

Laurent Sovet

Macarena-Paz Celume

Stéphanie Constans

Agnès Florin

Philippe Guimard

Nicolas Guirimand

Judikaëlle Jacquin

Isabelle Nocus

Enquête sur le bien-être des enfants en France : Cadre conceptuel et méthodologique de la *Children's Worlds Survey*

Well-being of children in France: Conceptual and methodological framework of the Children's Worlds Survey

RÉSUMÉ

La troisième édition de la *Children's Worlds Survey* (CWS) s'est déroulée entre 2016 et 2019 auprès de plus de 128 000 enfants dans 35 pays à travers le monde. Cette enquête internationale portant sur le bien-être de l'enfant a impliqué pour la première fois la France en interrogeant 2 270 élèves scolarisés en classe de CM2 ($M = 10.25$, $SD = .49$). Cet article vise à présenter les cadres conceptuels et méthodologiques sur lesquels l'enquête CWS s'appuie. La présentation des principaux résultats permettra d'illustrer les précautions et les potentialités des données recueillies

pour interroger la mesure du bien-être chez l'enfant ou explorer ses déterminants.

MOTS-CLÉS

Bien-être ; Enfant ; Enquête ; Children's Worlds Survey ; France.

ABSTRACT

The third edition of the Children's Worlds Survey (CWS) was conducted between 2016 and 2019 with more than 128,000 children in 35 countries around the world. This international survey on child well-being involved France for the first time by interviewing 2,270 pupils in fifth grade ($M=10.25$, $SD=.49$). This article aims to introduce the conceptual and methodological frameworks on which the CWS is based. The presentation of the main results will illustrate the precautions and the potential of the data collected to examine the measurement of well-being in children and to explore its determinants.

KEYWORDS

Well-being; Child; Survey; Children's Worlds Survey; France.

1. INTRODUCTION

Au cours de ces dernières années, les enquêtes portant sur le bien-être des enfants en France se sont démultipliées à travers des initiatives nationales et internationales (Buzaud et al., 2019 ; Guimard et al., 2015 ; Molcho, 2019). Elles soulèvent de nombreuses questions portant

notamment sur la conceptualisation de la notion de « bien-être », l'opérationnalisation et la pertinence des indicateurs du bien-être et la valorisation des résultats dans les politiques publiques de l'enfance (Bradshaw, 2019). Pour la troisième édition de la *Children's Worlds Survey*, 2 270 enfants scolarisés en classe de CM2 ont été amenés à participer en France. À l'occasion de la mise à disposition prochaine des données recueillies à destination de toute équipe de recherche, cet article vise à présenter les cadres conceptuels et méthodologiques sur lesquels cette enquête repose. Les premiers résultats y sont partagés en illustrant les précautions à prendre dans l'analyse des données.

1.1 Comment définir et mesurer le bien-être de l'enfant ?

Le bien-être de l'enfant fait l'objet d'une littérature scientifique en pleine expansion (Ben-Arieh, 2008 ; Ben-Arieh et al., 2014 ; Martin et al., 2019). Selon Molcho (2019), cet accroissement des études portant sur ce thème est à mettre en relation avec la déclaration de la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE) ratifiée en 1989 par 195 pays dont l'objet est d'énoncer les responsabilités des adultes et des gouvernements vis-à-vis de l'enfant. En effet, la CIDE va faciliter l'identification et l'opérationnalisation d'indicateurs à prendre en considération pour mesurer le bien-être (Buzaud et al., 2019). Pourtant, le choix de ces indicateurs est loin de faire consensus et il existe une variabilité importante dans les termes et les définitions selon les disciplines, les champs épistémologiques ou les équipes de recherche (Pollard & Lee, 2003). Les publications scientifiques qui tentent d'apporter une clarification à la conceptualisation du bien-être de l'enfant sont nombreuses et témoignent de la vivacité des débats

(Amerijckx & Claire-Humblet, 2014 ; Ben-Arieh & Frønes, 2011 ; Casas, 2011 ; Fernandes et al., 2012 ; Lippman et al., 2011 ; Minkkinen, 2013 ; Pollard & Lee, 2003).

Il ressort que le bien-être de l'enfant ne peut pas se réduire à un indicateur unique et qu'il doit nécessairement s'envisager au travers d'indicateurs composites (Amerijckx & Claire-Humblet, 2014 ; Rees, 2021). Ces indicateurs s'organisent le plus souvent dans de grandes catégories d'ordre physique, psychologique, social et matériel (Pollard & Lee, 2003), en y ajoutant parfois une catégorie d'ordre cognitif (Amerijckx & Claire-Humblet, 2014 ; Moore et al., 2012). Ils peuvent agir en interaction et s'inscrivent dans une vision systémique et dynamique à la croisée des différentes sphères de vie de l'enfant (Ben-Arieh & Frønes, 2011 ; Gilman et al., 2014 ; Minkkinen, 2013). Paradoxalement, les études scientifiques tendent à se limiter le plus souvent à un seul indicateur ou une série d'indicateurs s'inscrivant dans une seule grande catégorie (Amerijckx & Claire-Humblet, 2014). Dans la revue systématique de la littérature conduite par Pollard et Lee (2003), il est apparu que 80% des publications s'appuyaient sur l'évaluation d'un seul domaine lié au bien-être de l'enfant. Or, le recours à un panel diversifié et complémentaire d'indicateurs offre une compréhension plus fine du bien-être de l'enfant et de sa trajectoire (Bacro et al., 2017). Par ailleurs, il est important de développer des indicateurs plus inclusifs qui puissent mieux prendre en compte la situation des enfants vulnérables (Gorza & Bolter, 2012).

Au regard de la nature complexe du bien-être de l'enfant, il est nécessaire de s'appuyer aussi bien sur des indicateurs objectifs (e.g., posséder deux bonnes paires de chaussures) que sur des indica-

teurs subjectifs (e.g., se sentir en sécurité). Cette évaluation peut comprendre aussi bien des aspects positifs (e.g., satisfaction de vie) que des aspects négatifs (e.g., violences subies à l'école). La prise en compte du point de vue de l'enfant devient alors indispensable pour appréhender la subjectivité de son vécu (Amerijckx & Claire-Humblet, 2014 ; Gromada et al., 2020 ; Rouyer et al., 2020). Selon la revue systématique de la littérature conduite par Amerijckx et Claire-Humblet (2014), il s'avère que 65% des publications scientifiques portant sur le bien-être de l'enfant reposent sur les réponses fournies par les enfants eux-mêmes. Plus largement, Ben-Arieh et al. (2014) suggèrent un modèle d'évaluation où le point de vue de l'enfant est combiné aux points de vue des personnes qui l'entourent dans ses différentes sphères de vie pour une vision plus complète de son bien-être.

1.2 Enquêtes internationales sur le bien-être de l'enfant

De nombreuses enquêtes internationales sur le bien-être de l'enfant ont été menées au cours des dernières décennies. Elles s'inscrivent le plus souvent dans une visée comparative des données recueillies dans un nombre plus ou moins important de pays. Brown et al. (2002) avaient pu identifier jusqu'à 13 enquêtes internationales intégrant des indicateurs liés au bien-être de l'enfant. Plus récemment, Richardson et Ali (2014) ont pu analyser six enquêtes internationales sur la période 1983-2011 qui ont la particularité d'être réalisées de manière répétée. Elles impliquent fréquemment des larges panels de pays européens tandis que les pays des autres continents y sont présents plus sporadiquement. Par

ailleurs, elles couvrent les principales catégories d'indicateurs associées au bien-être de l'enfant.

En l'occurrence, l'enquête HSBC (*Health Behaviour in School-aged Children*), lancée initialement par le bureau régional européen de l'Organisation Mondiale de la Santé, est la plus conséquente avec plus de 1,5 million d'adolescent-e-s interrogé-e-s entre 1983 et 2018 à travers 10 vagues se déroulant tous les quatre ans depuis 1985 (Currie & Morgan, 2020). Cette enquête porte sur des jeunes de 11, 13 et 15 ans. La dernière édition qui s'est déroulée en 2017-2018 a permis d'interroger plus de 220 000 d'entre eux à travers 45 pays situés en Europe et en Amérique du Nord (Inchley et al., 2020a). Les questions sont en lien avec la santé mentale et physique, les habitudes de vie, les comportements à risque et l'environnement social des jeunes. L'enquête HSBC a donné lieu à 104 publications scientifiques anglophones entre 2000 et 2020 dont la majorité porte sur des données nationales avec des analyses centrées sur l'individu (Currie & Morgan, 2020). Dans la synthèse réalisée par Buzaud et al. (2019), il est souligné que les études ont pu mettre en évidence des variations importantes du niveau de bien-être subjectif à travers le pays et le sexe.

L'enquête *Children's Worlds Survey* (CWS) est une initiative plus récente menée par un consortium international d'équipes de recherche réuni sous l'appellation « *International Survey of Children's Well-Being* » (ISCWeB)¹. La première édition a permis d'interroger entre 2011 et 2012 environ 34 500 enfants à travers trois classes d'âge – 8 ans, 10 ans et 12 ans – et 14 pays (Afrique du Sud, Algérie, Brésil, Canada, Chili, Corée du Sud,

¹ <https://isciweb.org>

Espagne, États-Unis, Israël, Népal, Roumanie, Royaume-Unis, Rwanda et Uganda) (Dinisman & Rees, 2014). Elle s'appuie exclusivement sur les réponses et perceptions des enfants à travers dix rubriques : profil démographique, habitation et entourage, biens matériels, ami·e·s, environnement de vie, école, usage du temps, satisfaction générale, perception de soi, perception de sa vie et de son futur. Les items permettent de couvrir les grandes catégories d'ordre physique, psychologique, social et matériel liées au bien-être de l'enfant à travers les principales sphères de sa vie, tout en abordant les aspects positifs et négatifs (Rees et al., 2020). La deuxième édition de l'enquête CWS fut conduite entre 2013 et 2015 en interrogeant plus de 56 000 enfants à travers les mêmes classes d'âge et 15 pays (Afrique du Sud, Algérie, Allemagne, Colombie, Corée du Sud, Espagne, Estonie, Éthiopie, Israël, Malte, Népal, Norvège, Pologne, Roumanie, Turquie). Les indicateurs utilisés lors de la première édition furent repris de manière à permettre une comparaison à travers le temps.

Plusieurs études ont été menées à partir des enquêtes CWS avec une visée nationale ou comparative. En l'occurrence, Bradshaw et Rees (2017) ont montré qu'environ 57% de la variance de la satisfaction générale de vie était expliquée par le niveau de satisfaction dans dix sphères de vie (i.e., habitation, famille, biens matériels, ami·e·s, école, liberté, santé perçue, apparence, usage de son temps et vision du futur). Cependant, des variations notables furent retrouvées entre les pays avec une variance expliquée comprise entre 37% pour la Colombie et 76% pour la Corée du Sud. De même, le poids de chaque sphère de vie était différent d'un pays à l'autre. En revanche, les variables individuelles (e.g.,

sex) et nationales (e.g., indicateurs socio-économiques) offrent un rôle explicatif relatif. Cette étude illustre toute la complexité à modéliser et à comprendre le bien-être de l'enfant.

Ces enquêtes sur le bien-être de l'enfant ont un rôle majeur pour évaluer l'impact des politiques publiques sur l'enfance et les faire évoluer (Bradshaw, 2019 ; Richardson & Ali, 2014). Elles permettent d'identifier les sources d'inégalités et les priorités à poursuivre pour soutenir durablement l'enfant dans son développement et son intégration dans la société. Sous réserve qu'elles soient basées sur des échantillons représentatifs, les comparaisons internationales mettent en perspective les indicateurs mesurés et apportent un éclairage sur les bonnes pratiques (Ben-Arieh et al., 2017 ; Bradshaw, 2019). Par exemple, la Corée du Sud figure régulièrement parmi les pays où le niveau de bien-être des enfants est le plus faible. Or, le gouvernement sud-coréen s'appuie attentivement sur ces informations pour améliorer et promouvoir une meilleure qualité de vie chez les jeunes (Lee et al., 2015). Les informations produites par ces enquêtes internationales peuvent aussi se combiner, à l'image de l'initiative récente menée par l'UNICEF pour proposer une évaluation du bien-être de l'enfant issue de 31 indicateurs provenant d'environ 20 sources différentes (Gromada et al., 2020).

1.3 Présentation de la troisième édition de la *Children's Worlds Survey*

Selon le rapport publié par le comité de pilotage (Rees et al., 2020), cette troisième édition a permis d'interroger plus de 128 000 enfants dans 35 pays ou états à travers le monde (i.e., Afrique du Sud, Albanie, Algérie, Allemagne, Angleterre, Bangladesh, Belgique, Brésil, Chili, Corée du Sud, Croatie, Espagne, Estonie,

Finlande, France, Grèce, Hong-Kong, Hongrie, Inde, Indonésie, Israël, Italie, Malaisie, Malte, Namibie, Népal, Norvège, Pays de Galles, Pologne, Roumanie, Russie, Sri Lanka, Suisse, Taïwan, Vietnam) (Rees & Main, 2015 ; Rees et al., 2016). Les échantillons peuvent être représentatifs de la population cible au niveau national ou spécifiques à des villes, des régions ou des groupes sociolinguistiques. La taille des groupes d'enfants interrogés varie de 717 enfants en Angleterre à 23 402 enfants en Indonésie ($Mdn = 2\,917$). Toutes les données ont été recueillies entre 2016 et 2019.

Comme les éditions précédentes, l'enquête CWS cible trois tranches d'âge – 8 ans, 10 ans et 12 ans – avec des questionnaires qui peuvent comporter des différences dans la formulation des items et le choix des indicateurs. Par exemple, les enfants de 8 ans évaluent leur niveau de satisfaction en utilisant des émoticônes. Néanmoins, les questionnaires proposés pour les deux dernières tranches d'âge sont relativement proches. La base de données finale se compose de 32 608 enfants âgés de 8 ans (22 pays et états), 49 427 enfants âgés de 10 ans (35 pays et états) et 46 149 enfants âgés de 12 ans (30 pays). Selon les contraintes et les moyens propres à chaque équipe de recherche mobilisée, il était laissé la possibilité d'interroger des enfants à travers les trois tranches d'âge ou de privilégier uniquement des recueils de données auprès d'enfants âgés de 10 ans. Au total, des données sont disponibles pour les trois tranches d'âge dans seulement 21 pays et états.

Les questionnaires administrés comportent de nombreuses similitudes avec ceux utilisés dans les éditions précédentes. Des démarches ont été menées par le comité de pilotage pour simplifier et optimiser le format et la formulation de certains items. Des comparaisons

entre les différentes vagues sont donc possibles mais il est nécessaire d'évaluer préalablement si les indicateurs retenus sont pleinement comparables. De même, les stratégies de recueil de données peuvent présenter des différences importantes entre les pays et les principautés. En l'occurrence, Rees et al. (2020) soulignent que les questionnaires ont été administrés au format papier dans tous les pays et états. Or, ce mode de passation a été mené en parallèle à un format électronique dans 12 pays et états (i.e., Allemagne, Angleterre, Belgique, Espagne, Finlande, Grèce, Malte, Norvège, Pays de Galles, Pologne, Russie, Taïwan). Même si une étude précédente a montré que les passations en ligne ne sont pas susceptibles d'avoir un impact majeur dans l'évaluation du bien-être des enfants (Heiervang & Goodman, 2011), il conviendrait d'y prêter une vigilance particulière dans le cadre de comparaisons internationales.

2. ÉLABORATION ET DÉPLOIEMENT DE L'ENQUÊTE EN FRANCE

Trois équipes de recherche en psychologie et en sciences de l'éducation de l'Université de Nantes, l'Université de Paris et l'Université de Rouen Normandie ont travaillé en concertation pour élaborer et déployer l'enquête CWS en France.

2.1 Préparation et adaptation de l'enquête

Au regard des contraintes respectives des équipes de recherche mobilisées, l'enquête fut conduite uniquement auprès des élèves de CM2, ce qui correspond à la tranche d'âge de 10 ans. Une version anglaise du questionnaire international comprenant 80 items répartis en 11 rubriques a été adaptée en langue française suivant la méthode de rétro-

traduction (Sovet et al., 2021). Comparativement aux versions précédentes, une nouvelle section dédiée aux droits des enfants fut ajoutée. Le questionnaire se composait d'items obligatoires et d'autres facultatifs. À l'issue de cette phase d'adaptation, les membres de l'équipe de recherche ont débattu de l'intérêt et de la pertinence des items facultatifs au regard du contexte culturel (e.g., travailler pour gagner de l'argent de poche) et de leur redondance par rapport aux autres items. Au total, il fut décidé de supprimer 17 items facultatifs à travers différentes sections du questionnaire en raison principalement de leur redondance. Quelques items complémentaires ont aussi été ajoutés pour apporter des précisions à certaines informations (e.g., recueillir le mois et l'année

de naissance en complément de l'âge déclaré).

Trois rubriques spécifiques à l'enquête menée en France ont été ajoutées. Elles sont en lien avec les domaines d'expertise des membres des équipes de recherche mobilisées. La première porte sur le plurilinguisme en recueillant des informations spécifiques sur les langues parlées avec les ami·e·s et dans la sphère familiale et la valeur sociale attribuée à la langue parlée par ses parents. La seconde concerne les pratiques et les activités de loisirs encadrés au sein de clubs (sportifs ou culturels) ou de centres de loisirs. Enfin, la dernière porte sur l'inclusion scolaire en se destinant aux enfants qui se perçoivent en situation de handicap ou de maladie chronique.

Tableau 1. Présentation des rubriques thématiques de l'enquête

| Ordre | Rubriques thématiques | Nombre d'items |
|-------|-------------------------------------|----------------|
| 1 | Profil démographique | 4 |
| 2 | Famille | 11 |
| 3 | Habitation | 5 |
| 4 | Ami·e·s | 4 |
| 5 | École | 18 |
| 6 | Satisfaction générale | 6 |
| 7 | Environnement de vie | 4 |
| 8 | Biens matériels | 22 |
| 9 | Utilisation du temps | 16 |
| 10 | Bien-être psychologique et émotions | 13 |
| 11 | Droits des enfants | 6 |
| 12 | Plurilinguisme* | 14 |
| 13 | Loisirs* | 11 |
| 14 | Inclusion scolaire* | 9 |

* Ces thèmes sont spécifiques à l'enquête CWS menée en France.

Toutes les modifications (i.e., ajouts, suppressions, reformulations) ont été discutées et validées par le comité de pilotage de l'enquête CWS. Le question-

naire final se compose de 143 items répartis en 14 rubriques (voir tableau 1). Les formats pour répondre aux items sont très variés (i.e., réponses ouvertes,

réponses numériques, échelles de fréquence, réponses à choix unique, réponses à choix multiples, échelles de Likert, réponses oui/non) et s'accompagnent de manière non systématique de la réponse « Je ne sais pas ». Quatre échelles psychométriques mesurant le bien-être subjectif ou le bien-être psychologique sont aussi proposées dans leur version originale ou adaptée : l'Échelle de Satisfaction de Vie de l'Elève (*Student Life Satisfaction Scale* ; Huebner, 1991), l'Échelle Brève et Multidimensionnelle de Satisfaction de Vie de l'Elève (*Brief Multidimensional Student Life Satisfaction Scale* ; Seligson et al., 2003), l'Indice du Bien-Être Personnel pour les Enfants à l'École (*Personal Well-being Index-School Children* ; Cummins et Lau, 2005) et l'Échelle des Émotions de base (*Core Affect Scale* ; Russell, 2003).

Une étude pilote fut menée en décembre 2017 auprès d'une classe de 20 élèves de CM2 au sein d'une école en réseaux d'éducation prioritaire renforcée (REP+). Ce pré-test a permis d'identifier plusieurs points de vigilance pour accompagner les élèves dans le remplissage de l'enquête. Plus précisément, des consignes spécifiques ont été intégrées à l'administration pour les élèves qui connaissaient une garde alternée, pour les élèves en situation de handicap ou trouble spécifique et pour expliquer le fonctionnement d'une échelle permettant d'exprimer son accord ou son désaccord. Elles ont été partagées auprès de l'ensemble des membres de l'équipe de recherche pour construire un cadre de standardisation au recueil des données.

2.2 Méthode d'échantillonnage

Un plan d'échantillonnage à deux degrés fut initialement mis en place (Ardilly, 2006). Dans un premier temps, une liste des circonscriptions éligibles à l'étude fut établie dans six départements

sur des critères d'accessibilité géographique pour les équipes de recherche (Hauts-de-Seine, Loire-Atlantique, Paris, Seine-Maritime, Seine-Saint-Denis, Val-de-Marne). Au total, 59 circonscriptions ont été retenues avec un nombre variant de 6 à 16 selon le département ($Mdn = 8$). Au sein de ces circonscriptions, des écoles furent sélectionnées suivant un tirage aléatoire stratifié après exclusion des écoles hors contrat et celles dont le nombre d'élèves en classe de CM2 était inférieur à 20. Sur la base des effectifs de l'année scolaire 2016-2017, cela représentait initialement un total de 81 244 élèves et de 1 744 classes éligibles à l'étude, soit respectivement 9.7% et 5.4% des effectifs nationaux.

Au total, quatre strates furent définies en incluant : (1) des écoles publiques hors réseau d'éducation prioritaire situées en milieu rural, (2) des écoles publiques hors réseau d'éducation prioritaire situées en milieu urbain, (3) des écoles publiques situées dans les réseaux d'éducation prioritaire (sans distinction du milieu) et (4) des écoles privées (sans distinction du milieu). En raison des circonscriptions sélectionnées en Île-de-France, la première strate y est complètement absente dans les quatre départements concernés. Au total, 115 écoles furent sélectionnées avec un nombre variant d'une à cinq selon la circonscription ($Mdn = 1$) pour un total de 5 126 élèves répartis en 270 en classe de CM2. Une liste principale et une liste de remplacement furent constituées : la première représente 50.4% des écoles, 54.7% des classes et 54.1% des élèves. Globalement, le plan d'échantillonnage stratifié prévisionnel s'est caractérisé par des différences significatives au niveau du profil des élèves [$\chi^2(3) = 13.82, p < .01$] et des classes [$\chi^2(3) = 29.94, p < .01$] avec une sous-représentation de la première strate et une surreprésentation de la

troisième strate. Cela peut s'expliquer par le choix opéré en Île-de-France dans la sélection des circonscriptions. Pour éviter un effet « établissement », il était prévu d'administrer l'enquête uniquement à une ou deux classes par établissement.

D'une manière générale, les réalités du terrain ont amené parfois à prendre de la distance par rapport au plan d'échantillonnage initial. Par exemple, les équipes pédagogiques ont demandé à plusieurs reprises à ce que l'enquête se déroule dans toutes les classes de l'école plutôt qu'une ou deux afin que l'ensemble des élèves de CM2 puissent y participer.

2.3 Administration de l'enquête

Préalablement au recueil des données, une notice d'information était diffusée auprès des services du rectorat de chaque académie et auprès des inspecteurs ou inspectrices de l'Éducation Nationale du premier degré dont les écoles étaient concernées par l'étude. Une prise de contact avait lieu auprès de chaque directeur ou directrice des écoles pour expliquer les objectifs de l'étude et définir les modalités d'organisation. À la suite de cet échange, chaque parent d'élève recevait une notice d'information et un formulaire de consentement éclairé. En l'occurrence, les parents étaient informés du caractère volontaire, anonyme et confidentiel dans la participation de leur enfant à l'étude. Les équipes éducatives s'occupaient de rassembler tous les formulaires complétés et de les transmettre aux membres de l'équipe de recherche. Le recueil des données s'est déroulé entre février et juin 2018.

Les passations se déroulaient dans un format collectif durant le temps scolaire en classe, en demi-classe ou en regroupement de plusieurs (demi-)classes

et en présence d'au moins un·e enseignant·e. Elles étaient supervisées par un·e à trois membres de l'équipe de recherche. Chaque élève recevait un questionnaire au format papier à compléter. Un protocole standardisé avait été rédigé pour se présenter, présenter les objectifs de l'étude et les consignes et accompagner le remplissage des premiers items pour s'assurer de la bonne compréhension des consignes. Cette démarche a permis de garantir des pratiques homogènes dans le recueil des données (Bernaud, 2014). Durant les passations, les membres de l'équipe de recherche pouvaient être amené·e·s à intervenir auprès des élèves pour des problèmes en lien avec la compréhension des items ou l'usage des sections optionnelles. À la suite de l'administration du questionnaire, une séance d'échanges avait souvent lieu avec les élèves pour répondre à leurs questions et fournir des informations complémentaires sur le cadre général de cette étude.

3. PRINCIPAUX RÉSULTATS

Cette partie vise à présenter les caractéristiques sociodémographiques de l'échantillon et les niveaux de satisfaction observés dans les principales sphères de vie interrogées.

3.1 Description de l'échantillon

L'échantillon final se compose de 2 270 élèves répartis dans 135 classes de CM2 à travers 62 écoles des six départements visés par l'étude. Les effectifs par école varient de 10 à 93 élèves ($M = 36.61$, $ET = 16.80$). Le tableau 2 permet d'avoir un aperçu sur la répartition du nombre d'écoles et d'élèves parmi les quatre strates initialement définies. Même si ces répartitions peuvent sembler équilibrées, elles s'éloignent de manière signifi-

ficative de celles observées au niveau national aussi bien pour les écoles [$\chi^2(3) = 16.04, p < .01$] que pour les élèves [$\chi^2(3) = 18.10, p < .01$]. En complément, il s'avère que le nombre moyen d'élèves par école est plus faible dans les écoles publiques hors REP situées en milieu rural ($M = 26.08, ET = 9.23$) et plus important dans les écoles privées ($M = 48.13$,

$ET = 21.44$) avec des différences significatives : $F(3, 58) = 4.90, p < .01, \eta^2 = .20$. Par ailleurs, les données collectées auprès d'une seule classe sont surreprésentées dans les écoles publiques hors REP situées en milieu rural tandis que celles de trois classes sont surreprésentées dans les écoles publiques REP [$\chi^2(9) = 17.11, p < .05$].

Tableau 2. Répartition des effectifs de l'échantillon brut et des données nationales en fonction des strates

| | Échantillon brut ($N = 2270$) | | Données nationales (2017-2018) | |
|--|------------------------------------|--------|-----------------------------------|--------|
| | Écoles | Élèves | Écoles | Élèves |
| Écoles publiques hors REP en milieu rural | 21.0% | 14.9% | 33.4% | 17.5% |
| Écoles publiques hors REP en milieu urbain | 25.8% | 25.4% | 40.7% | 51.3% |
| Écoles publiques en REP | 29.0% | 27.8% | 11.7% | 16.4% |
| Écoles privées | 24.2% | 31.8% | 14.3% | 14.8% |

Source : MEN-DEPP (2018).

Les élèves interrogés sont âgés de 9 à 12 ans ($M = 10.25, ET = .49$), avec 11 enfants qui n'ont pas reporté cette information (< 1%). L'échantillon inclut 1 115 garçons et 1 135 filles, avec 20 réponses manquantes (< 1%). Dans la très grande majorité des cas, les enfants vivent avec leur famille (98.8%). Les autres situations comme vivre dans une famille d'accueil ou dans un foyer sont particulièrement rares (< 2%). Les enfants ont en moyenne deux (demi-) frères et sœurs ($M = 2.10, ET = 1.64$) et les fratries à deux enfants (35.2%) et à trois enfants (31.3%) sont les configurations familiales les plus fréquemment observées. Plus largement, ils vivent en moyenne avec quatre personnes (en comptant l'enfant : $M = 4.58, ET = 1.23$), qui sont le plus souvent les parents et les frères et/ou sœurs. En revanche, les données collectées ne permettent pas d'identifier plus précisément la situation familiale comme le fait d'être dans une famille recomposée ou d'alterner les lieux de vie pour les enfants dont les parents sont séparés.

Suivant les rubriques thématiques présentées dans le tableau 1, il est possible d'envisager une description plus complète et nuancée du profil des élèves en termes de caractéristiques socio-démographiques. Ces éléments descriptifs dépassent les objectifs du présent article.

3.2 Satisfaction à travers différentes sphères de vie

Description des variables

L'analyse de la satisfaction à travers différentes sphères de vie s'appuie sur 17 items répartis tout au long du questionnaire. Pour chaque item, il est demandé d'évaluer son niveau de satisfaction à partir d'une échelle de Likert en 11 points allant de 0 (*Pas du tout satisfait·e*) à 10 (*Complètement satisfait·e*). À titre d'illustration, la satisfaction vis-à-vis de son habitation est évaluée avec l'item suivant : « Es-tu satisfait·e de la maison où tu vis ? ».

Analyse et gestion des données manquantes

L'examen des données manquantes s'avère être une étape préalable indispensable. Il ressort qu'au moins 445 profils présentent au moins une réponse manquante ($M = 2.35$, $ET = 2.65$), soit 19.6% de l'échantillon total. Seul un profil ne comportait aucune réponse sur l'ensemble des sphères de vie interrogées et a été supprimé des suites des analyses. Au niveau des items, le nombre de non-réponses observées varie de 27 (i.e., satisfaction vis-à-vis des ami·e·s) à 123 (i.e., satisfaction vis-à-vis du milieu de vie), soit un taux compris entre 1.2% et 5.4%. Au total, il y a 2.7% de données manquantes sur l'ensemble des variables concernées. Cette proportion reste très en-dessous de ce qui est généralement observé dans les recherches menées en psychologie et en sciences de l'éducation (Enders, 2003). Par ailleurs, Bennett (2001) considère qu'une proportion de données manquantes inférieures à 10% reste acceptable. Le test MCAR de Little est significatif [$\chi^2(1543) = 2373.55$, $p < .01$] ce qui indique que les données manquantes ne sont pas complètement liées au hasard (Little, 1988). Dans ce cas de figure, il convient d'examiner les mécanismes susceptibles d'expliquer leur origine (Hair et al., 2019).

Les variables mesurant la satisfaction vis-à-vis des différentes sphères de vie ont été transformées sous un format dichotomique pour différencier la présence ou l'absence de réponse. Des analyses de régressions logistiques binaires ont été menées pour chaque variable en testant trois modèles distincts comprenant les variables prédictrices suivantes : un premier modèle comprenant uniquement les variables sociodémographiques (i.e., strate, âge, sexe, nombre de personnes avec qui l'enfant vit), un deuxième modèle comprenant uniquement

les variables mesurant la satisfaction vis-à-vis des différentes sphères de vie et un troisième modèle constitué de l'ensemble des variables évoquées dans les deux modèles précédents. En somme, la variance des réponses manquantes basée sur le R^2 de Nagelkerke (Nagelkerke, 1991) est expliquée par 2.8% à 13.4% ($Mdn = 6.3\%$) des variables sociodémographiques ; par 11.5% à 79.2% ($Mdn = 54.6\%$) des variables mesurant la satisfaction vis-à-vis des différentes sphères de vie ; et de manière cumulative par 16.8% à 82.0% ($Mdn = 57.3\%$) de l'ensemble des variables prises en compte. Plus spécifiquement, au moins trois mécanismes sont ainsi identifiés pour expliquer les réponses manquantes : (1) il ressort majoritairement un effet persistant d'usure ou de fatigue qui apparaît dès la Section 5 du questionnaire, (2) quatre items ont une connotation sociale marquée (i.e., satisfaction vis-à-vis des camarades de classes, des biens matériels possédés, de son apparence et de son futur) et se traduisent par un nombre accru de réponses manquantes comparativement aux autres items [$t(14) = 2.50$, $p < .05$, $d = 1.44$] et (3) l'item relatif à la satisfaction vis-à-vis de l'endroit où l'on habite se caractérise par le nombre de réponses manquantes le plus élevé ($n = 123$) et la variance expliquée la plus faible ($R^2 = .17$) dont le positionnement peut s'avérer particulièrement complexe pour les enfants susceptibles d'avoir des parents séparés. Or, dans la mesure où cette information relative à la situation conjugale de leurs parents n'est pas présente dans le questionnaire, cette dernière interprétation n'est pas étayée.

En conséquence, l'item portant sur la satisfaction vis-à-vis de l'endroit où l'on habite n'a pas été pris en compte au regard du biais potentiel qu'il peut comporter dans sa formulation et dans sa

compréhension par les enfants. Suivant la littérature scientifique, les autres données manquantes peuvent être considérées comme liées au hasard (MAR) et faire l'objet d'un remplacement en s'appuyant sur une méthode d'imputation multiple (Hair et al., 2019). Au total, seuls les enfants présentant au moins dix réponses manquantes sur les 17 items ont été exclus, soit $n = 13$ ($< 1\%$).

Distribution des scores sur un échantillon pondéré

Dans la continuité des données présentées dans le tableau 2, ce nouvel échantillon ($n = 2256$) présente toujours des différences significatives dans sa composition stratifiée par rapport aux distributions observées au niveau national [$\chi^2(3) = 17.72$, $p < .01$]. Au regard de ces différences notables, l'analyse des niveaux de satisfaction pour chaque

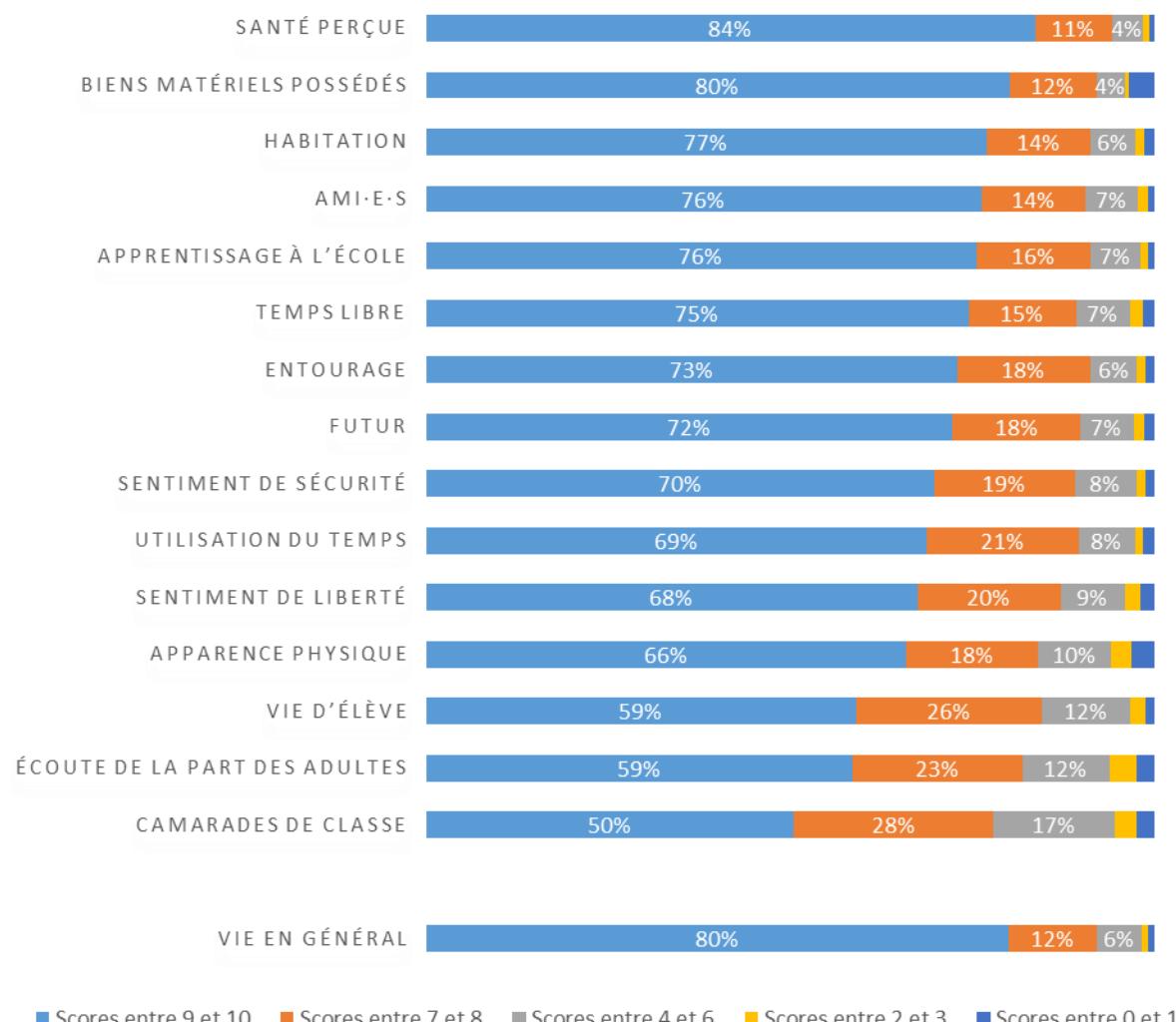
sphère de vie doit s'appuyer sur un échantillon pondéré (Lumley, 2011). Un plan d'échantillonnage a été appliqué en intégrant les écoles et les strates pondérées dans l'analyse des données.

Les statistiques descriptives de chaque item sont présentées dans le tableau 3. Par comparaison avec les données brutes, les données basées sur les strates pondérées présentent des écarts compris entre $-.12$ pour l'item portant sur la satisfaction vis-à-vis des biens matériels possédés à $.05$ pour l'item portant sur la satisfaction vis-à-vis des camarades de classe ($Mdn = .02$). Aucune différence significative n'est observée au seuil minimal $p < .05$. En d'autres termes, le recours aux données brutes ne devrait pas remettre en cause les tendances observées sur les items sélectionnés, même si les données basées sur les strates pondérées fournissent, par définition, des informations plus représentatives.

Tableau 3. Description des scores de satisfaction pour chaque sphère de vie

| | Moyenne | Écart-type | Minimum | Maximum |
|-------------------------------|---------|------------|---------|---------|
| Santé perçue | 9.28 | 1.49 | 0 | 10 |
| Biens matériels possédés | 9.02 | 1.99 | 0 | 10 |
| Habitation | 8.98 | 1.87 | 0 | 10 |
| Ami·e·s | 8.95 | 1.76 | 0 | 10 |
| Apprentissage à l'école | 8.95 | 1.71 | 0 | 10 |
| Temps libre | 8.84 | 1.98 | 0 | 10 |
| Entourage | 8.85 | 1.76 | 0 | 10 |
| Futur | 8.80 | 1.89 | 0 | 10 |
| Sentiment de sécurité | 8.73 | 1.88 | 0 | 10 |
| Utilisation du temps | 8.68 | 1.87 | 0 | 10 |
| Sentiment de liberté | 8.59 | 2.07 | 0 | 10 |
| Apparence physique | 8.38 | 2.36 | 0 | 10 |
| Vie d'élève | 8.33 | 2.00 | 0 | 10 |
| Écoute de la part des adultes | 8.16 | 2.28 | 0 | 10 |
| Camarades de classe | 7.86 | 2.25 | 0 | 10 |
| Vie en général | 9.11 | 1.65 | 0 | 10 |

Graphique 1. Répartition du niveau de satisfaction pour chaque sphère de vie



■ Scores entre 9 et 10 ■ Scores entre 7 et 8 ■ Scores entre 4 et 6 ■ Scores entre 2 et 3 ■ Scores entre 0 et 1

Note. Seuls les pourcentages des trois groupes de scores supérieurs ont été représentés sur le graphique pour faciliter la visualisation de l'information.

D'une manière générale, les enfants scolarisés en classe de CM2 interrogés dans le cadre de cette étude rapportent des niveaux moyens de satisfaction très proches du score maximum où la santé perçue ($M = 9.28$, $ET = 1.49$), la vie en générale ($M = 9.11$, $ET = 1.65$) et les biens matériels possédés ($M = 9.02$, $ET = 1.87$) sont les plus élevés. Le graphique 1 permet d'avoir un aperçu plus détaillé de la répartition des scores. En l'occurrence, ces trois sphères restent celles où la proportion des scores compris entre 9 et 10 est la plus importante avec respectivement 83.6%, 80.0% et 80.2%. En revanche, il permet de faire

ressortir que cette proportion est beaucoup plus faible pour la satisfaction vis-à-vis des camarades de classe (50.4%), du sentiment d'être écouté·e par les adultes (58.6%) et la vie d'élève (59.1%).

Differences inter-groupes

Au regard de l'allure ascendante des courbes, la comparaison des scores s'est appuyée sur des tests non paramétriques. Seules les différences entre les strates et entre les filles et les garçons ont été examinées dans le présent article (Howell, 2008).

En comparant les niveaux de satisfaction vis-à-vis de chaque sphère de vie des élèves à travers les quatre strates, les tests de Kruskal-Wallis ont mis en évidence des différences significatives pour la satisfaction envers son habitation [$H(3) = 11.85, p < .05, d = .13$] où les enfants scolarisés dans des écoles publiques hors REP en milieu rural tendent à reporter les scores les plus élevés tandis que les enfants scolarisés dans des écoles publiques en REP tendent à rapporter les scores les plus faibles. D'autres différences significatives sont observées pour la satisfaction envers les contenus d'apprentissage à l'école où les enfants scolarisés dans des écoles publiques en REP reportent les scores les plus élevés [$H(3) = 17.00, p < .01, d = .16$].

Au niveau des différences entre les filles et les garçons, les tests de la somme des rangs de Wilcoxon montrent des résultats plus contrastés selon l'indicateur considéré. En l'occurrence, les filles tendent à présenter des scores significativement plus élevés pour la satisfaction vis-à-vis de leur entourage ($z = 2.26, p < .05, d = .10$), de leur vie d'élève ($z = 3.80, p < .01, d = .16$), des contenus d'apprentissage à l'école ($z = 2.63, p < .05, d = .11$) et de l'écoute reçue de la part des adultes ($z = 2.40, p < .05, d = .10$). À l'inverse, les garçons tendent à présenter des scores significativement plus élevés pour la satisfaction vis-à-vis de leur apparence physique ($z = -4.88, p < .01, d = .21$).

4. DISCUSSION

4.1 Mesurer et comprendre le bien-être des enfants

Dans cet article, nous avons présenté les premiers résultats portant sur le bien-être des enfants en classe de CM2 à partir de l'enquête CWS. Les analyses se sont appuyées sur une démarche méthodologique visant à traiter les données

manquantes et à pondérer l'échantillon à travers les quatre strates prises en compte pour le rendre représentatif au niveau national. Il ressort que le niveau global de satisfaction envers sa vie en général est très élevé avec une moyenne supérieure à 9 sur une échelle comprise entre 0 et 10 ($M = 9.11, ET = 1.65$). Ce même indicateur a été utilisé entre 2017 et 2018 auprès d'enfants âgés de 11 ans et de 13 ans dans l'enquête HSBC (Inchley et al., 2020b). Il ressort que ces enfants présentent des scores moyens plus faibles compris entre 8.0 et 8.1 à 11 ans et entre 7.4 et 7.7 à 13 ans. Par ailleurs, l'enquête PISA réalisée en 2018 auprès d'enfants âgés de 15 ans indique que 80% de l'échantillon a reporté un score supérieur ou à égal à 6 sur cette même échelle alors qu'il atteint une proportion de 98% dans notre étude. Autrement dit, les enfants de 10 ans seraient en moyenne plus satisfaits de leur vie en général comparativement à leurs pairs plus âgés. Ce déclin progressif de la satisfaction générale tout au long de la trajectoire scolaire a été démontré précédemment (Florin & Guimard, 2018 ; Martin-Krumm et al., 2018). Il semble nécessaire de mieux comprendre les origines de ce phénomène et de favoriser les pratiques et les interventions qui visent à promouvoir et à renforcer le bien-être des enfants dans toutes ses sphères de vie (Florin & Guimard, 2018 ; Gilman et al., 2014 ; Martin-Krumm et al., 2018).

Les comparaisons inter-groupes ont révélé des différences marginales. Il est possible d'apporter un éclairage sur quelques points notables. Au niveau de l'effet des strates, il est ressorti une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur habitation chez les élèves scolarisés dans des écoles publiques hors REP en milieu rural. Ce résultat peut être mis en relation avec d'autres études qui montrent un niveau de bien-être subjectif plus

élevé chez les personnes vivant en milieu rural (Péron & Perona, 2018). Le phénomène peut s'expliquer par des causes multiples comme la politique de la vie (Bourdin & Cornier, 2017) ou le contact avec la nature (Sobko et al., 2018). Les données de l'enquête CWS pourraient permettre d'approfondir ces hypothèses en prenant en compte la taille de la ville ou les caractéristiques du lieu de vie. Au niveau des différences entre les filles et les garçons, la taille de l'effet la plus importante observée concerne la satisfaction vis-à-vis de son apparence physique où les filles tendent à reporter un score plus faible que les garçons. Cette tendance a été fréquemment observée dans les études précédentes et traduit une intériorisation précoce des stéréotypes de genre plus marquée chez les filles (Seidah et al., 2004). Sur une grande majorité des indicateurs, aucune différence significative n'est observée au niveau du sexe, ce qui vient corroborer les conclusions de Bradshaw et Rees (2017) sur le rôle nuancé et non systématique des variables sociodémographiques dans l'explication des indicateurs du bien-être de l'enfant.

4.2 Précautions dans l'utilisation de la base de données

À travers les analyses qui ont été menées dans le présent article, plusieurs précautions conceptuelles et méthodologiques peuvent être formulées quant à l'utilisation des données recueillies dans l'enquête CWS. Tout d'abord, les indicateurs du bien-être de l'enfant sont de nature très variée. Il convient de les choisir avec rigueur selon les objectifs poursuivis. Il est possible notamment de constituer des scores à partir d'items uniques à l'image de ce qui a été fait dans la présente contribution, des scores latents à partir des échelles psychométriques

(Strózik et al., 2016) ou à des scores composites à partir de la combinaison d'une série d'items (Sovet et al., 2019). Cette dernière approche peut être particulièrement intéressante pour tester et appliquer des mesures complexes et multidimensionnelles du bien-être (Huppert & So, 2013). Pour des comparaisons internationales, il est indispensable d'évaluer si les indicateurs choisis sont effectivement disponibles dans chaque pays cible. De même, certains indicateurs peuvent présenter des ambiguïtés qui ne permettent pas toujours une utilisation optimale. Par exemple, l'item portant sur la satisfaction vis-à-vis de l'endroit où l'on habite a révélé des dysfonctionnements importants dans sa compréhension qui ont amené à l'exclure de nos analyses. En l'occurrence, il peut être difficile de répondre pour les enfants dont les parents sont séparés. Cela suggéreraient de prendre en compte la situation maritale des parents lors d'une prochaine enquête et de proposer un format adapté pour les enfants en garde alternée.

Les réponses manquantes sont très fréquentes. Elles ne sont pas spécifiques à notre échantillon mais constituent un élément récurrent observé dans tous les échantillons des enquêtes CWS (Newland et al., 2019 ; Rees et al., 2020). Un examen approfondi est nécessaire pour évaluer la proportion de réponses manquantes pour chaque indicateur sélectionné et tenter éventuellement d'identifier leur origine (Hair et al., 2019). La suppression des profils avec non-réponse risque de réduire considérablement la taille de l'échantillon – dans notre étude, cela aurait entraîné une réduction de 20% de l'effectif initial – tandis que le remplacement des données manquantes sans une démarche d'investigation préalable est susceptible d'aboutir à des biais. Le recours à des

échantillons pondérés peut être également un aspect crucial pour utiliser les données. Cette démarche est indispensable si l'objectif vise à s'appuyer sur des données représentatives de la population cible (Richardson & Ali, 2014). La construction d'indices de pondération peut être aussi nécessaire pour corriger les biais dans la méthode d'échantillonnage et prendre en compte les effets « établissements scolaires » (Rees et al., 2020). Il est important de rappeler que les données ont été collectées dans seulement six départements en France métropolitaine, ce qui implique que toute généralisation des résultats – même si les données sont pondérées – doit rester prudente.

4.3 Perspectives futures

Cette enquête ouvre des perspectives intéressantes. D'un point de vue méthodologique, elle permet d'apporter une contribution sur les réflexions autour de la mesure du bien-être chez l'enfant. Dans la revue systématique de la littérature conduite par Pollard et Lee (2003), 137 mesures subjectives et 36 mesures objectives spécifiques avaient été utilisées dans les 175 publications recensées. Leur format et leurs qualités psychométriques sont susceptibles de présenter des différences. De nombreuses études se sont intéressées aux biais d'auto-évaluation, aux styles de réponses et plus largement aux attitudes des enfants face à un outil mesurant le bien-être (Borgers et al., 2004 ; Buzaud et al., 2019 ; Heiervang & Goodman, 2011 ; Huebner & Hills, 2013). Buzaud et al. (2019) rappellent également que certains items peuvent être difficiles à comprendre ou conduire à des interprétations différentes selon l'âge de l'enfant. Dans une perspective plus large, il convient aussi de « faire la recherche avec l'enfant et non seulement *sur* l'enfant »

(Rouyer et al., 2019, p. 138) en l'impliquant à chaque étape de l'enquête de la conception d'une enquête à sa valorisation des résultats et à la définition des actions pratiques à mettre en place. Cette posture tournée vers la recherche-action participative est régulièrement évoquée dans les publications (Buzaud et al., 2019 ; Gromada et al., 2020 ; Richardson & Ali, 2014).

L'enquête CWS devrait permettre également d'apporter une meilleure compréhension du bien-être et ses déterminants chez les enfants interrogés en France et dans les autres pays. L'étendue des indicateurs mesurés dans les grandes catégories d'ordre physique, psychologique, social et matériel favorise une exploration multidimensionnelle de ce concept. Des études spécifiques peuvent être conduites en prenant en compte un ensemble élargi de variables et leurs interactions potentielles à travers des niveaux individuels et sociaux (Bradshaw, 2019 ; Bradshaw & Rees, 2017 ; Klocke et al., 2014 ; Newland et al., 2019). De telles approches sont susceptibles de mettre à l'épreuve et d'apporter une meilleure compréhension de la vision systémique du bien-être de l'enfant (Ben-Arieh & Frønes, 2011 ; Gilman et al., 2014 ; Minkkinen, 2013). Les comparaisons internationales présentent aussi un intérêt pour examiner le rôle des politiques publiques à destination de l'enfant et les différences intergroupes. Cependant, des précautions s'imposent quant à la comparabilité des échantillons et des scores observés (Bradshaw, 2019 ; Buzaud et al., 2019 ; Casas & Rees, 2015 ; Chen, 2008 ; Jolly-Bura et al., 2021). Il s'agit également de donner du sens à ces indicateurs chiffrés dont l'exploration et la valorisation doivent être mises au service des enfants et de leur bien-être (Gorza & Bolter, 2012).

L'analyse des trois rubriques complémentaires portant sur le plurilinguisme, les loisirs et l'inclusion scolaire et celle des autres outils utilisés (quatre échelles psychométriques mesurant le bien-être subjectif ou le bien-être psychologique) offriront des éléments d'approfondissement qui n'apparaissent pas dans les autres pays de la troisième édition de l'enquête CWS. Les résultats de cette enquête devront se combiner à d'autres études pour mieux comprendre le bien-être de l'enfant. Par exemple, les études longitudinales offrent des éléments de compréhension supplémentaire aux fluctuations des niveaux de bien-être à travers le temps (Bacrou et al., 2017 ; Bradshaw, 2019).

5. CONCLUSION

En somme, cet article fournit un éclairage sur les enquêtes portant sur le bien-être des enfants, avec une attention plus particulière sur les enquêtes CWS et les données qui ont été collectées auprès des enfants scolarisés en classe de CM2 en France dans ce cadre. Cette contribution fournit des repères conceptuels et méthodologiques à toute équipe de recherche qui souhaite s'appuyer sur cette enquête pour interroger la mesure du bien-être chez l'enfant ou explorer ses déterminants dans un cadre national ou international.

ACCÈS AUX DONNÉES

La base de données françaises est accessible à toute équipe de recherche qui en formulerait la demande dans sa version complète en prenant contact avec les auteur·e·s du présent article (description : 2270 profils, 62 classes, 14 rubriques). Elle est également téléchargeable sur le site de l'ISCWeB (<https://isciweb.org/>) à partir de juillet 2021 avec une transformation qui répond aux cahiers des

charges de l'enquête internationale (Rees et al., 2020) et sans les rubriques spécifiques à la France (description : 2184 profils, 61 classes, 11 rubriques).

REMERCIEMENTS

Nous tenons à remercier la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) pour l'accompagnement à la définition du plan d'échantillonnage. La prise de contacts avec les établissements pour la collecte des données a été facilitée par le soutien de l'Unicef-France. Nous remercions également les inspecteurs et inspectrices de l'Éducation Nationale, les équipes éducatives, les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes pour avoir rendu cette étude possible.

CONFLITS D'INTÉRÊT

Laurent Sovet est co-éditeur de la revue Sciences & Bonheur.

FINANCEMENT

Cette recherche et sa valorisation a bénéficié du soutien EnJeu[x], Enfance et jeunesse, un programme de recherche financé par la région Pays de la Loire.

BIBLIOGRAPHIE

- Amerijckx, G., & Claire-Humblet, P. (2014). Child well-being: What does it mean? *Children & Society*, 28(5), 404-415. <https://doi.org/10.1111/chso.12003>
- Ardilly, P. (2006). *Les techniques de sondage*. Éditions Technip.
- Bacrou, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 1, 61-80.

<https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>

Ben-Arieh & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460–476. <https://doi.org/10.1177/0907568211398159>

Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1, 3–16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>

Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I., & Korbin, J. E. (2014). Multifaceted concept of child well-being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, & J. Korbin (Eds.), *Handbook of child well-being* (pp. 1–27). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-9063-8_134

Ben-Arieh, A., Dinisman, T., & Rees, G. (2017). A comparative view of children's subjective well-being: Findings from the second wave of the ISCWeB project. *Children and Youth Services Review*, 80, 1–2. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2017.06.068>

Bennett, D. A. (2001). How can I deal with missing data in my study? *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 25(5), 464–469. <https://doi.org/10.1111/j.1467-842X.2001.tb00294.x>

Bernaud, J.-L. (2014). *Méthodes de tests et questionnaires en psychologie*. Dunod.

Borgers, N., Sikkel, D., & Hox, J. (2004). Response effects in surveys on children and adolescents: The effect of number of response options, negative wording, and neutral mid-point. *Quality and Quantity*, 38, 17–33. <https://doi.org/10.1023/B:QUQU.0000013236.29205.a6>

Bourdin, S., & Cornier, T. (2017). Au-delà de la mesure du bien-être en milieu urbain : Quelle perception de la qualité de vie dans les villes européennes ? *Géographie, Économie, Société*, 19(1), 3–31. <https://doi.org/10.3166/ges.19.2017.0001>

Bradshaw, J. (2019). Les études sur le bien-être subjectif des enfants. Quelques points de discussions. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131–132(1), 97–108. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3347>

Bradshaw, J., & Rees, G. (2017). Exploring national variations in child subjective well-being. *Children and Youth Services Review*, 80, 3–14. <https://doi.org/10.1016/j.chillyouth.2017.06.059>

Brown, B., Smith, K., & Harper, M. (2002). *International surveys of child and family well-being: An overview*. Child Trends.

Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants : Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131–132(1), 127–135. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3350>

Casas, F. (2011). Subjective social indicators and child and adolescent well-being. *Child Indicators Research*, 4, 555–575. <https://doi.org/10.1007/s12187-010-9093-z>

Casas, F., & Rees, G. (2015). Measures of children's subjective well-being: Analysis of the potential for cross-national comparisons. *Child Indicators Research*, 8, 49–69. <https://doi.org/10.1007/s12187-014-9293-z>

Chen, F. F. (2008). What happens if we compare chopsticks with forks? The impact of making inappropriate comparisons in cross-cultural research. *Journal of Personality and Social Psychology*,

95(5), 1005–1018.
<https://doi.org/10.1037/a0013193>

Cummins, R. A., & Lau, A. (2005). *Manual: Personal Wellbeing Index – School Children* (3rd ed.). Australian Centre on Quality of Life, Deakin University.
<http://www.deakin.edu.au/research/ac-qol/auwbi/index-translations/wbi-school-english.pdf>

Currie, C., & Morgan, A. (2020). A bio-ecological framing of evidence on the determinants of adolescent mental health: A scoping review of the international Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study 1983–2020. *SSM - Population Health*, 12, 100697.
<https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2020.100697>

Dinisman, T., & Rees G. (2014). *The International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB): Findings from the first wave of data collection*. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). <https://isciweb.org/>

Enders, C.K. (2003). Using the expectation maximization algorithm to estimate coefficient alpha for scales with item-level missing data. *Psychological Methods*, 8(3), 322–337.
<https://doi.org/10.1037/1082-989X.8.3.322>

Fernandes, L., Mendes, A., & Teixeira, A. A. C. (2012). A review essay on the measurement of child well-being. *Social Indicators Research*, 106, 239–257.
<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9814-9>

Florin, A., & Guimard, P. (2018). *Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* CNESCO. <https://www.cnesco.fr>

Gilman, R., Huebner, S. E., & Furlong, M. J. (2014). Toward a science and practice

of positive psychology in schools: A conceptual framework. In M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (pp. 3–11). Routledge.

Gorza, M., & Bolter, F. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ? *Journal du droit des jeunes*, 312, 26–32.

<https://doi.org/10.3917/jdj.312.0026>

Gromada, A., Rees, G., & Chzhen, Y. (2020). *Des mondes d'influence : Comprendre ce qui détermine le bien-être des enfants dans les pays riches*. UNICEF.
<https://www.unicef-irc.org>

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

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (8th ed.). Cengage Learning.

Heiervang, E., & Goodman, R. (2011). Advantages and limitations of web-based surveys: evidence from a child mental health survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 46, 69–76.
<https://doi.org/10.1007/s00127-009-0171-9>

Howell, D. C. (2008). *Méthodes statistiques en sciences humaines*. De Boeck.

Huebner, E. S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6(2), 103–111.
<https://doi.org/10.1037/h0088805>

Huebner, E. S., & Hills, K. J. (2013). Assessment of subjective well-being in children and adolescents. In D. H. Saklofske, C. R. Reynolds, & V. Schwean

(Eds.), *The Oxford handbook of child psychological assessment* (pp. 773–787). Oxford University Press.
<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199796304.013.0034>

Huppert, F.A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837–861.
<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. Kelly, C., Már Arnarsson, Á, Barnekow, V., & Weber, M. M. (2020a). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (Vol. 1). World Health Organization. Regional Office for Europe.
<http://www.euro.who.int/pubrequest>

Inchley, J., Currie, D., Budisavljevic, S., Torsheim, T., Jåstad, A., Cosma, A. Kelly, C., Már Arnarsson, Á, Barnekow, V., & Samdal, O. (2020b). *Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada* (Vol. 2). World Health Organization. Regional Office for Europe.

<http://www.euro.who.int/pubrequest>

Joly-Burra, É., Mason, F., Grob, E., & Ghisletta, P. (2021). Équivalence de mesure. In J. Rossier (Éd.), *L'évaluation psychologique en contexte multiculturel et multilingue* (pp. 107–133). Mardaga.

Klocke, A., Clair, A., & Bradshaw, J. (2014). International variation in child subjective well-being. *Child Indicators Research*, 7(1), 1–20.
<https://doi.org/10.1007/s12187-013-9213-7>

Lee, B. J., Ahn, J., Yoo, J., & Kim, S. S. (2015). *Children's Worlds National Report South Korea*. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB).
<https://isciweb.org/>

Lippman, L. H., Moore, K. A. & McIntosh, H. (2011). Positive indicators of child well-being: A conceptual framework, measures, and methodological issues. *Applied Research in Quality of Life*, 6, 425–449. <https://doi.org/10.1007/s11482-011-9138-6>

Little, R. J. A. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83, 1198–1202.
<https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722>

Lumley, T. (2011). *Complex survey: A guide to analysis using R*. Wiley.

Martin, C., Perron, Z., & Buzaud, J. (2019). Le bien-être de l'enfant : Évolution d'une notion, ambiguïtés des dimensions et mesures. *Enfances, Familles, Générations*, 33.
<https://doi.org/10.7202/1067814ar>

Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Csillik, A., Kern, L., Besançon, M., Heutte, J., Paquet, Y., Delas, Y., Trousselard, M., Leccorre, B., & Diener, E. (2018). Changes in emotions from childhood to young adulthood. *Child Indicators Research*, 11, 541–561. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9440-9>

Menard, S. (2010). *Logistic regression: From introductory to advanced concepts and applications*. Sage.

Minkkinen, J. (2003). The structural model of child well-being. *Child Indicators Research*, 6, 547–558.
<https://doi.org/10.1007/s12187-013-9178-6>

- Molcho, M. (2019). Une perspective internationale sur les enfants et le bien-être. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131-132(1), 109-117. <https://doi.org/10.3406/caf.2019.3348>
- Moore, K. A., Murphey, D., & Bandy, T. (2012). Positive child well-being: An index based on data for individual children. *Maternal and Child Health Journal*, 16, 119-128. <https://doi.org/10.1007/s10995-012-1001-3>
- Nagelkerke, N. J. D. (1991) A note on a general definition of the coefficient of determination. *Biometrika*, 78(3), 691-692. <https://doi.org/10.1093/biomet/78.3.691>
- Newland, L. A., Giger, J. T., Lawler, M. J., Roh, S., Brockevelt, B. L., & Schweinle, A. (2019). Multilevel analysis of child and adolescent subjective well-being across 14 countries: Child- and country-level predictors. *Child Development*, 90(2), 395-413. <https://doi.org/10.1111/cdev.13134>
- Péron, M., & Perona, M. (2018). Bonheur rural, malheur urbain ? *Note de l'Observatoire du Bien-être du CEPREMAP*, 7, 1-7.
- PISA (2018). *PISA results: Where all students can succeed* (Vol. 2). OECD. <https://www.oecd-ilibrary.org>
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61, 59-78 (2003). <https://doi.org/10.1023/A:1021284215801>
- Rees, G. (2021). Different factors predict different aspects of adolescent well-being: Evidence from the UK. *Sciences & Bonheur*, 6, 35-54.
- Rees, G., & Main, G. (2015). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: A report on the Children's Worlds Survey, 2013-14: 10- and 12-year-olds*. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). <https://isciweb.org/>
- Rees, G., Andresen, S., & Bradshaw, J. (2016). *Children's views on their lives and well-being in 15 countries: A report on the Children's Worlds Survey, 2013-14: 8-year-olds*. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). <https://isciweb.org/>
- Rees, G., Savahl, S., Lee, B. J., & Casas, F. (2020). *Children's views on their lives and well-being in 35 countries: A report on the Children's Worlds project, 2016-19*. International Survey of Children's Well-Being (ISCWeB). <https://isciweb.org/>
- Richardson, D., & Ali, N. (2014). *An evaluation of international surveys of children*. OECD. www.oecd.org/els/workingpapers
- Rouyer, V., Constans, S., Ponce, C., & Lucenet, J. (2020). Étudier le point de vue des enfants : Questions épistémologiques, méthodologiques et éthiques en psychologie du développement. *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, 146(1), 124-144. <https://doi.org/10.1177/0759106320908232>
- Russell, J. A. (2003). Core affect and the psychological construction of emotion. *Psychological Review*, 110(1), 145-172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.1.145>
- Seidah, A., & Bouffard, T., & Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : Différences entre filles et garçons. *Enfance*, 56(4), 405-420. <https://doi.org/10.3917/enf.564.0405>
- Seligson, J. L., Huebner, E. S., & Valois, R. F. (2003). Preliminary validation of the Brief Multidimensional Students' Life

Satisfaction Scale (BMSLSS). *Social Indicators Research*, 61(2), 121–145. <https://doi.org/10.1023/A:1021326822957>

Sobko, T., Zhenzhen, J., & Brown, G. (2018). Measuring connectedness to nature in preschool children in an urban setting and its relation to psychological functioning. *PLoS ONE*, 13(11), e0207057. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0207057>

Sovet, L., Atitsogbe, K. A., & van de Vijver, F. J. R. (2021). Traduction et adaptation des tests psychologiques. In J. Rossier (Ed.), *L'évaluation psychologique en contexte multiculturel et multilingue* (pp. 135–155). Mardaga.

Sovet, L., Guimard, P., Célume, M.-P., Constans, S., Encinar, P.-E., Florin, A., Guirimand, N., Jacquin, J., & Nocus, I. (2019, 20 juin). *Development and validation of a multidimensional index for assessing children's autonomy* [Paper presentation]. Children's Worlds Seminar, Nantes, France.

Stróżik, D., Stróżik, T., & Szwarc, K. (2016). The subjective well-being of school children. The first findings from the Children's Worlds Study in Poland. *Child Indicators Research*, 9, 39–50. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9312-8>

PRÉSENTATION DES AUTEUR·E·S

Laurent Sovet

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA, UMR_T 7708), Université de Paris, France

Ses recherches se structurent autour de trois axes et portent principalement sur des publics scolarisés : conceptualisation des compétences à s'orienter, accompagnement au sens et évaluation de l'efficacité des pratiques en orientation. Il mène également des études sur les déterminants du bien-être chez l'enfant et l'adulte.

Contact : laurent.sovet@u-paris.fr

Macarena-Paz Celume

Laboratoire de Psychologie et d'Ergonomie Appliquées (LaPEA, UMR_T 7708), Université de Paris, France

Département de Sensibilisation et Pédagogie, CRI Paris, France

Ses recherches portent principalement sur des publics scolarisés autour des compétences sociocognitives et émotionnelles, structurés sous deux axes : leur développement par des pédagogies alternatives, artistiques, ou numériques, et leur évaluation.

Contact : macarena-paz.celume@u-paris.fr

Stéphanie Constans

Laboratoire de Psychologie (LabPsy), Université de Bordeaux, France

Ses recherches, qui portent principalement sur l'étude du développement de l'enfant en contexte de loisirs, interrogent le bien-être subjectif, la construction de la citoyenneté et le processus de socialisation de genre dans l'enfance.

Contact : stephanie.constans@univ-rennes1.fr

Agnès Florin

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA2661), Nantes, France

Elle analyse les conditions du développement et du bien-être des enfants dans leurs contextes de vie : éducation et protection de la petite enfance, interactions langagières en contextes monolingues et plurilingues, prévention des difficultés d'apprentissage, qualité de vie à l'école.

Contact : agnes.florin@univ-nantes.fr

Philippe Guimard

Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN, EA2661), Nantes, France

Ses recherches portent sur la prévention des difficultés d'apprentissage à l'école primaire et sur le bien-être subjectif de l'enfant dans ses différents contextes de vie.

Contact : philippe.guimard@univ-nantes.fr

Nicolas Guirimand

Centre interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF),

Université de Rouen Normandie, France

Ses recherches portent sur le processus de spécialisation du champ médical et médico-social en général et la professionnalisation des acteurs de l'éducation à la santé et de l'inclusion scolaire en particulier.

Contact : nicolas.guirimand@univ-rouen.fr

Judikaëlle Jacquin

Centre de Recherche en Éducation de Nantes (CREN), Université de Nantes, France

Doctorante en psychologie de l'enfant et de l'éducation, elle étudie la perception que les jeunes enfants (5 à 7 ans) ont de leur bien-être à l'école, notamment à l'occasion de la transition entre l'école maternelle et l'école élémentaire.

Contact : judikaelle.jacquin@univ-nantes.fr

Isabelle Nocus

Centre de Recherche en Education (CREN, EA 2661), Université de Nantes, France

Ses recherches s'intéressent au développement de l'enfant bi-plurilingue et à l'effet de dispositifs d'aide aux apprentissages et de prévention des difficultés langagières et/ou scolaires en contextes monolingues et bilingues auprès des enfants, des familles et des professionnels, du préscolaire (crèches) au collège.

Contact : isabelle.nocus@univ-nantes.fr

Pour citer cet article :

Sovet, L., Celume, M.-P., Constans, S., Florin, A., Guimard, P., Guirimand, N., Jacquin, J., & Nocus, I. (2021). Enquête sur le bien-être des enfants en France : Cadre conceptuel et méthodologique de la *Children's Worlds Survey*. *Sciences & Bonheur*, 6, 13–34.