484	0.540
ens3pré.r	0.641	0.674
ens4pré	0.413	0.526
ens5pré.r	0.593	0.647

**Tableau 9**

*Corrélations objet-reste — Relations aux enseignants*

Statistiques de fidélité de l'objet	
	Corrélation objet-reste
ens1pré	0.493
ens2pré	0.413
ens3pré.r	0.131
ens4pré	0.511
ens5pré.r	0.216

L'analyse des échelles concernant la satisfaction, la somatisation et les affects positifs/négatifs nous montre que ces échelles peuvent être utilisées telles quelles. En annexe 5, vous trouverez les tableaux reprenant le calcul de leurs différents omégas de McDonald.

## 4.7 Analyse des données

Des statistiques descriptives ont été réalisées afin de vérifier la comparabilité des groupes lors du pré-test. Pour comprendre plus précisément si les différences entre les deux groupes sont dues au hasard ou non, nous avons réalisé le test t de Student, qui ne prend pas seulement en compte les moyennes, mais aussi les écarts-types et la taille des groupes. Pour ce test, lorsque la  $p$ -value est inférieure à .05, les groupes ne sont pas comparables car la différence entre ceux-ci est significative. Par contre, lorsque  $p$ -value est supérieur à .05, il n'y a pas de différence significative et nous pouvons comparer les groupes. Nous réaliserons également des régressions linéaires afin de déterminer si la mise en place du dispositif a eu un impact sur le bien-être des élèves. Par ailleurs, d'autres régressions linéaires seront effectuées afin d'examiner les différences en fonction du genre ainsi que la persistance des effets du dispositif à plus long terme. La régression linéaire sert à examiner la relation entre une variable dépendante (à expliquer) et une ou plusieurs variables indépendantes (explicatives). Dans notre cas, les variables que nous souhaitons expliquer sont le bien-être (donc ses sous-dimensions), le rapport aux évaluations, les relations aux enseignants et le sentiment d'appartenance. La condition (contrôle ou expérimentale) et le délai sont, eux, des variables indépendantes explicatives qui pourraient influencer les variables expliquées. Pour terminer, suite aux statistiques descriptives, nous réaliserons des calculs de tailles d'effet pour déterminer s'il existe un éventuel effet différentiel de l'intervention selon le genre des élèves.

## 5. Présentation des résultats

### 5.1 *Vérification de la comparabilité des groupes au pré-test*

Avant d'analyser à proprement parler les résultats obtenus à la suite de la mise en place du dispositif, il était important de s'assurer de la comparabilité des groupes au moment du pré-test. Pour ce faire, des statistiques descriptives ont d'abord été calculées pour l'ensemble des variables étudiées, suivies de tests inférentiels permettant de déterminer si les différences observées entre groupes étaient statistiquement significatives ou attribuables au hasard. Le tableau 10 présente les statistiques descriptives du groupe contrôle et expérimental, accompagnées des résultats du test de Shapiro-Wilk permettant d'évaluer la normalité de la distribution des données dans chacun des groupes.

**Tableau 10**

*Statistiques descriptives au pré-test par groupe (0 = contrôle, 1 = expérimental)*

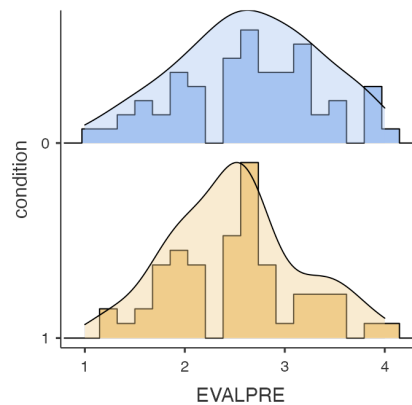
Statistiques descriptives								Shapiro-Wilk	
	condition	N	Manquants	Moyenne	Médiane	Ecart-type	W	p	
EVALPRE	0	59	0	2.64	2.60	0.717	0.981	0.469	
	1	57	0	2.50	2.60	0.640	0.974	0.257	
SAPPRE	0	59	0	3.40	3.67	0.796	0.748*	<.001	
	1	56	1	3.58	3.67	0.589	0.731*	<.001	
ENSPRE	0	59	0	2.87	3.00	0.596	0.929*	0.002	
	1	57	0	2.87	3.00	0.563	0.962	0.071	
SATIPRE	0	57	2	3.17	3.25	0.674	0.900*	<.001	
	1	57	0	3.28	3.25	0.500	0.861*	<.001	
SOMAPRE	0	57	2	3.48	3.57	0.824	0.977	0.332	
	1	57	0	3.22	3.29	0.714	0.972	0.218	
AFF+PRE	0	58	1	3.66	3.83	0.914	0.941*	0.007	
	1	55	2	3.59	3.67	0.874	0.948*	0.020	
AFF-PRE	0	58	1	2.59	2.60	0.850	0.965	0.095	
	1	56	1	2.57	2.50	0.751	0.983	0.609	

*Note. Condition 0 = groupe contrôle ; Condition 1 = groupe expérimental. PRE = pré-test ; EVAL = rapport aux évaluations ; SAPP = sentiment d'appartenance ; ENS = relation aux enseignants ; SATI = satisfaction ; SOMA = somatisation ; AFF+ = affects positifs ; AFF- = affects négatifs.*

Le test de Shapiro-Wilk nous a permis de constater assez rapidement (via la représentation sous forme de graphe ci-dessous), que les données recueillies concernant, par exemple, le rapport aux évaluations (EVALPRE) suivaient une distribution normale, aussi bien pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. De plus, la p-value est supérieure à 0,05 ( $p = 0,469$  pour le groupe contrôle ;  $p = 0,257$  pour le groupe expérimental). Nous pouvons bien tolérer l'hypothèse nulle : les données suivent une distribution normale. Ci-dessous, le graphique 1 illustrant la normalité des distributions de la variable EVALPRE.

### Graphique 1

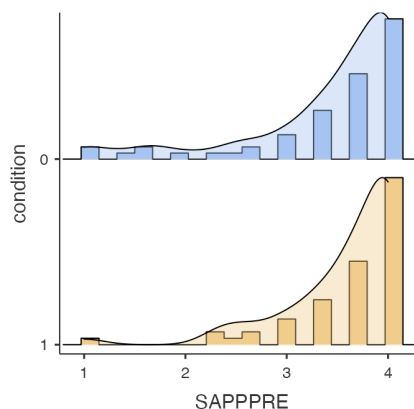
*Distribution de la variable EVALPRE dans le groupe contrôle et le groupe expérimental, respectivement (0 = contrôle, 1 = expérimental)*



Cependant, la majorité des autres variables (sentiment d'appartenance, relation aux enseignants, satisfaction, affects positifs) ne suivent pas une distribution normale, et les p-values associées sont donc, inférieures à 0.05. C'est le cas par exemple pour le sentiment d'appartenance à l'école, illustré par le graphique 2.

### Graphique 2

*Distribution de la variable SAPPRE dans le groupe contrôle et le groupe expérimental, respectivement*



Les données relatives à la somatisation ( $p = 0,33$  et  $p = 0,22$ ) et aux affects négatifs ( $p = 0,095$  et  $p = 0,61$ ) constituent des exceptions et peuvent, elles aussi, être considérées comme normalement distribuées dans les deux groupes (voir tableau 10).

Ces violations partielles de la normalité auraient pu justifier l'utilisation de tests non-paramétriques. Cependant, malgré ces écarts, le test t de Student pour échantillons indépendants a été réalisé dans le but de comparer les groupes au pré-test. En effet, ce test est reconnu comme robuste aux déviations modérées de la normalité, particulièrement lorsque les tailles d'échantillons sont suffisantes et équilibrées. Notre échantillon comportant 57 à 59 participants par groupe répond à cette condition (Rochon & al., 2012).

Par ailleurs, pour la variable satisfaction (SATIPRE), le test de Levene s'est révélé significatif ( $p < 0,05$ ), ce qui traduit une violation de l'égalité des variances. Dans ce cas, c'est le test de t de Welch (qui ne suppose pas l'homogénéité des variances) qui a été appliqué.

**Tableau 11**

*Test t de Student pour échantillons indépendants au pré-test*

Test t pour échantillons indépendants				
		Statistique	ddl	p
<b>EVALPRE</b>	<b>t de Student</b>	1.1065	114	0.271
<b>SAPPPRE</b>	<b>t de Student</b>	-1.3457	113	0.181
<b>ENSPRE</b>	<b>t de Student</b>	0.0138	114	0.989
<b>SATIPRE</b>	<b>t de Welch <sup>a</sup></b>	-0.9735	103	0.333
<b>SOMAPRE</b>	<b>t de Student</b>	1.7995	112	0.075
<b>AFF+PRE</b>	<b>t de Student</b>	0.3976	111	0.692
<b>AFF-PRE</b>	<b>t de Student</b>	0.1619	112	0.872

*Note.  $H_a : \mu_0 \neq \mu_1$ . <sup>a</sup> Le test de Levene est significatif ( $p < 0,05$ ) pour SATIPRE, suggérant une violation de l'égalité des variances ; le test de Welch a donc été préféré.*

Ces résultats ne mettent en évidence aucune différence significative entre les deux groupes pour l'ensemble des variables ( $p > 0,05$  dans tous les cas).

Pour terminer, nous avons calculé une ampleur de l'effet lors du pré-test. Pour ce faire, nous avons soustrait la moyenne du groupe contrôle à celle du groupe expérimental, pour ensuite diviser ce résultat par l'écart-type du groupe contrôle au pré-test. Les valeurs ont été récoltées via l'outil de calcul psychometrica (Lenhard & Lenhard, 2016). Afin de considérer

les groupes contrôles et expérimentaux comme équivalents au départ, la valeur absolue de l'ampleur de l'effet doit être inférieure à 0.25 (Baye & al., 2018). Le tableau 12 permet d'examiner les résultats obtenus.

**Tableau 12**

*Tableau d'ampleur d'effet pour analyse de l'équivalence des groupes au pré-test*

	Groupe expérimental	Groupe contrôle		Ampleur de l'effet
	$\mu$ Pré-test	$\mu$ Pré-test	Écart-type GC	
<b>EVALPRE</b>	2.50	2.64	0.717	-0.20
<b>SAPPPRE</b>	3.58	3.40	0.796	+0.23
<b>ENSPRE</b>	2.87	2.87	0.596	0.00
<b>SATIPRE</b>	3.28	3.17	0.674	+0.16
<b>SOMAPRE</b>	3.22	3.48	0.824	-0.32
<b>AFF+PRE</b>	3.59	3.66	0.914	-0.08
<b>AFF-PRE</b>	2.57	2.59	0.850	-0.02

À l'exception de la dimension de somatisation, toutes les valeurs obtenues sont inférieures à 0.25, ce qui montre une comparabilité satisfaisante entre les groupes selon les recommandations du What Works Clearinghouse (WWC).

Nous pouvons donc conclure que les deux groupes sont comparables avant l'implémentation du dispositif. Les éventuelles différences observées par la suite pourront donc être attribuées à la mise en place du dispositif plutôt qu'à des différences initiales.

## 5.2 Effet du dispositif à court terme (pré-test → post-test)

Des analyses de régressions linéaires ont été réalisées afin d'évaluer l'effet du dispositif à court terme, en contrôlant les scores des groupes au pré-test. Dans chaque modèle, le score au post-test est la variable dépendante, tandis que le score au pré-test et la condition (contrôle = 0 ; expérimental = 1) sont les variables indépendantes. Le score au pré-test permet de contrôler les différences initiales et donc d'isoler l'effet du dispositif.

### 5.2.1 Rapport aux évaluations

**Tableau 13**

*Régression linéaire : effet du dispositif sur le rapport aux évaluations (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.649	0.422

Note. Models estimated using sample size of N=116

Coefficients du modèle - EVALPOST

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.1613	0.1854	6.2642	<.001
EVALPRE	0.5977	0.0661	9.0367*	<.001
condition:				
1 – 0	0.0086	0.0898	0.0962	0.924

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

Les résultats nous indiquent tout d'abord que le modèle explique 42,2% ( $R^2 = 0,422$ ) de la variance au post-test. En d'autres termes, 42,2% des différences observées sont expliquées par notre modèle (le score au pré-test et la condition). Le score au pré-test constitue un prédicteur hautement significatif du score au post-test ( $\beta = 0,598$ ,  $p < 0,001$ ), confirmant la stabilité de cette variable dans le temps. Plus précisément, une augmentation d'un point sur le score de EVALPRE entraîne une augmentation de 0,598 point sur le rapport aux évaluations au post-test. En revanche, la condition expérimentale n'est pas un bon prédicteur du score lors du post-test ( $\beta = 0,009$ ,  $p = 0,924$ ). Le dispositif n'a donc pas eu d'effet significatif à court terme sur le rapport aux évaluations.

## 5.2.2 Sentiment d'appartenance

**Tableau 14**

*Régression linéaire : effet du dispositif sur le sentiment d'appartenance (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.685	0.469

Note. Models estimated using sample size of N=115

Coefficients du modèle - SAPPPOST

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.0375	0.2456	4.223	<.001
condition:				
1 – 0	0.0537	0.0975	0.551	0.583
SAPPPRE	0.6795	0.0694	9.792*	<.001

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

Concernant le sentiment d'appartenance à l'école, ce sont 46,9% de la variance ( $R^2 = 0,469$ ) qui sont expliqués par le modèle. Nous pouvons constater que le pré-test est fortement prédictif ( $\beta = 0,680$ ,  $p < 0,001$ ), alors que la condition expérimentale n'est pas significative ( $\beta = 0,054$ ,  $p = 0,583$ ). Effectivement, le fait d'appartenir au groupe expérimental plutôt qu'au groupe contrôle n'est associé qu'à une augmentation moyenne de 0,054 point au post-test. Le dispositif n'a donc pas d'effet à court terme sur le sentiment d'appartenance à l'école.

### 5.2.3 Relations aux enseignants

**Tableau 15**

*Régression linéaire : effet du dispositif sur les relations aux enseignants (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle

Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.676	0.457

Note. Models estimated using sample size of N=116

Coefficients du modèle - ENSPOST

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	0.7628	0.2148	3.552	<.001
ENSPRE	0.7002	0.0719	9.733*	<.001
condition: 1 – 0	0.0560	0.0828	0.677	0.500

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

Ici, le modèle explique 45,7% de la variance ( $R^2 = 0,457$ ). Comme pour les dimensions précédentes, le pré-test prédit fortement le post-test ( $\beta = 0,700$ ,  $p < 0,001$ ), par contre, ce n'est pas le cas pour la condition ( $\beta = 0,056$ ,  $p = 0,500$ ). Nous ne pouvons donc pas observer un impact du dispositif à court terme sur la relation aux enseignants.

### 5.2.4 Satisfaction

En annexe 6 se trouvent les tableaux reprenant les résultats des régressions linéaires réalisées pour les dimensions suivantes (satisfaction, somatisation, affects positifs et affects négatifs).

Pour la satisfaction, le modèle explique 51,6% de la variance ( $R^2 = 0,516$ ). Comme pour les dimensions précédentes, le score au pré-test constitue un prédicteur significatif du score au post-test ( $\beta = 0,661$ ,  $p < 0,001$ ). La condition expérimentale n'est pas significative ( $\beta = -0,045$ ,  $p = 0,530$ ). L'intervention menée n'a pas d'effet à court terme sur la satisfaction scolaire.

### 5.2.5 Somatisation

En ce qui concerne la somatisation, le modèle explique 63,3 % de la variance ( $R^2 = 0,633$ ), soit le pouvoir explicatif le plus élevé parmi l'ensemble des analyses réalisées. Le pré-test est à nouveau fortement prédictif ( $\beta = 0,752$ ,  $p < 0,001$ ), signalant une stabilité particulièrement marquée de cette variable. La condition expérimentale n'est pas significative ( $\beta = 0,097$ ,  $p = 0,257$ ). Le dispositif n'a pas d'effet à court terme sur la somatisation.

### 5.2.6 Affects positifs

Aucun effet du dispositif n'est visible concernant les affects positifs. Bien que le modèle explique 48,4 % de la variance, la condition n'est pas significative ( $\beta = 0,069$ ,  $p = 0,554$ ), mais bien le pré-test ( $\beta = 0,667$ ,  $p < 0,001$ ).

### 5.2.7 Affects négatifs

La même conclusion peut être appliquée à cette dernière dimension. Effectivement, le modèle explique 52,7% de la variance, mais, la condition n'est pas significative ( $\beta = 0,030$ ,  $p = 0,777$ ). Le pré-test, lui, prédit fortement le post-test ( $\beta = 0,728$ ,  $p < 0,001$ ).

### 5.2.8 Synthèse des résultats à court terme

L'ensemble des régressions linéaires réalisées nous mène à constat uniforme : à court terme, aucun effet significatif du dispositif n'est observé sur les différentes dimensions ciblées dans notre recherche. En revanche, les scores au pré-test constituent systématiquement des prédicteurs puissants des scores au post-test, ce qui indique une grande stabilité des variables mesurées. Ce résultat souligne également que les caractéristiques initiales des élèves (leur niveau initial de bien-être) exercent une influence déterminante sur leur niveau ultérieur, indépendamment de leur participation au dispositif.

### *5.3 Effet du dispositif à moyen terme (pré-test → follow-up)*

Des analyses de régressions linéaires (voir annexe 7) ont également été menées pour examiner l'effet du dispositif à moyen terme en comparant les scores du pré-test à ceux recueillis lors du follow-up (fin janvier). De manière générale, les analyses ne montrent aucun effet significatif de la condition expérimentale sur l'ensemble des dimensions ciblées ( $p > 0,05$  dans tous les cas). En effet, pour chacune des variables, le fait d'appartenir au groupe expérimental ne constitue pas un prédicteur des scores lors du dernier test (follow-up) ( $p > 0,05$ ).

Par contre, comme pour les régressions réalisées sur l'effet du dispositif à court terme, mais à l'exception de la satisfaction, les scores au pré-test sont systématiquement des prédicteurs significatifs des scores mesurés à moyen terme ( $p < 0,001$ ). Les coefficients  $\beta$  sont également inférieurs à ceux observés dans les régressions à court terme. Cette baisse du pouvoir prédictif du pré-test est attendue. Effectivement, sur une période plus longue (environ cinq mois), d'autres facteurs (relationnels, contextuels...) ont pu intervenir dans l'évolution du bien-être des élèves.

Par ailleurs, les modèles expliquent entre 9% et 27% de la variance, ce qui correspond à un pouvoir explicatif modéré. Cette diminution par rapport aux analyses à court terme nous laisse aussi penser que d'autres facteurs ont certainement pu intervenir dans l'évolution du bien-être à plus long terme.

### *5.4 Effet du genre*

Des analyses de régression linéaire multiple ont été réalisées dans le but d'examiner l'effet du genre sous contrôle de la condition, ainsi que de vérifier l'existence d'un effet d'interaction entre ces deux variables. Dans un premier temps, l'effet du genre a été examiné sous contrôle de la condition expérimentale. Dans un second temps, l'interaction entre la condition et le genre a été introduite afin de vérifier si l'impact du dispositif était différent en fonction du genre des élèves.

Le tableau 16 présente pour chaque dimension, les résultats des régressions linéaires multiples incluant simultanément le score au pré-test, la condition et le genre comme prédicteurs du score au post-test. Comme expliqué précédemment, pour l'ensemble des modèles, le score au pré-test prédit significativement le score au post-test. En revanche, ni la

condition ni le genre ne sont des prédicteurs significatifs du score au post-test, bien que l'effet du genre sur la somatisation se rapproche du seuil de significativité ( $\beta = -0,149$ ,  $p = 0,078$ ).

**Tableau 16**  
*Régressions linéaires multiples incluant le genre comme prédicteur (post-test)*

Dimension	Estimation pré-test	p pré-test	Estimation condition	p condition	Estimation genre	p genre	R <sup>2</sup>
Rapport aux évaluations	0.599	<.001	0.009	0.920	0.016	0.864	0.422
Sentiment d'appartenance	0.676	<.001	0.055	0.575	0.067	0.492	0.472
Relations aux enseignants	0.703	<.001	0.058	0.484	0.107	0.197	0.465
Satisfaction	0.652	<.001	-0.040	0.575	0.117	0.104	0.527
Somatisation	0.737	<.001	0.087	0.300	-0.149	0.078	0.643
Affects positifs	0.674	<.001	0.071	0.544	0.103	0.383	0.488
Affects négatifs	0.722	<.001	0.031	0.774	0.047	0.664	0.528

*Note. Les coefficients présentés correspondent aux estimations non standardisées issues de Jamovi. La condition est codée 0 = contrôle et 1 = expérimental ; le genre est codé 0 = garçon et 1 = fille.*

Le tableau 17 présente les résultats des modèles incluant l'interaction entre la condition et le genre. Aucune interaction significative n'est observée pour les différentes dimensions étudiées. Ces résultats nous montrent que l'effet du dispositif ne varie pas significativement selon le genre des élèves. L'hypothèse selon laquelle le dispositif aurait un impact plus important chez les garçons ne peut donc pas être confirmée.

**Tableau 17**  
**Régressions linéaires multiples incluant l'interaction genre × condition (post-test)**

<b>Dimension</b>	<b>Estimation interaction</b>	<b>p interaction</b>	<b>R<sup>2</sup></b>	<b>Interaction significative</b>
Rapport aux évaluations	0.094	0.607	0.423	Non
Sentiment d'appartenance	-0.132	0.502	0.474	Non
Relations aux enseignants	0,096	0.567	0.467	Non
Satisfaction	0,174	0.230	0.534	Non
Somatisation	-0,048	0.774	0.643	Non
Affects positifs	-0,140	0.554	0.489	Non
Affects négatifs	-0,246	0.249	0.534	Non

*Note.* Le terme d'interaction correspond au produit condition × genre. Aucune interaction n'est statistiquement significative au seuil de .05.

Globalement, les analyses réalisées ne permettent pas de mettre en évidence un effet significatif du genre sur les dimensions ciblées. De plus, l'interaction entre la condition et le genre ne s'est pas non plus révélée significative, ce qui suggère que le dispositif ne fonctionne pas différemment selon le genre des élèves.

## 5.5 Synthèse générale des résultats

Dans l'ensemble, les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche ne permettent pas de confirmer les hypothèses formulées au départ. Les différentes analyses réalisées indiquent que la mise en place du dispositif « Intervention de réévaluation de l'adversité » n'a pas entraîné de modification statistiquement significative dans les classes que nous avons ciblées. Effectivement, que ce soit immédiatement après l'intervention ou plusieurs mois plus tard, nous ne pouvons pas observer d'effet sur les différentes dimensions du bien-être pointées par notre recherche.

Les analyses effectuées entre le pré-test et le post-test montrent avant tout que les scores initiaux des élèves expliquent fortement les scores observés après l'intervention. En d'autres termes, pour l'ensemble des dimensions analysées, le pré-test apparaît comme le principal prédicteur du post-test. Par contre, la participation au dispositif n'est associée à aucune amélioration significative du rapport aux évaluations, du sentiment d'appartenance à l'école, des relations aux enseignants, de la satisfaction, de la somatisation ou encore des affects positifs et négatifs.

Les analyses réalisées à partir des données du follow-up aboutissent à des constats similaires. Une fois de plus, les données récoltées lors du pré-test expliquent une part importante des résultats mesurés quelques mois plus tard. Aucun effet positif durable n'est observable dans les classes expérimentales. Les résultats ne montrent donc pas de maintien des effets attendus à moyen terme.

L'ajout de la variable genre dans les modèles de régressions linéaires ne modifie pas ces conclusions. En effet, le genre ne constitue pas un facteur explicatif significatif des différentes dimensions étudiées lorsqu'il est analysé sous contrôle de la condition expérimentale. Seule la variable liée à la somatisation présente un résultat relativement proche du seuil de significativité, sans toutefois pouvoir être considérée comme significative.

Enfin, les analyses intégrant une interaction entre le genre et la condition expérimentale ne mettent pas non d'effet significatif en évidence. Autrement dit, le dispositif agit de manière similaire chez les filles et chez les garçons. L'hypothèse selon laquelle le dispositif aurait un impact plus conséquent chez garçons ne peut donc pas être retenue.

Dans l'ensemble, cette étude ne permet donc pas de montrer que le dispositif choisi améliore significativement les dimensions du bien-être ciblées, ni qu'il produise des effets différents selon le genre des élèves ou le moment auquel les mesures ont été réalisées.

## 6. Interprétation et discussion

### 6.1 *Rappel de l'objectif et principaux résultats*

Cette recherche avait pour ambition d'examiner dans quelle mesure un dispositif adapté de celui de Borman et ses collègues (2019) pouvait contribuer à améliorer le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire. Plus précisément, trois hypothèses ont structuré notre démarche : un effet du dispositif sur le bien-être, ainsi que certaines dimensions associées (le rapport aux évaluations, les relations aux enseignants et le sentiment d'appartenance à l'école) ; un effet maintenu à moyen terme ; et un effet différencié selon le genre.

Les résultats obtenus ne permettent pas de mettre en évidence un effet significatif du dispositif, ni à court terme (post-test) ni à moyen terme (follow-up), et ce, pour l'ensemble des variables étudiées. Néanmoins, les scores au pré-test apparaissent comme des prédictifs significatifs des tests proposés ultérieurement, suggérant une stabilité des variables au cours de l'année.

### 6.2 *Pistes d'interprétation*

L'absence d'effet du dispositif pourrait s'expliquer par plusieurs facteurs.

Tout d'abord, le dispositif que nous avons choisi a été créé et mis en place par ses auteurs aux États-Unis. Bien que la FWB et les États-Unis soient des démocraties, il se pourrait que l'implémentation d'un tel dispositif ait eu un impact plus important chez les américains. Il est vrai que les difficultés liées aux transitions scolaires peuvent être vécues différemment d'un contexte éducatif à l'autre. De plus, il ne faut pas oublier que notre intervention a été quelque peu réadaptée, pour mieux convenir à notre contexte éducatif. Il n'est donc pas anormal d'observer des résultats différents de ceux de Borman et ses collaborateurs.

Ensuite, nos recherches dans la littérature nous ont permis de comprendre à quel point le bien-être est un construit multidimensionnel et complexe. Dans ce cadre, un dispositif aussi court (pour rappel : 3 séances d'exercices de 15 minutes) pourrait ne pas suffire à produire des changements significatifs.

Pour continuer, lors de leur intervention initiale, Borman et ses collègues ciblaient 11 écoles et par conséquent 1304 jeunes franchissant l'étape de la transition primaire-secondaire. Dans notre cas, l'échantillon de 116 élèves pourrait ne pas permettre de mettre en évidence des effets de petite taille. Le nombre plus restreint d'élèves participant au dispositif entraîne une augmentation des erreurs standards, et par conséquent, réduit la probabilité de mettre en évidence des effets statistiquement significatifs.

Pour terminer, malgré l'absence d'effet significatif, cette recherche présente plusieurs apports importants qui méritent d'être soulignés.

D'abord, les résultats mettent en évidence une certaine stabilité du bien-être des élèves dans le temps. Cela suggère que le bien-être ne se modifie pas facilement à court terme, et qu'il est fortement influencé par des facteurs initiaux (de manière générale, le pré-test prédisait fortement les tests suivants).

Ensuite, cette étude montre que, dans notre cas, la mise en œuvre d'un dispositif ponctuel n'a pas suffi à produire des effets significatifs sur le bien-être. Toutefois, aucun effet délétère n'a non plus été observé chez les élèves des écoles ciblées. Ce constat nous pousse à questionner la temporalité et l'intensité de l'intervention. Nous pensons que des actions plus durables et mieux intégrées au milieu scolaire pourraient être plus efficaces pour atteindre une amélioration du bien-être des élèves.

Il convient de noter que nos résultats ne sont pas des cas isolés dans la littérature scientifique. En effet, dans la mise en place de leurs dispositifs respectifs, Binning et al. (2018) ne trouvaient pas d'effet généralisable, tandis que Facchin et al. (2013) observaient des effets temporaires et qu'Amai et Kiyokawa (2025) trouvaient des effets immédiats mais peu durables. Nos résultats rejoignent donc ces recherches et mettent ainsi en évidence la difficulté d'obtenir des résultats à la fois généralisables et durables à partir d'interventions brèves centrées sur les perceptions des élèves.

Enfin, cette étude contribue à la littérature en apportant des données empiriques sur l'impact d'un dispositif réel dans un contexte scolaire authentique en FWB.

### 6.3 Limites

Le travail mené dans le cadre de cette recherche nous a permis de mettre en évidence certaines limites méthodologiques et logistiques.

Méthodologiquement parlant, notre échantillon (116 élèves) reste relativement restreint. Comme le souligne Cohen (2013), cette taille d'échantillon peut réduire la puissance statistique et rendre difficile la détection de petits effets. Dès lors, l'absence de significativité dans notre étude ne signifie donc pas nécessairement une absence totale d'effet lié au dispositif.

De plus, les données auto-rapportées ont aussi pu affecter la validité des mesures effectuées. Nos questionnaires reposaient sur la perception subjective des élèves, sur leurs compréhension des items ou encore sur leur volonté d'y répondre honnêtement. Comme le rappellent Suldo et al. (2015), tous ces éléments pourraient donc avoir un impact sur la qualité des données collectées.

D'autres variables susceptibles d'influencer le bien-être (relations avec les pairs, contexte familial,...) n'ont pas été prises en compte dans nos analyses. Ces variables non-contrôlées, appelées variables confondantes, pourraient cependant avoir une réelle importance dans l'évolution du bien-être des élèves, et donc, dans l'analyse des résultats (Collie & Hascher, 2024).

Aussi, pour des raisons organisationnelles, ce sont les classes, et non les élèves individuellement, qui ont été assignées aux groupes contrôle ou expérimental. Cette absence de randomisation individuelle peut dès lors favoriser l'émergence d'effets liés aux classes, aux enseignants ou encore à la dynamique de groupe.

Par ailleurs, le fait que les enseignants aient administré eux-mêmes les exercices aux élèves a pu engendrer des variations dans les consignes. L'implication des enseignants ainsi que le climat existant dans leur classe constituent aussi des éléments non-négligeables susceptibles d'avoir influencé la manière dont le dispositif a été vécu par les élèves. Durlak (2011) souligne que la qualité de mise en œuvre d'un dispositif constitue un facteur central dans l'efficacité de l'intervention que nous souhaitons mener.

Logistiquement parlant, nous nous sommes assez rapidement rendu compte que les documents de consentements adressés aux parents ont agi comme un réel frein à la mise en œuvre du dispositif. En réalité, un système de consentement « opt-out » nous paraît, à ce jour, plus judicieux. Ce système repose sur l'envoi d'une lettre d'information aux parents, les

informant que, s'ils souhaitent s'opposer à la participation de leur enfant au dispositif, ils peuvent contacter l'équipe éducative. En somme, s'ils ne se manifestent pas pour dire « non », c'est « oui ». Cette méthode nous aurait permis de cibler un échantillon d'élèves plus large tout en faisant gagner du temps aux enseignants, notamment en évitant la collecte et l'analyse des formulaires de consentement nécessaires pour déterminer les élèves autorisés à participer. Dans leur étude sur l'impact des procédures de consentement parental, Shaw et ses collègues (2015) montrent d'ailleurs que celles-ci peuvent réduire le taux de participation et introduire des biais d'échantillonnage. Ces auteurs expliquent également que dans le cadre de recherches présentant un risque minimal, le système de consentement « opt-out » peut être considéré comme une alternative éthiquement acceptable. Toutefois, il conviendrait de s'assurer que cette méthode soit en accord avec les principes de l'école et de la direction.

Il nous semblerait également pertinent de remplacer les témoignages sous forme de texte à lire par des supports audio ou par des interventions de jeunes venant témoigner en personne. Dans la mesure où les élèves sont régulièrement confrontés à des textes et à des énoncés à lire, une diversification des formats d'activités pourrait davantage correspondre à leurs besoins. Cette adaptation serait susceptible de renforcer leur engagement et de les inciter à participer plus activement. Car, effectivement, certains professeurs ont rapporté un manque d'attention de la part des élèves concernant ces exercices, ce qui constitue une limite à notre recherche.

Pour continuer, les emplois du temps des enseignants étaient parfois peu compatibles avec les exigences du dispositif. En outre, les imprévus tels que les absences ou les retards dans la progression de la matière ont également constitué des contraintes. Par conséquent, certaines classes n'ont pas toujours bénéficié des mêmes activités au même moment.

Pour terminer, certains termes utilisés dans les questionnaires étaient régulièrement mal compris par les élèves, ce qui a pu compromettre la précision des données recueillies.

## 7. Perspectives

Sur le plan pratique, plusieurs pistes sont envisageables dans le cadre de futures recherches similaires.

Il serait notamment intéressant de tester ce type de dispositif avec un échantillon plus grand, en mobilisant par exemple davantage d'écoles et en optimisant le nombre de consentements positifs via le système « opt-out ». Cet échantillon plus large pourrait augmenter la puissance statistique et faciliterait la généralisabilité des résultats.

Une autre perspective consisterait à proposer les exercices sous des formats différents, en recourant par exemple à des vidéos ou des interventions en présentiel. Cette idée pourrait permettre aux élèves de mieux internaliser le message transmis.

La mise en place des séances de « rappel » tout au long de l'année pourrait également être pertinente afin de maintenir les potentiels effets dans le temps.

De plus, des variables contextuelles comme les dynamiques de classe ou le soutien de pairs favoriseraient une meilleure compréhension des mécanismes qui influencent ce type de dispositif. Pour ce faire, l'ajout de dimensions qualitatives (entretiens, groupes de paroles...) donnerait la possibilité de mieux comprendre le vécu subjectif des élèves pendant la transition.

En outre, pour déterminer si le dispositif est réellement pertinent pour tous les élèves, il serait intéressant de vérifier si certains profils (anxieux, faible sentiment d'appartenance, difficultés scolaires...) bénéficient davantage de l'intervention que d'autres.

Afin d'explorer la transition primaire-secondaire dans son intégralité, il nous semblerait judicieux de considérer l'effet d'un tel dispositif avant même l'entrée en première secondaire. En proposant un dispositif aux élèves de sixième primaire, certaines difficultés liées à la transition pourraient potentiellement être atténuées dès le début de leur parcours dans le secondaire.

Ces différentes pistes ouvrent ainsi la voie à de futures recherches ayant pour but d'accompagner durablement les élèves lors de cette période de transition.

## 8. Conclusion

Ce mémoire avait pour ambition d'évaluer l'efficacité d'une intervention adaptée de celle de Borman et ses collègues (2019). En mettant en place ce design quasi-expérimental, nous avons pris conscience du besoin d'accompagner les élèves lors de cette période sensible que représente la transition primaire-secondaire. En effet, le bien-être scolaire, en particulier lors de cette étape charnière, ne peut plus être considéré comme secondaire.

La mise en place du dispositif dans les deux écoles nous a permis de comprendre la difficulté d'obtenir des effets durables à partir d'une intervention brève. Bien que les effets observés dans notre recherche demeurent limités, celle-ci contribue aux recherches menées en FWB, en proposant une adaptation contextualisée d'un dispositif initialement développé aux États-Unis.

Pour le terrain scolaire, notre étude met en évidence l'importance de préparer les élèves à cette transition. Une piste intéressante consisterait à mettre en place des actions préventives avant même l'entrée en première secondaire. De plus, l'absence d'effet significatif du dispositif choisi souligne que le bien-être gagne à être intégré aux pratiques quotidiennes plutôt que dans des interventions ponctuelles.

Concernant la formation des enseignants, nous pensons qu'il serait pertinent que ceux-ci soient sensibilisés et formés aux enjeux psychologiques de la transition. Une formation ciblant l'accueil des élèves, le développement des compétences relationnelles ou encore l'identification des élèves les plus vulnérables pourrait favoriser le rôle de soutien que les enseignants sont amenés à jouer lors de cette période sensible.

À une échelle plus large, il est important de considérer l'implication nécessaire de la part des politiques éducatives. Effectivement, il est nécessaire que le bien-être soit reconnu comme une composante de la réussite scolaire. Pour ce faire, une attention particulière devrait être portée au soutien des écoles dans l'accompagnement des transitions, à l'importance des collaborations entre les écoles primaires et secondaires et à l'intérêt de politiques favorisant le climat scolaire.

Plus globalement, cette étude rappelle que le bien-être des élèves lors de la transition primaire-secondaire est un enjeu majeur qui ne se réduit pas à une intervention ponctuelle. La recomposition du réseau social, la multiplicité des enseignants, les nouveaux lieux et nouvelles exigences représentent un défi qu'il faut aborder de manière systémique et durable.

« Lorsqu'elle s'obtient aux dépens du bien-être des élèves, la réussite scolaire n'est pas une réussite à part entière. » (OCDE, 2015, p.4).

## 9. Annexes

*Annexe 1 : Exemple d'exercice créé par Borman et al. (2019)*

REAPPRAISING ADVERSITY 34

### Appendix B. Writing Exercises

#### Exercise 1 - Treatment

#### THE 7<sup>th</sup> GRADE SCHOOL NAME SURVEY

##### *Directions*

1. Read about the results from the 7<sup>th</sup> Grade *SCHOOL NAME* Survey below and on the next page.
2. Answer the questions on the following pages.

#### RESULTS OF THE 7<sup>th</sup> GRADE SURVEY

Last year, the 7<sup>th</sup> grade students at *SCHOOL NAME* answered questions about *how they felt about taking tests when they were in the 6<sup>th</sup> grade like you.*

**Almost all 7<sup>th</sup> graders said they had *worried a lot about taking middle-school tests at the beginning of 6<sup>th</sup> grade.***

**But almost all 7<sup>th</sup> graders say that *now they worry much less about taking tests.***

### Three Quotes from Typical 7<sup>th</sup> Graders

*Please take your time and read these carefully*

1. "When I first came to *SCHOOL NAME*, I was a little scared of taking big tests. Everyone else seemed to know what they were doing. I thought I was the only one who was scared. But then I found out that it is normal to be a little scared. Everyone worries at first about looking bad in hard classes and on big tests. It doesn't mean that you won't do well or that you don't belong. You just do your best and everything is fine. I feel really good here now."
2. "I didn't like taking tests at the beginning of 6<sup>th</sup> grade, especially the WKCE - the state test. I thought I wasn't prepared, and that my teachers and other people would think I wasn't smart. Sometimes when I had to take a test my stomach hurt. But the teachers were really nice. They helped me get better even if I didn't do well at first. Now I know I can trust people here. Teachers are on your side at *SCHOOL NAME*, and you make friends who help you out."
3. "At first in 6<sup>th</sup> grade I worried a lot about taking tests. My new teachers didn't know me, and I thought they would think I was stupid. But after a little while I learned that people wanted to help me do well even when I didn't know the answers. They treated me and my friends with respect. That made me feel a lot better. Now I feel like I fit in."

Now please write your answers to these questions. When you answer these questions, think about yourself, and how you feel about taking tests. Focus on your thoughts and feelings, and don't worry about spelling, grammar, or how well written it is.

1. Name *1 or 2* reasons why a 6<sup>th</sup> grader like you might worry about taking tests.

For example: *Because you are in a new school.*

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2. Name *1 or 2* reasons why a 6<sup>th</sup> grader like you might worry less about taking tests after a little bit of time.

For example: *Because you get to know your teachers and find out the teachers are there to help.*

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Name *1 or 2* reasons why a 6<sup>th</sup> grader like you might do well on tests even if you worry about taking tests.

For example: *Because everybody worries about taking tests but students who worry still end up doing well.*

1. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

### Questions

Please mark the box that comes closest to the way you feel for each question.

1. How much do you think 6<sup>th</sup> graders last year worried about taking big tests in middle school? They worried:

NOT AT ALL	A LITTLE BIT	SOMEWHAT	A FAIR AMOUNT	A LOT
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. How much do you think those same students worry now about taking important tests as 7<sup>th</sup> graders? They worry:

NOT AT ALL	A LITTLE BIT	SOMEWHAT	A FAIR AMOUNT	A LOT
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Annexe 2 : Exercices adaptés à notre contexte éducatif

### Écriture libre

#### Exercice 1

L'année dernière, des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ont répondu à des questions concernant leur impression de faire partie de l'athénée d'X (d'y être bien intégré).

- ⇒ **Presque tous les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire ont dit qu'au départ, ils s'étaient inquiétés de ne pas trouver leur place dans leur nouvelle école.**
- ⇒ **Mais presque tous affirment maintenant qu'ils se sentent à leur place à l'athénée.**

Lis les témoignages calmement et attentivement :

*« Quand j'ai commencé la 1<sup>re</sup> secondaire, au début je ne me sentais pas à ma place. Je ne venais pas d'X donc je ne connaissais pas beaucoup de monde. Mais j'ai vu que les autres élèves de 1<sup>re</sup> étaient aussi stressés. Il faut juste oser parler aux gens autour de toi. Je suis allé trouver une prof dans la cellule d'écoute active, et j'ai fini par me faire de bons amis, enfin aujourd'hui c'est mes meilleurs amis. On s'entend tous bien. Maintenant, je me sens vraiment bien à X. »*

*« J'avais comme une boule au ventre pendant mes premiers mois à X. J'avais peur de parler à mes professeurs. Je ne les connaissais pas, et les cours étaient plus difficiles. J'avais peur qu'ils croient que j'étais nul. Mais ils t'aident, même quand tu as de mauvais résultats. Ils veulent t'aider à avoir de meilleurs points, et ils m'ont aidé à m'améliorer. Les profs sont là pour toi à X. »*

*« Le secondaire fait peur au début, mais ça va mieux après quelques semaines. L'athénée ça paraît grand. Tu dois faire plus de choses tout seul et changer de classe. J'avais peur de ne pas retrouver mes locaux. Mais les profs et les éducateurs t'aident. Une fois, je me suis perdu, mais des élèves m'ont montré le chemin. Même quand j'avais des problèmes ou que je ne travaillais pas bien en classe, les profs m'ont aidé. C'est facile de discuter avec eux et ils écoutent ce que tu as à dire. J'ai de bons amis à l'école, je m'entends bien avec mes profs, et je me sens chez moi ici. »*

Pour répondre aux questions, ne te soucie pas de l'orthographe ou autre, pense à toi, et à la façon dont tu te sens à l'athénée d'X.

1. Donne **1 ou 2 raisons** pour lesquelles un élève de 1<sup>re</sup> secondaire comme toi pourrait s'inquiéter au début de savoir s'il va « s'intégrer » ou « se sentir à sa place » à l'athénée d'X :

.....

.....

.....

2. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles un élève de 1<sup>re</sup> secondaire comme toi pourrait finir par sentir qu'il s'intègre ou qu'il a bien sa place à l'école après un certain temps.

.....  
.....  
.....  
.....

D'après toi, à quel point les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire de l'année dernière s'inquiétaient-ils de savoir s'ils allaient "s'intégrer" ou "avoir leur place" à l'athénée d'X ?

Ils s'inquiétaient :

- Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez bien     Beaucoup

D'après toi, à quel point ces mêmes élèves s'inquiètent maintenant, en 2<sup>e</sup> secondaire, de savoir s'ils "s'intègrent" ou "ont leur place" à l'athénée d'X ?

Ils s'inquiètent :

- Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez bien     Beaucoup

## Exercice 2

---

L'année dernière, des élèves de 1<sup>re</sup> année de l'athénée d'X ont répondu à des questions concernant leur ressenti lorsqu'ils avaient des évaluations en 1<sup>re</sup> année comme vous.

- ⇒ **Presque tous les 1<sup>re</sup> année ont expliqué qu'ils s'inquiétaient beaucoup lorsqu'ils avaient des évaluations en début d'année.**
- ⇒ **Mais presque tous déclarent maintenant qu'ils s'inquiètent beaucoup moins au sujet des évaluations.**

Lis les témoignages calmement et attentivement :

*« Quand je suis arrivée à X, j'étais un peu stressée parce que les contrôles étaient organisés différemment de ceux de primaire. Au début, ça m'a impressionnée, mais j'ai vite vu que tout le monde s'adaptait. Finalement, ça ne change pas grand-chose : si tu fais de ton mieux, ça se passe bien. Maintenant, je suis à l'aise pendant les tests. »*

*« Au début de la première, je n'aimais pas passer des contrôles. Je pensais que je n'étais pas prêt, et que mes professeurs ou les autres de ma classe allaient me trouver bête. Parfois, j'avais mal au ventre avant un test. Mais en fait les professeurs sont vraiment gentils. Ils m'ont aidé à comprendre et à m'améliorer, même si je n'avais pas de bons résultats au début. Maintenant, je sais que je peux faire confiance aux profs ici. Ils sont là pour aider, même tes amis t'aident quand tu n'as pas compris quelque chose. »*

*« Au début de la première, j'avais peur d'avoir des mauvais points au bulletin et des mauvaises notes. Une fois j'ai eu un -1 parce que j'avais oublié mon cours. Du coup après je stressais à chaque fois avant d'entrer en classe. Mais maintenant j'ai l'habitude, j'ai toujours mes cours dans mon sac. En plus les contrôles ne sont pas si compliqués, je stressais un peu pour rien. »*

Pour répondre aux questions, ne te soucie pas de l'orthographe ou autre, pense simplement à ton ressenti personnel quand on parle des évaluations.

1. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles, selon toi, un nouvel élève en 1<sup>re</sup> secondaire pourrait être inquiet par rapport aux évaluations ou aux notes :

.....  
.....  
.....  
.....

2. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles, selon toi, un nouvel élève en 1<sup>re</sup> année (comme toi) devrait moins s'inquiéter par rapport aux évaluations après un peu de temps :

.....  
.....  
.....  
.....

3. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles un nouvel élève en 1<sup>re</sup> année peut bien réussir ses tests même s'il s'inquiète par rapport aux évaluations :

.....  
.....  
.....  
.....

Coche la case qui correspond le mieux à ce que tu penses pour chaque question.

a. À ton avis, à quel point les élèves de 1<sup>re</sup> secondaire l'année dernière s'inquiétaient-ils à l'idée de passer des tests en arrivant en première secondaire ?

- Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez bien     Beaucoup

a. À ton avis, à quel point ces élèves s'inquiètent-ils maintenant à l'idée de passer des tests importants en 2<sup>e</sup> secondaire ?

- Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez bien     Beaucoup

### Exercice 3

---

L'année dernière, des élèves de 1<sup>re</sup> année de l'athénée d'X ont répondu à des questions concernant leur ressenti vis-à-vis de leurs relations avec les enseignants.

- ⇒ **Presque tous les élèves étaient inquiets par rapport aux contacts avec les différents enseignants.**
- ⇒ **Mais presque tous affirment maintenant n'éprouver aucun problème avec les différents professeurs.**

Lis les extraits calmement et attentivement :

*« Quand je suis arrivé en 1<sup>re</sup> secondaire, j'avais vraiment peur des professeurs. Je pensais qu'ils seraient froids, sévères, et qu'ils ne seraient pas sympas avec moi. Mais en fait, j'ai vu qu'ils étaient là pour nous aider. Ils expliquent bien, répondent à nos questions, et ils réexpliquent quand on ne comprend pas tout de suite. Maintenant, je me sens à l'aise de leur parler, même quand je ne comprends pas un exercice. »*

*« Au début de l'année, j'avais peur d'avoir plein de profs différents. En primaire, on avait 2 ou 3 profs mais pas plus. Ici il faut s'habituer aux différents profs, en plus parfois ils ont des règles différentes. Mais au final c'est cool d'avoir beaucoup de profs, la journée passe plus vite et franchement ils ont tous été gentils. »*

*« Je pensais qu'en secondaire, les profs allaient juste donner cours sans se préoccuper de nous. Mais c'est pas du tout ça. Les professeurs nous connaissent, ils apprennent même nos prénoms super vite. Quand on a un problème, ils essaient de trouver des solutions. Moi ma prof de français m'a vraiment aidé à m'intégrer dans la classe, c'est la meilleure prof du monde. »*

Pour répondre aux questions, ne te soucie pas de l'orthographe ou autre, pense simplement à ton ressenti personnel quand on parle des relations avec les enseignants.

1. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles un nouveau en 1<sup>re</sup> secondaire (comme toi) pourrait être inquiet par rapport aux relations avec les professeurs :

.....

.....

.....

.....

2. Donne 1 ou 2 raisons pour lesquelles un nouveau en 1<sup>re</sup> secondaire (comme toi) devrait être moins inquiet par rapport aux relations avec ses professeurs après un moment :

.....  
.....  
.....  
.....

D'après toi, à quel point les élèves de 1<sup>ère</sup> secondaire de l'année dernière s'inquiétaient-ils de savoir si leurs relations avec leurs enseignants allaient être positives ?

Ils s'inquiétaient :

- Pas du tout     Un peu     Moyennement.     Assez bien     Beaucoup

D'après toi, à quel point ces mêmes élèves s'inquiètent maintenant, en 2<sup>e</sup> secondaire, de la qualité de leurs relations avec les enseignants ?

Ils s'inquiètent :

- Pas du tout     Un peu     Moyennement     Assez bien     Beaucoup

*Mise en place du dispositif :*

**Consignes professeur :**

1. Je vous transmettrai des pochettes contenant les exercices. Une fois distribués, les élèves doivent y inscrire leur numéro d'ordre.
2. Vous pouvez introduire l'activité comme un exercice d'écriture libre, en ne mentionnant jamais les termes « recherche, étude,... ».
3. Une fois les exercices distribués, veuillez lire le script ci-dessous pour expliquer aux élèves comment les compléter. Vous pouvez adapter le script à votre style :

*« Aujourd'hui, vous allez écrire à propos de vous-mêmes et de vos expériences lors de votre entrée en secondaire. Dans cet exercice, vous lirez des extraits d'un sondage réalisé par des élèves de 1<sup>re</sup> secondaire l'année dernière. Prenez votre temps et lisez bien chaque partie. Ensuite, on vous posera des questions à propos de vos propres expériences d'entrée au secondaire. Lisez bien ces questions, puis répondez-y calmement, seul et honnêtement. Je veux que vous écriviez vos propres idées et opinions, sans vous inquiéter de l'orthographe ou de la grammaire. Soyez honnêtes et écrivez ce que vous ressentez. Si vous avez des questions, levez la main et je viendrai vous aider. Une fois terminé, ramenez-la sur mon bureau. »*

4. Des suggestions de réponses aux éventuelles questions des élèves figurent au verso de cette feuille.
5. Veuillez **ne pas appeler les exercices des « tests »** et **ne pas mentionner les mots "recherche" ou "étude"**. Mettez plutôt l'accent sur votre école et sur le fait que vous souhaitez en savoir plus sur les expériences des élèves lorsqu'ils entrent au secondaire. Leurs réponses honnêtes seront très utiles.
6. Donnez aux élèves **15 à 20 minutes** pour compléter l'exercice, puis avertissez-les 5 minutes avant la fin.
7. Récupérez les exercices et transmettez-les moi.

## Réponses aux questions potentielles des élèves :

1. **Pourquoi on fait ça ?**  
Pour mieux comprendre ce que les élèves pensent et ressentent en arrivant en secondaire.
2. **Est-ce que toute l'école le fait ?**  
Non, tous les professeurs n'ont pas le temps de le faire.
3. **Est-ce que je dois le faire ?**  
Oui, tes idées comptent.
4. **Pourquoi encore cette question ?**  
Parce que ton avis compte, c'est important pour nous de savoir ce que tu ressens et penses.
5. **Est-ce que ça compte pour la note ?**  
Non, fais juste de ton mieux. On ne juge pas l'orthographe ou la grammaire.
6. **Ça va prendre combien de temps ?**  
Pas trop longtemps, mais prends ton temps. Tout le monde termine à son rythme.
7. **Et si je ne connais pas la réponse ?**  
Il n'y a pas de bonnes ou mauvaises réponses. Écris simplement ce que tu ressens.
8. **Et si je ne suis pas d'accord avec les autres ?**  
Réponds selon **ton** expérience. Ce que les autres ont dit ne sont que des exemples.

*Annexe 4 : Pré-test / Post-test / Follow-up*

Classe : .... Numéro d'ordre : ....

Je suis : une fille / un garçon

Coche une case par phrase :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. J'ai peur quand le professeur met un mot dans mon journal de classe				
2. J'ai peur de montrer mes travaux aux parents				
3. J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices				
4. J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents				
5. J'ai peur d'avoir de mauvaises notes				

Coche une case par phrase :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Je suis content.e d'être dans cette école				
2. Je me sens à ma place dans cette école				
3. Je voudrais changer d'école				
4. Dans cette école, je suis juste un numéro				

Coche une case par phrase :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Les professeurs m'aident suffisamment				
2. Les professeurs me félicitent				
3. J'aimerais que les professeurs expliquent davantage les choses difficiles				
4. Les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école				
5. Les professeurs ont du mal à faire respecter les règles en classe				

Coche une case par phrase :

Je suis satisfait ...	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1. Je suis satisfait de ce que j'apprends à l'école				
2. Je suis satisfait de mes relations avec les autres élèves				
3. Je suis satisfait de mes relations avec les enseignants				
4. Je suis satisfait de mon école				

Coche une case par phrase :

1. Ces derniers temps, il m'arrive...

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) d'être mal dans ma peau.					
b) de me sentir sans énergie, mal reposé·e.					
c) d'avoir des idées noires, de penser à des choses désagréables.					
d) d'avoir des difficultés à me concentrer.					
e) de pleurer facilement.					
f) d'avoir des difficultés à m'endormir.					
g) d'avoir mal à la tête ou au ventre.					

Coche une case par phrase :

1. Ces derniers temps à l'école...

N<sub>primaire</sub> = 1478

N<sub>secondaire</sub> = 2204

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
a) je me sens joyeux·se.					
f) je me sens captivé·e, intéressé·e.					
g) je me sens confiant·e, optimiste.					

	Jamais	Rarement	Parfois	Souvent	Très souvent
b) je me sens en colère.					
c) je me sens anxieux·se, stressé·e.					
d) je me sens gêné·e, mal à l'aise.					
e) je me sens triste, désespéré·e.					
h) je m'ennuie.					

*Annexe 5 : Analyses de fiabilité (satisfaction, somatisation, affects positifs et affects négatifs)*

**Tableau 18**

*Analyse de fiabilité - Satisfaction*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
<b>échelle</b>	0.810	0.812

*Coefficients de fiabilité par item - Satisfaction*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	<b>Si l'item est retiré</b>	
	<b><math>\alpha</math> de Cronbach</b>	<b><math>\omega</math> de McDonald</b>
<b>sati1pré</b>	0.773	0.779
<b>sati2pré</b>	0.763	0.772
<b>sati3pré</b>	0.763	0.772
<b>sati4pré</b>	0.746	0.760

**Tableau 19***Analyse de fiabilité - Somatisation*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>échelle</b>	0.732	0.741

*Coefficients de fiabilité par item - Somatisation*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	Si l'item est retiré	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>soma1pré.r</b>	0.657	0.662
<b>soma2pré.r</b>	0.711	0.727
<b>soma3pré.r</b>	0.688	0.696
<b>soma4pré.r</b>	0.691	0.707
<b>soma5pré.r</b>	0.708	0.717
<b>soma6pré.r</b>	0.714	0.725
<b>soma7pré.r</b>	0.732	0.742

**Tableau 20***Analyse de fiabilité – Affects positifs*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>échelle</b>	0.771	0.776

*Coefficients de fiabilité par item – Affects positifs*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	Si l'item est retiré	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
<b>aff+1pré</b>	0.748	0.754
<b>aff+2pré</b>	0.688	0.691
<b>aff+3pré</b>	0.624	0.625

## Tableau 21

### *Analyse de fiabilité – Affects négatifs*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
échelle	0.699	0.725

### *Coefficients de fiabilité par item – Affects négatifs*

Statistiques de fidélité de l'objet		
	Si l'item est retiré	
	$\alpha$ de Cronbach	$\omega$ de McDonald
aff-1pré	0.692	0.737
aff-2pré	0.599	0.623
aff-3pré	0.584	0.626
aff-4pré	0.614	0.652
aff-5pré	0.735	0.750

*Annexe 6 : Régressions linéaires – Impact à court terme (satisfaction, somatisation, affects positifs et affects négatifs)*

**Tableau 22**

**Régression linéaire : effet du dispositif sur la satisfaction (court terme)**

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.718	0.516

Note. Models estimated using sample size of N=114

Coefficients du modèle - SATIPOST				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.1136	0.1994	5.584	<.001
SATIPRE	0.6610	0.0608	10.870	<.001
condition: 1 – 0	-0.0452	0.0718	-0.629	0.530

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

**Tableau 23***Régression linéaire : effet du dispositif sur la somatisation (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.795	0.633

Note. Models estimated using sample size of N=114

Coefficients du modèle - SOMAPOST

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	0.9310	0.1987	4.69	<.001
SOMAPRE	0.7522	0.0546	13.78	<.001
condition:				
1 – 0	0.0965	0.0846	1.14	0.257

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence**Tableau 24***Régression linéaire : effet du dispositif sur les affects positifs (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.696	0.484

Note. Models estimated using sample size of N=109

Coefficients du modèle - AFF+POST

Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.2604	0.2615	4.820	<.001
AFF+PRE	0.6671	0.0669	9.971	<.001
condition:				
1 – 0	0.0694	0.1170	0.593	0.554

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

**Tableau 25***Régression linéaire : effet du dispositif sur les affects négatifs (court terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle

<b>Modèle</b>	<b>R</b>	<b>R<sup>2</sup></b>
1	0.726	0.527

Note. Models estimated using sample size of N=111

Coefficients du modèle - AFF-POST

<b>Prédicteur</b>	<b>Estimation</b>	<b>Erreur standard</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	0.5574	0.1871	2.980	0.004
AFF-PRE	0.7275	0.0664	10.959	<.001
condition:				
1 – 0	0.0301	0.1058	0.284	0.777

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

*Annexe 7 : Régressions linéaires – Impact à moyen terme (satisfaction, somatisation, affects positifs et affects négatifs)*

**Tableau 26**

*Régression linéaire : effet du dispositif sur le rapport aux évaluations (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.480	0.230

Note. Models estimated using sample size of N=104

Coefficients du modèle - EVALFOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.631	0.2300	7.09	<.001
EVALPRE	0.437	0.0848	5.15	<.001
condition:				
1 – 0	-0.165	0.1086	-1.52	0.133

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

**Tableau 27***Régression linéaire : effet du dispositif sur le sentiment d'appartenance (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.430	0.185

Note. Models estimated using sample size of N=104

Coefficients du modèle - SAPPFOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.422	0.425	3.34	0.001
SAPPRE	0.524	0.119	4.39	<.001
condition:				
1 – 0	0.169	0.141	1.20	0.231

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence**Tableau 28***Régression linéaire : effet du dispositif sur les relations aux enseignants (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.395	0.156

Note. Models estimated using sample size of N=104

Coefficients du modèle - ENSFOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.6379	0.2593	6.316	<.001
ENSPRE	0.3663	0.0873	4.195	<.001
condition:				
1 – 0	0.0771	0.0956	0.806	0.422

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

**Tableau 29***Régression linéaire : effet du dispositif sur la satisfaction (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.310	0.0963

Note. Models estimated using sample size of N=99

Coefficients du modèle - SATIFOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	2.194	0.332	6.61	<.001
SATIPRE	0.275	0.101	2.72	0.008
condition:				
1 – 0	0.158	0.112	1.41	0.161

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence**Tableau 30***Régression linéaire : effet du dispositif sur la somatisation (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.500	0.250

Note. Models estimated using sample size of N=100

Coefficients du modèle - SOMAFOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.478	0.3527	4.19	<.001
SOMAPRE	0.561	0.0989	5.67	<.001
condition:				
1 – 0	0.151	0.1492	1.01	0.314

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

**Tableau 31***Régression linéaire : effet du dispositif sur les affects positifs (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.515	0.265

Note. Models estimated using sample size of N=99

Coefficients du modèle - AFF+FOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.7645	0.3178	5.553	<.001
AFF+PRE	0.4858	0.0826	5.879	<.001
condition: 1 – 0	0.0378	0.1401	0.270	0.788

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence**Tableau 32***Régression linéaire : effet du dispositif sur les affects négatifs (moyen terme)*

Mesures de l'ajustement du modèle		
Modèle	R	R <sup>2</sup>
1	0.521	0.272

Note. Models estimated using sample size of N=99

Coefficients du modèle - AFF-FOL				
Prédicteur	Estimation	Erreur standard	t	p
Ordonnée à l'origine <sup>a</sup>	1.139	0.2515	4.527	<.001
AFF-PRE	0.533	0.0894	5.956	<.001
condition: 1 – 0	0.115	0.1401	0.822	0.413

<sup>a</sup> Représente le niveau de référence

## 10. Bibliographie

- Alink, K., Denessen, E., Veerman, G., & Severiens, S. (2023). Exploring the concept of school belonging : A study with expert ratings. *Cogent Education*, 10(2). <https://doi.org/10.1080/2331186x.2023.2235979>
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J., & Waters, L. (2016). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging : a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1-34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Arrêté du Gouvernement de la Communauté française établissant le classement des implantations de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire en application de l'article 4 du décret du 30 avril 2009, organisant un encadrement différencié au sein des établissements scolaires de la Communauté française afin d'assurer à chaque élève des chances égales d'émancipation sociale dans un environnement pédagogique de qualité. (2020). Moniteur Belge, 11 Mars, p.48085
- Amai, K., & Kiyokawa, S. (2025). A message video from a bullying survivor improves middle-school students' self-perceived prospects and positive attitude towards stress. *International Journal Of Adolescence And Youth*, 30(1). <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2517095>
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. <https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061>
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.
- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2018). A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students, *Reading Research Quarterly*, 54 (2), 133-166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>

- Beatson, R., Quach, J., Canterford, L., Farrow, P., Bagnall, C., Hockey, P., Phillips, E., Patton, G. C., Olsson, C. A., Ride, J., Brown, L. M., Roy, A., & Mundy, L. K. (2023). Improving primary to secondary school transitions : A systematic review of school-based interventions to prepare and support student social-emotional and educational outcomes. *Educational Research Review*, 40, 100553. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100553>
- Béland, S., Cousineau, D., & Loye, N. (2018). Utiliser le coefficient omega de McDonald à la place de l'alpha de Cronbach. *McGill Journal Of Education / Revue des Sciences de L'Éducation de McGill*, 52(3), 791-804. <https://doi.org/10.7202/1050915ar>
- Binning, K. R., Wang, M., & Amemiya, J. (2018). Persistence Mindset among Adolescents : Who Benefits from the Message that Academic Struggles are Normal and Temporary ? *Journal Of Youth And Adolescence*, 48(2), 269-286. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0933-3>
- Borman, G. D., Rozek, C. S., Pyne, J., & Hanselman, P. (2019). Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior, and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences – PNAS*, 116(33), 16286–16291. <https://doi.org/10.1073/pnas.1820317116>
- Bricteux, S., Dachet, D., Pressia, F., Demonty, I., & Baye, A. (2023). *LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE - Analyse comparative internationale visant à identifier les caractéristiques des initiatives, dispositifs, pratiques visant le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire*. Rapport non publié.
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Dans *Routledge eBooks*. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Collie, R. J., & Hascher, T. (2024). *Student well-being: Advancing knowledge of the construct and the role of learning and teaching factors*. *Learning and Instruction*, 94, 102002. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.102002>

- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of Educational Research (Washington, D.C.)*, 102(4), 303–320. <https://doi.org/10.3200/JOER.102.4.303-320>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- Dix, K., Ahmed, S. K., Carslake, T., Sniedze, S., O'Grady, E., & Trevitt, J. (2020). Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes. Main report and executive summary.
- Donaldson, C., Moore, G., & Hawkins, J. (2022). A Systematic Review of School Transition Interventions to Improve Mental Health and Wellbeing Outcomes in Children and Young People. *School Mental Health*, 15(1), 19-35. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w>
- 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>
- Durlak, J. A. (2015). Studying Program Implementation Is Not Easy but It Is Essential. *Prevention Science*, 16(8), 1123-1127. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0606-3>
- Eskelä-Haapanen, S., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. (2020). Students' Positive Expectations and Concerns Prior to the School Transition to Lower Secondary School. *Scandinavian Journal Of Educational Research*, 65(7), 1252-1265. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1791248>

- Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2016). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et Francophonie*, 43(2), 87-112. <https://doi.org/10.7202/1034487ar>
- Facchin, F., Margola, D., Molgora, S., & Revenson, T. A. (2013). Effects of Benefit-Focused Versus Standard Expressive Writing on Adolescents' Self-Concept During the High School Transition. *Journal Of Research On Adolescence*, 24(1), 131-144. <https://doi.org/10.1111/jora.12040>
- Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école. Une étude empirique en contexte ségrégué. *Année sociologique*, 64(2), 421-444. <https://doi.org/10.3917/anso.142.0421>
- Francotte, E., Baudoin, N., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., Baye, A., Monseur, C., Lafontaine, D. (2023) Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) – *Rapport final*.
- Garner, E., & Bagnall, C. L. (2024). Transitions from primary to secondary school in Greater Manchester : A qualitative exploration of the perspectives of Year 6 children who receive pupil premium funding. *British Educational Research Journal*, 50(6), 2663-2683. <https://doi.org/10.1002/berj.4045>
- Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Thanh Ngo, H., & Gaudonville, T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education et formations*, 88-89, 163-184.
- Harding, S., Morris, R., Gunnell, D., Ford, T., Hollingworth, W., Tilling, K., Evans, R., Bell, S., Grey, J., Brockman, R., Campbell, R., Araya, R., Murphy, S., & Kidger, J. (2019). Is teachers' mental health and wellbeing associated with students' mental health and wellbeing ? *Journal Of Affective Disorders*, 242, 180-187. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.08.080>

- Huebner, E. S. (1994). Preliminary Development and Validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149–158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F. S., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions : International research. *Review Of Education*, 8(2), 526-566. <https://doi.org/10.1002/rev3.3197>
- 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>
- Lenhard, W. et Lenhard, A. (2016). *Calcul des tailles d'effet*. Psychometrica. [https://www.psychometrica.de/effect\\_size.html](https://www.psychometrica.de/effect_size.html)
- Lhote, C. (2021). *Stress et méthodes d'évaluation à l'école : l'évaluation notée est-elle source de stress à l'école ?* CCSD.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: a critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353–366. <https://doi.org/10.1080/03069880802364486>
- Miu, A. S., & Yeager, D. S. (2014). Preventing Symptoms of Depression by Teaching Adolescents That People Can Change. *Clinical Psychological Science*, 3(5), 726-743. <https://doi.org/10.1177/2167702614548317>
- Nadler, J. T., Weston, R., & Voyles, E. C. (2015). Stuck in the Middle : The Use and Interpretation of Mid-Points in Items on Questionnaires. *The Journal Of General Psychology*, 142(2), 71-89. <https://doi.org/10.1080/00221309.2014.994590>
- OCDÉ. (2015). *Relations enseignants-élèves : quelle incidence sur le bien-être des élèves à l'école ?* PISA à la loupe, no. 50, Éditions OCDÉ. <https://doi.org/10.1787/5js32n6bn8d2-fr>

- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- OCDE. (2023). *Résultats du PISA 2022 (Volume II) : Apprentissage en période de crise et résilience*, Éditions OCDE. <https://doi.org/10.1787/1dd8c965-fr>.
- Paquette-Côté, K. (2024b). Laveault, D. et Grégoire, J. (2023). Introduction aux théories des tests en psychologie et en sciences de l'éducation (4e éd.). De Boeck Supérieur. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 47(3), 190-199. <https://doi.org/10.7202/1119636ar>
- Pérez-Jorge, D., Boutaba-Alehyan, M., González-Contreras, A. I., & Pérez-Pérez, I. (2025). Examining the effects of academic stress on student well-being in higher education. *Humanities And Social Sciences Communications*, 12(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04698-y>
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2014). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et Évaluation En Éducation*, 34(1), 55-95. <https://doi.org/10.7202/1024863ar>
- Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657>
- Rochon, J., Gondan, M., & Kieser, M. (2012). To test or not to test: Preliminary assessment of normality when comparing two independent samples. *BMC Medical Research Methodology*, 12(1), Article 81. <https://doi.org/10.1186/1471-2288-12-81>
- Shaw, T., Cross, D., Thomas, L. T., & Zubrick, S. R. (2015). Bias in student survey findings from active parental consent procedures. *British Educational Research Journal*, 41(2), 229-243. <https://doi.org/10.1002/berj.3137>

- Suldo, S. M., et al. (2015). Increasing elementary school students' subjective well-being through a classwide positive psychology intervention. *Contemporary School Psychology, 19*(4), 300–311
- Waters, S. K., Lester, L., Wenden, E., & Cross, D. (2012). A Theoretically Grounded Exploration of the Social and Emotional Outcomes of Transition to Secondary School. *Australian Journal Of Guidance And Counselling, 22*(2), 190-205. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.26>
- Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A Brief Social-Belonging Intervention Improves Academic and Health Outcomes of Minority Students. *Science, 331*(6023), 1447-1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>
- Wong, M. D., Dosanjh, K. K., Jackson, N. J., Rüniger, D., & Dudovitz, R. N. (2021). The longitudinal relationship of school climate with adolescent social and emotional health. *BMC Public Health, 21*(1), 207. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-10245-6>

## 11. Grille d'utilisation de l'intelligence artificielle

Grille d'utilisation des intelligences artificielles génératives pour le mémoire et le travail préparatoire à la recherche (TPR) :

<b>Dans ce cours, l'utilisation des IA Génératives pour ...</b>	Utilisation autorisée	Utilisation de l'étudiant	Nom de/des IA générative(s) utilisée(s)
Aider à la rédaction du plan et de la structure du travail	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Vérifier l'orthographe et la grammaire	✓	X	<b>Claude</b>
Reformuler le contenu de votre travail ou améliorer le style	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Traduire une autre langue	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Aider à la planification et gestion de projet	✓		
Obtenir des informations générales sur un sujet, expliquer et approfondir la compréhension de concepts	✓		
Faire un brainstorming et évaluer ses propres idées, pour trouver d'autres perspectives ou des contre-arguments	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Aider à la recherche documentaire	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Aider à la synthèse de la littérature	✓	X	<b>NoteBooklm</b>
Aider à la formulation de questions de recherche et d'hypothèses	✓		
Aider à l'analyse de données (identification d'analyses à réaliser)	✓		
Aider à l'interprétation des résultats	✓	X	<b>Claude</b>
Aider au respect des normes APA de la liste des références	✓		
Aider à la programmation de code et au débogage	✓		
Générer un feedback critique et révision	✓	X	<b>ChatGpt</b>
Créer du contenu multimédia, par exemple des images, des vidéos, des animations ou du son (mais toujours expliquer l'utilisation des IA)	✓		

Générer le contenu du travail à partir de mots clés, d'un thème ou d'une question de départ sans vérification et appropriation personnelle	✗		
Reproduire ou reformuler du contenu existant sans citer la source (plagiat)	✗		
Falsifier, créer des données	✗		
Générer des références bibliographiques sans en contrôler l'existence ou l'exactitude	✗		
Utiliser dans une IA des données non anonymisées issues de l'étude (participants, résultats, verbatim, etc.)	✗		

**Je, soussigné Lechanteur Juliette, déclare sur l'honneur avoir complété la grille avec exactitude et honnêteté, en toute bonne foi.**

Légende :

✓ = L'utilisation des IA Génératives est autorisée (ce qui ne veut pas dire qu'elle est encouragée. Voir ci-dessous)

✗ = L'utilisation des IA Génératives n'est pas autorisée, les infractions entraîneront des sanctions.

n.a = Non-applicable pour ce cours

L'étudiant remplit sa colonne par « Oui » ou par « Non » en fonction de s'il a utilisé ou non une IA générative.

---

**\*Attention :** le fait que certaines pratiques soient autorisées ne signifie pas que l'on attende ou que l'on encourage l'utilisation d'IA Génératives pour cette évaluation. Dans de nombreuses situations, vous obtiendrez probablement de meilleurs résultats sans utiliser d'IA Génératives.

Cette grille est une adaptation du « Tableau d'utilisation des IA Génératives » de la Faculté des Arts et des Sciences Sociales (FASoS) de l'Université de Maastricht.