

Être heureux à l'école : le bien-être au cœur des apprentissages

Une exploration du ressenti des élèves dans leur environnement scolaire

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : Ambre Chételat
Sous la direction de : Céline Miserez-Caperos
La Chaux-de-Fonds, le 13 avril 2026

Remerciements

Je souhaite, en premier lieu, adresser mes sincères remerciements à ma directrice de mémoire, Madame Céline Miserez-Caperos. Sa disponibilité, son écoute et la pertinence de ses retours m'ont permis d'avancer avec assurance tout au long de ce travail. Grâce à ses conseils et à son accompagnement, j'ai pu clarifier mes réflexions et dépasser mes moments de doute.

Je tiens également à remercier chaleureusement les deux enseignants qui m'ont ouvert les portes de leur classe. Leur accueil, leur disponibilité et leur engagement ont été essentiels à la mise en place de ma démarche de recherche.

Mes remerciements vont aussi à tous les élèves des deux classes pour leur implication et le sérieux avec lequel ils ont répondu au questionnaire. J'adresse une attention particulière aux deux élèves ayant participé aux entretiens, dont les réponses ont apporté une réelle richesse à mon travail.

Pour terminer, je souhaite exprimer ma reconnaissance à Audrey et Stéphane Chételat pour leur soutien constant, leurs relectures attentives et leurs précieux conseils, qui ont contribué à l'amélioration de ce mémoire.

Résumé

Le bien-être des élèves à l'école joue un rôle clé dans leur engagement et leurs apprentissages. Cependant, il varie d'un élève à l'autre en fonction de nombreux facteurs. Ce travail de recherche vise à dresser un état des lieux du sentiment de bien-être en milieu scolaire chez des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel. En s'appuyant sur des cadres théoriques issus de la psychologie positive ainsi que des sciences de l'éducation, cette étude cherche à mieux comprendre comment les élèves perçoivent leur sentiment de bien-être en milieu scolaire.

La méthodologie envisagée repose sur une approche mixte combinant des outils quantitatifs et qualitatifs. Des questionnaires seront distribués à un échantillon d'élèves de 8e année scolaire afin d'évaluer leur niveau de bien-être et d'identifier les éléments perçus comme influents. En complément, des entretiens semi-directifs permettront d'affiner la compréhension des dynamiques en jeu.

L'objectif de cette recherche n'est pas de proposer des stratégies d'amélioration, mais d'identifier les dynamiques à l'œuvre et d'apporter un éclairage sur les facteurs qui façonnent le bien-être des élèves. En mettant en évidence ces éléments, elle contribuera à une meilleure compréhension des enjeux liés à la qualité de vie scolaire et à ses effets sur le parcours éducatif des élèves.

Cinq mots-clés

- Bien-être
- Psychologie positive
- Métier d'élève
- Bonheur
- Perception

Liste des tableaux

Tableau 1 : Thèmes de psychologie positive (Lecomte, 2014, pp.5-6).....	5
Tableau 2 : Impacts des programmes d'enseignement favorisant le développement du bien-être (Bazinet, 2015, p.115)	11
Tableau 3 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 1985)	21
Tableau 4 : Gestion des émotions – synthèse comparative des données issues des entretiens	30
Tableau 5 : Aide à autrui – synthèse comparative des données issues des entretiens	32
Tableau 6 : Apprentissage coopératif – synthèse comparative des données issues des entretiens	33
Tableau 7 : Gratitude et reconnaissance – synthèse comparative des données issues des entretiens	35
Tableau 8 : Métier d'élève et motivation – synthèse comparative des données issues des entretiens	37

Liste des figures

Figure 1 : Graphique 1 – état des lieux général.....	24
Figure 2 : Graphique 2 – gestion des émotions	25
Figure 3 : Graphique 3 – aide à autrui	26
Figure 4 : Graphique 4 – apprentissage coopératif	27
Figure 5 : Graphique 5 – gratitude et reconnaissance	28
Figure 6 : Graphique 6 – métier d'élève et motivation	29

Liste des annexes

Annexe 1 : Questionnaire	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 2 : Guide d'entretien	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 3 : Contrat de recherche	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 4 : Transcription entretien 1	Erreur ! Signet non défini.
Annexe 5 : Transcription entretien 2	Erreur ! Signet non défini.

Table des matières

Introduction	1
1. Problématique	2
1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche	2
1.1.1. Raison d'être de l'étude	2
1.1.2. Présentation du problème	2
1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche	3
1.2. État des connaissances théoriques	4
1.2.1. Définition et origine de la psychologie positive	4
1.2.2. Le métier d'élève	6
1.2.3. Définition du bien-être	7
1.2.4. Le bien-être et la psychologie positive en milieu scolaire	8
1.2.5. Problématisation	12
1.3. Question de recherche et objectifs de recherche	13
1.3.1 Identification de la question de recherche	13
1.3.2. Objectifs de recherche	13
2. Méthodologie	14
2.1. Fondements méthodologiques	14
2.1.1. Recherche quantitative et qualitative	14
2.1.2. Approche inductive et déductive	14
2.1.3. Démarche descriptive et compréhensive	15
2.2. Nature du corpus	16
2.2.1. Entretien semi-directif	16
2.2.2. Le guide d'entretien	17
2.2.3. Questionnaire	17
2.2.4. Procédure et protocole de recherche	18
2.2.5. Échantillonnage	19
2.2.6. Code éthique	19
2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données	20

2.3.1. Analyse des données du questionnaire	20
2.3.2. Transcription des entretiens semi-directifs	20
2.3.3. Analyse des données des entretiens semi-directifs	21
3. Présentation et interprétation des résultats	23
3.1. Analyse générale des données du questionnaire	24
3.2. Gestion des émotions	30
3.3. Aide à autrui	32
3.4. Apprentissage coopératif	33
3.5. Gratitude et reconnaissance	35
3.6. Métier d'élève et motivation	37
Conclusion	39
Références bibliographiques	42

Introduction

De nos jours, la réussite scolaire occupe une place importante dans le système éducatif. En effet, elle est souvent au centre des préoccupations des enseignants et des parents. Dans ce contexte, le bien-être des élèves apparaît comme un enjeu essentiel. En tant que future enseignante, j'ai été particulièrement sensible à cette thématique lors de mes expériences en classe. J'ai eu l'occasion d'observer que les conditions émotionnelles et relationnelles influencent fortement l'engagement et les apprentissages des élèves. Ce constat m'a amenée à m'interroger sur la manière dont les élèves perçoivent leur bien-être à l'école, ainsi que sur les facteurs qui le favorisent ou, au contraire, le limitent. Dans cette perspective, ce mémoire a pour objectif de répondre à la question suivante : *quelles sont les perceptions des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel quant à leur propre sentiment de bien-être dans le cadre scolaire ?* En d'autres mots, cette recherche vise à décrire et à comprendre ces perceptions, ainsi qu'à analyser les éléments qui les influencent et leurs répercussions sur le métier d'élève.

Ce travail s'organise en trois parties principales. La première présente la problématique et les fondements théoriques associés au bien-être et à la psychologie positive. La deuxième partie est consacrée à la méthodologie mise en œuvre pour recueillir et analyser les données. La présentation et l'interprétation des résultats obtenus sont exposées dans la troisième partie. Pour finir, une conclusion sur les apports et les limites de cette recherche est effectuée.

Par ailleurs, il convient de souligner que, pour des raisons de lisibilité et de respect des modalités de rédaction, notamment en ce qui concerne le nombre de mots, l'écriture inclusive ne sera pas utilisée dans ce mémoire. Ce choix permet d'alléger la structure des phrases et de favoriser une lecture fluide. Toutefois, il est important de mentionner que les termes genrés utilisés dans ce travail ont une valeur générique et inclusive. Ils désignent aussi bien les femmes, les hommes que toute personne ne s'identifiant pas à ce cadre binaire.

Pour terminer, un autre aspect important de ce travail concerne l'étroite corrélation de deux notions. En effet, les termes de bien-être et de bonheur sont étroitement liés et parfois difficilement dissociables. La frontière entre ces deux concepts est fine, en particulier lorsqu'on les considère du point de vue des élèves, dont les perceptions sont souvent subjectives. Pour cette recherche, j'ai choisi de me concentrer principalement sur la notion de bien-être scolaire, car elle s'inscrit directement dans le contexte éducatif, en lien avec les conditions d'apprentissage, les relations en classe, les émotions et l'engagement des élèves. Le bien-être est aussi un concept central dans les approches de la psychologie positive appliquées à l'école. Toutefois, il est inévitable que certaines dimensions associées au bonheur émergent dans les propos ou les ressentis des élèves. Cela reflète que le sentiment de bien-être peut contribuer à une forme de bonheur vécu à l'école, même s'il ne s'agit pas ici d'en explorer toutes les composantes philosophiques. L'accent sera mis ici sur le bien-être en tant qu'état observable, analysable et relié aux dynamiques de la vie scolaire.

1. Problématique

1.1. Définition et importance de l'objet et du problème de recherche

1.1.1. Raison d'être de l'étude

Le bien-être des élèves à l'école est aujourd'hui reconnu comme un élément central du parcours scolaire. De nombreuses recherches montrent qu'un élève qui se sent bien en classe est plus enclin à participer, à persévérer et à s'investir dans son rôle d'élève. Shankland et al., (2017) confirment ces propos en soulignant que les pratiques de promotion du bien-être issues de la psychologie positive ont des effets positifs sur plusieurs aspects. Elles encouragent le comportement altruiste des élèves, ce qui améliore le vivre-ensemble et le climat de classe. Elles renforcent leur engagement à travers l'effort et la persévérance et elles soutiennent leurs apprentissages en termes de qualité et de maintien dans le temps (Shankland et al., 2017).

Pourtant, malgré l'intérêt croissant pour cette thématique, le bien-être scolaire reste une notion complexe, influencée par une multitude de facteurs, qu'ils soient individuels, relationnels ou environnementaux. C'est pour cette raison que le bien-être peut être perçu de manière très différente d'un élève à un autre. En ce sens, ce travail vise à apporter une contribution concrète en dressant un état des lieux du sentiment de bien-être tel qu'il est perçu par les élèves de 8e année du canton de Neuchâtel. Il permet également d'analyser les éléments qui influencent ce bien-être ainsi que ses conséquences sur le quotidien à l'école. En mobilisant les apports de la psychologie positive et des sciences de l'éducation, cette recherche permet d'aller au-delà des approches génériques et théoriques pour donner la parole aux élèves et mieux comprendre leurs expériences personnelles.

En somme, le but de cette étude n'est pas de proposer des pistes d'action toutes faites. Elle vise à offrir un éclairage pertinent sur ce qui façonne le bien-être des élèves en contexte scolaire. En mettant en avant les perceptions des élèves, elle peut contribuer à enrichir les pratiques pédagogiques afin de créer un environnement scolaire plus favorable à l'épanouissement de chacun.

1.1.2. Présentation du problème

Même si le bien-être des élèves constitue un objectif reconnu et documenté par la recherche, son ressenti au sein de l'institution scolaire reste contrasté. En effet, certains élèves expriment un mal-être scolaire, qui peut se manifester par un désengagement, un stress ou une faible estime de soi. Ce mal-être peut avoir des répercussions importantes sur la motivation, la concentration, la participation ou encore la réussite scolaire. De ce fait, la capacité de l'école à offrir un cadre dans lequel chaque élève peut se sentir reconnu, soutenu et en sécurité, tant sur le plan émotionnel que relationnel, est remise en question.

Ce phénomène n'épargne pas le contexte scolaire romand, où les dynamiques de groupe, la qualité des relations élèves/enseignants ainsi que les exigences académiques, telles que les évaluations, peuvent fortement influencer le vécu scolaire des élèves. Le bien-être apparaît ainsi comme une réalité variable, façonnée par plusieurs facteurs personnels, sociaux et institutionnels. Cette tension entre les efforts déployés pour favoriser un climat scolaire positif et les difficultés persistantes exprimées par certains élèves souligne l'importance d'analyser de manière fine les perceptions qu'ils ont de leur bien-être. C'est à partir de cette réalité qu'il est possible d'apporter une réflexion éducative ancrée dans les besoins et les ressentis des élèves.

Pour illustrer les différents impacts du bien-être sur les élèves, il est judicieux de se référer aux politiques éducatives françaises (Ferrière et al., 2016). Ces dernières regroupent des conceptions et des valeurs concernant la finalité de l'éducation. Elles fixent des règles destinées à encadrer le fonctionnement du système éducatif. Dans le contexte francophone, elles affirment que le mal-être scolaire est fréquent et peut avoir des répercussions importantes sur les parcours de vie à l'âge adulte. À partir de ce constat, les politiques éducatives françaises mettent en avant la « bienveillance éducative » comme alternative pour promouvoir le bien-être des élèves. Cette notion renvoie à une approche de l'enseignement centrée sur le respect, la reconnaissance et le soutien. Elle vise à créer un environnement sécurisant et propice à l'apprentissage, tout en favorisant l'épanouissement de chacun. Plus largement, les institutions scolaires devraient, peu à peu, tendre à dépasser une approche exclusivement centrée sur les performances académiques pour promouvoir le développement global des élèves.

L'ensemble de ces éléments met en évidence la pertinence de se concentrer sur la question du bien-être en milieu scolaire, domaine qui reste encore insuffisamment investi par la recherche et la pratique.

1.1.3. Intérêt de l'objet de recherche

Les notions de qualité de vie, de bien-être et de psychologie positive occupent une place croissante au sein de la société. À l'échelle mondiale, ces thématiques sont reliées à des enjeux économiques, sociaux, politiques et éducatifs. Ainsi, la qualité de vie et le bien-être figurent parmi les indicateurs utilisés dans les enquêtes internationales de l'OCDE (2012, cité par Ferrière et al., 2016, paragr.8). Le contexte scolaire est également reconnu comme un facteur déterminant dans l'évaluation du bien-être des enfants. En conséquence, le bien-être en milieu scolaire constitue une préoccupation majeure, puisqu'il représente une dimension essentielle de la qualité de vie des enfants, des adolescents et des jeunes adultes.

Cette attention portée au bien-être des élèves est d'autant plus pertinente, car elle influence directement la pratique enseignante. Comprendre les mécanismes qui favorisent ou entravent le bien-être des élèves permet aux professionnels de l'éducation d'adopter une posture plus attentive à leurs besoins et de favoriser un climat de classe épanouissant.

Cependant, même si le bien-être des élèves est un enjeu majeur pour la pratique enseignante, il représente un objet de recherche encore peu exploré, renforçant ainsi l'intérêt de cette thématique. En effet, il est aisé de trouver dans la littérature des centaines d'articles sur l'anorexie ou le suicide des jeunes adolescents. Ces articles sont révélateurs de l'orientation globale de la psychologie au XXe siècle et au début du XXIe siècle, centrée davantage sur les pathologies que sur les aspects positifs de la psychologie. Les propos de Lecomte (2014) démontrent cette orientation. Ce dernier affirme qu'en 1978, les banques de données anglo-saxonnes dénombraient cent publications sur le bien-être contre dix mille sur la dépression et seize mille sur l'anxiété (Lecomte, 2014). De nos jours, les thématiques de la psychologie positive sont de plus en plus étudiées, même si les recherches restent peu nombreuses. En effet, depuis les années 2000, le nombre d'articles publiés sur le sujet connaît une augmentation constante. Cette évolution témoigne de l'intérêt croissant porté au bien-être en contexte scolaire, mais également dans d'autres sphères (Ferrière et al., 2016).

1.2. État des connaissances théoriques

Dans ce chapitre, une définition de la psychologie positive est fournie, accompagnée d'une présentation de ses origines. Ensuite, les liens entre les différentes pratiques de la psychologie positive et le contexte scolaire sont présentés. Enfin, l'analyse se recentre progressivement sur les thèmes principaux du travail, avec la présentation d'une définition du bien-être et de ses liens avec la psychologie positive.

1.2.1. Définition et origine de la psychologie positive

La psychologie positive, courant relativement récent en sciences humaines, s'attache à comprendre les conditions favorisant l'épanouissement et le bien-être. Selon Gable et Haidt (2005), « la psychologie positive est l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (Gable et Haidt, 2005, cité par Lecomte, 2014, p.5). Une autre définition, proposée par André et al., (2021, p.22) met l'accent sur les actions de l'individu : « la psychologie positive est un état de bien-être où l'individu est capable de mobiliser des ressources pour surmonter ses difficultés, s'épanouir et contribuer positivement au fonctionnement de la société ». Dans ce travail, ces deux définitions sont conservées, car elles mettent en lumière, chacune à leur manière, l'importance de la dimension du bien-être.

Au-delà de l'épanouissement personnel, la psychologie positive ne se limite pas à une approche égocentrée. Selon André et al., (2021), elle offre un nouvel éclairage sur les comportements et interactions des individus à trois niveaux : individuel, interpersonnel et sociétal. Afin de mieux comprendre les liens entre ces différents niveaux, le tableau 1, proposé par Lecomte (2014, pp.5-6), offre une synthèse des principaux thèmes liés à la psychologie positive.

Tableau 1 : Thèmes de psychologie positive (Lecomte, 2014, pp.5-6)

Niveau personnel	Niveau interpersonnel	Niveau social et politique
Autodétermination, confiance en soi, espoir	Altruisme	Bénévolat, action sociale et humanitaire
Bien-être, Satisfaction de la vie	Amitié	Bientraitance institutionnelle
Bonheur	Amour	Comportements écocitoyens
Créativité	Compétences psychosociales, intelligence émotionnelle	Courage
Émotions positives	Confiance en autrui	Désistance (sortie de la délinquance ou de la criminalité)
Estime de soi	Coopération	Empowerment et sentiment d'efficacité collective
Humour	Empathie et compassion	Justice restauratrice
Motivation et projets « Flux »	Gratitude et reconnaissance	Médias orientés positivement
Optimisme	Modestie	Organisations « positives »
Psychologie morale Valeurs	Pardon	Prévention et résolution des conflits
Psychothérapie « positive »	Reconnaissance	
	Résolution des conflits interpersonnels	
Résilience	Respect	Psychologie communautaire
Sens à la vie	Vie familiale épanouie	Psychologie de la paix
Sentiment d'efficacité personnelle		Sentiment de justice
Spiritualité		Solidarité et fraternité
Vieillesse réussie et sagesse		Travail social axé sur les forces et les ressources des personnes et des groupes

Ce tableau montre que la psychologie positive s'applique au bien-être des élèves dans un collège, à la qualité des relations au sein d'une équipe de travail et à la communication entre diplomates négociant un traité de paix (Lecomte, 2014).

Pour comprendre la manière dont la psychologie positive s'est intéressée à ces différents thèmes, il est nécessaire de s'intéresser à son origine ainsi qu'à son évolution. À la suite de la Seconde Guerre mondiale, la psychologie est devenue en grande partie une science de la guérison. En effet, elle prenait place dans un système axé sur la maladie et se concentrait principalement sur l'atteinte d'un bien-être grâce à l'absence de pathologies. Dans son ouvrage, Seligman (1999) reconnaît les victoires thérapeutiques de cette psychologie. Cependant, cette dernière se concentrant uniquement sur les personnes présentant des pathologies, un aspect essentiel de la psychologie a été mis de côté, celui d'améliorer la vie de tous les gens, y compris ceux ne présentant aucune maladie (Seligman, 1999, cité par Lecomte, 2014, p.4).

Dès lors, l'intérêt pour les facettes positives de l'être humain a peu à peu pris de l'ampleur. Le courant de la psychologie humaniste, représenté entre autres par Carl Rogers (2005) et Abraham Maslow (1972), a particulièrement contribué à ce développement. Pour ces auteurs, l'être humain n'est pas seulement le jouet de ses pulsions internes ou des pressions de l'environnement, mais bien un individu désireux de s'accomplir dans l'épanouissement personnel et la relation avec ses pairs. Selon eux, les précurseurs de la psychologie positive ont décrit la nature humaine de manière négative. C'est pour ces différentes raisons qu'ils se sont concentrés sur les personnes en bonne santé mentale et en cours de réalisation personnelle. Ils qualifient ce processus de *self realizing* et mettent en avant différents facteurs qui développent le bien-être de tout le monde. Notamment, une bonne acceptation de soi et d'autrui, la capacité à résister aux pressions, la richesse de l'émotivité et la facilité d'expression (Maslow, 1972 et Rogers, 2005, cités par Lecomte, 2014, p.4). Cependant, ce courant a peu à peu perdu de son impact au fil des années. Ce n'est qu'au début des années 2000 que ces théories ont été réutilisées par le courant de la psychologie positive (Lecomte 2014). Csikszentmihalyi, en collaboration avec Seligman (1999), illustre ces propos de la manière suivante :

Le but de la psychologie positive est de tenter de modifier la focalisation sur les aspects morbides de la vie sur lesquels s'est concentrée la psychologie jusqu'à aujourd'hui, pour ancrer cette dernière sur ce qui permet de forger les qualités positives de l'être humain. (Csikszentmihalyi, 2000, cité par Lecomte, 2014, p.49)

Ainsi, il est retenu dans ce travail que la psychologie positive ne nie pas les connaissances acquises sur la souffrance psychique et les pathologies, mais considère qu'à côté de ces nombreux problèmes se développe une vie riche de sens et de potentialité. La psychologie positive est un complément nécessaire aux recherches sur la psychologie clinique et psychopathologique. De plus, les recherches en psychologie positive soulignent que l'accent mis sur les forces, les qualités et les ressources d'un individu conduit généralement à de meilleurs résultats qu'une approche centrée uniquement sur les aspects pathologiques (André et al., 2021).

1.2.2. Le métier d'élève

Auparavant, l'une des missions principales de l'école consistait à assurer la socialisation des jeunes générations. À la fin du XIX^e siècle, cette fonction constituait même la justification principale de la scolarisation obligatoire, permettant à l'institution scolaire de prendre en charge et de réguler le processus de socialisation. Pendant de nombreuses décennies, l'école a ainsi offert un cadre relativement stable, perçu comme favorable à l'intégration des enfants dans la société. En accédant au rôle d'élève, l'enfant devait avant tout apprendre à se conformer aux normes et aux codes sociaux, sans nécessairement en saisir la signification. Jusqu'à la fin des années 1960, les relations entre les différents acteurs de l'institution scolaire restaient souvent superficielles. Même si l'école pouvait sembler imposer des règles strictes, les élèves acceptaient généralement cette contrainte sans la remettre en question (Duterq & Tenailleau, 2022).

La notion de métier d'élève propose une approche différente de la scolarité, mettant en avant le rôle actif de l'enfant dans son propre processus de socialisation. Elle met l'accent sur les compétences spécifiques que chaque élève doit acquérir pour évoluer et réussir dans le contexte scolaire. Dans cette perspective, l'école fonctionne comme un système régi par des règles en grande partie implicites, que les élèves doivent progressivement découvrir et apprendre à interpréter afin de trouver pleinement leur place (Duterq & Tenailleau, 2022).

Dans le cadre de ce travail, le métier d'élève peut aisément être mis en lien avec le bien-être et la psychologie positive. En effet, comprendre le bien-être des élèves à l'école implique de s'intéresser à la manière dont ils vivent et occupent leur place au sein de l'institution scolaire. La notion de métier d'élève permet de voir l'élève non seulement comme un apprenant, mais aussi comme un acteur engagé dans un système de règles, de rôles et d'attentes. Elle éclaire les exigences implicites de la scolarité, ainsi que les compétences que les élèves doivent développer pour s'y adapter. Cette perspective permet de mieux saisir les tensions ou les obstacles que certains peuvent rencontrer, notamment lorsque leur bien-être est mis à mal par les contraintes ou les normes de l'école.

1.2.3. Définition du bien-être

Dans le cadre de cette recherche, deux notions sont étroitement liées, celles du bien-être et du bonheur. Il paraît pertinent de les définir ci-dessous afin de clarifier leurs usages dans ce travail.

Selon Lafaye (2007), le bien-être se définit comme un sentiment général d'agrément et d'épanouissement suscité par la pleine satisfaction des besoins du corps et/ou de l'esprit. Pour aller plus loin, Jayawickreme et al., (2012, cité par Ferrière et al., 2016, paragr. 5-6-7) proposent une synthèse des différentes conceptualisations du bien-être, qu'ils regroupent en trois grandes approches : le « wanting », le « liking » et le « needing ». L'approche dite « wanting », issue de l'économie, s'intéresse principalement aux comportements humains au travers des choix et des préférences exprimés de chacun. L'approche du « liking » renvoie quant à elle au ressenti subjectif de l'individu, se concentrant sur la manière dont il évalue sa vie en fonction de ses états émotionnels. Elle est ainsi étroitement liée au concept de bien-être subjectif. Enfin, l'approche du « needing » met en avant l'atteinte d'un bien-être par la satisfaction des besoins fondamentaux de la personne. Selon ces auteurs, il est important de concevoir le bien-être sous un angle pluraliste, car il se situe à l'intersection des domaines médicaux, sociologiques et juridiques. L'enjeu consiste à définir le bien-être en intégrant à la fois les indicateurs internes, tels que les ressentis, ainsi que les conditions externes qui contribuent à les façonner (Jayawickreme et al., 2012, cité par Ferrière et al., 2016, paragr.7).

La psychologue Lyubomirsky (2013, cité par Bazinet, 2016, pp. 22-26) reprend les propos de Jayawickreme et al., (2012) en expliquant que l'état de bien-être peut provenir de trois secteurs différents : 40% du bien-être d'une personne provient de son investissement personnel, 50% de son capital génétique et 10% des circonstances extérieures. Bien entendu, ces chiffres peuvent varier d'une personne à une autre. Cela montre que le niveau de bien-être dépend en grande partie des gènes, mais qu'il reste néanmoins possible de l'influencer. En effet, Lyubomirsky définit la portion de 40% comme la marge d'action ou la façon de penser en matière de bien-être. Selon elle, il est possible d'agir sur le niveau de bien-être par le biais d'activités intentionnelles, définies par des actes engagés ayant pour but d'augmenter son sentiment de bien-être. En somme, en changeant notre manière de penser et d'agir au quotidien, il est possible d'augmenter le niveau de bien-être personnel.

De son côté, le bonheur est un état physiologique et psychologique reflétant l'harmonie du cerveau entre automatismes et réflexion. André et al., (2021, p.32) définissent le bonheur comme « du bien-être dont on prend conscience ». Accessible à tous, le bonheur est indépendant du plaisir, de la souffrance, de l'amour ou de la reconnaissance sociale. Contrairement au plaisir, il favorise l'épanouissement individuel tout en renforçant la cohésion du groupe. Cette vision s'oppose à l'idée que le bonheur dépend de la chance, de la santé ou des circonstances extérieures (Boiron, 2000).

Dans un cadre scolaire, le bonheur peut être perçu comme une conséquence d'un bien-être durable. De ce fait, ce travail ne vise pas directement à mesurer le bonheur des élèves, mais plutôt à comprendre les facteurs qui influencent leur bien-être et à analyser leurs répercussions sur leur parcours scolaire en général.

1.2.4. Le bien-être et la psychologie positive en milieu scolaire

À l'école, le bien-être dépasse le cadre du climat de classe. En effet, le bien-être des enfants et des adolescents est devenu une priorité dans divers secteurs des politiques publiques. Il est mis en avant par des initiatives des ministères de la Jeunesse et des Sports, de la Santé et de l'Éducation nationale (Garcia & Veltcheff, 2016). Aujourd'hui, un consensus se dégage autour d'une conception pluridimensionnelle du bien-être (physique, pédagogique, relationnel et psychologique), qui reflète la manière dont chaque membre de la communauté éducative vit son expérience au sein de l'établissement. Cela concerne les élèves, les enseignants, la direction et les parents, formant ainsi une communauté éducative dans son ensemble.

L'évolution de la notion de bien-être s'oppose à la vision de l'école dite « traditionnelle » où l'objectif premier de l'instruction scolaire est la transmission de savoirs basée sur des matières. Cette vision populaire à l'époque s'est peu à peu atténuée. À partir des années 1970, les enseignants, chercheurs et psychologues ont pris conscience de l'importance des dimensions émotionnelles dans les processus d'apprentissage. Cette prise de conscience a engendré une focalisation sur la vie sociale et émotionnelle de l'élève, mettant en avant son bien-être au travers du courant de la psychologie positive. De nos jours, le bien-être constitue un axe de recherche central dans le champ de la psychologie positive. Les chercheurs de ce courant (Bazinet, 2015) affirment que ressentir du bien-être dans ses apprentissages rend plus intelligent, plus sociable et contribue à la création de meilleures relations interpersonnelles.

Dans le cadre scolaire, il est possible de développer le sentiment de bien-être des élèves grâce à des pratiques issues de la psychologie positive. Ce concept se nomme « éducation positive » et provient des recherches menées par Seligman aux États-Unis. Au travers de diverses expériences, ce psychologue s'est rendu compte que le bien-être en milieu scolaire était la priorité de nombreux parents et enseignants. Yaeger et al., (2011, cité par Bazinet, 2015, p.110) définissent l'éducation positive comme « l'incorporation de la science de la psychologie positive dans la vie et le travail de l'école ».

Ces réflexions théoriques mettent en évidence que le bien-être scolaire ne se limite pas à une simple absence de mal-être, mais qu'il se construit activement au travers de pratiques concrètes mises en place dans la classe. Parmi celles-ci, certaines approches, qui sont décrites dans les sections ci-dessous, permettent de traduire concrètement les principes de la psychologie positive.

- **L'aide apportée à autrui**

Tout d'abord, le fait d'aider autrui renforce le sentiment de bien-être (Shankland, 2012, cité par Ferrière et al., 2016, paragr. 5). En classe, cela peut se traduire par la mise en place d'activités coopératives ou de projets collectifs valorisant l'entraide. En incitant les élèves à s'impliquer dans des gestes d'attention ou de soutien les uns envers les autres, l'enseignant participe à créer un climat de classe bienveillant et propice à l'épanouissement. Ces pratiques issues de la psychologie positive permettent non seulement de renforcer les liens sociaux, mais aussi de développer l'estime de soi et le sentiment d'appartenance, deux composantes essentielles du bien-être scolaire (Ferrière et al., 2016).

- **Apprendre à gérer ses émotions**

Selon Lecomte, les émotions ne doivent pas être niées, mais utilisées comme des ressources pour accéder à un état de bien-être. Cette perspective s'inscrit pleinement dans le cadre de la psychologie positive, qui encourage à mettre en valeur les forces personnelles et les expériences émotionnelles positives (Lecomte, 2014). Pour appuyer ces propos, Barbara Fredrickson, reconnue mondialement pour ses recherches en psychologie positive, affirme que ressentir des émotions positives (joie, gratitude...) augmente le niveau de bien-être de chaque individu. De plus, ce type d'émotions a des bienfaits sur le long terme aux niveaux physique et social (Fredrickson, 2001, cité par Bazinet, 2015, p.28).

En d'autres mots, la gestion des émotions constitue une composante essentielle du bien-être des élèves. Les émotions ressenties influencent directement leur comportement, leur motivation ainsi que la qualité de leurs relations avec les autres (Lecomte, 2014). Lorsqu'elles ne sont pas identifiées ni régulées, ces émotions peuvent provoquer divers troubles, tels que des manifestations corporelles, des crises d'angoisse, un épuisement ou encore un mal-être. C'est pour cette raison qu'il est fondamental d'apprendre à identifier ses émotions et à développer des stratégies pour mieux les réguler. Dans la même optique, Boniwell (2011, cité par Bazinet, 2015, p.113), affirme que l'école peut représenter le seul lieu d'apprentissage des compétences socioémotionnelles pour les élèves qui ne bénéficient pas de soutien familial.

De ce fait, à l'école, plusieurs dispositifs peuvent être mis en place pour favoriser cette conscience émotionnelle. Par exemple, l'instauration de rituels quotidiens autour du climat émotionnel de la classe, la tenue de carnets d'émotions ou encore la mise en place de moments de discussion peuvent aider les élèves à verbaliser ce qu'ils ressentent. En permettant aux élèves de développer leur intelligence émotionnelle, l'école joue un rôle préventif et formateur, tout en renforçant les liens sociaux et le sentiment d'appartenance à un groupe bienveillant et sécurisant. Ces pratiques peuvent participer activement à l'amélioration du bien-être des élèves, en les aidant à mieux se connaître et à mieux interagir avec les autres.

- **L'apprentissage coopératif**

L'apprentissage coopératif consiste à faire travailler les élèves entre pairs au sein de petits groupes. Selon David et Roger Johnson (1986, cité par André et al., 2021, p.77), l'apprentissage coopératif permet la juste participation de chacun. En effet, le but de cette manière de travailler est que les efforts de chaque élève soient nécessaires pour la réussite du groupe. Pour ce faire, il est important que les élèves s'aident réciproquement à apprendre et réfléchissent ensemble. Ainsi, dans une classe promouvant la psychologie positive au travers de l'apprentissage coopératif, les élèves ne sont pas placés en position de compétition, car les objectifs sont liés de manière positive. Dans leurs recherches, André et al., (2021) ont observé divers résultats positifs obtenus au travers de l'apprentissage coopératif. Sur le plan personnel, les différentes interactions dans le groupe permettent aux élèves de se sentir compétents et indispensables, menant ainsi à une augmentation de la confiance en soi. Concernant le plan scolaire, ils constatent une amélioration de la motivation à travailler, de meilleurs résultats scolaires ainsi qu'une meilleure capacité à transférer un apprentissage dans un autre contexte. Pour finir, sur le plan relationnel et social, ces chercheurs observent une baisse du racisme, du sexisme et du harcèlement, permettant une augmentation des comportements altruistes (André et al., 2021).

En somme, la promotion de la psychologie positive au travers de l'apprentissage coopératif constitue un levier important pour favoriser le bien-être et la réussite des élèves. En mettant l'accent sur la collaboration plutôt que sur la compétition, elle permet à chaque élève de se sentir reconnu et valorisé. L'apprentissage coopératif contribue ainsi à instaurer un climat de

classe bienveillant et inclusif, tout en offrant aux élèves les ressources nécessaires pour s'épanouir sur les plans personnel, académique et social.

- **La gratitude**

La psychologie de la gratitude, présentée par Lecomte (2014), met en lumière le rôle déterminant de la reconnaissance dans la construction du bien-être individuel et collectif. Selon Emmons (2008, cité par Lecomte, 2014, p.169), « nos sentiments positifs augmentent quand nous considérons leur source comme un cadeau offert dans l'intention de nous faire du bien ». De ce fait, la gratitude peut être envisagée à la fois comme une émotion ponctuelle, comme une aptitude durable à percevoir et à apprécier les aspects positifs de la vie, ou encore comme un trait de personnalité. Dans tous les cas, elle engage un processus cognitif et affectif qui favorise l'émergence d'émotions positives et le renforcement du lien social.

Appliquée au contexte scolaire, la pratique de la gratitude engendre des effets particulièrement bénéfiques. Sur le plan personnel, elle renforce l'estime de soi et le sentiment de compétence tout en stimulant l'optimisme, trois facteurs étroitement liés à la motivation et au bien-être. Sur le plan relationnel, elle privilégie des interactions fondées sur la reconnaissance mutuelle, la coopération et la confiance. Cela permet de limiter les comportements de rejet, de harcèlement ou de discrimination. Enfin, à l'échelle institutionnelle, la gratitude contribue à instaurer un climat scolaire bienveillant, inclusif et sécurisant, indispensable au développement des apprentissages et à l'épanouissement des élèves (Lecomte, 2014).

Ainsi, la psychologie de la gratitude apparaît comme un levier majeur de la promotion du bien-être scolaire. En renforçant à la fois les ressources personnelles des élèves et la qualité des interactions au sein de la classe, elle contribue à développer un environnement d'apprentissage favorable aux réussites académiques et propice au développement global de l'élève.

- **Le Programme d'Éducation Positive « PEP »**

Dans une école primaire située au Québec a pris place un projet nommé « PEP » (Programme d'Éducation Positive). Ce programme a pour objectif d'amener les élèves de primaire à développer leurs compétences de bien-être par l'intermédiaire de la psychologie positive. Ce projet consiste à vulgariser aux élèves, chaque semaine, les découvertes scientifiques de la psychologie positive, le fonctionnement du cerveau et les habitudes mentales à développer telles que la gratitude, l'empathie, etc. Le but est que chaque élève soit confronté et acquiert ces nouvelles compétences dès son plus jeune âge. Les résultats de ce programme reposent actuellement uniquement sur les observations des élèves, des enseignants et des parents. Des changements dans la manière de penser et de se comporter ont tout de même été constatés chez plusieurs enfants. En résumé, à la suite de ce projet, les parents et les enseignants ont constaté que la colère s'apaise plus rapidement. De plus, les élèves démontrent une meilleure maîtrise d'eux-mêmes, tendent plus facilement à rendre des services, font preuve de davantage de sensibilité à l'égard des autres et manifestent plus de persévérance dans leurs apprentissages. Plusieurs parents soulignent également que les apprentissages effectués par leurs enfants se répercutent sur eux-mêmes. En d'autres mots, plusieurs élèves ont pris conscience de l'importance de cultiver leur sentiment de bien-être dans leur vie quotidienne, y compris scolaire. Ces résultats démontrent l'importance de confronter les élèves, les parents et les enseignants à la psychologie positive ainsi qu'à l'éducation positive (Bazinet, 2015).

Pour illustrer les bienfaits de certains programmes promouvant le bien-être scolaire, comme celui décrit ci-dessus, voici, dans le tableau 2, une synthèse des impacts de ce type de programme sur le développement cognitif et social des élèves (Bazinet, 2015, p.115).

Tableau 2 : Impacts des programmes d'enseignement favorisant le développement du bien-être (Bazinet, 2015, p.115)

Programmes d'enseignement	But à atteindre	Impacts
Penn Resiliency Program (PRP) Pour les jeunes adolescents, Etats-Unis	Augmenter la résilience et promouvoir l'optimisme	Réduction : ➤ Des symptômes d'anxiété et de dépression ; ➤ Du désespoir et accroissement de l'optimisme et du bien-être ; ➤ Des problèmes de comportement ; ➤ Des visites chez le médecin ; ➤ Amélioration des comportements liés à la santé, comme l'alimentation et l'exercice.
Celebrating Strengths Ecole primaire, Royaume-Uni	Promouvoir la santé mentale et les forces de caractère au moyen de contes et de célébrations communautaires.	Augmentation : ➤ De la confiance ; ➤ De l'estime de soi ; ➤ De l'intelligence sociale et émotionnelle ; ➤ De l'engagement des enseignants ; ➤ De l'intensification du bonheur chez les individus ;
Strath Haven Positive Psychology Curriculum 347 élèves de 14-15 ans, Philadelphie, Etats-Unis	Aider les élèves à identifier leurs forces et à accroître l'utilisation de ces forces dans leur vie quotidienne.	Augmentation : ➤ De la curiosité ; ➤ De l'amour de l'apprentissage ; ➤ De la créativité ; ➤ Du plaisir et de l'engagement scolaire ; ➤ Des compétences sociales (empathie, coopération, affirmation et maîtrise de soi) ; ➤ Diminution des problèmes de comportements.

Ce tableau met en lumière les avantages des programmes favorisant le bien-être, tant sur le plan émotionnel (diminution de l'anxiété et de la dépression, renforcement de l'optimisme, de la confiance et de l'estime de soi), que sur le plan social (meilleure coopération, empathie, engagement scolaire, sensibilité aux autres) et cognitif (stimulation de la curiosité, de la créativité et de la persévérance dans les apprentissages). Ainsi, il illustre de manière concrète les effets positifs de l'éducation au bien-être, ce qui souligne l'intérêt d'initiatives telles que le

PEP au Québec. De plus, ce tableau démontre clairement que ces programmes ont de réels impacts mesurables sur le climat scolaire, les comportements et les apprentissages des élèves.

1.2.5. Problématisation

Les recherches en psychologie positive démontrent que le bien-être contribue significativement à la réussite scolaire, à la motivation et à la qualité des relations sociales. Cette approche met l'accent sur les facteurs qui favorisent le développement des élèves ainsi que sur les expériences positives. La perception du bien-être selon la psychologie positive permet ainsi de le considérer non seulement comme l'absence de mal-être, mais aussi comme un levier de croissance et d'épanouissement chez l'élève.

Cependant, le fait que peu d'études donnent directement la parole aux élèves pour comprendre comment ils perçoivent leur propre bien-être constitue une limite importante de la littérature. Cette absence de données centrées sur le ressenti des élèves eux-mêmes crée un vide scientifique que cette recherche souhaite combler.

Dans ce contexte, l'objectif principal de ce mémoire est d'analyser de manière ciblée les perceptions des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel quant à leur propre sentiment de bien-être scolaire. En donnant la parole aux élèves, cette recherche vise à identifier les facteurs perçus comme favorisant ou entravant le bien-être, afin de contribuer à une meilleure compréhension des dynamiques qui façonnent ce sentiment. En formulant la question de manière ouverte, l'objectif est de mettre en lumière la diversité des expériences et des points de vue, en tenant compte de la complexité des situations individuelles, relationnelles et contextuelles. Elle permet aussi d'ancrer la réflexion dans un cadre local, en s'intéressant à une tranche d'âge spécifique et à un territoire donné.

En résumé, ce travail cherche à enrichir les connaissances sur le bien-être scolaire du point de vue des élèves. Notamment, en mettant en lumière des dimensions encore peu explorées dans la littérature et en établissant un lien clair entre psychologie positive, rôle de l'élève et vécu quotidien. Ce travail de recherche permet ainsi d'ouvrir un espace de réflexion essentiel sur ce que signifie « se sentir bien à l'école » pour les élèves.

1.3. Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Identification de la question de recherche

Une fois les fondements théoriques établis et la problématique recentrée, voici la formulation retenue pour ma question de recherche :

Quelles sont les perceptions des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel quant à leur propre sentiment de bien-être dans le cadre scolaire ?

1.3.2. Objectifs de recherche

De cette question de recherche découlent deux objectifs :

Objectif principal :

Décrire et comprendre quelles sont les perceptions des élèves quant à leur propre sentiment de bien-être scolaire.

Objectif secondaire :

Décrire et comprendre comment les perceptions des élèves quant à leur propre sentiment du bien-être scolaire contribuent à développer leur métier d'élève.

2. Méthodologie

Ce chapitre s'attache à exposer la démarche de recherche ainsi que les principes méthodologiques. Dans un premier temps, les fondements méthodologiques sur lesquels s'appuie ce travail sont présentés. Dans un deuxième temps, la nature du corpus est détaillée. Enfin, les moyens de récolte de données ainsi que la population concernée sont explicités.

2.1. Fondements méthodologiques

2.1.1. Recherche quantitative et qualitative

Afin de répondre de manière rigoureuse à la question de recherche, il est nécessaire de préciser le cadre méthodologique retenu. Dans le contexte de ce travail, deux types d'approches se distinguent : la recherche quantitative et la recherche qualitative.

D'une part, la démarche quantitative s'appuie sur la collecte de données auprès d'un échantillon important d'individus. Elle vise à mesurer l'ampleur des phénomènes et à établir des liens entre différents facteurs (Coron, 2020). Cette approche permet d'obtenir une vue d'ensemble et de dégager des tendances générales.

D'autre part, la démarche qualitative repose quant à elle sur l'étude d'un nombre plus restreint de participants. Elle se base sur des données riches et détaillées, souvent recueillies grâce à des entretiens ou à des observations. Elle cherche à comprendre en profondeur les perceptions et les expériences que les individus attribuent à une situation donnée (Coron, 2020).

Dans cette étude, ces deux méthodes ont été utilisées de manière combinée. Pour comprendre ce choix, il est essentiel de garder à l'esprit l'objectif principal de cette recherche, qui est de recueillir les perceptions des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel quant à leur propre sentiment de bien-être. Au travers d'un questionnaire distribué aux élèves, la recherche quantitative a permis de recueillir des données afin d'évaluer leur niveau de bien-être ainsi que les facteurs perçus comme influents. Les résultats obtenus ont été soumis à une analyse statistique pour identifier les tendances générales et les corrélations éventuelles entre bien-être et apprentissages. Toutefois, en raison de la nature générale des réponses, les données issues du questionnaire ne permettent pas, à elles seules, de comprendre la profondeur des informations recueillies. Ainsi, cette méthode vise à dégager des tendances globales et à identifier les éléments ou profils nécessitant un approfondissement. Les résultats obtenus ont orienté la sélection des participants aux entretiens semi-directifs, choisis en fonction de la diversité ou de la spécificité de leurs réponses.

La recherche qualitative, au travers d'entretiens semi-directifs, constitue dès lors un complément indispensable à la démarche quantitative. En donnant la parole aux élèves, elle permet d'approfondir les dimensions subjectives du bien-être scolaire en analysant les causes, les perceptions et les expériences vécues. Cette approche combinatoire favorise ainsi une compréhension à la fois globale et approfondie du phénomène étudié.

2.1.2. Approche inductive et déductive

Selon Miserez-Caperos et Desboeufs (2023), l'approche inductive présente un objectif bien précis, celui de partir «...des faits pour élaborer une connaissance générale encore peu connue au départ » (diapositive 19). En d'autres mots, le principe de l'induction est d'aboutir à une idée à partir de faits rapportés ou observés en effectuant une généralisation (Martineau,

2006). Cette démarche se rapporte souvent à une recherche qualitative. Blais et Martineau (2006) soulignent ces propos en affirmant que le processus d'analyse inductif « ...est défini comme un ensemble de procédures systématiques permettant de traiter des données qualitatives, ces procédures étant essentiellement guidées par les objectifs de recherche » (p.3). De plus, cette approche s'appuie sur différentes stratégies d'analyse telles que la lecture détaillée des données afin de faire émerger des catégories se basant sur les interprétations du chercheur. Ce dernier crée des catégories et établit des liens avec les objectifs de recherche lors de l'analyse des données collectées (Martineau, 2006). Dans le but de mieux comprendre cette démarche, il est essentiel de définir la notion de catégorie. Cette dernière est une brève expression qui nomme un phénomène et lui attribue une signification, au-delà du simple contenu (Paillé & Mucchielli, 2003, cité par Martineau, 2006, p.4).

À l'opposé, la démarche déductive prend appui sur un savoir général déjà établi. L'objectif principal de cette approche est de « ...partir d'une connaissance générale et faire une hypothèse particulière qui découle de cette connaissance. » (Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024, diapositive 21). Cette hypothèse est ensuite testée afin de juger le bien-fondé de la connaissance générale. En somme, le processus déductif vise à « tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisses par le chercheur » (Martineau, 2006, p.4). Afin de valider ou d'invalider ces hypothèses, les données récoltées sont analysées en fonction des catégories préalablement définies.

Il est essentiel de mentionner que ces deux approches s'opposent, mais se complètent également. Martin (2012) souligne qu'il serait «...réducteur de penser que la démarche scientifique repose exclusivement sur l'une ou l'autre » (p. 1). Ainsi, ce travail a mobilisé les deux démarches.

D'une part, la démarche déductive repose sur les principes de la psychologie positive, qui constituent un cadre théorique de référence. Les thèmes susceptibles d'influencer le bien-être, définis par cette approche, ont servi de base à la construction du questionnaire et du guide d'entretien. Cette orientation déductive a permis de comparer les éléments théoriques existants avec les données récoltées sur le terrain afin d'évaluer leur cohérence et leur pertinence dans le contexte étudié.

D'autre part, l'approche inductive se justifie par le caractère émergent du sujet étudié. En effet, le thème du bien-être scolaire perçu par les élèves reste encore peu documenté dans la littérature scientifique. Cette approche vise à décrire et à comprendre les perceptions des élèves quant à leur propre sentiment de bien-être scolaire (objectif principal) ainsi que la manière dont ces perceptions contribuent à développer leur métier d'élève (objectif secondaire). Ces objectifs de recherche s'inscrivent pleinement dans une logique inductive, puisqu'ils cherchent à faire émerger une nouvelle compréhension du phénomène observé, afin de tendre vers l'élaboration d'une théorie plus générale. En d'autres mots, les données ont été recueillies puis analysées à la lumière des théories existantes, afin de proposer une nouvelle compréhension de la thématique du bien-être, ou d'en affiner l'approche sur le plan théorique.

2.1.3. Démarche descriptive et compréhensive

Pour mener à bien cette recherche, il convient de faire le bon choix entre les différentes démarches possibles. Marshall et Rossmann (1995) identifient cinq finalités différentes (cité par Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024, diapositive 25) :

- **Exploratoire** : ayant pour but d'étudier de nouveaux phénomènes.
- **Explicative** : visant à trouver des explications concernant des forces qui causent un phénomène.

- **Descriptive/compréhensive** : ayant pour objectif de documenter, d'analyser et de comprendre de manière fine un phénomène.
- **Prédictive** : visant à prédire certains événements ou comportements.
- **Ingénierie/intervention** : ayant pour objectif de créer et de tester de nouveaux outils.

En se référant aux finalités scientifiques décrites ci-dessus, cette recherche s'inscrit dans une démarche descriptive et compréhensive. D'après Puren (2003), cette finalité se centre sur la personne en prenant en considération sa conscience, son vécu et ses perceptions. Elle s'intéresse à la manière dont l'individu perçoit et comprend les interactions auxquelles il prend part, les difficultés qu'il rencontre, les actions qu'il mène et les buts qu'il cherche à atteindre. La démarche compréhensive s'appuie sur des échanges auxquels l'on accorde une certaine liberté à l'interviewé afin qu'il puisse exprimer et raconter son expérience personnelle. Ce travail s'inscrit pleinement dans cette perspective. En effet, il a pour but d'apporter une compréhension nuancée du phénomène du bien-être scolaire. Cette démarche vise à décrire et à comprendre les perceptions des élèves concernant leur propre sentiment de bien-être en milieu scolaire. Pour ce faire, la parole leur a été donnée afin de recueillir leur ressenti ainsi que leurs expériences. Il convient de préciser que, même si le thème du bien-être en situation scolaire reste peu documenté, cette recherche n'a pas pour but d'explorer un phénomène nouveau. En effet, divers auteurs ont tout de même étudié ce sujet au travers de la psychologie positive et de son impact en classe.

2.2. Nature du corpus

2.2.1. Entretien semi-directif

Concernant la récolte des données, plusieurs techniques sont possibles, telles que l'entretien, le questionnaire et l'observation. Dans le cadre de cette recherche, deux méthodes sont utilisées, l'entretien et le questionnaire. Pour commencer, la méthode de l'entretien est expliquée aux rubriques 2.2.1. et 2.2.2. Puis, la méthode du questionnaire est détaillée dans la rubrique 2.2.3.

Selon Imbert (2010), l'entretien :

[...] est une méthode de recueil d'informations qui consiste en des entretiens oraux, individuels ou de groupes, avec plusieurs personnes sélectionnées soigneusement, afin d'obtenir des informations sur des faits ou des représentations, dont on analyse le degré de pertinence, de validité et de fiabilité en regard des objectifs du recueil d'informations (Imbert, 2010, paragr.2).

De plus, l'entretien est une méthode d'enquête se rapportant aux études qualitatives. Il en existe trois différents types (Imbert, 2010) :

- **L'entretien directif**, dont le déroulement suit spécifiquement l'ordre des questions préétablies.
- **L'entretien semi-directif**, qui est un discours structuré par thèmes, mais dont l'ordre peut être modifié en fonction de la réactivité de l'interviewé.
- **L'entretien non directif**, qui est caractérisé par un discours continu et aucune question préparée à l'avance.

Dans le cadre de ce travail, l'entretien semi-directif est la méthode la plus adaptée. En effet, il a pour but de rassembler des informations tout en explorant les expériences, les ressentis et les perceptions de l'individu dans une perspective compréhensive (Pin, 2021). L'objectif est de comprendre le sens attribué à un phénomène complexe, tel qu'il est perçu conjointement

par les participants et le chercheur. L'entretien repose sur une interaction conversationnelle entre les deux acteurs. Ces interactions peuvent engendrer trois types de biais : ceux inhérents au dispositif d'enquête, ceux liés à la position sociale de chacun et ceux associés au contexte dans lequel se déroule la recherche (Imbert, 2010).

Afin d'assurer le bon déroulement de ces entretiens, le chercheur élabore un guide d'entretien avec les thèmes qu'il souhaite aborder. Il élabore aussi, pour chaque thème, des questions qui sont posées à l'interviewé. Bien que les questions soient prédéfinies, l'objectif de cette méthode n'est pas d'utiliser le guide d'entretien de manière rigide en posant une question après l'autre, mais bien de mener une conversation avec le sujet (Pin, 2021).

Lors de ces entretiens, il est attendu que les personnes interviewées puissent s'exprimer librement sur leurs perceptions du bien-être en situation scolaire. De plus, il est recherché qu'elles fournissent des exemples et partagent des expériences illustrant leurs propos. Cependant, il est nécessaire qu'elles puissent également s'exprimer sur certains thèmes déjà prédéfinis, tels que les thèmes pouvant promouvoir le bien-être, définis par la psychologie positive.

2.2.2. Le guide d'entretien

Comme indiqué précédemment, la réalisation d'un guide d'entretien est indispensable afin de mener à bien un entretien semi-directif, car il permet de donner une structure flexible à l'entretien. Pour illustrer ces propos, il est possible de citer Sauvayre (2021), qui définit le guide d'entretien comme étant un pense-bête. En effet, il permet au chercheur de poser les mêmes questions de manière uniforme à tous les enquêtés. Cela garantit ainsi la cohérence des données ainsi que leur correspondance avec les objectifs de recherche. Cette homogénéité permet ensuite de mener une analyse fine des informations récoltées.

Le guide d'entretien élaboré dans le cadre de cette recherche (annexe 2) se base sur les thèmes de la psychologie positive susceptibles d'avoir un impact sur le bien-être des élèves. Il comprend sept axes, comportant chacun plusieurs questions de relance :

- Axe 1** : ressenti général à l'école
- Axe 2** : relations sociales et climat de classe
- Axe 3** : émotions et bien-être personnel
- Axe 4** : coopération, entraide et apprentissage
- Axe 5** : gratitude et reconnaissance
- Axe 6** : métier d'élève et motivation

Cette structure claire et détaillée permet au chercheur d'aborder les dimensions indispensables du bien-être, tout en laissant la liberté à l'interviewé d'interagir, de partager son ressenti et de raconter des expériences vécues.

2.2.3. Questionnaire

Selon Parizot (2012), « l'intérêt principal de l'enquête par questionnaire est de rassembler une grande quantité d'informations, aussi bien factuelles que subjectives, auprès d'un nombre important d'individus » (paragr.2). Dans cette perspective, l'objectif de cette enquête est d'établir un état des lieux du ressenti de bien-être des élèves à l'école. À partir des réponses obtenues, celles qui présentent un intérêt particulier pour un approfondissement ont été retenues et explorées lors des entretiens semi-directifs, afin de mieux comprendre le vécu et les perceptions des élèves.

Pour cette recherche, le mode d'administration retenu est l'auto-administration. Les élèves reçoivent le questionnaire en format papier et y répondent seuls. De ce fait, le questionnaire doit impérativement contenir les deux aspects suivants :

1. Des consignes à l'enquête

Le questionnaire est composé de plusieurs thèmes portant sur différents aspects du bien-être à l'école (état des lieux général, aide à autrui, gestion des émotions, apprentissage coopératif, gratitude et reconnaissance, engagement et motivation). La première page présente les informations nécessaires afin de permettre aux élèves de comprendre comment répondre au questionnaire et d'utiliser correctement l'échelle proposée. Les consignes consistent à répondre à une série d'affirmations. Pour chacune d'elles, le degré d'accord doit être indiqué à l'aide d'une échelle de Likert en cinq points, allant de « tout à fait d'accord » à « pas du tout d'accord », en entourant le chiffre correspondant au ressenti personnel. Des questions ouvertes viennent compléter le questionnaire afin de permettre une expression plus libre.

2. Des affirmations

Les affirmations proposées visent à explorer le bien-être scolaire des élèves à travers différentes dimensions de leur vécu à l'école. Les élèves sont invités à y répondre en fonction de leur ressenti personnel, sans bonne ni mauvaise réponse. Ces affirmations permettent de recueillir des données subjectives sur la manière dont les élèves perçoivent leur bien-être, leurs relations, leurs émotions et leur engagement dans les apprentissages.

2.2.4. Procédure et protocole de recherche

Afin de recueillir les données nécessaires à la réalisation de mes objectifs de recherche, j'ai décidé de faire parvenir mon questionnaire à deux classes de 8e du canton de Neuchâtel. Puis, j'ai pris la décision de réaliser un entretien semi-directif avec un élève de chaque classe.

Pour mener à bien ce projet, j'ai envoyé des courriels à deux enseignants que je connais afin de leur demander s'il était possible que leurs élèves répondent à un questionnaire durant le temps scolaire. De plus, je leur ai demandé s'il était envisageable que je réalise un entretien avec un élève. Dans ces deux courriels, j'ai explicité l'objectif de recherche, la durée approximative du questionnaire et de l'entretien, ainsi que quelques règles de confidentialité. À la suite de leurs réponses positives, nous avons convenu d'une date pour la réalisation du questionnaire. Ils m'ont également fait part des disponibilités de leurs élèves afin de réaliser un entretien durant le temps scolaire. Pour les deux entretiens, j'ai choisi un endroit calme et propice à une discussion n'engendrant pas de stress pour les élèves. Les enseignants ont proposé de réserver une salle dans leur collège afin que je puisse réaliser les entretiens seule avec les élèves.

Concernant la récolte de données liée au questionnaire, j'ai retranscrit les différentes réponses sous forme de graphiques afin de pouvoir les traiter, les comparer et établir des relations entre elles. C'est à ce moment-là que j'ai repris contact avec les enseignants pour leur faire parvenir le prénom de l'élève retenu pour l'entretien.

Pour les entretiens, j'ai choisi d'utiliser un enregistreur, ce qui m'a permis de me concentrer pleinement sur l'échange sans devoir prendre de notes. Les discussions ont ensuite été retranscrites à partir des enregistrements.

2.2.5. Échantillonnage

Afin d'obtenir des réponses pertinentes au travers du questionnaire et des entretiens, il est nécessaire de sélectionner avec soin les personnes concernées. L'échantillonnage représente ainsi une étape importante de la recherche. Selon Pirès (1997), l'échantillonnage est une « ...quantité de quelque chose pour éclairer certains aspects généraux du problème » (cité par Savoie-Zajc, 2006, p.100).

Même si cette recherche combine des approches qualitative et quantitative, le choix de l'échantillon reste restreint. Pour la partie quantitative, le questionnaire a été proposé à deux classes de 8e du canton de Neuchâtel. Cette sélection permet de dresser un état des lieux du ressenti des élèves et d'identifier les réponses à approfondir lors des entretiens.

Pour la partie qualitative, un élève de chacune de ces classes a été choisi pour participer à un entretien semi-directif. Ainsi, l'échantillon du questionnaire offre une vue d'ensemble, tandis que l'échantillon des entretiens permet d'approfondir les réponses jugées les plus pertinentes pour la recherche.

2.2.6. Code éthique

Le code éthique présenté ci-dessous ne se limite pas à des règles strictes. En sciences humaines, la recherche agit sur les personnes et sur les institutions, ce qui implique de réfléchir aux enjeux et aux risques. Il définit des principes généraux, laissant aux chercheurs le soin de les adapter selon leur discipline, le contexte et les situations concrètes. C'est dans cette optique que mon travail de recherche se conforme *au code éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques* (CDHEP, 2002). Plus précisément, mon travail respecte les principes suivants :

- **Respect des droits fondamentaux de la personne** : la recherche garantit le respect des droits fondamentaux de tous les participants, qu'ils soient adultes ou enfants.
- **Appréciation et limitation des risques** : la recherche évite de nuire. En cas de risque, le chercheur en informe les participants et prend des mesures pour limiter tout préjudice.
- **Consentement libre et éclairé du sujet partenaire de la recherche** : le chercheur informe les participants sur les objectifs, méthodes, responsabilités, implications et mesures de confidentialité. Il permet au participant de refuser ou de se retirer à tout moment sans conséquence.
- **Respect de la sphère privée** : toutes les données des participants doivent rester confidentielles, anonymisées si nécessaire, et ne peuvent être publiées ou utilisées publiquement sans consentement.
- **Utilisation des informations** : le chercheur utilise les informations collectées uniquement à des fins scientifiques, sans les exploiter pour obtenir des avantages ou exercer une pression.
- **Restitution des résultats de recherche** : le chercheur informe les participants des résultats selon les modalités convenues et veille à prévenir les interprétations erronées ou abusives.

- **Responsabilité personnelle et solidarité collective** : le chercheur est personnellement responsable de son travail, de ses données et de ses publications.

2.3. Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

Selon Gaumont (2003), « le traitement des données correspond à l'ensemble des opérations techniques qui permettent d'analyser les informations recueillies pour répondre aux objectifs de l'étude » (cité par Miserez-Caperos & Desboeufs, 2024, diapositive 4).

2.3.1. Analyse des données du questionnaire

Afin d'analyser les données recueillies au travers du questionnaire, j'ai décidé de réaliser des diagrammes en barres. Chaque graphique correspond à un des grands thèmes abordés dans le questionnaire et présente la répartition des réponses des élèves. Pour chaque affirmation, le nombre de réponses obtenues pour chacun des cinq échelons a été comptabilisé et ensuite converti en pourcentages, calculés sur la base de l'effectif total (31 élèves), afin d'obtenir une représentation proportionnelle des résultats. Chaque échelon de l'échelle de Likert est représenté, sur les diagrammes en barres, par une couleur distincte, ce qui permet de différencier visuellement les niveaux d'accord et de faciliter la lecture du graphique.

Pour des raisons de lisibilité, l'axe vertical n'atteint pas systématiquement 100 %. Il a été ajusté pour chaque graphique en fonction du pourcentage le plus élevé. Ce choix permet de rendre plus visibles les écarts entre les différentes réponses.

La réalisation de ces diagrammes en barres présente plusieurs atouts méthodologiques et analytiques. Tout d'abord, ils permettent de visualiser rapidement et de manière synthétique la répartition des réponses des élèves pour chaque affirmation. Grâce à la représentation en pourcentages, il devient possible d'identifier les tendances générales au sein du groupe, notamment les niveaux d'accord majoritaires ou, au contraire, les positions plus minoritaires. De plus, cette représentation favorise une analyse comparative, tant entre les différentes affirmations d'un même thème qu'entre les six grands thèmes du questionnaire.

2.3.2. Transcription des entretiens semi-directifs

Comme déjà explicité, les entretiens réalisés ont été enregistrés, puis retranscrits dans leur intégralité. Selon Ten Have (2002), le but de ces deux processus « ...est de produire une représentation non périssable, transportable et manipulable, [...] destinée à être utilisée dans les processus ultérieurs de compréhension et d'analyse » (Ten Have, 2002, paragr.8). Lorsque cet auteur utilise le terme de processus manipulable, il fait référence au fait que la simplification, la réduction et l'idéalisation sont, selon lui, inévitables dans le processus de transcription. Jefferson (1985) reprend ses propos en soulignant que « ...la question n'est pas la transcription en soi, mais ce que nous voulons transcrire, c'est-à-dire à quoi nous voulons prêter attention » (cité par Ten Have, 2002, paragr.9). Le système mis au point par Jefferson repose sur la création de plusieurs conventions dans le but de mieux représenter les dimensions orales et interactionnelles du discours. Ce processus s'oppose à la vision de Bogen (1999, cité par Have, 2002, paragr.28-29) qui affirme que la transcription est un style narratif qui comprend une masse excessive de détails. Selon Ten Have (2002), ces détails « ne servent à rien d'autre qu'à nous faire comprendre que le récit les mentionne simplement parce qu'ils sont là [...] » (Ten Have, 2002, paragr.29).

C'est pour ces différentes raisons que j'ai décidé de ne pas conserver les informations non verbales dans mes transcriptions écrites (bégalements, soupirs, rires, défaut de langage,

hésitations, etc.). Ces éléments ne sont, selon moi, pas les plus pertinents pour l'analyse des données. De plus, comme le souligne Ten Have (2002), je ne souhaitais pas faire une utilisation abusive de ces informations non verbales.

Dans un souci de fidélité aux données recueillies, j'ai choisi de conserver les erreurs grammaticales et syntaxiques du discours des élèves interviewés. Par ailleurs, chaque ligne de transcription a été numérotée pour faciliter le repérage et l'analyse des échanges. Mes interventions sont signalées par l'abréviation « C : » (désignant la chercheuse), tandis que celles des participants sont introduites par l'initiale de leur prénom fictif (R et M). Les passages hors du sujet de recherche ont été exclus des transcriptions, puisqu'ils ne présentaient pas d'intérêt analytique. Enfin, je me suis appuyée sur les conventions de transcription de Jefferson (1985) pour concevoir un système de symboles adapté à mon propre corpus. Voici un tableau récapitulatif des conventions de transcription utilisées dans ce travail :

Tableau 3 : Conventions de transcription (adaptées de Jefferson, 1985)

Signe	Signification
.	Fin de phrase / intonation descendante
,	Intonation suspendue
?	Interrogation / intonation montante
!	Exclamation
-	Interruption soudaine d'un mot
MAJUSCULE	Accentuation / insistance
(1.0)	Pause brève (en secondes)
XX	Mots inaudibles ou incompréhensibles
[...]	Suppression d'une partie de l'entretien

2.3.3. Analyse des données des entretiens semi-directifs

Concernant l'analyse de données de cette recherche, j'ai choisi de procéder selon les trois étapes successives proposées par Barbillon et Le Roy (2012) : la lecture flottante, l'analyse thématique verticale et l'analyse thématique horizontale. Ces dernières permettent au chercheur de passer d'une compréhension intuitive du corpus à une compréhension plus rigoureuse des informations recueillies.

La lecture flottante constitue la première immersion dans les données recueillies. À ce stade, le chercheur lit l'ensemble des transcriptions sans chercher à catégoriser ni à interpréter les propos. Il s'agit d'une lecture libre et intuitive. Cette phase permet de se familiariser avec le contenu, d'en appréhender la richesse et d'amorcer une première compréhension globale des discours. Cette première étape permet de préparer le chercheur aux analyses plus approfondies et structurées qui vont suivre.

Par la suite, le chercheur effectue une analyse thématique verticale. Cette dernière consiste à examiner chaque transcription de manière approfondie et séparée. L'objectif est d'identifier, pour chaque cas, les thèmes et sous-thèmes qui émergent du discours. Cette démarche verticale a pour objectif de respecter la singularité de chaque participant et de comprendre la cohérence interne de son propos. À l'issue de cette analyse, il élabore pour chaque entretien une synthèse qui met en lumière les aspects essentiels et les caractéristiques de chaque situation étudiée.

Pour terminer, l'analyse thématique horizontale permet de croiser l'ensemble des analyses précédentes afin de dégager des similitudes, des divergences et des constats entre les différents discours. Il s'agit de mettre en relation les thèmes repérés dans les analyses verticales pour identifier les points communs, les oppositions ou les nuances entre les participants. Cette lecture horizontale favorise la construction d'une compréhension plus globale du phénomène étudié et conduit à la formulation d'interprétations plus générales, fondées sur la comparaison et la mise en perspective des données de chaque entretien effectué.

3. Présentation et interprétation des résultats

Dans le chapitre sous-jacent, les données récoltées au travers du questionnaire ainsi que des entretiens semi-directifs sont analysées. Pour commencer, les résultats généraux des questionnaires sont présentés et comparés aux cadres théoriques. L'analyse se poursuit par la présentation et l'interprétation des résultats issus des entretiens semi-directifs. Ces derniers sont structurés en différentes sections thématiques :

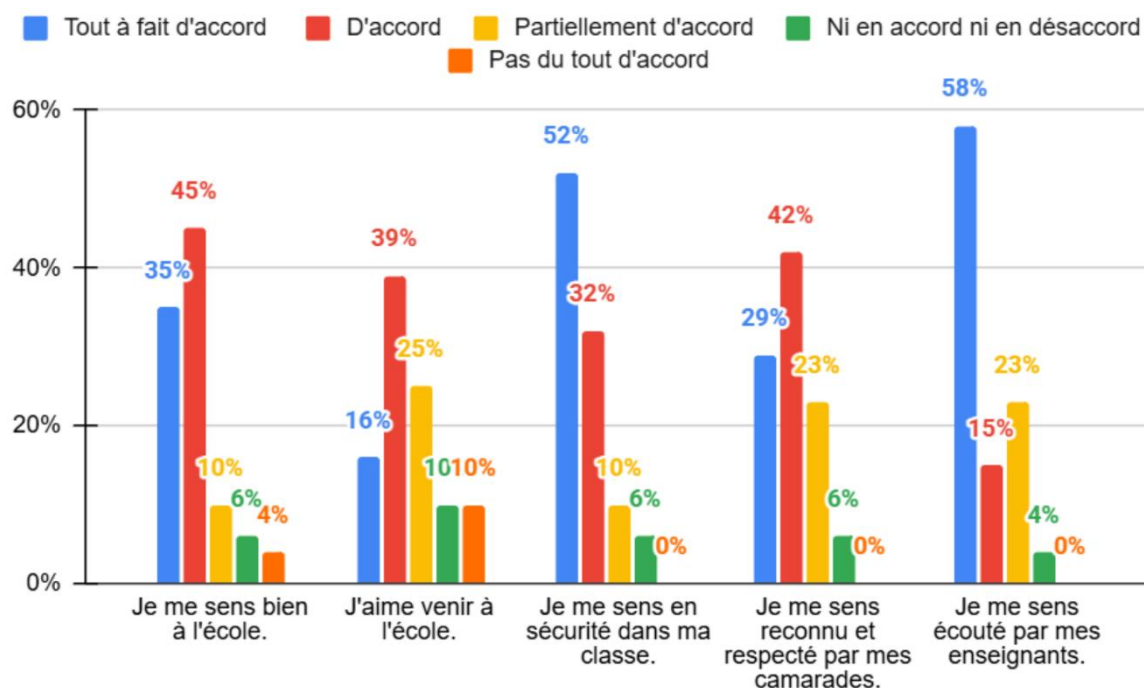
- Gestion des émotions
- Aide à autrui
- Apprentissage coopératif
- Gratitude et reconnaissance
- Métier d'élève et motivation

Ces thématiques ont été définies en amont à partir des dimensions reconnues par le courant de la psychologie positive comme étant susceptibles d'influencer le sentiment de bien-être des élèves. Elles ont servi de cadre de référence pour l'élaboration du questionnaire et du guide d'entretien. Le fil conducteur retenu s'inscrit ainsi dans la continuité des axes développés dans la problématique du mémoire. Toutefois, une posture d'ouverture a été maintenue lors des entretiens afin de permettre l'émergence éventuelle de nouveaux thèmes susceptibles d'avoir un impact sur le bien-être des élèves.

Pour chacune de ces thématiques, la démarche adoptée est identique. Dans un premier temps, les données issues des deux questionnaires sont brièvement présentées. Les éléments issus des entretiens sont ensuite présentés sous forme de tableaux synthétiques. Les propos des élèves y sont reformulés afin d'en garantir la clarté et la lisibilité, tout en respectant leur sens initial. Les réponses présentant des similitudes entre les deux élèves sont mises en évidence en gras et figurent systématiquement en haut du tableau. Les points de divergence sont retranscrits en bas du tableau, organisés par thème. Après les tableaux, les réponses des élèves présentées, puis analysées et comparées aux cadres théoriques.

3.1. Analyse générale des données du questionnaire

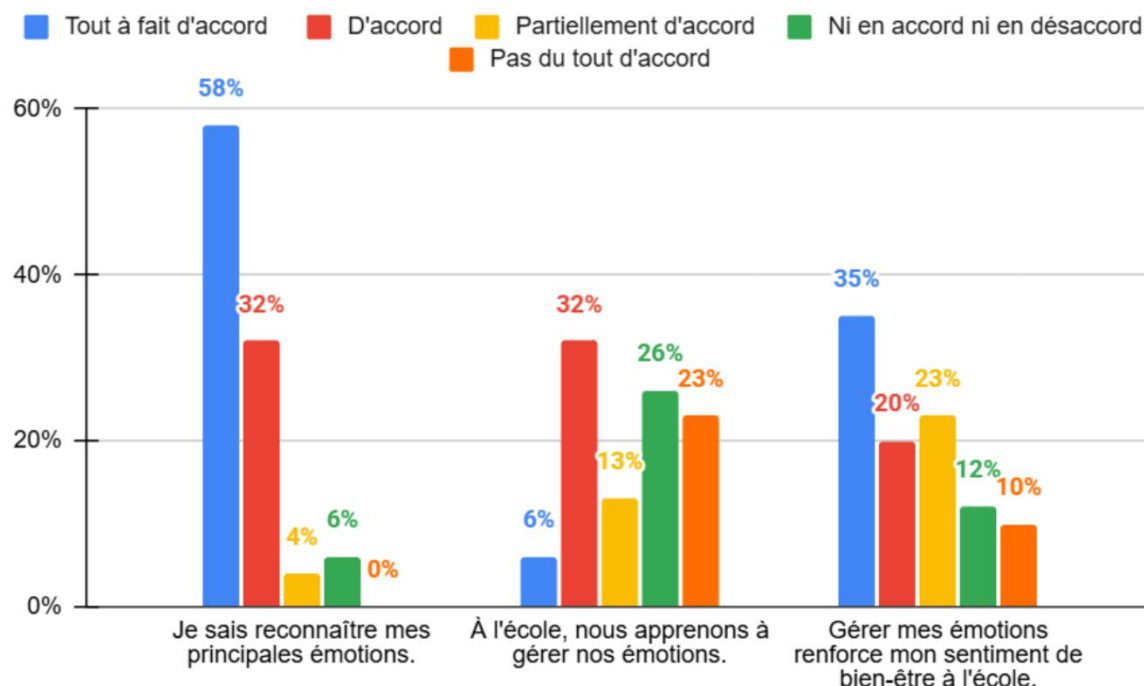
Figure 1 : Graphique 1 – état des lieux général



Ce premier graphique met en évidence une perception globalement positive du bien-être scolaire, traduisant un climat scolaire favorable. Les réponses « tout à fait d'accord » quant au sentiment de sécurité (52%) et le fait de se sentir écouté (58%) sont particulièrement nombreuses. Les autres dimensions sont, elles aussi, évaluées positivement, bien que de manière plus nuancée. Dans l'ensemble, les résultats dressent un état des lieux encourageant du bien-être scolaire au sein de l'échantillon.

Les résultats observés s'inscrivent dans la continuité des travaux issus de la psychologie positive. En effet, comme le souligne Seligman (2023) au travers de ses recherches sur l'éducation positive, le bien-être constitue un facteur central favorisant l'engagement et l'épanouissement des individus. De plus, le bien-être peut être amplifié par des pratiques issues de la psychologie positive telles que le sentiment de sécurité et de reconnaissance, comme nous le prouve le graphique ci-dessus. La perception globalement positive du climat scolaire rejoint également les apports de Shankland et al., (2017), qui mettent en évidence le lien entre bien-être, participation et persévérance dans les apprentissages.

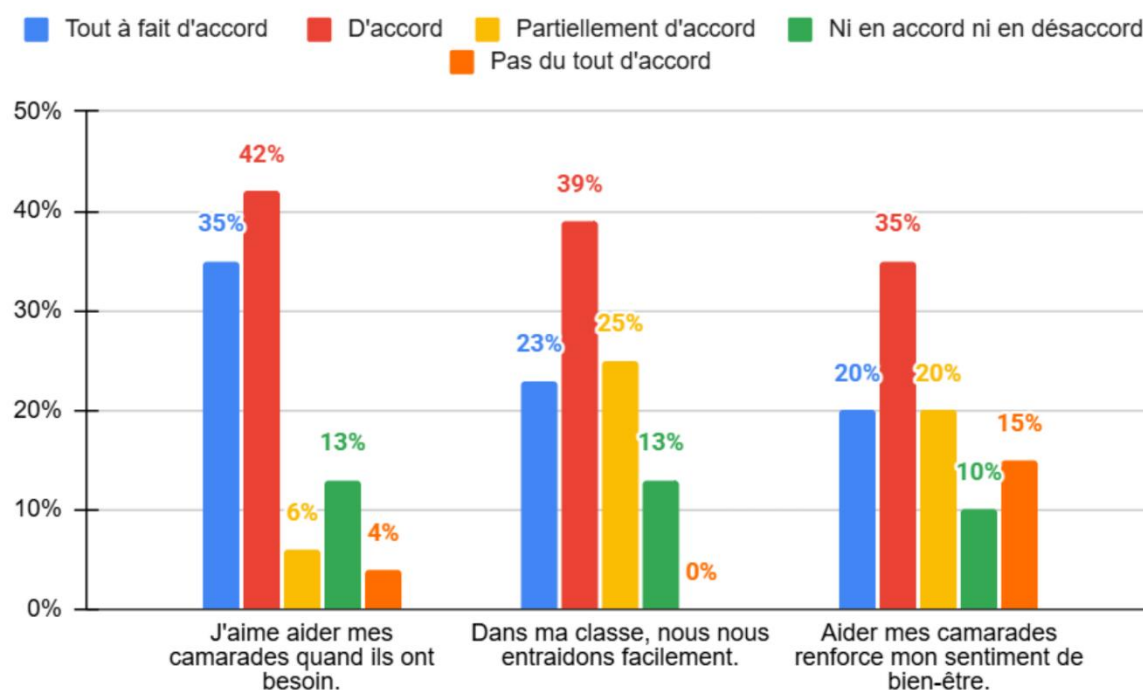
Figure 2 : Graphique 2 – gestion des émotions



Les résultats relatifs à la gestion des émotions mettent en évidence une perception globalement positive des compétences émotionnelles des élèves. Une nette majorité affirme savoir reconnaître ses principales émotions, avec une proportion importante de réponses « tout à fait d'accord » (58%). En revanche, les réponses concernant l'apprentissage de la gestion des émotions à l'école apparaissent plus partagées, avec une répartition plus équilibrée entre les différents niveaux d'accord et une présence non négligeable de réponses neutres (26%) ou négatives (23%). Cela peut suggérer que cet apprentissage n'est pas toujours perçu comme explicite. Malgré cette nuance, une majorité d'élèves considère que le fait de savoir gérer ses émotions contribue à renforcer son bien-être à l'école (35%), soulignant le lien étroit entre compétences émotionnelles et climat scolaire positif.

Ces résultats peuvent être mis en lien avec les apports de la psychologie positive, qui accordent une place centrale aux émotions dans le bien-être. Lecomte (2014) met en évidence que la gestion des émotions constitue une dimension essentielle du développement personnel, de la motivation et du bien-être. Le fait que son apprentissage soit perçu de manière plus nuancée suggère toutefois que cette compétence, bien que reconnue comme importante, n'est pas toujours explicitement travaillée en contexte scolaire.

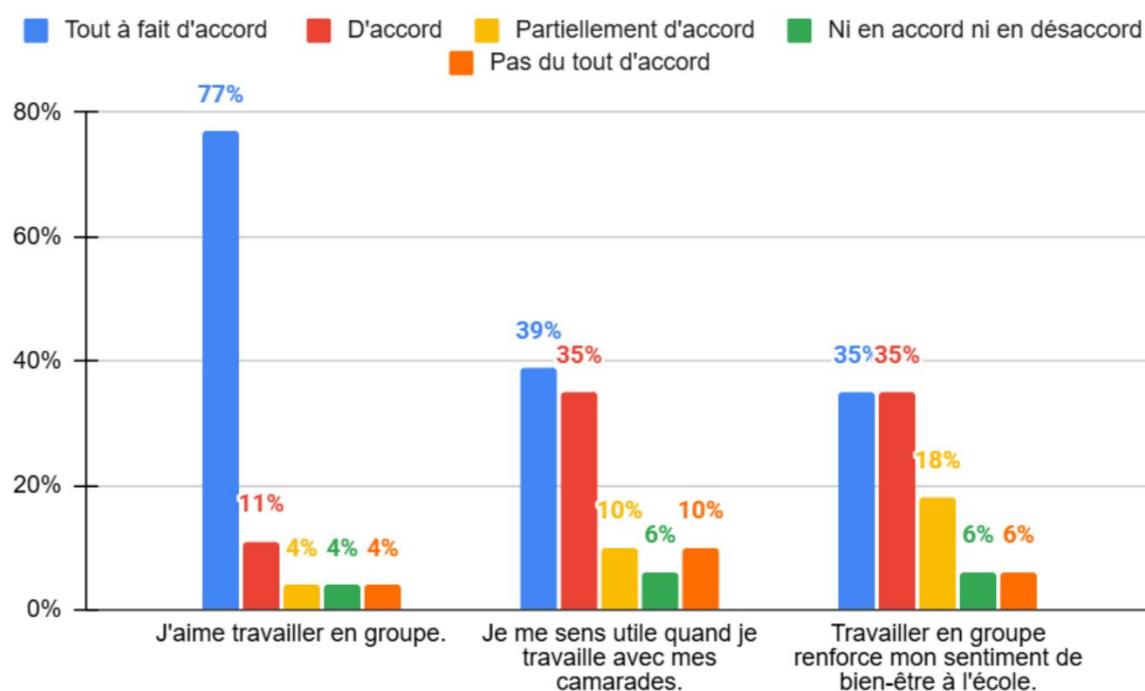
Figure 3 : Graphique 3 – aide à autrui



Ce troisième graphique démontre une perception globalement positive de l'entraide en contexte scolaire. L'item « j'aime aider mes camarades quand ils ont besoin » obtient une forte adhésion (35% et 42%), suggérant que l'aide est valorisée dans les deux classes. De plus, une majorité d'élèves se déclare « d'accord » (39%) ou « tout à fait d'accord » (23%) avec l'affirmation liée à l'entraide en classe, ce qui traduit une dynamique coopérative relativement bien installée. Enfin, même si une proportion importante d'élèves estime qu'aider leurs camarades renforce leur sentiment de bien-être, cet item présente aussi la part la plus élevée de réponses négatives (15%). Cela indique que le lien entre aide et bien-être n'est pas perçu de manière uniforme par tous.

Ces données rejoignent les travaux de Shankland (2012), qui montre que les pratiques d'entraide favorisent le bien-être et améliorent le climat de classe (cité par Ferrière et al., 2016, paragr. 5). De plus, Lecomte (2014) souligne que les relations positives constituent des dimensions fondamentales du bien-être, ce qui se retrouve dans la perception globalement positive exprimée par les élèves.

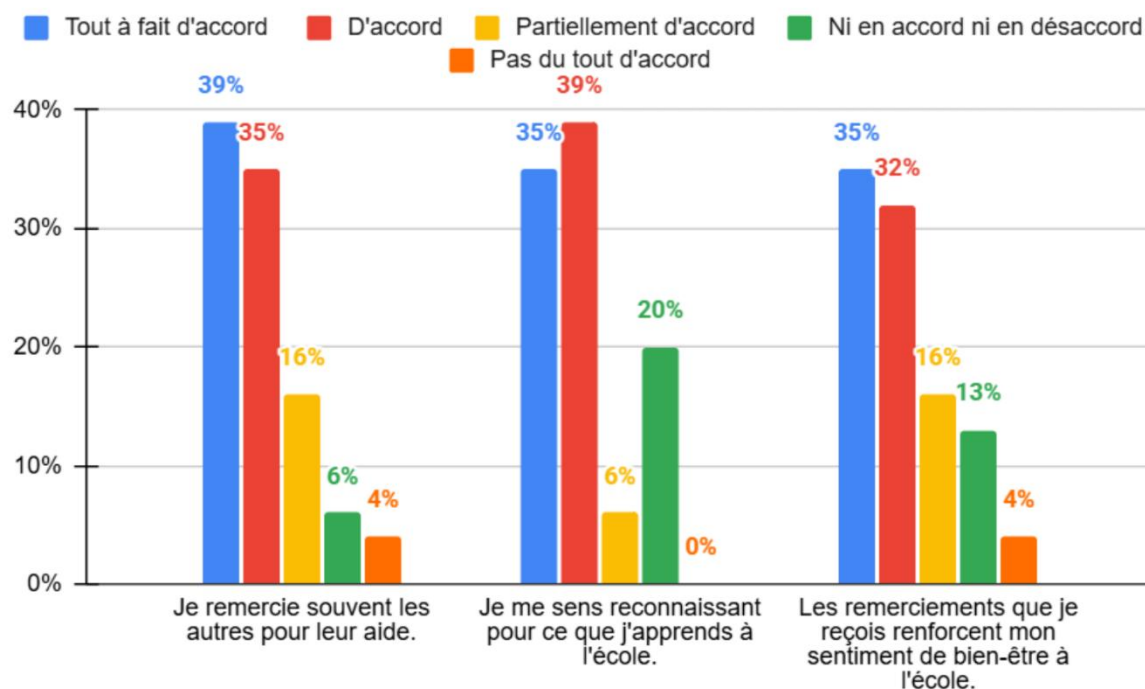
Figure 4 : Graphique 4 – apprentissage coopératif



Les données concernant l'apprentissage coopératif révèlent qu'une grande majorité d'élèves déclare aimer travailler en groupe, avec une concentration importante de réponses « tout à fait d'accord » (77%). Les élèves indiquent se sentir utiles lorsqu'ils collaborent avec leurs camarades, ce qui traduit un sentiment de valorisation personnelle au sein du collectif. De plus, le travail en groupe est perçu comme un facteur renforçant le bien-être à l'école (35%). Les réponses négatives demeurent peu nombreuses, ce qui confirme le rôle central de la coopération dans le développement du sentiment d'appartenance et dans la promotion d'un climat scolaire favorable.

Ces résultats s'inscrivent dans la continuité des recherches présentées dans la problématique de ce mémoire. André et al., (2021) mettent en évidence que les dispositifs favorisant la coopération ont des effets positifs sur le bien-être (augmentation de l'estime de soi) et sur les apprentissages des élèves (motivation et meilleurs résultats scolaires). Le sentiment d'utilité exprimé par les élèves rejoint également l'idée que la coopération contribue au développement du sentiment d'appartenance et à la valorisation de chacun au sein du groupe.

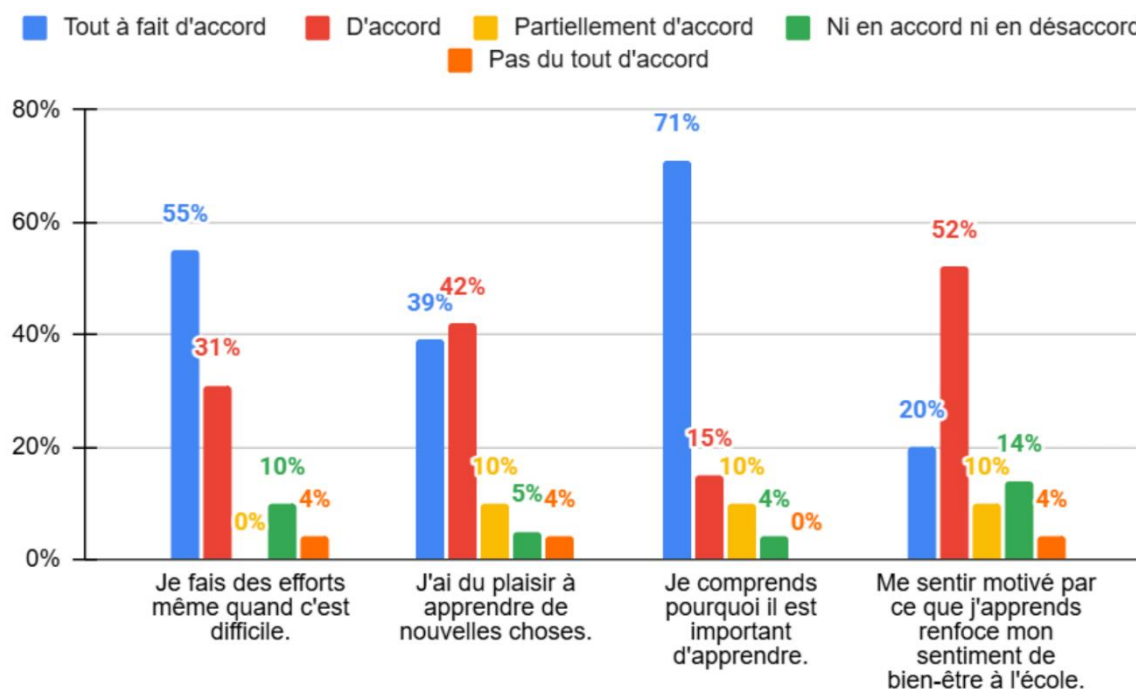
Figure 5 : Graphique 5 – gratitude et reconnaissance



Les résultats relatifs à la gratitude et à la reconnaissance montrent une tendance globalement positive. Plusieurs élèves affirment remercier fréquemment les autres pour leur aide (39% et 35%) et se sentir reconnaissants pour ce qu'ils apprennent à l'école (35% et 39%). De plus, les remerciements reçus sont majoritairement perçus comme contribuant au renforcement du bien-être scolaire (35% et 32%). Toutefois, la répartition des réponses est un peu plus diversifiée, avec davantage de positions neutres. Cela suggère que les expériences liées à la reconnaissance peuvent varier selon les élèves. Néanmoins, la gratitude apparaît comme un levier important dans la construction d'un climat scolaire positif et du sentiment de bien-être.

Les résultats observés peuvent être reliés aux apports de la psychologie positive concernant la gratitude. Lecomte (2014) met en évidence que les pratiques de reconnaissance et de gratitude renforcent le sentiment de compétence et l'optimisme ainsi que la qualité du climat de classe, renforçant ainsi le sentiment de bien-être scolaire.

Figure 6 : Graphique 6 – métier d'élève et motivation



Ce graphique, centré sur le métier d'élève et la motivation, met en évidence des résultats globalement positifs. La majorité des élèves se situent dans les modalités « tout à fait d'accord » et « d'accord ». Le fait de comprendre le sens des apprentissages ressort particulièrement fortement (71%), ce qui constitue un indicateur favorable d'engagement scolaire. Le plaisir d'apprendre et le lien entre motivation et bien-être sont également bien présents, bien que les réponses soient légèrement plus nuancées pour ces items.

Dans l'ensemble, les résultats suggèrent que les élèves adhèrent aux exigences du métier d'élève et perçoivent la motivation comme un élément contribuant à leur bien-être à l'école.

Ces résultats font écho à la notion de métier d'élève développée par Duterq & Tenailleau (2022). Le graphique ci-dessus démontre que les élèves ont un rôle actif dans leur processus d'apprentissage. En effet, ils mentionnent faire des efforts, se sentir motivés par ce qu'ils apprennent et comprendre le sens de leurs apprentissages. De plus, Bazinet (2015) souligne que les dispositifs favorisant le bien-être ont un impact positif sur l'engagement et la persévérance des élèves.

3.2. Gestion des émotions

Concernant la thématique des émotions, les résultats issus des deux questionnaires présentent des divergences notables. D'une part, l'élève R a exprimé un accord total avec l'ensemble des affirmations proposées. D'autre part, l'élève M a adopté une position plus nuancée en se déclarant souvent « partiellement d'accord ».

Ces écarts de perception ont ainsi servi de point d'appui pour approfondir la réflexion lors des entretiens semi-directifs.

Tableau 4 : Gestion des émotions – synthèse comparative des données issues des entretiens

Élève M	Élève R
Capacité de reconnaissance des émotions dans le cadre scolaire.	Capacité de reconnaissance des émotions dans le cadre scolaire.
Actuellement, aucun travail sur les émotions n'est effectué en classe.	Actuellement, aucun travail sur les émotions n'est effectué en classe.
La gestion des émotions est travaillée à l'école dans les bas degrés scolaires.	La gestion des émotions est travaillée à l'école dans les bas degrés scolaires.
L'impact de la gestion des émotions sur le sentiment de bien-être dépend des personnes.	L'impact de la gestion des émotions sur le sentiment de bien-être dépend des personnes.
La gestion des émotions peut avoir un impact sur le travail fourni en classe, mais cela dépend des personnes.	La gestion des émotions a un impact sur le travail scolaire.
L'impact de la gestion des émotions sur le sentiment de bien-être est moindre.	L'impact de la gestion des émotions sur le sentiment de bien-être est important.
Les amis aident à la gestion des émotions.	Les enseignants et l'école aident à la gestion des émotions.

Les données recueillies auprès des élèves M et R mettent en évidence à la fois des points de convergence et de divergence concernant la reconnaissance et la gestion des émotions dans le cadre scolaire.

Tout d'abord, les deux élèves affirment qu'aucun travail sur les émotions n'est effectué en 8e. M souligne que la gestion des émotions est abordée dans les premiers degrés scolaires : « *je ne sais pas si on apprend beaucoup. Mais en tout cas, je sais qu'on apprend un petit peu quand même au début de l'école.* » Par la suite, il exprime que même si la gestion des émotions est moins importante dans les hauts degrés scolaires, cet apprentissage devrait continuer : « *oui quand même. Mais pour moi c'est un peu moins important quand on est grand.* » Cela démontre que le travail sur les émotions à l'école semble limité dans le temps. Ce constat converge vers l'idée d'un accompagnement émotionnel existant, mais insuffisant dans les niveaux scolaires supérieurs.

Par ailleurs, les deux élèves s'accordent sur l'importance relative de la gestion des émotions sur le sentiment de bien-être, précisant qu'elle varie selon les individus. Cette nuance témoigne d'une perception différenciée de l'impact émotionnel, en fonction de la sensibilité propre à chaque élève. M déclare que la gestion des émotions a peu d'impact sur son sentiment de bien-être : *« pour moi, ce n'est pas très important. Mais après, il y a quand même un petit peu. C'est quand même à peine important. »* Par la suite, il ajoute que : *« c'est mieux quand même de pouvoir gérer ses émotions. (...) Comme ça, on n'est pas direct -. On ne va pas s'énerver contre des personnes qui n'ont rien à voir dans des histoires. »* Par ses propos, M démontre que la gestion émotionnelle est bénéfique pour éviter des réactions impulsives et préserver des relations harmonieuses, ce qui montre son rôle important dans la régulation sociale et personnelle.

Concernant l'influence de la gestion émotionnelle sur le travail scolaire, une divergence apparaît dans les propos des deux élèves. M exprime que cela a peu d'impact sur son investissement scolaire. R, quant à lui, énonce clairement que les émotions ont un impact sur l'investissement scolaire : *« par exemple, si un élève ne se sent pas bien, il va donner moins de travail. Il va plus être renfermé, s'occuper en jouant avec ses mains ou je ne sais pas quoi. Ou par exemple, s'il est un peu plus énervé à cause d'une bagarre, il va fournir moins de travail. Puis s'il est joyeux, ce sera un travail bien fait. »* R souligne ainsi que l'état émotionnel influence directement la qualité et la quantité du travail fourni par l'élève. Notamment, en expliquant que le stress ou la colère peuvent réduire son investissement, tandis qu'une émotion positive favorise un travail soigné.

Une autre différence notable concerne les acteurs impliqués dans la gestion émotionnelle. M met en avant le rôle des pairs, indiquant que les amis aident à mieux gérer les émotions : *« souvent, je vais parler avec mes amis ou des trucs comme ça. »* À l'inverse, R insiste davantage sur le rôle des enseignants, qu'il décrit comme aidant à la gestion émotionnelle et faisant preuve d'indulgence envers les élèves hypersensibles : *« par exemple, il y a une fille dans ma classe, j'ai l'impression qu'elle est un peu hypersensible. Puis du coup, à chaque fois, mes profs sont un peu plus indulgents avec elle. »* Cette opposition met en lumière deux sources de soutien distinctes : le soutien social entre élèves d'une part et l'accompagnement pédagogique d'autre part.

Les perceptions exprimées par les élèves M et R entrent en résonance avec les apports de la psychologie positive, notamment avec les travaux de Lecomte, qui considère les émotions comme des leviers essentiels du bien-être. En effet, les propos des élèves soulignent implicitement l'importance de ne pas les ignorer. Lorsque M indique que la gestion émotionnelle permet de mieux se sentir et de prévenir les conflits, ou lorsque R confirme qu'un mal-être entraîne une baisse de l'investissement scolaire, ils rejoignent l'idée que les émotions influencent directement le comportement, la motivation et les relations sociales (Lecomte, 2014).

De plus, la reconnaissance par les élèves de sources de soutien distinctes illustre le caractère personnel des expériences émotionnelles. Fredrickson (2001, cité par Bazinet, 2015, p.28) montre que les émotions positives favorisent durablement le bien-être et les relations sociales. Cela peut être mis en lien avec le rôle des amis évoqué par M ou avec l'indulgence et le soutien des enseignants mentionnés par R. Ces interactions sociales semblent ainsi constituer des espaces privilégiés où les émotions peuvent être reconnues, apaisées et transformées en ressources favorables au climat scolaire.

Par ailleurs, le constat d'un travail émotionnel davantage présent dans les premières années de scolarité, mais peu poursuivi par la suite, interroge la continuité de l'apprentissage des compétences socioémotionnelles. Or, comme l'indique Boniwell (2011, cité par Bazinet, 2015,

p.112), l'école peut parfois représenter l'unique lieu où ces compétences sont développées pour certains élèves. L'absence de dispositifs structurés dans les degrés supérieurs pourrait ainsi limiter les opportunités de régulation émotionnelle et de développement du bien-être sur le long terme.

Enfin, les propos recueillis mettent en évidence la nécessité d'un accompagnement intentionnel et régulier autour des émotions. En ce sens, les pratiques telles que les temps d'échange, les rituels émotionnels ou les supports de verbalisation trouvent une légitimité théorique forte et apparaissent comme des leviers concrets pour transformer les émotions en ressources.

3.3. Aide à autrui

Les réponses relatives à l'aide apportée aux pairs mettent en évidence des perceptions contrastées du lien entre entraide et bien-être. Une nouvelle fois, l'élève R adopte une position très affirmée en se déclarant « tout à fait d'accord » avec l'ensemble des propositions. À l'inverse, M exprime un accord modéré concernant la capacité d'entraide au sein de la classe.

Le tableau ci-dessous met en évidence des perceptions différenciées de l'entraide, notamment quant à son influence sur le sentiment de bien-être.

Tableau 5 : Aide à autrui – synthèse comparative des données issues des entretiens

Élève M	Élève R
Disposition constante à aider les camarades.	Disposition constante à aider les camarades.
Aisance déclarée dans la demande d'aide ; préférence toutefois pour la mise à distance temporaire de la difficulté et le report du travail sur une autre tâche. Le sentiment de bien-être est indépendant du fait d'apporter ou non de l'aide.	Aisance déclarée dans la demande d'aide.
Aider n'aide pas à se sentir heureux.	Aider les camarades renforce le sentiment de bien-être. Aider les personnes qui en ont besoin procure de la joie.

L'analyse des réponses révèle une nouvelle fois des différences notables entre les deux élèves dans la manière dont ils articulent entraide et bien-être.

Chez R, le lien entre aide et bien-être est clairement établi. Il soutient que le fait d'aider ses camarades renforce son sentiment de bien-être : « *je me sens plus joyeux, ça me donne de la joie d'aider les gens.* » Cette posture s'inscrit pleinement dans la perspective développée par Shankland (2012, cité par Ferrière et al., 2016, paragr. 5), selon laquelle le fait d'aider autrui contribue directement au bien-être individuel. Le positionnement de R illustre ainsi la dynamique décrite par la psychologie positive selon laquelle l'entraide nourrit les liens sociaux tout en consolidant l'estime de soi et le sentiment d'appartenance.

À l'inverse, M adopte une posture plus ambivalente. Il affirme que le sentiment de bien-être est indépendant du fait d'aider et considère que cela n'apporte pas nécessairement de bonheur : « *pour moi, si je les aide pas je vais autant bien que si je les aide. Donc ça ne me*

sert pas à grand-chose. Mais après, j'aime bien des fois quand même aider des personnes qui en ont besoin. » Toutefois, ses réponses montrent qu'il aide ses camarades lorsque ses compétences le permettent et qu'il se décrit comme disposé à aider de manière constante. Il évoque également une expérience positive d'aide en contexte aquatique, bénéfique pour les deux parties : « oui, c'est à la piscine. La prof m'a demandé d'aider un camarade à apprendre à faire l'ascenseur pour aller dans l'eau. Elle n'arrivait pas et elle restait toujours sur l'eau. Et puis après, je lui ai apporté mon aide et elle a réussi. » Ainsi, même s'il ne verbalise pas un lien direct avec son propre bien-être, certaines de ses expériences suggèrent l'existence d'effets relationnels positifs.

De plus, il est possible d'observer une différence dans le rapport à la demande d'aide. R déclare être à l'aise pour solliciter un soutien. M, quant à lui, indique ne pas demander d'aide de manière systématique, y compris en situation de besoin, préférant parfois mettre la tâche de côté : « non, je suis à l'aise, mais je préfère travailler. Et puis au pire, si j'ai besoin d'aide, je mets de côté une fiche et après je demande à la prof. » Ces résultats suggèrent que, même si les pratiques d'entraide sont présentes chez les deux élèves, leur intégration dans les pratiques quotidiennes diffère. Chez R, l'aide semble constituer un levier explicite de bien-être et d'engagement relationnel, en cohérence avec les travaux de Ferrière et al., (2016). Chez M, l'entraide apparaît davantage comme un comportement contextuel, non associé à une expérience émotionnelle positive.

Ainsi, les données montrent que la simple présence de comportements d'entraide ne suffit pas nécessairement à générer un sentiment de bien-être. L'enjeu pédagogique réside dans le sens de ces expériences. Favoriser des activités dans lesquelles l'entraide est sollicitée ne contribue pleinement au bien-être que si les élèves peuvent identifier et comprendre les bénéfices personnels et relationnels de l'aide apportée et reçue.

3.4. Apprentissage coopératif

Concernant l'apprentissage coopératif, les réponses des deux élèves présentent des similitudes.

Le tableau suivant présente les positionnements des deux élèves à l'égard du travail en groupe et de ses effets perçus sur le bien-être.

Tableau 6 : Apprentissage coopératif – synthèse comparative des données issues des entretiens

Élève M	Élève R
En classe, de nombreux travaux sont réalisés en groupe.	En classe, de nombreux travaux sont réalisés en groupe.
Appréciation du travail coopératif.	Appréciation du travail coopératif.
Aisance à coopérer avec l'ensemble des pairs.	Aisance à coopérer avec l'ensemble des pairs.
Absence de préférence marquée entre travail individuel et travail de groupe ; choix dépendant de la nature des tâches à accomplir.	Préférence marquée pour les travaux à réaliser de manière individuelle.

Les réponses des deux élèves montrent une expérience commune du travail de groupe, mais des représentations et des préférences nuancées quant à ses effets et à sa pertinence.

Tout d'abord, R et M indiquent que de nombreux travaux sont réalisés en groupe et expriment tous deux une appréciation générale du travail coopératif : « *moi, j'aime beaucoup travailler en groupe.* » (élève M). Ils déclarent également être à l'aise pour coopérer avec l'ensemble de leurs pairs. Ces éléments suggèrent que le cadre de classe favorise des modalités coopératives, conformément aux principes décrits par André et al., (2021). Leurs travaux démontrent que les pratiques régulières d'activités de coopération constituent une base favorable au développement de l'estime de soi et à la motivation d'apprendre.

Cependant, des différences apparaissent dans la manière dont chacun s'investit lors de ces dispositifs. Chez M, le travail de groupe est associé à une dynamique d'échange d'idées et à une atmosphère sociale plus détendue : « *comme ça chacun peut donner ses idées (...) Moi, je préfère travailler en groupe, parce que tu peux travailler et puis en même temps un peu rigoler des fois, mais pas trop.* » Il ne manifeste pas de préférence marquée entre travail individuel et collectif, estimant que le choix dépend de la nature de la tâche : « *ça dépend des exercices. Pour certains, je préfère tout seul et pour d'autres je préfère quand même en groupe.* » Cette flexibilité traduit une capacité d'adaptation et une reconnaissance des apports spécifiques de chaque modalité. Sa perception rejoint les apports théoriques selon lesquels l'apprentissage coopératif facilite non seulement la participation de chacun, mais aussi le sentiment de compétence et la motivation (André et al. 2021). Le fait qu'il souligne la dimension sociale et l'échange d'idées montre qu'il identifie les bénéfices relationnels et cognitifs de la coopération, entre en cohérence avec les travaux d'André et al., (2021). Ces derniers mettent en évidence que l'apprentissage coopératif a un impact sur l'amélioration du climat de classe et sur le transfert des apprentissages.

À l'inverse, R exprime des réserves plus marquées. Même s'il affirme apprécier le travail collaboratif et se dit capable de coopérer avec tous, il souligne les limites liées à l'investissement inégal des membres du groupe et à la tendance de certains élèves à se reposer sur les autres : « *parce que des fois, il y a des gens qui ne travaillent jamais quand ils sont en groupe et qui se reposent sur les autres. Du coup, j'essaie de les faire travailler, mais je n'y arrive pas.* » Il manifeste par ailleurs une préférence nette pour le travail individuel. Cette position met en lumière un écart entre l'idéal théorique de l'apprentissage coopératif, fondé sur l'interdépendance positive et la responsabilité individuelle, et son vécu concret (André et al., 2021). Lorsque la participation n'est pas perçue comme équitable, le sentiment d'utilité et de reconnaissance peut être altéré, ce qui réduit potentiellement les effets positifs attendus sur la motivation et le bien-être.

Ces résultats soulignent que l'apprentissage coopératif ne produit pleinement ses effets positifs que lorsque les principes qui le fondent sont perçus et vécus par les élèves. Ils mettent en évidence l'importance, pour l'enseignant, de structurer les groupes et les rôles de manière à garantir la contribution de chacun, afin que la coopération devienne un véritable levier de bien-être et de réussite scolaire.

3.5. Gratitude et reconnaissance

En ce qui concerne la gratitude et la reconnaissance, les réponses des deux élèves s'accordent. Ils mentionnent le fait qu'ils remercient régulièrement leurs camarades ou leurs enseignants pour l'aide apportée.

Suite aux entretiens semi-directifs, voici les réponses retranscrites sous forme de tableau :

Tableau 7 : Gratitude et reconnaissance – synthèse comparative des données issues des entretiens

Élève M	Élève R
On se dit souvent merci à l'école, surtout que les élèves s'entraident.	On se dit souvent merci à l'école, surtout quand les élèves s'entraident.
Capacité de remerciement.	Capacité de remerciement.
Fierté personnelle face au travail.	Fierté personnelle face au travail.
À l'école, on félicite souvent, particulièrement pour les bonnes notes.	À l'école, on félicite souvent, particulièrement pour les bonnes notes.
Les enseignants, les parents et les amis félicitent fréquemment.	Les enseignants, les parents et les amis félicitent fréquemment.
Ce que l'élève fait à l'école est reconnu par ses proches.	Ce que l'élève fait à l'école est reconnu par ses proches.
Recevoir des félicitations aide à se sentir plus fier.	Recevoir des remerciements permet de se sentir bien à l'école.
Les remerciements et les félicitations ont peu d'impact sur le sentiment de bien-être.	Recevoir des encouragements et des félicitations renforce le sentiment de bien-être.

L'analyse croisée des réponses de R et M met en évidence un rapport relativement similaire à la gratitude et à la reconnaissance, qui peut être éclairé à la lumière des apports de Lecomte (2014).

Tout d'abord, les deux élèves reconnaissent l'existence de pratiques de remerciements à l'école. M souligne la présence de remerciements dans des situations d'entraide : « *quand j'aide les personnes, oui. On me dit souvent merci parce qu'ils ont besoin d'aide et du coup, ils sont contents que j'ai pu les aider ou bien que j'ai pu leur donner une idée d'aller vers une autre personne pour demander de l'aide. Du coup, ils sont contents.* »

R, quant à lui, parle d'une dimension supplémentaire en affirmant que l'on remercie lors de bonnes actions : « *par exemple, quand je donne mes dix heures à mes copains. Aussi, quand je les aide, surtout en maths car ils ont des difficultés.* » Ces éléments confirment que le contexte scolaire offre bien des occasions d'expérimenter la reconnaissance. Sur le plan relationnel, cela rejoint l'idée que la gratitude favorise des interactions basées sur la coopération, la confiance et la valorisation mutuelle (Lecomte, 2014).

Les propos des élèves s'alignent également quant aux félicitations reçues. Tous d'eux énoncent que les enseignants, les parents ainsi que les amis disent régulièrement bravo. Ce constat démontre que la reconnaissance circule dans plusieurs sphères de leur environnement. M ajoute qu'il reçoit des félicitations lors d'événements perçus comme réussis : « *quand je réussis bien quelque chose, on me dit bravo.* » R rejoint ces propos en ajoutant qu'il est félicité pour ses bonnes notes. Ils associent explicitement les félicitations à une augmentation de leur sentiment de fierté personnelle. Leurs discours illustrent le processus décrit par Emmons (2008, cité par Lecomte, 2014, p.169), selon lequel la perception d'un geste positif comme intentionnellement bienveillant augmente les émotions positives. La reconnaissance semble chez eux intégrée comme ressource personnelle, contribuant à l'estime de soi et au sentiment de compétence. Deux phrases énoncées par M illustrent ces propos : « *oui, plus fier encore. Quand ils ne me disent pas bravo, je suis un peu moins fier.* » M souligne ainsi que les félicitations qu'il reçoit impactent son sentiment de fierté.

Il est important de mentionner que même si M reconnaît que les remerciements et les félicitations existent à l'école : « *je dis merci quand je trouve du sens à ce qu'ils ont fait pour moi.* », il a précisé, lors de l'entretien, qu'il n'avait pas compris le terme reconnaissant. Cette incompréhension lexicale peut révéler une difficulté à conceptualiser ou à identifier l'expérience de gratitude. Chez lui, la gratitude semble envisagée comme une norme sociale : « *moi, je suis un peu content parce qu'ils sont polis avec moi. Des fois, j'ai envie d'être aussi poli avec eux et de pouvoir leur dire de rien.* » Cela suggère que le processus cognitif et affectif décrit par la psychologie de la gratitude n'est pas pleinement activé ou conscientisé. De plus, même si l'impact positif de la gratitude sur son sentiment de fierté est avéré, il se montre plus réservé quant à son impact sur son sentiment de bien-être : « *si je suis bien, je suis bien. Mais même si quelqu'un me fait un compliment, je ne me sentirais pas mieux.* »

Ces résultats mettent ainsi en évidence que la présence de pratiques de reconnaissance dans l'environnement scolaire ne garantit pas automatiquement leur intégration comme levier de bien-être individuel. Les propos de M illustrent l'importance d'un travail explicite autour des compétences émotionnelles et du vocabulaire associé. À cet égard, les principes portés par des programmes comme le PEP prennent tout leur sens. En rendant accessibles les concepts de gratitude et de bien-être, ils permettent aux élèves de mieux identifier, comprendre et mobiliser ces ressources dans leur quotidien scolaire (Bazinet, 2015).

En somme, les données recueillies confirment en partie les apports théoriques qui affirment que lorsque la gratitude est reconnue, comprise et intégrée (comme chez R), elle semble renforcer le sentiment de bien-être et la fierté personnelle (Lecomte, 2014). En revanche, lorsqu'elle demeure implicite ou peu conceptualisée (comme chez M), son impact paraît plus limité sur le bien-être. Ces éléments soulignent l'enjeu pédagogique d'un accompagnement explicite à la reconnaissance et à l'expression de la gratitude dans le contexte scolaire.

3.6. Métier d'élève et motivation

Les résultats relatifs au métier d'élève et à la motivation soulignent un engagement particulièrement affirmé chez R, qui se positionne de manière très positive sur l'ensemble des items. M, quant à lui, adopte une posture plus nuancée. Même s'il reconnaît faire des efforts et éprouver du plaisir à apprendre, son adhésion apparaît moins marquée.

Le tableau ci-après illustre des degrés d'engagement distincts dans le rapport aux apprentissages et dans l'association entre motivation et bien-être scolaire.

Tableau 8 : Métier d'élève et motivation – synthèse comparative des données issues des entretiens

Élève M	Élève R
Les matières scolaires ont un impact sur le niveau de motivation.	Les matières scolaires ont un impact sur le niveau de motivation.
Préférence marquée pour les mathématiques, l'éducation physique et les activités créatrices visuelles et manuelles.	Préférence marquée pour les activités créatrices visuelles et manuelles.
Les amis aident à se sentir motivé à l'école.	Les amis aident à se sentir motivé à l'école.
Un début de journée plus tardif favoriserait le bien-être et la motivation, en raison d'une réduction de la fatigue.	Un début de journée plus tardif favoriserait le bien-être et la motivation, en raison d'une réduction de la fatigue.
Les évaluations constituent un facteur de stimulation, permettant de se sentir motivé et de ne pas s'ennuyer.	Le sentiment de bien-être et la motivation aident à mieux apprendre.

Les réponses des deux élèves mettent en évidence une conscience claire du fait que la motivation scolaire n'est pas homogène, mais varie selon les matières, les conditions d'apprentissage et les relations entretenues à l'école. Cette prise de conscience témoigne déjà d'une certaine compréhension des exigences du métier d'élève. De plus, M témoigne sa reconnaissance pour ce qu'il apprend à l'école : *« parce que je suis content de venir à l'école, on apprend des choses. Si on ne venait pas à l'école, on ne saurait pas du tout ça. »*

Par ailleurs, les deux élèves reconnaissent que les disciplines influencent leur niveau de motivation. M manifeste une préférence pour les mathématiques, l'éducation physique et les activités créatrices en soulignant leur fort impact sur sa motivation : *« parce que si on fait des matières que je préfère ça va plus me motiver et me donner envie d'aller à l'école que si on fait des matières que j'aime moins. »* R, de son côté, privilégie principalement les activités créatrices. Cette différence montre que leur engagement dépend du sens, de l'intérêt ou du plaisir perçu dans les tâches proposées. Chez M, une compréhension de l'utilité générale des apprentissages est exprimée. Cependant, il souligne que certains contenus sont peu pertinents, ce qui entraîne une baisse de motivation : *« je comprends quand même que c'est important d'apprendre car sinon tu ne sais pas lire, ni écrire, ni rien faire. En même temps, des*

fois, il y a des choses qui ne servent vraiment à rien et qu'on apprend à l'école alors que plus tard, ça ne servira à rien. » Cette posture illustre bien la transformation du rapport à l'école décrite par Duterq et Tenailleau (2022) selon laquelle l'élève ne se contente plus d'adhérer passivement aux normes scolaires, mais évalue leur signification et leur utilité.

Concernant la définition du « bon élève », les deux discours traduisent des conceptions distinctes du métier d'élève. M associe cette posture au respect des règles implicites de la classe : *« ça veut dire ne pas trop faire de bruit, travailler assez rapidement et ne pas faire trop d'erreurs. Mais quand même faire quelques erreurs parce que sinon, tu n'es pas un élève car tu es quelqu'un qui sait tout et du coup, ça devient pas important de venir à l'école. »* Son discours met en avant la conformité aux attentes scolaires comme facteur déterminant du bon élève, ce qui renvoie à la dimension normative du système scolaire. R, quant à lui, définit le bon élève comme : *« toujours essayer de fournir le meilleur de soi-même, même s'il y a des difficultés. »* Sa conception met davantage l'accent sur l'effort, la persévérance et l'engagement personnel que sur la conformité aux exigences scolaires. Cette définition est davantage centrée sur la progression et l'investissement individuel.

En ce qui concerne les facteurs de motivation, les deux élèves soulignent l'importance des amis, montrant que la dimension sociale reste un moteur central de l'engagement scolaire. Cette importance accordée aux pairs confirme que le bien-être et la motivation ne se construisent pas uniquement dans le rapport aux savoirs, mais également dans la qualité des interactions vécues à l'école (Lecomte, 2014).

D'autres éléments différencient leurs discours. M évoque les évaluations comme un facteur stimulant : *« et puis, ce qui me motive, c'est d'avoir les meilleures notes possibles. »* Il met aussi en avant des conditions institutionnelles susceptibles d'améliorer son vécu scolaire : *« peut-être enlever quelques devoirs parce que souvent, on en a beaucoup. »* ou encore : *« peut-être commencer à peine plus tard parce que des fois tu as quand même fait un peu -. Tu te couches tard peut-être le week-end et lundi, tu dois venir très tôt et du coup tu es un peu fatigué, moins motivé et tu te concentres moins bien. »* Son discours montre une capacité à analyser les contraintes du système scolaire et leurs effets sur son bien-être. R insiste davantage sur l'importance de l'accompagnement des enseignants, qui impacte positivement la motivation : *« C'est plutôt des explications qu'ils nous donnent et puis c'est aussi le fait qu'ils sont toujours disponibles quand on a des questions. »* Il souligne que des explications claires et un soutien accessible augmentent son niveau de motivation. Il établit également un lien explicite entre bien-être, motivation et apprentissage : *« Parce que quand tu te sens bien et motivé, tu as plus envie d'apprendre de nouvelles choses. »* Cette articulation directe entre état émotionnel et performance scolaire rejoint les apports de la psychologie positive affirmant que le bien-être constitue un élément bénéfique pour les apprentissages et la motivation (Shankland et al., 2017). De plus, R mentionne lui aussi qu'un début de leçon plus tardif pourrait augmenter la motivation des élèves : *« Peut-être que les cours commencent à peine plus tard. »*

Ainsi, les deux élèves témoignent d'une appropriation du métier d'élève, mais selon des modalités différentes. M semble particulièrement attentif aux règles et aux exigences institutionnelles qui influencent son vécu. R met davantage l'accent sur l'effort personnel, le soutien relationnel et le climat pédagogique. Ces résultats confirment que la motivation scolaire s'inscrit dans une dynamique complexe, à l'intersection des normes institutionnelles, des relations sociales et du sens attribué aux apprentissages. Ils montrent également que le bien-être ne peut être dissocié de la manière dont l'élève comprend et investit son rôle au sein du système scolaire (Duterq & Tenailleau, 2022). Lorsque les exigences sont perçues comme compréhensibles, soutenues et porteuses de sens, elles semblent favoriser l'engagement. À l'inverse, lorsqu'elles apparaissent trop contraignantes ou peu pertinentes, elles peuvent fragiliser la motivation.

Conclusion

Afin de clore ce travail, les résultats majeurs sont récapitulés et analysés à la lumière de la question de recherche ainsi que des deux objectifs de recherche. Une analyse critique est ensuite menée afin de mettre en évidence les apports de cette étude, tout en identifiant ses limites méthodologiques et conceptuelles. Enfin, des perspectives de recherche complémentaires sont envisagées pour prolonger la réflexion.

La question de recherche ainsi que les deux objectifs qui ont guidé cette étude sont les suivants :

Quelles sont les perceptions des élèves de 8e année du canton de Neuchâtel quant à leur propre sentiment de bien-être dans le cadre scolaire ?

Objectif principal :

Décrire et comprendre quelles sont les perceptions des élèves quant à leur propre sentiment de bien-être scolaire.

Objectif secondaire :

Décrire et comprendre comment les perceptions des élèves quant à leur propre sentiment du bien-être scolaire contribuent à développer leur métier d'élève.

Synthèse des résultats

Concernant la question de recherche ainsi que l'objectif principal, les résultats montrent que le bien-être scolaire est avant tout une expérience personnelle et multidimensionnelle. Les résultats soulignent que le bien-être scolaire, tel qu'il est perçu par les élèves de 8e année du canton de Neuchâtel, repose sur un ensemble de dimensions interdépendantes. Les relations sociales occupent une place importante dans leur discours. Se sentir intégré au groupe, entretenir des relations positives avec ses camarades et ses enseignants et évoluer dans un climat de classe respectueux constituent des éléments centraux de leur expérience scolaire. Le sentiment d'appartenance et la qualité des interactions influencent directement la manière dont les élèves vivent leur quotidien à l'école.

Toutefois, le bien-être ne se limite pas aux relations que les élèves entretiennent. Ces derniers mettent également en avant l'importance de l'aide apportée à autrui et du soutien mutuel. Pouvoir aider un camarade, collaborer dans les apprentissages ou recevoir de l'aide lorsqu'une difficulté se présente contribue à renforcer le sentiment d'utilité et de compétence. L'entraide apparaît ainsi comme un facteur favorisant à la fois la cohésion du groupe et l'épanouissement individuel.

La gestion des émotions constitue une autre dimension essentielle. Le fait de se sentir écouté et compris favorise un climat sécurisant qui permet une meilleure régulation émotionnelle. De ce fait, le bien-être scolaire semble lié à la capacité de vivre ses émotions dans un cadre stable et bienveillant.

L'apprentissage coopératif apparaît, lui aussi, comme un élément significatif. Travailler en groupe, partager des responsabilités et construire des connaissances collectivement renforcent l'engagement et la motivation. Ces situations privilégient non seulement les apprentissages, mais aussi la confiance en soi et le sentiment d'efficacité personnelle. Dans cette dynamique, la gratitude et la reconnaissance jouent un rôle déterminant. Les élèves soulignent l'importance d'être valorisés pour leurs efforts et leurs progrès et non uniquement jugés sur leurs résultats. Les encouragements et la reconnaissance contribuent à renforcer l'estime de soi et les sentiments de compétence et de bien-être.

Concernant l'objectif secondaire, qui visait à comprendre comment les perceptions des élèves quant à leur bien-être contribuent à développer leur métier d'élève, un lien se dessine entre bien-être, motivation et métier d'élève. Les perceptions positives du bien-être influencent directement la motivation, l'investissement et la persévérance face aux difficultés. Lorsque les élèves se sentent bien dans leur environnement scolaire, ils adoptent une posture plus active face aux apprentissages. Le bien-être favorise ainsi le développement de la motivation, du transfert des apprentissages et de l'engagement scolaire. À l'inverse, un mal-être peut freiner l'implication et influencer la manière dont l'élève assume son rôle.

En définitive, les résultats permettent de répondre à la question de recherche en montrant que le bien-être scolaire apparaît comme une expérience globale et personnelle, construite à l'intersection de dimensions relationnelles, émotionnelles, coopératives et motivationnelles. Il constitue un élément structurant de l'expérience scolaire des élèves et un facteur déterminant dans la construction de leur métier d'élève.

Analyse critique

La réalisation de ce travail m'a permis d'approfondir ma compréhension du vécu scolaire des élèves et de mesurer la complexité du concept de bien-être. L'un des apports majeurs de cette étude réside dans la place centrale accordée à la parole des élèves. En leur donnant l'occasion d'exprimer leurs perceptions, cette recherche met en lumière des dimensions concrètes du bien-être scolaire qui ne sont pas toujours visibles à travers les indicateurs institutionnels ou les résultats académiques. Elle permet ainsi de mieux comprendre comment les élèves vivent leur quotidien scolaire et comment ils construisent leur rapport à l'école.

Un autre apport important est l'articulation entre bien-être et métier d'élève. Cette étude montre que le bien-être agit comme un levier favorisant l'engagement, la motivation et l'épanouissement des élèves. En ce sens, elle contribue à une réflexion pédagogique plus large sur les conditions promouvant l'investissement scolaire.

Cependant, plusieurs limites doivent être prises en considération. Tout d'abord, la taille restreinte de l'échantillon limite la généralisation des résultats. Les perceptions recueillies reflètent une réalité spécifique et contextualisée. De ce fait, elles ne peuvent être généralisées à l'ensemble des élèves de 8e année. Une étude menée auprès d'un échantillon plus large aurait permis de dégager des tendances plus représentatives.

Ensuite, le recueil de données basé sur des entretiens semi-directifs ainsi qu'un questionnaire comporte certaines limites. Les élèves peuvent être influencés par le désir de répondre de manière socialement acceptable ou éprouver des difficultés à verbaliser précisément leurs émotions et leurs ressentis. De plus, leur perception peut varier selon des facteurs ponctuels, tels que des événements récents ou leur situation personnelle au moment de l'enquête.

Enfin, le cadre temporel restreint de l'étude ne permet pas d'observer l'évolution du sentiment de bien-être dans le temps. Or, le bien-être scolaire est une notion dynamique. Il est susceptible d'évoluer en fonction des expériences vécues ou des changements dans l'environnement pédagogique. Une approche longitudinale aurait permis d'analyser plus spécifiquement cette évolution.

Malgré ces limites, cette recherche offre un éclairage pertinent sur les perceptions des élèves et ouvre des pistes de réflexion importantes pour la pratique enseignante.

Perspectives d'avenir

Plusieurs pistes peuvent être envisagées afin de prolonger et d'enrichir les connaissances dans le domaine du bien-être scolaire.

Tout d'abord, il serait intéressant de comparer les perceptions du bien-être entre différents degrés scolaires. Les élèves de 8e année se situent à un moment particulier de leur parcours, marqué par des enjeux académiques spécifiques, tels que le passage au troisième cycle en fin d'année. Une comparaison avec des élèves plus jeunes permettrait d'analyser l'évolution du bien-être au fil de la scolarité obligatoire et d'identifier d'éventuelles spécificités liées aux degrés scolaires.

De plus, croiser le point de vue des élèves avec celui des enseignants constituerait une piste particulièrement pertinente. Une telle démarche permettrait d'identifier d'éventuels écarts entre la perception des élèves et celle des professionnels quant aux facteurs favorisant le bien-être scolaire. Cette confrontation des regards pourrait contribuer à ajuster certaines pratiques pédagogiques et à renforcer la cohérence entre intentions éducatives et vécu des élèves.

Dans le prolongement de cette recherche, il serait également significatif d'approfondir l'analyse des facteurs influençant le bien-être scolaire. En identifiant de manière plus approfondie les éléments qui favorisent ou entravent le sentiment de bien-être, il deviendrait possible d'élaborer des pistes d'action concrètes pour les enseignants. Ainsi, la recherche ne se limiterait pas à une description des perceptions des élèves, mais pourrait participer à l'amélioration des pratiques professionnelles.

Enfin, une étude longitudinale représenterait un prolongement particulièrement intéressant. Elle permettrait d'examiner comment le sentiment de bien-être évolue dans le temps et dans quelle mesure il influence durablement la motivation, l'engagement et la construction du métier d'élève. Comprendre ces dynamiques sur le long terme offrirait des perspectives intéressantes pour développer des actions pédagogiques inscrites dans la durée et visant à promouvoir un climat scolaire favorable à l'épanouissement et à la réussite.

Références bibliographiques

André et al., (2021). *S'épanouir : De la psychologie positive au bonheur*. Éditions Jouvence.

Barbillon, E., & Le Roy, J. (2012). Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche : de la problématique à l'analyse. Enrick Éditions. [Cours 4](#)

Bazinet, J. (2015). *Éduquer les enfants avec la psychologie positive*. Éditions Jouvence.

Blais, M., & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner un sens à des données brutes. *Recherches qualitatives*, 26(2), 1–18.
<https://doi.org/10.7202/1085369ar>

Boiron, C. (2000). Pour une définition scientifique du bonheur. *La Source du bonheur*, 13-41.
https://shs.cairn.info/article/ALBML_BOIRO_2000_01_0013

Conférence des directeurs des Hautes Écoles pédagogiques (CDHEP). (2002). Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Écoles pédagogiques. CIIP. [HEP - FR :](#)

Coron, C. (2020). *La Boîte à outils de l'analyse de données en entreprise*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.coron.2020.01>

Dutercq, Y., & Tenaillon, N. (2021). Y a-t-il un métier d'élève ? In P. Guibert (Ed.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation*, (pp. 289-296). De Boeck Supérieur. [12.3. Y a-t-il un métier d'élève ? | Cairn.info](#)

Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. In C. Tarquino et al., *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, (pp. 341-365). Presses universitaires de Liège. [Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique | Cairn.info](#)

Garcia, C., & Veltcheff, C. (2016). *Oser le bien-être au collège*. Le Coudrier.
https://extraits.immateriel.fr/files/serve_book_preview/205209.pdf

Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, 102, 23-34.
<https://doi.org/10.3917/rsi.102.0023>

Lafaye, C. G. (2007). Bien-être. *Dictionnaire du corps*, p-127. [Microsoft Word - Bien-EtrePUF-CGL.doc](#)

Lecomte, J. (2014). *Introduction à la psychologie positive*. Dunod.

Martin, O. (2012). « Induction-déduction ». Dans Les 100 mots de la sociologie (p. 13-14). Que sais-je ? <https://journals.openedition.org/sociologie/1594#text>

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J-C., (2024), *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse (1)* [Diapositives ; Power Point]. Classroom. [Cours 1](#)

Miserez-Caperos, C., & Desboeufs, J-C., (2024), *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse. Analyse de données* [Diapositives ; Power Point]. Classroom. [Cours 5](#)

OpenAI. (2023) ChatGPT (version de septembre 2025 à avril 2026) « Peux-tu revoir la syntaxe et reformuler les passages qui ne sont pas clairs ? ». [ChatGPT](#)

Parizot, I. (2012). 5–L'enquête par questionnaire. In *L'enquête sociologique* (pp. 93-113). Presses Universitaires de France. [5 – L'enquête par questionnaire | Cairn.info](#)

Pin, C. (2021). L'entretien semi-directif. Pressbooks. Consulté le 4 octobre 2023, à l'adresse <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evaluationpolpub/chapter/lentretien-semi-directif/>

Puren, C. (2003). Pour une didactique comparée des langues-cultures. Éla. Études de linguistique appliquée, vol. n°129, 121-126. <https://doi.org/10.3917/ela.129.0121>

Sauvayre, R. (2013). Les méthodes de l'entretien en sciences sociales. Dunod. <https://doi.org/10.3917/dunod.sauva.2013.01>

Sauvayre, R. (2021). Chapitre 3. Le guide d'entretien. Dans : R. Sauvayre, Initiation à l'entretien en sciences sociales : Méthodes, applications pratiques et QCM (pp. 29-60). Paris : Armand Colin. https://www.cairn.info/feuilleter.php?ID_ARTICLE=ARCO_SAUVA_2021_01_0029

Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5(1), 99-111. [arg hors serie v5](#)

Seligman, M. E. P. (2023). *La fabrique du bonheur : vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien*. J'ai lu.

Shankland, R., Bressoud, N., & Gay, G. (2017). Choisir sa pédagogie « positive » : Le point sur les recherches en psychologie positive utiles pour l'école. *Profession*. [Dossier 1.indd](#)

Ten Have, P. (2002). Reflections on transcription. *Cahiers de praxématique*, (39), 21-43. [Reflections on transcription](#)

