

Mémoire de recherche

Réalisé dans le cadre du Master 2 Développement Education Handicap : Individu et société ;
Option Interventions Educatives et Sociales

Exploration des effets de la participation à un projet de réhabilitation d'une cour de récréation sur la motivation et le bien-être psychologique des élèves.

Sous la direction de Monsieur Alain Guerrien, professeur des universités

Stéphanie CAILLIAU

N° étudiante : 30200500

Année universitaire 2022-2023

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Alain GUERRIEN, Professeur des universités en psychologie cognitive de l'éducation, pour son soutien, sa disponibilité et son encadrement tout au long de ce travail d'étude et de recherche. Merci Monsieur, de m'avoir accordée votre confiance pour le choix de cette thématique et d'avoir considéré ma capacité à réaliser ce travail d'étude et de recherche dans un temps limité. J'avoue que moi-même, j'en ai douté à plusieurs reprises et jusqu'à la fin de sa réalisation. Merci également pour cette collaboration de deux années consécutives durant lesquelles j'ai beaucoup appris et notamment la rigueur d'un travail de recherche.

Ma gratitude va également à l'Association Récréations Urbaines pour le partenariat établi, et plus particulièrement à Clémentine Delval, architecte. Merci à toi Clémentine pour ta disponibilité et ton attention à mon égard tout au long du projet.

Merci également à l'ensemble du personnel de la Boutique Des Sciences qui a collaboré à la mise en œuvre de ce travail de recherche en me proposant son aide à chacune des étapes. Merci à vous de m'avoir soutenue tout au long de ce mémoire.

Puisqu'une recherche n'aboutirait pas sans la participation des personnes qui acceptent de répondre aux questionnaires et entretiens proposés, j'adresse un énorme merci aux enfants de l'école Charles Peguy qui ont accepté de répondre, ainsi qu'à leurs parents, leurs enseignants et Madame Mélanie OLMETA, directrice de l'école. Merci les enfants pour votre enthousiasme et votre bonne humeur, qui m'ont rappelé, ô combien, j'aime travailler à vos côtés !

Merci également à Madame Célénie BRASSELET, Maitresse de conférence en psychologie, d'avoir accepté d'être présente à la soutenance de ce travail d'étude et de recherche.

Un grand merci à mon conjoint. Merci d'avoir cru en moi lorsque l'idée de reprendre des études me taraudait. Merci de m'avoir poussée à le faire et de n'avoir jamais douté de mes capacités tout au long de ces deux années. Merci d'avoir essayé de gérer au mieux mes moments de stress et d'avoir mené avec brio l'intendance de la maison et des enfants !

Merci beaucoup à ma sœur Charlotte, pour son aide, ses relectures et corrections attentives, ainsi qu'à ma maman qui m'a aidée dans la retranscription des entretiens. Merci à toi maman, de m'avoir donné de ton temps dans un moment aussi difficile que celui que tu as vécu dernièrement. Merci également à toi papa pour ton soutien tout au long de mes études. Votre présence et vos encouragements sont pour moi les piliers fondateurs de ce que je suis et de ce que je fais.

Ces remerciements ne peuvent s'achever sans saluer la patience de mes enfants, Faustine et Gaspard. Merci à vous deux, pour ces longues journées passées sans moi parce que j'étudiais, pour toutes ces soirées et week-ends où vous avez su trouver des occupations afin de me permettre de travailler. Merci d'avoir toujours cru en moi lorsque je doutais et de me regarder chaque jour avec vos yeux pétillants et fiers. Je garderai longtemps en tête le souvenir touchant et plein d'humour des fois où je vous ai entendus dire : « Moi, ma maman était maîtresse, et maintenant c'est elle qui apprend ! ».

Enfin, j'adresse un grand merci à l'ensemble de mes proches, famille et amis, qui ont toujours pris soin de me demander comment se passaient les études et de mettre à l'honneur le courage de ma reconversion professionnelle. Merci à vous tous, de m'avoir partagé ces ressentis positifs à mon égard !

Merci à vous tous. Chacun à votre manière, vous m'avez beaucoup aidée !

Résumé

L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière les effets de la participation des élèves à un projet de classe ayant pour but la réhabilitation de la cour de récréation de leur école, sur leur motivation, leur bien-être psychologique actuel, ainsi que leurs ressentis et leurs projections sur l'avenir. La motivation, de par la littérature, se révélant être une variable centrale dans la réussite scolaire des élèves, nous avons souhaité nous intéresser aux répercussions de la participation à ce type de projet sur le rapport entretenu par les élèves vis-à-vis des apprentissages, et leur niveau de motivation autodéterminée après avoir participé à un tel projet. Ces résultats ont également été comparés à ceux d'élèves n'y ayant pas participé. Pour ce faire, nous avons effectué des mesures sur trois échelles distinctes portant sur les différents types de motivation et le bien-être des enfants à l'école. Puis, nous avons complété ces résultats par la passation d'entretiens individuels des élèves de la classe expérimentale. L'échantillon de l'ensemble de l'étude compte 29 participant.e.s issu.e.s de trois classes de l'école Charles Peguy de Marcq-en-Baroeil, et âgé.e.s de 8 à 10 ans. Les analyses ont révélé qu'il existe un effet de la participation au projet sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée, ainsi que sur le bien-être psychologique des élèves concernant les variables relatives aux activités scolaires et à leur rapport aux évaluations. Cette étude met en évidence les bienfaits d'une pédagogie de projets mise en place au sein d'une classe, que ce soit au niveau des ressentis des élèves, de leur motivation et de leur bien-être psychologique, contribuant à leur réussite scolaire. De plus, à travers des résultats de l'étude qui semblent indiquer un effet négatif de la participation au projet sur les relations interpersonnelles, cette recherche amène une réflexion sur la nécessité de prendre en compte ces relations dans la mise en place du projet et durant toutes les étapes d'exécution de celui-ci. Enfin, l'étude en question tente, à travers l'analyse de contenu des entretiens, de montrer en quoi la finalité du projet, soit l'utilisation de la cour de récréation réhabilitée, aurait un effet sur la motivation et le bien-être des élèves ayant participé à l'ensemble des étapes du projet, mais également ce qui pourrait se jouer chez les autres élèves de l'école.

Mots clefs : motivation, bien-être, participation à un projet, pédagogie de projets, cour de récréation.

Abstract

The objective of this research is to highlight the effects of the involvement of students in a class project, which aims to the rehabilitation of the playground of their school, referring to their motivation, their current psychological well-being, and their feelings and projections about the future. Motivation, according to the literature, is a variable in the success of pupils at school. Therefore, we wanted to study the impact of participation in this type of project, based on the relationship between pupils and learning, and their self-determined level of motivation after participating in such a project. These results were also compared with those of students who did not participate. To do this, we took measurements on three separate scales related about the different types of motivation and well-being of children in school. Then, we completed these results with individual interviews of students from the experimental class. The sample of the entire study includes 29 participants from three classes of Charles Peguy School in Marcq-en-Baroeil, aged from 8 to 10 years old. The analyses revealed that there is an impact of the participation in the project on intrinsic motivation and extrinsic motivation with identified regulation, as well as on the psychological well-being of the students regarding to the variables related to school activities and their relationship to assessments. This study highlights the benefits of a pedagogy of projects set up within a class, whether in terms of students' feelings, their motivation and psychological well-being, contributing to their academic success. Moreover, through results that suggest a negative effect of project participation on interpersonal relationships, this study leads to a reflection on the need to take these relationships into account in the establishment of the project and during every step of its implementation. Finally, this study attempts, through the analysis of the content of the interviews, to show how the purpose of the project (which is the use of the rehabilitated playground), would have an effect on the motivation and well-being of the students who have participated in all stages of the project, but also what could happen with other students of the school.

Key-words: motivation, well-being, participation in a project, project pedagogy, playground.

Sommaire

Résumé	4
Abstract	5
Préambule	8
Introduction	9
I. Le climat scolaire	10
I.1. <i>Définitions</i>	10
I.2. <i>La cour de récréation</i>	11
II. Participation à un projet de classe	14
II.1. <i>La pédagogie de projets, un moyen efficace de développer le plaisir d'apprendre.</i>	14
II.2. <i>Les limites d'une pédagogie de projets</i>	16
III. La motivation et le bien-être psychologique des élèves	16
III.1. <i>La motivation et ses enjeux sur les apprentissages</i>	16
III.2. <i>La théorie de l'autodétermination</i>	17
III.2.1. Apports et enjeux	17
III.2.2. Les types de motivation	18
III.2.2.1. Les conséquences des différentes formes de motivation chez les élèves	20
III.3. <i>Le bien-être psychologique</i>	22
III.3.1. Bien-être des enfants à l'école	22
III.3.2. Le bien-être et la théorie de l'autodétermination	24
Méthodologie	26
I. Participants	26
II. Matériel	26
II.1. <i>Les dossiers sociodémographiques</i>	27
II.2. <i>Le questionnaire</i>	27
II.2.1. Échelles de motivation	27
II.2.1.1. <i>Echelle de motivation de Guay et al. (2010)</i>	27
II.2.1.2. <i>Echelle de motivation de Brasselet et al. (2022)</i>	27
II.2.1.3. <i>Echelle de bien-être à l'école (BE-Scol) de Bacro et al. (2015)</i>	28
II.3. <i>Les entretiens</i>	29
II.3.1. Grille d'entretien	29
III. Procédure	29
III.1. <i>Passation de Questionnaires</i>	30
III.2. <i>Entretiens individuels</i>	30
IV. Analyse des données	31
Résultats	32
I. Participation au projet et motivation	32
II. Participation au projet et bien-être	35
III. Participation au projet et Satisfaction	39
IV. Pédagogie de projet, motivation et bien-être	40
V. Aménagements (ir)réalisables et ressentis des élèves	42

VI. Utilisation de la cour de récréation réhabilitée, motivation et bien-être	43
Discussion	45
I. Présentation et discussion des principaux résultats.....	45
I.1. Participation au projet et motivation	45
I.2. Participation au projet et bien-être	47
I.3. Participation au projet et satisfaction.....	50
I.4. Pédagogie de projet, motivation et bien-être	50
I.5. Aménagements (ir)réalisables et ressentis des élèves.....	51
I.6. Utilisation de la cour de récréation réhabilitée, motivation et bien-être	52
II. Limites de l'étude.....	52
III. Pistes de recherche.....	54
IV. Applications et Interventions.....	54
Conclusion.....	55
Références	57
Annexes	62

Préambule

« Quand je suis allé à l'école, ils m'ont demandé ce que je voulais être quand je serai grand. J'ai répondu heureux. Ils m'ont dit que je n'avais pas compris la question, j'ai répondu qu'ils n'avaient pas compris la vie »

(John Lennon, cité dans le Parisien, 2023)

Depuis toute petite, je rêvais de devenir professeure des écoles, ce que j'ai réalisé en 2006, en obtenant mon concours. Ce métier m'attirait tout d'abord par le fait de transmettre, mais au fil des années, je m'intéressais davantage à l'idée de rendre mes élèves « heureux » de venir à l'école, à l'idée qu'ils s'y sentent bien et qu'ils y trouvent une vraie place : la leur. D'ailleurs, je m'entendais à dire fréquemment : « Pour qu'un élève ait envie de travailler et de s'investir à l'école, il faut d'abord qu'il s'y sente bien ». Les années passées à leur côté m'ont confortée dans cette idée, et je m'apercevais qu'il était possible de faire varier leur désir et plaisir d'apprendre à travers différentes dimensions, en les plaçant par exemple au cœur de leur apprentissage, en prenant en compte leurs questionnements et en tentant d'y répondre plutôt que de transmettre de manière passive, en utilisant une pédagogie de projets, ou encore en faisant varier les activités ou environnements de travail. A l'heure où la phobie scolaire semble devenir un fléau, il paraît clairement indispensable de s'intéresser au bien-être à l'école.

Mon attrait pour la psychologie m'a poussée à reprendre mes études en master de psychologie, et c'est naturellement, que je me suis inscrite dans le projet mené par l'association Récréations Urbaines et La Boutique Des Sciences. Ce projet a pour but la réhabilitation de la cour de récréation pour et avec les élèves. Mon étude s'intéresse aux conséquences de la participation des élèves au projet et me permet de lier deux domaines que j'affectionne particulièrement : l'école élémentaire et la psychologie.

Introduction

De nombreuses recherches s'intéressent au climat scolaire et à ses répercussions sur le bien-être des élèves. Cette dimension étant davantage prise en compte aujourd'hui, nous pouvons voir bon nombre d'écoles s'intéresser à ce sujet, cherchant à améliorer le climat scolaire, en proposant par exemple, des pédagogies innovantes ou encore en réaménageant les espaces de l'école. Ces initiatives s'inscrivent dans un objectif de réussite scolaire pour tous, prônée par l'Éducation Nationale, à travers le programme de réussite éducative (PRE) mis en place en 2005. Notre étude est menée dans le sens de ces recommandations.

D'après Sauneron (2013), « en 2010, deux élèves français sur trois déclaraient aimer “un peu” ou “beaucoup” l'école et neuf jeunes sur dix s'y sentir bien. ». Les recherches menées sur le sujet du climat scolaire, notamment dans les pays anglo-saxons et scandinaves, montrent que pour améliorer efficacement le climat scolaire, les stratégies mises en place doivent s'inscrire dans le quotidien de l'école et que chaque personnel de l'équipe éducative, ainsi que les élèves et leurs parents doivent y être impliqués. Les stratégies employées ont principalement pour but de développer la coopération entre les élèves et ainsi diminuer la violence scolaire, ainsi que de rendre l'environnement scolaire plus accueillant et attractif. Dans cette optique, nous avons mené ce projet de recherche en collaboration avec l'Association Récréations Urbaines pour laquelle intervient Clémentine Delval, architecte. Récréations Urbaines a pour objectif principal d'offrir la possibilité d'impliquer les enfants dans des projets d'urbanisme, de paysage et d'architecture. En ce sens, l'association mène des projets tels que des réhabilitations d'espace de villes, de cours de récréation, à travers des ateliers menés avec les enfants. C'est pourquoi, nous avons saisi l'opportunité d'inscrire notre recherche dans un partenariat avec l'Association Récréations Urbaines. Ainsi, en s'inspirant du concept de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), la présente étude tentera de mettre en évidence les répercussions de la participation des élèves à un projet de réhabilitation de la cour de récréation de leur école, sur leur motivation et leur bien-être actuels, ainsi que l'effet de cette participation et des différentes étapes de celle-ci sur les ressentis des élèves et leurs projections sur l'avenir.

Dans une première partie théorique, nous allons tout d'abord, tenter de définir ce qu'est le climat scolaire, puis nous définirons en quoi il présente des enjeux influençant le système éducatif et les établissements scolaires dans leur fonctionnement. Ensuite, nous montrerons comment le fait de placer l'élève au cœur d'un projet, et par conséquent de ses apprentissages,

aurait une influence sur sa motivation et son bien-être. Enfin, nous définirons ces deux concepts à la lumière de la littérature existante. Ce qui nous conduira à nous poser la question suivante : le fait de participer à un projet tel que la réhabilitation de leur cour de récréation, aurait-il un effet sur la motivation et le bien-être psychologique des élèves ? En d'autres termes, est-ce que le fait d'être inscrit dans un projet tel que celui-ci, induira une augmentation de la motivation et du sentiment de bien-être chez les élèves ayant eu l'occasion de participer au projet, par comparaison aux élèves n'y participant pas ? Est-ce que le fait de participer à un tel projet provoquera un ressenti positif chez les élèves ? Au contraire, le fait d'être acteurs du projet provoquera-t-il un ressenti négatif chez les élèves, dans le cas où certaines propositions ne pouvaient être retenues ? Est-ce que les niveaux de motivation et de bien-être des élèves participant au projet seront plus importants une fois les travaux réalisés et la cour de récréation réhabilitée comparativement à aujourd'hui et/ou aux élèves n'y ayant pas participé ? Afin de répondre à ces problématiques, commençons par définir le climat scolaire.

I. Le climat scolaire

1.1. Définitions

Le climat scolaire renvoie bien souvent à l'idée de se sentir bien à l'école, toutefois, il ne peut se réduire aux niveaux de bien-être cumulés de chaque individu, car à cela, il est primordial d'ajouter les relations interpersonnelles entre les individus. En effet, l'école est un lieu de rassemblement où les élèves se rendent et apprennent dans une dynamique de groupes. Selon Senouci (2000), un bon climat scolaire permet une meilleure progression en termes d'apprentissages mais aussi en termes de sécurité : ainsi, il est montré que le climat scolaire aurait un impact sur le degré de victimisation des élèves.

D'après Anderson (1982), il faut éviter de confondre climat scolaire et sécurité scolaire, car au-delà de la sécurité, d'autres paramètres comme la motivation, le plaisir et l'engagement entrent en compte dans la qualité de vie à l'école. Ainsi, d'après Cohen et al. (2009), nous ne pouvons pas réduire le climat scolaire au « bien-être à l'école » et nous devons prendre en compte l'ensemble des différents groupes sociaux qui participent à la vie scolaire : les élèves, les parents, les enseignants, le personnel... Le climat scolaire apparaît alors comme un système complexe sur lequel il est possible d'agir. Ainsi, pour ces auteurs, « *le climat scolaire renvoie à la qualité et au style de vie à l'école. Le climat scolaire repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école. Il reflète les normes, les buts, les valeurs, les*

relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle inclus dans la vie de l'école ». Le climat scolaire se compose de cinq éléments : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance. (Cohen et al., 2009, pp.180-213). Selon eux, les relations renvoient au respect de la diversité, à la communauté scolaire et à la collaboration. L'enseignement et l'apprentissage renvoient quant à eux à la qualité de l'instruction, à l'apprentissage social, éthique et émotionnel, au développement professionnel et au leadership. Sous le terme de sécurité, il faut entendre la sécurité physique et la sécurité émotionnelle. L'élément relatif à l'environnement physique renvoie à l'esthétisme, l'espace et le matériel adéquats par exemple. Et enfin, le sentiment d'appartenance concerne quant à lui le sentiment d'être relié à la communauté scolaire, l'engagement et l'enthousiasme. Dans notre étude, nous nous attacherons surtout à l'environnement physique (espace et matériels adéquats, esthétisme, propreté...) puisque nous nous intéressons particulièrement à la réhabilitation d'un espace physique de l'école : la cour de récréation. Toutefois, nous tiendrons compte de l'ensemble de ces éléments définissant le climat scolaire.

Si le climat scolaire attire autant les recherches, c'est parce que nous savons aujourd'hui qu'il y a une relation entre la réussite des élèves et un climat scolaire positif. (Ruus et al., 2007). Eccles et al. (1993), ont montré que ce climat scolaire, lorsqu'il est positif, augmente considérablement la motivation à apprendre. Ghaith et al. (2003) ont ajouté à cela, qu'il favorisait la cohésion de groupe, l'apprentissage coopératif, la confiance et le respect mutuels. Ainsi, nous pouvons comprendre que le climat scolaire agit sur les apprentissages, qui eux-mêmes agissent sur le climat scolaire. Ce qui nous amène aux questions d'aménagement des espaces scolaires, de leur utilisation, et de la volonté de les utiliser au mieux, dans la perspective d'un meilleur apprentissage et d'un bien-être croissant pour les élèves. Dans la suite de ce travail de recherche, nous nous intéresserons à un espace scolaire particulier : la cour de récréation.

1.2. La cour de récréation

Nous pouvons à présent nous intéresser plus particulièrement aux espaces scolaires. Selon Mazalto (2013), l'architecture scolaire influe sur la réussite des élèves. Musset (2012) ajoute à cela que l'espace est agent de changement et précise que « *repenser les espaces fera changer les pratiques, et c'est d'ailleurs ce qu'attendent les usagers. Les élèves ont changé, leur façon d'apprendre aussi : ils ont l'habitude des interactions sociales, de la participation,*

de l'approche expérimentale ». Ainsi, sous les termes d'espaces scolaires, il est nécessaire de prendre en compte l'espace de la classe, mais aussi celui de la cour de récréation, qui est un espace important puisqu'il s'agit du lieu dans lequel les élèves se distraient, se défoulent, avant de reprendre les activités purement scolaires telles que le français, les mathématiques, les sciences par exemple... Ces espaces doivent permettre de répondre aux besoins des enfants et sont utilisés à plusieurs moments de leur vie scolaire, lors des moments dédiés à la pause méridienne, à la cantine, parfois aux séances d'Education Physique et Sportive. Il semble donc important que les enfants puissent trouver leur place dans cet espace qu'est la cour de récréation, et que les professionnels sachent l'adapter aux élèves, quel que soit leur âge, leurs centres d'intérêts divergents. Il est essentiel de s'intéresser à la manière dont cet espace est occupé par les élèves.

En France, la question d'aménagement des espaces scolaires occupe une place importante, puisqu'elle a pour objectif la prise en compte du bien-être relationnel entre les élèves et leur sentiment de sécurité dans ce lieu de vie qu'est l'école. Dans leur étude, Hébert & Dugas (2017) livrent les résultats du ressenti des élèves dans les bâtiments de leur école. Cette étude montre que l'espace scolaire est divisé en deux parties : le gymnase, les salles de classe et la cantine qui sont perçus comme des lieux très sûrs, alors que la cour de récréation, le devant de l'école, les toilettes, les escaliers et les vestiaires d'Education Physique et Sportive (EPS) sont perçus comme des lieux dangereux. Il semble donc primordial de prendre en considération ces résultats afin que les espaces scolaires puissent répondre au mieux aux besoins des élèves.

Intéressons-nous plus particulièrement à la cour de récréation qui est l'espace scolaire le plus apprécié des enfants. Nous voyons de plus en plus de projets de réhabilitation de cet espace, que ce soit en milieu rural ou urbain. En effet, l'éducation au développement durable ayant pris une place importante dans les programmes de l'Éducation nationale, l'espace extérieur de l'école voit apparaître davantage d'espaces verts. Ainsi, des études ont montré que le fait d'être en présence d'espaces verts aurait un impact sur le développement cognitif chez l'enfant, l'exposition aux espaces verts diminuerait le niveau de stress. Déjà, Montessori dans De Brouwer (2018, p 52), s'y intéressait et a montré l'importance d'avoir des espaces verts dans l'environnement de l'enfant puisqu'ils lui permettent de les contempler, de grimper aux arbres, de se cacher derrière les arbustes... et donc amènent les élèves à répondre à certains de

leurs besoins en se dépensant, en jouant, en courant, et par conséquent induirait un impact positif sur leur cerveau. Toutefois, la littérature insiste sur le fait que ce n'est pas la présence d'espaces verts qui déterminerait un développement cognitif plus adapté mais que l'absence de verdure serait délétère, puisque les humains ont vécu très longtemps dans des espaces totalement naturels. « *Le contact avec la nature serait alors un de nos besoins humains de base, besoin duquel nous sommes éloignés quand nous vivons dans une jungle de béton et de goudron* » (Dadvand et al., 2015).

De plus, c'est également dans ce lieu que l'on peut observer des comportements sociaux différents et une ouverture aux autres. Delalande (2006) insiste sur le fait que la cour de récréation est un lieu important pour les élèves, dans le sens où elle permet « *un espace de relative autonomie dont ils disposent chaque jour d'école pour construire leurs relations, instaurer des habitudes de jeux, s'accorder sur des règles ludiques mais aussi sociales* ». Elle parle de la cour de récréation comme d'un « *théâtre d'une microsociété* ». C'est en effet le lieu privilégié pour la sociabilisation, des premières rencontres, des jeux partagés, des premières disputes... Dans la cour d'école, c'est essentiellement lors du jeu que le lien social s'élabore. C'est dans ce lieu, que les enfants créent une relation interdépendante. Ainsi, en se distribuant les rôles dans leur jeu, ils deviennent indispensables les uns aux autres. Dans ce lieu, ce ne sont plus seulement des élèves mais des enfants. Ainsi, il est important de faire en sorte que la cour soit un espace privilégié de bien-être pour les enfants, et que chacun d'entre eux s'y sentent bien. Néanmoins, il semblerait que les adultes et professionnels aient tendance à délaissé ce lieu, peut-être parce qu'il n'y a pas de formation accordée à cet espace dans le cursus de professeur des écoles. Par conséquent, il est souvent réduit à un lieu à surveiller, ne fait pas ou peu l'objet d'une réflexion pédagogique puisque assimilé à un temps de pause où les élèves sont invités à régler leurs « histoires » et faire preuve d'autonomie. Il y aurait donc un décalage conséquent entre l'attrait des enfants pour cet espace et l'intérêt porté pour celui-ci par les adultes. Nous retrouvons cela au niveau des parents également, qui ont tendance à interroger leurs enfants sur le travail et les performances scolaires, mais très peu sur ce qui se passe dans la cour de récréation, qui est pourtant un lieu où ces derniers se retrouvent plusieurs fois par jour.

Aussi, après avoir défini les critères positifs de ce lieu apprécié par les enfants, il ne faut pas nier que la cour de récréation est aussi l'endroit de l'école le plus enclin à la violence, qu'elle soit physique, psychologique et/ou verbale. En effet, c'est un lieu dans lequel les enfants imitent, et reproduisent parfois les modèles de la société plus négatifs. C'est pourquoi, la

récréation peut être perçue comme dangereuse, alors qu'elle se doit d'être un lieu apaisant, un lieu où l'on apprend, où l'on partage et où l'on s'ouvre aux autres, un lieu où l'on se sent bien et heureux. Et par conséquent, il est de notre devoir d'en faire un lieu de plaisir pour les enfants. Ainsi, chaque espace de la cour doit être pensé, pour que chacun puisse se donner à l'activité qu'il a choisi sans gêner et sans être gêné des autres. Pour Maruéjols (2017), ne pas pouvoir accéder à l'espace central de la cour, c'est « *se contenter des bords, des côtés, pour jouer et ne pas pouvoir courir, couvrir l'espace* ». Selon l'auteure, c'est aussi « *l'expérience de l'injustice et l'installation d'inégalités durables* ». Ainsi, après avoir évoqué différentes facettes de ce lieu, qu'elles soient positives ou négatives, il semble primordial de les prendre en compte afin d'en faire un lieu de bien-être des élèves. En effet, nous pouvons penser qu'un élève qui se sent mal lors de ces moments de pause, peut avoir moins d'attrait pour l'école, voir diminuer sa motivation et par conséquent obtenir de moins bons résultats. Dans la suite de cette étude, nous nous intéressons plus particulièrement aux activités intra-classe, et notamment aux projets et à la pédagogie de projet et ce qu'elle induit chez les élèves. De Pedro (2012), insiste sur le phénomène du sentiment d'appartenance, en expliquant qu'un élève qui se sent valorisé apprendra mieux et sera plus motivé, et qu'il en est de même lorsqu'il est investi dans la politique de l'école. Ainsi, nous pouvons penser qu'en donnant à l'élève une place d'acteur dans la mise en place d'un projet concernant son école, celui-ci sera davantage investi et motivé.

II. Participation à un projet de classe

II.1. La pédagogie de projets, un moyen efficace de développer le plaisir d'apprendre.

Depuis quelques années, bon nombre d'études se sont penchées sur la pédagogie et plus précisément sur la pédagogie de projet, plaçant l'élève au cœur de ses apprentissages. L'Education Nationale invite les enseignants à mettre en place des projets diversifiés avec le même objectif pour tous : une meilleure réussite des élèves.

La pédagogie de projet centre les enseignements sur les élèves et leur motivation. Ainsi, dans cette méthode, il ne s'agit plus pour l'enseignant de transmettre à des élèves passifs, mais d'accompagner des élèves qui cherchent par eux-mêmes des réponses aux problématiques qu'ils rencontrent. Dans cette perspective, les apprenants, en l'occurrence les élèves, sont à l'initiative du projet et ont pour objectif la finalité du projet. Ainsi, cela apparaît comme un défi à relever, individuellement ou avec son groupe-classe. Pour aboutir à un résultat à la hauteur de leurs espérances, les élèves vont mobiliser leurs compétences et leur énergie dans ce but. Ainsi,

pour Huber (2005), « *la finalisation d'acte d'apprentissage renforce les motivations* ». Ainsi, en maintenant cette volonté de réaliser un projet concret, ils seront plus motivés à se surpasser et à prendre du plaisir. Dans ce type de pédagogie, les élèves doivent travailler ensemble, en se sociabilisant. Ce dernier auteur, parle alors de « *sociabilisation des sujets, point de départ d'une éducation à la citoyenneté* ». En effet, lorsque les élèves travaillent en groupes, ils vont faire des propositions, les partager, les confronter à celles des autres, en discuter, et les argumenter. C'est par ce genre d'activités que les élèves se construisent en tant que citoyens. De plus, ils devront apprendre à travailler ensemble pour atteindre un but commun. Ainsi, ils comprennent que l'investissement de chacun d'entre eux mènera à la réussite du projet.

Selon Cro et al. (1988), la pédagogie de projet a cinq fonctions principales : tout d'abord, une fonction sociale et médiationnelle car les individus inscrits sur un même projet, deviennent partenaires, travaillent en équipe et coopèrent. Ensuite, une fonction politique, car par le biais de cette pédagogie, chaque élève deviendra le citoyen de demain. A cela, ils ajoutent la fonction économique et de production, puisque les élèves vont produire une œuvre, et par conséquent devront prendre en compte les limites matérielles et économiques à respecter. Les auteurs énoncent également la fonction didactique car la pédagogie de projet induira l'acquisition de nouveaux savoirs et l'investissement de connaissances. Enfin, ils citent la fonction thérapeutique car le fait de travailler ensemble dans l'objectif d'un même but et de réalisations concrètes, suscite de la motivation, améliore l'image que les élèves ont d'eux-mêmes, les ouvre davantage au monde extérieur en leur redonnant le plaisir d'apprendre. Cette pédagogie a pour avantages de développer l'autonomie, l'engagement et responsabilité des apprenants. L'engagement de l'élève, tout comme la motivation, est un facteur essentiel à sa réussite, et diminue le risque de décrochage scolaire. L'engagement désigne le fait de prendre part à une activité ou à un projet. Pour ce faire, l'élève doit être dans une participation active. D'après Bernet (2014), « *L'engagement est compris (...) comme le déclenchement de l'action. La quantité d'effort et la qualité de la persistance face aux tâches scolaires, tout autant que l'état émotif de l'élève.* ». Nous pouvons donc comprendre qu'un élève motivé par une tâche, sera plus disposé à s'engager dans celle-ci, consentira ses efforts à sa réussite, et mettra en place des apprentissages plus efficaces, ce qui aboutira à de meilleurs résultats scolaires et à maintenir sa motivation. La pédagogie de projets semble donc être un moyen efficace de développer le plaisir d'apprendre. Toutefois, elle laisse entrevoir quelques limites.

II.2. Les limites d'une pédagogie de projets

Même si la pédagogie de projet semble présenter de nombreux avantages pour les élèves, elle induit également quelques limites. La première difficulté réside dans le fait de ne pas créer de confusion dans l'objet de l'apprentissage. En effet, à l'école, la finalité du projet est souvent le moyen d'aborder et de réaliser d'autres apprentissages intermédiaires. Ainsi, il est essentiel que l'apprenant, tout comme l'enseignant, soient au clair sur ces aspects afin de ne pas confondre le produit du projet et les démarches à réaliser pour l'atteindre. D'ailleurs, la réussite du projet ne peut se réduire seulement à la valeur du produit fini, car chaque étape réalisée afin d'y parvenir, aura sa propre valeur, sera l'occasion de féliciter l'élève, et donc d'avoir un impact sur sa motivation et son estime de soi. Ainsi, il est important de garder à l'esprit, que le fait d'échouer à un projet, par exemple en n'obtenant pas le résultat espéré, ne veut pas dire échouer aux phases d'apprentissages réalisées tout au long du projet.

De plus, cette pédagogie demande davantage de temps qu'une pédagogie dite classique, dans le sens où elle doit permettre aux élèves de partager leurs idées, prendre des décisions, faire des choix, ce qui leur permettra de s'investir pleinement dans le projet et de se l'approprier. Il est important que les élèves aient la possibilité de participer à chacune des étapes du projet, et par conséquent, de se donner ce temps de concertation, même s'il semble plus aisé et plus rapide pour l'enseignant ou les partenaires d'amener les idées. C'est en prenant pleinement possession du projet, en commettant des erreurs, et en cherchant des solutions, que les élèves développeront le désir de voir le projet progresser, et par conséquent seront plus motivés à l'idée de le poursuivre et de le mener à ses fins. Toutefois, l'apprenant a un rôle primordial aux côtés des élèves, puisqu'il les guide, les aide, ce qui induit leur engagement, évite les abandons qui pourraient être vécus comme des échecs, qui pourraient impacter la motivation, et pourraient mener à une baisse de l'estime de soi et du sentiment de bien-être. L'engagement de l'élève, tout comme la motivation, sont des facteurs essentiels à sa réussite, et diminuent le risque de décrochage scolaire. Dans ce contexte, il semble important de nous pencher sur ces notions de motivation et de bien-être psychologique.

III. La motivation et le bien-être psychologique des élèves

III.1. La motivation et ses enjeux sur les apprentissages

De nombreuses recherches et théories se sont penchées sur le thème de la motivation, chacune apportant des perspectives complémentaires. La théorie de Viau, très exploitée depuis

les années 90, développe la motivation en contexte scolaire comme « *un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* » (Viau, cité par Houssaye, 1995). Selon Viau, la motivation de l'élève dépend à la fois de lui-même et de son enseignant, mais pas seulement de l'un ou de l'autre. Ainsi, nous pouvons comprendre que la motivation fluctue selon les facteurs internes, qui sont propres à l'individu lui-même et des facteurs environnementaux, qu'ils soient familiaux, scolaires ou encore sociétales. Ainsi, pour Viau, pour motiver les élèves, il faut créer les conditions favorables à l'apprentissage. Dans leur théorie de l'autodétermination, Deci & Ryan (2017) éclairent cette question de conditions favorables aux apprentissages, en abordant les différents aspects de la motivation de manière constructive pour les enseignants. Ce qui permettra à ces derniers la mise en place de pédagogies et pratiques propices à la motivation des élèves. Dans la présente étude, nous nous appuyons essentiellement sur cette théorie.

III.2. La théorie de l'autodétermination

III.2.1. Apports et enjeux

La théorie de l'autodétermination est une théorie de la motivation humaine et de la personnalité proposée par Deci et Ryan (1980), suite aux études déjà menées par différents auteurs sur les théories de comportements et de la motivation.

Selon cette théorie, l'humain, de façon innée, cherche à satisfaire trois besoins psychologiques fondamentaux : le sentiment de compétence qui est le fait de se sentir efficace dans les interactions que l'on a avec les autres et à exprimer ses capacités (Deci, 1975 ; Harter, 1983 ; White, cité par Lafreniere, 2009), le sentiment d'affiliation qui correspond au fait d'avoir un sentiment d'appartenance avec d'autres individus, de se sentir connecté aux autres (Baumeister & Leary, 1995 ; Bowlby, 1977 ; Ryan, 1995) et le sentiment d'autonomie, qui est le fait de se sentir à l'origine de ses propres comportements (DeCharms, 1968 ; Deci & Ryan, 1985 ; Ryan & Connell, 1989), ainsi que l'ensemble des variables les influençant. Deci & Ryan (1991) mettent en évidence que la motivation chez l'apprenant est dépendante de ces trois paramètres. En parallèle de ces trois besoins fondamentaux, des éléments internes et externes interviennent dans la définition de la motivation.

III.2.2. Les types de motivation

Selon les mêmes auteurs, les comportements des élèves s'expliquent par des raisons qui sont à la base de leur motivation. Ces facteurs peuvent être internes ou externes. Ils distinguent alors trois types de motivation, se différenciant par le degré d'autodétermination ou d'autonomie qui les sous-tendent : l'amotivation, la motivation extrinsèque et la motivation intrinsèque. Ainsi, l'amotivation correspond à une absence totale de motivation. La motivation extrinsèque, quant à elle, renvoie au fait de réaliser une activité non pas pour le plaisir qu'elle procure, mais pour des raisons souvent externes, des renforcements positifs ou négatifs, par exemple une punition, une récompense, un diplôme, une pression sociale, ou encore l'obtention de l'approbation d'une tierce personne. (Deci & Ryan, 1985). Elle se divise en quatre sous-catégories : la régulation externe, la régulation introjectée, la régulation identifiée et la régulation intégrée. Ainsi, la régulation externe a lieu lorsque l'élève réalise une activité dans le seul but d'éviter une punition ou de recevoir une récompense. (Deci & Ryan, 2000, 2008b ; Pelletier & Vallerand, 1993). La régulation introjectée correspond au fait que l'élève intériorise la raison qui le pousse à réaliser son comportement, mais celui-ci n'est pas considéré comme un choix libre car l'individu le réalise pour éviter des pressions ou émotions internes négatives comme la honte, la culpabilité, l'ennui ou l'anxiété (Deci & Ryan, 2000, 2008b ; Pelletier & Vallerand, 1993 ; Guay et al., 2010). Par exemple, un élève pourrait s'entraîner à réciter une poésie dans le but de ne pas éprouver de honte devant ses camarades ou son professeur. De son côté, la régulation identifiée correspond au fait que l'élève réalise un comportement parce qu'il en a compris l'importance (Deci & Ryan, 2000, 2008b ; Guay et al., 2010) et la régulation intégrée correspond, quant à elle, au fait que l'élève a un comportement qui fait référence à ses valeurs plutôt que pour le plaisir qu'elle procure. (Deci & Ryan, 2000, 2008b ; Guay et al., 2010). Enfin, la motivation est dite intrinsèque lorsque l'individu s'engage de façon volontaire et spontanée dans une activité en raison de l'intérêt et du plaisir qu'il trouve à effectuer celle-ci, sans aucune récompense externe. Par exemple, un élève qui réalise un exercice de géométrie parce qu'il aime cette matière, fera preuve de motivation intrinsèque considérée par Deci et Ryan comme le plus haut niveau d'autodétermination. Pelletier et al., 1995 ou Vallerand et al., 1989, parlent de motivation intrinsèque à la connaissance, à la stimulation et à l'accomplissement. Ainsi, ils définissent la motivation intrinsèque à la connaissance, comme celle dans laquelle le sujet effectue une activité pour le plaisir d'apprendre des choses nouvelles. C'est le cas notamment, d'un élève qui aime les sciences et prend plaisir à découvrir de nouvelles connaissances à travers les expériences réalisées en classe. La motivation intrinsèque aux stimulations, quant à elle, est définie par la

motivation éprouvée par l'élève grâce aux sensations stimulantes qu'il éprouve en réalisant une activité. Celle-ci peut être ressentie par exemple lorsque l'élève réalise des acrobaties en cours d'Education Physique et Sportive. Et enfin, la motivation intrinsèque à l'accomplissement est définie comme étant la motivation ressentie par le sujet qui a le sentiment de relever des défis. Il peut s'agir d'un élève qui résout des problèmes de mathématiques par étapes, afin de passer à la suivante et ainsi de suite jusqu'à aboutir à la résolution complète et obtention de la réponse.

Pour Deci et Ryan (1985), la motivation intrinsèque ne s'oppose pas à la motivation extrinsèque. Ils proposent plutôt de les considérer dans un continuum où les niveaux de motivation intrinsèque, de motivation extrinsèque et d'amotivation fluctuent selon le degré d'autodétermination et le sentiment de compétence autorévéélé de l'individu. (Fig 2)

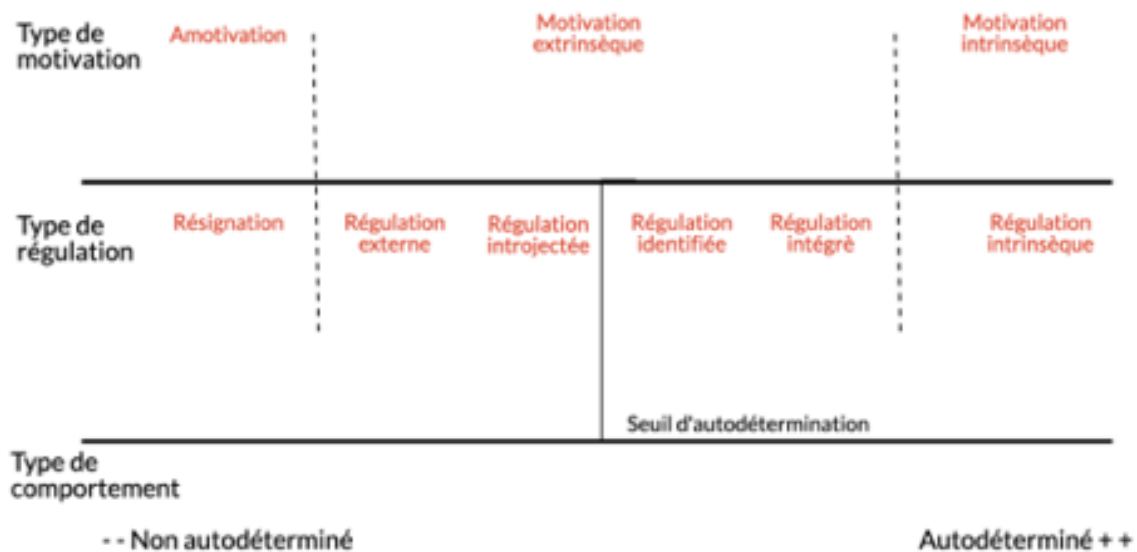


Fig 2 : Continuum de l'autodétermination et types de motivation, de régulation et de comportement (d'après Deci & Ryan, 2002)

La motivation est un facteur indispensable à l'école. En effet, un élève qui fait preuve de motivation acquiert également des connaissances plus durables, obtient de meilleurs résultats et persévère davantage qu'un élève qui manque de motivation. (Deci & Ryan, 1991; Vallerand et Thill, 1993). L'intérêt de la classification instaurée par Deci (1975), dans le domaine scolaire a montré l'effet bénéfique de l'orientation intrinsèque. En effet, la motivation intrinsèque chez les élèves entraînerait un intérêt plus important pour l'école, que ce soit au niveau des activités

proposées mais aussi des émotions positives en classe. Ainsi, il semble opportun de s'intéresser aux conséquences induites par les différentes formes de motivation chez les élèves.

III.2.2.1. Les conséquences des différentes formes de motivation chez les élèves.

Les types de motivation décrits dans la théorie de l'autodétermination coexistent chacun à des degrés différents, et par conséquent, devraient conduire à des conséquences différentes. En ce sens, différentes études ont montré les conséquences des différentes formes de motivation chez les élèves. Dans leur étude menée au moyen d'une méta-analyse sur 30 ans auprès d'étudiants, Howard et al. (2020), ont montré des résultats éducatifs positifs associés à chaque type de motivation intrinsèque. Ainsi, ils mettent en évidence de meilleurs résultats scolaires et relèvent des expériences d'affects positifs, ainsi qu'une diminution d'états négatifs comme l'anxiété par exemple. Cette dernière étude évoque également le besoin psychologique de compétence comme étant le prédicteur des types de motivation intrinsèque chez les étudiants. Les auteurs ont également montré que la motivation intrinsèque à la connaissance et la motivation à l'accomplissement sont des prédicteurs modérément forts des résultats adaptatifs des élèves, alors que la motivation intrinsèque à la stimulation était positivement, mais moins fortement associée aux résultats adaptatifs.

Dans une seconde étude, Howard et al. (2021), ont montré que la motivation intrinsèque est liée à la réussite et au bien-être des élèves, tandis que la régulation identifiée, donc à la valeur personnelle, est fortement liée à la persévérance. Les motivations liées à l'ego, soit la régulation introjectée, seraient positivement liées aux objectifs de performance et de persévérance, ainsi qu'aux indicateurs de mal-être. Selon les mêmes auteurs, la motivation dans le but d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition, soit la régulation externe, ne serait quant à elle pas associée à la performance ou la persévérance, mais à une diminution du bien-être. L'amotivation, quant à elle, serait liée à de mauvais résultats. De ce fait, selon eux, les facteurs clés de l'adaptation scolaire sembleraient être la motivation intrinsèque et la régulation identifiée. Ainsi, il semblerait que les types de motivation les plus autonomes seraient associés à de meilleurs résultats.

Dans cette même lignée, Guay et al. (2008), concluront dans leur étude que les types de motivation proposés par la théorie de l'autodétermination sont importants pour comprendre comment les élèves s'épanouissent et réussissent à l'école. Ils ajoutent à cela le rôle important

joué par les parents et les enseignants dans le développement de la motivation de leurs enfants ou élèves. Cette étude a également mis en évidence que certains types de motivation sont spécifiques à certaines matières scolaires, que plus les élèves font preuve de motivation autonome, meilleurs sont leurs résultats, plus ils persistent, plus leurs apprentissages sont efficaces, plus ils sont satisfaits et éprouvent des émotions positives à l'école. Les auteurs insistent sur le fait que les parents et les enseignants peuvent contribuer au développement de la motivation autonome des élèves. Par le biais de ces études, nous comprenons l'importance de favoriser une motivation de qualité chez les élèves en tenant compte des avantages liés à chaque type de motivation.

En ce sens, Dupont et al. (2010), s'intéressent à la situation pédagogique et relatent que des études menées autour des différents modèles de motivation ont montré l'importance pour les apprenants d'être dans un contexte permettant la satisfaction de leurs besoins d'appartenance sociale, de satisfaction, d'autonomie et de compétence, ainsi que le rôle essentiel du professeur dans ce cadre. Les auteurs mettent en évidence l'importance de satisfaire ces besoins chez l'apprenant puisque c'est ce qui induira chez lui une motivation autodéterminée pour les apprentissages et une augmentation de ses performances sur l'instant. Enfin, une étude réalisée par Brault-Labbé et al. (2010), avait pour objectif de préciser les mécanismes par lesquels l'autodétermination interagit avec l'engagement scolaire pour favoriser le bien-être personnel des étudiants. Cette étude a montré un lien positif entre l'engagement scolaire et le bien-être personnel des étudiants. Ainsi les auteurs ont confirmé que l'engagement scolaire serait médiateur du lien entre l'autodétermination et le bien-être psychologique. De plus, nous savons aujourd'hui, que les élèves qui se sentent plus en contrôle de leur environnement scolaire, qui ont des relations positives avec leurs enseignants et leurs pairs, et qui éprouvent un sentiment d'appartenance à l'école, ont une motivation plus élevée pour réussir. De la même manière, nous pouvons établir un lien entre le bien-être psychologique des élèves et leur motivation à l'école, étant donné qu'un élève en bonne santé psychologique présente une motivation autodéterminée plus importante pour réussir, ainsi qu'une meilleure estime de soi et une plus grande satisfaction de vie. En effet, des facteurs tels que le stress, la dépression et l'anxiété peuvent avoir un impact négatif sur la motivation des élèves. C'est pourquoi, il est important de prendre en compte le bien-être psychologique des élèves pour améliorer leur motivation.

III.3. Le bien-être psychologique

III.3.1. Bien-être des enfants à l'école

Aujourd'hui, l'école, et en particulier les enseignants, cherchent à donner aux élèves les conditions les plus favorables à leur réussite scolaire, ainsi qu'à leur épanouissement personnel. En effet, dans une société où les enfants passent plus d'un tiers de leur vie à l'école, nous ne pouvons pas nous contenter de prendre en compte seulement la performance scolaire. Celle-ci n'est plus la mission unique de l'école, et les notions de bien-être et de bonheur à l'école doivent être prises en compte.

Nous pouvons alors nous intéresser aux enjeux du bien-être à l'école. Depuis quelques années, nous voyons apparaître de nouvelles pratiques scolaires au sein des écoles, avec des enseignants en perpétuelle recherche de ce qui favoriserait la réussite scolaire de leurs élèves, leur épanouissement personnel, une motivation plus importante pour les activités scolaires, et le bonheur de se rendre à l'école. Ainsi, de nombreuses recherches s'y intéressent, mesurant le bien-être subjectif et la qualité de vie des élèves à l'école. Nous allons à présent nous pencher sur ce qu'est le bien-être.

Le bien-être désigne un état général d'épanouissement et de bonne santé. Ainsi, dans la notion de bien-être, il coexiste de multiples aptitudes physiques et psychologiques. Ainsi, dans sa définition, le bien-être inclut la sécurité affective et physique, la santé physique et mentale, un sentiment de réussite, d'accomplissement et d'appartenance. De plus, la littérature scientifique définit le bien-être des élèves à travers quatre dimensions : La première concerne le bien-être physique, qui correspond à la capacité des individus à prendre soin de leur corps, par le biais d'activités physiques, ou d'une alimentation saine par exemple (Chase & Statham 2010). La seconde concerne le bien-être psychologique, c'est-à-dire le sens qu'ils donnent à la vie, leur force émotionnelle, leurs affects, l'image de soi. Le bien-être psychologique passe par une motivation importante, une capacité à la résilience, l'optimisme et l'efficacité perçue. La troisième dimension concerne le bien-être social, ou l'aptitude à créer des relations bénéfiques avec les autres, le soutien entre pairs. Celui-ci, pourra de ce fait être source de soutien affectif, et développer leur sentiment d'appartenance à école. Enfin, la dernière dimension est désignée par le bien-être cognitif, qui inclut le sentiment d'efficacité personnelle et le sentiment de compétence. Elle inclut l'aptitude des élèves à utiliser leurs connaissances afin de résoudre des problèmes, seuls ou en groupes, ainsi que leur capacité à la réflexion critique et constructive. Ainsi, le bien-être général dépend de l'ensemble de ces facteurs, et tire son importance du fait

que le bien-être scolaire, qui est spécifique à un domaine de vie, va contribuer au bien-être général (Diener, 2000).

La psychologie permet de mieux appréhender le bien-être des élèves, car elle permet d’amener des éclairages sur les concepts de motivation ou d’amotivation, de mal-être à l’école, et tente de donner des pistes sur la manière d’y faire face. En effet, la littérature scientifique s’accorde à dire que le bien-être de tout individu, élèves, parents, enseignants, à l’école et en dehors de l’école, dépend essentiellement du respect de ses droits fondamentaux, par le fait que l’élève a le droit d’être protégé de toute forme de discrimination, droit d’expression et de participation et du droit à la liberté d’informations. A cela, ils ajoutent le besoin de satisfaire ses besoins psychologiques fondamentaux comme la reconnaissance, la sécurité, l’estime, la justice, l’appartenance et l’écoute. Et enfin, la possibilité d’exprimer ses sentiments et ses émotions lorsque l’enfant estime que ses droits ou ses besoins ne sont pas respectés. Afin, de compléter cela, nous pouvons citer le modèle du bien-être à l’école de Konu et al. (2002). Ce modèle développe l’idée selon laquelle il est essentiel d’assimiler le bien-être à l’école à travers la satisfaction de besoins fondamentaux larges, et montre la relation étroite entretenue entre l’éducation, les apprentissages disciplinaires et le bien-être des élèves. Dans la partie « having » du bien-être, ce modèle appuie davantage l’importance de l’environnement, et donc de l’espace scolaire dans la satisfaction des besoins de l’enfant.

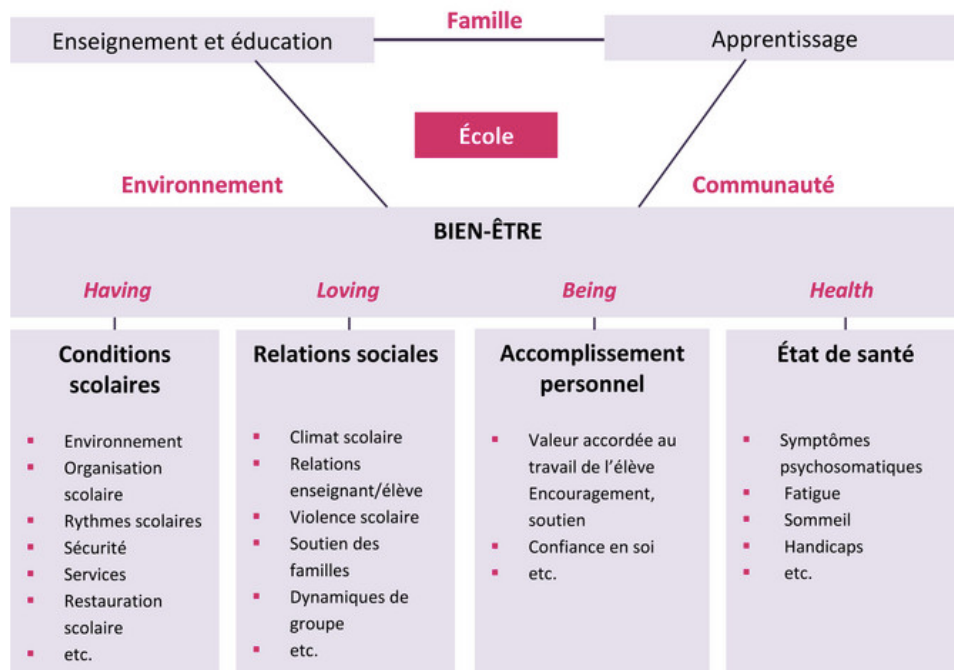


Fig 3 : modèle du bien-être à l’école de Konu et Rimpelä (2002)

Ce modèle nous amène à faire le lien entre le bien-être et la théorie de l'autodétermination citée plus haut.

III.3.2. Le bien-être et la théorie de l'autodétermination

La théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (1985), nous éclaire également sur la dimension du bien-être psychologique. En effet, dans l'explication de la satisfaction des trois besoins cités plus haut, les auteurs prouvent que lorsque l'individu satisfait ces besoins, il réalise alors les activités pour lui-même et fait preuve de motivation autonome, ce qui induit une augmentation du niveau de bien-être. Ainsi, Ryan & Deci, (2001), affirment que « *le bien-être eudémonique consiste en l'actualisation du potentiel humain et des besoins psychologiques ancrés dans sa nature* ». En effet, le concept de l'autodétermination est une composante eudémonique du bien-être, au même titre que les relations interpersonnelles positives, et l'acceptation de soi. (Ryan et al., 2013). Ainsi, nous comprenons l'importance des relations entre pairs ainsi qu'avec l'enseignante en contexte scolaire, afin de garantir le maintien d'un meilleur bien-être psychologique. De plus, les auteurs mettent l'accent sur le fait qu'un individu motivé intrinsèquement développera des comportements plus autodéterminés pour le travail. Il en est de même pour les élèves et le travail scolaire. En effet, un élève dont la motivation pour les activités scolaires est davantage autodéterminée développera un niveau d'engagement plus important, sera plus efficace dans son travail et d'autant plus satisfait de ses résultats. Ainsi, il sera plus épanoui et sera plus enclin à ressentir le bien-être à l'avenir et sur le long terme. Les études montrent une corrélation importante entre le sentiment de bien-être des élèves, une bonne estime de soi, et de meilleurs résultats scolaires. De la même manière, les élèves qui n'apprécient pas l'école et se sentent en marge de celle-ci, présenteraient davantage de problèmes de santé mentale et seraient plus sensibles au décrochage scolaire (Archambault et al., 2009). Ainsi, nous comprenons aisément l'importance de chercher à améliorer le bien-être des élèves, participant à leur réussite scolaire. Au regard de la littérature, nous pouvons donc en conclure que la motivation autodéterminée est un prédicteur du bien-être psychologique.

Ainsi, après avoir défini le climat scolaire, et plus précisément pris en compte l'espace de l'école qu'est la cour de récréation et ses enjeux sur les élèves, après avoir mis en lumière les avantages d'une pédagogie dite active par le biais de projets, avoir clarifié le lien existant entre la motivation et le bien-être selon la théorie de l'autodétermination, et avoir montré en quoi cette pédagogie pouvait avoir des répercussions sur ces deux notions, nous pouvons nous interroger sur ce lien entre la participation au projet de réhabilitation de la cour de récréation

mené avec l'association Récréations Urbaines, et la motivation et le bien-être ressenti des élèves. En ce sens, les hypothèses que nous avançons seraient que les élèves ayant participé au projet de réhabilitation de la cour de récréation auraient, après cette participation, une motivation plus autodéterminée que les élèves n'y ayant pas participé. De la même manière, les élèves ayant participé au projet, présenteraient un sentiment de bien-être plus important que les enfants n'y ayant pas participé. Aussi, nous émettons l'hypothèse selon laquelle les élèves du groupe expérimental présenteraient une satisfaction importante relative au fait d'avoir participé à un tel projet. De plus, les élèves ayant participé à ce projet, à travers des activités dites « de pédagogie de projets », incluant des travaux de groupes et des compétences transversales relatives aux objectifs scolaires, présenteraient une motivation et un sentiment de bien-être importants. Nous postulons également que lors de la restitution des propositions, les élèves ayant proposé leurs idées quant aux changements et travaux de leur cour de récréation, auraient un ressenti négatif si certaines parmi elles ne pouvaient être envisageables et retenues. Enfin, dès lors que les travaux seront réalisés, nous pourrions nous intéresser aux bienfaits de la réhabilitation de la cour de récréation, sur la motivation et le bien-être psychologique des élèves. Pour cela, nous avançons l'hypothèse selon laquelle, les élèves ayant participé au projet et bénéficiant de la cour de récréation réhabilitée au sein de leur école, seraient davantage motivés à s'y rendre, à travailler en classe, et présenteraient une motivation plus autodéterminée et un bien-être plus importants qu'actuellement, et/ou que les élèves n'ayant pas participé au projet en question. Toutefois, la réalisation des travaux étant prévue à la fin de l'année scolaire 2022/2023, nous nous laissons l'opportunité de tester cette hypothèse lors d'une étude future.

Méthodologie

I. Participants

Les participants de l'étude sont 29 enfants de 8 à 10 ans, scolarisés à l'Ecole Charles Péguy de Marcq-en-Baroeul et issus de trois classes différentes : la première représentant le groupe expérimental de 15 élèves de CE2/ CM1 parmi lesquels 9 filles et 6 Garçons, 12 CE2 et 3 CM1. Les élèves des deux autres classes représentent le groupe contrôle : un groupe de 5 élèves de CE2 composé de 3 filles et 2 garçons, et l'autre groupe composé de 9 élèves de CM1, soit 6 filles et 3 garçons. Le groupe expérimental participe, conjointement à notre étude, à l'élaboration d'un projet de réhabilitation de la cour de récréation de l'école, en partenariat avec une architecte de l'Association « Récréations Urbaines » de Lille, alors que les groupes témoins n'y participent pas.

L'étude s'est déroulée en deux temps, tout d'abord avec la passation de questionnaires, puis dans un second temps lors d'entretiens individuels entre les élèves et l'expérimentatrice (moi-même). Après avoir accepté un consentement libre et éclairé, les participant.e.s ont été invité.e.s à répondre au questionnaire, de manière totalement anonyme et individuelle, puis à participer aux entretiens. Dans un texte de présentation, les participant.e.s ont été averti.e.s que leurs réponses seraient utilisées dans l'unique but de notre étude et des objectifs de celle-ci. Ce questionnaire (Annexe 1) est destiné à recueillir dans un premier temps des données sociodémographiques, puis à évaluer respectivement la motivation scolaire et le bien-être des élèves à l'école. Les participants ont eu l'occasion de demander un retour des résultats de l'expérience et ont eu le droit de se rétracter à n'importe quel moment. Cette étude s'est déroulée en janvier et février 2023 pour la première phase et en mai 2023 pour la seconde.

II. Matériel

Dans un premier temps, nous avons réalisé une étude quantitative à l'aide de trois questionnaires : deux échelles traitant de la motivation, la première développée par Brasselet et al. (2022) et la seconde adaptée de celle de Guay et al. (2010), ainsi qu'une échelle traitant du bien-être des enfants à l'école, développée par Bacro et al. (2015). L'entête du questionnaire concernait les informations sociodémographiques. Dans un second temps, nous avons créé une grille d'entretien, qui a servi de fil conducteur des entretiens réalisés.

II.1. Les dossiers sociodémographiques

Les informations recueillies portaient sur l'âge, le sexe et le niveau de classe. Un code était attribué à chaque participant, formé des deux premières lettres de son prénom ainsi que des deux premières lettres de son nom, de manière à ce que les réponses soient anonymisées.

II.2. Le questionnaire

II.2.1. Échelles de motivation

II.2.1.1. Echelle de motivation de Guay et al. (2010)

Dans ce questionnaire, la motivation scolaire est mesurée à travers deux échelles. La première est construite à partir de l'échelle de Guay et al. (2010). Neuf items ont été sélectionnés pour composer l'ensemble du questionnaire. Ceux-ci ont été modifiés pour correspondre à l'école en général, et non plus seulement à la motivation en lecture, écriture et mathématiques comme dans l'échelle de Guay et al. (2010). Cette échelle mesure la motivation intrinsèque, la motivation extrinsèque à régulation identifiée ainsi qu'à régulation contrôlée. Pour chaque énoncé du type : « *L'école va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles* », l'élève répond grâce à une échelle de Lickert allant de 1 : « *pas du tout d'accord* » à 5 : « *tout à fait d'accord* », en passant par 2 : « *Plutôt pas d'accord* », 3 : « *Moyennement d'accord* » et 4 : « *Plutôt d'accord* ». Dans le questionnaire (Annexe 1), les énoncés sont présentés de façon aléatoire. Les énoncés 1, 4 et 7 traitent de la motivation intrinsèque, les énoncés 2, 5 et 8 concernent la motivation extrinsèque identifiée, et les énoncés 3, 6 et 9 concernent la motivation extrinsèque contrôlée. Nous avons réalisé des scores moyens pour chaque type de motivation.

II.2.1.2. Echelle de motivation de Brasselet et al. (2022)

La seconde échelle mesurant la motivation a été développée par Brasselet et al. (2022) et est actuellement en cours de validation. Seize items composent l'ensemble du questionnaire. Cette échelle permet de mesurer la motivation intrinsèque, ainsi que la motivation extrinsèque, à travers les régulations introjectées, externe et identifiée. Enfin, elle mesure l'amotivation. Pour chaque énoncé du type : « *Lorsque je suis en classe, je travaille pour faire plaisir à mon enseignant* », l'élève répond grâce à une échelle de Lickert allant de 1 : « *pas du tout d'accord* » à 5 : « *tout à fait d'accord* ». Dans le questionnaire (annexe 1), les énoncés sont présentés de façon aléatoire. Les énoncés 1, 9, 10 et 16 traitent de la motivation intrinsèque. Les énoncés 2, 8, 11 et 15 concernent la motivation extrinsèque identifiée, les énoncés 3, 7, 12, quant à eux, concernent la motivation

extrinsèque introjectée et les énoncés 4, 6 et 13 traitent de la motivation extrinsèque de type régulation externe. L'amotivation est traitée par les énoncés 5 et 14. Toutefois, ce questionnaire n'étant pas validé intégralement à l'heure de sa passation, nous avons fait le choix de porter notre attention exclusivement sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation contrôlée, à travers les énoncés 1, 9, 10 et 16 pour la motivation intrinsèque, et les énoncés 3, 4, 7, 12 comme représentants de la motivation extrinsèque contrôlée. Les items 2, 5, 6, 8, 11, 13, 14 et 15 n'ont pas été analysés. Nous avons réalisé des scores moyens de chaque type de motivation. Il nous semble pertinent de prendre en compte ces variables afin de compléter les résultats amenés par le questionnaire de motivation d'après Guay et al. (2010). La consistance interne du questionnaire a été vérifiée. Les omégas de McDonald issus des analyses de fiabilité indiquent une cohérence interne plutôt « acceptable » : 0,827 pour la motivation intrinsèque et 0,675 pour la motivation extrinsèque contrôlée. L'analyse factorielle est présentée en annexe 5. Pour l'ensemble des échelles, plus le score moyen est élevé et plus le participant présentera un niveau de motivation élevé.

II.2.1.3. Echelle de bien-être à l'école (BE-Scol) de Bacro et al. (2015)

Le bien-être des élèves à l'école a été mesuré par le questionnaire BE-scol développé par Bacro et al. (2015). Cette échelle est multidimensionnelle et est composée de 30 items. Celle-ci a pour objectif de définir les aspects de la vie scolaire des élèves, à travers leur niveau de satisfaction, leur intégration dans le groupe de pairs et la présence ou l'absence d'affects négatifs qu'ils peuvent ressentir à l'école. Pour chacun des items, l'enfant doit d'abord choisir entre deux catégories d'élèves qui lui sont présentées, et qui diffèrent par la négation (« *Certains élèves aiment...* » contre « *D'autres élèves n'aiment pas...* »). Ainsi, l'élève doit choisir celle qui lui correspond le plus. Dans un second temps, il doit préciser cette réponse en indiquant si la catégorie d'élèves qu'il a choisie est « *vraiment comme lui* » ou « *à peu près comme lui* ». Une échelle en 4 points permet de distribuer les réponses, un score de 4 correspondant toujours à la meilleure appréciation. Dans cette échelle, six dimensions sont évaluées : les relations avec les enseignants, les activités scolaires, la satisfaction à l'égard de la classe, les relations paritaires, le sentiment de sécurité et le rapport aux évaluations. Plus le score moyen à l'échelle est élevé et plus le participant présentera un sentiment de bien-être élevé. Cet outil de mesure va permettre de calculer un score moyen pour chacune des six dimensions évaluées.

II.3. Les entretiens

II.3.1. Grille d'entretien

Afin de réaliser des entretiens auprès des enfants, dans l'optique d'explorer les répercussions de leur participation au projet de réhabilitation de la cour de récréation sur leur motivation, leur bien-être psychologique, leurs ressentis, et leurs projections sur l'avenir, nous avons créé une grille d'entretien. Pour nous guider dans cette réalisation, nous nous sommes basés sur des ressources qui explicitent comment réaliser un entretien (Guittet, 2002). Nous avons choisi de réaliser un entretien semi-directif avec des questions ouvertes afin que les participants puissent davantage argumenter le fond de leur pensée, que s'instaure un climat de confiance entre enquêteur et enquêté, tout en ciblant l'entretien sur des thèmes que nous souhaitons explorer.

Nous avons commencé par établir une grille d'entretiens. Celle-ci ayant pour but de guider le déroulement des entretiens, comme le préconise la littérature. Cette grille d'entretien comprend deux étapes : la première concerne des questions générales sur l'élève, incluant sa présentation et ce qu'il pense de la cour de récréation. La deuxième étape est axée sur le projet de réhabilitation de la cour de récréation, en traitant tout d'abord de la participation de l'enfant au projet, puis de l'impact de cette participation sur l'enfant. Ces choix ont été faits de manière à démarrer l'entretien avec des questions larges pour ensuite aboutir à des questions plus ciblées sur les dimensions que nous souhaitons aborder. La grille d'entretien contient les discours à énoncer aux participants afin d'introduire et de conclure les entretiens de manière standardisée. La grille a été découpée en quatre catégories, qui sont : la présentation de l'élève, la cour de récréation, la participation au projet et les bienfaits de la réhabilitation de la cour de récréation. Aussi, dans chacune des étapes, des questions types sont rédigées à l'avance et des relances sont prévues en fonction de certaines éventualités de réponses. Enfin, pour chaque dimension explorée, les questions posées tentent de capter à la fois le positif et le négatif. (Annexe 3). Une fois la grille réalisée, nous l'avons soumise à Clémentine Delval, l'architecte en charge de la réalisation du projet, afin qu'elle puisse y porter son regard, discuter et/ou la compléter.

III. Procédure

Les participant.e.s (élèves) ont été recruté.e.s sur la base du volontariat, et selon l'accord de consentement de leurs représentants légaux, puisqu'elles et ils sont mineurs. Les élèves et leurs parents ont rempli un formulaire de consentement pour leur participation à la passation de

questionnaires (Annexe 2), puis un second formulaire de consentement pour les entretiens (annexe 4).

Suite à cette préparation, un accord a été établi avec les enseignants afin de fixer les rendez-vous. Ceux-ci ont eu lieu les 30 janvier et 10 février 2023, en présentiel dans les classes pour la passation de questionnaires, puis en individuel dans une salle à l'écart de la salle de classe pour les entretiens. Ces derniers ont duré entre 10 et 20 minutes et se sont déroulés les 5 et 11 mai 2023.

III.1. Passation de Questionnaires

La passation de questionnaires a été réalisée en classe. Les élèves ayant répondu favorablement au formulaire de consentement, ainsi que leurs représentants légaux, ont réalisé la passation de manière individuelle mais au sein de leur groupe-classe avec l'expérimentateur (moi-même). Les élèves n'étant pas volontaires, ont été invités par leur enseignant à réaliser une activité différente dans une autre salle de l'école. Le questionnaire était précédé d'une note informative afin de me présenter et leur décrire précisément le sujet de notre étude. Les consignes leur ont été lues et leur bonne compréhension a été vérifiée. Pour cela, les items ont été énoncés les uns après les autres, en laissant le temps de réponses pour chacun. Tous les élèves étaient invités à réaliser cette tâche dans le même temps imparti, à la suite des explications.

III.2. Entretiens individuels

Les entretiens se sont déroulés individuellement, en face à face, dans une salle neutre. L'élève a été invité à s'installer, l'objectif de l'entretien lui a été expliqué, ainsi que le fait que celui-ci serait enregistré pour les moyens de l'étude. Son accord pour l'enregistrement a été demandé, en stipulant que ses propos relèveraient du secret professionnel. Par conséquent, ceux-ci resteraient entre l'expérimentateur et lui-même, et seraient détruits ensuite. Une fois cela établi, nous avons procédé à l'entretien, en suivant la grille d'entretien présentée en annexe 3. Selon le déroulement de l'entretien, les questions et relances ont été adaptées. Enfin, il a été proposé aux participant.e.s de poser les questions qu'ils/elles souhaitaient, et ceux-ci ont été averti.e.s de la mise à disposition de l'expérimentateur pour toutes demandes éventuelles.

Un élève supplémentaire a été recruté pour un entretien blanc. Ceci a permis de s'exercer à la passation, d'évaluer le temps nécessaire à celle-ci, afin de réajuster au besoin. Ceci a également été bénéfique dans le sens d'une meilleure standardisation, ainsi que pour la

vérification de l'efficacité de la grille d'entretien. Les réponses de ce questionnaire n'ont pas été exploitées lors de l'analyse.

IV. Analyse des données

En ce qui concerne le questionnaire, les données recueillies ont été analysées au moyen du logiciel Jamovi. Pour chacune des variables de notre étude, nous avons réalisé des analyses descriptives et des tests non paramétriques (test de Welch et test de Wilcoxon).

Au niveau des entretiens, étant donné le petit échantillon (N=8), nous avons réalisé une analyse catégorielle thématique, soit une analyse par codage, telle que proposée dans la littérature (Proulx et al., 2007 ; Lejeune, 2019). Dans un premier temps, il s'agit de coder les données de la grille d'entretien, puis les réponses des élèves. Pour cela, les entretiens ont été retranscrits intégralement, puis ont été codés par réponses correspondantes à chaque question posée par l'expérimentateur. La grille faisant apparaître différentes catégories, nous nous sommes servis de celles-ci afin d'y attribuer chaque idée amenée par l'élève interrogé. Une idée pouvant être attribuée à plusieurs catégories distinctes. Nous avons commencé par observer les caractéristiques de chaque entretien, l'intérêt majeur et l'idée principale qui en ressortaient, ainsi que ce qui se dégageait de la relation enquêteur / enquêté. Puis, nous avons observé plusieurs dimensions émanant des réponses de chaque entretien (de quoi parle l'élève ? Comment en parle-t-il ? Est-ce que la relation enquêteur / enquêté est modifiée en cours d'entretien ? Les réponses sont-elles parfois orientées par l'enquêteur ? etc. Enfin, nous avons réalisé une analyse transversale, où pour chaque item, nous observons les points communs entre les participants, ainsi que les points divergents (réponses originales). Ensuite, les interactions entre les thèmes ont été étudiés, afin de faire ressortir les éléments structurants, ce qui est récurrent ou non, ce qui est dit de manière originale par un élève par exemple et que les autres participants n'ont pas dit. Enfin, nous nous sommes interrogés sur les limites de cet exercice (les informations qui auraient pu être abordées, les items à ajouter, en lien avec la littérature). Notre partie « résultats », contient le résumé de l'ensemble de ces informations.

Résultats

Les données recueillies ont été analysées au moyen du logiciel Jamovi. Pour la comparaison des moyennes, l'ensemble des conditions nécessaires à la réalisation d'un test statistique paramétrique de type Anova n'étant pas rassemblé, notamment au niveau de l'homogénéité des variances, nous avons opté pour des tests non paramétriques (test de Welch et test de Wilcoxon) pour chacune des variables de notre étude.

I. Participation au projet et motivation

Notre première hypothèse traite de l'effet de la participation à un projet de classe sur la motivation des élèves. Nous nous attendons à ce que les élèves ayant participé au projet de réhabilitation de la cour de récréation présentent, actuellement, une motivation plus autodéterminée que les élèves n'y ayant pas participé. Pour cela, nous disposons des scores aux sous-échelles des deux questionnaires de motivation : motivation intrinsèque, motivation extrinsèque de type contrôlée et motivation extrinsèque à régulation identifiée. Pour chacune des analyses qui vont suivre, le seuil de significativité est fixé à $\alpha = .05$ sauf indication contraire.

Les analyses descriptives de ces mesures concernant la motivation intrinsèque sont présentées dans les tableaux ci-dessous (tableaux 1 et 2). Chacun des tableaux sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes (le groupe contrôle comparativement au groupe expérimental) et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe (c'est-à-dire à T1 comparativement à T2).

Tableau 1 : *Statistiques descriptives pour la variable Motivation intrinsèque (échelle de Brasselet et al. (2022)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
M. T1	Contr	14	3.29	1.274	0.341
	Exp	15	3.87	1.081	0.279
M. T2	Contr	14	2.64	1.460	0.390
	Exp	15	3.98	0.765	0.197

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative à T1 entre le groupe contrôle et le groupe expérimental concernant la motivation intrinsèque ($F(14, 15) = 1,74 ; p = 0,199$), mais une différence significative entre ces deux groupes à T2 (F

(14, 15) = 9,40 ; $p < 0,05$). Il semblerait que les élèves ayant participé au projet aient un niveau de motivation intrinsèque augmenté comparativement au groupe contrôle. Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

Tableau 2 : *Statistiques descriptives pour la variable Motivation intrinsèque (échelle d'après Guay et al. (2010)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
MI. T1 (2)	Contr	14	2.95	1.530	0.409
	Exp	15	3.82	0.815	0.210
MI. T2	Contr	14	2.67	1.695	0.453
	Exp	15	3.82	0.853	0.220

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) concernant la variable de la motivation intrinsèque selon l'échelle adaptée de celle de Guay et al. (2010), indique des résultats partiellement identiques à ceux de l'échelle précédemment utilisée (échelle de Brasselet et al. (2022)). On observe une différence significative entre ces deux groupes à T2 ($F(14, 15) = 5,26$; $p < 0,05$), et une absence de différence significative à T1 entre le groupe contrôle et le groupe expérimental ($F(14, 15) = 3,58$; $p = 0,073$). Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant la motivation extrinsèque de type contrôlée sont présentées dans les tableaux ci-dessous (tableaux 3 et 4). Chacun des tableaux sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 3 : *Statistiques descriptives pour la variable Motivation extrinsèque de type contrôlée (échelle de Brasselet et al. (2022)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ME contrôlée version 2 T1	Contr	14	4.00	0.925	0.247
	Exp	15	3.43	1.182	0.305
ME contrôlée version 2 T2	Contr	14	3.48	0.922	0.246
	Exp	15	3.55	0.946	0.244

Les résultats de l'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montrent pas de différence significative au score de l'échelle de motivation en ce qui concerne la motivation extrinsèque à régulation contrôlée selon le groupe d'élèves (groupe contrôle ou groupe expérimental). Il semblerait qu'il n'y ait pas de différence de niveau de motivation contrôlée selon le fait que les élèves aient participé ou non au projet. Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

Tableau 4 : *Statistiques descriptives pour la variable Motivation extrinsèque de type contrôlée (échelle d'après Guay et al. (2010))*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ME rég contrôlée. T1	Contr	14	3,38	1,12	0,300
	Exp	15	3,40	1,15	0,297
ME rég contrôlée. T2	Contr	14	3,67	1,41	0,376
	Exp	15	3,62	1,08	0,278

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) concernant la variable de la motivation extrinsèque de type contrôlée selon l'échelle adaptée de celle de Guay et al. (2010), indique des résultats qui vont dans le même sens que ceux de l'échelle précédemment utilisée (échelle de Brasselet et al. (2022)), c'est-à-dire pas de différences significatives à T1 ($F(14, 15) = 0,00204$; $p = 0,964$), ni à T2 ($F(14, 15) = 0,00903$; $p = 0,925$). Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant la motivation extrinsèque à régulation identifiée sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 5). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 5 : *Statistiques descriptives pour la variable Motivation extrinsèque de type identifiée (échelle d'après Guay et al. (2010))*.

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
ME rég identifiée T1	Contr	14	4,29	0,914	0,244
	Exp	15	4,64	0,427	0,110
ME rég identifiée T2	Contr	14	3,74	1,433	0,383
	Exp	15	4,71	0,547	0,141

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative au score de l'échelle de motivation en ce qui concerne la motivation extrinsèque à régulation identifiée selon le groupe d'élèves à T1 ($F(14, 15) = 1,79 ; p = 0,197$), mais une différence significative entre ces deux groupes à T2 ($F(14, 15) = 5,68 ; p < 0,05$). Il semblerait que les élèves ayant participé au projet aient un niveau de motivation extrinsèque à régulation identifiée augmenté comparativement au groupe contrôle. Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

II. Participation au projet et bien-être

Notre seconde hypothèse traite de l'effet de la participation à un projet de classe sur le bien-être psychologique des élèves. Nous nous attendons à ce que les élèves ayant participé au projet de réhabilitation de la cour de récréation présentent, actuellement, un niveau de bien-être plus important que celui des élèves n'y ayant pas participé. Pour cela, nous disposons des scores aux 6 variables de l'échelle de bien-être des élèves à l'école, décrite plus haut.

Les analyses descriptives de ces mesures concernant la relation avec l'enseignant sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 6). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes (le groupe contrôle comparativement au groupe expérimental) et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe (c'est-à-dire à T1 comparativement à T2).

Tableau 6 : *Statistiques descriptives pour la variable relations avec l'enseignant (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Relations avec l'enseignant. T1	Contr	14	2,87	0,791	0,211
	Exp	15	3,38	0,460	0,119
Relations avec l'enseignant. T2	Contr	14	2,51	1,004	0,268
	Exp	15	3,27	0,476	0,123

Une analyse statistique de Welch (Annexe 5) permet de mettre en évidence une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental selon que la passation ait eu lieu à T1 ($F(14, 15) = 4,46 ; p < 0,05$) ou à T2 ($F(14, 15) = 6,50 ; p < 0,05$) au score à l'échelle de bien-être à l'école, en ce qui concerne la variable relations avec l'enseignant. Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental.

(Annexe 6). Au regard de ces résultats, il semblerait que le fait de participer au projet n'augmente pas le score moyen relatif à la variable de la relation à l'enseignant.

Les analyses descriptives de ces mesures concernant les activités scolaires sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 7). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 7 : *Statistiques descriptives pour la variable activités scolaires (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Activités scolaires. T1	Contr	14	2,37	0,660	0,176
	Exp	15	2,77	0,427	0,110
Activités scolaires. T2	Contr	14	1,89	0,713	0,191
	Exp	15	2,80	0,464	0,117

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative à T1 entre le groupe contrôle et le groupe expérimental concernant les activités scolaires ($F(14, 15) = 3,73 ; p = 0,066$), et une différence significative entre ces deux groupes à T2 ($F(14, 15) = 16,69 ; p < 0,001$). En d'autres termes, il semblerait qu'il y ait un effet de la participation au projet sur le ressenti des élèves vis à vis des activités scolaires. Au regard du test de Wilcoxon, cette différence n'est pas significative pour le groupe expérimental, mais elle l'est pour le groupe contrôle ($p < 0,05$). (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant la satisfaction à l'égard de la classe sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 8). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 8 : *Statistiques descriptives pour la variable satisfaction à l'égard de la classe (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Satisfaction à l'égard de la classe. T1	Contr	14	3,52	0,504	0,135
	Exp	15	3,52	0,530	0,137
Satisfaction à l'égard de la classe. T2	Contr	14	3,25	0,658	0,176
	Exp	15	3,55	0,502	0,130

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative au score de l'échelle de bien-être des élèves en ce qui concerne leur satisfaction à l'égard de la classe, que ce soit à T1 ($F(14, 15) = 3,84 ; p = 0,995$) ou à T2 ($F(14, 15) = 1,89 ; p = 0,182$). Il semblerait qu'il n'y ait pas d'effet de la participation au projet sur la satisfaction ressentie des élèves à l'égard de leur classe. Toutefois, on observe une augmentation à T2 pour le groupe expérimental. Cette différence n'est pas significative au regard du test de Wilcoxon. (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant les relations paritaires sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 9). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 9 : *Statistiques descriptives pour la variable relations paritaires (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Relations paritaires. T1	Contr	14	2,85	0,784	0,210
	Exp	15	3,40	0,420	0,109
Relations paritaires. T2	Contr	14	2,84	0,496	0,133
	Exp	15	2,97	0,807	0,208

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative à T2 entre le groupe contrôle et le groupe expérimental concernant les relations paritaires ($F(14, 15) = 0,266 ; p = 0,611$), ainsi qu'une différence significative entre ces deux groupes à T1 ($F(14, 15) = 5,409 ; p < 0,05$). Il semblerait que la participation au projet n'augmente pas le score moyen relatif à la relation de l'élève avec les pairs. Au regard du test de Wilcoxon, cette différence est significative pour le groupe expérimental, mais elle ne l'est pas pour le groupe contrôle ($p < 0,005$). (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant le sentiment de sécurité sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 10). Le tableau sera suivi d'une analyse

statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 10 : *Statistiques descriptives pour la variable sentiment de sécurité (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Sentiment de sécurité, T1	Contr	14	2,51	0,924	0,247
	Exp	15	2,99	0,671	0,173
Sentiment de sécurité, T2	Contr	14	2,76	0,707	0,189
	Exp	15	2,91	0,767	0,198

Les résultats de l'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montrent pas de différence significative au score de l'échelle de bien-être en ce qui concerne le sentiment de sécurité selon le groupe d'élèves à T1 ($F(14, 15) = 2,487 ; p = 0,128$). De plus, il n'apparaît pas de différence significative entre les deux groupes à T2 ($F(14, 15) = 0,299 ; p = 0,589$). Il semblerait que le fait de participer au projet n'induit pas d'augmentation du niveau moyen du score mesurant le sentiment de sécurité. Toutefois, le test de Wilcoxon ne fait pas apparaître de différence significative. (Annexe 6)

Les analyses descriptives de ces mesures concernant le rapport aux évaluations sont présentées dans le tableau ci-dessous (tableau 11). Le tableau sera suivi d'une analyse statistique réalisée à l'aide d'un test de Welch pour les comparaisons intergroupes et d'un test de Wilcoxon pour les comparaisons intragroupe.

Tableau 11 : *Statistiques descriptives pour la variable rapport aux évaluations (échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015)).*

Statistiques descriptives des groupes					
	Groupes	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard
Rapport aux évaluations, T1	Contr	14	2,17	0,646	0,173
	Exp	15	2,68	0,799	0,206
Rapport aux évaluations, T2	Contr	14	2,19	0,640	0,171
	Exp	15	2,73	0,751	0,194

L'analyse statistique de Welch (Annexe 5) ne montre pas de différence significative à T1 entre le groupe contrôle et le groupe expérimental concernant le rapport aux évaluations ($F(14, 15) = 3,57 ; p = 0,070$), mais une différence significative entre ces deux groupes à T2 ($F(14, 15) = 4,49 ; p < 0,05$). Il semblerait que le fait de participer au projet améliore le score moyen relatif au

rapport des élèves vis-à-vis des évaluations. Toutefois, le test de Wilcoxon ne montre pas de différence significative entre T1 et T2 pour le groupe expérimental. (Annexe 6)

Ainsi, au regard du questionnaire de bien-être des élèves à l'école (Bacro et al., 2015), il semblerait que certaines sous-échelles de celui-ci soient impactées par le fait d'avoir participé au projet chez les élèves. En effet, il y aurait un effet de la participation au projet de réhabilitation de cour de récréation sur les variables relatives aux activités scolaires et au rapport des élèves vis-à-vis des évaluations, mais qu'il n'y aurait pas d'effet de cette participation au niveau du bien-être, sur leurs relations avec l'enseignant, leur satisfaction à l'égard de la classe, leurs relations paritaires, ainsi que sur leur sentiment de sécurité.

Afin de répondre aux hypothèses suivantes, nous nous appuyerons sur les entretiens réalisés avec les élèves ayant participé au projet et l'analyse de contenus réalisée à partir de ceux-ci. Pour cela, nous allons présenter les éléments ressortis de cette analyse en lien avec les hypothèses testées. Afin de maintenir l'anonymat et toute référence à une personne, nous utiliserons le masculin, bien que des enfants de sexes différents aient participé à cette étude. A chaque participant, une lettre a été attribuée, correspondant à un code d'anonymat. Enfin, afin de faciliter cette restitution de résultats, pour chaque idée énoncée, le chiffre entre parenthèses correspond au nombre de participants qui l'ont évoquée sur les 8 élèves interrogés.

III. Participation au projet et Satisfaction

Afin de répondre à l'hypothèse selon laquelle les élèves présenteraient une satisfaction induite par le fait d'avoir participé au projet de réhabilitation de la cour de récréation, nous nous basons sur les questions relatives à cette thématique posées lors des entretiens.

Les thèmes qui ont été fréquemment retrouvés dans le discours des élèves interrogés sont : la satisfaction de faire partie de la classe expérimentale, les projections positives quant aux améliorations à venir de la cour de récréation, la réalisation d'activités originales et la transversalité dans les différentes étapes du projet, et enfin la satisfaction d'apprendre des choses nouvelles.

Est-ce que ce projet leur plaît ? La cour de récréation semble être un lieu important pour les élèves (7), ce qui expliquerait que la proposition d'un projet d'amélioration de ce lieu plaît à l'ensemble des élèves interrogés (8). Parmi eux, certains relatent un ressenti positif vis-à-vis des idées proposées (6), et affirment que ces futures améliorations leur feront « du bien » (4), et que la présence de nouvelles activités dans la cour diminuera leur ennui en ce lieu (3). La transversalité avec d'autres matières est également suggérée (1) : « (...) *Il est bien ce projet parce qu'avec les*

délégués de la classe, on a parlé de ce projet pour que tout le monde soit en sécurité, pour que rien ne casse et que ce soit assez bien. Par exemple avec les délégués, on a créé des sortes de lois sur la cour. C'est un peu ça qui me plaît, c'est qu'il est bien organisé ce projet ! » (participant C).

Sont-ils contents d'y avoir participé ? Les élèves affirment être ravis d'y participer (8), et suggèrent là encore la transversalité avec les compétences scolaires et l'originalité dans les activités qu'un tel projet provoque (5), ainsi que la satisfaction d'apprendre de nouvelles choses (3) : « *Oui je suis content d'y avoir participé puisqu'on a travaillé un peu sur la cour, ce qu'on aime et ce qu'on n'aime pas, puis on l'a présenté à la mairie, ça c'est cool que chacun puisse présenter la partie de la maquette qu'il a fait aux employés de mairie. (...) Ils nous ont fait des remarques sur les arbres, ils nous ont dit qu'il fallait mettre des arbres qui poussent assez vite, parce que s'ils poussent dans vingt ans, ce serait assez bête.* » (participant C)

Se sont-ils sentis obligés d'y participer ? En avaient-ils vraiment envie ? Les élèves ne semblent pas s'être sentis obligés de participer au projet (7), affirmant que celui-ci était amusant par le fait de réaliser une maquette (4), ainsi que pour la possibilité qui leur a été donnée de s'exprimer (4).

Au vu de l'analyse de contenus des entretiens, il semblerait que l'ensemble des élèves interrogés présentent une satisfaction importante à l'idée de participer au projet de réhabilitation de leur cour de récréation.

IV. Pédagogie de projet, motivation et bien-être

Afin de répondre à l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant participé au projet à travers des activités dites « de pédagogie de projets » présenteraient une motivation et un sentiment de bien-être importants, nous avons exploré les réponses des élèves lors des entretiens par le biais de l'analyse de contenus.

Les thèmes qui ont été fréquemment retrouvés dans le discours des élèves interrogés sont : la relation à l'enseignante, la fierté des parents, l'apprentissage de nouvelles choses, l'espoir d'un beau métier, l'entraide avec les pairs et les partenaires, ainsi que l'originalité et le caractère attrayant de la pédagogie.

Dans cette partie d'entretien, nous avons interrogé la motivation des élèves. Tout d'abord avec ce qui les motive en règle générale à l'école. Pour certains, c'est la maîtresse et la relation qu'ils entretiennent avec elle qui leur donne envie de se rendre à l'école. (4). « (...) Avec mon maître

d'avant, je ne travaillais pas trop, mais là, la maitresse elle m'aide. » (Participant A). « *J'aime bien ma maîtresse, elle est gentille et elle m'explique bien le travail.* » (Participant B). Le fait de vouloir rendre fiers leurs parents est également mentionné. (2). Ainsi, il semblerait que certains élèves interrogés présentent une motivation de type contrôlée en ce qui concerne l'école. Pour d'autres, il s'agirait plutôt d'une motivation intrinsèque à la connaissance, puisque les élèves suggèrent le plaisir d'apprendre de nouvelles choses (3) : « *Ce qui me motive à l'école, c'est d'apprendre de nouvelles choses, savoir bien écrire, parce que, quand tu seras plus grand, si tu ne sais pas écrire et lire, je ne pense pas que tu vas aller très loin !* » (Participant F). Nous remarquons ici que les élèves amènent un lien entre la participation au projet et leur futur. Nous détaillerons cela dans les prochains résultats.

Est-ce que le fait de participer au projet leur donne davantage envie de se rendre à l'école ? Lorsque nous nous intéressons plus précisément à la motivation et au bien-être des élèves à travers leur participation au projet, les élèves affirment que celui-ci leur donne envie d'aller à l'école (7). Un seul élève stipule que le projet n'a pas d'influence sur son envie de venir à l'école au moment des entretiens. Il semble que ce soit le caractère original de certaines activités réalisées lors des différentes étapes du projet qui motive davantage les élèves et leur procure un sentiment de bien-être psychologique. (6). En effet, la création de la maquette de la cour de récréation réhabilitée est mentionnée par l'ensemble des élèves (8), ainsi que le fait de travailler différemment (5) : « *On travaille, mais en s'amusant. (...) ça motive plus et ça rassure qu'il n'y a pas que le travail, travail, travail...* » (Participant F). Ainsi, il semblerait que les élèves soient davantage motivés et présentent un ressenti plus positif à l'égard des activités proposées en classe lorsque celles-ci sont originales et transversales (ici avec les arts visuels et la manipulation). Ce qui va dans le sens de la pédagogie de projets, telle que décrite dans l'introduction de cette étude.

Est-ce que le fait de participer au projet leur donne davantage envie de travailler en classe ? Lorsque les élèves sont interrogés sur le fait que cette participation au projet pourrait leur donner ou non l'envie de travailler davantage en classe, 5 participants répondent positivement, alors que 3 autres élèves répondent qu'ils travailleraient, même en l'absence du projet. Parmi ceux qui pensent que cette participation induit une envie plus importante de travailler en classe, 2 élèves expliquent que les activités du projet amènent à penser que l'on peut « *apprendre en s'amusant* » (participants C et F), et nomment une fois de plus les activités à caractère original telles que les maquettes (4).

Qu'est-ce que le fait de participer au projet leur apportera dans le futur ? Lorsque nous demandons aux élèves de se projeter et d'imaginer ce que le fait de participer au projet pourrait leur apporter dans le futur, nous nous rendons compte qu'il est difficile pour des enfants de ces âges de

faire cet exercice. En effet, ceux-ci répondent qu'ils ne savent pas (5). Pour d'autres, la référence au futur métier émerge : « *Par exemple si je veux construire des maisons, ou si je veux devenir Maire... eh bien, ça pourrait m'aider à prendre les bonnes décisions (...)* », « *et même si je ne suis pas fort en géométrie, si je veux construire des meubles, il faudra bien que je sache ma géométrie, mes leçons !* » (Participant F). Un élève a mentionné son ressenti par le fait que ce projet lui apporterait « *de la joie* » (Participant H). Il semblerait que malgré le fait qu'il soit difficile pour les élèves de se projeter et d'imaginer, ils associent une motivation extrinsèque à régulation identifiée et un ressenti positif au fait d'avoir pu participer à ce projet.

Aiment-ils travailler de cette manière ? Travailler en groupes par exemple ? En réponse à cette question, les élèves sont unanimes : ils aiment travailler en groupes (8), pour plusieurs raisons : parce qu'ils peuvent discuter avec leurs camarades (5), s'entraider (6), parce que ça leur permet de se sentir moins seuls (2) : « *C'est plus efficace de travailler à plusieurs, on a plus envie de travailler.* » (Participant D). « *Les idées des autres nous aident.* » (Participant H). Le travail en partenariat avec l'architecte est également mentionné : « *Il fallait que ce soit prêt dans un certain temps tout cela, donc Clémentine nous a aidés.* » (Participant C). Il semblerait que le fait de travailler en groupes provoque une motivation plus autodéterminée chez les élèves interrogés, ce qui induirait un sentiment de bien-être plus important également.

Sont-ils en accord avec les propositions des autres élèves ? Ou se sont-ils sentis obligés de les accepter ? Il est à penser que les élèves ont peu de choix dans les activités proposées par l'enseignant, de manière générale. Toutefois, lorsque nous interrogeons les participants sur le fait qu'ils aient pu se sentir obligés d'accepter les idées proposées par leurs camarades, enseignante ou Clémentine (l'architecte), aucun d'entre eux ne dit s'être senti obligé d'accepter quoi que ce soit. Ils ajoutent à cela, être en accord avec l'ensemble des propositions (8) avec toutefois la connaissance de certaines propositions au caractère incongru ou dangereux, et leur compréhension : « *Ils ont quand même demandé de faire de l'escalade, mais c'est un peu fou* ». (Participant B). « *Il y a des choses que je savais que ce n'était pas possible, par exemple, le grand toboggan qui venait du toit et qui tombait dans une piscine. Ben non, tu ne peux pas le faire !* » (Participant C).

V. Aménagements (ir)réalisables et ressentis des élèves

Afin de répondre à l'hypothèse selon laquelle les élèves ayant participé au projet et ayant fait des propositions quant aux changements et travaux de leur cour de récréation, pourraient présenter un ressenti négatif si certaines d'entre elles n'étaient pas envisageables, nous avons clairement posé la question aux participants. L'analyse de contenus indique que, même s'il s'agit

là encore de projections, les élèves sont en capacité d'imaginer leurs ressentis suite à la restitution de Clémentine l'architecte.

Seront-ils déçus si Clémentine annonce que certaines propositions ne sont pas envisageables ? A cette question, la majorité des élèves interviewés n'imaginent pas ressentir de déception (6). Ils ajoutent à cela que le plus important à leurs yeux réside dans le fait que certaines propositions soient retenues (6), qu'ils sont conscients du temps qu'un tel projet nécessite (3), ainsi que de son coût, et par conséquent des choix à opérer (1). D'autres avouent qu'ils seraient déçus de la non faisabilité de certains travaux : « *Oui, il y aurait de la tristesse car on aime tout ce qu'on a proposé.* » (Participant E). Ainsi, 2 élèves évoquent la tristesse lorsqu'on les interroge à ce sujet.

Les élèves ont-ils été déçus en s'apercevant que les travaux n'avaient pas commencé à la date qu'ils avaient imaginée ? La maitresse de la classe m'ayant expliquée qu'à leur retour de vacances, certains élèves avaient été déçus de voir que les travaux de la cour n'avaient pas débuté, je me suis intéressée à leurs ressentis à ce moment-là. Les réponses sont assez partagées, 3 élèves disent être déçus, notamment car ils sont pressés (3), d'autres parlent de tristesse (2), et du fait que le temps leur paraît long (3). D'autres élèves ne semblent pas déçus car ont conscience du temps nécessaire à la création d'un tel projet (4), et affirment pouvoir patienter encore quelques semaines (5).

De manière générale, les élèves ne semblent pas présenter de ressentis négatifs relatifs au caractère non envisageable de certaines propositions. De plus, ils semblent en comprendre les raisons et sont en mesure de les expliquer.

VI. Utilisation de la cour de récréation réhabilitée, motivation et bien-être

Notre sixième et dernière hypothèse stipule que les élèves ayant participé au projet et bénéficiant de la cour de récréation réaménagée au sein de l'école, présenteraient une motivation plus autodéterminée et un bien-être plus importants, auraient davantage envie de se rendre à l'école et de travailler en classe, qu'avant le démarrage du projet et/ou que les élèves n'y ayant pas participé. Afin de vérifier cela, nous disposons de l'analyse de contenu relative aux entretiens individuels.

Les élèves interrogés pensent-ils, qu'une fois les travaux réalisés, leur motivation et leur bien-être psychologique s'en trouveront augmenté ? et ceux des autres élèves de l'école ? Au vu de l'analyse de contenus, il semblerait que l'ensemble des élèves interrogés pensent que le fait d'avoir participé au projet et de pouvoir bénéficier de la cour de récréation réhabilitée provoquera

des changements positifs au sein de l'école. (8). Tout d'abord, en ce qui les concerne, ils imaginent qu'ils se sentiront mieux (8) puisqu'ils ne s'ennuieront plus dans la cour (5), qu'ils s'amuseront davantage avec les différentes activités qui seront mises en place (4), que les travaux, et donc l'apparition de nouveautés leur amènera un ressenti plus positif qu'actuellement. (4). Enfin un élève affirme que « *ça changera beaucoup de choses.* » (Participant H). De la même manière, lorsque nous les interrogeons sur ce que cela pourrait induire chez les autres élèves de l'école, les interviewés répondent que ceux-ci s'amuseront beaucoup plus (4), qu'ils s'ennuieront moins (3), et « *qu'ils seront contents !* ». (Participant H). Il semblerait que l'ensemble des élèves se projettent positivement quant à la découverte et l'utilisation de leur future cour de récréation.

Seront-ils plus motivés à se rendre à l'école ? Présenteront-ils davantage de motivation autodéterminée pour le travail en classe ? Les élèves affirment majoritairement qu'ils seront plus motivés à l'idée de se rendre à l'école. (7). L'un d'eux déclare toutefois que cela ne changera rien pour lui à ce niveau, puisqu'il vient surtout à l'école pour son avenir, comme développé plus haut. De la même manière, 4 élèves affirment qu'une fois les travaux de la cour réalisés, ils auront davantage envie de travailler en classe, alors que les 4 autres élèves interrogés stipulent que cela n'aura pas de conséquence sur le travail de classe à leur niveau. L'un d'eux appuyant cela par : « (...) *car la récré, ça n'impacte pas tout.* » (Participant F). Il semblerait que les élèves fassent clairement la distinction entre la réhabilitation de leur cour de récréation, leur motivation à l'idée de se rendre à l'école et celle relative au travail scolaire réalisé en classe.

Discussion

L'objectif de cette recherche est de mettre en lumière les effets de la participation des élèves d'une école élémentaire, à un projet de classe qui a pour but la réhabilitation de la cour de récréation, sur leur motivation et leur bien-être psychologique, à travers différentes échelles et entretiens. Pour ce faire, nous avons souhaité mesurer les bienfaits de la participation au projet sur la motivation, le bien-être et les ressentis des élèves.

La littérature actuelle met en évidence que la motivation de l'individu, et dans ce cas actuel, de l'élève, peut être impactée par un environnement délétère ou vécu comme tel (Dupont et al., 2010). Vivre dans un contexte qui ne permet pas de pouvoir vivre des sensations positives pourrait affecter au long court l'humeur de façon négative. Ce qui contribue également à limiter la motivation autodéterminée (Howard et al., 2020).

I. Présentation et discussion des principaux résultats

I.1. Participation au projet et motivation

Notre première hypothèse traitait du lien entre le fait de participer au projet et la motivation autodéterminée. Pour cela, nous avons testé la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation contrôlée à travers deux échelles : l'échelle de Brasselet et al. (2022) et l'échelle d'après Guay et al. (2010). Puis la motivation extrinsèque identifiée a été testée à travers l'échelle construite à partir de celle de Guay et al. (2010).

En ce qui concerne la motivation intrinsèque, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. A ce niveau de l'étude, cela est appréciable car il indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de motivation intrinsèque relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant l'écart de moyenne à T2, on observe une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Il semble donc qu'il y ait un effet de l'intervention sur la motivation intrinsèque. Ce qui corrobore les propos de Huber (2005), qui affirme que la participation à un projet a un effet sur la motivation des individus. Toutefois, on observe dans l'analyse descriptive concernant le groupe contrôle, une baisse du niveau de moyennes de

motivation intrinsèque entre T1 et T2, une diminution qui peut contribuer au fait que les résultats au test de Welch soient significatifs. Néanmoins, selon le test de Wilkonson, cette différence n'est pas significative. On peut donc considérer qu'il y a bien un effet de la participation au projet sur la motivation intrinsèque des élèves. Les résultats obtenus à partir de l'échelle de Brasselet et al. (2022) vont dans ce sens également.

Concernant la motivation extrinsèque de type contrôlée, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Ainsi, nous pouvons considérer que les deux groupes comparés disposent d'un score de motivation extrinsèque de type contrôlée relativement semblable avant notre intervention. Pour cette hypothèse, nous pouvons donc ainsi réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant le test de comparaisons de moyennes de Welch à T2, nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Il ne semble donc pas y avoir d'effet de l'intervention sur la motivation extrinsèque de type contrôlée dans notre échantillon.

Aussi, ce type de motivation s'éloignant de la motivation autodéterminée sur le continuum de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2002), elle ne représente pas la variable principale sur laquelle nous souhaitons intervenir, et par conséquent, ne remet pas en cause l'effet positif de projet mené. En effet, nous pouvons penser que le fait de participer au projet aurait moins d'effet sur les élèves qui présentent un niveau de motivation autodéterminée faible dès le départ de l'intervention.

Enfin, en ce qui concerne la motivation identifiée testée dans l'échelle de Guay et al. (2010), les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. A ce niveau de l'étude, cela indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de motivation extrinsèque à régulation identifiée relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant l'écart de moyenne à T2, on observe une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Il semble donc qu'il y ait un effet de la participation au projet sur la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Nous pouvons donc imaginer que le fait de participer au projet, amène davantage de valeur personnelle, et donc une augmentation de la motivation à régulation identifiée chez les élèves du groupe contrôle. Toutefois, on observe dans

l'analyse descriptive concernant le groupe contrôle, une diminution de son niveau de moyennes de motivation extrinsèque identifiée entre T1 et T2, ce qui pourrait contribuer au fait que les résultats au test de Welch soient significatifs. Néanmoins, selon le test de Wilkonson, cette différence n'est pas significative. On peut donc considérer qu'il y a bien un effet de la participation au projet sur la motivation extrinsèque à régulation identifiée des élèves. Les résultats obtenus à partir de l'échelle de Brasselet et al. (2022) vont dans le même sens.

Ainsi, nous pouvons considérer que notre première hypothèse est validée puisque nous observons que le fait de participer au projet a un effet sur la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée, soit des motivations plus autodéterminées, qui procurent davantage de bien-être et de réussite scolaire des élèves. En effet, cela laisse supposer que l'intervention a engendré un engagement plus important dans un projet qui donnait sens pour ces élèves. Nous pouvons donc observer la pertinence de mettre en place des projets au sein de la classe afin de soutenir ou développer ces types de motivation tout au long de l'année scolaire, et à plus long terme. Toutefois, nous n'observons pas d'effet significatif de la participation au projet sur la motivation extrinsèque de type contrôlée. De plus, afin de mettre en perspective les résultats statistiques de notre étude avec les entretiens, nous pouvons ajouter que l'analyse de contenu indique que ce projet fait sens pour les élèves, et que ceux-ci éprouvent une motivation autodéterminée importante relative au fait d'y participer.

1.2. Participation au projet et bien-être

Notre deuxième hypothèse traitait du lien entre le fait de participer au projet et le bien-être psychologique des élèves. Pour cela, nous avons testé le bien-être à travers l'échelle de bien-être à l'école de Bacro et al. (2015).

Selon les comparaisons de moyennes à t1 entre les 2 groupes, on observe une différence du niveau de bien-être selon la variable relative à la relation des élèves avec leur enseignant. Ainsi, avant l'intervention, le niveau de bien-être n'était pas homogène entre les deux groupes, et bien que les résultats à T2 montre une différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental, on ne peut pas considérer les résultats à T2 comme étant uniquement dus à un effet de notre intervention.

Bien que nous ne pouvons pas vérifier que la participation au projet augmente la qualité du bien-être sur la relation à l'enseignant, il convient de constater que l'attitude de l'enseignant impacte

le bien-être des élèves. Ainsi, la différence significative à T1 le prouve, c'est-à-dire avant notre intervention.

De plus, au regard de l'analyse de contenus des entretiens, nous observons qu'indépendamment de notre intervention, les élèves du groupe expérimental ont un niveau de bien-être relatif à la relation avec leur enseignant positif. Néanmoins, nous ne pouvons pas discuter de l'hétérogénéité des deux groupes à T1 puisque le groupe contrôle n'a pas été interrogé lors des entretiens.

En ce qui concerne la variable relative aux activités scolaires, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. A ce niveau de l'étude, cela est appréciable car il indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de bien-être relatif aux activités scolaires relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Les résultats laissent penser que le fait de participer au projet n'a pas induit d'augmentation du niveau de bien-être dans les activités scolaires, mais l'aurait maintenu. Toutefois, le test de comparaisons de moyennes de Wilcoxon concernant le groupe contrôle à T1 et à T2, montre une diminution du niveau de bien-être de manière significative pour le groupe contrôle. Ainsi, il semblerait que le bien-être diminue pour la variable relative aux activités scolaires au long de l'année, au sein des classes ne proposant pas ce type de projets. Cela prouve l'importance de réaliser des projets novateurs et d'adopter une pédagogie de projets à l'école, afin d'augmenter le bien-être dans les activités scolaires, et donc augmenter la motivation autodéterminée.

En ce qui concerne la satisfaction à l'égard de la classe, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Cela indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de bien-être relatif à la satisfaction à l'égard de la classe relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant le test de comparaisons de moyennes de Welch à T2, nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. Il ne semble donc pas y avoir d'effet de l'intervention sur la satisfaction à l'égard de la classe pour notre échantillon. Au regard de ces résultats, nous pouvons donc conclure que la mise en place d'un projet innovant

comme celui entrepris au sein de la classe du groupe expérimental n'impacterait pas la satisfaction à l'égard de la classe.

L'analyse statistique de Welch indique qu'il y a une hétérogénéité des scores entre le groupe contrôle et le groupe expérimental à T1 concernant les relations paritaires. Ainsi, les élèves faisant partie du groupe expérimental semblent avoir des relations de meilleure qualité avec leurs pairs que le groupe contrôle. Dans le test de Welch à T2, cette différence significative disparaît et semble être justifiée par une baisse du score à T2 pour le groupe expérimental comparativement à T1. Cette différence de moyenne est significative au test de Wilcoxon. Cet effet interpelle, dans le sens où le niveau de relations paritaires a baissé entre T1 et T2, ce qui pourrait laisser penser que l'intervention aurait un effet délétère sur cette variable. De plus, l'analyse de contenus relatent de bonnes relations paritaires entre les élèves interrogés. Ainsi, il est probable que ces résultats soient la conséquence d'autres événements particuliers internes à la vie de l'école et dont nous n'avons pas eu connaissance, ou encore dus à une mauvaise compréhension par les élèves des items relatifs à cette composante. Nous pouvons aussi imaginer qu'étant donné que la participation au projet a un effet sur la motivation autodéterminée des élèves, ceux-ci éprouvent moins le besoin de se sentir soutenus par leurs pairs.

En ce qui concerne la variable relative au sentiment de sécurité, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. A ce niveau de l'étude, cela est appréciable car il indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de bien-être relatif au sentiment de sécurité relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant les résultats à T2, les analyses de Welch n'indiquent aucun effet de la participation au projet sur la variable relative au sentiment de sécurité du groupe expérimental. L'intervention ne semble donc pas avoir eu d'impact sur le bien-être relatif au sentiment de sécurité.

Enfin, en ce qui concerne la variable relative au rapport aux évaluations, les résultats de comparaison de moyennes du test de Welch nous montrent qu'à T1 nous n'observons pas de différence significative entre le groupe contrôle et le groupe expérimental. A ce niveau de l'étude, cela est appréciable car il indique que les deux groupes comparés disposent d'un score de bien-être relatif au rapport aux évaluations relativement semblable avant notre intervention. Nous pouvons donc ainsi, pour cette hypothèse, réellement mesurer l'efficacité de l'intervention à T2.

Concernant les résultats à T2, les analyses de Welch indiquent un effet significatif de la participation au projet sur la variable relative au rapport aux évaluations du groupe expérimental. L'intervention semble donc avoir un impact sur le bien-être relatif au rapport des élèves aux évaluations. Ainsi, cela laisse suggérer que les élèves qui ont participé au projet auraient tendance à présenter un sentiment de bien-être et donc moins d'anxiété face aux évaluations. En effet, en permettant à ces élèves de participer à un projet habituellement réservé aux adultes, cela peut leur permettre de se sentir considérés et donc d'augmenter leur sentiment de compétence.

1.3. Participation au projet et satisfaction

Notre troisième hypothèse traitait du lien entre le fait de participer au projet et la satisfaction ressentie par les élèves. Pour cela, nous avons interrogé des élèves du groupe expérimental lors d'entretiens individuels et analysé le contenu de ceux-ci.

Lors des entretiens, l'ensemble des élèves interrogés affirment être satisfaits et heureux de participer au projet, aucun ne dit s'être senti contraint d'y participer. Ainsi, nous imaginons que leur motivation extrinsèque à régulation contrôlée n'a pas été impactée par notre intervention.

Le fait de participer à un projet innovant dans sa réalisation et les activités accomplies telles que la réalisation de la maquette, le fait de travailler en groupes par exemples, de donner son avis et proposer des idées, renforcent le sentiment de compétence des élèves. Ainsi, ils se sentent davantage soutenus étant donné qu'ils sont impliqués dans des activités qui ont du sens pour eux, leur plaisent, et pour lesquelles de nouveaux objectifs sont travaillés.

Nous pouvons donc considérer que notre hypothèse est validée. En effet, les élèves du groupe expérimental présentent une satisfaction importante relative au fait d'avoir participé au projet.

1.4. Pédagogie de projet, motivation et bien-être

Notre quatrième hypothèse traitait du lien entre le fait de participer au projet à travers une pédagogie innovante, la motivation et le bien-être. Pour cela, nous avons interrogé des élèves du groupe expérimental lors d'entretiens individuels et analysé le contenu de ceux-ci.

Lorsque nous demandons aux élèves du groupe expérimental leurs ressentis en termes de motivation et de bien-être assimilables au fait de participer à ce projet, ceux-ci affirment qu'au

niveau de la motivation, c'est leur enseignante qui endosse un rôle important, qui les motive à travailler en classe mais également à venir à l'école. Le fait de vouloir rendre fiers leurs parents est également précisé, ce qui pourrait s'apparenter à une motivation moins autodéterminée. Toutefois, nous observons que la majorité des élèves stipulent que le projet fait sens pour eux et qu'il leur a permis de développer une motivation plus autodéterminée, puisqu'ils ont eu l'occasion d'apprendre de nouvelles choses qui pourront les mener vers un futur métier espéré.

Dans cette perspective, plusieurs enfants relatent également que ce qui les a motivés dans le projet et a donc contribué à leur bien-être psychologique, c'est la relation qu'ils ont pu entretenir avec leurs pairs, lors des travaux de groupes, lorsqu'ils ont pu proposer leurs idées, ou encore lors des restitutions. Nous pourrions donc nous attendre à une augmentation du bien-être dans la relation avec les pairs, mais ce n'est pas ce qui est retrouvé dans les analyses statistiques.

Les résultats de l'analyse de contenus vont dans le sens de notre hypothèse, nous pouvons donc considérer que celle-ci est validée. En effet, les élèves ayant participé au projet à travers des activités dites « de pédagogie de projets », incluant des travaux de groupes et des compétences transversales relatives aux objectifs scolaires, semblent présenter une motivation et un sentiment de bien-être importants. Toutefois, il semble pertinent de nous pencher davantage sur le bien-être dans les relations paritaires conjointement à la mise en place d'une pédagogie de ce type au sein des classes.

1.5. Aménagements (ir)réalisables et ressentis des élèves

Notre cinquième hypothèse traitait du lien entre la restitution des propositions, le fait que les idées soient réalisables ou non, et le ressenti des élèves. Pour cela, nous avons interrogé des élèves du groupe expérimental lors d'entretiens individuels et analysé le contenu de ceux-ci.

Ce qui ressort principalement de l'analyse de contenus est le fait que les élèves projettent qu'ils ne seront pas déçus en cas de propositions non retenues dans l'ensemble des idées énoncées, même si certains évoquent « un peu de tristesse ». D'ailleurs, ils ajoutent à cela, que le plus important à leurs yeux, réside dans le fait que certaines propositions soient tout de même retenues. Ainsi, nous pouvons imaginer que parmi les élèves interrogés, il réside un bon niveau de tolérance à la frustration, mais nous n'avons pas mesuré cette variable dans cette étude.

Notre hypothèse est partiellement validée puisque, selon les élèves interrogés, un sentiment de tristesse est évoqué, alors que pour la majorité d'entre eux, il n'y aurait pas de déception au regard des aménagements irréalisables au sein de leur cour de récréation.

1.6. Utilisation de la cour de récréation réhabilitée, motivation et bien-être

Notre sixième et dernière hypothèse traitait du lien entre l'utilisation future par les élèves de la cour de récréation réhabilitée, soit la finalité du projet, sur leur motivation autodéterminée et leur bien-être psychologique. Pour cela, nous avons interrogé des élèves du groupe expérimental lors d'entretiens individuels et analysé le contenu de ceux-ci.

Lors des entretiens, les élèves ont relaté la satisfaction qu'ils imaginent ressentir au moment où ils découvriront et utiliseront la cour de récréation aménagée. Ainsi, le projet semble répercuter des effets positifs sur l'ensemble de ces élèves mais avec une certaine variabilité interpersonnelle. Nous pouvons imaginer que cela s'explique par le fait que pour certains, l'environnement aurait des répercussions plus importantes sur leur motivation et leur bien-être psychologique, que pour d'autres. Toutefois, ils affirment qu'ils auront davantage envie de se rendre à l'école et de travailler en classe, une fois les travaux réalisés et qu'ils y trouveront un sentiment de bien-être plus important. Ce qui corrobore les travaux de Mazalto (2013) qui stipule que l'architecture scolaire influe sur la réussite des élèves.

Notre hypothèse semble validée puisque les élèves ayant participé au projet et bénéficiant de la cour de récréation réhabilitée, seront, selon leurs projections, davantage motivés à se rendre à l'école, à travailler en classe et présenteraient une motivation plus autodéterminée et un bien-être plus important qu'actuellement. De plus, les élèves interrogés ont le sentiment qu'il en sera de même pour leurs camarades des autres classes.

II. Limites de l'étude

Une première limite que nous pouvons soulever pour cette étude est l'utilisation de questionnaires auto-rapportés. En effet, le format des questionnaires utilisés rend possible l'apparition de certains biais tels que le biais de désirabilité sociale ou l'effet de contamination. La désirabilité sociale peut encourager la participante à se montrer sous son meilleur jour en situation d'évaluation et ainsi favoriser les réponses qu'elle considère comme attendues plutôt que celles qui lui correspondent réellement. L'effet de contamination, quant à lui, s'explique

par le fait que la réponse à une question peut influencer la manière de répondre aux suivantes. Les items inversés contribuent cependant à atténuer ce biais.

Concernant notre livret, il est possible que pour certains de nos participants, la passation ait été longue. En effet, cumuler plusieurs questionnaires différents peut impacter la qualité des réponses. Les participants peuvent faire le choix ou être tentés de répondre au hasard pour terminer la passation rapidement. Cet effet a pu être accentué lors des entretiens. Bien que lors des passations, j'ai précisé aux participants qu'ils pouvaient prendre le temps de répondre aux questions, ceux-ci ont pu diminuer ce temps de passation par fatigabilité ou gêne. En outre, les questionnaires administrés aux participants ont pu susciter des questionnements chez ceux-ci car le rapport entre les items et le projet de réhabilitation de la cour de récréation les questionnait. De plus, il est probable que la compréhension des items ait été difficile pour certains élèves. Bien que nous ayons pris soin d'ajuster le vocabulaire des items à l'âge des élèves questionnés, pris le temps lors de la passation de demander si ceux-ci étaient compris et après leur avoir laissé la possibilité de poser les questions qu'ils jugeaient utiles, nous ne pouvons pas garantir son absence.

Une autre limite concernerait les conditions de passations. En effet, on ne peut pas considérer qu'elles aient été identiques pour l'ensemble des élèves interrogés, de par le lieu de passation tout d'abord, puisque les élèves du groupe contrôle ont répondu aux questionnaires au sein de leur classe, alors que les élèves du groupe expérimental ont été interrogés dans une autre classe que la leur. De même, au niveau des entretiens, ceux-ci ont été réalisés dans la salle des maîtres, et il s'est avéré que les élèves ont été distraits par des bruits intempestifs ou des allers et venues d'adultes, à deux reprises. Toutefois, nous avons dû nous accommoder de ces limites matérielles. De plus, les entretiens ont été réalisés en deux parties mais à deux moments de la semaine différents. Ceci peut également avoir un impact sur la prédisposition des élèves à réaliser ce genre d'intervention, leur fatigabilité, les activités réalisées avant et après la passation de questionnaires et d'entretiens.

Enfin, la taille de l'échantillon peut également être discutée quant à la pertinence des résultats. Toutefois, le temps imparti à la réalisation de ce mémoire ne m'a pas permis d'élargir le nombre de passation. Ainsi, pouvoir répliquer ces résultats avec un échantillon plus conséquent pourrait nous permettre de les envisager de façon plus considérable.

III. Pistes de recherche

Nos résultats laissent apparaître qu'il existe un lien entre la motivation autodéterminée, le bien-être et le sentiment de compétence. Chaque individu perçoit une situation donnée en fonction de l'importance qu'il lui accorde. Ainsi, un individu n'ayant pas d'intérêt particulier à entretenir des relations sociales, pourrait quant à lui, ne pas avoir d'affects négatifs par rapport au fait de se sentir isolé. C'est ainsi, d'une part la valeur que l'on associe à la situation et l'émotion qui s'en suit, qui pourrait impacter ou non la motivation. Il semblerait donc pertinent de s'intéresser lors d'études futures, à un échantillon au profil particulier qui concernerait des participants présentant une motivation autodéterminée ainsi qu'un sentiment de compétences importants, afin de tester si le fait de ne pas avoir besoin de soutien ne vient pas biaiser leurs relations sociales. En d'autres termes, nous nous demandons s'il y a un effet du bien-être psychologique qui intervient dans les relations interpersonnelles de ces élèves. Dans ce cas, il semble primordial de travailler les relations sociales en parallèle du projet mis en place au sein de la classe.

IV. Applications et Interventions

Cette étude met en évidence que la motivation des élèves, leur bien-être psychologique et leurs ressentis ont un lien avec les activités proposées à l'école, notamment par le biais de projets de classe. Ainsi, puisque la motivation des élèves a tendance à diminuer au fil de l'année scolaire, il serait intéressant de mettre en place des ateliers participatifs autour de la thématique de l'espace scolaire, par exemple en proposant un réaménagement de la salle de classe. De plus, la mise en place de groupes de paroles au sein de la classe, afin que les élèves puissent proposer et discuter de leurs envies et besoins à ce niveau, permettrait également de développer un sentiment de compétence plus important chez ces élèves.

Il serait intéressant de mener des ateliers au cours des formations des professeurs des écoles, afin de promouvoir une pédagogie par le biais de projets, d'en expliquer les bienfaits et les points de vigilance à considérer.

Conclusion

Ce travail d'étude et de recherche permet de mettre en évidence les liens entre la participation à un projet, la motivation et le bien-être psychologique des élèves. Nous observons que le fait de mettre un projet en place au sein d'une classe semble être favorable au développement des motivations intrinsèque et à extrinsèque à régulation identifiée. Ces motivations étant celles les plus impliquées dans la réussite scolaire des élèves, il convient de considérer ces résultats afin de maintenir ou augmenter la motivation autodéterminée des élèves en général.

En ce qui concerne le bien-être, nous observons un effet de la participation au projet de réhabilitation de cour de récréation sur les variables relatives aux activités scolaires et au rapport des élèves vis-à-vis des évaluations. Nous savons que le bien-être psychologique contribue à obtenir une motivation plus autodéterminée. Ainsi, en proposant un projet de classe, nous agissons sur ces deux variables, qui font parties de tâches purement scolaires, et nous permettons aux élèves de développer leur sentiment de compétences. Toutefois, le projet ne semble pas engendrer de ressentis positifs au niveau des relations interpersonnelles avec les pairs ou avec l'enseignante. Ce qui laisse supposer que le fait de participer à un tel projet dans lequel les élèves se sentent valorisés, plus autonomes et considérés, augmenterait leur sentiment de compétences et ainsi diminuerait le besoin de se rallier aux pairs et d'émettre une demande d'aide par exemple. Ainsi, cette étude montre que participer à un projet comme celui-ci, renforcerait le sentiment de compétence et potentiellement l'autonomie des élèves, mais n'engendrerait pas d'effets positifs sur les relations paritaires. Ainsi, il semble important de considérer que lors de la mise en place de nouveaux projets, et afin que ceux-ci soit favorable à l'ensemble des dimensions menant à la réussite scolaire, il est important de veiller à maintenir une bonne relation avec les pairs et l'enseignant durant cette participation, en mettant l'accent, par exemple, sur des projets intermédiaires collaboratifs avec l'enseignant et les pairs.

Ainsi, nous observons qu'au niveau de la motivation, ce sont plus précisément les variables relatives à la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée qui connaissent un effet du fait de participer au projet. Aussi ce sont les variables relatives aux activités scolaires et le rapport des élèves aux évaluations qui sont sujets à une augmentation du niveau de bien-être induit par la participation au projet. Ainsi, nous pouvons imaginer que le fait de demander l'avis des élèves, de leur permettre de prendre part à un projet innovant et habituellement destiné à

un public adulte, leur demande d'acquérir des compétences nouvelles et un sentiment d'autonomie plus important. Ceci impacterait le sentiment de compétences des élèves, qui à son tour induirait une augmentation de leur niveau de motivation autodéterminée. Toutefois, le fait d'observer une diminution des résultats dans la composante bien-être au niveau des relations interpersonnelles avec l'enseignante et les pairs, nous amène à penser qu'un élève qui voit son sentiment de compétence augmenter considérablement, présentera également un sentiment d'autonomie plus important, et ainsi pourrait engager moins de relations interpersonnelles. Ceci semble être une piste à explorer lors de futures recherches.

Références

- Anderson, J. R. (1982). Acquisition of cognitive skill. *Psychological Review*, 89(4), 369–406.
<https://doi.org/10.1037/0033-295x.89.4.369>
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent Behavioral, Affective, and Cognitive Engagement in School : Relationship to Dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>
- Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Guimard, P. (2015), *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Université de Nantes.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>
- Bowlby, J. (1977). The Making and Breaking of Affectional Bonds. *British Journal of Psychiatry*, 130(3), 201-210. <https://doi.org/10.1192/bjp.130.3.201>
- Brasselet, C., Delaval, M., Gimenes, G., Guerrien, A. (2022), "communication personnelle".
- Brault-Labbé, A., & Dubé, L. (2010). Engagement scolaire, bien-être personnel et autodétermination chez des étudiants à l'université. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 42(2), 80-92.
<https://doi.org/10.1037/a0017385>
- Bernet, E., Karsenti, T., Roy, N. (2014). Mesure de l'engagement scolaire. Engagement scolaire en milieux défavorisés : *traduction et validation exploratoire d'une échelle de mesure*. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair. 1. 20-33
- Chase, E., Statham, & J. (2010). Childhood Wellbeing: A Brief Overview. London Childhood Wellbeing Research Centre.
- Citation de John Lennon*. (s. d.). Citation Célèbre. <https://citation-celebre.leparisien.fr/citations/149575>
- Cohen, J. D., McCabe, E. L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate : Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cros, F., Bru, M., Not, L. (1998) — *Où va la pédagogie du projet ?*. In: *Revue française de pédagogie*, 84, 83-85.

- Dadvand, P., Nieuwenhuijsen, M. J., Esnaola, M., Forns, J., Basagaña, X., Alvarez-Pedrerol, M., Rivas, I., López-Vicente, M., De Castro Pascual, M., Su, J., Jerrett, M., Querol, X., & Sunyer, J. (2015). Green spaces and cognitive development in primary schoolchildren. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *112*(26), 7937–7942. <https://doi.org/10.1073/pnas.1503402112>
- DeCharms, R. C. (1968). New York: Academic Press.
- Deci, E.L. (1975) Intrinsic motivation. New-York: Plenum.
- Deci, E. L. (2002). Handbook of self-determination research. Dans R. M. Ryan (Éd.), *Self-determination research: Reflections and future directions* (E.L. Deci&R.M. Ryan éd., p. 431-444). University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 13, pp. 39-80). New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, *19*(2), 109-134. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(85\)90023-6](https://doi.org/10.1016/0092-6566(85)90023-6)
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (Vol. 38. Perspectives on motivation, pp. 237-288). Lincoln, NE: University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, *49*(1), 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- Delalande, J. (2006). La cour d'école. *Enfances & Psy*, *33*(4), 15. <https://doi.org/10.3917/ep.033.0015>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, *55*(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

- Dupont, J. P., Ghislain Carlier, C., & Gérard, P. (2010). La motivation auto-déterminée des élèves en éducation physique : état de la question. *Staps, n° 88(2)*, 7-23. <https://doi.org/10.3917/sta.088.0007>
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D. A., Flanagan, C. A., & Mac Iver, D. J. (1993). Development during adolescence : The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist, 48(2)*, 90-101. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.48.2.90>
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research, 45(1)*, 83-93. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086145>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology, 80(4)*, 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910x499084>
- Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49(3)*, 233-240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>
- Guittet A. (2002). *L'entretien, Techniques et pratiques* (6ème éd.). Paris, FR: Armand Colin.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Hetherington (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 275-385). New York: John Wiley.
- Hébert, T., & Dugas, É. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation, 43*. <https://doi.org/10.4000/edso.1904>
- Houssaye, J (1995). *La motivation en contexte scolaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 113 (pp.154-155). Lecture-écriture
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021a). Student motivation and associated outcomes: A meta-analysis from self-determination theory. *Perspectives on Psychological Science, 16(6)*, 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Howard, J. L., Chong, J. X. Y., & Bureau, J. S. (2020). The tripartite model of intrinsic motivation in education: A 30-year retrospective and meta-analysis. *Journal of Personality, 88(6)*, 1268-1285. <https://doi.org/10.1111/jopy.12570>

- Huber, M. T., & Hutchings, P. (2005). *The Advancement of Learning: Building the Teaching Commons*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools : a conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87. <https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79>
- Maruejouis, E., (s.d.) *Egalité filles/garçons : et si on effaçait les terrains de foot des cours de récré ?*, [en ligne]. Disponible sur : <<https://www.nouvelobs.com/rue89/20170214.OBS5312/egalite-filles-garcons-et-si-on-effacait-les-terrains-de-foot-des-cours-de-recre.html>> (consulté le 21/04/2023).
- Mazalto, M., & Paltrinieri, L. (2013). Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, 64, 31-40. <https://doi.org/10.4000/ries.3592>
- Montessori, M., *Éducation pour un monde nouveau*, Desclée De Brouwer, (2018) p.152 *Manuel d'analyse qualitative: Analyser sans compter ni classer*. De Boeck Supérieur.
- Musset, M., (2012) *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?* Dossier d'actualité de la Veille et Analyses.
- Pelletier, L. G. (1993). Une perspective humaniste de la motivation : les théories de la compétence et de l'autodétermination. Dans R. J. Vallerand (Éd.), *Introduction à la psychologie de la motivation* (R. J. Vallerand & E. E. Thill éd., p. 236-240). Etudes Vivantes.
- Pelletier, L. G., Tuson, K. M., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Brière, N. M., & Blais, M. R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports : The Sport Motivation Scale (SMS). *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17(1), 35-53. <https://doi.org/10.1123/jsep.17.1.35>
- Proulx, A. G., & Dionne, É. (2010). Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). Série « L'enquête et ses méthodes » : L'entretien (2e éd. refondue). Paris : Armand Colin. *Mesure et évaluation en éducation*. <https://doi.org/10.7202/1024898ar>
- Ryan, R. M. (1995). psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63(3), 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>

- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2013). Living well: A self-determination theory perspective on eudaimonia. Dans A. Delle Fave (Dir.), *The exploration of happiness* (p. 117-139). New York, NY: Springer.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY : Guilford Press. *Revue québécoise de psychologie*, 38(3), 231. <https://doi.org/10.7202/1041847ar>
- Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L. O., Sarv, E., & Veisson, A. (2007). STUDENTS' WELL-BEING, COPING, ACADEMIC SUCCESS, AND SCHOOL CLIMATE. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 919-936. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.919>
- Sauneron, S. (2013). Favoriser le bien-être des élèves, condition de la réussite éducative. La note d'analyse, (313), 1-11.
- Senouci, Z. (2000b). Violence et école Debarbieux, Eric.- La violence dans la classe. *'insāniyāt*, 10, 106-107. <https://doi.org/10.4000/insaniyat.8068>
- Vallerand, R. J. (1993). Introduction à la psychologie de la motivation. Dans E. Thill (Éd.), *Introduction au concept de la motivation* (p. 2-39). Etudes Vivantes.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66(5), 297-333. <https://doi.org/10.1037/h0040934>

Annexes

Annexe 1 : Questionnaire.



Bonjour,

Merci d'avoir accepté de répondre à ces questionnaires !

Nous te demandons d'y répondre le plus sincèrement possible. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses et tes **réponses** resteront **anonymes** et **confidentielles**. Il est important pour nous que tu **répondes à toutes les questions** sans en sauter aucune. Mais bien sûr, si tu le souhaites **tu peux t'arrêter quand tu veux**.

Merci pour ta participation !

Fille O / Garçon O

Age :

Classe : CE2 O / CM1 O

Code d'anonymat (2 premières lettres du prénom et 2 premières lettres du nom : par exemple pour **Pauline Caret** : PA CA) :

.....

Questionnaire 1

Brasselet, Delaval, Gimenes, & Guerrien (2022)

Pour chacune des phrases de ce questionnaire, nous voulons savoir si tu es d'accord avec ce qui est dit, si elles te correspondent. Pour chaque phrase, choisis ta réponse en entourant le chiffre qui te convient le mieux. Il n'y a pas de bonnes et de mauvaises réponses, ce qui est important, c'est ce que tu penses vraiment. Il est très important que tu répondes à chaque phrase.

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement en accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

- Lorsque je suis en classe, je travaille parce que je ressens du plaisir à apprendre de nouvelles choses 1
2 3 4 5
- Lorsque je suis en classe, je travaille parce que ça va m'aider à avoir un métier que j'aime 1
2 3 4 5
- Lorsque je suis en classe, je travaille pour faire plaisir à mes parents 1
2 3 4 5
- Lorsque je suis en classe, je travaille parce que c'est ce qu'on attend de moi
1 2 3 4 5
- Lorsque je suis en classe, je travaille mais je ne sais pas à quoi ça me sert
1 2 3 4 5
- Lorsque je suis en classe, je travaille parce que je n'ai pas le choix.....
1 2 3 4 5

7. Lorsque je suis en classe, je travaille pour faire plaisir à mon enseignant
1 2 3 4 5
8. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que j'apprends des choses
qui me serviront au collège 1
2 3 4 5
9. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que j'aime aller à l'école
1 2 3 4 5
10. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que ça m'intéresse 1
2 3 4 5
11. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que ça va m'aider
à mieux choisir le métier que je ferai plus tard
1 2 3 4 5
12. Lorsque je suis en classe, je travaille pour faire comme les autres
.1 2 3 4 5
13. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que je dois le faire
1 2 3 4 5
14. Lorsque je suis en classe, je travaille mais je n'ai aucune raison de le faire
1 2 3 4 5
15. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que c'est important pour mon avenir
1 2 3 4 5
16. Lorsque je suis en classe, je travaille parce que j'aime bien ça
1 2 3 4 5

Ce questionnaire ne peut être utilisé ou diffusé sans l'autorisation de ses auteurs

Questionnaire 2

Bacro, Florin & Guimard (2015)

Je vais te poser des questions sur toi et sur l'école. Je veux savoir comment tu es, quel genre de personne tu es à l'école. Laisse-moi d'abord t'expliquer ces questions. Chaque question parle de deux types d'enfants et je veux savoir lequel est le plus comme toi.

Voilà un exemple de question :

Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de faire du sport	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement faire du sport	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Tu dois d'abord décider si tu es plus comme les enfants sur la gauche, qui sont contents de faire du sport ou plus comme les enfants sur la droite qui n'aiment pas tellement faire du sport.

N'écris rien pour le moment, mais décide quel enfant est plus comme toi et vas du côté de la phrase qui te correspond. Maintenant, décide si c'est plutôt vrai pour toi ou totalement vrai pour toi et coche le bon endroit.

Pour chaque phrase, **coche seulement un endroit**, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour toi, ce qui te va le mieux en général. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

Maintenant, je vais te poser des questions à propos de toi et de ton école. Si tu as plusieurs maîtres ou maîtresses, dis-nous ce que tu penses à propos de celui ou celle que tu vois le plus souvent.

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

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents d'être dans leur classe	MAIS	D'autres enfants aimeraient être dans une autre classe que la leur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains ont peur de montrer leur travail à leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas 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	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne les félicite pas 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	MAIS	D'autres n'ont pas 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	MAIS	D'autres ne sont pas tellement 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	MAIS	D'autres sont contents quand il y a un contrôle ou une évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur maître/maîtresse	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien avec leur maître/maîtresse	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se tromper quand ils font des exercices	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se tromper quand ils font des exercices	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
----	--------------------------	--------------------------	--	-------------	--	--------------------------	--------------------------

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants aimeraient que leur maître/maîtresse explique davantage les choses difficiles	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse explique assez les choses difficiles	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas peur de se faire taper par d'autres élèves à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont beaucoup de copains à l'école	MAIS	D'autres n'ont pas tellement de copains à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent qu'ils travaillent trop à l'école	MAIS	D'autres trouvent qu'ils ne travaillent pas trop à l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants sont contents de leur salle de classe	MAIS	D'autres n'aiment pas tellement leur salle de classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants ont peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	MAIS	D'autres n'ont pas peur quand leur maître/maîtresse parle avec leurs parents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse sait bien les intéresser à ce qu'ils font à l'école	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse ne sait pas tellement rendre les activités intéressantes	<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	MAIS	D'autres n'ont pas peur que des inconnus rentrent dans l'école pour les embêter ou leur faire du mal	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Vraiment comme moi	A peu près comme moi				A peu près comme moi	Vraiment comme moi
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants s'entendent bien avec les autres élèves à l'école	MAIS	D'autres trouvent que les autres élèves se moquent beaucoup d'eux 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	MAIS	D'autres n'ont pas envie 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	MAIS	D'autres trouvent que ça ne se passe pas bien dans leur classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<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"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Certains enfants trouvent que leur maître/maîtresse a du mal à faire respecter les règles de la classe	MAIS	D'autres trouvent que leur maître/maîtresse sait bien faire respecter les règles de la classe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<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"/>	<input type="checkbox"/>

Questionnaire 3

D'après Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin (2010)

Indique dans quelle mesure chaque phrase s'applique à toi à l'aide de l'échelle suivante :

Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Moyennement d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
1	2	3	4	5

1. J'aime l'école1
2 3 4 5

2. L'école va me permettre d'apprendre beaucoup de choses utiles.....1
2 3 4 5

3. Je travaille à l'école pour obtenir une belle récompense.....1
2 3 4 5

4. L'école m'intéresse beaucoup1
2 3 4 5

5. Je travaille à l'école pour apprendre plein de choses1
2 3 4 5

6. Je travaille en classe pour faire plaisir à mes parents ou à mon enseignant
.....1 2 3 4 5

7. Je travaille à l'école même lorsque je ne suis pas obligé(e) de le faire
.....1 2 3 4 5

8. Dans la vie, il est important d'aller à l'école
.....1 2 3 4 5

9. Je travaille en classe pour montrer aux autres que je suis fort(e)
.....1 2 3 4 5

Annexe 2 : Formulaire de consentement à la passation du questionnaire:



CAILLIAU Stéphanie (étudiante en master 2 de psychologie) Stephanie.cailliau@univ-lille.fr

Chers parents et enfants,

Dans le cadre de mes études en psychologie à l'Université de Lille, je réalise une recherche sous la direction d'Alain GUERRIEN, professeur en psychologie. Celle-ci se déroulera conjointement aux ateliers menés par l'Association Récréations Urbaines et étudiera l'impact de la participation aux ateliers sur la motivation et le bien-être des élèves. Afin de réaliser cette recherche, il est nécessaire de rencontrer des élèves de CM1-CM2 au sein de leur classe afin qu'ils répondent à un questionnaire en amont puis en aval des ateliers, ainsi que des élèves ne participant pas au projet.

La passation durera environ 45 minutes et chaque élève pourra mettre un terme à sa participation s'il souhaite l'interrompre. Elle se déroulera au sein de l'école, avec l'accord du directeur de l'établissement et des enseignants. L'anonymat et le caractère confidentiel des réponses seront respectés. Vous trouverez ci-dessous une demande d'autorisation à compléter et à remettre à l'enseignant.

En espérant que vous pourrez apporter une réponse favorable à cette demande, je reste à votre disposition pour de plus amples renseignements.

Respectueusement

<p>Consentement du parent</p> <p>Je soussigné(e) (nom, prénom) accepte que mon enfant (nom, prénom) participe à l'étude. Si mon enfant le désire, il (elle) restera libre à tout moment d'arrêter cette participation. Les données concernant mon enfant resteront strictement anonymes. Fait à, le Signature : _____</p>	<p>Consentement de l'enfant</p> <p>Je soussigné(e) (nom, prénom) accepte de participer à l'étude. Si je le désire, je resterai libre à tout moment d'arrêter cette participation. Les données me concernant resteront strictement anonymes. Fait à, le Signature de l'enfant : _____</p>
--	---

Annexe 3 : Grille d'entretien

Introduction entretien :

Bonjour, nous nous sommes déjà vus lors des passations de questionnaires dans ta classe, mais je vais te réexpliquer qui je suis et ce que nous allons faire ensemble aujourd'hui. Je m'appelle Stéphanie et je suis étudiante en master de psychologie. Je réalise en ce moment un travail (un mémoire) et pour cela, je fais une étude en lien avec le projet de réhabilitation de la cour de récréation que toute ta classe a réalisé avec Clémentine, l'architecte. Dans cette étude, nous voulons étudier ce que cela va procurer chez vous les élèves, le fait d'avoir participé à ce projet. Je m'intéresse particulièrement à ce qui vous motive à l'école, et ce qui fait vous sentir bien.

Nous allons discuter un peu toi et moi. Ça durera environ 20 minutes, mon but est d'essayer de comprendre l'élève que tu es.

Nous allons aborder différents thèmes, pour lesquels je vais te poser des questions plus ou moins précises. Ce que nous dirons ici restera entre nous, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, tu peux me dire absolument tout ce que tu souhaites. Il n'y a aucun jugement porté et notre entretien m'aidera à écrire mon mémoire, dans lequel toutes les informations seront totalement anonymisées. (Nous ne saurons pas qui a répondu aux questions). Si tu ne veux pas répondre à certaines questions, tu n'y es pas obligé et tu peux décider d'arrêter cet entretien à n'importe quel moment.

Avant de démarrer, est-ce que tu as toujours envie de participer à cet entretien ? es-tu d'accord avec tout ce que je viens de te dire ?

Lorsque nous aurons terminé l'entretien, je vais travailler sur ce que nous nous serons dit, et pour cela il est nécessaire que je l'enregistre. Il n'y a que moi et d'autres étudiants (qui ne te connaissent pas), qui les entendrons. Est-ce que tu es d'accord pour que je l'enregistre ?

Tu es prêt ? Allons-y.

1ère étape : questions générales sur l'élève

Présentation de l'élève :

- Peux-tu te présenter : qui es-tu, dans quelle classe es-tu ?
Aimes-tu l'école ? Qu'est-ce qui te plaît à l'école ? qu'est-ce qui te motive ?
(Selon les motivateurs évoqués, explorer la présence possible d'autres facteurs motivants ? Par exemple : Je vais te présenter plusieurs autres facteurs, dis-moi s'ils font partie des choses qui te motivent à l'idée d'aller à l'école et de travailler en classe : Le plaisir que ça te procure ? L'envie d'avoir un beau métier plus tard ? Pour faire plaisir à d'autres personnes ? A tes parents ? A ta maîtresse ? Pour accomplir tes rêves ? Pour être avec tes copains ? Pour jouer avec eux en récréation ?)
- Qu'est-ce que tu aimes moins ? et pourquoi ?

La cour de récréation :

- Selon toi, est-ce que la cour de récréation est un lieu important de l'école ? Pourquoi ?
- Pour toi, c'est quoi une cour de récréation dans laquelle on se sent bien ?
- Qu'est-ce que tu aimerais changer dans la cour ? *(Si pas de réponse, possibilité de relancer avec des questions du type : « Quels sont les endroits que tu aimes dans la cour ? Pourquoi ? Quels sont les endroits que tu n'aimes pas ? Pourquoi ? »)*

2ème étape : questions sur le projet de réhabilitation de la cour

Participation au projet :

- Peux-tu m'expliquer le projet que la classe réalise en ce moment avec Clémentine, l'architecte ?
- Est-ce que ce projet te plaît ? Pourquoi ?
- Es-tu content d'y avoir participé ? (Possibilité de relances avec d'autres questions du type : *Est-ce que cela t'a gêné de devoir y participer ? T'es-tu senti obligé d'y participer*)

ou en avais-tu vraiment envie ? Que ressens-tu quand tu te sens obligé de faire quelque chose?)

- Est-ce que tu dirais que le fait de participer au projet de la cour de récréation te donne davantage envie de venir à l'école ? Te donne plus envie de travailler quand tu es en classe ? Pourquoi ?
- Selon toi, dans le futur, qu'est-ce que ça t'apportera d'avoir participé à ce projet ? Pourquoi ?
- Est-ce que tu as amené tes propres idées pour ce projet ? Y a-t-il une idée qui te tient particulièrement à cœur ? Et pourquoi ?
- Si Clémentine vient annoncer que certaines propositions ne sont pas réalisables. Serais-tu déçu ? pourquoi ?

J'imagine que vous vous êtes mis d'accord avec l'ensemble de la classe, votre maîtresse et Clémentine sur les réalisations que vous avez proposées.

- Aimes-tu participer aux travaux de groupes comme ceux-là ? Pourquoi ?
- T'es-tu senti obligé d'accepter des choses qui ne te donnaient pas envie ? Es-tu d'accord avec ce qui est proposé ?

Bienfaits de la réhabilitation :

Dans quelques mois, les travaux de la cour seront réalisés. Penses-tu que cela changera quelque chose pour toi ? pour tous les élèves de l'école ?

→ Si oui, qu'est-ce que ça changera ? Penses-tu que tu seras plus motivé à venir à l'école ? Penses-tu que tu t'y sentiras mieux ? Penses-tu que tu auras plus envie de travailler en classe ?

→ Si non, pourquoi ça n'aurait pas d'impact sur toi ?

La maîtresse m'a expliqué que certains élèves pensaient que les travaux auraient commencé à votre retour des vacances de Pâques, mais ce n'est pas le cas. La maîtresse dit que vous êtes déçus. Est-ce que c'est ton cas ? Pourquoi ?

Phrases de conclusion :

Nous avons presque terminé l'entretien, est-ce que tu as des questions ? des choses dont tu aimerais parler et dont on n'a pas discuté ?

Je te remercie d'avoir participé à mon étude et de m'avoir donné un peu de ton temps.

Je te souhaite une très bonne journée !

Annexe 4 : Formulaire de consentement à la passation des entretiens:



CAILLIAU Stéphanie (étudiante en master 2 de psychologie)

Stephanie.cailliau@univ-lille.fr

Chers parents et enfants,

Dans le cadre de mes études en psychologie à l'Université de Lille, je réalise une recherche sous la direction d'Alain GUERRIEN, professeur en psychologie. Celle-ci se déroule conjointement aux ateliers menés par l'Association Récréations Urbaines et étudie l'impact de la participation aux ateliers sur la motivation et le bien-être des élèves. Dans un premier temps, j'ai réalisé des passations de questionnaires et je vous remercie d'avoir accepté d'y participer. Afin de finaliser cette recherche, il est nécessaire de rencontrer des élèves de CE2-CM1, individuellement, afin qu'ils répondent à des questions relatives à leur participation au projet. Ainsi, nous sollicitons votre accord pour participer à ces entretiens.

L'entretien durera environ 20 minutes et se déroulera au sein de l'école, avec l'accord du directeur de l'établissement et des enseignants. Afin que l'entretien puisse être analysé par la suite, celui-ci sera enregistré. Toutes les informations enregistrées durant l'entretien seront strictement confidentielles, et l'enregistrement sera détruit une fois l'analyse de son contenu effectuée.

A l'issue de l'étude, les résultats globaux seront communiqués par le biais de mon mémoire à l'Association Récréations Urbaines et à La Boutique des Sciences avec qui nous menons une recherche participative. Toutes les informations recueillies seront anonymisées, vous pourrez avoir accès aux résultats si vous le désirez.

Chacun est libre d'accepter ou non de participer à cette étude, et au cours de celle-ci, chaque élève pourra mettre un terme à sa participation s'il souhaite l'interrompre.

Vous trouverez sur la page suivante, une demande d'autorisation à compléter et à remettre à l'enseignant.

En espérant que vous pourrez apporter une réponse favorable à cette demande, je reste à votre disposition pour de plus amples renseignements.

Si besoin, vous pouvez me contacter par mail à l'adresse suivante : **Stephanie.cailliau@univ-lille.fr**

Respectueusement.

<u>Consentement du parent</u>	<u>Consentement de l'enfant</u>
<p>Je soussigné(e) (nom, prénom) accepte que mon enfant (nom, prénom) participe à l'entretien de l'étude.</p> <p>Si mon enfant le désire, il (elle) restera libre à tout moment d'arrêter cette participation.</p> <p>Les données concernant mon enfant resteront strictement anonymes.</p> <p>Fait à, le</p> <p>Signature :</p>	<p>Je soussigné(e) (nom, prénom) accepte de participer à l'entretien de l'étude.</p> <p>Si je le désire, je resterai libre à tout moment d'arrêter cette participation.</p> <p>Les données me concernant resteront strictement anonymes.</p> <p>Fait à, le</p> <p>Signature de l'enfant :</p>

Analyse factorielle exploratoire

Contributions des facteurs

	Facteur		Unicité
	1	2	
IT16 MI	0.869		0.233
IT9 MI	0.786		0.399
IT10 MI	0.688		0.526
IT1 MI	0.581		0.639
IT7 <u>Rintro</u>		0.797	0.326
IT3 <u>Rintro</u>		0.679	0.558
IT4 <u>Rext</u>		0.442	0.811
IT12 <u>Rintro</u>		0.425	0.828

Note. la méthode d'extraction 'Résidu minimum' a été utilisée en association avec une rotation 'oblimin'

Statistiques des facteurs

Résumé

Facteur	Somme des carrés des contributions	% de la variance	% cumulés
1	2.20	27.6	27.6
2	1.47	18.4	46.0

Corrélations inter-facteurs

	1	2
1	—	0.217
2		—

Annexe 6 : Tableaux des résultats aux tests de Welch

Echelle de motivation de Brasselet et al. (2022) :

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
MLT1	1.74	1	25.6	0.199
MLT2	9.40	1	19.3	0.006

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
ME contrôlée version 2 T1	2.0816	1	26.2	0.161
ME contrôlée version 2 T2	0.0382	1	26.9	0.846

Echelle de motivation d'après Guay et al. (2022) :

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
MLT1 (2)	3.58	1	19.5	0.073
MLT2	5.26	1	18.9	0.033

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
ME rég contrôlée. T1	0.00204	1	26.9	0.964
ME rég contrôlée. T2	0.00903	1	24.3	0.925

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
ME rég identifiée T1	1.79	1	18.1	0.197
ME rég identifiée T2	5.68	1	16.5	0.029

Echelle de bien-être de Bacro et al. (2015) :

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
Relations avec l'enseignement. T1	4.46	1	20.6	0.047
Relations avec l'enseignement. T2	6.50	1	18.3	0.020

Anova unidirectionnelle (de Welch)				
	F	ddl1	ddl2	p
Activités scolaires. T1	3.73	1	22.0	0.066
Activités scolaires. T2	16.69	1	21.8	<.001

Anova unidirectionnelle (de Welch)

	F	ddl1	ddl2	p
Satisfaction à l'égard de la classe. T1	3.84e-5	1	27.0	0.995
Satisfaction à l'égard de la classe. T2	1.89	1	24.3	0.182

Anova unidirectionnelle (de Welch)

	F	ddl1	ddl2	p
Relations paires. T1	5.409	1	19.6	0.031
Relations paires. T2	0.266	1	23.5	0.611

Anova unidirectionnelle (de Welch)

	F	ddl1	ddl2	p
Sentiment de sécurité. T1	2.487	1	23.6	0.128
Sentiment de sécurité. T2	0.299	1	27.0	0.589

Anova unidirectionnelle (de Welch)

	F	ddl1	ddl2	p
Rapport aux évaluations. T1	3.57	1	26.5	0.070
Rapport aux évaluations. T2	4.49	1	26.8	0.044

Gras

Annexe 7: Tableaux des résultats aux tests de Wilcoxon

Groupe expérimental :

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
							Borne inf	Borne sup
MI. T1	MI. T2	W de Wilcoxon	51.0 ^a	0.950	-1.73e-5	0.238	-0.750	0.500

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard
MI. T1 (2)	MI. T2	W de Wilcoxon	51.5 ^a	0.975	-3.53e-5	0.268
ME contrôlée version 2 T1	ME contrôlée version 2 T2	W de Wilcoxon	44.5 ^a	0.636	-0.125	0.192
ME rég contrôlée. T1	ME rég contrôlée. T2	W de Wilcoxon	47.5 ^a	0.777	-0.167	0.368
ME rég identifiée T1	ME rég identifiée T2	W de Wilcoxon	17.5 ^b	0.590	-0.333	0.193

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

^a 1 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p
Relations avec l'enseignement. T1	Relations avec l'enseignement. T2	W de Wilcoxon	58.5 ^a	0.380
Activités scolaires. T1	Activités scolaires. T2	W de Wilcoxon	44.5 ^a	0.972
Satisfaction à l'égard de la classe. T1	Satisfaction à l'égard de la classe. T2	W de Wilcoxon	15.5 ^b	0.774
Relations paritaires. T1	Relations paritaires. T2	W de Wilcoxon	66.0 ^d	0.003
Sentiment de sécurité. T1	Sentiment de sécurité. T2	W de Wilcoxon	40.0 ^d	0.563
Rapport aux évaluations. T1	Rapport aux évaluations. T2	W de Wilcoxon	22.0 ^a	0.610

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

Groupe contrôle :

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard	Intervalle de confiance à 95%	
							Borne inf	Borne sup
MI. T1	MI. T2	W de Wilcoxon	56.0 ^a	0.045	0.973	0.323	0.250	1.50

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

^a 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p	Différence moyenne	Différence d'erreur standard
MI. T1 (2)	MI. T2	W de Wilcoxon	25.0 ^a	0.363	0.500	0.337
ME contrôlée version 2 T1	ME contrôlée version 2 T2	W de Wilcoxon	69.5 ^b	0.100	0.625	0.314
ME rég contrôlée. T1	ME rég contrôlée. T2	W de Wilcoxon	32.0 ^d	0.610	-0.333	0.383
ME rég identifiée T1	ME rég identifiée T2	W de Wilcoxon	28.0 ^a	0.183	0.856	0.408

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

Test t pour échantillons appariés

Test t pour échantillons appariés

			Statistique	p		Taille de l'effet
Relations avec l'enseignant. T1	Relations avec l'enseignant. T2	W de Wilcoxon	53.0 ^a	0.082	Corrélation entre rangs bisériés	0.6061
Activités scolaires. T1	Activités scolaires. T2	W de Wilcoxon	68.5 ^b	0.022	Corrélation entre rangs bisériés	0.7564
Satisfaction à l'égard de la classe. T1	Satisfaction à l'égard de la classe. T2	W de Wilcoxon	41.0 ^d	0.182	Corrélation entre rangs bisériés	0.4909
Relations paritaires. T1	Relations paritaires. T2	W de Wilcoxon	26.0 ^a	0.561	Corrélation entre rangs bisériés	-0.2121
Sentiment de sécurité. T1	Sentiment de sécurité. T2	W de Wilcoxon	23.5 ^a	0.423	Corrélation entre rangs bisériés	-0.2879
Rapport aux évaluations. T1	Rapport aux évaluations. T2	W de Wilcoxon	26.0 ^d	0.919	Corrélation entre rangs bisériés	-0.0545

Note. $H_0: \mu_{\text{Mesure 1}} - \mu_{\text{Mesure 2}} = 0$

^a 3 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^b 2 paire(s) de valeurs étaient rattachées

^d 4 paire(s) de valeurs étaient rattachées

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Médiane	Ecart-type	Erreur standard
Relations avec l'enseignant. T1	14	2.87	3.00	0.791	0.211
Relations avec l'enseignant. T2	14	2.51	2.60	1.004	0.268
Activités scolaires. T1	14	2.37	2.40	0.660	0.176
Activités scolaires. T2	14	1.89	1.80	0.713	0.191
Satisfaction à l'égard de la classe. T1	14	3.52	3.63	0.504	0.135
Satisfaction à l'égard de la classe. T2	14	3.25	3.38	0.658	0.176
Relations paritaires. T1	14	2.85	2.75	0.784	0.210
Relations paritaires. T2	14	2.84	3.00	0.496	0.133
Sentiment de sécurité. T1	14	2.51	2.50	0.924	0.247
Sentiment de sécurité. T2	14	2.76	2.80	0.707	0.189
Rapport aux évaluations. T1	14	2.17	2.10	0.646	0.173
Rapport aux évaluations. T2	14	2.19	2.20	0.640	0.171

Annexe 8 : Liste des catégories à l'issue du codage axial de l'analyse de contenus.

Participation au projet et satisfaction :

- Satisfaction de participer
- Projections positives
- Activités originales
- Transversalité
- Satisfaction d'apprendre de nouvelles choses

Pédagogie de projet, motivation et bien-être :

- Relation à l'enseignante
- Fierté des parents
- Apprentissage de nouvelles choses
- Espoir d'un beau métier
- Entraide avec les pairs et les partenaires
- Originalité et le caractère attrayant de la pédagogie.

Aménagements (ir)réalisables et ressentis des élèves :

- Pas ou peu de déception
- Tristesse
- Dangerosité des propositions
- Coût des propositions
- Attente
- Compréhension

Utilisation de la cour de récréation réhabilitée, motivation et bien-être

- Bien-être
- Moins d'ennui
- Changements
- Motivation

