



HAL
open science

L'influence de la mise en place d'une pédagogie de projet sur le bien-être des élèves

Coralie Pinon

► **To cite this version:**

Coralie Pinon. L'influence de la mise en place d'une pédagogie de projet sur le bien-être des élèves. Education. 2021. dumas-03356496

HAL Id: dumas-03356496

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03356496>

Submitted on 28 Sep 2021

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Copyright



Mémoire présenté par

Coralie PINON

Soutenu le

30 juin 2020, à Blois

pour obtenir le diplôme du

Master

Métiers de l'Education, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :

Sciences de l'éducation

**L'influence de la mise en place d'une pédagogie de projet
sur le bien-être des élèves.**

Dirigé par

Mme Élodie TRICARD

Devant une commission d'examen composée de

Mme Valérie GUILBAULT, présidente du jury et enseignante de l'université d'Orléans.

Mme Élodie TRICARD, directrice du mémoire et enseignante de l'université d'Orléans,

Mme Valérie BILLON, formatrice.

Année universitaire 2020 - 2021

Je tiens à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagnée durant cette année de stage, et qui m'ont aidée lors de la rédaction de ce mémoire.

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de mémoire, Madame Tricard, pour sa disponibilité, ses conseils et son encadrement qui m'ont permis d'avancer dans ma réflexion tout au long de la rédaction de ce mémoire.

Je tiens également à remercier toute l'équipe de l'école Maurice Leclert, pour son soutien, son accompagnement et ses encouragements tout au long de cette année de stage.

Enfin, je tiens à remercier mes tutrices Mesdames Billon et Guilbault, pour leur encadrement et leurs conseils prodigués durant cette année et qui m'ont permis d'avancer dans mes pratiques professionnelles.

Table des matières

INTRODUCTION.....	1
PROBLEMATIQUE :.....	4
I. CADRE THEORIQUE.....	7
1. LE BIEN-ETRE ET LES APPRENTISSAGES	7
a. <i>Définition.....</i>	7
b. <i>Le bien être dans les textes officiels.....</i>	9
2. LES ENJEUX DU BIEN-ETRE A L'ECOLE.....	12
3. LES METHODES ET OUTILS POUR AMELIORER LE BIEN-ETRE A L'ECOLE.....	13
a. <i>Les méthodes et outils.</i>	13
b. <i>La pédagogie de projet</i>	15
II. MATERIELS ET METHODES	18
1. LE QUESTIONNAIRE.....	18
a. <i>L'outil.....</i>	18
b. <i>Participants</i>	19
c. <i>Procédure</i>	19
d. <i>Méthodes de traitement des données</i>	20
2. LES ENTRETIENS	20
a. <i>L'outil.....</i>	20
b. <i>Participants</i>	22
c. <i>Procédure</i>	23
d. <i>Méthodes de traitement des données</i>	23
III. RESULTATS.....	24
1. LE QUESTIONNAIRE.....	24
2. LES ENTRETIENS	26
3. MISE EN PARALLELE DES RESULTATS DES QUESTIONNAIRES ET DES ENTRETIENS	32
IV. DISCUSSION	33
V. CONCLUSION	43
VI. ANNEXES	44
VII. BIBLIOGRAPHIE	72

Table des figures

<u>FIGURE 1: HISTOGRAMME PRESENTANT LA MOYENNE DE CHAQUE DIMENSION, POUR LES DEUX TEMPS DE PASSATION CONFONDUS.....</u>	<u>24</u>
<u>FIGURE 2: HISTOGRAMME PRESENTANT LES MOYENNES POUR CHAQUE DIMENSION DU BIEN-ETRE, OBTENUES AUX TEMPS 1 ET 2.....</u>	<u>25</u>
<u>FIGURE 3: HISTOGRAMME REPRESENTANT LA FREQUENCE DES REFERENCES A CHAQUE DIMENSION DU BIEN-ETRE POUR LES PREMIERS ET SECONDS ENTRETIENS.</u>	<u>27</u>
<u>FIGURE 4: HISTOGRAMME REPRESENTANT LA FREQUENCE D'APPARITION DE CHAQUE DIMENSION DU BIEN-ETRE DANS LES REPONSES A LA QUESTION "QU'EST-CE QUE TU APPRECIES LE PLUS A L'ECOLE ?" POUR LES DEUX TEMPS DE PASSATION.....</u>	<u>28</u>
<u>FIGURE 5: HISTOGRAMME REPRESENTANT LA FREQUENCE D'APPARITION DE CHAQUE DIMENSION DU BIEN-ETRE DANS LES REPONSES A LA QUESTION "QU'EST-CE QUE TU APPRECIES LE MOINS A L'ECOLE ?" POUR LES DEUX TEMPS DE PASSATION.</u>	<u>28</u>
<u>FIGURE 6: DIAGRAMME PRESENTANT LA FREQUENCE DE CHAQUE DIMENSION A LA QUESTION "POURQUOI ? QU'EST-CE QUI A CHANGE ?"</u>	<u>30</u>

Introduction

Le bien-être est une notion qui prend de plus en plus de place dans nos vies que ce soit au travail, dans les loisirs, dans les infrastructures, etc. D'après plusieurs recherches et articles dont celui de Michel Fossé et Simon Langlois dans *L'année sociologique* (2014), cette notion semble être apparue au 18^{ème} siècle dans la théorie utilitariste. Elle est, par la suite, reprise dans le courant welfarisme qui avait pour objectif d'optimiser le bien-être des sociétés. Mais ce n'est qu'au 20^{ème} siècle que le bien-être a été étudié comme objet de recherche (Webb, 1915), puis celles-ci se sont développées dans le monde anglo-saxon avant d'arriver en France.

La diffusion de cette notion a été renforcée par l'entrée du terme « bien-être » dans des textes officiels tels que la Constitution de l'Organisation Mondiale de la Santé du 22 juillet 1946, qui définit la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité. ».

Les différentes recherches menées par la suite, ont alors permis d'affiner les composants du bien-être mais aussi les facteurs pouvant influencer positivement ou négativement ce dernier. La publication de Jinan Zeidan, parue dans la *Revue Française d'économie* en 2012, nous offre un éventail des travaux menés parmi lesquels se trouvent des recherches basées sur l'auto-évaluation globale de satisfaction et s'appuyant donc sur un jugement individuel et une réflexion sur l'ensemble de la vie vécue. Et ce, au contraire des mesures du bien-être en temps réel telles que l'Experience Sampling Method (Csikszentmihalyi, 1990) qui prennent davantage en compte l'état des sujets à un instant donné, leur localisation géographique, leur activité, les personnes qu'ils fréquentent et de manière plus générale, l'état émotionnel d'un individu à un moment précis. Les différences entre ces axes de recherche mettent en lumière le fait que le bien-être n'a pas de définition figée, c'est un ressenti qui dépend des critères et attentes de chacun. C'est pourquoi, il a fallu plus de temps pour développer cette notion et définir des critères de bien-être communs au plus grand nombre.

Dans le milieu scolaire, ce terme est encore relativement peu utilisé, à l'inverse de la notion de climat scolaire qui est très largement répandue (Nguyen Thuy Phuong, 2016). Cette notion plus large, étant un ressenti général et non personnel, prend appui sur quatre axes principaux : lutte contre le harcèlement, absentéisme, procédures disciplinaires et sécurité

des établissements (circulaire n°2012-056 du 27-3-2012. Orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012). Les actions réalisées sur le climat scolaire visent à favoriser le bien-être et la réussite des élèves (circulaire n°2014-068 du 20-5-2014. Préparation de la rentrée scolaire 2014). Le climat scolaire semble donc être une des dimensions entrant dans le bien-être, mais pas la seule. Notre recherche va donc viser à étudier le bien-être scolaire perçu individuellement par chaque élève et pas uniquement le ressenti d'un groupe. Pour ce faire, nous prendrons appui sur certaines recherches qui se sont portées sur le bien-être scolaire et qui ont permis d'établir et de valider auprès d'élèves d'écoles primaires, de collégiens et de lycéens un questionnaire permettant de mesurer le bien-être scolaire (Guimard, Barco, Florin, 2015). Nous avons alors choisi d'utiliser ce questionnaire BE-Scol pour effectuer nos mesures.

Les recherches avançant depuis quelques décennies, de nouveaux outils et de nouvelles méthodes d'enseignement très variés et visant à favoriser le bien-être des élèves sont apparus et continus de se développer.

Pour notre recherche, nous nous sommes intéressés à la pédagogie de projet. Celle-ci prend racine au début du 20^{ème} siècle dans le courant de l'éducation nouvelle et plus particulièrement dans la philosophie de John Dewey qui met en place des projets pour lesquels, il répartit le travail entre différents petits groupes d'élèves. Ainsi, tous les élèves sont investis et acteurs. Quelques années plus tard, en 1918, cette idée est précisée par le pédagogue américain William Heard Kilpatrick dans son article « The Project Method » à travers lequel il définit la pédagogie de projet comme une méthode où les enseignements partent des expériences des élèves et où les apprentissages se font à travers la réalisation d'une production concrète. Pour compléter les bases de la pédagogie de projet, les travaux de Philippe Perrenoud (1999), nous rappelle les points principaux d'une pédagogie de projet, à savoir qu'il s'agit d'un projet géré par le groupe classe, qui doit mener à la réalisation d'une production concrète. Pour ce faire, chaque élève est actif, et ce qu'il apporte au projet va dépendre de ses moyens et de ses intérêts. Enfin cette pédagogie permet de développer des savoirs spécifiques dans certains domaines ainsi que des compétences transversales. Il rajoute également que la pédagogie de projet vise à développer certains objectifs parmi lesquels nous pouvons souligner « développer la coopération et l'intelligence collective » ainsi que « aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective (...) ». Il apparaît donc qu'une pédagogie de projet peut permettre d'améliorer le

collectif qui peut alors être assimilé au climat de classe, et qui semble être une dimension du bien-être scolaire. Mais cette pédagogie semble également prendre en compte chaque élève individuellement en s'adaptant à ses acquis et besoins. Ainsi, bien qu'aucun lien direct entre la pédagogie de projet et le bien-être scolaire n'ait été directement établi, il nous a semblé intéressant de nous intéresser à celle-ci dans le cadre de notre travail.

A travers cette recherche, nous allons alors tenter de déterminer si la mise en place d'une pédagogie de projet permet de favoriser le bien-être des élèves.

Pour répondre à cette question, nous verrons dans un premier temps comment le bien-être peut être défini et la place qu'il prend dans les textes officiels actuels, ainsi que l'intérêt de favoriser le bien-être scolaire et différents outils qui permettent de l'améliorer. Puis, dans une seconde partie, nous présenterons le matériel et les méthodes choisis pour notre recherche comme le questionnaire BE-Scol validé par la littérature. Par la suite, dans une troisième partie, nous présenterons les résultats de notre recherche. Enfin, dans une dernière partie, nous discuterons des résultats obtenus.

Problématique :

D'après plusieurs enquêtes récentes, dont les données de Pisa (2012), il apparaît qu'une proportion significative d'élèves français aime peu ou pas l'école et celle-ci augmente d'année en année. Ce désintérêt grandissant pour l'école semble prendre appui sur différents points. Le premier est que de plus en plus d'élèves ne voient pas d'intérêt à aller à l'école, les moments passés en classe sont alors considérés comme une perte de temps. Le deuxième point est le sentiment d'insécurité qui est associé à l'école par certains élèves. Ce point est renforcé par les résultats des enquêtes de l'Unicef, dans lesquelles, il est estimé qu'un enfant sur dix est victime de harcèlement, cela correspond à environ deux élèves par classe. Ces violences sont principalement morales (insultes, moqueries). A ces deux premiers points se rajoutent les mauvaises relations qu'il peut y avoir entre les élèves mais également avec certains enseignants même si ce point concerne principalement les élèves du secondaire. Enfin, le dernier point correspond au manque de confiance de certains élèves, ce qui peut provoquer de l'anxiété et la peur de l'échec, principalement lorsque les élèves savent qu'ils sont ou vont être évalués. A ces points principaux peuvent s'ajouter différents facteurs tels que des problèmes familiaux ou des différences sociales, en somme tous les éléments qui permettent à l'élève de se construire des repères et de se sentir en sécurité.

Au niveau scolaire, le bien-être peut être défini comme un ensemble formé de six dimensions : les relations avec les enseignants (encouragements, explications), les activités scolaires (variétés, intérêt perçu par l'élève), la classe (mobilier, organisation spatiale, organisation temporelle, répartition des élèves), les relations paritaires (interactions entre élèves), le sentiment de sécurité (peurs associées à l'école : intrusion, incident...) et enfin le rapport aux évaluations (vécu face aux évaluations) (Guimard et al., 2015). Afin d'évaluer le bien-être des élèves, nous chercherons à mesurer le niveau de satisfaction des élèves dans chacune de ces composantes. Les mesures de bien-être sont importantes car celui-ci semble être un élément nécessaire au bon développement des élèves et à leurs apprentissages. En effet, plusieurs recherches ont mis en lumière le fait que chez les élèves qui ne ressentent pas de bien-être à l'école, le risque de développer des problèmes de santé, tels que des maux de tête, une forte fatigue, ou encore de la dépression, est plus important que pour leurs camarades qui se sentent bien à l'école (Huebner, 1991 ; Natvig, Albrektsen et Qvarnstrom, 2003). Bien que cela n'ait été démontré, ces facteurs peuvent être la source d'absentéisme,

ou pour le cas de dépression, la conséquence de harcèlement ou encore d'un sentiment d'insécurité. De plus, les recherches de Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm, et Boniwell (2014) citées par Barco, Guimard, Florin, Ferrière et Gaudonville (2017), expriment des corrélations positives et significatives entre la satisfaction scolaire et les résultats aux épreuves de contrôle continu (0,42), mais également entre cette même satisfaction scolaire et les résultats aux épreuves terminales du brevet des collèges (0,34). Favoriser le bien-être des élèves apparaît donc primordial. Il est alors opportun de se demander comment l'école peut favoriser leur bien-être.

A ce jour, divers outils et méthodes sont évoqués dans la littérature comme visant à améliorer le bien-être des élèves : méditation (Necker et Boizumault, 2020), instauration d'outils pour résoudre les conflits, modification de la communication... (Atelier Canopé 44 – Nantes, 2021).

Parmi toutes ces méthodes, la mise en place d'une pédagogie de projet a semblé intéressante. En effet, cette pédagogie vise à rendre les élèves actifs et acteurs de leurs apprentissages. L'enseignant, quant à lui, apporte de l'étayage, ce qui permet de créer une coopération entre les élèves et l'enseignant. Cela semble pouvoir influencer la dimension « relations avec les enseignants ». De plus, dans une pédagogie de projet, les activités sont diversifiées et les apprentissages prennent des formes variées ce qui permet de se détacher de l'image que peuvent avoir les élèves du travail en classe sur un cahier. Ce point semble pouvoir permettre la variation de la dimension « activités scolaires » qui s'appuie sur le ressenti des élèves face aux activités proposées et l'intérêt qu'ils y portent. Par ces activités, la classe et l'école deviennent des lieux de recherche, d'expérimentation et de création. L'organisation spatiale de la classe est amenée à évoluer ce qui rentre dans la dimension « classe ». La pédagogie de projet vise également à favoriser les échanges entre les élèves en formant des groupes et favorisant la coopération. Ces axes semblent pouvoir influencer la dimension « relations paritaires ». De plus, avec des échanges plus nombreux, la pédagogie de projet vise à créer un lien entre les élèves et à inclure chacun, leur permettant de mener à bien les projets. Cela semble permettre de limiter l'isolement d'un élève, et favoriser la résolution de conflits par les échanges, ce qui entre dans la dimension « sentiment de sécurité ». Enfin, il apparaît que, dans la pédagogie de projet, l'évaluation est davantage formative, et les élèves peuvent constater le résultat de leurs travaux par l'aboutissement du projet, ce qui peut leur permettre d'augmenter leur confiance en-eux. Le rapport aux évaluations semble donc pouvoir être

modifié par rapport à une classe sans cette pédagogie. Or, ce point est la dernière composante du bien-être scolaire. Il semble donc que la mise en place d'une pédagogie de projet puisse faire varier les différentes composantes du bien-être.

La population étudiée pour notre recherche sera des élèves de cycle 2, c'est-à-dire ayant entre 6 et 8 ans. A ces âges, les élèves sont conscients de la place qu'ils occupent au sein de la classe et peuvent exprimer leurs ressentis.

Nous pouvons alors nous demander si la mise en place d'une pédagogie de projet peut permettre de favoriser le bien-être des élèves.

Nous formulons l'hypothèse que la mise en place d'une pédagogie de projet permet de favoriser le bien être des élèves. Ainsi, nous nous attendons à ce que le score pour chaque dimension et par conséquent le score global de bien-être obtenus après la mise en place d'une pédagogie de projet soient supérieurs aux scores obtenus avant la mise en place de celle-ci.

I. Cadre théorique

1. Le bien-être et les apprentissages

a. Définition

Le terme de bien-être, déjà très présent dans les recherches en psychologie et en sciences sociales depuis de nombreuses années, semble être de plus en plus utilisé dans la vie quotidienne depuis quelques années. En effet, il est devenu courant d'entendre parler de bien-être au travail avec le développement d'outils permettant l'aménagement des espaces et des conditions de travail. Depuis quelques mois, avec la crise sanitaire que nous traversons actuellement, cette notion de bien-être est très présente dans les débats publics, ainsi, des organisations comme l'OMS (organisation Mondiale de la Santé) définissent comme préoccupation majeure « la santé mentale et le bien-être des agents de santé de première ligne ». Néanmoins, à ce jour, aucune définition du bien-être ne semble mettre d'accord toute la communauté scientifique. Cette notion apparaît alors comme polysémique. Lorsque certains l'associeront au bonheur, à la joie, au plaisir, à la qualité de vie ou encore à l'absence de problème, d'autres pourront y voir un lien avec la santé. Toutes ces notions, bien que différentes, ne semblent pas indépendantes de la notion de bien-être. En effet, l'OMS, dans sa constitution du 22 juillet 1946, propose un lien entre ces différentes notions en définissant la santé comme « un état de complet bien-être physique, mental et social et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ».

Afin de définir clairement cette notion de bien-être, nous avons regardé plusieurs définitions. La première et la plus répandue est celle proposée par les éditions Larousse qui présente le bien-être comme un « état agréable résultant de la satisfaction des besoins du corps et du calme de l'esprit. ». Cette définition met en avant deux aspects complémentaires et nécessaires pour parvenir au bien-être : l'aspect physique et l'aspect psychologique.

En somme, les aspects du bien-être sont multiples : santé, respect des droits... La définition que chacun accepte dépend de ses propres priorités. Pour notre recherche, nous nous appuyons sur la définition du bien-être comme « l'évaluation cognitive et affective faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie » (Huebner, Ash, & Laughlin, 2001).

Pour notre recherche, nous avons axé davantage notre travail sur le bien-être des enfants puis sur le bien-être scolaire.

Ainsi, l'UNICEF dans un rapport de 2007, mais aussi l'OCDE dans un rapport de 2009, analysent le bien-être des enfants des pays riches en s'appuyant sur six composantes : le bien-être matériel, la santé et la sécurité, le bien-être éducationnel, la famille et les relations entre pairs, les comportements et les risques, et le bien-être subjectif. Dans cette catégorisation, le bien-être scolaire intervient dans deux composantes : le bien-être éducationnel qui correspond à une mesure de la réussite scolaire, et le bien-être subjectif dépendant des ressentis de chacun vis-à-vis des situations auxquelles il se confronte.

La notion de bien-être scolaire a fait l'objet de plusieurs classifications. Ainsi, si nous nous appuyons sur le modèle du bien-être à l'école de Konu et Rimpela (2002, p.83), 4 dimensions sont identifiées :

- Les conditions scolaires comprenant par exemple l'environnement scolaire, la sécurité, les services.
- Les relations sociales regroupant le climat scolaire, les relations entre les élèves et les enseignants ; le soutien de la famille, ou encore les violences scolaires.
- L'accomplissement personnel se référant à la confiance en soi, aux encouragements, à l'attention accordée au travail de l'élève...
- L'état de santé comprenant la fatigue, le sommeil, ou encore les symptômes psychosomatiques.

D'après les recherches de Guimard et al. (2015) le bien-être scolaire prendrait appui sur six dimensions :

- La satisfaction à l'égard des relations avec les enseignants. Cette dimension va s'appuyer sur la vision qu'a l'élève de ses enseignants, en interrogeant leur capacité à les encourager et les intéresser.
- La satisfaction à l'égard des activités scolaires. Cette dimension va correspondre entre autre à la quantité ainsi qu'aux modalités de travail.
- La satisfaction à l'égard de la classe. Cette dimension va prendre appui sur l'environnement matériel de la classe, ainsi que sur le fonctionnement général de la classe.

- La satisfaction à l'égard des relations paritaires. Cette dimension va regrouper tout ce qui se rapporte aux interactions entre élèves comme la facilité de se faire des amis, le sentiment d'être apprécié des autres ou encore la présence de conflits.

- La satisfaction à l'égard du sentiment de sécurité. Cette dimension va correspondre aux ressentis des élèves face à des situations qui peuvent se dérouler à l'école (vol d'affaires, bagarre, intrusion).

- La satisfaction à l'égard du rapport aux évaluations. Cette dimension va s'appuyer sur le regard que les élèves vont porter sur les modalités d'évaluation, ainsi que les peurs éventuelles de montrer leurs productions aux enseignants ou à leurs parents.

Pour notre recherche, nous avons fait le choix de nous appuyer sur ce dernier modèle (Guimard et al, 2015) qui reprend de manière générale de nombreux éléments auxquels les élèves sont confrontés quotidiennement. Ces six dimensions sont également celles sur lesquelles s'appuie le questionnaire que nous allons utiliser pour mesurer le bien-être.

En somme, la notion de bien-être émerge ces dernières années, mais aucune définition n'est figée car c'est un ressenti personnel dépendant des appréciations de chacun. Néanmoins, dans le cadre du bien-être scolaire, certains grands axes peuvent être définis.

b. Le bien être dans les textes officiels

D'après les recherches de Nguyen Thuy Phuong publiées en novembre 2016 et portant sur la place du bien-être dans les textes institutionnels (uniquement mis au point par des institutions officielles tels que des textes de lois et des textes issus de ministères), nous pouvons relever l'évolution de l'utilisation de ce terme dans le temps. Ainsi, il est souligné qu'avant 2012, le terme de bien-être est uniquement associé à la notion de santé physique, ce terme est donc principalement utilisé dans les paragraphes se rapportant à l'enseignement de l'éducation physique et de l'éducation à la santé. Depuis 2012, avec la notion de « climat scolaire » qui prend une place importante dans les textes officiels, la notion de bien-être évolue également. Elle devient subjective et inclut désormais des aspects psychologiques, faisant référence au bien-être mental, et des aspects environnementaux en lien avec l'environnement physique et social. Cette tendance semble légèrement se confirmer à la lecture des programmes actuels enrichis à l'été 2020, même si la fréquence d'utilisation de ce terme reste faible.

Ainsi, dans les programmes du cycle 1 du 30 juillet 2020, le terme de bien-être est utilisé trois fois. La première fois dans le cadre des échanges entre l'école et les familles « dans le souci du bien-être » de l'enfant. La deuxième fois dans le cadre de l'articulation des temps scolaires et périscolaires, pour encore une fois favoriser le bien-être des enfants. Ces deux premières références ne se rapportent pas à la santé physique mais bien à un cadrage visant à ce que l'élève se sente bien mentalement et en sécurité. En effet, ces extraits visent à favoriser d'une part les échanges entre les familles et l'école pour avancer dans le même sens et mettre en place une coéducation. D'autre part, la cohérence entre les temps scolaires et périscolaires va permettre aux élèves de se créer des repères et ainsi de se sentir en sécurité. Enfin, la troisième référence est, elle, liée aux activités physiques, à la découverte et à l'entretien du corps. Dans ce premier texte officiel, nous pouvons donc relever la diversité des aspects du bien-être.

Pour les programmes du cycle 2 du 30 juillet 2020, qui correspond au cycle sur lequel nos recherches vont se porter, le terme de bien-être n'apparaît que deux fois. Et ces deux références sont associées à l'éducation physique et sportive et donc au rapport au corps. Ainsi, il va s'agir de « découvrir les principes d'une bonne hygiène de vie, à des fins de santé et de bien-être ». Les enseignants vont chercher à amener les élèves à mettre en place des habitudes et outils qui vont leur permettre d'atteindre un état de bien-être. Le bien-être est alors présenté comme un objectif général que nous allons chercher à atteindre, et pour cela, l'aspect physique semble indispensable.

Enfin, dans les programmes du cycle 3, ce terme n'apparaît qu'une fois dans le cadre de l'éducation physique et sportive. Comme pour le cycle 2, ce domaine d'apprentissage « amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé ».

Ainsi, pour ce qui est des programmes actuels, seuls ceux pour le cycle 1 font référence aux différents aspects physiques et psychologiques du bien-être, alors que pour ceux des cycles 2 et 3, seul l'aspect physique semble persister, ce qui marque un décalage important avec la définition pluridimensionnelle du bien-être.

Une référence au bien-être apparaît également dans le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 23 avril 2015. Cette référence se situe dans la rubrique présentant les objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle

commun. L'élève doit alors être conscient « des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques », cette référence cite le bien-être dans sa dimension sanitaire.

En plus des programmes, nous nous sommes intéressés à ce qui était demandé aux enseignants quant au bien-être de leurs élèves. Le premier texte officiel auquel nous avons porté attention est le Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 18 juillet 2013. Ce texte liste les différentes compétences que les professeurs (et d'autres personnels intervenants dans le cadre scolaire tels que les conseillers principaux d'éducation) doivent acquérir pour exercer leur activité. La première référence au bien-être est relevée dans la compétence « Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques » pour laquelle, l'enseignant doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grande difficulté sociale ou maltraitance.¹» Dans cet extrait, le terme de bien-être s'appuie sur l'aspect psychologique mais aussi physique avec l'absence de toute forme de violence et / ou de discrimination.

Dans ce texte, le terme de bien-être dans sa version la plus large est mobilisé une seconde fois afin de présenter une compétence à développer par les différents conseillers et animateurs de la politique éducative de l'établissement.

Enfin, nous nous sommes intéressés au Code de l'éducation dans la version consolidée du 26 juillet 2019. Dans ce texte qui regroupe les différentes dispositions législatives et réglementaires relatives à l'éducation, le terme de bien-être n'est pas utilisé. Néanmoins, comme dans de nombreux textes officiels, certaines formulations peuvent s'y rapporter comme dans l'article L 321-2 qui définit la formation dispensée dans les écoles maternelles, où il est indiqué que cette formation « concourt à leur (celui des élèves) épanouissement affectif. » de plus, « elle tend à prévenir des difficultés scolaires, à dépister les handicaps et à compenser les inégalités », la compensation des inégalités vise donc à réduire toutes sources possibles de discrimination.

En somme, dans les différents textes institutionnels, le terme de bien-être est très peu mobilisé, mais les divers aspects du bien-être tels que la santé, la sécurité, l'absence de

¹ Référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (18 juillet 2013).

violence sont eux davantage développés. Lorsque ce terme apparaît dans les textes officiels, il est souvent présenté comme un objectif général à atteindre.

2. Les enjeux du bien-être à l'école.

Si le bien-être est présenté comme un objectif général à atteindre dans les textes officiels, c'est qu'il présente des intérêts que nous allons présenter dans cette partie. Ces dernières années, de nombreuses recherches ont porté sur le sujet et ont tenté d'établir des liens de causes à effets entre le bien-être et certaines attitudes, comportements ou performances.

De nombreuses recherches ont essayé d'identifier le lien qui pouvait exister entre le bien-être des élèves et les performances scolaires. En 2004, Kirkcaldy, Furnham et Siefen établissent, en s'appuyant sur des données PISA de 30 pays, établissent des corrélations entre le bien-être des élèves du secondaire et les performances scolaires en lecture ($r=0,63$), en mathématiques ($r=0,59$) et en sciences ($r=0,57$). Il est alors primordial de déterminer si c'est le fait de se sentir bien qui permettait d'avoir de meilleurs résultats scolaires, ou si, à l'inverse, le fait d'avoir de meilleurs résultats permettait d'avoir une meilleure estime de soi et de se sentir mieux. Afin de répondre à cette question, Barco et al., (2017) ont réalisé une étude portant sur 557 élèves de primaire et de collège. Cette étude a duré 3 ans, au cours desquels les chercheurs ont mesuré quatre dimensions. D'une part la satisfaction scolaire des élèves avec l'échelle unidimensionnelle à cinq items (Huebner et al., 2012 ; Guimard et al., 2014). D'autre part le bien-être des élèves basé sur six dimensions : les relations entre pairs, les relations avec les enseignants, la classe, les activités, l'évaluation et le sentiment de sécurité. Cette mesure a été faite grâce au questionnaire BE-Scol (Guimard et al., 2015). Le sentiment d'efficacité personnel a également été mesuré grâce à l'échelle validée par Manson et Fenouillet en 2013. Enfin, les performances scolaires ont été évaluées en français et en mathématiques grâce à des questionnaires transmis aux enseignants. Pour compléter leurs données, des questions sur les parcours scolaires et le contexte familial de chaque élève ont été posées aux élèves et à leur famille. Les résultats de cette étude ont permis de mettre en évidence « des corrélations faibles mais significatives entre les performances scolaires en français et en mathématiques et différentes dimensions du bien-être ». Ainsi, il apparaît que les élèves qui estiment positivement la relation avec les enseignants, la classe et les activités proposées, ont, un an plus tard, une amélioration de leurs performances scolaires. Il apparaît

ainsi, qu'un des enjeux de favoriser le bien-être est d'améliorer les performances scolaires des élèves.

Les performances scolaires ne semblent pas être le seul facteur influencé par le bien-être des élèves. En effet, plusieurs recherches mettent en évidence que, chez les collégiens qui ne sont pas satisfaits de l'école, le risque de développer des problèmes de santé tels que des maux de tête, de dos, des vertiges, une fatigue inhabituelle et même de la dépression et de l'insomnie est plus élevé que chez les élèves qui sont globalement satisfaits de l'école. (Huebner, 1991 ; Natvig et al., 2003 ; Randolph, Kangas et Ruokamo ,2009). D'autres recherches ont montré que ces élèves ont également une probabilité plus importante d'adopter des comportements considérés à risque pour la santé tels que le tabagisme ou encore la consommation d'alcool. (Godeau, Navarro, et Arnaud, 2012).

Globalement, même si certains résultats peuvent diverger en fonction de facteurs culturels (Bacro, et al., 2017), différentes études ont pu établir une corrélation entre le bien-être à l'école et la qualité de vie des élèves (Suldo, Riley et Shaffer, 2006). Ainsi, lors de la validation de la *Multidimensional Students Life Satisfaction Scale* (MSLSS), une corrélation de 0,30 est trouvée entre le score attribué à la satisfaction à l'école et le score attribué à la qualité de vie (Huebner, 1994). Ces résultats sont confirmés quelques années plus tard, lorsqu'en utilisant la même échelle, une corrélation de 0,34 est trouvée (Seligson et al., 2003).

Les enjeux du bien-être à l'école sont donc multiples, autant du point de vue de la réussite scolaire que de la santé et par conséquent, de la qualité de vie qui correspond à la « perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquelles il vit, en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. » (Organisation Mondiale de la Santé, 1994).

3. Les méthodes et outils pour améliorer le bien-être à l'école

a. Les méthodes et outils.

Le bien-être scolaire présentant de nombreux enjeux, nous allons désormais nous intéresser aux différents outils et méthodes qui peuvent permettre de l'améliorer. La liste présentée ci-dessous sera considérée comme non exhaustive.

En considérant que le bien-être scolaire prend appui sur six dimensions : les relations paritaires, les relations avec les enseignants, la classe, le rapport aux évaluations, le sentiment de sécurité et les activités proposées, chercher à améliorer le bien-être consiste à améliorer une ou plusieurs de ces composantes.

Ainsi, pour la dimension « relation avec les enseignants », la manifestation d'une bienveillance active contribue « au bien-être cognitif et affectif de l'élève » (Marsollier, 2019). Cette bienveillance active se manifeste par « un engagement significatif et attentif de l'adulte, une qualité de présence à l'élève, un soutien didactique et pédagogique de proximité et différencié, une aide à l'autoévaluation de ses erreurs et une prise en compte de ses besoins psychologiques fondamentaux et des exigences adaptées ». Cette idée est également relayée par le réseau CANOPÉ de Laval qui, le 7 janvier 2021 a mis en ligne l'article « 6 techniques pour améliorer le bien-être des élèves ». Parmi les techniques présentées, la première consiste à « appliquer la communication bienveillante / non violente » qui s'appuie sur l'empathie et l'absence de reproche dans le but d'« instaurer un cadre sécurisant, serein entre les élèves et vous (enseignant) ». Ainsi, il est par exemple conseillé d'« utiliser davantage le « je » et éviter le « tu » plus accusateur ». En somme l'attitude verbale et non verbale ainsi que les choix pédagogiques des enseignants ont une grande influence sur le bien-être des élèves.

De plus, depuis quelques années, des ouvrages apparaissent pour proposer des exercices permettant d'améliorer le bien-être des élèves tels que « Pratiques corporelles de bien-être, mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe » de Annie Sébire et Corinne Pierotti paru en 2013 et présenté sur le site du réseau Canopé. Dans cet ouvrage, sept familles d'exercices à mettre en place avec les élèves sont proposées : concentration, relaxation, respiration, gymnastique lente, gymnastique non volontaire, massage, visualisation. Ces différents exercices peuvent être réalisés à différents moments de la journée comme pendant les rituels du matin ou encore les temps calmes au retour de récréations, et dans différents lieux (couloirs, salle de motricité, etc...). Les objectifs visés diffèrent en fonction des exercices, certains vont amener les élèves à prendre conscience de leur corps et faire un lien avec

l'aspect physique du bien-être, quand d'autres vont s'appuyer davantage sur l'aspect psychologique en cherchant à apaiser les tensions.

Afin de compléter ces dispositifs, le réseau CANOPÉ propose également plusieurs outils visant à sensibiliser à la gestion des émotions et du stress, et qui peuvent être mis en place dans une classe. Nous pouvons ainsi relever :

- **Le carnet personnel** dans lequel chaque élève peut noter ses pensées, ce qui peut lui permettre d'extérioriser ses émotions et ses peurs.
- **La boîte zen** qui regroupe plusieurs objets comme des balles anti-stress qui, en libre accès, permet aux élèves de s'apaiser.

D'autres outils comme les messages clairs peuvent être proposés afin de donner les clés aux élèves pour résoudre leurs conflits et par conséquent, améliorer les relations paritaires. Ces relations peuvent, par la suite, être renforcées par la mise en place d'activités coopératives, avec une « œuvre » collective à réaliser en groupe.

Enfin, comme recommandé dans les programmes de cycle 1, le bien-être des élèves peut également être favorisé par des échanges entre l'école et les familles, qui construisent ensemble une coéducation visant à définir des objectifs communs pour avancer dans le même sens. Le bien-être peut également être influencé par la cohérence entre des différents membres de l'équipe éducative, et les personnels qui interviennent sur les temps périscolaires afin que l'élève consolide ses repères et qu'il se sente en sécurité.

En somme, les leviers qui peuvent être proposés pour améliorer le bien-être des élèves sont très divers et peuvent être de natures différentes (objets matériels, attitude, mode de groupement, activités proposées...).

b. La pédagogie de projet

Dans le cadre de notre recherche, nous avons fait le choix de ne pas nous intéresser uniquement à un objet présenté précédemment, mais bien à une pédagogie semblant regrouper entre autres plusieurs points proposés et permettant de favoriser le bien-être afin de tester si la mise en place de celle-ci permettait effectivement d'améliorer le bien-être des élèves. Nous nous sommes alors intéressés à la pédagogie de projet.

Tout d'abord, il semble nécessaire de préciser les bases théoriques de cette pédagogie. Pour celle-ci, le travail s'appuie sur le collectif, le résultat doit être une production concrète, et les élèves sont actifs. De plus, cette pédagogie doit permettre d'acquérir des savoirs figurant dans les programmes, ainsi que des savoir-faire. (Perrenoud, 1999)

Un projet permet de donner du sens aux apprentissages. Ainsi, pour apprendre l'élève ne peut être passif, il faut qu'il soit dans le « faire ». Ceci permet d'impliquer davantage les élèves dans les apprentissages. (Meirieu, 2005). Cette idée apparaît également dans deux des dix objectifs de la pédagogie de projet « donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs, et des apprentissages scolaires » mais aussi « découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation » » (Perrenoud, 1999).

Aussi, la mise en place de projet au sein d'une classe permet de donner à chacun une place au sein d'un groupe, mais l'apprenant peut avoir tendance à se cantonner à une tâche qu'il sait faire sans aller vers celles qui lui semblent plus complexes. Dans ce cas, il n'apprend pas. Ainsi, pour que les apprentissages soient efficaces, il ne faut qu'aucun individu ne reste sur une tâche fixe. Les échanges et découvertes sont primordiaux. (Meirieu, 2005) Cet axe va représenter un objectif de la pédagogie de projet « aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur. » (Perrenoud, 1999)

Mais le projet à lui seul ne suffit pas, Philippe Meirieu (2005) nous rappelle l'importance de l'« institution » dans la gestion des projets afin de tirer le meilleur profit de ceux-ci et d'éviter qu'ils ne basculent dans le chaos. Autrement dit, même si les élèves sont actifs et acteurs de leurs apprentissages, le rôle de l'enseignant, et plus globalement des membres de l'équipe éducative, est nécessaire afin d'apporter un cadre et de guider les élèves dans leurs apprentissages, afin qu'ils ne soient pas livrés à eux-mêmes. De plus, les choix de l'enseignant concernant les modalités de réalisation du projet vont être déterminantes pour les élèves y adhèrent.

De plus, pour que le projet soit mené à bien, les élèves vont devoir coopérer, échanger, s'organiser, respecter les rôles de chacun. Ainsi, la mise en place d'une pédagogie de projet semble d'une part permettre de travailler de manière implicite un grand nombre de compétences transversales. Et d'autre part, la composante « relations paritaires » du bien-

être semble fortement mobilisée. Cette idée se retrouve également dans les objectifs fixés à partir d'une pédagogie de projet tels que « développer la coopération et l'intelligence collective ». (Perrenoud, 1999)

Ainsi, il apparaît que les objectifs que peut viser la mise en place d'une pédagogie de projet sont nombreux (au nombre de 10) et diversifiés allant de l'acquisition de savoirs au développement de la coopération en passant par le renforcement de l'identité personnelle. (Perrenoud, 1999)

La pédagogie de projet a également des objectifs plus larges. En effet, elle doit permettre de trouver du sens à la fréquentation de l'école et par conséquent permettre de lutter contre l'absentéisme. Elle doit également favoriser l'apprentissage de la citoyenneté, et les liens entre la formation suivie dans le milieu scolaire la vie professionnelle. (Huber, 1999).

Dans le cadre de notre recherche, le projet mis en place consiste en la réalisation d'un spectacle musical s'inspirant de l'œuvre du Petit Prince d'Antoine de Saint Exupéry et visant à être présenté aux familles. Afin de se faire, plusieurs projets seront réalisés au cours de l'année à l'aide de la coopération entre les enseignants et les différents intervenants :

- Découverte et apprentissage de chants,
- Réalisation des décors du spectacle,
- Réalisation des affiches du spectacle,
- Réalisation de la maquette de l'avion de l'aviateur,
- Mise au point et apprentissage des chorégraphies,
- Apprentissage des textes scéniques du Petit Prince pour les parties théâtrales.

En somme, la mise en place d'une pédagogie de projet semble d'une part être en lien avec les différentes composantes du bien-être, et d'autre part, semble s'appuyer sur de nombreuses méthodes présentées comme permettant de favoriser le bien-être des élèves.

Nous allons alors chercher à déterminer si la mise en place de notre pédagogie de projet permet d'améliorer le bien-être des élèves.

II. Matériels et méthodes

Le but de notre recherche est de déterminer si la mise en place d'une pédagogie de projet influence le bien-être des élèves. Pour cela, nous avons réalisé nos mesures dans une classe de CE1 - CE2. Celle-ci se compose de 21 élèves (10 filles et 11 garçons) ayant entre 7 et 9 ans, et étant issus de milieux sociaux différents. Les niveaux scolaires sont également hétérogènes au sein de la classe.

Nous avons émis l'hypothèse que la mise en place d'une pédagogie de projet favorisait le bien-être des élèves. Afin de vérifier cette hypothèse, la mesure de la variable « bien-être » est nécessaire. La variable indépendante, qui va varier entre deux mesures du bien-être, est l'implication des élèves dans une pédagogie de projet. Ainsi, nous nous sommes appuyés sur le calendrier prévisionnel de la classe afin d'établir le protocole à réaliser. La classe commençant un projet important autour de l'album du Petit Prince d'Antoine de Saint Exupéry durant le mois de janvier, nous avons fait le choix de relever les mesures témoins « sans pédagogie de projet » juste avant. Dans les semaines qui ont suivi ces premières mesures, les élèves se sont impliqués dans la réalisation des décors, dans l'apprentissage des chansons et dans toutes les activités permettant de construire ce projet. C'est alors que nous avons réalisé une deuxième série de mesures au début du mois d'avril, soit un mois et demi après le lancement du projet. Afin que les données soient les plus complètes possible, deux types de données seront recueillis : des données quantitatives avec la passation d'un questionnaire, ainsi que des données qualitatives avec la réalisation d'entretiens individuels.

1. Le questionnaire

a. L'outil

A travers la littérature, il apparaît que les recherches portant sur le bien-être scolaire des élèves de cycle 2 en France sont encore rares. Parmi les plus importantes, les travaux de Guimard, et al. (2015) ont permis de valider un outil d'évaluation du bien-être des élèves à l'école primaire et au collège. Cet outil de mesure du bien-être est le questionnaire BE-Scol. Celui-ci se compose de deux parties : une partie principale et des modules complémentaires. Pour nos recherches, nous avons fait le choix d'utiliser uniquement la première partie afin

de limiter la surcharge de questions pour de jeunes élèves, et dans le but d'avoir des questionnaires entièrement complétés.

La partie principale du questionnaire est constituée de 30 items, chacun formé avec une affirmation positive et une négative « Certains élèves ont peur de montrer leur travail à leurs parents » / « D'autres n'ont pas peur de montrer leur travail à leurs parents ». Pour chaque question, l'élève doit choisir l'affirmation qui lui correspond le mieux, puis préciser son sentiment entre « A peu près comme moi » et « vraiment comme moi ». Pour chaque item, une échelle de 4 points est donc établie avec 1 point correspondant au niveau le plus faible de bien-être et 4 points correspondant au niveau le plus élevé de bien-être.

Chaque item est rattaché à une des six dimensions du bien-être scolaire : relations avec les enseignants, activités scolaires, classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations. Afin que chaque dimension pèse le même poids dans l'évaluation globale du bien-être, chacune est mesurée à travers cinq items.

b. Participants

L'école dans laquelle nous avons réalisé nos mesures compte 128 élèves répartis en 5 classes du CP au CM2. L'école se situe dans un quartier pavillonnaire d'une petite ville. L'école a à sa disposition de nombreux intervenants, et les élèves ont accès à de nombreuses infrastructures dans la ville. Le publique qui fréquente cette école est hétérogène, (différentes catégories socioprofessionnelles). Dans la classe qui participe à notre recherche, 19 élèves (8 filles et 11 garçons) répondront au questionnaire. Ces élèves représentent les deux niveaux scolaires de la classe (14 CE1 et 5 CE2).

c. Procédure

Après avoir préalablement informé les familles de cette recherche et avoir obtenu les autorisations parentales, la passation du premier questionnaire s'est déroulée le jeudi 14 janvier et celle du second, le jeudi 1^{er} avril. Afin de limiter l'impact des éléments extérieurs pouvant influencer les résultats, les deux questionnaires ont été passés dans des conditions les plus proches possible. Ainsi, les deux passations se sont déroulées le jeudi matin de 11 heure à 11 heure 30, collectivement, en classe. De plus, afin de limiter les biais possibles relatifs à une mauvaise compréhension du questionnaire, les consignes ont été lues à l'oral, le questionnaire a été projeté au tableau, l'exemple proposé dans le questionnaire « Certains

enfants sont contents de faire du sport » / « D'autres n'aiment pas tellement faire du sport » a été réalisé collectivement. Ainsi, l'adulte est passé vérifier que chaque élève avait répondu à cet item et lui a demandé d'exprimer sa réponse. Enfin, comme plusieurs élèves ont des difficultés en lecture et en compréhension, par la suite, chaque item a été lu à l'oral.

d. Méthodes de traitement des données

Une fois les données recueillies, celles-ci seront analysées par traitement statistique. À partir des notes comprises entre 1 et 4 attribuée à chaque item par les élèves, la moyenne de bien-être sera calculée pour chaque dimension. Les six notes correspondant aux six dimensions seront comparées au cours d'un même questionnaire. Les deux séries de données seront traitées de la même manière. Puis les résultats de la première et de la seconde passation seront comparés afin de déterminer d'une part, si le bien-être des élèves a augmenté entre janvier et avril, et d'autre part, l'évolution de chaque dimension.

2. Les entretiens

a. L'outil

Les recherches portant sur le bien-être scolaire sont encore rares, celles qui s'appuient sur des entretiens avec des enfants le sont encore plus. Par exemple, nous pouvons relever l'étude « Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : des représentations différenciées » (Gaudonville et al., 2017) à travers laquelle, le bien-être des élèves est mesuré avec un questionnaire alors que la vision des chefs d'établissements est évaluée par des entretiens. À ce jour, aucune grille d'entretien n'est validée pour évaluer le bien-être des élèves.

Suite à cette constatation, nous avons fait le choix de construire notre propre outil. Pour cela, il fallait nous axer sur les objectifs de ces entretiens. Ceux-ci étaient d'une part de déterminer si le bien-être des élèves avait augmenté entre janvier et avril, et si c'était le cas, de déterminer si la mise en place d'une pédagogie de projet avait joué un rôle dans cette évolution. D'autre part, de mettre en lumière l'évolution de la place des différentes dimensions dans le sentiment de bien-être perçu par les élèves.

Afin d'obtenir les données les plus précises, nous avons fait le choix de réaliser des entretiens individuels. En effet, ceux-ci permettent d'une part d'enlever la barrière que l'écrit qui peut bloquer certains élèves, d'autre part, le fait que les entretiens soient individuels permet de capter le sentiment de chacun et évite que des élèves plus réservés se retranchent derrière l'avis général, ou l'avis d'un meneur de peur des réactions que pourraient provoquer l'expression de leur avis. Enfin, en construisant un questionnaire à questions ouvertes, nous acceptons que les élèves aient des réponses ne rentrant pas forcément dans une dimension du bien-être, l'intérêt étant de pouvoir valider, nuancer ou compléter les résultats obtenus à l'aide du questionnaire.

Le questionnaire suivant a ainsi été mis au point.

Grille d'entretien	
Objectif :	Identifier les dimensions du bien-être associées au bien-être ou au mal être des élèves.
Questions :	(1) - Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ? (<i>Mise en situation</i>) (2) - Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ? (3) - Qu'est-ce qui fait que tu te sens (<i>reprise de la réponse de la question précédente</i>) à l'école ? (4) - Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ? (5) - Qu'est-ce que tu apprécies le moins ? (6) - Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?
Questions ajoutées lors du second entretien :	(7) - Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ? (8) - Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?
Relances envisagées :	C'est-à-dire ? Peux-tu m'expliquer ?

La mise en situation de ces entretiens reprend les codes du questionnaire BE-Scol, afin de mettre l'élève en confiance, de le rassurer sur les impacts de la passation et de lui faire comprendre que les réponses attendues s'appuient sur son ressenti personnel et non sur ce qu'il pense que l'adulte souhaite entendre.

La deuxième question vise à évaluer le bien-être de l'élève au moment de l'entretien. La troisième question doit permettre de comprendre les dimensions qui justifient positivement ou négativement l'état de l'élève.

La quatrième question est posée afin de déterminer les situations, les dimensions ou les aspects de celles-ci pour lesquels l'élève a déjà un bon niveau de bien-être. A l'inverse, la cinquième question vise à mettre en lumière ceux pour lesquels le bien-être de l'élève est le moins élevé.

Enfin, la sixième question doit permettre d'identifier les axes à améliorer en priorité selon l'élève pour augmenter son bien-être.

Pour le second entretien, deux questions ont été ajoutées. Ainsi, la septième question permet de déterminer si l'élève a ressenti une évolution de son bien-être depuis le début de l'année et le premier questionnaire. Si cette réponse est positive, la huitième question va permettre de déterminer quelles sont, selon l'élève, les causes de cette évolution positive.

b. Participants

Les entretiens seront menés avec 10 élèves volontaires et aux profils variés. Ceux-ci devant dérouler sur le temps de classe, tous les élèves ayant répondu au questionnaire n'ont pas été interrogés. Afin que l'échantillon choisi soit le plus représentatif de la classe, nous avons choisi des élèves des deux niveaux (CE1 et CE2). De plus, nous avons veillé à nous entretenir avec des élèves aux profils très différents (élève victime de harcèlement, meneur, élève turcophone, élève bien intégré au groupe classe, élève solitaire...) afin que les points de vue les plus diversifiés puissent être mis en parallèle. Cet échantillon se compose donc de 6 filles et 4 garçons. Les deux niveaux scolaires sont représentés avec 6 CE1 et 4 CE2.

c. Procédure

Les entretiens sont menés les vendredis suivant la passation des questionnaires, soient les vendredis 15 janvier et 2 avril. Ils ont été réalisés par l'enseignante de la classe sur le temps d'entrée en classe du midi et le quart d'heure de lecture. L'enseignante et l'élève étaient dans un coin de la classe afin que les réponses des élèves ne soient pas influencées par le comportement des camarades ou la peur du jugement des autres. Le temps estimé d'un entretien est de quatre minutes. Ces entretiens ont été enregistrés sur microphone afin de pouvoir être retranscrits.

d. Méthodes de traitement des données

Une fois enregistrés, les entretiens seront retranscrits. A partir des écrits, des liens entre les réponses données et les différentes dimensions du bien-être seront établis. La fréquence de chaque dimension pour chaque question sera calculée afin de pouvoir être comparée aux autres.

III. Résultats

Les différentes mesures ont été réalisées afin de tester l’hypothèse « la mise en place d’une pédagogie de projet permet de favoriser le bien-être des élèves ». Lors de nos mesures, nous avons cherché à mesurer la variable dépendante « bien-être ». Entre les deux sessions de mesures, la variable indépendante « implication dans une pédagogie de projet » a été modifiée.

1. Le questionnaire

A partir des données recueillies suite à de la passation des questionnaires par les élèves, la moyenne pour chaque dimension du bien-être, pour chaque élève, a été calculée grâce à un tableur. Puis, une moyenne de ces moyennes par dimension a été calculée, et ce, pour les deux temps de passation.

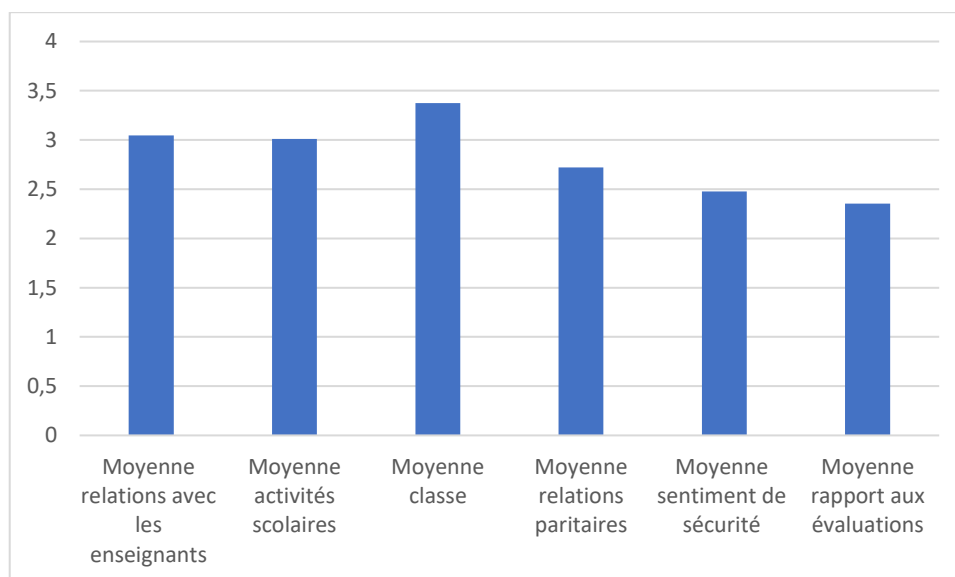


Figure 1: Histogramme présentant la moyenne de chaque dimension, pour les deux temps de passation confondus.

L’histogramme présenté dans la figure 1 représente les moyennes de bien-être pour chaque dimension, pour les deux temps de passation confondus. Il apparaît visuellement que la moyenne la plus haute de bien-être est obtenue pour la dimension « classe », alors que la plus faible correspond à la dimension « rapport aux évaluations ».

L'histogramme présenté dans la figure 2 représente les moyennes pour chaque dimension de bien-être obtenues aux temps 1 et 2.

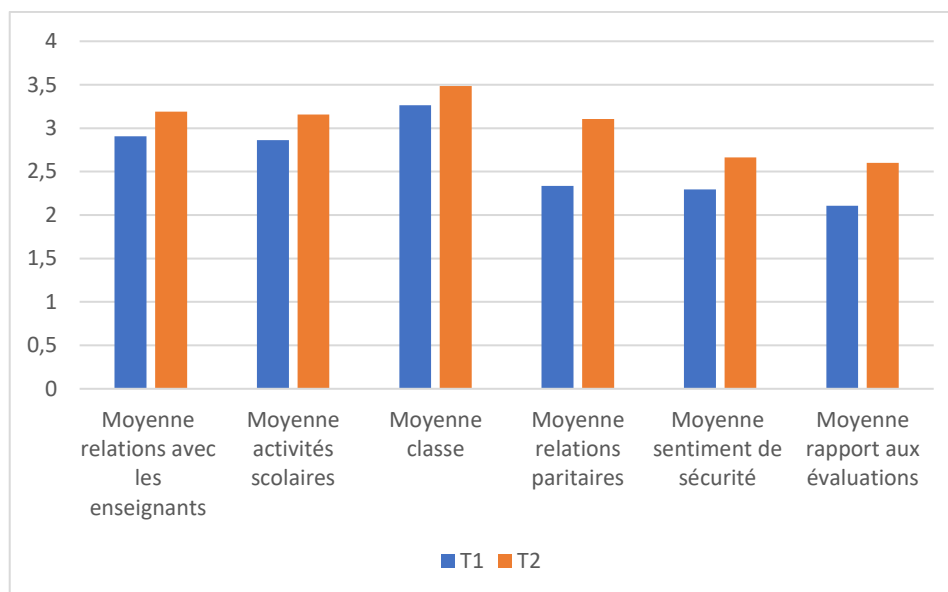


Figure 2: Histogramme présentant les moyennes pour chaque dimension du bien-être, obtenues aux temps 1 et 2.

Pour les moyennes obtenues lors du passage du premier questionnaire, trois dimensions (relations avec les enseignants, activités scolaires et classe) ont des moyennes supérieures à 2.5. Et les trois autres dimensions (relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations) ont des moyennes comprises entre 2 et 2,5.

A partir de cet histogramme, nous pouvons observer que pour chaque dimension du bien-être, la moyenne obtenue lors du second questionnaire est supérieure à celle obtenue lors du premier.

Nous avons alors cherché à déterminer si ces augmentations sont significatives. Pour ce faire, nous avons fait le choix de réaliser un test de Student pour échantillons appariés, et ce, pour chaque dimension. Ce test nous permet de traiter le plus justement possible nos données car il prend en compte le fait que les mesures aux deux temps ont été réalisées sur les mêmes sujets. Ce test, réalisé à l'aide du logiciel BioStat, a permis de déterminer une p-value pour chaque dimension. Pour que les différences soient considérées comme significatives, il faut une p-value inférieure à 0,05. Or dans notre cas, toutes les p-values sont inférieures à 0,05. Aussi, c'est pour la dimension « classe » que la p-value la plus importante est obtenue cela signifie que c'est pour cette dimension qu'il y a le moins d'écart entre les résultats du premier

questionnaire et ceux du deuxième. Puis se trouve les dimensions « activités scolaires », « relations aux enseignants », « sentiment de sécurité » et « rapport aux évaluations ». Enfin, la dimension présentant la plus faible p-value, et par conséquent la plus forte augmentation entre les deux temps de passation est la dimension « relations paritaires ». Nous pouvons donc affirmer que les mesures de bien-être obtenues à partir de la seconde passation du questionnaire BE-Scol, sont significativement supérieures à celles obtenues à partir du premier questionnaire, mais toutes les augmentations ne se sont pas faites dans les mêmes mesures. Ainsi, certaines dimensions ont connu une augmentation de leur bien-être plus forte que d'autres.

En somme, les résultats obtenus à partir des questionnaires ont montré d'une part que les résultats obtenus au second entretien étaient tous significativement supérieurs à ceux obtenus lors de la première passation. Néanmoins, dès le premier questionnaire toutes les dimensions du bien-être n'avaient pas les mêmes moyennes, et les évolutions entre les deux temps de passation n'ont pas été identiques pour toutes ces dimensions, ainsi, certaines ont rencontré une augmentation plus importante que d'autres.

2. Les entretiens

Après l'enregistrement des entretiens, ces derniers ont été retranscrits. Puis, pour chaque question, nous avons cherché à identifier à quelle(s) dimension(s) du bien-être le sujet faisait référence afin de pouvoir calculer la fréquence de chaque dimension. Lors de l'analyse des entretiens, il nous est apparu que certaines réponses ne pouvaient entrer dans une des dimensions du bien-être présentées précédemment :

« C'est à cause de papa. » (ENTRETIEN 2-3)

« Il fait plus chaud et il fait plus beau » (ENTRETIEN 2-2).

C'est pourquoi, une dimension « autre » a été ajoutée. Elle regroupe des éléments indépendants de l'école ou des éléments pouvant être rattachés à plusieurs dimensions du bien-être, mais n'étant pas présentés à travers le questionnaire BE-Scol.

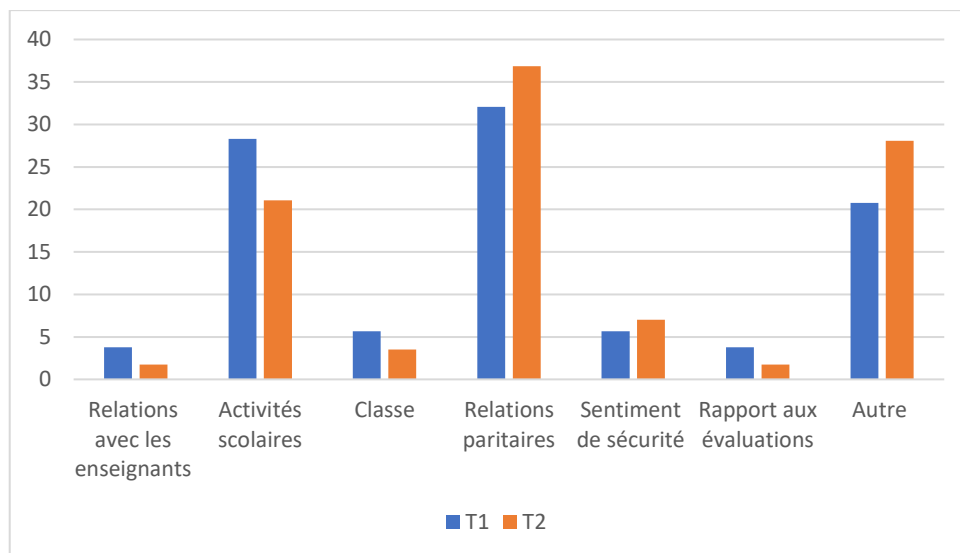


Figure 3: Histogramme représentant la fréquence des références à chaque dimension du bien-être pour les premiers et seconds entretiens.

A partir de cet histogramme présenté en figure 3, et qui représente la fréquence des références à chaque dimension du bien-être pour toutes les questions aux temps 1 et 2, nous pouvons remarquer que pour trois dimensions (activités scolaires, relations paritaires, autre), la fréquence est supérieure à 20% pour les deux entretiens. Pour les autres dimensions, (relations avec les enseignants, classe, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations) les fréquences, lors des deux entretiens, sont inférieures à 5%.

Afin de comprendre au mieux, l'état de bien-être des élèves, nous nous sommes intéressés aux réponses aux questions qui portaient sur ce qu'ils appréciaient le plus et le moins à l'école. Les histogrammes suivants représentent la fréquence d'apparition des différentes dimensions du bien-être pour chaque question.

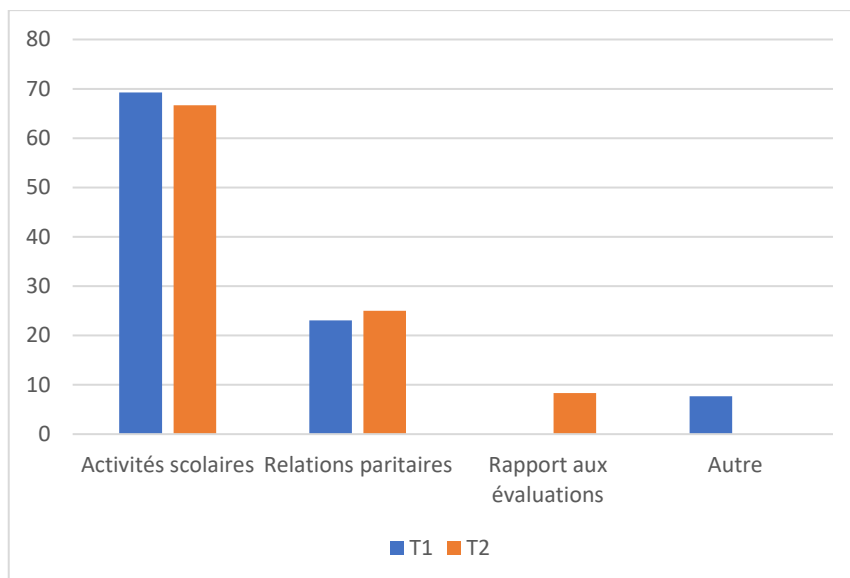


Figure 4: Histogramme représentant la fréquence d'apparition de chaque dimension du bien-être dans les réponses à la question "Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?" pour les deux temps de passation.

Pour cet histogramme, les dimensions « relations avec les enseignants », « classe » et « sentiment de sécurité » ne sont pas représentés, car pour cette question, aucun élément du discours ne s'y rapportait.

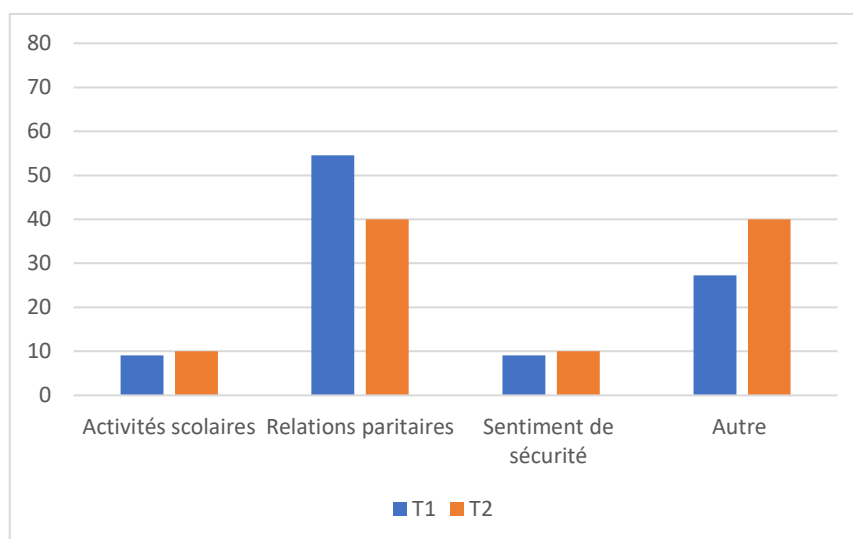


Figure 5: Histogramme représentant la fréquence d'apparition de chaque dimension du bien-être dans les réponses à la question "Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?" pour les deux temps de passation.

Pour cet histogramme, les dimensions « relations avec les enseignants », « classe » et « rapport aux évaluations » ne sont pas représentées, car pour cette question, aucun élément du discours ne s'y rapportait.

A partir des figures 4 et 5, représentant respectivement la fréquence d'apparition de chaque dimension du bien-être pour les deux temps de passations à la question « Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ? » et « Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ? ». Nous pouvons constater que certaines dimensions telles que les relations aux enseignants ou encore la classe ne sont pas présentes. Certaines dimensions sont quant à elles très peu citées et n'apparaissent que dans une question. Ainsi, le sentiment de sécurité apparaît dans moins de 10% des entretiens et est associé à un aspect négatif, alors que le rapport aux évaluations, apparaît dans moins de 10% des cas, uniquement lors du second entretien comme un élément à valence positive. Enfin, les trois autres dimensions : « activités scolaires », « relations paritaires » et « autres » apparaissent dans les réponses aux deux questions et semblent donc pouvoir avoir une valence positive et négative, mais pas dans les mêmes proportions. Ainsi, la dimension « activités scolaires » est citée dans plus de 60% des cas lorsque nous demandons aux élèves ce qu'ils apprécient le plus à l'école.

« De faire des activités et de lire. Parce que lire c'est trop bien, j'apprends. Même les activités, ce qu'on fait c'est trop bien. » (ENTRETIEN 1-8)

« J'aime bien le sport, les ateliers et aussi quand on lit et les chansons du Petit Prince. »
(ENTRETIEN 2-10)

Cette même dimension représente moins de 10 % des références lorsqu'il s'agit d'exprimer ce que les élèves apprécient le moins.

« Et moi le moins, c'est les problèmes, les calculs que je ne sais pas encore et c'est tout. »
(ENTRETIEN 2-3)

Les activités scolaires apparaissent donc comme des éléments à forte valence positive pouvant influencer les bien-être des élèves. Pour ce qui est de la dimension « relations paritaires », celle-ci apparaît dans les réponses aux deux questions. Néanmoins, lorsqu'elle est associée à une valence positive comme lorsque les élèves expriment le fait qu'ils sont contents d'avoir des copains, de pouvoir jouer avec eux, elle ne représente qu'environ 24 % des réponses.

« C'est jouer avec P. à la récréation. » (ENTRETIEN 2-2)

Par contre elle en représente 47% lorsqu'elle est associée à une valence négative qui peut relever de l'absence de relation et par conséquent la volonté de trouver des amis, mais aussi les conflits entre les élèves.

« J'aime pas trop quand les gens ne sont pas gentils et ne veulent pas jouer avec moi parce qu'en fait ça me donne de la peine, ça me rend triste. Et après la cantine, du coup, je me retrouve toute seule. » (ENTRETIEN 1-2)

« (...) quand il y a des embrouilles avec les copines dans la cour » (ENTRETIEN 1-4)

Enfin, la dimension « autre » est principalement représentée dans la réponse à la question « qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ? », dans ce cas, les élèves font principalement référence au bruit qui peut les déranger dans la classe, pour se concentrer.

« Quand quelqu'un parle trop, ça me dérange pour faire le travail.» (ENTRETIEN 1-6)

Lors du second entretien, une question demandait aux sujets d'explicitier clairement si oui ou non, ils se sentaient mieux maintenant par rapport au premier entretien. Dans 90 % des cas, soit 9 sujets sur 10, cette réponse a été positive. Il a alors été demandé aux élèves d'expliquer les causes de ce changement.

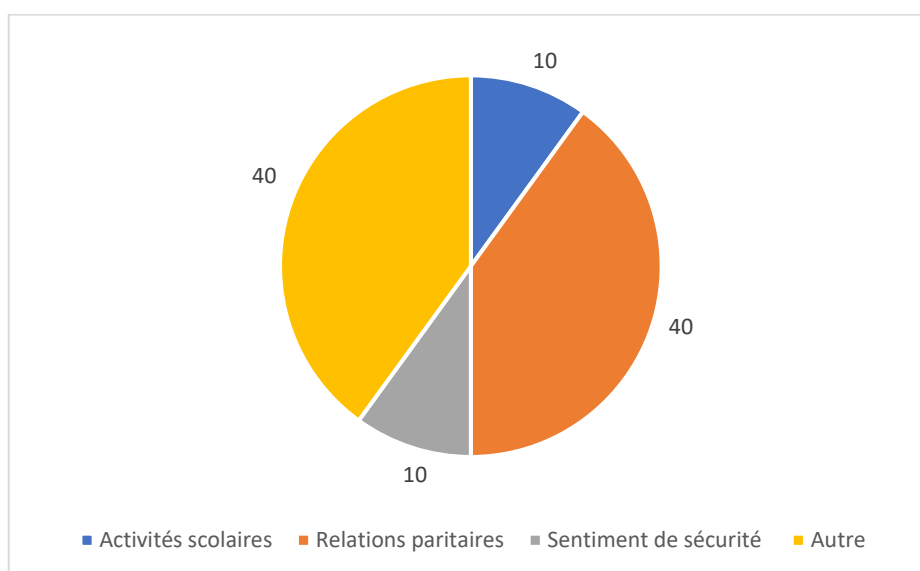


Figure 6: Diagramme présentant la fréquence de chaque dimension à la question "Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?"

D'après ce diagramme, nous observons que certaines dimensions (classe, relations avec les enseignants, rapport aux évaluations) n'apparaissent pas, cela signifie, qu'aux yeux des élèves, l'évolution des éléments entrant dans celles-ci ne permettent pas d'expliquer l'augmentation de bien-être perçue. D'autres dimensions ne sont que très peu citées (activités scolaires et sentiment de sécurité). Alors que, pour 40 % des élèves ayant exprimé une augmentation de leur bien-être depuis le début de l'année, cela est dû à des modifications relatives à la dimension « relations paritaires » se manifestant concrètement par le fait que certains ne se sentent plus seul et ont trouvé des camarades de classe avec qui ils s'entendent bien et avec qui ils peuvent jouer, mais aussi, pour ceux qui avaient déjà des amis, une diminution des conflits.

« Parce qu'il n'y a plus personne qui me tape, et c'est plus tranquille. » (ENTRETIEN 2-1)

« Maintenant je joue avec M. et je suis contente. » (ENTRETIEN 2-10)

Pour 40 % également, cette augmentation s'explique par des modifications dans la dimension « autre », c'est-à-dire que les élèves évoquent des raisons qui ne peuvent pas être liées aux autres dimensions.

« (...) il fait plus chaud et il fait plus beau. » (ENTRETIEN 2-2)

« C'est à cause de papa. » (ENTRETIEN 2-3)

En somme, les entretiens ont mis en lumière que les élèves avaient ressenti une augmentation de leur bien-être entre avant la mise en place d'une pédagogie de projet et après. Cependant, toutes les dimensions ne semblaient pas avoir la même importance aux yeux des élèves pour leur bien-être. Ainsi, certaines comme les activités scolaires, les relations paritaires ou la dimension autre, qui sont les plus représentées, sont celles auxquelles les élèves semblent accorder le plus d'importance. Néanmoins, certaines des dimensions comme les activités scolaires ont davantage une valence positive, alors que les relations paritaires sont à la fois positives et négatives et enfin les éléments autres correspondent à des faits négatifs. Cette dernière dimension, qui n'est pas présente dans le questionnaire BE-Scol, apparaît fortement lors des entretiens.

3. Mise en parallèle des résultats des questionnaires et des entretiens

A partir du questionnaire, nous avons pu constater que les notes moyennes de bien-être avaient toutes significativement augmenté entre les deux temps de mesures. Avec les entretiens, nous avons également pu constater que 90% des sujets interrogés trouvaient qu'ils se sentaient mieux lors du deuxième temps de mesures comparément au premier, ces changements s'expliquant par des modifications associées aux dimensions « autre » et « relations paritaires ». Cette dernière est également la plus représentée dans les entretiens. De plus, celle-ci correspond également à la dimension ayant obtenu la plus petite p-value et donc connu la plus forte augmentation dans la note de bien-être mesurée à partir du questionnaire.

IV. Discussion

A travers nos recherches, nous avons souhaité tester l'hypothèse que la mise en place d'une pédagogie de projet permettait de favoriser le bien-être des élèves.

Les résultats obtenus à l'aide de la passation des questionnaires mettent en évidence une augmentation significative des notes moyennes pour chaque dimension du bien-être après que les élèves aient été impliqués dans une pédagogie de projet. Cette constatation est renforcée par le fait que 90% des élèves interrogés ont répondu positivement à la question « Est-ce que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ? ».

En nous appuyant sur ces résultats, il semblerait que l'hypothèse « la mise en place d'une pédagogie de projet favorise le bien-être des élèves » ne puisse être rejetée.

Ce résultat peut tout d'abord être renforcé par le fait que, lorsque nous comparons les notes obtenues à l'aide du questionnaire BE-Scol après la mise en place d'une pédagogie de projet, aux résultats présentés dans la littérature à travers une étude longitudinale portant sur le bien-être perçu, les performances scolaires et la qualité de vie des enfants à l'école (CE2, CM1 ET CM2) et au collège, il apparaît que nos résultats sont semblables à ceux observés chez un groupe d'élèves définis comme satisfaits et sereins (Barco, et al, 2017). Ce groupe présente deux particularités, il est majoritairement composé d'écoliers (69 % contre 31% de collégiens), et les scores obtenus sont particulièrement élevés (compris entre 3 et 3,5 sauf pour deux dimensions qui sont légèrement inférieures à trois). Nos résultats apparaissent être du même ordre de grandeur (compris entre 2,6 et 3,5). Il apparaît alors qu'après la mise en place d'une pédagogie de projet, le bien-être des élèves a significativement augmenté jusqu'à leur permettre d'entrer dans cette catégorie d'élèves satisfaits et sereins, ce qui n'était que partiellement le cas avant.

Pour tenter d'expliquer ces résultats, nous savons, d'après la littérature, que la pédagogie de projet permet de travailler plusieurs objectifs (Perrenoud, 1999) tels que « découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de « motivation » », « permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan » ou encore « développer la coopération et l'intelligence collective ». Les pédagogies de projets menées dans le but d'atteindre ces objectifs vont alors travailler respectivement l'intérêt que les élèves portent aux activités, le

rapport aux évaluations et les relations paritaires, qui sont des points pris en compte dans la mesure du bien-être scolaire par le test BE-Scol. Il est également à préciser que la diversité des modalités de travail va entrer en compte dans la mesure de la dimension « activités scolaires ». De plus, la pédagogie de projet va placer l'élève en activité et va modifier la posture de l'enseignant ce qui correspond directement à la dimension « relations avec les enseignants ». En effet, dans cette pédagogie, la réalisation du projet est gérée par le groupe classe, et l'enseignant va y participer en animant, en encadrant, mais ne va pas décider de tout (Perrenoud, 1999). Aussi, la réalisation de projets concrets qui vont pouvoir changer l'environnement de travail entre dans la mesure de la dimension « classe ». Pour finir, plusieurs éléments tels qu'un meilleur lien entre les élèves, les enseignants, les différents intervenants vont pouvoir entrer dans la dimension « sentiment de sécurité ». Outre ces différents points, la mise en place d'une pédagogie va permettre aux élèves d'acquérir des connaissances de savoirs et savoir-faire en lien avec les programmes afin d'arriver progressivement à la maîtrise du Socle commun.

En somme, il semble que la mise en place d'une pédagogie de projet, de par la diversité des actions menées, permet d'augmenter le bien-être dans toutes les dimensions.

Néanmoins, certains liens entre la mise en place d'une pédagogie de projet et le bien-être des élèves sont plus complexes à expliquer, c'est par exemple le cas pour la dimension « sentiment de sécurité ». En effet, il est difficile d'établir un lien clair et direct entre cette pédagogie et les réponses à certains items tels que « J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter. »

De plus, il semble nécessaire de préciser que même si le questionnaire BE-Scol est validé pour des élèves de CE1-CE2, il a été nécessaire de mettre en place des aménagements spécifiques tels que la lecture de chaque item à voix haute pour permettre à chacun de répondre ce qui lui correspondait le mieux, mais aussi une projection du questionnaire pour suivre l'avancée, et la réalisation d'un exemple et ce, sans influencer les réponses des élèves. Sans ces aménagements, nous pouvons supposer que nous aurions récupéré des questionnaires partiellement complétés, ou remplis au hasard ce qui ne nous aurait pas permis d'obtenir des résultats concluants. De plus, la mise en place d'entretiens individuels s'est avérée primordiale pour confirmer explicitement les résultats que nous avons obtenus à l'aide du questionnaire.

Enfin, nos recherches se sont appuyées sur un petit échantillon, il serait alors intéressant de réaliser ces mesures sur un plus grand échantillon. Il serait également pertinent de réaliser ces mesures dans différentes classes, avec des élèves évoluant dans différents environnements, et d'âges différents, afin de pouvoir valider que la mise en place d'une pédagogie de projet permet effectivement d'améliorer le bien-être des élèves de façon générale, ou si les résultats présentés ici sont spécifiques à notre classe.

Pour aller plus loin, nos résultats ont mis en lumière que le bien-être associé à chaque dimension n'évoluait pas dans les mêmes proportions, nous avons alors tenté de comprendre ces différences.

Tout d'abord, lors de la première passation des questionnaires, il est apparu que pour trois dimensions (relations avec les enseignants, activités scolaires et classe), les notes moyennes étaient déjà élevées, en étant supérieures à 2,8. Alors que pour les trois autres dimensions (relations paritaires, sentiment de sécurité, rapport aux évaluations) les moyennes obtenues étaient plutôt modérées, en étant comprises entre 2 et 2,5.

Nous nous sommes alors intéressés à une autre étude ayant utilisé le questionnaire BE-Scol pour mesurer le bien-être de 557 élèves dont 318 scolarisés à l'école primaire (107 CE2, 96 CM1 et 115 CM2) et 239 au collège (en 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}) (Barco et al, 2017). Parmi les six dimensions, celle qui obtient le meilleur score (3,12) est la dimension relations paritaires. Alors que la dimension « activités scolaires » n'obtient qu'une moyenne de 2,60. Lorsque nous comparons ces résultats aux nôtres, nous constatons que les dimensions les mieux notées ne sont pas les mêmes. En effet, la moyenne la plus élevée lors de la première passation est attribuée à la dimension « activités scolaires » (3,3), alors que la dimension « relations paritaires » n'obtient qu'une moyenne de 2,3, soit un point de moins. Nos résultats de première passation apparaissent donc différents du modèle présenté dans la littérature. Néanmoins, il est important de souligner que la littérature présente des divergences entre les scores des écoliers et ceux des collégiens. Ainsi, il est précisé que « les réponses des écoliers se différencient nettement de celles des collégiens, quel que soit l'item considéré. » (Guimard et al., 2015). Cela se manifeste par le fait que « dans le domaine des relations paritaires, plus de 84% des collégiens, contre 70% des écoliers, considèrent qu'ils sont bien appréciés par les autres élèves, qu'ils ont beaucoup de copains et qu'ils s'entendent

bien avec les autres élèves. Pour les autres dimensions, les collégiens ont des appréciations nettement plus négatives que celle des écoliers. » En somme, bien que nos résultats diffèrent quelque peu de ceux présentés dans la littérature, et que la dimension « relations paritaires » soit plus faible que les mesures généralement observées, nous pouvons émettre l'hypothèse que les différences sont dues à la différence d'âge des sujets ainsi qu'à la différence école / collège.

A ce jour, aucune publication ne permet d'expliquer pourquoi nos résultats de la première passation dans les dimensions « relations paritaires », « rapport aux évaluations » et « sentiment de sécurité » étaient moyens, ou à l'inverse pourquoi les scores de bien-être dans les dimensions « relations avec les enseignants », « classe » et « activités scolaires » étaient élevés. Nous pouvons alors supposer, sans fondement, que c'est le mode de fonctionnement de la classe entre septembre et janvier qui a permis ces résultats, sans néanmoins pouvoir identifier d'éléments majeurs influençant certaines dimensions. En effet, il semblerait que des compétences relatives aux relations avec les enseignants, à la classe et aux activités scolaires aient déjà été bien développées avant la mise en place d'une pédagogie de projet. Alors que des compétences importantes relatives aux relations paritaires, au sentiment de sécurité et au rapport aux évaluations restaient à développer.

Outre l'outil scientifique, ces résultats nous démontrent l'intérêt de faire passer ce questionnaire à nos élèves en début d'année, ou lorsque nous sommes confrontés à un problème, afin de pouvoir définir les axes sur lesquels nous pouvons nous appuyer et ceux qui seront à travailler, et ainsi adapter les objectifs et nos choix pédagogiques.

Pour ce qui est de l'augmentation du bien-être par dimension, nous pouvons constater que l'évolution n'est pas la même pour toutes. Ainsi, il apparaît que celles ayant déjà une moyenne élevée lors de la première passation ont faiblement augmenté (environ + 0,26), alors que les autres dimensions ont connu une augmentation plus importante (environ + 0,54). Sans appui sur la littérature, il apparaît tout d'abord que ces dernières dimensions peuvent connaître une augmentation plus forte car leur marge de progression à l'issue du premier questionnaire était plus importante. De plus, nous pouvons envisager que les activités mises en place dans notre projet ont permis de travailler principalement des compétences relatives aux relations paritaires, au sentiment de sécurité ou encore au rapport aux évaluations. Ainsi, les choix pédagogiques opérés sont en lien avec le développement de compétences telles que « développer la coopération et l'intelligence collective »,

« permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan » (Perrenoud, 1999).

Néanmoins, les entretiens nous ont permis de nuancer l'augmentation du bien-être relative à chaque dimension. En effet, les élèves qui ont exprimé se sentir mieux lors du deuxième entretien par rapport au début de l'année (avant la mise en place de la pédagogie de projet) ont été amenés à expliciter les raisons de cette évolution positive. Il apparaît alors qu'aucun élève n'a évoqué de changement dans les dimensions « relations avec les enseignants », « classe », et « rapport aux évaluations ». Pour 10 %, des élèves l'augmentation du bien-être est due à un changement des activités scolaires. Pour également 10 % d'entre eux cette augmentation s'explique par des modifications relatives à la dimension « sentiment de sécurité ». Enfin, 40 % des élèves, justifient l'augmentation de leur bien-être par une amélioration des relations paritaires et 40 % évoquent de évènements autres pour justifier cette évolution. Nous constatons alors que chaque élève n'a tendance à se référer qu'à une dimension, alors que les questionnaires montrent des augmentations significatives dans toutes les dimensions. De plus, les entretiens montrent que les élèves ont ressenti des évolutions notables dans deux dimensions. Sans que cette idée ne soit présentée dans la littérature, nous pouvons supposer que les élèves n'accordent pas la même importance à chaque dimension. Cela semble se confirmer lors de l'analyse de la fréquence de chaque dimension dans les réponses aux autres questions. Ainsi, lors des entretiens, nous avons remarqué que les références aux relations paritaires, aux activités scolaires et aux éléments autres sont très nombreuses et semblent préoccuper les élèves. Alors qu'une dimension comme la relation aux enseignants qui, avec les questionnaires, obtient une bonne moyenne (environ 3), est peu représentée dans les entretiens (moins de 5 % des références).

Nous pouvons également souligner avec l'analyse de ces entretiens, que certaines dimensions semblent avoir une valence positive sur le bien-être des élèves, c'est par exemple le cas des activités scolaires. Alors que d'autres semblent plutôt avoir une valence négative, c'est par exemple le cas de la dimension « autre » qui est fortement référencée à la question « qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ? ». Dans ce cas, la dimension « autre » correspond principalement à du bruit. Enfin, la dimension « relations paritaires » a, à la fois une valence positive et négative. Cela s'explique par le fait que les élèves se sentent bien lorsqu'ils font partie d'un groupe et qu'ils ont des amis, mais ces relations sont souvent source de conflits.

Ainsi, pour expliquer nos résultats, nous pouvons imaginer que lors des entretiens les élèves ne verbalisent que les modifications qui les ont le plus affectés, alors que l'augmentation significative du bien-être associé à chaque dimension peut laisser envisager qu'il existe des liens indirects entre celles-ci.

De plus, lors de l'analyse des entretiens, il est apparu nécessaire de mettre en place une dimension « autre ». Celle-ci regroupe les éléments ne pouvant pas être rattachés à une des dimensions du bien-être présentes dans le questionnaire, ou pouvant entrer dans plusieurs dimensions à la fois. Pour cette nouvelle dimension, trois axes majeurs ont pu être définis. Les évènements se rapportant à l'environnement familial :

« Parce que papa, maintenant, il revient le soir. Il revient dîner avec nous. Et je me sens bien. » (ENTRETIEN 2-3)

Les évènements sociaux et environnementaux indépendants de l'école : situation sanitaire liée à la Covid-19, changements environnementaux.

« Je ne sais pas euh... Qu'il y a plus le Covid qu'on enlève le masque parce que c'est pénible. » (ENTRETIEN 2-7)

« Il fait plus chaud et il fait plus beau » (ENTRETIEN 2-2).

Enfin le troisième axe correspond aux conditions de travail, et dans notre cas, au bruit de la classe.

« Euh... des fois un peu le bruit, ça me dérange. » (ENTRETIEN 2-10)

Nous pouvons donc en conclure que, même en limitant au maximum l'influence d'éléments extérieurs, l'élève n'arrive pas neutre à l'école, et les évènements extérieurs à la vie de la classe, ont une réelle influence sur le bien-être des élèves à l'école.

En effet, cela présente les limites des entretiens, car pendant leur analyse, nous nous sommes confrontés à plusieurs problèmes et questionnements :

- à quelle dimension rattacher les dires d'une élève qui se montrait dérangé par la violence de ses camarades ? Afin de répondre à cette question, il a fallu se détacher des simples termes « bagarre », « taper », afin de comprendre comment l'élève le vivait. Pour certains, ces termes étaient liés à des problèmes de relations paritaires et à de la frustration de ne pas faire partie d'un groupe. Pour d'autres, ces termes sont rattachés à un sentiment d'insécurité.

- à quelle dimension rattacher le bruit ? Là encore, c'est une question complexe car le bruit peut être associé à la classe. Mais dans ce cas, cette dimension devient très large car elle comprend également le matériel scolaire, et d'après le classement des items, elle comprend également un avis sur l'enseignant « Je suis content de mon professeur ». Le bruit peut également être lié aux relations paritaires. En effet, cela exprime le fait qu'un élève est dérangé par le comportement d'autres élèves. Dans l'analyse de nos résultats, nous avons fait le choix de classer le bruit dans la dimension « autre ».

En somme, il n'existe pas à ce jour de classement de chaque fait dans une catégorie précise. Ainsi, le choix reste assez libre et par conséquent, les résultats auraient changé si nous avions mis le bruit dans la dimension classe. Par conséquent, nous pouvons remarquer que, même avec des noms donnés à certaines dimensions, de nombreux faits influencent plusieurs d'entre elles qui ne sont, de ce fait, pas complètement figées et indépendantes. L'intérêt de réaliser des entretiens individuels à questions ouvertes est donc de nuancer les résultats obtenus à l'aide des questionnaires, mais également de prendre en compte ce qui ne rentre pas dans les questions fermées du questionnaire. Les deux outils sont donc intéressants et se complètent.

Enfin, comme constaté lors des entretiens, nous ne pouvons pas attribuer toute l'évolution du bien-être uniquement à la mise en place d'une pédagogie de projet. En effet, même en essayant de limiter au maximum les biais, nous avons pu constater que certains éléments extérieurs, pour certains élèves, avaient interféré dans nos mesures. Néanmoins nous ne pouvons quantifier leur impact, ni les dimensions les plus affectées, mais certains comme le changement de saison ont pu augmenter le bien-être des élèves, quand d'autres comme le port du masque et la situation sanitaire exceptionnelle que nous vivons, ont pu avoir un impact négatif.

Ainsi, plusieurs pistes de recherches seraient envisageables pour compléter ces résultats. Il s'agirait tout d'abord de déterminer exactement si une pédagogie de projet affecte dans la même proportion toutes les dimensions du bien-être des élèves. Par la suite, il s'agirait de déterminer si certaines activités mises en place dans une pédagogie de projet permettent de travailler spécifiquement certaines dimensions. L'intérêt de cette recherche serait alors d'aider les enseignants à construire des projets en mobilisant des activités et modalités qui vont leur permettre de travailler principalement certaines dimensions identifiées comme sources de mal-être pour les élèves. Enfin, nous pourrions également envisager de quantifier

l'influence des événements extérieurs à l'école sur le bien-être des élèves pour mieux les prendre en compte lorsqu'ils se présenteront de nouveau.

Pour conclure, nous avons cherché à comprendre pourquoi le bien-être associé à chaque dimension n'augmentait pas de la même façon. Nous avons tout d'abord constaté que l'évolution était plus importante pour les dimensions ayant eu un score plus faible lors de la première passation des questionnaires, et donc qui présentaient une plus grande marge de progression. Mais cela peut aussi signifier que les modalités et activités de notre projet ont favorisé l'augmentation du bien-être pour certaines dimensions au détriment des autres. Enfin, nous avons constaté que les entretiens venaient nuancer ces premiers résultats et que le ressenti des élèves pouvait quelque peu diverger des scores des questionnaires. De plus, nous avons pu constater que des événements non pris en compte à travers ces derniers avaient influencé le bien-être des élèves, sans que nous puissions néanmoins quantifier leur impact. Enfin, les éléments mesurés sont à relativiser aux vues des liens étroits entre les différentes dimensions du bien-être scolaire.

Néanmoins, il apparaît que les résultats des questionnaires et l'analyse des résultats convergent pour la dimension « relations paritaires ». En effet, c'est celle qui a connu la plus forte augmentation de bien-être, c'est également la dimension la plus citée lors des entretiens. Nous avons donc cherché à comprendre ces résultats.

Tout d'abord, afin que le bien-être associé à cette dimension ait évolué, nous pouvons envisager que parmi les objectifs d'une pédagogie de projet présentés par Philippe Perrenoud (1999), notre projet a permis de développer fortement les compétences « développer la coopération et l'intelligence collective », mais aussi « aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur » pour que le bien-être de chacun augmente.

Cela peut s'expliquer également par la grande place qui est attribuée au groupe dans la pédagogie mise en place. En effet, le projet apparaît comme « une entreprise gérée par le groupe classe » (Perrenoud, 1999). Les élèves, au cours de celui-ci ont donc été amenés à beaucoup échanger et à apprendre à s'écouter. Concrètement, dans la classe observée, une place très importante a aussi été laissée à l'entraide. Ce qui est encore plus intéressant est que la diversité des activités proposées dans le cadre de ce projet a fait, que ce n'était pas

toujours les mêmes élèves qui allaient aider, mais bien qu'il y avait des changements en fonction des activités pour permettre à tous les élèves d'avancer dans la construction du projet. Or, « une interaction ne contribue à la construction de savoirs et de savoir-faire que si elle favorise l'activité du sujet » (Perrenoud, 1987). Ce qui est le cas dans la pédagogie de projet, ces interactions entre pairs sont donc nécessaires aux apprentissages de tous. De plus, à la lecture des entretiens, nous pouvons constater des évolutions entre les deux temps. En effet, lors de ceux de janvier, certains élèves ont pu exprimer le fait qu'ils se sentaient isolés.

« J'aime pas trop quand les gens ne sont pas gentils et ne veulent pas jouer avec moi parce qu'en fait ça me donne de la peine, ça me rend triste. Et après la cantine, du coup, je me retrouve toute seule. » (ENTRETIEN 1-2)

« D'arrêter de ne pas jouer avec moi, en même temps j'essaie d'aller vers les autres, mais il y en a qui me disent non. Du coup je me sens triste et en colère parce que je ne suis pas contente qu'on ne joue pas avec moi alors que les autres, eux, jouent avec quelqu'un. J'ai l'impression que c'est juste moi qui, euh..., qui s'amuse toute seule. » (ENTRETIEN 1-10)

Ces éléments n'ont pas été retrouvés dans les seconds entretiens après la mise en place d'une pédagogie de projet, au contraire, il semblerait que les interactions en classe aient permis à des élèves de se découvrir, et au-delà des interactions spécifiques à la construction du projet, celles-ci se sont poursuivies sur les temps de récréation et temps extrascolaires.

« PE : *Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?* - E : C'est jouer avec P. à la récréation. » (ENTRETIEN 2-2)

« PE : *Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?* - E : Maintenant je joue avec M. et je suis contente. » (ENTRETIEN 2-10)

Il apparaît donc, dans les dires comme dans la fréquence de références aux relations paritaires que celles-ci soient primordiales aux yeux des élèves.

Sans fondement sur de la littérature, nous pouvons néanmoins supposer que l'importance de ces interactions dans le milieu scolaire ait été accentuées cette année, avec la restriction des interactions extérieures liées à la situation sanitaire.

Néanmoins, « l'interaction n'est en elle-même ni un bien, ni un mal ». Même si les interactions permettent aux élèves d'évoluer dans leurs apprentissages et peuvent leur permettre de s'épanouir en leur évitant d'être isolé, il est apparu que les relations paritaires

pouvaient être la source de nombreux conflits, et par conséquent avoir une valence négative sur le bien-être des élèves. Or, ces conflits vont avoir tendance à monopoliser les élèves. Ainsi, nous pouvons supposer que, si la salle de classe ne convient pas complètement aux attentes des élèves, ils ne vont pas avoir tendance à l'exprimer régulièrement, ce qui n'est pas le cas des conflits que les élèves vont avoir tendance à relater pour justifier des comportements ou pour y chercher une solution. De même la salle de classe ne va pas avoir tendance à heurter personnellement chaque élève, ce qui n'est pas le cas des conflits. Tous ces éléments nous permettent d'expliquer en partie la forte fréquence d'apparition de la dimension « relations paritaires » dans les entretiens comparément aux autres dimensions.

Afin de vérifier nos résultats, il serait pertinent de chercher à quantifier l'importance que les élèves portent aux interactions entre pairs, et de dresser un inventaire des modalités de travail permettant de tirer le meilleur parti de ces interactions.

Néanmoins, nous pouvons d'ores et déjà, penser à accorder une place importante aux interactions entre élèves dans le fonctionnement de notre classe, afin de faire évoluer chacun dans son développement personnel et dans ses apprentissages.

Pour conclure, nous pouvons considérer que les résultats importants observés pour la dimension « relations paritaires » peuvent s'expliquer par le fait que les élèves soient fortement confrontés à celles-ci qui peuvent avoir des impacts positifs comme négatifs sur leur bien-être. Enfin, cela est renforcé par le fait que la pédagogie de projet fonctionne sur le principe du groupe et par conséquent, permet aux élèves d'échanger davantage dans le cadre des apprentissages. De ce fait, elle leur permet de se rendre compte que les interactions ne sont pas seulement associées à des conflits, mais peuvent aussi leur permettre d'avancer dans leurs apprentissages et de mener à bien un projet.

V. Conclusion

A travers ce mémoire, nous avons cherché à déterminer si la mise en place d'une pédagogie de projet influençait le bien-être des élèves. Bien que cette notion soit subjective et, par conséquent dépende de chacun. Certains outils comme le questionnaire Be-Scol sont validés pour le mesurer. En plus de cet outil, nous avons fait le choix d'interroger individuellement plusieurs sujets. Les résultats obtenus ont permis de montrer une augmentation significative du bien-être entre avant et après la mise en place d'une pédagogie de projet dans une classe et ce, pour toutes les dimensions du bien-être déterminées : relations avec les enseignants, activités scolaires, classe, relations paritaires, sentiment de sécurité et rapport aux évaluations. Néanmoins, il est apparu que le bien-être n'avait pas augmenté dans les mêmes proportions pour chaque dimension. Dans notre recherche, c'est le bien-être associé à la dimension « relations paritaires » qui a le plus évolué. Nous pouvons alors en conclure que la mise en place d'une pédagogie de projet semble favoriser le bien-être des élèves. D'un point de vue professionnel, cette recherche va nous conforter dans l'idée des bénéfices de cette pédagogie, et va nous encourager à continuer avec celle-ci.

Néanmoins, notre recherche présente des limites. En effet, certains éléments extérieurs ne peuvent être complètement contrôlés ou gommés au moment des mesures. De plus, l'étude ne porte que sur une classe, il serait nécessaire de réitérer le protocole avec un échantillon plus important afin de confirmer ou réfuter les résultats obtenus. Enfin, il est impossible de réaliser deux fois, de façon parfaitement identique, la même pédagogie de projet, car toutes les classes sont différentes, avec des problématiques et des publics spécifiques. Ainsi, il serait nécessaire de savoir si ces résultats se confirment pour n'importe quelle pédagogie de projet.

Dans ce cas, des recherches complémentaires pourraient être menées afin de déterminer quelles sont les activités mises en place dans cette pédagogie qui permettent de favoriser au maximum le bien-être, ou du moins certaines des dimensions. Cette recherche permettrait d'aider les enseignants dans la construction de leur projet, en choisissant des activités qui vont permettre de résoudre une problématique propre à leur classe.

VI. Annexes

Table des annexes

Annexe 1 – Questionnaire Be-Scol	45
Annexe 2 – Liste des items par dimension	49
Annexe 3 - Grille d’entretien.....	50
Annexe 4 - Tableau présentant les moyennes pour chaque dimension, temps de passation et élèves	51
Annexe 5 - Tableau présentant les p-values obtenues pour chaque dimension du bien-être.	52
Annexe 6 – Transcription des entretiens.	52
Annexe 7 - Tableau présentant la fréquence d’apparition de chaque dimension en fonction des questions.....	71

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi		A peu près comme moi	Vraiment comme moi		A peu près comme moi	Vraiment comme moi
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que c'est difficile de se faire des amis à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres trouvent que c'est facile de se faire des amis à l'école
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'apprendre de nouvelles choses à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres n'aiment pas tellement apprendre de nouvelles choses à l'école
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas trop leur classe de cette année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres sont contents de leur classe de cette année
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse met un mot dans le cahier de liaison
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les aide suffisamment	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les aide pas assez
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire voler des affaires à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres n'ont pas peur de se faire voler des affaires à l'école
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que ça se passe bien à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	<input type="checkbox"/>	D'autres trouvent que ça se passe mal à l'école

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi		A peu près comme moi	Vraiment comme moi
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils ont trop de devoirs à faire à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse les félicite assez souvent	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand ils sont à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont bien appréciés par les autres élèves de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants n'aiment pas quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi		A peu près comme moi	Vraiment comme moi	A peu près comme moi	Vraiment comme moi
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maître/maitresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maître/maitresse
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maître/maitresse explique davantage les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maitresse explique assez les choses difficiles
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi		A peu près comme moi	Vraiment comme moi
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maitresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maitresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'aller à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de la façon dont ça se passe dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi			A peu près comme moi	Vraiment comme moi
28 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur d'avoir de mauvaises notes ou de mauvais résultats à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur des notes ou des résultats qu'ils auront à l'école	<input type="checkbox"/>
29 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maitresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maitresse sait bien faire respecter les règles de la classe	<input type="checkbox"/>
30 1 2 3 4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur qu'il leur arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école	<input type="checkbox"/>

Annexe 2 – Liste des items par dimension

Dimensions	N° de l'item	Items
Relations avec les enseignants	5	Le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment
	11	Le/les professeurs me félicite(nt)
	17	J'aimerais que le/les professeurs explique(nt) davantage les choses difficiles
	23	Le/les professeurs savent m'intéresser à ce qu'on fait à l'école/au collège
	29	Le/les professeurs a/ont du mal à faire respecter les règles de la classe
Activités scolaires	2	Je suis content d'apprendre de nouvelles choses à l'école/au collège
	8	J'ai trop de devoirs à faire à la maison
	14	Je n'aime pas quand il y a un contrôle ou une évaluation
	20	Je travaille trop à l'école/au collège
	26	Je suis content d'aller à l'école/au collège
Classe	3	Je n'aime pas trop ma classe
	9	Je suis content d'être dans ma classe
	15	Je suis content de mon professeur
	21	Je suis content de ma salle de classe
	27	Je suis content de la façon dont ça se passe dans ma classe
Relations paritaires	1	C'est difficile de se faire des amis à l'école/au collège
	7	Ça se passe bien à l'école
	13	Je suis bien apprécié par les autres élèves
	19	J'ai beaucoup de copains à l'école/au collège
	25	Je m'entends bien avec les autres élèves à l'école/au collège
Sentiment de sécurité	6	J'ai peur de me faire voler des affaires
	12	J'ai peur quand je suis à l'école/au collège
	18	J'ai peur de me faire taper par les autres élèves
	24	J'ai peur que des inconnus entrent dans l'école pour m'embêter
	30	J'ai peur qu'il m'arrive quelque chose sur le trajet ou à l'école/au collège
Rapport aux évaluations	4	J'ai peur quand le professeur met un mot dans le cahier de liaison
	10	J'ai peur de montrer mon travail aux parents
	16	J'ai peur de me tromper quand je fais des exercices
	22	J'ai peur quand mon professeur parle avec mes parents
	28	J'ai peur d'avoir de mauvaises notes

Note : l'intitulé des items est présenté de manière simplifiée pour faciliter la lecture.

Lecture : l'item n° 5 « le/les professeurs m'aide(nt) suffisamment » est constitutif de la dimension « relations avec les enseignants ».

Source : CREN-BE-scol.

Annexe 3 - Grille d'entretien

Grille d'entretien	
Objectif :	Identifier les dimensions du bien-être associées au bien-être ou au mal être des élèves.
Questions :	<p>(1) - Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ? (<i>Mise en situation</i>)</p> <p>(2) - Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?</p> <p>(3) - Qu'est-ce qui fait que tu te sens (<i>reprise de la réponse de la question précédente</i>) à l'école ?</p> <p>(4) - Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?</p> <p>(5) - Qu'est-ce que tu apprécies le moins ?</p> <p>(6) - Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?</p>
Questions ajoutées lors du second entretien :	<p>(7) - Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?</p> <p>(8) - Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?</p>
Relances envisagées :	<p>C'est-à-dire ?</p> <p>Peux-tu m'expliquer ?</p>

Annexe 4 - Tableau présentant les moyennes pour chaque dimension, temps de passation et élèves

Eleve	Genre	Classe	T1. Relations avec les enseignants	T2. Relations avec les enseignants	Moyenne T1 T2 Relations avec les enseignants	T1. Activités scolaires	T2. Activités scolaires	Moyenne T1 T2 Activités scolaires	T1. Classe	T2. Classe	Moyenne T1 T2 Classe
1 M		CE1	3,4	3,6	3,5	3,6	3,4	3,5	4	4	4
2 F		CE1	2,4	3,6	3	2,8	3,8	3,3	2,4	3,6	3
3 F		CE1	3	3,6	3,3	2,8	3,3	2,6	3,6	3,8	3,7
4 F		CE1	3	3,2	3,1	2,6	2,6	2,6	3,4	3,6	3,5
5 M		CE1	3	3	3	2,6	2,8	2,7	3	3	3
6 M		CE1	3,2	3,8	3,5	2,8	3,4	3,1	3,6	3,2	3,4
7 F		CE1	3,4	3,8	3,6	2,6	2,6	2,6	3	3,8	3,4
8 M		CE1	3,2	3,4	3,3	2,8	2,8	2,8	3,4	3,4	3,4
9 M		CE1	2,6	3,2	2,9	2,8	3	2,9	2,8	3	2,9
10 M		CE1	4	3,8	3,9	2,8	3,8	3,3	3,2	3,4	3,3
11 F		CE1	3,2	3,2	3,2	3	2,6	2,8	3,8	3,8	3,8
12 M		CE1	2,8	3,6	3,2	4	3,8	3,9	3	3,4	3,2
13 M		CE1	1,6	1,6	1,6	2,4	3,2	2,8	3,2	3,4	3,3
14 M		CE1	2,4	2,4	2,4	2	3	2,5	3,6	3,4	3,5
15 F		CE2	3	3	3	2,4	3,4	2,9	3,4	3,4	3,4
16 M		CE2	2,2	3,2	2,7	2,8	3,4	3,1	3,4	4	3,7
17 F		CE2	3	2,8	2,9	4	4	4	2,6	3,4	3
18 M		CE2	2,8	2,8	2,8	2,8	2,6	2,7	3,4	3	3,2
19 F		CE2	3	3	3	2,8	3,4	3,1	3,2	3,6	3,4
		Moyenne :	2,905263158	3,189473684	3,047368421	2,863157895	3,157894737	3,010526316	3,263157895	3,484210526	3,373684211

51

Eleve	Genre	Classe	T1. Relations paritaires	T2. Relations paritaires	Moyenne T1 T2 Relations paritaires	T1. Sentiment de sécurité	T2. Sentiment de sécurité	Moyenne T1 T2 Sentiment de sécurité	T1. Rapport aux évaluations	T2. Rapport aux évaluations	Moyenne T1 T2 Rapport aux évaluations
1 M		CE1	2,6	3,8	3,2	2,6	3,8	3,2	3,4	3,2	3,3
2 F		CE1	1,6	3	2,3	2,8	3	2,9	2	3,2	2,6
3 F		CE1	3	3,8	3,4	2	2,8	2,4	2	2,2	2,1
4 F		CE1	2,6	3,4	3	1,8	2	1,9	1,2	1	1,1
5 M		CE1	2,6	3	2,8	1,8	2,6	2,2	2	2,8	2,4
6 M		CE1	2,8	3	2,9	3	3,4	3,2	3	3	3
7 F		CE1	2,6	3,6	3,1	2,4	2,4	2,4	2,6	3,4	3
8 M		CE1	2,4	3	2,7	2,8	3,1	2,8	2,4	3,6	3
9 M		CE1	2,6	3	2,8	2,8	2,6	2,7	2,2	2,4	2,3
10 M		CE1	2,6	2,8	2,8	2,2	3,4	2,8	1,6	3,2	2,4
11 F		CE1	3	4	3,5	1,4	1,8	1,6	1	1,6	1,3
12 M		CE1	1	2,4	1,7	2,8	3,2	3	3,4	3,6	3,5
13 M		CE1	2,2	3,2	2,7	3,4	3,4	3,4	1,6	1,6	1,6
14 M		CE1	2	2,6	2,3	2,6	2,4	2,5	2	3,2	2,6
15 F		CE2	2,8	2,8	2,8	1,2	2,2	1,7	1,2	1,8	1,5
16 M		CE2	1,8	3,4	2,6	2,2	2,8	2,5	2,2	2,7	2,7
17 F		CE2	2,2	2,4	2,3	2,2	1,6	1,9	2,4	2,4	2,4
18 M		CE2	1,4	2,8	2,1	2	2,2	2,1	2,2	2,4	2,3
19 F		CE2	2,6	3	2,8	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6	1,6
		Moyenne :	2,336842105	3,105263158	2,721052632	2,294736842	2,663157895	2,478947368	2,105263158	2,6	2,35263158

Annexe 5 - Tableau présentant les p-values obtenues pour chaque dimension du bien-être.

Dimension du bien-être	P-value
Relations aux enseignants	$t(18) = -3,04 ; p < 0,05$
Activités scolaires	$t(18) = -2,54 ; p < 0,05$
Classe	$t(18) = -2,35 ; p < 0,05$
Relations paritaires	$t(18) = -6,88 ; p < 0,05$
Sentiment de sécurité	$t(18) = -3,27 ; p < 0,05$
Rapport aux évaluations	$t(18) = -3,91 ; p < 0,05$

Annexe 6 – Transcription des entretiens.

SESSION 1 : VENDREDI 15 JANVIER

ENTRETIEN 1-1

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Un peu bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens un peu bien à l'école ?

E : Bah c'est parce que, à l'école, il y a des gens qui tapent S. (l'amoureuse).

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Jouer ensemble, avec S. (l'amoureuse), et aussi j'aime bien le compas et lire.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins... euh..... Bah qu'il y a des gens qui me tapent.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Que les autres arrêtent de taper.

ENTRETIEN 1-2

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bah parfois je me sens mal et parfois je me sens bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que parfois tu te sens mal et parfois tu te sens bien à l'école ?

E : Bien, c'est qu'en fait je joue avec P.(une fille de la classe), donc en fait ça me rend heureuse et en fait j'aime bien quand les autres jouent aussi avec moi donc en fait ça me rend heureuse.

PE : Et qu'est-ce qui fait que, parfois, tu te sens mal ?

E : Des gens parfois, il y en a qui m'insultent et qui peuvent me dire des méchancetés et du coup, je me sens pas très bien, parce que j'ai l'impression de pas être bien accueillie.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Que P (une fille de la classe) soit là, et qu'on fait aussi des activités, et j'aime bien aussi quand on lit des histoires.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : J'aime pas trop quand les gens ne sont pas gentils et ne veulent pas jouer avec moi parce qu'en fait ça me donne de la peine, ça me rend triste. Et après la cantine, du coup, je me retrouve toute seule.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Qu'elles arrêtent de m'insulter, qu'elles arrêtent de ne pas vouloir jouer avec moi parce qu'après je me retrouve toute seule.

ENTRETIEN 1-3

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Parce que je travaille bien, et la maitresse me l'a dit que je travaille bien sur les dictées et des fois j'ai des privilèges.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Les chansons et j'aime bien la dictée et aussi j'aime bien colorier.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins ? c'est la bagarre euh... les gros mots. Les gros mots ça j'aime pas du tout, je suis cap d'aller le dire à la directrice, et aussi j'aime pas quand on me fait mal.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Ne pas bavarder.

ENTRETIEN 1-4

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Je me sens bien parce que, parfois, on est gentille avec les copines, on joue tous ensemble, parfois il y en a qui ne veulent pas jouer alors on ne les oblige pas et voilà.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'aime bien l'école, j'aime bien mes copines quand je joue avec elles à la récréation, j'aime bien la récréation de l'après-midi parce qu'elle est longue bah j'aime bien l'école. Et aussi j'aime bien faire des dessins, j'aime bien lire, j'aime bien faire les travaux à l'école sur le tableau.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : C'est quand A (une copine) et moi on veut demander à Z (une autre copine) qu'elle joue et qu'elle veut pas et bah parfois on se sent triste. Et aussi j'aime pas quand on fait beaucoup de travail et aussi quand il y a des embrouilles avec les copines dans la cour.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Déjà beaucoup moins de travail [*rires*] et un peu moins d'embrouilles avec les copines mais là je pense qu'on va un peu mieux même si M (une autre copine) fait des crises parfois. Bah c'est tout.

ENTRETIEN 1-5

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Euh... Pas très bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu ne te sens pas très bien à l'école ?

E : J'ai pas trop d'amis. Et quand je travaille, il y a des personnes qui me dérangent. Et il y a le bruit quand les autres parlent et que je travaille.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Quand c'est le calme.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Quand je me fais taper.

PE : Est-ce que ça t'arrive souvent ?

E : Oui.

PE : Et ça te fait quoi ?

E : Ça me dérange parce que ça veut dire que je n'ai pas beaucoup de copains.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Les jeux à la récréation.

PE : C'est-à-dire ?

E : Avoir plus de jeux comme des ballons.

ENTRETIEN 1-6

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Je me sens bien ici parce qu'on fait bien les devoirs.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'apprécie quand on fait des activités manuelles.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Quand quelqu'un parle trop, ça me dérange pour faire le travail.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : On pourrait changer la place des tables comme le maître a fait, comme ça on voit mieux, on n'a pas besoin de se déplacer. Mais par contre je n'ai pas envie d'être à côté de E (une fille de la classe), parce qu'elle n'arrête pas de copier et elle me dit aussi plein de méchancetés et ça me dérange.

ENTRETIEN 1-7

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Bah les maths j'y arrive, et la dictée. Après le sport j'aime bien aussi.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Les maths parce que en fait en maths je suis très fort du coup j'aime bien.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Les gens qui tapent je n'aime pas, et les enfants qui font trop de bruit aussi parce que ça me dérange.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Le bruit et que les gens qui tapent arrêtent.

ENTRETIEN 1-8

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Pas bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu ne te sens pas bien à l'école ?

E : Parce qu'il y a trop de bruit, ça me dérange quand les enfants parlent parce que ça me déconcentre. Et parfois, j'ai des choses que je comprends mal.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : De faire des activités et de lire. Parce que lire c'est trop bien, j'apprends. Même les activités, ce qu'on fait c'est trop bien.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins, euh... rien

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Qu'on arrête de faire du bruit et... que ça.

ENTRETIEN 1-9

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Pas bien parce que à cause du bruit, j'ai mal à la tête et aux oreilles. Et du coup je ne peux pas me concentrer quand je fais mes devoirs et je peux me tromper alors que je n'aime pas me tromper, parfois oui mais à cause du bruit je peux trop me tromper.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te ne sens pas bien à l'école ?

E : Le bruit.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'aime travailler et écouter parce que quand j'écoute, j'essaie d'apprendre à écrire et parler en français.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins, euh... bah le bruit et quand on marche pour dire quelque chose alors qu'on peut lever la main et tu peux venir.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Le bruit.

ENTRETIEN 1-10

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : J'aime bien la classe, j'aime bien, je me sens un petit peu comme chez moi, il y a juste les copains. Et aussi, j'aime bien les ateliers, les copains et puis les maitresses.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'aime bien jouer avec mes copains et les ateliers.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Quand on ne joue pas avec moi et qu'on n'est pas très gentil avec moi en récréation.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : D'arrêter de ne pas jouer avec moi, en même temps j'essaie d'aller vers les autres, mais il y en a qui me disent non. Du coup je me sens triste et en colère parce que je ne suis pas contente qu'on ne joue pas avec moi alors que les autres, eux, jouent avec quelqu'un. J'ai l'impression que c'est juste moi qui, euh.., qui s'amuse toute seule.

SESSION 2 : VENDREDI 2 AVRIL

ENTRETIEN 2-1

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Parce que j'ai pleins de copains et c'est facile de se faire des copains, et c'est bien de jouer à l'école à la récréation, et de jouer avec les copains.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Le plus c'est les activités et la récréation.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins c'est ceux qui me tapent, qui me font du mal.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Ummm, je ne sais pas.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Parce qu'il n'y a plus personne qui me tape, et c'est plus tranquille.

ENTRETIEN 2-2

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Plutôt bien, parfois je me sens bien et parfois moins bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens plutôt bien et parfois moins bien à l'école ?

E : Parfois quand je me sens bien c'est quand je joue avec P. (une copine) et que les autres arrêtent de m'embêter. Et quand je ne me sens pas bien c'est quand les autres viennent nous embêter.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : C'est jouer avec P. à la récréation.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : C'est quand les autres viennent faire la bagarre.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Qu'ils arrêtent tous de faire la bagarre et aussi qu'ils arrêtent d'embêter les autres.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Les autres ont arrêté un petit peu la bagarre et il fait plus chaud et il fait plus beau.

ENTRETIEN 2-3

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Parce que papa, maintenant, il revient le soir. Il revient dîner avec nous. Et je me sens bien.

PE : Et à l'école ?

E : Je me sens bien.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Le plus c'est, attends, le plus à l'école que j'aime c'est euh... j'aime bien faire du dessin, j'aime bien aussi jouer avec les copains aux cubes.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Et moi le moins, c'est les problèmes, les calculs que je ne sais pas encore et c'est tout.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Parler avec les autres.

PE : C'est-à-dire ?

E : Ne plus parler avec les autres, moi j'ai envie de changer de place parce que toujours quand je vois A (un copain) j'ai envie de discuter avec lui.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : C'est à cause de papa.

ENTRETIEN 2-4

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Parce que je suis bien avec mes copines, euh.. on est gentille et on joue toujours ensemble S.(une copine) et moi.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Quand mes copines elles jouent avec moi.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Quand elles ne jouent pas avec moi.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Euh... Je ne sais pas.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui !

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Bah parce que je suis grande maintenant.

PE : C'est-à-dire ?

E : Bah j'ai changé.

ENTRETIEN 2-5

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Pas bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu ne te sens pas bien à l'école ?

E : Quand M. (une fille de la classe) et les autres ils m'énervent.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Le temps calme.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Quand M m'énervé.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Que M. elle arrête.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Parce que maintenant, il y a plus d'ateliers qu'avant.

ENTRETIEN 2-6

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Maintenant je me sens bien parce que A.(copine) avant elle était méchante avec moi et elle me faisait pleurer à chaque fois. Des fois, elle se cachait derrière moi et après ça m'a fait plus pleurer. Le maître il est au courant de ça depuis longtemps, et là, c'est beaucoup plus mieux.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Le plus, c'est quand j'ai des bonnes notes. (*Notre classe ne fonctionne pas avec des notes.*)

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins, c'est quand on se fâche des fois, quand j'hésite, dans quel groupe je dois être, où je dois être, parce que des fois ils me demandent « t'es dans le groupe de qui ? ».

PE : Qui ça ?

E : Une fois, A. et A. (des copines) elles étaient là-bas et A. Z. et M. (des copines) elles étaient là-bas (ailleurs) mais je me suis dit, comme elles sont moins je vais aller avec elles, avec A. et A.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Qu'on arrête de se fâcher entre copines.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Parce qu'elles sont moins méchantes avec moi, et moi aussi je fais des efforts.

ENTRETIEN 2-7

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : Parce que des fois, il y a des gens qui m'aident et des fois, j'apprends bien à l'école.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : De travailler les maths, et la dictée et attends... lire.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Faire, attends.... Euh.. je préfère pas quand il y a plein de gens qui parlent et quand il y a des gens qui touchent à mes affaires, parce que tout le temps je range mes affaires, et eux, ils touchent à mes affaires.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Je ne sais pas euh.... Qu'il y a plus le Covid qu'on enlève le masque parce que c'est pénible.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Maintenant.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Parce que, au début de l'année je stressais un petit peu.

PE : C'est-à-dire ?

E : De reprendre l'école ça me stressait un peu.

ENTRETIEN 2-8

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Un peu bien et un peu pas bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens un peu bien et un peu pas bien à l'école ?

E : Pas bien parce qu'il y a plein de bruit et j'entends des gros mots, et j'aime bien parce que, comme tu expliques des choses, des travaux.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'aime bien le plus les mathématiques, et de lire.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Le moins... j'aime pas quand il y a du bruit.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : De pas crier, pas faire des bêtises et pas gros mots.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Non ça n'a pas changé.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : -

ENTRETIEN 2-9

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Un peu bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens un peu bien à l'école ?

E : Parce que parfois il y a pas de bruit, mais après il y a trop de bruit.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : Le plus, j'aime bien apprendre de nouvelles choses et écouter.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : J'aime vraiment pas le bruit quand on travaille, et quand tu dis des choses aussi parce qu'ils font trop de bruit.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Le bruit.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Bah L. D. et D. M. E. B. A. ils ont changé un peu, pas trop, leurs comportements en mieux.

ENTRETIEN 2-10

PE : Bonjour, je vais te poser des questions sur toi et sur l'école comme en janvier. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui compte c'est ce que tu penses, ton avis. Si tu ne veux pas répondre, tu n'es pas obligé(e) de répondre. Est-ce que tu es prêt(e) ?

E : Oui.

PE : Je voudrais savoir comment tu te sens à l'école ?

E : Bien.

PE : Qu'est-ce qui fait que tu te sens bien à l'école ?

E : J'aime bien jouer avec M. Elle est gentille, et aussi, j'aime bien les activités.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?

E : J'aime bien jouer avec mes copains, j'aime bien le sport, les ateliers et aussi quand on lit et les chansons du Petit Prince.

PE : Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?

E : Euh... des fois un peu le bruit, ça me dérange.

PE : Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?

E : Faire un petit peu moins de bruit, et que certains arrêtent de se battre.

PE : Est-ce que tu trouves que tu te sens mieux maintenant à l'école par rapport au début de l'année ?

E : Oui.

PE : Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?

E : Maintenant je joue avec M. et je suis contente.

Annexe 7 - Tableau présentant la fréquence d'apparition de chaque dimension en fonction des questions

Entretiens du 15 janvier										
Questions	Fréquence	Relations avec les enseignants	Activités scolaires	Classe	Relations paritaires	Sentiment de sécurité	Rapport aux évaluations	Autre	Total	
Qu'est-ce qui fait que tu te sens comme ça ?	11,76470588	23,52941176	5,88235294	23,52941176	23,52941176	5,88235294	11,76470588	17,6470588	100	
Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?	0	69,23076923	0	23,07692308	0	0	0	7,69230769	100	
Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?	0	9,090909091	0	54,54545455	0	9,090909091	0	27,2727273	100	
Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?	3,773584906	8,333333333	16,6666667	33,33333333	33,33333333	8,333333333	0	33,3333333	100	
TOTAL :		28,30188679	5,66037736	32,0754717	5,660377358	3,773584906	20,754717		100	
Entretiens du 2 avril										
Questions	Fréquence	Relations avec les enseignants	Activités scolaires	Classe	Relations paritaires	Sentiment de sécurité	Rapport aux évaluations	Autre	Total	
Qu'est-ce qui fait que tu te sens comme ça ?	6,25	12,5	12,5	37,5	0	12,5	0	18,75	100	
Qu'est-ce que tu apprécies le plus à l'école ?	0	66,6666667	0	25	0	0	8,333333333	0	100	
Qu'est-ce que tu apprécies le moins à l'école ?	0	10	0	40	0	10	0	40	100	
Si on pouvait changer quelque chose, qu'est-ce qu'il faudrait changer à l'école pour que tu te sentes mieux ?	0	0	0	44,44444444	0	0	0	55,5555556	100	
Pourquoi ? Qu'est-ce qui a changé ?	1,754385965	21,05263158	3,50877193	36,84210526	7,01754386	1,754385965	28,0701754		100	
TOTAL :		21,05263158	3,50877193	36,84210526	7,01754386	1,754385965	28,0701754		100	

VII. Bibliographie

Articles :

- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A. *et al.*, « Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale », *Enfance*, 2017/1 (N° 1), p. 61-80. DOI : 10.4074/S0013754517001057. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2017-1-page-61.htm>
- Coudronnière, C. Bacro, F. Guimard, P. *et al.*, « Quelle conception de la qualité de vie et du bien-être chez des enfants de 5 à 11 ans ? », *Enfance*, 2015/2 (N° 2), p. 225-243. DOI : 10.4074/S0013754515002049. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2015-2-page-225.htm>
- Forsé, M. Langlois, S. « Présentation », *L'Année sociologique*, 2014/2 (Vol. 64), p. 261-271. DOI : 10.3917/anso.142.0261. URL : <https://www.cairn.info/revue-l-annee-sociologique-2014-2-page-261.htm>
- Godeau, E. Navarro, F. & Arnaud, C. « La santé des collégiens en France », *Inpes, coll. Etudes santé*, 2012
- Guimard, P. Bacro, F. Ferrière, S. Florin, A. Gaudonville, T. et al. « Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. » *Education et Formations*, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective, 2015, pp.163- 184. ffhalshs-01562198f. URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01562198/document>
- Guimard, P. Bacro, F. & Florin, A. « Evaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège », 2014.
- Head Kilpatrick, W. « The Project Method », *Columbia University's Teachers College Record*, Vol. XIX, No. 4, 1918.
- Huber, M. « Apprendre en projets : La Pédagogie du projet-élève. », *Chronique Sociale*, Lyon, 1999.
- Huebner, E.S. « Correlates of life satisfaction in children. », *School Psychology Quarterly*, 1991, p.103-111.
- Huebner, E.S. Ash, C. & Laughlin, J.E. « Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence », *Social indicators research*, 2001, p. 167-183.
- Huebner, E.S. Zulling, K.J. & Saha, R. « Factor Structure and Reliability of an Abbreviated Version of the Multidimensional Students'Life Satisfaction Scale Child », *Indicators Research*, 2012, p.651-657.
- Konu, A. & Rimpelä, M. « Well-Being in schools : a conceptual model », *Health Promotion International*, 2017, vol.17, n°1, p.79-87.
- Marsollier, C. « Le bien-être des enfants à l'école : fondements et enjeux », *Réseau Canopé*, 2019
- Natvig, G. K. Albrektsen, G. & Qvarnstrom, U. « Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents. », *International Journal of Nursing Practice*, 2003.
- Necker, S. Boizumault, M. « « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : les enjeux sous-jacents à une tentative de définition », *Staps*, 2020/1 (n° 127), p. 79-87. DOI : 10.3917/sta.127.0079. URL : <https://www.cairn.info/revue-staps-2020-1-page-79.htm>
- Nguyen, T. P. « La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? », Université Paris Diderot, 2016. URL : <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf>
- Perrenoud, P. « De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1987.
- Perrenoud, P. « Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? », Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation Université de Genève, 1999.

Randolph, J. Kangas, M.M. & Ruokamo, H. « The Preliminary Development of Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale. », *Child Indicator Research*, 2009, p.79-93.

Seligson, J.L. Scott, E. Hubner, E.S. & Valois, R.F. « Preliminary validation of the multidimensional students' life satisfaction (BMSLSS) », *Social Indicators Research*, 2003, p.77-88.

Suldo, S.M. Riley, K.N. & Shaffer, E.J. « Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. » *School Psychology International*, 2006, p.567-582.

Zeidan, J. « Les différentes mesures du bien-être subjectif », *Revue française d'économie*, 2012/3 (Volume XXVII), p. 35-70. DOI : 10.3917/rfe.123.0035. URL : <https://www.cairn.info/revue-francaise-d-economie-2012-3-page-35.htm>

Organismes :

UNICEF. « La pauvreté des enfants en perspective : Vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches. », *UNICEF. Bilan Innocenti 7*, Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, 2007.

OCDE. « Assurer le bien-être des enfants. », *OCDE*, 2009.

Ouvrages :

Csikszentmihalyi, Mihaly. « Flow : The psychology optimal experience. », New York, Haper & Row, 1990.

Meirieu, Philippe. « L'enfant, l'éducateur et la télécommande, entretiens avec Jacques Liesenborghs », Bruxelles, Editions Labor, octobre 2005

Webb, Edward. « Character and Intelligence. An attempt at an Exact Study of Character », London, Cambridge University Press, 1915.

Textes officiels :

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Circulaire sur les orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012. Circulaire numéro 2012-056 du 27 mars 2012.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Circulaire de préparation de la rentrée 2014. Circulaire numéro 2014-068 du 20 mai 2014.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation du 1-7- 2013 paru dans le journal officiel du 18-7-2013.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Socle commun de connaissances, de compétences et de culture du 23 avril 2015.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programme du cycle 1 d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programme du cycle 2 d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE. Programme du cycle 3 d'après le BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ. Constitution du 22 juillet 1946.

Résumé français

A travers ce mémoire, nous nous sommes intéressés à l'influence de la mise en place d'une pédagogie de projet.

Pour cela, nous avons dans un premier temps cherché à définir ces notions, puis nous nous sommes penchés sur les données déjà existantes pour ce sujet.

Nous avons alors pu, au sein d'une classe comparer le bien-être scolaire avant et après la mise en place d'une pédagogie de projet.

Enfin, nous avons tenté d'expliquer les résultats obtenus.

Mots clés

bien-être, pédagogie de projet, relations paritaires, activités scolaires, cycle 2

Abstract

Through this thesis, we are interested in the influence of the implementation of a project pedagogy.

To do this, we first sought to define these notions, then we looked at the data already existing for this subject.

We were then able, within a class, to compare school well-being before and after the implementation of a project pedagogy.

Finally, we have tried to explain the results obtained.

Keyword

Well-being, project pedagogy, joint relations, school activities, cycle 2