CAIRN.INFO

QUELLE CONCEPTION DE LA QUALITÉ DE VIE ET DU BIEN-ÊTRE CHEZ DES ENFANTS DE 5 À 11 ANS ?

Charlotte Coudronnière, Fabien Bacro, Philippe Guimard et Agnès Florin

NecPlus | « Enfance »

2015/2 N° 2 | pages 225 à 243

ISSN 0013-7545

Article disponible en ligne à l'adresse :

https://www.cairn.info/revue-enfance2-2015-2-page-225.htm

Distribution électronique Cairn.info pour NecPlus.
© NecPlus. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ?

Charlotte COUDRONNIÈRE*, Fabien BACRO*, Philippe GUIMARD* et Agnès FLORIN*

RÉSUMÉ

L'objectif de cette étude est d'analyser comment les enfants âgés de 5 à 11 ans conçoivent leur qualité de vie à travers les dimensions contribuant à leur bien-être et si cette conception varie en fonction de l'âge. Pour recueillir leur point de vue, des groupes thématiques *focus groups* ont été organisés auprès de 161 élèves âgés de 5 à 11 ans scolarisés dans 4 écoles différentes, de la Grande Section de Maternelle (GSM) au Cours Moyen deuxième année (CM2). Les résultats montrent que les relations familiales et paritaires, les loisirs et l'environnement scolaire occupent une place importante dans la vie des enfants. On observe également que la conception qu'ils ont de leur bien-être évolue avec l'âge, le développement de leur autonomie, de leurs capacités cognitives et de leurs préoccupations sociétales.

MOTS-CLÉS : QUALITÉ DE VIE, BIEN-ÊTRE, ENFANTS, CONCEPTION, GROUPES THÉMATIQUES

ABSTRACT

Which conception of quality of life and well-being among children aged 5 to 11 years?

The objective of this study was to determine how children aged 5 to 11 years old conceive their quality of life through the dimensions contributing to their subjective well-being and if this conception varies according to age. To obtain their views, focus groups were organized with 161 students aged between 5 and 11 years enrolled in 4 different schools, from the last year of Kindergarten to the 5th year of compulsory education. The results show that family relationships, friendships, leisure activities and the school play an important role in children's lives. It is also observed that children's conception of their own well-being changes with age, the development of their autonomy, their cognitive abilities and societal concerns.

KEY-WORDS: QUALITY OF LIFE, WELL-EING, CHILDREN, CONCEPTION, FOCUS GROUPS

* Correspondance : Centre de Recherche en Éducation de Nantes (EA 2661) Faculté de Psychologie, Université de Nantes, Chemin de la Censive du Tertre, BP 81227 44312 Nantes Cedex 3. *Email :* charlotte.coudronnière@univ-nantes.fr. ; fabien.bacro@univ-nantes.fr. ; philippe.guimard@univ-nantes.fr. ; agnes.florin@univ-nantes.fr.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

INTRODUCTION

Depuis une vingtaine d'années, les responsables politiques, les chercheurs et les professionnels de santé, de l'éducation ou de l'enfance manifestent un intérêt grandissant pour les concepts de Qualité de vie (QDV) et de bien-être. Même si le modèle médical domine encore aujourd'hui, ils sont étudiés dans différents domaines, que ce soit en en sociologie, en économie ou en psychologie (Dazord & Manificat, 2004). Toutefois, la plupart des chercheurs s'accordent pour dire que la QDV est une notion complexe et difficile à opérationnaliser (Bruchon-Schweitzer, 2002 ; Fischer & Tarquinio, 2006 ; Missoten, Etienne, & Dupuis, 2007). La signification qui lui est donnée peut varier selon les coutumes, le groupe d'appartenance et le champ d'application dans lequel il est utilisé (Shalock, 1993). La seule définition universellement acceptée est celle de l'Organisation mondiale de la santé (1994) qui définit la QDV comme étant « un concept très largement influencé par la santé physique de l'individu, son état psychologique, ses relations sociales, son niveau d'autonomie, ainsi que sa relation aux facteurs essentiels de l'environnement » (citée par Bruchon-Schweitzer, 2002, p. 50). Cette définition vise à apprécier autant que possible la perception qu'a l'individu de son bien-être somatique, émotionnel et social. Ainsi, à l'heure actuelle, la QDV est considérée comme un concept multidimensionnel incluant différentes dimensions relatives au bien-être et à la capacité fonctionnelle étudiée selon une perspective à la fois objective et subjective. Ces différentes dimensions sont de nature physique, mentale, émotionnelle et sociale (Ravens-Sieberer *et al.*, 2014).

Dans la recherche pédiatrique, les chercheurs s'intéressent également de plus en plus aux conséquences des maladies et de leur traitement sur la QDV des enfants. Toutefois, en raison de leurs capacités cognitives et langagières limitées, celle-ci est souvent évaluée à l'aide d'hétéro-questionnaires renseignés par des adultes impliqués dans les soins et l'éducation des enfants (parents, médecins, éducateurs). Or, de nombreuses études rapportent l'absence ou le peu de concordance existant entre l'évaluation réalisée par les parents et celle des enfants (Missoten *et al.*, 2007 ; Upton, Lawford, & Eiser, 2008). Par conséquent, l'idée que l'enfant est le mieux placé pour évaluer sa QDV commence à émerger (Eiser & Morse, 2001 ; Wallander, Schmitt, & Koot, 2001). De manière générale, selon ces auteurs la QDV des enfants renvoie à leur niveau de satisfaction dans les différents domaines de leur vie (Upton *et al.*, 2008). Toutefois, à l'heure actuelle aucun consensus ne semble se dégager concernant les dimensions à appréhender pour évaluer la qualité ou la satisfaction de vie des enfants. Par ailleurs, leur contexte de vie est peu considéré et la plupart des outils d'évaluation existants se caractérisent par une surreprésentation des domaines liés à la santé physique et aux capacités fonctionnelles. Par conséquent, l'objectif de cette étude est d'analyser comment les enfants âgés de 5 à 11 ans conçoivent leur qualité de vie à travers les dimensions contribuant à leur bien-être et si cette conception varie en fonction de l'âge.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Certains auteurs soulignent l'importance des relations familiales, des relations paritaires et de l'environnement scolaire (Matza *et al.*, 2004), de l'autonomie ou de l'indépendance (Ravens-Sieberer *et al.*, 2006) dans la vie des enfants, comparativement aux adultes. Des chercheurs en psychologie du développement et de l'éducation s'intéressent également à la satisfaction de vie des enfants. Leurs travaux s'appuient sur le modèle de Diener (1999), pour qui le bien-être psychologique perçu renvoie à la quantité d'affects positifs et négatifs, au niveau de satisfaction des individus dans les différents domaines de leur vie, et à l'évaluation globale de leur satisfaction de vie. Ainsi, Huebner (1991) considère la satisfaction de vie chez l'enfant comme étant un concept multidimensionnel renvoyant au domaine familial, aux relations amicales, à l'école, au soi et au cadre de vie. Pour distinguer ces différentes dimensions, une enquête menée auprès de 79 enfants de 10 à 13 ans a été réalisée (Huebner, 1991) à l'aide d'un questionnaire de satisfaction de vie générale et de plusieurs tests de personnalité. Tout d'abord, les résultats de cette étude mettent en évidence que les différences individuelles observées entre les enfants ne sont pas associées à des variables sociodémographiques telles que l'âge, le niveau scolaire, le sexe, le statut professionnel des parents, mais plutôt à des traits de personnalité tels que l'estime de soi, l'extraversion et le locus de contrôle. D'autre part, la qualité des relations d'attachement qu'entretiennent les enfants avec leurs parents et leurs amis semble contribuer à leur satisfaction de vie. Toutefois, comparées aux relations paritaires, les relations positives entretenues avec la famille sont plus fortement corrélées à la satisfaction de vie des enfants. En outre, alors que les résultats scolaires ne semblent pas avoir d'impact, les activités réalisées à l'école et les relations entretenues avec les enseignants paraissent influer sur le bien-être des enfants. Enfin, le cadre de vie, qui renvoie au jugement porté sur le lieu d'habitation, le quartier et les relations entre les habitants, se révèle être également un facteur prédictif de la satisfaction de vie des enfants. Suite à ces travaux, Huebner (1994) a mis au point une échelle d'autoévaluation – la *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (MSLSS) – qui permet d'appréhender la satisfaction de vie des enfants de 8 à 18 ans dans les domaines de la famille, des relations amicales, de l'école, du soi et du cadre de vie.

Quelques études se sont également attachées à interroger directement les enfants sur ce qui contribuait à leur QDV. Par exemple, Sixmsmith, Nic Gabhainn, Fleming et O'Higgins (2007) ont rencontré des élèves de 8 à 12 ans scolarisés dans cinq écoles irlandaises. Après avoir mené une réflexion sur ce qui les rendait heureux dans la vie, les élèves avaient pour consigne de prendre des photographies représentant leur bien-être. À partir des photographies retenues, ils devaient ensuite regrouper les images en fonction de leur ressemblance, puis selon leur ordre d'importance. D'après les résultats obtenus, quatre dimensions principales semblent occuper une place importante dans la vie des enfants, à savoir les relations familiales, les relations paritaires, les animaux domestiques ainsi que les activités à la maison. Même si un intérêt moindre leur est accordé, les thématiques se référant aux jeux, à l'école, à la nourriture, au cadre de vie et aux

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

activités-extra-scolaires paraissent également contribuer au bien-être des enfants. D'autre part, Vinson, Shank, Dixon Thomas et Warschausky (2010) ont interrogé 101 enfants de 6 à 12 ans. Cet échantillon se composait de 40 enfants souffrant de paralysie cérébrale et de 51 enfants « tout-venants ». À travers des entretiens, les enfants devaient identifier cinq domaines de leur vie qu'ils considèrent comme les plus importants. Les thèmes étaient ensuite repris et discutés et chaque enfant devait attribuer une note de satisfaction relative à chacun. Au total, huit domaines composant la QDV des enfants ont été distingués dans leur discours. Ils concernent la famille, l'école, les amis, les animaux de compagnie, la religion, les loisirs, les activités de détente et les jeux physiques.

Ces recherches confirment ainsi non seulement l'importance des relations familiales, des relations amicales et de l'environnement scolaire mais également celle des activités sociales avec les pairs, des jeux physiques, des moments de tranquillité et du cadre de vie. En outre, les besoins et les aspirations des enfants évoluent tout au long de leur développement. En effet, le premier milieu de développement des enfants est le milieu familial, pour la plupart d'entre eux (Bronfonbrenner, 1979) et les relations d'attachement qui s'y développent ont une fonction adaptative à la fois de sécurité et d'exploration (Bowlby, 1969). Pour Bowlby (1978), ce sont les représentations que les enfants construisent de leurs relations d'attachement qui permettent d'expliquer l'influence des premières relations tout au long du développement. Avec l'avancée en âge, les enfants sont alors de plus en plus capables de se sentir en sécurité à l'extérieur du cadre familial. En outre, le développement physique, émotionnel, cognitif et social facilite le développement de l'autonomie. Les contextes de vie des enfants s'élargissent également et leurs figures d'attachement se diversifient. À cet effet, leurs activités, leurs centres d'intérêt et leurs relations sociales sont amenés à se modifier (Auquier, Simeoni, & Robitail, 2006). We, Chua et Li (2005) ont mené des *focus groups* auprès de 32 enfants âgés de 8 à 16 ans originaires de Singapour. Une question principale leur était posée, à savoir : « À votre avis, qu'est ce qui est important dans votre vie de tous les jours pour que vous vous sentiez bien ? ». Trois grandes thématiques organisent l'ensemble du discours des jeunes interrogés : la santé physique est évoquée à travers les activités physiques, la nourriture, le sommeil et la motricité ; le bien-être social renvoie aux relations familiales et paritaires ainsi qu'au rapport entretenu avec l'école ; et le bien-être psychologique se rapporte à l'estime de soi et aux émotions positives. Toutefois, des différences de contenu en fonction de l'âge sont soulignées dans le discours des enfants. Comparés aux adolescents, les enfants évoquent davantage le bien-être psychologique à travers des émotions positives. Ils semblent également moins soucieux du regard de l'autre et accordent moins d'intérêt aux activités sociales qui se limitent aux contextes scolaire et familial. Les adolescents, quant à eux, attachent plus d'importance aux activités extrascolaires et aux sorties entre amis. Ils se préoccupent également davantage de leur apparence physique et de leur image du corps. Enfin, certaines craintes concernant leur vie future sont évoquées à travers les problèmes de société, les problèmes financiers et les

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

conflits familiaux. Une autre étude avec une méthodologie similaire a été réalisée auprès de 126 enfants australiens de 8 à 15 ans (Fattore, Mason, & Watson, 2006). Les résultats indiquent que le discours des enfants s'organise globalement autour de cinq thématiques. « L'autonomie et l'action » fait référence à la capacité d'agir de façon autonome sur son environnement et au fait de pouvoir faire des choix en adéquation avec ses besoins et ses aspirations. « La sécurité affective » renvoie aux relations entretenues avec la famille et les amis. « Le soi » désigne le bien être psychologique renvoyant à une perception de soi positive et à une bonne estime de soi. « Les ressources matérielles » concernent l'opportunité d'exercer des activités culturelles ainsi que la possibilité d'acheter des biens et des services. Enfin « le cadre de vie » fait référence à la possession d'une résidence principale, à la sécurité du quartier et à l'accessibilité aux services (commerces, écoles, activités sociales). Ces dimensions se révèlent ainsi être des indicateurs de la QDV des enfants et ils sont sensibles au développement : le degré d'importance accordé à chaque thématique diffère en fonction de l'âge des enfants. Les besoins d'autonomie et d'action occupent une place plus importante dans la vie des adolescents, tandis que les enfants plus jeunes attachent plus d'importance aux besoins de sécurité affective.

Ainsi, qu'il s'agisse du bien-être ou de la QDV, de nombreux auteurs considèrent ces notions comme renvoyant au niveau de satisfaction des enfants dans les différents domaines de leur vie (Upton *et al.*, 2008). Bien que les chercheurs s'accordent sur l'importance de recueillir directement le point de vue des enfants plutôt que de recourir à des évaluateurs extérieurs, aucun consensus ne semble se dégager à l'heure actuelle quant aux dimensions à prendre en compte dans l'évaluation de leur qualité ou de leur satisfaction de vie. De plus, les besoins des enfants, leurs activités, leurs centres d'intérêt ainsi que leurs relations sont amenés à évoluer avec l'âge (Auquier *et al.*, 2006) et les données concernant les enfants de moins de 8 ans sont encore peu nombreuses. Enfin, la plupart des travaux portant sur la QDV des enfants ayant été réalisés dans d'autres pays que la France, on peut se demander si la perception de la QDV des enfants en France est similaire à celle des enfants vivant dans d'autres pays et, plus généralement, s'il existe des différences interculturelles dans la conception que les enfants ont de leur bien-être. Ainsi, l'objectif de cette étude est de déterminer comment les enfants de population française âgés de 5 à 11 ans conçoivent leur bien-être et leur QDV et d'examiner les évolutions en fonction de l'âge.

Méthode

Participants et procédure

Les données ont été recueillies dans quatre écoles de Loire-Atlantique, auprès d'enfants scolarisés de la Grande section de maternelle (GSM) au Cours Moyen deuxième année (CM2), après avoir obtenu l'accord écrit de leurs parents : 161 enfants (91 filles et 70 garçons) âgés de 5 ans 2 mois à 11 ans 8 mois ont été interrogés (âge moyen = 8 ans). La répartition entre les niveaux scolaires est la

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

suivante : 24 en Grande Section de Maternelle (GSM), 34 au Cours Préparatoire (CP), 27 en Cours Élémentaire Première Année (CE1), 26 en Cours Élémentaire Deuxième Année (CE2), 20 en Cours Moyen Première Année (CM1) et 30 en Cours Moyen Deuxième année (CM2). Au total, 28 groupes thématiques ou *focus groups*, composés de 4 à 6 enfants d'une même classe, ont été réalisés. Ils se sont déroulés dans les écoles, au sein d'une salle isolée du reste de la classe, pour une durée de 30 minutes maximum. Les entretiens ont été conduits par des chercheurs et des étudiants de niveau master préalablement formés à la technique des *focus groups*. Lors de chaque entretien, un animateur posait les questions à l'aide d'un guide d'entretien en veillant à favoriser l'expression de chaque enfant et à solliciter l'avis des autres participants, lorsqu'une réponse était fournie. De plus, tout en maîtrisant les techniques de reformulation et de clarification du discours, l'animateur avait pour tâche d'intervenir pour renvoyer ce qui était dit à tous les participants, les amener à découvrir ensemble les liens ou les différences pouvant exister dans leurs propos pour ensuite les commenter. Il devait également éviter les relations de hiérarchie (effet de leader d'opinion) ou les relations conflictuelles entre les participants et veiller à ce que la discussion se déroule de manière fluide tout en sollicitant la participation de tous les enfants. Ces différents objectifs supposaient à la fois de mettre les participants en confiance, de répartir les tours de parole, de solliciter ceux qui restent silencieux, de relancer, voire de recadrer la discussion si nécessaire. En outre, un observateur était également présent afin d'enregistrer les entretiens à l'aide d'un magnétophone numérique, de les chronométrer et de prendre des notes sur le déroulement de la séance.

Les focus groups

Le focus group est une technique d'entretien dont l'intérêt est d'analyser les opinions partagées, mais aussi les désaccords des individus grâce à la prise en compte des interactions sociales. Cette technique a été utilisée afin de comprendre et d'expliciter les attentes et les besoins exprimés par les enfants par rapport à leur vie et à leur bien-être (Kitzinker & Farquhar, 1999). À cet effet, un guide d'entretien semi-structuré a été construit de façon à organiser les différentes questions tout en respectant le temps imparti et à recentrer les propos des enfants sur le thème de recherche. L'objectif était de créer une dynamique et une progression dans la discussion des enfants en considérant à la fois les aspects positifs et négatifs de leur vie et en faisant appel à leurs capacités d'imagination.

Trois questions principales ont été posées aux enfants :

1. Quand est-ce que vous êtes heureux ? Quand est-ce que vous vous sentez bien ?
2. Quand est-ce que vous êtes malheureux ? Quand est-ce que vous ne vous sentez pas bien ?
3. Si vous pouviez changer quelque chose dans votre vie avec une baguette magique, est-ce que vous changeriez quelque chose ? Si oui, qu'est-ce que vous changeriez ?

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Des précisions étaient également demandées aux enfants sur ce qu'ils ressentaient au cours des événements évoqués. De plus, des relances étaient prévues pour que les enfants abordent l'ensemble de leurs contextes de vie, à savoir la maison, l'école et les activités extrascolaires. Les enfants, même les plus jeunes, ont su s'écouter, intéressés par les questions qui leur étaient posées, et aucun enfant n'est resté silencieux dans ces situations.

Analyses

Après retranscription des entretiens, deux méthodes d'analyses ont été utilisées pour étudier l'intégralité de leur contenu. Afin d'équilibrer le nombre d'enfants dans chaque groupe, l'effet de l'âge sur la conception que les enfants ont de leur qualité de vie et de leur bien-être a été testé en distinguant deux groupes : les élèves scolarisés de la GSM au CE1 et les élèves du CE2 au CM2. En effet, les *focus groups* ayant été réalisés avec des enfants de même niveau scolaire, seul ce découpage nous permet de tester l'effet de l'âge, tout en ayant des corpus de taille significative pour les analyses.

Analyse de contenu sous Alceste. Les *focus groups* ont fait l'objet d'un traitement par le logiciel d'analyse textuelle Alceste (Analyse des Lexèmes Co-occurrents dans les Énoncés Simples d'un Texte). Ce logiciel informatique permet d'aider à l'interprétation d'un corpus textuel (Reinert, 1983). À travers une démarche descendante hiérarchique, Alceste procède à un découpage en Unités de contexte élémentaires (UCE) pour dégager des classes représentatives, en rapprochant les segments qui contiennent les mêmes vocables. Cette méthode permet d'extraire des classes de sens, elles-mêmes constituées des mots et des phrases les plus significatifs. Les classes obtenues représentent les idées et les thèmes dominants du corpus. À l'intérieur de chaque classe, une procédure de classification ascendante hiérarchique est réalisée pour montrer les liens plus ou moins proches que les mots entretiennent entre eux. Ainsi, les mots qui s'associent le plus entre eux sont repérés. Enfin, une analyse factorielle des correspondances sous forme de représentations graphiques à deux axes est effectuée, afin de représenter les différentes classes thématiques (Selz & Maillochon, 2009). Toutefois, les réponses des enfants à la troisième question n'ont pas été prises en compte dans cette analyse. En effet, cette question, qui sollicite les capacités d'imagination des enfants, a donné lieu à de nombreuses réponses imagées dont la signification n'est pas prise en compte par un logiciel.

Analyse de contenu thématique. En parallèle, une analyse de contenu thématique a été réalisée sur l'ensemble des réponses des enfants, y compris à la troisième question qui leur était posée. À travers cette nouvelle méthode, un codeur intervient pour étudier et appréhender l'ensemble du corpus et mettre en relief le sens majeur de l'ensemble des données qui se cache derrière les mots ou les unités signifiantes de surface. Les contresens, les métaphores, le contexte des mots et des

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

phrases ont été analysés. Ainsi, le discours des enfants a été exploité et interrogé dans son ensemble (Bardin, 2005). En complément, pour juger de la concordance des cotations effectuées, une analyse inter-juges a été réalisée. L'intervention de plusieurs codeurs a permis de vérifier la fidélité des cotations afin d'éviter toute interprétation subjective.

RÉSULTATS

Analyses avec Alceste

Premièrement, à l'issue de l'analyse automatisée, le logiciel Alceste a réparti 77 % du corpus (soit 409 UCE)[1] en quatre classes dont le découpage suit le dendrogramme suivant.

Les résultats permettent de décrire la conception que les enfants, scolarisés de la GSM au CM2, ont de leur qualité de vie et de leur bien-être. Nous respectons l'ordre indiqué par l'arborescence (ici les classes 3 et 4 sont présentées d'abord car elles sont relativement proches ; les classes 1 et 2 sont décrites ensuite).

Classe 3 : « Les loisirs et les apprentissages »

La classe 3 regroupe 85 UCE (soit 22 % du corpus analysé). Elle est caractéristique des élèves scolarisés du CE2 au CM2 ($\chi^2 = 0{,}21$; $p < 0{,}001$). Les formes lexicales les plus significatives de cette classe (qui affichent les valeurs de χ^2 les plus élevées) sont : *sport* ($\chi^2 = 0{,}52$), *maths* ($\chi^2 = 0{,}28$), *roller* ($\chi^2 = 0{,}25$), *apprendre* ($\chi^2 = 0{,}25$), *gym* ($\chi^2 = 0{,}24$), *chose* ($\chi^2 = 0{,}24$), *multisport* ($\chi^2 = 0{,}24$), *gens* ($\chi^2 = 0{,}23$), *match* ($\chi^2 = 0{,}22$), *arts plastiques* ($\chi^2 = 0{,}22$), *samedi* ($\chi^2 = 0{,}21$). Dans cette classe, le discours des enfants s'organise principalement autour de deux thématiques : les apprentissages et les loisirs. Les loisirs, et notamment les activités sportives exercées dans le cadre scolaire ou en dehors de l'école, semblent particulièrement appréciés : « J'aime bien le judo et j'aime gagner des médailles » ; « Moi je fais du multisport, c'est plusieurs sports et ce qui est bien c'est que ça défoule » ; « Je fais du poney car j'adore les chevaux ». Les relations sociales semblent associées à ces activités et paraissent revêtir une certaine importance. Les moments partagés ensemble ainsi que les rencontres amicales sont une source de plaisir et de bien-être pour les enfants : « Je me sens bien car on rencontre d'autres copines » ; « Je fais de la gym avec mes copines et on rigole bien » ; « Ce que j'aime bien c'est qu'on fait une séance et après on prend un goûter tous ensemble ». Un intérêt pour les apprentissages se dégage également des énoncés : « J'aime l'histoire et l'art plastique » ; « Moi j'adore quand il y a des maths et surtout j'aime les divisions ». Cet engouement semble résulter d'une certaine curiosité intellectuelle tournée vers le monde extérieur : « Tu apprends plein de choses » ; « Tu parles de choses qui se sont vraiment passées » ; « On apprend des nouveaux mots ».

1 Le logiciel élimine les formes lexicales dont la fréquence est trop faible, en regard du seuil minimal (6 occurrences) ou trop élevée.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

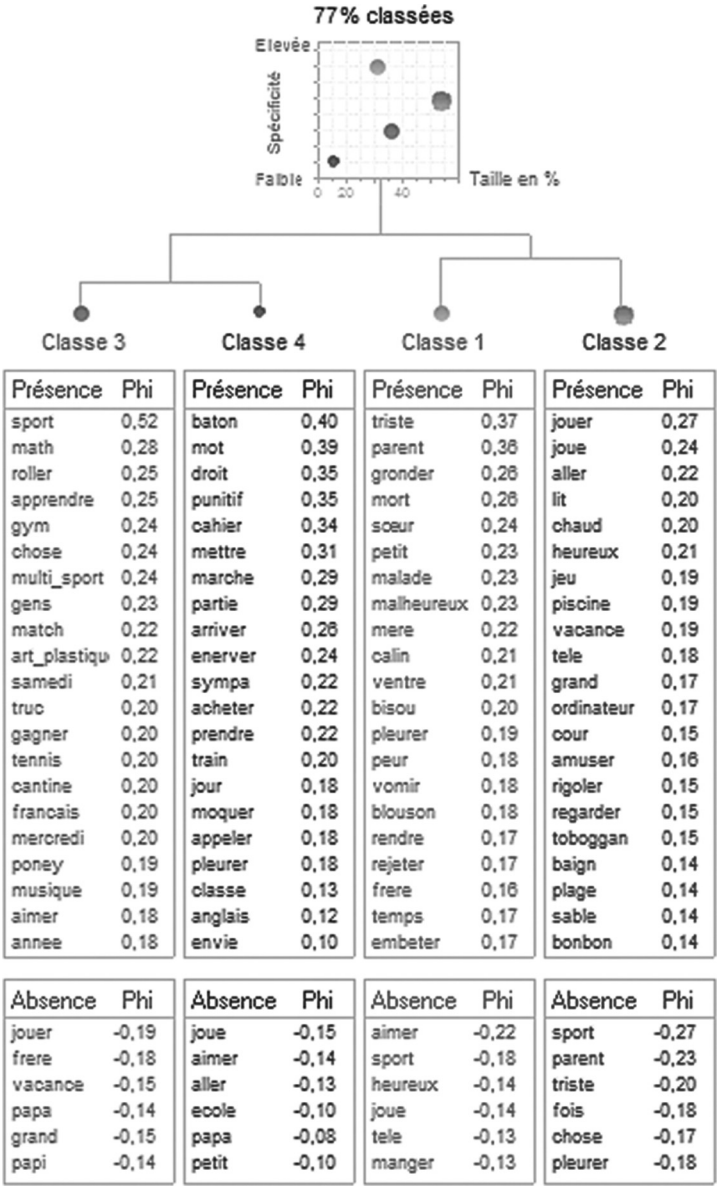

Figure 1.
Dendrogramme issu de la classification du corpus découpé en quatre classes

Classe 4 : « La socialisation scolaire axée sur les relations paritaires et l'éducation scolaire »

La classe 4 regroupe 23 UCE (soit 7 % du corpus analysé). Elle est également plus caractéristique du discours des élèves scolarisés du CE2 au CM2 ($\chi^2 = 0{,}21$; $p < 0{,}001$). Les formes lexicales les plus significatives de cette classe (qui affichent

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

les valeurs de χ^2 les plus élevées) sont : *bâton* ($\chi^2 = 0{,}40$), *mot* ($\chi^2 = 0{,}39$), *droit* ($\chi^2 = 0{,}35$), *punition* ($\chi^2 = 0{,}35$), *cahier* ($\chi^2 = 0{,}34$), *mettre* ($\chi^2 = 0{,}24$), *partie* ($\chi^2 = 0{,}29$), *énerver* ($\chi^2 = 0{,}24$), *sympa* ($\chi^2 = 0{,}22$), *acheter* ($\chi^2 = 0{,}22$), *prendre* ($\chi^2 = 0{,}22$), *autre* ($\chi^2 = 0{,}21$). Cette classe regroupe les énoncés dans lesquels les enfants évoquent la socialisation scolaire à travers deux thématiques : les relations paritaires et l'éducation scolaire. Le discours des enfants montre l'importance accordée aux relations paritaires. Cette description est souvent associée à des situations de conflits : « J'aime pas quand on me pousse et qu'on me fait des trucs méchants » ; « J'aime pas être mis de côté » ; « Tout le monde se moque de moi ». Ces descriptions sont assorties à des émotions négatives soulignant l'impact de ces relations sur le bien-être et la qualité de vie des enfants : « Je pleure souvent » ; « J'ai un peu la honte » ; « J'ai envie de me cacher ». L'éducation scolaire est également mentionnée. Ici, les élèves décrivent les relations entretenues avec leurs enseignants à travers des jugements à la fois positifs et négatifs : « On a fait plein de choses avec le maître, c'était génial » ; « Le maître, il gronde souvent ». Toutefois, les descriptions négatives sont davantage évoquées, faisant principalement référence à la punition : « Il met des mots dans le carnet et on n'accepte pas » ; « J'aime pas les punitions, ça m'énerve ! ».

Classe 1 : « Relations familiales axées sur l'affectivité et la séparation »

La classe 1 regroupe 70 UCE (soit 22 % du corpus analysé). Elle n'est pas caractéristique d'un niveau d'âge spécifique et concerne l'ensemble des enfants scolarisés de la GSM au CM2. Les formes lexicales les plus significatives de cette classe (qui affichent les valeurs de χ^2 les plus élevées) sont : *triste* ($\chi^2 = 0{,}37$), *parent* ($\chi^2 = 0{,}36$), *gronder* ($\chi^2 = 0{,}26$), *mort* ($\chi^2 = 0{,}26$), *sœur* ($\chi^2 = 0{,}24$), *petit* ($\chi^2 = 0{,}23$), *malade* ($\chi^2 = 0{,}23$), *malheureux* ($\chi^2 = 0{,}23$), *mère* ($\chi^2 = 0{,}22$), *câlin* ($\chi^2 = 0{,}21$). Dans cette classe, le point de vue des élèves s'organise autour des relations familiales à travers deux thématiques principales : l'affectivité et la séparation. Dans les énoncés, l'évocation des besoins de proximité affective avec la famille est fréquemment mentionnée : « J'aime quand je fais un câlin à mes parents » ; « J'ai envie de voir mes parents » ; « J'aime avoir un petit frère ou une petite sœur qui naît ». Ces relations décrites positivement semblent être une source de bien-être et de réassurance : « Je me sens mieux » ; « Ça montre qu'ils m'aiment bien ». La thématique de la séparation est également bien présente : « Je suis triste quand mes frères étaient partis en vacances et moi j'étais resté tout seul avec mes parents » ; « Je n'aime pas rester tout seul », « J'étais très triste quand mon papi est mort ». Des sentiments très négatifs y sont associés : « T'es pas bien dans ton cœur » ; « J'ai pleuré » ; « Je suis très triste ».

Classe 2 : « Les moments de détente axés sur les vacances et les activités quotidiennes ».

La classe 2 regroupe 136 UCE (soit 44 % du corpus analysé). Elle est caractéristique des enfants les plus jeunes, scolarisés de la GSM au CE1 ($\chi^2 = 0{,}25$; $p < 0{,}001$). Les formes lexicales les plus significatives de cette classe

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

(qui affichent les valeurs de χ^2 les plus élevées) sont : *jouer* ($\chi^2 = 0{,}27$), *joue* ($\chi^2 = 0{,}24$), *aller* ($\chi^2 = 0{,}24$), *heureux* ($\chi^2 = 0{,}21$). Cette classe regroupe les énoncés dans lesquels les élèves les plus jeunes font mention, à travers une description positive, des moments de détente illustrés par deux thématiques : les vacances et les activités quotidiennes.

Le thème des vacances apparaît dans le discours des enfants à travers l'évocation de lieux : « On va à la plage » ; « On va au ski » ; « Aller en Bretagne » ; « Aller au camping ». Les relations familiales sont associées à ces instants : « Avec mon papi et ma mamie » ; « Avec mon frère » ; « Avec mes parents ». Ces moments partagés semblent revêtir une place importante pour les enfants. Les appréciations positives utilisées le soulignent : « Je suis heureux » ; « J'aime bien » ; « C'est trop bien » ; « J'adore ». Les activités quotidiennes sont également citées : « Regarder la télé » ; « Jouer à l'ordinateur » ; « Lire un livre » ; « Faire de l'ordinateur » ; « Dessiner ». Ces contenus font souvent référence au jeu : « Jouer à », « Jouer avec » ; « Je joue », « Jeux », et à la notion de plaisir : « J'adore », « Je me détends » ; « Je me repose ». De plus, ces activités semblent principalement se dérouler au sein du domicile familial : « Dehors » ; « Chez moi » ; « A la maison » ; « Dans ma chambre » ; « Dans mon jardin » ; « Dans mon lit ».

Analyse de contenu thématique

L'analyse de contenu thématique a permis de réaliser une catégorisation des thèmes abordés dans l'ensemble du discours des enfants, y compris à partir de leurs réponses à la troisième question. Ainsi, six catégories comprenant chacune plusieurs sous-catégories ont été relevées : « Activités sociales et loisirs », « Activités à la maison et détente », « Vie scolaire et relations paritaires », « Relations familiales », « Soi », et « Société » (*cf.* tableau 1).

Les analyses statistiques effectuées à partir de l'analyse inter-juges valident cette catégorisation. En effet, pour vérifier la fiabilité de cette catégorisation thématique, les coefficients de cohérence entre les juges ont été calculés à partir du Kappa de Cohen. Les coefficients obtenus s'avèrent satisfaisants. Un bon accord inter-juges sur la catégorisation des dimensions de la QDV et du bien-être a été obtenu aussi bien pour la question 1 ($k = 0{,}87$, $p < 0{,}001$) que pour les questions 2 ($k = 0{,}88$, $p < 0{,}001$) et 3 ($k = 0{,}87$, $p < 0{,}001$). De plus, pour tester l'exhaustivité de ces coefficients de cohérence, des indices du degré de validité des coefficients de cohérence inter-juges ont été calculés à partir du w de Kendall. Les résultats obtenus sont également satisfaisants, que ce soit pour la question 1 ($w = 0{,}80$, $p < 0{,}001$), 2 ($w = 0{,}89$, $p < 0{,}001$) ou 3 ($w = 0{,}91$, $p < 0{,}001$).

Parmi les sept classes thématiques relevées, quatre sont principalement évoquées par les enfants âgés de 5 à 11 ans. Elles représentent 93 % de leurs discours et concernent les catégories : « Relations familiales », « Vie scolaire et relations paritaires », « Activités sociales et loisirs » et « Activités à la maison et détente ». Les dimensions « Soi » et « Société » constituent 7 % du discours des enfants (*cf.* tableau 2).

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Tableau 1.

Grille de catégorisation regroupant les thématiques et sous-thématiques les plus représentées dans le discours des enfants de 5 à 11 ans (de GSM au CM2)

Activités sociales et Loisirs	**Vie Scolaire et relations paritaires**	**Relations familiales**	**Activités à la maison et détente**	**Activités sociales et loisirs**	**Soi**	**Société**
Vacances	Relations entre pairs	Relations avec les parents	Activités ludiques	Activités extrascolaires	Estime de soi	Humanisme
Activités extrascolaires	Apprentissages	Relations avec la fratrie	Activités du quotidien	Sorties	Image de soi	Conflits
Sorties/Invitations	Relations avec l'enseignant	Être ensemble et partager		Vacances		
	Périscolaire Sorties scolaires Environnement	Séparation Conflits familiaux Événements de vie				

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Tableau 2.
Fréquence des réponses apportées par les enfants pour chaque niveau scolaire au sein des six thématiques

	GSM	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Activités à la maison et détente	47,1 %	35,3 %	35,2 %	13,8 %	15,4 %	18 %
Activités sociales et loisirs	17,9 %	18,8 %	19,5 %	26,7 %	24,5 %	23 %
Vie scolaire et relations paritaires	9,2 %	11,2 %	19,2 %	23,2 %	30,7 %	28,7 %
Relations familiales	28,8 %	33,2 %	24,7 %	34 %	23,9 %	27 %
Société	0 %	0 %	0 %	0,9 %	0,2 %	0,8 %
Soi	0 %	0 %	0 %	0 %	5,3 %	2,5 %
Fréquence totale	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %

De plus, les chi-deux révèlent un effet du niveau scolaire sur toutes les dimensions de la QDV et du bien-être citées par les enfants, à l'exception des « Relations familiales ». Une analyse descriptive des résultats, en fonction du niveau scolaire, permet de repérer les similitudes et les différences entre le discours des enfants scolarisés de la GSM au CE1 et du CE2 au CM2. Pour commencer, la catégorie « Relations familiales » est mentionnée de manière équivalente, quel que soit le niveau scolaire des enfants ($\chi^2 = 304{,}12$, $p > 0{,}221$). À l'intérieur de cette classe, les énoncés font référence à quatre thématiques principales : « être ensemble et partager », « les relations avec la fratrie », « les relations avec les parents » et « la séparation ». Tout d'abord, les catégories « relations avec les parents » et « relations avec la fratrie » renvoient aux relations entretenues avec les figures d'attachement. Des sentiments de sécurité et de protection y sont associés : « je me sens bien » ; « j'aime bien » ; « ça me rassure ». Néanmoins, des verbatim différents sont employés pour décrire ces relations. Les relations avec les parents font référence à la tendresse et à l'affection : « faire des câlins » ; « aimer mon papa et ma maman » ; « faire des bisous » ; « être dorloté ». Quant aux liens avec la fratrie, le jeu et la bienveillance semblent être au centre de ces relations : « rigoler avec ma sœur » ; « me chamailler » ; « m'amuser » ; « m'occuper de ma petite sœur » ; « surveiller mon frère » ; « donner le biberon ». À travers la thématique « être ensemble », les moments de vie vécus et partagés avec l'entourage familial sont décrits : « avec papi et mamie » ; « allez chez tonton et tata » ; « se réunir avec mes cousins et cousines ». Ces instants sont associés à des occasions particulières, accompagnées de plaisir et de satisfaction : « j'aime beaucoup passer Noël en famille » ; « j'adore les repas de famille » ; « j'aime les vacances avec la famille » ; « j'adore fêter mon anniversaire avec mon papi et ma mamie et mes cousins », « on s'amuse beaucoup et on fait la fête ensemble ».

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Enfin, le thème de la séparation est également présent : « se séparer » ; « mon papi est mort » ; « m'abandonner » ; « partir très loin » ; « être seul ». Des appréciations négatives associées à la peur, la solitude et la tristesse composent ces descriptions : « j'ai peur qu'on m'abandonne » ; « je me sens seul quand ils partent » ; « je pleure quand il me laisse » ; « j'ai la trouille qu'il meurt » ; « je déteste parce que mon papa est parti loin ».

D'autre part, la catégorie « Activités à la maison et détente » est davantage présente dans le discours des enfants les plus jeunes, de la GSM au CE1 ($\chi^2 = 58{,}95$, $p < 0{,}001$). À travers une description positive, leurs énoncés font référence au domicile familial : « ma chambre » ; « ma maison » ; « mon appartement » ; « ma piscine » ; « mon jardin ». Deux thématiques principales sont évoquées : les activités ludiques et les activités quotidiennes. La thématique des activités ludiques est principalement citée à travers le jeu : « jouer avec » ; « je joue » ; « jouer à » ; « faire des activités », « m'amuser avec », mis en relation avec l'utilisation de biens matériels « ordinateur » ; « balançoire » ; « Playstation » ; « livre » ; « jeux vidéo ». En règle générale, ces activités sont pratiquées en solitaire : « jouer seul » ; « regarder tout seul » ; « m'isoler dans ma chambre ». Toutefois, la présence et la bienveillance des parents restent importantes : « je joue seul mais à côté de ma maman » ; « papa me surveille quand je fais du vélo » ; « je suis dans ma chambre mais papa et maman sont à la maison ». Les activités du quotidien, quant à elles, font référence aux besoins physiologiques des enfants : « aller se reposer » ; « manger » ; « faire la sieste » ; « faire la grasse matinée ». Des appréciations positives sont utilisées pour les décrire : « j'adore » ; « ça fait aimer la vie » ; « on se sent bien » ; « on se sent mieux ».

Comparativement au discours des plus jeunes, le discours des enfants plus âgés, scolarisés du CE2 au CM2, s'organise davantage autour des thématiques « Vie scolaire et relations paritaires » ($\chi^2 = 123{,}95$, $p < 0{,}001$), « Activités sociales et loisirs » ($\chi^2 = 16{,}65$, $p < 0{,}001$), « Soi » ($\chi^2 = 51{,}90$, $p < 0{,}001$) et « Société » ($\chi^2 = 1{,}50$, $p < 0{,}001$). Toutefois, il est à noter que ces deux dernières sont relativement peu représentées. La catégorie « Vie scolaire et relations paritaires » est mentionnée à travers les apprentissages scolaires et les relations paritaires. Les enseignements scolaires y figurent à travers l'évocation des disciplines scolaires : « orthographe » ; « conjugaison » ; « mathématiques » ; « français » ; « lecture » ; « mathématiques ». Un véritable goût pour les apprentissages et une certaine curiosité intellectuelle sont manifestés : « j'aime apprendre de nouvelles choses » ; « j'aime beaucoup manipuler les chiffres » ; « c'est bien de travailler, ça nous servira pour plus tard » ; « c'est intéressant » ; « c'est pour être plus intelligent ». De plus, les relations paritaires apparaissent étroitement associées à cette thématique. Les liens d'amitié sont décrits à travers le jeu : « cache-cache » ; « jouer au foot » ; « faire de la corde à sauter » ; « jouer au loup » ; et le rapport de confiance : « on peut se dire des secrets » ; « on peut se confier si ça ne va pas » ; « on parle de ce qui ne va pas » ; « on ne le dit à personne ». Les relations amoureuses commencent également à être mentionnées : « ma petite copine » ; « je suis amoureux » ; « tomber amoureux » ; de même que les conflits entre enfants : « se disputer » ;

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

« bouder » ; « m'embêter » ; « me tirer les cheveux ». Des sentiments de solitude et de tristesse y sont associés : « je me sens rejeté » ; « je n'aime pas être mis de côté » ; « je me sens triste quand on se moque de moi » ; « je suis toute seule à la récréation ».

En outre, la thématique « Activités sociales et loisirs » fait principalement référence aux activités réalisées hors des contextes familial et scolaire. Les activités extrascolaires : « faire du poney » ; « aller au foot » ; « exercer le multisport » ; les sorties : « aller au cinéma » ; « aller s'amuser à la piscine » ; « se promener dans les parcs » ; et les vacances : « colonies de vacances » ; « au camping » ; « aller au centre aéré » sont mentionnées. Ces activités sont associées aux relations sociales entre pairs : « avec mes copains », « se faire de nouvelles copines », « allez chez les potes » qui représentent une source de bien-être importante : « j'adore », « j'aime », « c'est génial », « on s'éclate ».

Les catégories « Soi » et « Société » commencent à être abordées chez les plus grands. De nouveaux jugements en lien avec l'image de soi et l'estime de soi tendent à apparaître. Le regard des autres prend alors de l'importance : « être plus belle comme un mannequin » ; « on me trouve moche » ; « je déteste avoir des lunettes parce qu'on me dit que je ressemble à un serpent à lunettes » ; « je suis plus petit que les autres de ma classe ». Des sentiments à la fois positifs et négatifs y sont associés : « j'ai la honte de moi » ; « je suis trop bête » ; « j'aimerais être plus intelligent », « je suis la meilleure », « je suis bien dans ma tête et dans mon corps ». De plus, les jeunes commencent à se préoccuper des contraintes extérieures en lien avec des questions de société : « il faut qu'il n'y ait plus de misère et de guerres dans le monde » ; « j'aimerais que tout le monde soit riche », « qu'il n'y ait plus de famine dans les pays pauvres d'Afrique ». Des sentiments de craintes et de mécontentement sont associés à cette thématique : « c'est horrible » ; « il faut que ça s'arrête » ; « on ne sait pas de quoi l'avenir est fait ».

Discussion-Conclusion

Pour de nombreux auteurs, la QDV et le bien-être des enfants correspondent à leur niveau de satisfaction dans les différents domaines de leur vie (Huebner, 1991 ; Upton *et al.*, 2008). Cependant, à l'heure actuelle aucun consensus ne semble se dégager concernant les domaines ou les dimensions à appréhender pour l'évaluer (Matza *et al.*, 2005). Ainsi, l'objectif de cette étude était de déterminer comment les enfants de 5 à 11 ans conçoivent leur bien-être et leur QDV et d'observer si cette conception diffère en fonction de l'âge.

La méthode des *focus groups* s'avère pertinente, même avec les jeunes enfants, dès 5 ans : elle stimule l'explicitation de leurs représentations de ce qui les rend heureux ou malheureux, dans un contexte social, avec plusieurs camarades de classe, ce qui est probablement plus sécurisant pour évoquer des préoccupations de l'ordre de l'intime qu'un entretien, seul en face-à-face, avec un adulte inconnu. Pendant ces *focus groups*, les enfants ont fait preuve de beaucoup de sérieux et semblaient apprécier les échanges qui leur étaient proposés. Du point de vue méthodologique, cette technique s'avère donc utile pour prendre en compte

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

le point de vue des enfants sur leur QDV. Bien sûr, avec des enfants plus jeunes, d'autres méthodologies pourraient être envisagées pour des entretiens individuels, à partir de techniques projectives de jeu symbolique, en utilisant des photos ou des petites poupées placées dans différents contextes de vie.

L'articulation des méthodes quantitative et qualitative d'analyse de contenu a permis d'étudier l'ensemble des énoncés des enfants. Six dimensions importantes à prendre en compte pour évaluer leur QDV ont pu être identifiées à travers ces données, même si celles-ci restent essentiellement lexicales : les relations familiales, les loisirs, la vie scolaire, les activités à la maison, ainsi que les moments de détente, le soi et la société. Ces résultats vont dans le sens des études internationales portant sur la conception de la qualité de vie des enfants. En effet, à l'instar d'autres auteurs comme Matza et ses collaborateurs (2004), on observe que les relations familiales, les relations paritaires et l'environnement scolaire occupent une place essentielle dans la vie des enfants de 5 à 11 ans. De plus, comme l'ont déjà suggéré Vinson et ses collègues (2010), les enfants accordent aussi de l'importance à d'autres dimensions de leur vie, concernant les activités à la maison, les moments de détente et les loisirs.

Par ailleurs, l'organisation du discours des enfants montre non seulement qu'ils sont capables d'exprimer leur point de vue sur ce qui contribue à leur bien-être, mais également que la conception qu'ils en ont, évolue avec l'âge. Cette observation rejoint également les résultats internationaux d'autres auteurs qui se sont attachés à interroger directement les enfants (Fattore *et al.*, 2005 ; We *et al.*, 2005) ; ils ont montré que les besoins, les loisirs et les centres d'intérêt variaient selon l'âge. Les dimensions relatives au bien-être et à la QDV des enfants sont alors amenées à évoluer et se modifier au cours du développement (Auquier *et al.*, 2006 ; Bacro, Rambaud, Florin, & Guimard, 2011). Cette évolution est en lien avec les autres aspects du développement : cognitif, moral, social et affectif. D'après notre étude, les jeunes enfants, de 5 à 8 ans environ (avant le CE2), manifestent principalement un intérêt pour les relations familiales et les moments de détente à la maison, ce qui n'est guère surprenant, puisque le milieu familial représente leur premier milieu de développement (Bronfonbrenner, 1979) et que les relations d'attachement qu'ils y tissent jouent un rôle central dans le sentiment de protection et de sécurité des plus jeunes (Bowlby, 1969). Comme l'ont démontré We et ses collaborateurs (2005), les jeunes enfants attachent beaucoup d'importance à leur sécurité affective et aux relations entretenues avec les membres de la famille. À cet âge, les relations sociales concernent principalement les contextes familial et scolaire.

À partir de 8 ans environ (au CE2 et au-delà), l'univers social des enfants s'élargit et les relations paritaires, les loisirs et l'environnement scolaire occupent une place de plus en plus marquée dans leur discours. Ces observations ne sont pas surprenantes compte tenu du développement de l'autonomie, de la diversification des activités et de l'importance croissante des relations paritaires durant cette période (Bacro *et al.*, 2011). En effet, avec l'avancée en âge, l'attachement aux parents demeure, mais sa part relative diminue, au profit d'autres personnes, et notamment des pairs qui prennent une importance égale,

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

voire supérieure, à partir de l'adolescence (Bowlby, 1969). En outre, de nouvelles préoccupations concernant l'estime de soi et l'apparence physique apparaissent dans le discours des enfants, avec la préadolescence, les modifications corporelles, et la sensibilité aux modèles esthétiques véhiculés dans les médias. Enfin, des interrogations sur l'avenir et les grands problèmes de société et de la planète commencent à apparaître. L'acquisition de normes de conduite fondées sur des principes et des valeurs telles que la justice, le respect et l'égalité devient manifeste, parallèlement au développement du raisonnement moral, des capacités de décentration et des principes moraux autonomes (Kohlberg, 1981 ; Piaget, 1932). Le contexte sociétal et les événements du monde deviennent des thématiques associées à la santé mentale des enfants et plus spécifiquement des adolescents (Dazord & Magnificat, 2004). Ainsi, à travers ce que disent les enfants de 5 à 11 ans sur leur QDV, sur ce qui les rend heureux ou malheureux, sur ce qu'ils voudraient changer dans leur vie si c'était possible, on voit se développer leur ouverture au monde et leur autonomie progressive, depuis le milieu familial et la recherche de sécurité jusqu'à des contextes de vie plus diversifiés, sources d'apprentissage et de socialisation. Pour les plus âgés, les préoccupations sociétales et les valeurs morales sont affirmées : peut-on être heureux sans progrès social ? Enfin, les dimensions du bien-être et de la qualité de vie évoquées par les enfants scolarisés apparaissent très proches de celles déjà décrites dans la littérature internationale. De la même manière, l'évolution de la conception de la qualité de vie reste sensible au développement des enfants. Pour conclure, les résultats de cette étude apportent une contribution aux connaissances sur la conception des enfants relativement à leur bien-être et à leur QDV. Ce travail pourra ainsi servir d'ancrage et d'appui afin de concevoir et de valider des outils d'évaluation du bien-être et de la qualité de vie destinés aux enfants tout-venants et à besoins spécifiques. Dans cette perspective, la *Multidimensional Student's Life Satisfaction Scale* (Huebner, 1994 ; Huebner *et al.*, 2012) semble particulièrement pertinente dans la mesure où elle permet d'appréhender la satisfaction de vie des enfants dans les principaux domaines que nous avons pu identifier comme centraux grâce aux *focus groups*, à savoir la famille, les relations amicales, l'école, le soi et le cadre de vie.

Remerciements

Remerciements à Noëmie Dekeuwer, Gaëlle Lefer et Mathilde Lozé pour leur contribution à une partie de la recherche.

Références

Auquier, P., Simeoni, M.C., & Robitail, S. (2006). Mesurer la qualité de vie : effet de mode ou véritable critère de jugement ? *Revue neurologique*, *163*(4), 508-514.

Bacro, F., Rambaud, A., Florin, A., & Guimard, P. (2011). L'évaluation de la qualité de vie et son utilité dans le champ de l'éducation. *ANAE*, *112-113*, 189-194.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Bardin, L. (2003). L'analyse de contenu et de la forme des communications. In S. Moscovici, & F. Buschini (Eds.), *Les méthodes des sciences humaines* (pp.242-270). Paris: PUF.

Bardin, L. (2005). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1969). *Attachement et perte* : Vol.1. L'attachement. Paris: PUF.

Bowlby, J. (1978). *Attachement et perte*: Vol. 3. La perte. Tristesse et dépression. Paris: PUF.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.

Bruchon-Schweitzer, M. (2002). *Psychologie de la santé : Modèles, concepts et méthodes*. Paris: Dunod.

Dazord, A., & Manificat, A. (2004). Qualité de vie et santé mentale chez les adolescents. In M. Joubert (Eds). Santé mentale : Ville et Violence (pp.121-131). Paris: Eres.

Diener, E., Suh, H., Richard, L. & Smith, H. (1999). Subjective Well-Being : Three Decades Progress. *Psychological Bulletin*, *125*, 276-303.

Eiser., C, & Morse, R. (2001). A review of measures of quality of life for children with chronic illness. *Archive Disorders Children*, *84*, 205-211.

Fattore, T., Mason, J., & Watson, E. (2014). Children's conceptualization of Their Well-Being. *Social Indicatiors Research*, *1*, 5-29

Fischer, N. G., & Tarquinio, C. (2006). *Les concepts fondamentaux de la psychologie de la santé*. Paris : Dunod.

Harding, L. (2001) Children's quality of life assessments : A review of generic and health related quality of life measures completed by children and adolescents. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, *8*, 79-96.

Huebner, S. (1991). Correlates of life Satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, *6*(6), 103-111.

Huebner, S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, *6*, 149-158.

Huebner, S., Suldo, S., & Valois, R. (2003, mars). *Psychometric Properties of Two Measures of Children's Life Satisfaction : The Student's Life Satisfaction Scale (SLSS) and the Brief Multidimensionnal Student's Life Satisfaction Scale (BMSLSS)*.Communication presented at the Indicators of Positive Development Conference, University of South Caroline.

Huebner, S., Zullig, K., & Runa, S. (2012). Factor and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. *Children Indicators Research*, *5*, 651-657.

Kitzinger, J., & Farquhar, C. (1999). The analytical potential of "sensitive moments" in focus group discussions, *Sage*, 156-172.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development,* Vol. I: *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J. C., Bélair, S., & Battaglini, A. (1999). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉM-MDEP.*Revue Canadienne de Santé Publique*, *89*(5), 352-357.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus

Matza, L. S., Swensen, A. R., Flood, E. M., Secnik, K., & Leidy, N. K. (2004). Assessment of health-related quality of life in children: A review of conceptual, methodological, and regulatory issues. *Value Health*, *7*(1), 79-92.

Missotten, P., Etienne, A. M., & Dupuis, G. (2007). La qualité de vie infantile : état actuel des connaissances. *Revue Francophone de Clinique Comportementale et Cognitive*, *12*(4), 14-27.

Piaget, J. (1932). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Bevans, K., Riley, A., Moon, J., Salsman, J.M., & Forrest, C. (2014). Subjective well-being measures for children were developed within the Promis Project: presentation of first results. *Journal of Clinical Epidemiology*, *67(*2), 207-218.

Reinert, M. (1983). Une méthode de classification descendante hiérarchique : Application à l'analyse lexicale par contexte. *Cahiers de l'Analyse des Données*, *3*, 187-198.

Selz, M. & Maillochon, F. (2009). *Le raisonnement statistique en sociologie*. Paris: PUF.

Sixsmith, J., Gabhainn, S., Fleming, C., & O'Higgins, S. (2007). Children's, Parent's and Teacher's Perceptions of Child Well-being. *Health Education*, *107*, 511-523.

Upton, P., Lawford, J., & Eiser, C. (2008). Parent-child agreement across child health-related quality of life instruments: a review of the literature. Quality of Life Research, *17*, 895-913.

Vinson, J., Shank, L., Dixon Tomas, L., & Warschausky, S. (2010). Self-generated of Quality of Life Children with and without cerebral palsy. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, *5*, 497-508.

Wallander, J. L., Schmitt, M., & Koot, H. M. (2001). Quality of life measurement in children and adolescents: issues, instruments and applications. *Journal of Clinical Psychology*, *57*(4), 571-585.

Wee, H. L., Chua, H. X., & Li, S. C. (2006).Meaning of health-related quality of life among children and adolescents in an Asian country : A focus group approach. *Quality of Life Research*, *15*, 821-831.

Document téléchargé depuis www.cairn.info - - - 207.241.231.108 - 09/03/2020 09:37 - © NecPlus