



HAL
open science

Bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?

Éric Dugas, Gilles Ferréol, Romuald Normand

► To cite this version:

Éric Dugas, Gilles Ferréol, Romuald Normand. Bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?. Cnesco-Cnam. 2024. hal-04642053

HAL Id: hal-04642053

<https://hal.science/hal-04642053>

Submitted on 9 Jul 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



RAPPORT DE CADRAGE

#CCI-BIEN-ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE : COMMENT LES ÉCOLES ET LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES PEUVENT-ILS FAVORISER LE BIEN-ÊTRE DE LEURS ÉLÈVES ET DE LEURS PERSONNELS ?

Éric DUGAS (Coord.)
Université de Bordeaux

Gilles FERRÉOL
Université de Franche-Comté

Romuald NORMAND
Université de Strasbourg

Avec la participation de Cécile MARTINEZ, enseignante
et d'Ivana MILIČ, université de Strasbourg

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Dugas, É. (coord.), Ferréol, G. & Normand, R. (2024). *Bien-être à l'école : comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?*
Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de ressources publiés par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Bien-être à l'école.**

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que les auteurs du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr
Publié en mars 2024
Centre national d'étude des systèmes scolaires
41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Liste des résumés « Ce que l'on peut retenir »	5
Liste des encadrés	6
Liste des figures.....	6
Liste des tableaux.....	6
Avant-propos	7
I. Le bien-être : éléments de cadrage	8
A. Une référence protéiforme	8
B. De nombreux questionnements.....	12
C. Vers un mieux-vivre ensemble	17
II. Le bien-être des élèves et des personnels au cœur des organisations scolaires	20
A. Modèles, mesures et démesures.....	21
B. Conditions de travail et environnement professionnel : des effets sur le bien-être des personnels de l'éducation	26
1 Surcharge et intensification du travail affectant le bien-être	28
2 Conditions physiques de travail et environnement professionnel	28
3 Stress et épuisement professionnel parmi les enseignants et équipes de direction.....	28
4 Impact de la pandémie de Covid-19 sur la communauté éducative.....	29
C. Le bien-être dans l'organisation : l'effet du leadership sur le climat scolaire.....	30
1 Violence et comportements agressifs dans l'organisation scolaire	31
2 Une coopération efficace des enseignants	31
3 Les liens entre bien-être des enseignants et réussite des élèves	32
III. L'organisation spatiale et temporelle pour un mieux-être scolaire.....	37
A. Architecture, espace et aménagement scolaires	37
1 Modèles architecturaux et facteurs d'influence	37
2 L'aménagement des salles de classe	40
3 Les espaces interstitiels.....	42
4 Les jeux dangereux et leur impact sur le bien-être des élèves	43
5 Un espace à repenser : les toilettes	45
6 Les espaces d'apprentissage : intervenir pour le bien-être	47
B. L'organisation temporelle : du curriculum aux temps méridiens	52
1 Temps, curriculum et bien-être.....	53
2 Les pauses à l'école	59
3 Le temps d'apprentissage formel et informel : le cas de Singapour	60
4 Le temps de la classe dehors	63

IV. Promouvoir et donner du sens au bien-être dans la communauté éducative	67
A. Liens école et famille : coéducation et altérités	67
1 Implication parentale, politiques éducatives et bien-être	67
2 Bien-être, altérités et inégalités	69
3 Implication parentale et altérités.....	71
C. Des leviers d'action à l'échelle de l'organisation scolaire	73
1 L'influence des pratiques de leadership.....	73
2 Développement professionnel, mentorat, coaching et bien-être des enseignants.....	80
D. Interactions entre élèves et altérités.....	84
1 Des interactions sociales à maîtriser	84
2 Arts et pratiques corporelles pour un mieux-être	88
E. Personnels non-enseignants : les invisibles et/ou invisibilisés.....	90
En guise de conclusion.....	97
Bibliographie.....	100

Liste des résumés « Ce que l'on peut retenir »

Ce que l'on peut retenir (1)	19
Ce que l'on peut retenir (2)	36
Ce que l'on peut retenir (3)	66
Ce que l'on peut retenir (4)	96

Liste des encadrés

Encadré 1 : Autour du concept du bien-être en sciences humaines et sociales.....	10
Encadré 2 : Éloge de "l'intranquillité" (Jolibert, 2018, pp. 31-34)	13
Encadré 3 : Les enquêtes HBSC et Unicef autour du bien-être des élèves	14
Encadré 4 : Climat scolaire et d'apprentissage	15
Encadré 5 : L'après-Covid. L'impact de la pandémie sur les élèves, comparaisons internationales	23
Encadré 6 : La méthode « <i>Experience Sampling Method</i> » (ESM)	25
Encadré 7 : La méthodologie employée.....	29
Encadré 8 : Qualité de l'air, CO2 et impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage	39
Encadré 9 : Le cas de toilettes, de la maternelle au lycée	45
Encadré 10 : Les bibliothèques scolaires dans le monde et le cas singulier des CDI en France	49
Encadré 11 : Covid-19, temps du numérique et santé mentale	62
Encadré 12 : Covid-19, inégalités sociales... numériques ?.....	70
Encadré 13 : Dispositifs pour favoriser la coéducation en France	72
Encadré 14 : Une approche systémique, à l'échelle de l'organisation scolaire de la santé mentale et du bien-être dans les écoles et les établissements scolaires de l'Union européenne.....	75
Encadré 15 : Les personnels non-enseignants dans le monde	91

Liste des figures

Figure 1 : « La roue du bien-être ».....	56
Figure 2 : Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2019)	58
Figure 3 : Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2019).....	58
Figure 4 : Modèle du programme des « écoles-santé » en Pologne	93

Liste des tableaux

Tableau 1 : Illustrations d'échelles liés au bonheur, à la satisfaction de la vie, au bien-être subjectif, à la santé, à la qualité de vie (QdV et QvDS) (d'après Voyer et Boyer, 2001)	24
Tableau 2 : Les différents contenus des pauses actives	65

Avant-propos

Ce rapport de recherche s'inscrit dans le cadre de la conférence de comparaisons internationales du Cnesco (CCI 2023) sur la question du bien-être à l'école. Il fait écho à un précédent dossier sur la qualité de vie à l'école¹ (Cnesco, 2017), dans lequel le concept de bien-être est souvent associé ou corrélé. Au prisme des évolutions scientifiques et sociétales, l'approche privilégiée sera résolument (éco)systemique – à la fois relationnelle, comparative et pluridisciplinaire – pour mieux définir puis questionner le pourquoi du bien-être et ce, afin de sonder ses ressentis au cœur des pratiques éducatives et scolaires ainsi que ses éventuelles transformations. Mis à l'agenda de l'école au début des années 2000 dans de nombreux pays, le bien-être s'invite, à des degrés divers, dans les débats contemporains. En filigrane, se pose donc la question de la capacité politique de garantir cette exigence à des fins d'inclusivité, de vivre et de faire ensemble en favorisant des interdépendances entre différents acteurs, organisations et ressources. Dit autrement, si cette volonté est affichée et vise à promouvoir une plus grande satisfaction ou un meilleur climat scolaire tout en changeant de paradigme ou de référentiel (la persévérance se substituant par exemple au décrochage), l'École a-t-elle les moyens de produire ce bien-être, et si oui, comment ou sous quelle forme ?

Si la démarche se veut systémique – c'est-à-dire un tout organisé qui regroupe des entités solidaires et en interrelation –, ce rapport ne pourra pas faire le tour de tous les éléments qui composent une organisation scolaire et qui sont susceptibles de favoriser le bien-être de ses élèves et de ses personnels. Certaines thématiques, comme celles de la motivation ou de l'implication, de la bienveillance ou des compétences relationnelles, des pratiques de leadership et de l'accompagnement des enseignants dans leur développement professionnel, de la reconnaissance ou de l'estime de soi, seront davantage à l'honneur en mettant en résonance des travaux français et internationaux. Dès lors, des compléments, des mises en perspective ou d'autres modélisations pourront être évoqués ou approfondis en consultant les références bibliographiques transmises à la fin de cette contribution, la littérature spécialisée particulièrement riche en langue anglaise méritant d'être davantage connue et diffusée dans l'Hexagone.

Par ailleurs, on ne peut aborder ces questionnements sans les traiter dans le contexte actuel, perturbé et perturbant, lié à la crise sanitaire, au dérèglement climatique et aux conflits internationaux. En ce sens, une focale sera consacrée à l'impact de la pandémie et aux leçons à tirer sur le rapport du bien-être, tant individuel que collectif, à l'école. Corollairement, la pandémie interroge aussi le bien-être numérique, le *digital well-being*, son usage à l'école et hors de l'école. En somme, ce bien-être est-il un coût, une coquille vide ou une illusion sociétale et pédagogique qui ne s'inscrit guère dans les faits ? Est-il une façade, un *décorum*, un masque, une forme euphémisée de la lutte contre le mal-être (difficultés, stress, désengagement, *burn out*) ou, *a contrario*, un défi et un investissement salutaire pour les élèves, les professeurs ou les personnels de direction, sans oublier les autres membres de la communauté éducative ? Quelles que soient les orientations retenues, des précautions d'avant lecture sont requises : le bien-être – à l'instar de certains termes comme celui de bonheur –, s'il s'avère essentiel à l'épanouissement scolaire, ne doit pas pour autant se transformer en une injonction ou une tyrannie sous couvert d'un bien-devenir recherché. S'il devient un impératif imposé, alors la culpabilité peut naître, le doute ou une attitude défensive peuvent s'immiscer. Une institutionnalisation forcée irait à l'encontre du but recherché, l'incitation comme la prise d'initiatives ou le partage des

¹ <https://www.cnesco.fr/qualite-vie-ecole>

responsabilités n'étant pas du même ressort que celui de l'obligation ou de la prescription normative. Sur un autre plan, le bien-être n'est-il pas un effet de mode, à l'instar de certaines entreprises qui obtiennent le label « *Great Place to Work* » (endroit où il fait bon vivre pour travailler) ? Ou encore permet-il d'aborder des questions lancinantes en masquant des réalités ou des notions connotées plus négativement (harcèlement, violences, incivilités ...) ?

L'enjeu de ce rapport se décline en plusieurs points. Il s'agit : (1) de dresser un état de l'art sur cette thématique du bien-être à l'école (définitions, modèles, méthodes, outils, expérimentations, mises en pratique réussies) en s'appuyant plus spécifiquement sur des éléments de comparaison internationale ; (2) d'explorer et de mettre en relief certains angles saillants méconnus ou délaissés, peu ou récemment investigués, constitutifs potentiellement du bien-être des élèves et des personnels au cœur des organisations scolaires (gouvernance et leadership, configurations spatiale et temporelle comme les espaces interstitiels ou les temps méridiens) ; (3) de déceler, dans un cadre plus inclusif (intégrant notamment la question des invisibles, des vulnérabilités ou de l'altérité), les dynamiques d'apprentissage et les interactions professionnelles comme pédagogiques qui favorisent ce bien-être (formation et accompagnement des enseignants/mentorat, relations entre élèves ou avec les familles) ; (4) de proposer de manière pragmatique, et de nourrir chemin faisant des pistes de réflexion au regard des avancées académiques, propices à des recherches appliquées, utiles et (ré)utilisables par les différents acteurs concernés, avec leurs attentes et leurs représentations. Songeons ainsi à la coéducation et au pouvoir d'agir, à la mutualisation et au partage des savoirs professionnels, à l'apprentissage entre pairs, au développement de partenariats ou de coopérations intersectorielles, à la promotion d'une culture de la confiance et de la solidarité valorisant l'éthique et la déontologie, le *care* ou l'équité dans un environnement plus à l'écoute et plus sûr.

Tout au long de ce travail, un certain nombre de cadrages ou de points de repère (historiques, conceptuels, méthodologiques) serviront de support pour mieux appréhender toutes ces problématiques, dont celles relatives aux transformations de la forme scolaire, à ses nouveaux modes de fonctionnement et de structuration. Une place importante sera également réservée aux expérimentations ou aux dispositifs innovants mis en œuvre à l'échelle des territoires éducatifs, chaque établissement ou école – selon ses ressources ou ses aspirations – pouvant emprunter divers cheminements, connaître des hauts et des bas, se consolider ou se réorienter et être plus attractif.

La revue de littérature de l'ensemble des thématiques convoquées dans ce rapport a été réalisée en recherchant classiquement les mots-clés dans plusieurs langues, principalement en français, anglais et espagnol. L'analyse s'est appuyée sur diverses sources statistiques (Google Scholar, ERIC, FRANCIS, ISODORE, etc.), des journaux en ligne (édités par Taylor & Francis, Sage, Springer, Elsevier, Cairn, Persée, etc.) ou associés à des domaines spécifiques (*CEPS Journal, Social Inclusion* ...) ainsi que sur des méta-analyses les plus récentes. Les bases de données de l'OCDE, de l'UNESCO, des Nations unies et de la Banque mondiale ont également été utilisées. Au total, plus de 500 documents ont été recensés.

I. Le bien-être : éléments de cadrage

A. Une référence protéiforme

La thématique du bien-être connaît, de nos jours, un développement sans précédent au point de devenir un enjeu majeur. Est-elle pour autant si nouvelle ? « N'est-elle pas, comme l'écrit Philippe

Sarremejane, le prolongement de ce lent processus de civilisation des mœurs décrit par Elias », se traduisant « par une baisse progressive de la violence dans les rapports humains, par l'intériorisation de la civilité et surtout par le développement, au cœur du vivre-ensemble, de la sollicitude, du *care* ? » « L'école ne ferait qu'emboîter le pas », ainsi que l'atteste « l'évolution des pratiques disciplinaires à l'intérieur des établissements ». Ce constat ne couvre cependant pas « toute la résonance du terme » : cette « insistance sur le *well-being* » peut être aussi perçue comme une « quasi-injonction » tant il est vrai que « les modes de médiatisation ou les seuils d'acceptabilité ont changé et que des comportements banalisés ou tolérés auparavant ne le sont plus désormais » (Sarremejane, 2017, pp. 3-4). Force est néanmoins de reconnaître que cette référence reste encore protéiforme (Guimard et al., 2014 ; *Les Cahiers pédagogiques*, 2022) au point qu'il pourrait sembler délicat d'en déterminer avec précision les contenus.

Le 20 mars 2014, comme le signalait Philippe Sigogne (Sigogne, 2014), les Nations unies célébraient la *Journée mondiale du bonheur*. Ayant fait valoir que le produit intérieur brut (PIB) – qui constitue habituellement un bon résumé de l'activité d'un pays – ne fournissait pas pour autant une échelle de satisfaction des populations, Eurostat (l'Office statistique de l'Union européenne) a élaboré un faisceau d'indicateurs de qualité de vie mêlant divers aspects, aussi bien objectifs que subjectifs, regroupés en huit grandes rubriques : conditions matérielles, profession, santé, éducation, sociabilité, loisirs, gouvernance et droits fondamentaux, environnement. Le registre des perceptions et des représentations est bien pris en considération, de même que les spécificités nationales en termes de culture ou de systèmes de valeurs (Bok, 2011).

Dans le droit fil du rapport Stiglitz-Sen-Fitoussi paru en 2009, un certain nombre de travaux se sont proposés d'approfondir la réflexion. C'est ainsi qu'en mai 2011, dans le cadre de l'initiative *Better Life* de l'OCDE, les citoyens d'une trentaine de pays ont été invités à calculer leur propre indice de satisfaction en sélectionnant le poids de chaque item grâce à un outil Internet interactif (Zeidan, 2012). Cette procédure, bien qu'elle mérite attention, n'en soulève pas moins quelques questionnements. Rappelons, à ce propos, que si une longue tradition philosophique considère les individus comme les meilleurs juges de leur propre condition, ceux-ci sont soumis à une contrainte d'« incohérence temporelle » dès l'instant où ils peuvent évaluer leur situation ou tel ou tel événement de façon différente selon les périodes. Par exemple, certaines personnes interviewées peuvent répondre, au moment où elles élèvent leurs enfants, que cette tâche est prenante et harassante, tandis que, lorsqu'on leur demande deux décennies plus tard de porter un jugement sur cette époque, elles s'en souviennent avec émotion comme l'une des plus gratifiantes ou des plus accomplies de leur vie.

Dans les années 1990, des auteurs comme Lyard, Frey ou Stutzer font du *bonheur* un paradigme à partir duquel des disciplines comme la science économique doivent être repensées. Dans le monde du travail ou des organisations, deux types d'orientation prédominent : l'une « hédonique » (principe de maximisation du plaisir et d'évitement de la souffrance) ; l'autre « eudémonique », s'attachant à l'accomplissement de soi (le *daimon*, au sens aristotélicien) et à la pleine utilisation de son potentiel. Cela suppose, à la suite de Waterman, Inglehart ou Welzel, de relever des défis essentiels, de faire corps avec son activité, d'être soi-même (Bandura, 2003 ; Laguardia et Richard, 2000 ; Ferréol, sous la dir. de, 2018). Lorsque l'on couple ces deux démarches, le bien-être peut être défini comme un état psychique résultant d'un rapport positif : aux *autres* (bons contacts avec ses collègues, solidarité et partage effectif) ; à *soi* (possibilités d'évolution, prise en compte des attentes et des capacités, reconnaissance des tâches effectuées) ; au *facteur temps* (stabilité des horaires, protection de la vie privée,

investissement professionnel raisonnable) ; à *l'environnement immédiat* (personnalisation de son espace de travail, adéquation au poste).

Le concept de *flow* est, à cet égard, fréquemment évoqué. S'inscrivant dans le courant de la psychologie positive (inaugurée par Maslow, poursuivie par Seligman ou Peterson), il renvoie à une expérience valorisante (Seligman, 2011). La personne ressent un sentiment de liberté, de joie et mobilise – par absorption cognitive – toutes les compétences dont elle dispose pour « se réaliser » à travers cinq composantes : *vitale* (être en bonne santé) ; *existentielle* (besoin d'épanouissement) ; *relationnelle* (bien vivre ensemble) ; *matérielle* (qualité des installations ou des équipements) ; *organisationnelle* (opportunités de carrière, enrichissement au travail).

Le *slow management*, de son côté, se focalise sur l'empathie, l'entraide et le souci de transparence, l'*empowerment* renvoyant à la participation et à la conscience critique (Le Bossé, 2003 ; Steiler, Sadowsky et Roche, 2011 ; Thaler et Sunstein, 2010), des voix s'élevant néanmoins pour dénoncer les risques de « despotisme maternant » ou de « dérive manipulatoire » (Polony et Quatrepoint, 2018).

Encadré 1 : Autour du concept du bien-être en sciences humaines et sociales

L'étude du bien-être relève de prime abord d'une tradition philosophique questionnée dès l'Antiquité par Aristote et Platon, lesquels prônent une « vie bonne », l'objectif d'un « bien final personnel » étant valorisé. Ce positionnement s'oppose à une vision plus pessimiste d'une quête contrariée, voire impossible (Pascal). Plus proche de nous, au XVIII^e siècle, la théorie utilitariste (Bentham) occupe le devant de la scène. La recherche du plaisir est une condition du bonheur selon Stuart Mill, contrairement aux stoïciens qui y voient une source de potentielles frustrations.

Jusqu'aux deux tiers du siècle dernier, sous un angle économique et politique, « on avait tendance à penser que la richesse globale – mesurée par le PIB – suffisait peu ou prou à engendrer un bien-être individuel » (Forsé et Langlois, 2004, pp. 262-263). Ce point de vue a été remis en cause par Easterlin (1974), lequel a montré que la croissance n'avait pas forcément une corrélation positive avec la satisfaction de vie. L'affinement méthodologique et diverses enquêtes internationales pondèrent le « paradoxe d'Easterlin ». On ne peut certes nier l'influence du revenu comme indicateur du bien-être : sur la scène européenne, les élèves de familles favorisées ressentent un bien-être subjectif supérieur à ceux issus de milieux plus démunis (European Expert Network on Economics of Education, 2021). Néanmoins la référence aux « capacités » (Sen, 1987), mettant en avant la liberté (réelle et potentielle) de choix et de décision d'une personne, a favorisé l'évolution de la mesure du bien-être en englobant aussi « des indicateurs de santé comme l'espérance de vie, ou encore le niveau d'éducation » (Martin, Perron et Buzaud, 2019).

Au début du XX^e siècle, les sciences sociales se sont emparées du concept, en particulier chez les Anglo-Saxons (« subjective well-being »), plus tardivement en France, moins encline à prioriser la sphère subjective. Ainsi, « plus de la moitié des enquêtes recensées par la World Database of Happiness sont réalisées aux États-Unis » (Pawin, 2014, p. 274). Chemin faisant, ces enquêtes s'intéressent à la dimension émotionnelle du répondant (« *hedonic level of affect* »), vécue immédiatement, en privilégiant l'auto-évaluation pour éviter les biais d'une estimation par une personne extérieure. De plus, elles s'attachent à la réflexivité de l'enquêté sur sa vie, sa satisfaction (Pawin, 2014) étant définie par « le degré selon lequel un individu perçoit que ses buts sont atteints » (Veenhoven, 1984, p. 38). L'*homo œconomicus* rationnel montre ses limites, et la prise en considération du bien-être subjectif

orienté vers de nouvelles perspectives : c'est ainsi que les sociologues intégreront le ressenti des individus, légitimé vers la fin du XX^e siècle (au travail, mais aussi à l'école). Depuis, cet essor s'est vu conforté par les préconisations du rapport de la Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social (Stiglitz, Sen et Fitoussi, 2009). Les psychologues, de leur côté, vont participer activement à l'évolution des modèles et des mesures du bien-être en relation avec la composante cognitive (Diener, 1984).

Le bien-être laisse aussi la part belle aux préoccupations de santé publique, en maillant les regards des médecins et des psychiatres. Dès 1946, l'OMS définit la santé sans la réduire à la biologisation de l'individu mais comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité ». Puis, suite aux propositions de l'OMS (1993-1994), de nombreuses études (notamment en psychologie), dépassent la conception renvoyant seulement à l'état de santé objectif en une conception intégrant ce qui est de l'ordre du ressenti (Florin, 2017). « Cette conception conduit à définir le bien-être comme la composante subjective de la QDV [Qualité de Vie] » (Florin et Guimard, 2017, p. 14).

Peu à peu, les rapprochements scientifique et disciplinaire vont dessiner une vision plus globale (Keyes et Rryff, 2002 ; Eccles et Roeser, 2011). Les analyses de Konu et Rimpela (2002) permettent ainsi d'envisager l'influence de multiples facteurs en interaction (individuel, contextuel, culturel ou temporel) englobant les conditions scolaires, les relations sociales, l'accomplissement personnel et l'état de santé. De son côté, le modèle *PERMA* (Seligman, 2011), qui sera contextualisé plus récemment dans la sphère scolaire (Shankland et Bressoud, 2021), comprend cinq déterminants fondamentaux, transférables et applicables à l'école : (1) les émotions positives, (2) l'engagement (sensations agréables, motivations intrinsèques, *flow*), (3) les relations positives (soutien social, cohésion entre pairs), (4) le sens de la vie (mise en sens de l'activité), (5) l'accomplissement (progression par rapport à un but personnel, besoins psychologiques). Les auteurs exposent que ce modèle est utilisé « pour observer et piloter les politiques de développement des compétences propices au bien-être psychologique des élèves » (*ibid.*). À un autre niveau, l'approche universelle de la promotion du bien-être comportemental et émotionnel afin de prévenir les problèmes est recensée dans une méta-analyse (Durlak *et al.*, 2022), liée au programme d'apprentissage SEL (*School-based Social and Emotional Learning*).

Cette question du bien-être à l'école au XXI^e siècle devient donc plus prégnante : elle est au cœur des politiques éducatives et embrasse désormais de multiples dimensions en interaction qui sont modélisables et modélisées.

Comme les instances européennes l'ont bien souligné (Conseil de l'Education, 2001 ; Commission des communautés, 2007), les élèves et les enseignants évoluent dans des environnements humains, spatiaux, sociétaux et culturels qui interagissent dans une dynamique qui peut freiner ou faciliter le bien-être. Les enjeux scolaires ne sont plus exclusivement fondés sur les performances des élèves dans les apprentissages, notamment logico-mathématiques et langagiers. Toutefois,

« malgré la constitution d'un nouveau champ de recherche et la reconnaissance de l'importance du regard porté et des processus subjectifs, les hommes du second XX^e siècle et d'aujourd'hui, tout comme les politiques qui les gouvernent, n'ont pas à leur disposition de recette infaillible du bien-être. La science de ce bien-être mérite donc encore de nouveaux développements » (Pawin, 2014, p. 292).

B. De nombreux questionnements

Mais que signifie au juste « ce [vocable] auquel chacun semble [se rallier] et que tous invoquent sans plus de précision » (Jolibert, 2018, p. 25) ? Si l'on se conforme à l'usage, le bien-être renverrait autant au « plaisir intense » qu'au « simple sentiment de quiétude vague ». Quant aux circonstances de son apparition, elles seraient aussi « diverses » qu'« indéfinies ». Cet état présente un double aspect : « Sous l'angle moral, il se caractérise par son côté négatif. Il est essentiellement privation ou allègement : absence de souci, atténuation de la peine ou de l'anxiété [...] ; [du point de vue] matériel, il [va de pair avec] la santé, la prospérité, l'aisance [...] » (*ibid.*, p. 26). La langue anglaise conserve bien ce *distinguo* : « Le *welfare* [est associé à] la satisfaction physique issue de l'obtention de biens matériels, [alors que] *comfort, ease* ou *well-being* [se situent sur un autre versant] d'ordre affectif », où les tensions cèdent la place à l'apaisement, au relâchement (*ibid.*).

Dans la sphère éducative, les recherches sur le fonctionnement et le développement du cerveau par des spécialistes des sciences cognitives comme Thierry Loiseau ou Olivier Houdé (Keller, 2018 ; Sabaté, 2017) affirment avec force que cette quiétude ferait le « bonheur de l'apprenant ». Lorsque parents et professeurs modifient leur manière de transmettre ou d'enseigner afin que les enfants ne subissent plus de pression inutile, l'ambiance dans la classe « devient agréable », les écoliers sont plus « disponibles » et « les résultats s'améliorent » (Gueguen, 2014, p. 114). C'est au fond :

« la peur, peur de mal faire, peur d'échouer, peur des punitions, qui [...] empêche de penser et d'apprendre [...] : l'anxiété et l'angoisse, en créant de la tristesse, ralentissent le cours de nos actions [...], a contrario la joie en augmente le flux et en accroît l'intensité » (Jolibert, 2018, p. 27).

Dans le modèle finnois du bien-être à l'école, souvent mis en exergue sur ce plan, quatre catégories d'indicateurs peuvent être mises en avant : les conditions de scolarisation (*having*, avoir), les relations sociales au sein de l'établissement (*loving*, aimer), les moyens d'accomplissement personnels (*being*, être) ainsi que l'état de santé morale et physique de l'élève (Konu et Rimpela, 2002 ; pour une présentation détaillée de ce cadre d'analyse, cf. Florin et Guimard, 2017).

Pour séduisante qu'elle paraisse de prime abord, une telle approche a ses limites : « Un premier doute s'installe lorsque l'on prête attention à la représentation volontairement caricaturale que les ardents défenseurs de l'école ou de l'enfance "heureuse" font de ceux qu'ils estiment leurs adversaires » : en effet, « l'autorité magistrale, en dépit de prudentes précautions de langage, est le plus souvent présentée comme synonyme de pression extérieure, de violence négative qui ne vise qu'à blesser ou invectiver », la relation éducative se résumant à un rapport de force ou de domination (Jolibert, 2018, p. 29). Or, cette autorité suppose « non pas la crainte mais [...] le crédit et le respect » : elle n'est « ni arbitraire, ni tyrannique », « n'a rien à voir avec la terreur », et « celui qui l'exerce croit en la capacité d'amélioration de celui qui s'y soumet » (*ibid.*). Une autre difficulté tient à l'assimilation qui est faite entre l'école et la famille : « On traite des deux institutions comme si elles obéissaient aux mêmes exigences et visaient les mêmes objectifs. Dans les deux cas, le bien-être de l'enfant serait la solution unique aux problèmes rencontrés » (*ibid.*, p. 31). Or, cela ne va pas de soi. Au foyer, « la faute soulève des tempêtes de passion [...] » ; dans la salle de classe, « elle trouve sa place » et un enseignant qui se substituerait affectivement aux parents « se tromperait et tromperait [celui qui lui est confié] » (*ibid.*).

Encadré 2 : Éloge de "l'intranquillité" (Jolibert, 2018, pp. 31-34)

« Toutes ces réflexions conduisent à une critique plus directe encore du bien-être, non comme fin de l'école, mais comme milieu où devrait régner une ambiance de détente, de chaleur et de "zénitude". Il faut [à ce titre] s'interroger sur l'origine psychologique du désir d'apprendre. Commence-t-il par un sentiment de confort intellectuel et moral, par un état de satisfaction apaisé ou, au contraire, par des doutes et de l'inquiétude [...] ?

Il existe un malaise inhérent à l'enfance qui pousse celle-ci à [vouloir] sortir de soi [et] surtout pas à s'y maintenir [...]. On devrait alors faire l'éloge de ce que Locke appelait "l'intranquillité" [...].

Ce qui vaut dans le champ affectif vaut aussi dans celui des apprentissages. Gaston Bachelard a lui-même transposé sa théorie de la découverte scientifique dans la sphère éducative. Il voit que tout apprentissage nouveau – dans les sciences comme ailleurs – implique une rupture avec les savoirs anciens. Ceux-ci sont [...] comme autant d'"obstacles" qu'il faut [surmonter]. Ce qui ne va pas sans heurts [...]. En apprenant [des nouveautés], on n'entasse pas un savoir sur un autre, on "change de culture" [...] et on "s'instruit d'abord contre soi" [...]. Ce bouleversement ne peut qu'être déstabilisant [...] et cela vaut tout au long de la vie si on veut éviter tout dogmatisme paresseux. »

Les recherches contemporaines invitent à des positions plus nuancées : si certains parents sont enthousiastes vis-à-vis de toute initiative se proposant de rendre plus heureux leurs enfants, lesquels devraient vivre avec plus d'insouciance leur scolarité, d'autres valorisent avant tout l'effort afin d'acquérir des bases solides, un juste équilibre entre ces deux perspectives étant nécessaire (Ferréol, sous la dir. de, 2018 et 2020).

Mais ce qui apparaît communément de nos jours comme une "nouveau" n'est peut-être qu'un « recyclage d'idées anciennes » (Dupaux, 2018, p. 119). Dès la seconde moitié du XIX^e siècle, les propositions de réforme formulées par des hygiénistes et des médecins, notamment en éducation physique, partent de l'idée que « chaque petite vie est une plante infiniment précieuse qu'il faut entourer des soins les plus vigilants, des précautions les plus tendres » (*ibid.*, p. 120). Les pédagogues accompagneront le mouvement, d'Alfred Binet, Pauline Kergomard ou John Dewey à Gabriel Compayré ou Paul Langevin... Plus proche de nous, en mars 1968, à Amiens, en ouverture d'un colloque organisé par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, André Lichnerowicz – membre de l'institut et professeur au Collège de France – se veut très ambitieux : « Nous devons, dit-il, réussir à faire de l'établissement scolaire un microcosme qui soit bien et où l'on soit heureux », les enfants étant appelés à faire « assez tôt l'apprentissage des responsabilités, de la communication avec les autres » (AEERS, 1969, p. 14). La tâche s'avère cependant ardue car « notre pays est atteint d'un véritable délire concernant la notation », le redoublement – à la fois « solution de facilité » et « constat d'auto-échec » – étant pointé du doigt (*ibid.*, pp. 15-17). Parmi les recommandations, certaines sont d'actualité : « apprendre à devenir », choix de la « souplesse » et de la « flexibilité », « convertibilité et multivalence des locaux » (Dupaux, 2018, p. 122).

Encadré 3 : Les enquêtes HBSC et Unicef autour du bien-être des élèves

HBSC

Tous les quatre ans et depuis 1982, les enquêtes HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*) portant sur les élèves de 11, 13 et 15 ans de plus d'une quarantaine de pays nous livrent de précieuses informations sur leur ressenti (Currie *et al.*, 2012). L'appréciation des jeunes Français vis-à-vis de l'école est plutôt mitigée : si une majorité déclare « l'aimer beaucoup », près d'un tiers dit s'y ennuyer, ne pas toujours bien comprendre les demandes des enseignants ou perdre son temps, notre pays étant en dessous de la moyenne pour les items « perception de ses résultats » et « sentiment d'appartenance ». Des contributions plus récentes, prenant par exemple appui sur le Baromètre international Santé/bien-être (Billaudeau *et al.*, 2021), le confirment (voir aussi Bacro *et al.*, 2017 ; Radé, 2022 ; Traoré, 2023), le niveau de stress étant plus élevé chez les filles et les lycéens. Par ailleurs, si les jeunes interrogés (HBSC, 2018) vont globalement bien (bien-être général), la vigilance s'accroît quant à la santé mentale, la pression croissante de l'institution, le vécu scolaire et les risques de bagarres ou de blessures, le déficit d'activité physique et une utilisation intensive du temps consacré aux technologies numériques et aux risques qui en découlent (cyberharcèlement, la France enregistrant sur ce dernier point des taux plutôt faibles).

Les données dont on dispose montrent que, compte tenu des conditions socioéconomiques et des politiques éducatives menées (HBSC, 2018), c'est en Scandinavie que le satisfecit exprimé est le plus grand, avec une prévalence beaucoup plus faible des comportements délictueux ou addictifs. Cependant, il convient de noter que, selon les pays, les résultats peuvent varier en fonction des groupes d'âge et des indicateurs retenus, comme ceux relatifs à la santé mentale.

Unicef

L'Unicef a publié le *Bilan Innocenti 16* (Gromada *et al.*, 2020), où des données d'enquêtes différentes (Children's World et PISA, entre autres) ont été regroupées pour analyser le bien-être des enfants dans les pays les plus développés. Un classement de 38 pays (*ibid.*) est ainsi présenté selon le degré du bien-être mental, de la santé physique et des compétences. Les trois pays classés en tête sont les Pays-Bas (1^e-9^e-3^e, respectivement dans les trois dimensions), le Danemark (5^e-4^e-7^e) et la Norvège (11^e-8^e-1^e). En queue de peloton se situent les États-Unis (32^e-38^e-32^e), la Bulgarie (18^e-37^e-37^e) et le Chili (27^e-36^e-38^e). Quant à la France, elle se positionne à la 18^e place (7^e-18^e-5^e), avec la santé physique placée parmi les résultats intermédiaires alors que ceux liés au bien-être mental et aux compétences des élèves sont dans le premier quart du classement.

Sur un plan élargi, un autre classement (*ibid.*) de 41 pays analyse les conditions politiques (le système social, éducatif et sanitaire) et le contexte (économique, sociétal, environnemental) jugés nécessaires pour que les enfants ressentent du bien-être. Les premiers trois pays sont la Norvège (6^e-9^e-8^e ; 1^e-2^e-7^e), l'Islande (10^e-19^e-1^e ; 6^e-1^e-4^e) et la Finlande (5^e-12^e-5^e ; 22^e-3^e-2^e), les trois derniers étant la Grèce (31^e-29^e-41^e ; 41^e-40^e-24^e), le Mexique (38^e-26^e-3^e ; 32^e-41^e-40^e) et la Turquie (40^e-41^e-35^e ; 39^e-35^e-41^e). La France se situe à la 32^e place : 25^e-18^e-39^e (les deux premiers résultats des conditions politiques sont des résultats intermédiaires, alors que le dernier fait partie des résultats du tiers inférieur) et 28^e-24^e-21^e (le premier résultat fait partie du tiers inférieur et les deux autres sont intermédiaires). Les politiques sanitaires, ainsi que le contexte économique sont donc perçus comme moins adaptés pour le bien-être des enfants.

On peut, au vu de ces éléments, formuler l'hypothèse selon laquelle l'environnement institutionnel et les besoins des élèves ne sont pas nécessairement en adéquation (Lasne, 2018, p. 64) : « L'importance accordée au bien-être dans les textes de cadrage des politiques scolaires ne reflète encore qu'une intention » et si « la promotion récente du socle de connaissances et de compétences » va dans la bonne direction, « une déclinaison concrète et structurante dans les programmes reste quasiment absente » (*ibid.*). Deux autres conclusions, plus encourageantes, peuvent être tirées :

« *Tout d'abord, la centration sur les conditions de vie des élèves [...] tendrait à évoluer vers une vision plus large qui aspire au développement personnel et social de l'enfant [...]. On passerait progressivement [sous cet angle] à une approche axée sur le bien-être. Ensuite, les moyens pour garantir [cet objectif] sembleraient s'étoffer* » (*ibid.*).

La notion de climat scolaire enrichit la discussion. Présente explicitement dans les circulaires de rentrée depuis 2011 et portée par une délégation interministérielle à l'origine de la création, dans l'ensemble des académies, de groupes intercatégoriels spécifiquement dédiés à cette thématique, elle est la résultante d'un « processus complexe et mouvant » que l'on peut appréhender d'un point de vue « systémique » et « contextuel » (Debarbieux, 2015, p. 12 ; voir aussi Debarbieux *et al.*, 2012). Aux États-Unis, le *National School Climate Center* met en exergue cinq éléments clés : les relations interpersonnelles, par exemple le degré d'entraide ou de collaboration, de participation ou d'implication à travers des règles répondant à des critères de clarté ou de transparence ; les pratiques d'enseignement, d'apprentissage et de management ; la sécurité, tant des personnes que des biens ; l'environnement physique, en particulier l'espace, le matériel, les bâtiments ; un sentiment de « justice » (Lorius, 2017) et d'appartenance à la communauté éducative.

Ce climat – plusieurs recherches le montrent (Florin, 2011 ; Guimard *et al.*, 2015 ; Soutter, Gilmore et O'Steen, 2011 ; Richard et Santos, 2019) – influencerait ou serait corrélé à la réussite des collégiens ou des lycéens, favoriserait la cohésion, le respect et la confiance mutuelle tout en concourant à la stabilité et au renforcement de l'engagement des équipes pédagogiques ainsi qu'à une meilleure prévention de conduites déviantes ayant trait à la violence, à la délinquance ou au harcèlement entre pairs (Piquet, 2017). Le soutien parental et les dynamiques partenariales ou territoriales entrent également en ligne de compte, la voix de chacun étant reconnue (Boudesseul, 2019 ; Lasne, 2019).

Encadré 4 : Climat scolaire et d'apprentissage

Même s'« il n'existe pas de définition univoque et consensuelle » (Debarbieux *et al.*, MEN-Dgesc/Observatoire international de la violence à l'École, 2012, p. 2), il semble faire consensus que le climat scolaire se compose de cinq éléments (Cohen *et al.*, 2009) : les relations ; l'enseignement et l'apprentissage ; la sécurité ; l'environnement physique ; le sentiment d'appartenance.

D'autres facteurs contribuent à agir : une participation significative (des élèves se sentant engagés avec leurs pairs et professeurs) ; une réaction face aux comportements à risque (désapprobation par les élèves des comportements à risque de leurs pairs) ; une attention portée par l'école à la vie familiale. Cela « concerne toute la communauté éducative et renvoie à l'analyse du contexte d'apprentissages et de vie, et à la construction du bien vivre, du bien-être pour les élèves, et pour les personnels dans l'école² » (Dgesc).

²Guide Agir sur le climat scolaire à l'école primaire. <http://eduscol.education.fr>.

Le climat scolaire devient une préoccupation de l'OCDE (2009) qui relève six facteurs en interaction :

- l'environnement physique (moderniser les bâtiments scolaires) ;
- la relation entre les enseignants et les élèves (état d'esprit, qualité relationnelle) ;
- le niveau du moral et de l'implication des enseignants (effets collatéraux sur les élèves) ;
- l'ordre et la discipline (tensions potentielles) ;
- la violence et le harcèlement (entre pairs, entre enseignants et élèves) ;
- l'engagement des élèves (absentéisme, manque d'assiduité, de travail).

En France, sept facteurs sont au final identifiés permettant d'agir sur le climat scolaire et d'améliorer potentiellement le bien-être des élèves et des personnels (Eduscol, <https://eduscol.education.fr/976/une-ecole-engagee-en-faveur-du-climat-scolaire>) :



Si l'effet du climat scolaire sur les apprentissages est attesté sur le plan international depuis plusieurs années (Cohen, 2006), le concept de « climat d'apprentissage » n'est guère investi à l'échelle de la classe et peu de recherches³ y sont consacrées (Hébert et Dugas, 2022). Si au niveau des établissements,

« travailler et former aux problématiques du climat scolaire permettrait de diminuer les violences (Debarbieux, 2004), de stabiliser les équipes éducatives, de réduire le décrochage, et d'impacter positivement sur la scolarité des enfants (Cohen et al., 2009), [au niveau de la classe] agir sur le climat d'apprentissage contribuerait à la réussite éducative des élèves en réduisant particulièrement l'absentéisme (Moos et Moos, 1978) ou en augmentant la cohésion (Chavez, 1984) ». [Et] « l'amélioration du climat d'apprentissage "peut aider à instaurer un dialogue pédagogique plus sain et à augmenter la qualité de nos enseignements, puisqu'il ne s'agit pas d'une simple relation amicale mais bien d'une interaction complexe liée aux savoirs scolaires" (Claux et Tamse, 1997, p. 37) » (Hébert et Dugas, 2022, p. 95).

Ce climat est « la résultante de caractéristiques comme les normes et les exigences du milieu, le réseau de relations interpersonnelles ou l'organisation pédagogique » (Goupil *et al.*, 1988, p. 380). Sur ce plan, Comeau et ses collaborateurs (1990) puis Claux et Tamse (1997) ont permis d'identifier cinq composantes psychosociales :

- la gestion de classe (pratiques pédagogiques en lien avec les conditions nécessaires à l'apprentissage) ;
- l'appui reçu de l'enseignant (ses contacts avec les élèves) ;
- l'innovation pédagogique (originalité et intérêt des pratiques proposées) ;
- les relations entre les élèves (volonté de se connaître, coopération et entraide/tutorat) ;
- l'importance de la tâche (travail scolaire primordial avec engagement des apprenants).

³ Une thèse est actuellement en cours (Alexis Martinez, université de Bordeaux) portant, dans le cadre d'une recherche appliquée, sur le climat d'apprentissage au prisme de l'aménagement spatial des salles de cours.

L'adhésion à cette démarche ne se décrète cependant pas et reste beaucoup plus marquée du côté de l'institution ou des personnels de direction (ces derniers ayant souvent une vision plus synoptique ou surplombante) que de celui des enseignants, des employés ou des agents de service, moins enclins, *a priori*, à adopter une vision de ce type (Lenoir, 2012 ; Meuret et Marivain, 1997 ; Pollard et Lee, 2003 ; Sarremejane, 2017). D'où la nécessité d'une « gouvernance renouvelée, qui se vive [...] moins comme un pilotage que comme un accompagnement » (Debarbieux, 2015, p. 23) : cela suppose que « la créativité, voire le noble "bricolage" [qui s'opère sur le] terrain, soit connue et valorisée, non pas tant pour trouver "la bonne pratique à la mode" que pour mutualiser et "casser" la solitude des acteurs » (*ibid.*, p. 24).

C. Vers un mieux-vivre ensemble

Sur le Vieux Continent, comme outre-Atlantique, l'heure est à la *convivencia* (*Cahiers pédagogiques*, n° 542, 2018). Ce concept traduit un ensemble de conditions à établir pour faire émerger un « vivre-ensemble harmonieux » (Huber, Montpoint-Gaillard et Weisheimer, 2018). C'est dans ce cadre que le programme Pestalozzi (PP) du Conseil de l'Europe a organisé, jusqu'à fin 2017 (date de la cloture de ce dispositif), plusieurs sessions réunissant des formateurs sur cette question⁴. Les méthodes sont participatives et s'inspirent de l'apprentissage par expérience (*learning by doing*).

Il est, entre autres, suggéré de créer un « environnement mutuellement respectueux » en instaurant un système de médiation par les pairs, de choisir des modes de transmission qui reposent sur la coopération et le groupe, et de rester informé des dangers des nouvelles technologies et des nouvelles formes de violence. Dans cette optique, loin de certains clichés mettant l'accent sur la « toute-puissance de l'enfant roi », une pédagogie comme celle de Freinet fait rimer bienveillance avec exigence et met en avant des « invariants ». Dans un entretien accordé aux *Apprentis d'Auteuil* (Perrot, 2019), deux spécialistes de l'adolescence – un psychiatre-psychanalyste (Thierry Delcourt), une thérapeute (Armelle Six) – nous invitent ainsi à ne pas opposer bienveillance et fermeté. Trois principes sont mentionnés : poser des limites sans blesser ; rester connecté ; se recentrer sur l'essentiel. Ainsi, conformément au programme Pestalozzi, la quête du bien-être tant dans le cadre des pratiques que dans celui des pédagogies alternatives semble tendre vers la conjugaison de ces principes.

Les approches en termes de « discipline positive » sont dans cette lignée. Cette orientation a été formalisée aux États-Unis il y a plus d'un demi-siècle. De nos jours, elle est présente dans la plupart des pays, les avancées en neurosciences permettant de « voir ce qui se passe quand nous sommes placés dans un univers plus ou moins sécurisant » : « Ce qu'avancait Adler – le fait que l'on fait mieux quand on sait mieux – est maintenant vérifié visuellement » (Sabaté, 2017, p. 21).

Les connaissances factuelles (le *know what*) et la compréhension des phénomènes (le *know why*) ne suffisent plus, il faut compléter par les capacités de transaction ou d'adaptation au contexte ambiant (les *know how*), les compétences relationnelles ou de réseau (les *know who*) mettant en évidence l'apport de la persévérance, de la sociabilité et de l'estime de soi⁵ (Hurtubise et Vatz-Laaroussi, 2002).

⁴ <https://www.coe.int/fr/web/education/the-pestalozzi-programme>

⁵ L'estime de soi (*self-esteem*) : « l'opinion que tout individu a de lui-même et qu'il maintient. C'est l'expression d'une satisfaction ou insatisfaction personnelle » (Guillon, Crocq, 2004, p. 31) ou encore la perception de soi. L'estime de soi est fréquemment évaluée par les tests de Coopersmith ou de Rosenberg. Par ailleurs, spécifiquement conçu pour les adolescents, le questionnaire S.P.A. (*Harter's self-perception profile for adolescents*) a été construit avec des perspectives appliquées

Développer par exemple le « quotient émotionnel » donne l'opportunité d'acquérir des capacités pour prendre en compte ses besoins et ceux des autres, s'adapter au changement, faire face aux exigences, aux pressions ou aux contraintes du quotidien... Tout ceci n'est pas sans rappeler les fondements de l'« apprentissage coopératif » (Leleu-Galland et Ghrenassia, 2019). Dans le vocabulaire de Richard Thaler (Prix Nobel d'économie et professeur à la *Business School* de l'université de Chicago), la « discipline positive » peut être considérée comme un *nudge*, un coup de pouce bienvenu, une forme d'« incitation douce » à agir dans le bon sens, telle celle de « la maman éléphant remettant son petit sur la bonne voie d'un léger coup de trompe » (Thaler et Sunstein, 2010, 4^e de couverture).

Si donc nos émotions et nos conduites dépendent de ce que nous voyons, elles varient aussi en fonction de notre état et de notre regard du moment : « Les lunettes-loupes grossissent nos erreurs et nos points faibles, [de même] les lunettes-jumelles, prises à l'envers, rapetissent nos réussites et nos qualités » (François Lelord, entretien avec Brigitte Baudrier, *À l'écoute*, n° 222, juin-juillet 2018, p. 30).
À notre époque,

« les gens ont tellement besoin de réponses sur tout – le bonheur notamment – qu'ils sont désorientés. Il devient alors nécessaire de clarifier ses envies, de maîtriser ses peurs, de se débarrasser de ses lunettes nuisibles pour rééquilibrer sa vie et de prendre du recul pour saisir toutes les chances que l'on a ou que l'on a eues [...]. On n'est pas parfait mais pas si mal non plus. On ne peut pas s'en vouloir de tout, tout le temps ! Parfois, il est bon de comparer son présent à son passé. On peut également faire un petit effort pour améliorer ses points faibles ou résoudre des difficultés. Et, si cela se révèle impossible – après avoir tout tenté –, être capable de les accepter. Ce qui [implique] une capacité d'écoute, un sens de l'observation et une attitude indulgente, bienveillante et coopérative » (ibid.).

Le sentiment d'« efficacité personnelle » participe du même processus et a des effets non négligeables sur l'engagement, les performances et la trajectoire de formation des enseignants (Bandura, 2003 ; Billaudeau *et al.*, 2022 ; Charpentier *et al.*, 2021a et b ; Fréchou *et al.*, 2019 ; Galand et Vanlede, 2004 ; Hascher et Waber, 2021). Il présuppose, dans une perspective qualifiée d'« appréciative » (Thatchenkery et Metzker, 2006), la conviction que sa propre action a un impact et qu'elle peut faire émerger des idées nouvelles, persévérance et résilience étant également sollicitées.

Le rapport à la notation ou à l'évaluation (Antibi, 2003 ; Charbonnier *et al.*, 2013), à la discipline (Debarbieux, sous la dir. de, 2015 ; Gordon, 2019 ; Cnesco, 2023) ou à la réussite (Bentolila, 2018 ; Cahuc *et al.*, 2017) est dès lors réinterrogé... Considérons par exemple ce qui a trait à l'*échec*. Plusieurs lectures sont possibles. Traditionnellement, celui-ci est mal perçu et nous y voyons une faiblesse ou une faute. Or chaque épreuve, dès l'instant où elle nous confronte au réel, peut aussi nous rendre plus lucide ou plus combatif, un peu comme une fenêtre qui s'ouvre et qui donne l'occasion de se réinventer, de bifurquer ou de mieux comprendre. Nous devrions, à cet égard, « féliciter plus souvent ceux qui se sont trompés de manière originale, souligner combien une manière de rater – curieuse, inattendue – peut augurer des jours meilleurs » (Pépin, 2016, pp. 148-149). D'où l'attrait pour le « modèle scandinave », basé sur des principes forts (Leleu-Galland et Ghrenassia, 2019, p. 133) :

notamment aux domaines clinique et de l'éducation (Harter, 1988) et représente une extension d'un instrument créé pour des jeunes enfants (Bariaud, 2006).

- « - chaque enfant est unique, placé au centre de l'acte éducatif, ses rythmes d'apprentissage sont respectés [...] ;
- il existe une continuité [...] entre les niveaux primaire et secondaire (un même enseignant pour la même classe pendant toute une scolarité) ;
 - le système d'évaluation est non pénalisant, le redoublement est rare, les notes sont presque absentes, l'autoévaluation est pratiquée, l'inspection est inexistante ;
 - les enseignants ont une haute qualité professionnelle, avec des formations régulières et des salaires supérieurs en moyenne au niveau européen ;
 - le travail en équipe est [valorisé], autant pour les professeurs que pour les élèves ;
 - les parents participent activement à la vie de l'établissement. »

En France, les situations restent très contrastées : si certains établissements sont amenés à repenser en profondeur leurs pratiques ou leur rapport au temps ou à l'espace, d'autres opèrent des changements plus modestes mais qui représentent pour eux de « véritables révolutions » : tout dépend ici de « la capacité des élèves et des enseignants à s'interroger sur leur posture mutuelle » (Moro, 2017, p. 11).

Ce que l'on peut retenir (1)

La thématique du bien-être à l'école, dans ses différentes composantes, est devenue, de nos jours, un axe privilégié et un enjeu majeur des politiques éducatives.

Nous avons vu que le bien-être peut être défini en couplant deux orientations, « hédonique » et « eudémonique », c'est-à-dire comme un état psychique résultant d'un rapport positif aux autres, à soi, à l'environnement, aux émotions, aux relations, à l'engagement et la persévérance. Toutefois, selon les disciplines, à l'intérieur de celles-ci et en fonction des orientations paradigmatiques, il peut être appréhendé de manière spécifique (physique, mental, social, institutionnel ou environnemental).

En fonction des grilles de lecture, des travaux de recherche à l'échelle internationale ou des préoccupations de terrain, l'accent peut être mis sur la qualité de vie, le climat scolaire ou le vivre-ensemble. La prise en compte, dans une perspective comparative, de l'environnement institutionnel et de la sphère subjective – notamment les besoins ou les attentes de élèves, du corps enseignant et d'autres catégories de personnel – est aussi considérée comme essentielle afin de favoriser les apprentissages et les compétences relationnelles, la sociabilité et l'estime de soi.

Les baromètres et les enquêtes dont on dispose, en particulier HBCS, UNICEF ou TALIS, permettent – en croisant ces différentes variables – d'évaluer, de modéliser et de comparer, dans les principaux pays occidentaux, un certain nombre d'items clés comme ceux ayant trait au degré de satisfaction, d'accomplissement ou d'inclusion.

Si ce type d'approche mérite attention et doit être encouragé dès l'instant où sa mise en œuvre ouvre la voie à l'innovation, à l'autonomie et à la responsabilisation, il n'en demeure pas moins qu'une telle perspective peut parfois être perçue comme un « décorum », une « quasi-injonction » ou un « effet de mode ».

II. Le bien-être des élèves et des personnels au cœur des organisations scolaires

Comme l'ont montré bon nombre de travaux en France (Guimard et *al.*, 2015 ; Bacro et *al.*, 2017), le bien-être des élèves est étroitement associé au climat scolaire. Il appelle de la part de la communauté éducative une attention particulière à des facteurs de risque comme la violence et l'indiscipline, le harcèlement, mais aussi le décrochage ou la phobie de l'école. Au-delà de la vigilance des enseignants dans la salle de classe, le développement du bien-être donne un rôle majeur à la vie scolaire et aux conseillers principaux d'éducation dans leur travail de socialisation et d'éducation aux règles élémentaires de la citoyenneté et du respect mutuel. Cette perspective concerne l'ensemble des acteurs concernés, y compris les parents, tant les recherches montrent que le dialogue école-famille est un facteur essentiel de pacification des relations parce qu'il diminue les incompréhensions réciproques et les possibilités de conflit. Les programmes et les dispositifs de prévention nécessitent par ailleurs la collaboration des services sociaux et de santé, comme celle des professionnels de l'éducation inclusive (Paju et *al.*, 2022), une coordination des actions sur les territoires éducatifs, notamment entre premier et second degrés, lesquels constituent des vecteurs essentiels d'une amélioration du bien-être des élèves.

Celui-ci ne peut toutefois exister sans une attention portée aux enseignants et aux équipes de direction. De ce point de vue, la crise de la Covid-19 a révélé des situations de stress et de souffrance au travail qui préexistaient bien avant, mais qui se sont accentuées avec parfois un sentiment d'isolement mais aussi des difficultés dans la mise en œuvre des protocoles sanitaires. Malgré tout, la pandémie a pointé l'importance des solidarités et de l'engagement professionnel des équipes dans la prise en charge des élèves, comme dans les relations avec les familles, dans le souci d'assurer la continuité du service public d'éducation. Elle a souligné comment équipes de direction et équipes pédagogiques étaient capables de faire face à des situations incertaines et complexes, en faisant preuve de créativité, d'innovation et de responsabilité, tout en acquérant des compétences dans l'usage des outils numériques. Reste que le stress, l'épuisement professionnel, l'insatisfaction au travail demeurent parmi les professeurs (Agyapong et *al.*, 2022 ; Redín et Erro-Garcés, 2020). Un tel contexte soulève des problèmes de motivation, d'absentéisme, de désaffection pour le travail collectif, mais aussi de manque d'attractivité pour le métier. Les équipes de direction, quant à elles, constatent l'accroissement des charges administratives qui, souvent, les empêchent de se consacrer davantage à l'animation des équipes d'enseignants et aux questions pédagogiques.

Ces problèmes récurrents appellent une réflexion sur l'organisation scolaire et la nature comme la forme des interactions entre les membres de la communauté éducative. Si la classe reçoit toutes les attentions dans la mise en œuvre des réformes, l'organisation constitue bien souvent un point aveugle des directives et des instructions officielles. Or, la recherche internationale a prouvé depuis longtemps que le climat comportait une dimension organisationnelle et humaine, bien au-delà de la mobilisation des équipes pédagogiques pour la réussite des apprenants. Les relations entre les enseignants et les élèves, mais aussi entre les enseignants, comme entre ceux-ci et l'équipe de direction sont déterminantes dans la création d'une atmosphère de bien-être et une diminution des conflits ou des malentendus. Plus encore, le fonctionnement de l'organisation en elle-même, dans la manière dont sont partagés les rôles et les responsabilités, organisé le travail en équipes, géré la coopération, impliqué les élèves et les parents, influe sur la gestion de ces jeunes et leur réussite dans la classe.

Cette transversalité des relations et des interactions sociales s'avère également déterminante dans ce qui a été appelé *l'effet-établissement*, en complément de *l'effet-maître* et de *l'effet-classe*. Cette deuxième partie, prenant appui sur les enseignements d'enquêtes internationales, s'attache donc à décrire les facteurs et les mécanismes qui favorisent ou nuisent au bien-être dans l'organisation scolaire. Elle met en lumière la variété des outils et des instruments de mesure utilisés pour caractériser ce *well-being*, en s'intéressant notamment à la qualité de vie au travail, comme à des évaluations objectives et subjectives. Puis, elle répertorie les facteurs et les déterminants du bien-être selon l'environnement professionnel des enseignants comme des équipes de direction, avec un regard sur les effets de la pandémie à l'échelle mondiale. Sont aussi abordés les liens causaux entre climat scolaire et bien-être en indiquant comment la mobilisation des personnels et certaines pratiques de leadership favorisent l'amélioration du bien-être. D'où la nécessité d'approcher l'organisation de manière globale et systémique, en étant attentif à la pluralité des facteurs et à leur combinaison dans la perception de cet objectif comme de ses effets sur l'ensemble de la communauté éducative.

A. Modèles, mesures et démesures

Nous venons de voir que le concept de bien-être admet maintes acceptions et connexions avec des notions telles que le bonheur, la qualité de vie ou la satisfaction, les vocables anglo-saxons de *well-being* et de *happiness* synthétisant cette polysémie. Ces perceptions évoluent au fil du temps selon les disciplines de rattachement. Une telle diversité rejaillit sur les modèles et les outils dévolus à l'évaluation du bien-être, le tout dans une approche écosystémique, le développement d'un individu ne pouvant être appréhendé qu'au sein d'un système environnemental complexe.

À l'instar du dualisme d'antan, séparant le corps et l'esprit, ou encore d'une vision dichotomique éloignant l'individu de son environnement, le bien-être a longtemps été appréhendé en opposant des modèles s'appuyant sur un cadre objectif, lié aux conditions matérielles, à ceux s'adossant à des conceptions subjectives. Il est aussi souvent caractérisé eu égard à ses contraires (Florin et Préau, 2013). Il doit donc se mesurer avec précaution au vu du caractère pluriel qu'il englobe, sachant qu'il mesure aussi en miroir, ou en creux, le mal-être, la souffrance, l'insatisfaction. Ce rapide détour socio-historique révèle qu'il existe des divergences conceptuelles, de modèles et de méthodologie. Pour autant, quels outils participent actuellement à la mesure du bien-être ? Et quelles en sont les répercussions dans un cadre éducatif ?

Les méta-analyses et la revue de littérature (Zeidan, 2012 ; Bacro *et al.*, 2017 ; Florin et Guimard, 2017 ; Buzaud *et al.*, 2019 ; Martin *et al.*, 2019 ; Sovet et Florin, sous la dir. de, 2021) dévoilent quelques évolutions significatives concernant la construction de ces outils. De nos jours, l'approche systémique incline à se préoccuper de l'individu dans sa totalité pensante et agissante, du rapport qu'il entretient avec le contexte (relationnel, environnemental) et la temporalité dans lesquels il évolue. Ainsi certains chercheurs ont-ils privilégié une démarche au sein de laquelle est de plus en plus prise en compte et systématisée la perception par les élèves eux-mêmes de leur qualité de vie (Bacro *et al.*, 2013).

Dans cette optique, l'incomplétude et la relativité des modèles doivent être mises à l'épreuve des faits pour les corriger, les améliorer et favoriser leur compréhension, leur prédiction et leur maîtrise (Dugas, 2023). Quelques tendances de fond peuvent être mises en évidence :

- les analyses qualitatives (entretiens cliniques, techniques projectives, journaux personnels), utilisées en premier lieu en psychologie, ont laissé une large place à l'auto-évaluation, à la mesure

subjective (autojugement plus solide du bien-être) considérée comme plus fiable (validité de la mesure) et moins coûteuse en temps. En parallèle, des entretiens classiques et des *focus groups* ont pu être privilégiés ;

- les analyses quantitatives, les questionnaires et les échelles psychométriques se sont multipliés. Les questions s'appuient sur un item (échelle de Cantril) ou plusieurs (*General Health Questionnaire, GHQ/British Household Panel Survey*). Des instruments de mesure sont ainsi construits sur une ou plusieurs dimensions, sachant qu'il est toujours délicat de comparer des individus sur une seule d'entre elles du fait de la complexité du bien-être, ce dernier étant par définition multidimensionnel ;
- ont été aussi proposées des mesures liées aux expériences subjectives vécues selon les situations et en temps réel sur plusieurs jours (Kahneman et Krueger, 2006). Sont pris en considération : les versants cognitif et affectif, positif ou négatif, le temps vécu et reconstitué après coup (*Day Reconstruction Method*, indice U). La méthode « *Experience Sampling Method* » (ESM) a inspiré bon nombre d'expériences *in situ* sur la valence des émotions (positive ou négative), du stress, de l'anxiété perçue sur les problématiques de santé (Swendsen *et al.*, 2000), ou celles de la satisfaction ou du bonheur personnel (Csikszentmihalyi et Hunter, 2014). La méthodologie ESM présente plusieurs avantages par rapport aux méthodes standardisées de collecte de données. Le biais de rappel rétrospectif (réponse sur le vif) est réduit, les données sont subjectives et uniques (Salamon, 2021) et la flexibilité du questionnaire est un atout non négligeable ainsi que son emploi dans différents contextes ou activités (école, loisir, travail ...). Les interrogations concernent la lourdeur de la mise en œuvre et des échantillons plus restreints.

En synthèse, chaque méthodologie et les outils qui lui correspondent montrent classiquement leur intérêt et leurs limites. La tendance actuelle est de croiser les sources et les données en tenant compte de mesures objectives et subjectives sur plusieurs dimensions, des caractéristiques individuelles, relationnelles, culturelles et sociales dans une approche plus systémique et situationnelle.

Ces constructions évolutives des méthodologies et des outils ont inspiré les grandes enquêtes de comparaisons internationales sur l'enfant et l'adolescent en contexte éducatif ainsi que la mesure de leur satisfaction au sein des établissements sur un plan plus micro ou méso. Elles questionnent, par exemple, l'adaptation des instruments aux caractéristiques des populations enquêtées (âge, genre, etc.), les biais classiques du type « désirabilité sociale » ou « conditionnement culturel » (Ben-Arieh *et al.*, 2014) et la signification des indicateurs retenus (Sovet et Florin, 2021).

De même, l'autoévaluation personnelle des enfants ne peut occulter le contexte de vie lié aux variables objectives sur l'environnement sociofamilial, plus délicates à renseigner pour les plus jeunes. Enfin, à l'échelle d'un établissement, les questionnaires croisés adressés à l'ensemble des acteurs de l'école et hors de celle-ci (famille) permettent une mesure plus fine concernant les interactions enseignants et élèves (Rasclé et Bergugnat, Cnesco, 2016).

Le contexte lié à la pandémie de la Covid-19 ne peut être par ailleurs éludé.

Encadré 5 : L'après-Covid. L'impact de la pandémie sur les élèves, comparaisons internationales

A report on the Children's Worlds study, 2020-2022 (Savahl *et al.*, novembre 2022) : il s'agit du rapport comparatif international de la quatrième vague de l'enquête *Children's Worlds* publié avec un supplément concernant le thème du bien-être subjectif durant la période de pandémie. Le rapport se concentre sur les 7-15 ans et résume les résultats pour 23 803 enfants dans 20 pays sur quatre continents. Cette étude est la plus exhaustive sur le choc de la Covid-19 sur les vies et le bien-être de ces jeunes, sachant qu'il existe une grande variabilité entre les pays selon la fréquentation scolaire, la gestion de l'éducation et de l'apprentissage.

Quelques résultats méritent attention :

- les enfants se disent moins satisfaits de la façon de passer leur temps après la pandémie. La satisfaction de vie a diminué dans tous les pays participant à l'enquête (en tête, l'Allemagne ; au dernier rang, l'Albanie) ;
- ces jeunes appréhendaient moins l'infection que les changements qui ont affecté leur quotidien. Le sentiment de peur fut plus marqué en Indonésie et plus faible en Estonie, Finlande, Russie et au Pays de Galles ;
- à l'école, on observe une diminution de la satisfaction concernant l'apprentissage à distance. Si la majorité des enfants ont pu suivre cet enseignement, les données témoignent d'une importante variabilité selon le soutien reçu et l'accès à l'éducation digitale, beaucoup ayant ressenti un manque en raison de l'isolement et de l'impossibilité de fréquenter leurs camarades.

Focale comparative entre la France et le Vietnam (Florin *et al.*, 2021) : durant le premier confinement, un questionnaire en ligne auto-administré (BEscol-Covid-19 et échelle de satisfaction de vie / SWLS) a été transmis à des collégiens français et vietnamiens (respectivement 416 et 274). Malgré le contraste culturel et celui de l'impact de la pandémie dans deux environnements distincts (au collège et à domicile), les situations de vie d'avant la pandémie (difficultés d'ordre psychologique, contexte familial, rapport à l'école...) sont autant de variables explicatives des résultats obtenus dans les deux populations : les différences sont liées aux variables « âge, sexe, établissement, niveau scolaire, contexte familial et activité professionnelle des parents » (p. 337).

Parmi les principaux résultats (voir aussi Savahl *et al.*, 2022)

- la satisfaction scolaire est bonne dans les deux pays, et le bien-être plus élevé au collège qu'à domicile. Avec l'échelle SWLS, les corrélations bien-être et satisfaction de vie sont plus fortes en France qu'au Vietnam ;
- cependant, les collégiens vietnamiens sont plus satisfaits des relations « école-famille » au collège qu'à domicile, alors que pour les collégiens français, il n'est pas constaté de différence ;
- si la famille est touchée par la Covid-19, les scores de bien-être et de satisfaction sont plus faibles en France ;
- l'accès au numérique : l'influence est palpable sur la satisfaction de vie des collégiens tant au collège qu'à domicile, avec une insatisfaction qui augmente avec l'âge.

En complément du dossier sur la qualité de vie (QdV) au sein des établissements (Cnesco, 2017), les études menées sous l'angle de la psychologie de la santé (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2021 [2014]) révèlent des mesures considérées comme des *échelles génériques*, lorsque plusieurs domaines sont évalués (physique, psychologique, social...) et concernent des enquêtés disparates. Les auteures évoquent également des *échelles de qualité de vie liées à la santé* (QdVS). Bruchon-Schweitzer et Boujut sélectionnent plusieurs outils rendant compte – entre autres dimensions – du bien-être subjectif.

Tableau 1 : Illustrations d'échelles liés au bonheur, à la satisfaction de la vie, au bien-être subjectif, à la santé, à la qualité de vie (QdV et QdVS) (d'après Voyer et Boyer, 2001)

Item	Bonheur	Satisfaction de la vie	Bien-être subjectif	Santé	Qualité de vie QdV et QdVS (1)
Évaluation (type)	Subjective	Subjective	Subjective	Subjective et objective	Subjective et objective
Trait/état	Transitoire	Stable	Stable et transitoire	Stable et transitoire	Stable
Composantes	Affectives	Évaluatives (Surtout)	Affectives et évaluatives	Affectives et évaluatives	Affectives et évaluatives
Composantes, attributs	Affects positif	Evaluation positive de la vie (globale, par domaines)	Affects positifs Absence d'affects négatifs Satisfaction Épanouissement	Physique, mentale, sociale... Fonctionnement optimal	Physique (Autonomie), psychologique (Spiritualité) sociale, environnemen-tale
Exemples d'outils (parmi d'autres)	OTH de Peterson <i>et al.</i> , 2005 OHI et OHQ de Argyle, Hills et Argyle, 2002	SWLS de Diener <i>et al.</i> , 1985, 1993 et 2008	ESS (<i>European Social Survey</i>) <i>Well-Being Module</i> , Huppert <i>et al.</i> , 2009	FSQ Jette <i>et al.</i> , 1986	QdV : WHOQOL-26 WHOQOL-100 Leplège <i>et al.</i> 2000 QdVS : SF-36 De Ware, 1990 à 2008

Source : Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2021 [2014] (d'après le Tableau 1. 12., p. 56).

(1) « La QdVS est un sous-ensemble de la QdV. C'est dans la QdV globale et ses composantes, ce qui est affecté par la santé de l'individu (physique, mentale, sociale) » (*idem*, p. 56).

En tentant de classer les outils de mesure liés au bien-être des enfants, Gouillet, Laguette et Préau (2017) répertorient trois composantes : (1) les *échelles génériques*, comme cela vient d'être cité (par exemple, l'autoquestionnaire de qualité de vie enfant imagé, AUQUEI ; Manificat et Dasord, 1997) ; (2) les *échelles spécifiques* qui permettent plus de finesse dans l'administration des tests concernant des maladies précises qui portent potentiellement atteintes au bien-être et à la QdV (*cf.* le *Minneapolis-Manchester Quality of Life-Youth Form*, MMQL-YF, destiné aux enfants atteints d'un cancer ; Bhatia *et al.*, 2004) ; (3) les *échelles modulaires*, qui associent les deux premiers outils et qui peuvent être destinés à tous les jeunes, quel que soit leur état de santé, tout en pouvant être agrémentés de modules complémentaires pour telle ou telle maladie (ainsi le *Pediatric Quality of Life Inventory*, PedsQL ; Varni *et al.*, 2001).

L'un des derniers numéros de la revue *Sciences et Bonheur* (Sovet et Florin, 2021) offre, sur tous ces questionnements, des éléments de synthèse. De son côté, l'enquête *Children's Worlds Survey* (CWS) a été adaptée avec, pour la France, un échantillon pondéré afin d'évaluer plus finement et donc de mieux comparer eu égard à différentes sphères (Santé perçue ; Biens matériels possédés ; Habitation ; Amis ;

Apprentissage à l'école ; Temps libre ; Entourage ; Futur ; Sentiment de sécurité ; Utilisation du temps ; Sentiment de liberté ; Apparence physique ; Vie d'élève ; Écoute de la part des adultes ; Camarades de classe). Globalement, les résultats semblent confirmer la nécessité de varier les mesures multidimensionnelles, de faire interagir les variables dans un cadre d'analyse (éco)systémique (du micro au macro), en utilisant et en complétant ces analyses avec des méthodologies mixtes (quantitatives et qualitatives), synchroniques et longitudinales.

Si des déterminants objectivables conjugués à des autoévaluations (bien-être subjectif) sont privilégiés, la situation vécue au cours de différentes activités et situations (espaces et temps variés) est intéressante à approfondir au sein d'un établissement et d'une population donnée, comme exposé ci-après.

Encadré 6 : La méthode « *Experience Sampling Method* » (ESM)

La méthodologie ESM⁶ fournit des observations multiples pour une même personne et cela donne la possibilité de mieux apprécier les variations ou les fluctuations de divers phénomènes pour une même personne au cours de la journée (Stone, 1999 ; Lazarus et Folkman, 1984). Elle peut être couplée à des entretiens sur les ressentis quotidiens des élèves ainsi qu'à la passation d'une enquête quantitative comme « *BE-Scol* » (Guimard *et al.*, 2015), pour une triangulation des sources et des données.

Face à des situations diverses, on réagit cognitivement et émotionnellement différemment sur un temps très bref (Bolger *et al.*, 1989 ; Rehm, 1978). De plus, l'étude en temps réel des expériences vécues (psychologiques et comportementales) au cours de plusieurs journées permet d'éviter, autant que possible, les distorsions rétrospectives des données faisant suite à des états mentaux particuliers ou à certaines situations (Salamon *et al.*, 2011 ; Salamon, 2021). Le recueil de ces données s'effectue à l'aide de micro-ordinateurs ou surtout de téléphones portables (données ambulatoires) : au cours de la journée retentit plusieurs fois un signal sonore appelant à répondre à une série de questions. Ces mesures nous aident à mieux comprendre plusieurs phénomènes de la vie quotidienne et à approfondir les liens possibles entre des variables cognitives, sociales, émotionnelles et psychologiques (Reis et Gable, 2000). Chez les adolescents, ces méthodes ont été proposées pour appréhender de nombreux problèmes, comme les troubles alimentaires (Swarr et Richards, 1996), l'utilisation de substances psychotropes (Shrier *et al.*, 2005 ; Whalen *et al.*, 2002), ainsi que diverses expériences dans différents milieux tels que les écoles (Asakawa et Csikszentmihalyi, 1998 ; Rathunde et Csikszentmihalyi, 2005 ; Uekawa *et al.*, 2007 ; Verma *et al.*, 2002 ; Wong et Csikszentmihalyi, 1991), les familles (Hektner, 2001 ; Larson *et al.*, 1996 ; Weinstein *et al.*, 2006) ou les quartiers (Hammock *et al.*, 2004 ; Richards *et al.*, 2004). Si cette méthodologie peut permettre de bien saisir les variations des émotions et des vécus de stress chez les adolescents, elle peut aussi favoriser une meilleure caractérisation des facteurs de bien-être (Csikszentmihalyi et Hunter, 2014).

Testé à l'école, sur une semaine par élève ($n = 131$), le recueil de ces données a montré que ceux qui étaient les plus en difficulté étaient moins heureux, plus tristes, davantage stressés pendant la phase de monitoring ambulatoire (Salamon *et al.*, 2009).

⁶ Il est envisagé d'utiliser l'ESM (Salamon et Dugas, 2024) en mesurant prioritairement les états d'humeur à valorisation positive (calme, sérénité...) et négative (nerveux, triste...) à l'aide, par exemple, du « *Eight Factor Mood Circumplex* » (Larsen et Diener, 1992). Les élèves seront invités à répondre à une série de questions à différents moments clés de la journée (activités scolaires, pauses méridiennes) et post-école (retour à la maison jusqu'à l'heure du dîner). Les situations vécues produisent des effets disparates et on peut mesurer l'impact d'un événement depuis le dernier signal.

En France, de nombreux outils liés à des enquêtes multidimensionnelles en milieu scolaire témoignent de corrélations positives entre plusieurs dimensions du bien-être et les performances scolaires des apprenants. La pertinence d'envisager une triangulation méthodologique entre acteurs (élèves et enseignants), enquêtes (questionnaires et entretiens) et analyses croisées est aussi éprouvée (Ferrière *et al.*, 2016). Très récemment, une méthodologie originale, *in situ*, pourrait compléter les méthodologies mixtes actuelles : ce cadre est testé sous le contrôle d'une chercheuse (Mercier *et al.*, 2023) avec l'idée de poser les jalons de l'école du bien-être de demain. Il s'agit de s'appuyer, de façon originale, sur des *cartes mentales* (remédiation cognitive avec de futurs professeurs et des élèves), en partant du constat classique que le bien-être des apprenants diminue dès que l'âge augmente (Guimard *et al.*, 2015 ; HBSC, 2018). L'objectif est également de travailler sur cette question d'une manière commune (enseignants et élèves) afin d'identifier et de comprendre les leviers favorisant potentiellement un meilleur apprentissage. Chez nos voisins belges, Dominique Lafontaine et ses collègues ont effectué une revue internationale des programmes pour améliorer le bien-être des élèves au niveau secondaire dans le cadre du chantier « Bien-être et démocratie scolaire » de la réforme du pacte d'excellence de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Ils ont également mené une enquête multidimensionnelle et systémique en interrogeant des échantillons représentatifs d'élèves, de parents et d'enseignants tout au long de la scolarité obligatoire (primaire et secondaire). À partir de l'enquête *Climat et bien-être* PISA, il leur a été demandé de produire un indicateur de bien-être pour le système éducatif avec, pour finalité, de fournir des données et des objectifs en vue d'une amélioration du système existant. Les résultats sont en cours de publication.

La complexité du questionnement sur le bien-être à l'école sollicite des regards, des travaux et des recherches pluri et/ou interdisciplinaires dans le champ des sciences humaines et sociales (psychologie, sociologie, anthropologie, économie, sciences de l'éducation et de la formation...), mais on ne peut pas non plus occulter, dès lors que les émotions tiennent une place importante, l'apport grandissant des neurosciences. Comme cela a été rapporté par Buzaud et ses collaborateurs (2019, p. 131), « de nouvelles techniques ont été développées. Des corrélations neurophysiologiques du bien-être subjectif ont été trouvées avec des techniques d'électroencéphalographie et de neuro-imagerie ».

Au vu de ces indicateurs, de l'importance de multiples facteurs d'influence du bien-être telles que les situations expérimentées dans des espaces, des cultures et des temps diversifiés, les politiques éducatives et l'organisation d'un établissement scolaire se doivent d'être pensées dans une perspective systémique, afin d'élargir la réflexion en prenant appui sur les dynamiques relationnelles, la pluridisciplinarité et la comparaison. Nous avons choisi de privilégier l'organisation des espaces et des temps scolaires ainsi que les interactions humaines avec les problématiques de leadership, de mentorat et d'« inclusivité » (Dugas, 2023).

B. Conditions de travail et environnement professionnel : des effets sur le bien-être des personnels de l'éducation

L'importance du bien-être des élèves, dans leurs besoins, aspirations, comme dans leurs facteurs de protection et de développement a été largement démontrée depuis plusieurs décennies. Comme l'illustrent les travaux du Cnesco, cette évolution correspond à des préoccupations éducatives plus larges visant le devenir des personnels, leur épanouissement, leurs relations sociales et leur qualité de vie au travail (voir le rapport Florin et Guimard, 2017, pour une première recension des modèles de la qualité de vie au travail et du bien-être perçu à l'école).

Dans la continuité de ces travaux précurseurs, cette deuxième partie propose une actualisation approfondie des résultats de la recherche sur le bien-être des équipes de direction et des personnels, déterminé par les conditions de travail et leur environnement professionnel mais aussi les effets liés à la Covid-19. En effet, comme on l'observe dans plusieurs enquêtes comparatives de grande ampleur, l'intensification du travail des chefs d'établissement comme celle des équipes pédagogiques conditionnent leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles, leur bien-être mais aussi la nature de leurs relations et de leurs interactions, y compris avec les élèves et leurs parents.

Cette question se réfère de plus en plus à des problèmes de santé mentale, tels qu'ils sont rencontrés par des élèves à besoins particuliers, défavorisés ou encore issus de l'immigration. Au-delà de la surcharge de travail, de l'équilibre entre vie professionnelle et vie privée, la pandémie a également révélé des adaptations nécessaires des environnements de travail et pédagogique en montrant l'importance des pratiques de leadership par les équipes de direction. Cela rejoint des travaux déjà nombreux soulignant l'importance d'engager et de motiver les personnels comme les équipes dans les voies d'une transformation de l'organisation de l'établissement scolaire ou de l'école (dénommée en anglais *school improvement* et traduit souvent en français par « amélioration de l'école » (Ainscow *et al.* ; Hopkins, 1994 et 2001 ; Hopkins et Reynolds, 2001 ; Fullan, 1992 ; voir aussi, pour des revues systématiques de la littérature, Hoachlander *et al.*, 2001 ; Reynolds, 1992 ; pour les liens entre l'amélioration de l'école et le climat scolaire, *cf.* Thapa *et al.*, 2013).

Ces travaux soulignent les relations entre climat scolaire et efforts d'amélioration de l'organisation pédagogique. Elles ont été inspirées par une étude pionnière réalisée dans les écoles de Chicago. En effet, Bryk et ses collègues ont constaté que les organisations où la confiance relationnelle était élevée, où les contacts entre élèves mais aussi entre membres de la communauté éducative étaient bons, étaient davantage en mesure d'améliorer climat scolaire et bien-être. Les personnels de ces établissements apportaient aussi des changements organisationnels décisifs pour l'amélioration des résultats des apprenants (Bryk et Schneider, 2002), l'enseignement des programmes et la nature des exigences pour les élèves.

Ces écrits, largement confirmés depuis, indiquent que la confiance relationnelle constitue le « ciment » ou l'élément reliant et soutenant une amélioration efficace du climat (Bryk, 2010). Pour cela, les enseignants doivent être impliqués dans l'analyse et les transformations de leurs pratiques pédagogiques. La qualité des relations sociales et des expériences professionnelles constitue aussi un élément déterminant, tout comme la nature de la direction et la qualité de l'accompagnement. La recherche internationale a largement fait valoir l'importance du développement professionnel continu des enseignants pour mener à bien cette dynamique de changement. Elle a aussi mis en avant l'influence de l'équipe de direction et du partage des rôles et des responsabilités, ce qui est généralement qualifié de « *leadership* » (*cf.* la troisième partie de ce rapport).

Si, comme on le voit, la conduite du changement apparaît comme un facteur décisif pour l'amélioration de la réussite des élèves et du climat scolaire, ont été étudiées en parallèle les conditions de travail favorisant ou non le bien-être des personnels. L'effet-enseignant est déterminé par les conditions et l'environnement de travail, le degré de turn-over, la satisfaction professionnelle, l'attractivité du métier (McCallum, 2021). Pourtant, s'observe internationalement une détérioration de ces conditions de travail, ce qui nuit au bien-être des personnels comme des élèves. Ces évolutions étaient déjà repérables avant la pandémie de Covid-19. Malgré tout, la crise sanitaire a révélé l'acuité des

problèmes d'ordre pédagogique, psychologiques et social rencontrés par les communautés éducatives à travers le monde : surcharge et intensification des tâches, montée des exigences et des facteurs de stress, épuisement professionnel ou burn-out, difficultés de recrutement et de maintien en poste des enseignants.

1 Surcharge et intensification du travail affectant le bien-être

Des études longitudinales australiennes pionnières, conduites par Riley, ont révélé des niveaux élevés de détérioration de la santé mentale et physique des personnels scolaires (Riley *et al.*, 2021). Des charges excessives parmi les chefs d'établissement et directeurs d'école sont aussi répertoriées, comme l'ont noté Pollock et ses collègues (Pollock, 2014, 2015, 2016 et 2020 ; Wang *et al.*, 2018) : complexification organisationnelle, accroissement des responsabilités, intensification du travail journalier, pression du rendre compte, contribuent à faire émerger des problèmes de santé et de mal-être, également au Québec (Forde et Torrance, 2016 ; Volante, 2012 ; Poirel *et al.*, 2012). Chez les enseignants aussi, le temps consacré à du travail supplémentaire est significativement lié à des niveaux plus élevés de fatigue, à un déséquilibre entre vie professionnelle et vie privée, à un manque de sérénité comme à des taux plus élevés de stress et d'épuisement (Sass *et al.*, 2011). De lourdes charges exercent un effet sur les départs précoces (Ashiedu et Scott-Ladd, 2012 ; Sass *et al.*, 2011). Pourtant, l'équilibre entre travail et vie personnelle demeure un facteur essentiel pour soutenir la motivation, développer la résilience et gérer la charge de travail (Zawadzki *et al.*, 2015).

2 Conditions physiques de travail et environnement professionnel

Certains facteurs à l'échelle du système éducatif et de l'organisation peuvent atténuer cette dégradation et cet accroissement du stress (Bakker *et al.*, 2005 ; Bakker *et al.*, 2007 ; Borman et Dowling, 2008 ; Riley, 2017). L'espace physique influence les structures de l'organisation, l'enseignement et les conditions d'apprentissage. Par exemple, un mauvais confort thermique, un mauvais éclairage et une mauvaise ventilation, des fenêtres sales et inopérantes, des toilettes sales et un manque de propreté sont tous associés à l'épuisement professionnel des enseignants (Hakanen *et al.*, 2006). En outre, une exposition élevée au bruit va de pair avec une faible satisfaction professionnelle, une baisse d'énergie et une augmentation du nombre d'enseignants qui quittent le métier (Kristiansen *et al.*, 2011). Inversement, des salles dotées d'un éclairage approprié et de la possibilité de contrôler la température sont bénéfiques pour le bien-être des professeurs (Earthman et Lemasters, 2009). La composition des classes exerce également une incidence sur la satisfaction de ces derniers (OCDE, 2014). Le temps consacré à des problèmes de discipline détériore la qualité de l'enseignement (OCDE, 2019) tandis qu'il peut contribuer au stress psychologique et même à l'épuisement (Spilt *et al.*, 2011).

3 Stress et épuisement professionnel parmi les enseignants et équipes de direction

Dans un autre registre, la motivation et l'efficacité personnelle des enseignants au travail sont affectées par des environnements stressants (Klassen *et al.*, 2013 ; Skaalvik et Skaalvik, 2018). Le stress conduit à l'abandon du métier, à la réduction de l'engagement professionnel et à l'absentéisme (Borman et Dowling, 2008 ; Ronfeldt *et al.*, 2013 ; Weiss, 1999 ; McCallum *et al.*, 2017). De même, l'insatisfaction crée en retour un stress et un risque d'épuisement (Alarcon, 2011 ; Harmsen *et al.*, 2018 ; Tehseen et Ul Hadi, 2015). Celui-ci est associé à des problèmes de santé physique et mentale (Iancu *et al.*, 2017) mais aussi au turn-over du personnel (Reynolds *et al.*, 2020).

Il est également établi que les personnels de l'éducation classent leur profession parmi les plus stressantes (Dabrowski, 2020 ; De Nobile, 2017 ; Johnson *et al.*, 2005 ; Skaalvik et Skaalvik, 2015). Ils connaissent des problèmes physiques (Cook *et al.*, 2017) et de plus en plus de problèmes de santé mentale (OCDE, 2020). Le stress peut exercer un effet négatif sur l'attention, la mémoire et la régulation émotionnelle. Il est souvent lié à des complications sanitaires, y compris des maladies cardiovasculaires (Naghieh *et al.*, 2015) ou la dépression (Naghieh *et al.*, 2015 ; Emerson *et al.*, 2017 ; Mulholland *et al.*, 2017).

4 Impact de la pandémie de Covid-19 sur la communauté éducative

Les données internationales les plus récentes pointent toute une série de difficultés (Harris et Jones, 2022). Si l'épuisement professionnel a augmenté, c'est en raison aussi des demandes associées à l'ouverture et la fermeture des établissements comme à la mise en œuvre des protocoles sanitaires (De Matthews *et al.* 2021). D'autres effets sont mentionnés : l'intensification du travail (Hauseman *et al.*, 2020), l'imprévisibilité et l'incertitude (Pollock, 2020), la difficile gestion des émotions au sein de la communauté éducative (Argyropoulou *et al.*, 2021). Dans l'ensemble, les études sur la pandémie font observer une pression excessive sur les équipes de direction (Hylton-Fraser et Hylton, 2021 ; Kafa et Pashiardis, 2020).

Cette pression a affecté leur bien-être physique, émotionnel et mental (Harris et Jones 2020 ; Girelli *et al.*, 2020 ; Stasel, 2020 ; Huber, 2020). D'autres données indiquent que l'accompagnement émotionnel attendu est allé bien au-delà des rôles traditionnels (Dewes, 2020 ; Thornton 2021). Burwell et Terry (2021) font remarquer, comme d'autres chercheurs, la résilience personnelle dont ces équipes ont fait preuve pendant cette crise, en conservant une attitude calme (Ng,2021) et en accompagnant les membres de la communauté éducative (Akinwumi et Itobore, 2020 ; Gurr et Drysdale, 2020 ; Hauseman, 2020 ; Darazzi et Kent, 2020 ; Stasel, 2020). Les parents et les soignants se sont révélés des partenaires importants, pour garantir de bonnes conditions d'apprentissage et en prenant des initiatives pour résoudre les difficultés (Pinar *et al.*, 2000 ; Björn *et al.*, 2020 ; Jopling et Harness, 2021 ; Fogarty, 2020 ; Balakrishnan, 2020).

Encadré 7 : La méthodologie employée

La méthodologie retenue pour cette partie est principalement axée sur l'usage de données secondaires relatives au bien-être dans les organisations scolaires. Une analyse de la littérature internationale, en particulier des revues systématiques et des méta-analyses les plus récentes (Kutsyuruba *et al.*, 2015 ; Berger *et al.*, 2022 ; Dreer et Gouasé, 2022 ; Hascher et Waber, 2021), ainsi que d'autres études clés en ce domaine, a été réalisée pour déterminer l'impact des interventions sur la réussite des élèves, ainsi que pour identifier les processus efficaces. Nous nous sommes attachés à un certain nombre de thématiques spécifiques comme la santé mentale, l'amélioration du bien-être, le stress et le *burn-out*, le climat scolaire et le harcèlement. Nous avons également procédé à une caractérisation approfondie de certains leviers et interventions en vue d'améliorer les conditions de réussite des apprenants comme le leadership des chefs d'établissement et le développement professionnel des enseignants. En outre, nous avons mis en exergue des initiatives et des exemples validés par la recherche et prenant appui sur des projets conduits à l'échelle européenne. Nous nous sommes aussi référés aux documents officiels de la Commission et de l'OCDE, notamment ceux de NESET (*Networks of Experts Specialised on Education and Training*/Réseau européen des experts spécialistes de l'éducation et de la formation)

et de l'*European Policy Education Network* (Réseau européen sur les Politiques d'Éducation) (Kelly, 2023 ; Cefai *et al.*, 2021). Pour la partie francophone, la revue de la littérature est établie à partir de 2017, principalement depuis le portail Cairn, Google scholar et le moteur de recherche ISODORE. Les mots clés suivants ont été utilisés : climat scolaire, organisation scolaire, bien-être, réussite, développement professionnel, apprentissages professionnel, compétences, leadership, collaboration, pratiques collaboratives, stress, émotions, épuisement professionnel, burn-out, surcharge de travail, enseignants, chefs d'établissement, directeurs d'école, équipe de direction, personnels, équipes pédagogiques, enseignants, communauté éducative, communauté d'apprentissage professionnel, recrutement, maintien en poste, attractivité, départs, environnements d'apprentissage, environnement professionnel, santé mentale, violence, harcèlement, conflit, résilience, gestion des ressources humaines.

C. Le bien-être dans l'organisation : l'effet du leadership sur le climat scolaire

Bien que leur relation soit éminemment complexe, le leadership influence le climat scolaire comme il promeut un environnement de travail plus favorable. Il a des effets significatifs sur le comportement des membres du personnel (Cohen *et al.*, 2009 ; Hoy, 1990 ; Hoy et Tarter, 1992 ; Owens, 2004 ; Stolp et Smith, 1995 ; Bass et Riggio, 2006 ; Burns, 1978). Comme Owens (2004), Van der Westhuizen *et al.* (2012) constatent que le comportement des chefs d'établissement ou des directeurs d'école est essentiel dans la gestion de l'organisation, le travail des professeurs et la création d'une atmosphère générale de bien-être. En outre, Bird *et al.* (2009) établissent que les niveaux d'engagement déclarés par les enseignants sont fortement corrélés à leur niveau de confiance dans l'organisation, comme avec leurs collègues et leur environnement professionnel. Moolenaar *et al.* (2010) ajoutent que le leadership est positivement associé à la perception du climat, ce qui détermine aussi l'engagement dans des tâches administratives pour soutenir l'équipe de direction. Cela implique que celle-ci doit s'efforcer d'accompagner les enseignants en leur apportant les ressources nécessaires. D'après Vos *et al.* (2012), un climat malsain peut, à l'inverse, conduire à une certaine inefficacité pédagogique.

La recherche a pu établir que le leadership exerçait un effet significatif, quoiqu'indirect, sur les résultats des élèves (Braughton et Riley, 1991 ; Hallinger et Heck, 1996 ; Marzano *et al.*, 2005 ; Robinson *et al.*, 2008 ; Finnigan et Stewart, 2009). Ainsi, Heck et Hallinger (1996) et Hallinger (2005) font observer qu'un chef d'établissement peut avoir un impact sur l'enseignement en classe, mais surtout par un travail de médiation, en développant un bon climat scolaire plutôt qu'en supervisant directement les pratiques. Étant donné que la direction n'est généralement pas impliquée dans l'activité pédagogique, le comportement de l'équipe de direction, en particulier lorsqu'il est positif, collégial et non prescriptif, exerce un effet réel sur la réussite des élèves et la qualité de l'enseignement.

Le bien-être des chefs d'établissement comme des autres membres du personnel induit aussi des effets significatifs sur l'engagement professionnel et la satisfaction des équipes pédagogiques (Greany et Earley, 2021) comme sur leurs résultats (Roffey, 2012 ; Spilt *et al.*, 2011). Il est fortement tributaire des interactions sociales, de certains environnements de travail et d'une culture scolaire favorables à l'épanouissement individuel et collectif (Bagnall *et al.*, 2016). Les chefs d'établissement constituent donc des leviers essentiels pour garantir la réussite et le bien-être des apprenants comme des personnels (Leithwood *et al.*, 2017). Selon Onorato (2013), l'équipe de direction est influente lorsqu'elle est à l'écoute des besoins et des attentes du corps professoral. Les directeurs exercent aussi

une influence sur l'engagement des enseignants dans leur développement professionnel, ce qui peut avoir un effet sur les résultats des élèves, comme nous le verrons dans la troisième partie de ce rapport.

Avant de présenter les effets du leadership sur l'organisation scolaire et le bien-être des enseignants comme des élèves, nous allons répertorier ci-dessous quelques études caractérisant les liens entre climat scolaire, bien-être des enseignants, bien-être des élèves, mais aussi amélioration de leur réussite.

1 Violence et comportements agressifs dans l'organisation scolaire

Au sein d'un établissement, le stress environnemental peut résulter d'un traumatisme (par exemple, l'intimidation et la violence des élèves ou des parents) ressenti lors de la gestion de situations pour lesquelles le personnel n'a pas été formé (Reynolds *et al.*, 2020 ; Heffernan *et al.*, 2019). Les tendances longitudinales et internationales de la recherche montrent une exposition renforcée des équipes de direction à l'agression, l'intimidation, la violence physique, la calomnie, le harcèlement sexuel ou verbal, les menaces de violence (Riley *et al.*, 2021). Alors que des relations positives sont au fondement du bien-être, les facteurs relationnels, y compris les problèmes comportementaux, la contestation des collègues et de l'administration, ainsi que la dégradation des relations avec les parents, les personnels (Kidger *et al.*, 2016) et les élèves (Spilt *et al.*, 2011) affectent les comportements interpersonnels comme l'estime de soi (Paterson et Grantham, 2016). Globalement, les données suggèrent que certaines interactions de harcèlement ont un impact délétère sur la sécurité (réelle et perçue) comme sur le bien-être de la communauté éducative (De Vos et Kirsten, 2015 ; Fahie et Devine, 2014).

2 Une coopération efficace des enseignants

Le climat scolaire est la conséquence de l'engagement des équipes de direction dans la promotion d'un environnement disciplinaire et physique favorable. Il permet des relations respectueuses, confiantes, bienveillantes, inclusives et solidaires pour l'ensemble de la communauté. Sur cette base, le climat et la culture d'une école ou d'un établissement exercent un effet direct sur les résultats des apprenants (Witziers *et al.*, 2003) tout en stimulant la motivation et l'engagement des enseignants. Des revues de la littérature spécialisée ont identifié au moins sept facteurs clés (Cohen *et al.*, 2009 ; Freiberg, 2005) : culture d'équité et de justice sociale ; sécurité, émotionnelle et physique des personnels ; engagement et participation des élèves ; centration sur la pédagogie ; environnement physique adapté ; ordre et discipline interne ; attentes exigeantes sur les comportements des apprenants.

Le climat se compose aussi de normes, d'objectifs, de croyances, d'interactions, d'activités d'apprentissage et de processus organisationnels fondés sur la perception qu'ont les personnels de la vie scolaire (Cohen *et al.*, 2009). De même, un climat favorable aux initiatives permet d'améliorer l'apprentissage des élèves en renforçant la coopération au sein des équipes pédagogiques (Lim et Eo, 2014 ; Loughland et Ryan, 2022 ; Voelkel et Chrispeels, 2017). Malgré tout, le climat varie d'une organisation à l'autre (Thapa *et al.*, 2013). Les équipes de direction ont donc un effet contextuel très important (Griffith, 1999 ; McCarley *et al.*, 2016 ; Schermuley et Meyer, 2020). Enfin, de nombreuses études confirment les effets positifs d'un bon accompagnement externe des chefs d'établissement/directeurs d'école (Hallinger et Heck, 1999 ; Leithwood et Sun, 2012 ; Robinson *et al.*, 2008).

3 Les liens entre bien-être des enseignants et réussite des élèves

Compte tenu de l'importance accordée au rôle du bien-être des enseignants et son impact sur la réussite des élèves (Viac et Fraser, 2020), Hascher et Waber ont clarifié ses enjeux et adressé des recommandations tout en contribuant à la redéfinition du concept, en identifiant sa prévalence, et en systématisant l'ensemble des facteurs causaux. Seuls les principaux éléments de cette revue sont retenus ici. Hascher et Waber ont suivi les lignes directrices PRISMA (*Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses*, voir Hutton *et al.*, 2016) et la technique de la liste de contrôle. Afin de trouver le plus grand nombre possible de documents pertinents, ils ont effectué, entre juillet 2018 et mai 2020, une recherche au sein des bases de données suivantes : *Resources Information Centre* (ERIC) ; *Scopus* ; *PsycInfo* ; *Science Direct* ; *Sage Journals* ; *Taylor & Francis*. La revue s'est limitée aux études publiées entre 2000 et 2019. Les chercheurs en ont intégré 98 dans leur synthèse qualitative. Toutes ont été publiées dans des revues à comité de lecture entre janvier 2000 et décembre 2019. En sont extraits ci-dessous quelques résultats centrés sur l'organisation scolaire.

La perception individuelle des conditions de travail

La motivation autonome au travail des professeurs (Hobson et Maxwell, 2017), les motivations explicites d'accomplissement et de pouvoir agir (Wagner *et al.*, 2016), comme les profils dits d'approche et de recherche du succès (Collie et Martin, 2017) présentent des corrélations positives, faibles à modérées, avec le bien-être de l'enseignant. D'une manière générale, les résultats concernant les variables subjectives liées au travail ont révélé que de nombreux facteurs – allant de la satisfaction professionnelle, de la motivation et de l'engagement, des attitudes, des croyances et des pratiques aux expériences de prise de responsabilité, comme de stress et de perception de la salle de classe vont de pair avec le bien-être enseignant. En d'autres termes, les évaluations positives de la situation d'enseignement (se sentir satisfait des conditions de travail, compétent ou engagé dans l'organisation) sont positivement liées à certains aspects du bien-être, tandis que celles qui sont négatives (se sentir stressé ou accablé, sous pression ou surchargé) sont négativement corrélées.

L'expression d'un sentiment de compétence et d'efficacité confirme des corrélations positives avec le bien-être (Capone et Petrillo, 2018 ; Vazi *et al.*, 2013), bien que l'ampleur de l'effet ait rarement été rapportée (Capone et Petrillo, 2016). Plusieurs résultats ont donc mis en évidence la nécessité d'analyses plus détaillées :

- bien que l'engagement organisationnel soit modérément corrélé avec le bien-être enseignant (Kern *et al.*, 2014 ; Shoshani et Eldor, 2016), d'autres formes d'engagement (affectif ou moral à l'égard de la profession ou de l'organisation) sont également pertinentes et, parmi elles, l'engagement éthique (McInerney *et al.*, 2015) ;
- les émotions négatives semblent nuire au bien-être (Veronese *et al.*, 2018), indépendamment des stratégies de régulation émotionnelle et de la présentation de soi de l'enseignant (Taxer et Frenzel, 2015).

Le rôle de la charge de travail ou des tâches supplémentaires doit faire l'objet d'analyses plus approfondies, car une étude a révélé qu'elle possédait des effets clairement négatifs sur le bien-être subjectif (Burns et Machin, 2013). Toutefois, trois contributions ont mis en évidence de faibles corrélations négatives (Hobson et Maxwell, 2017), tandis que quatre autres n'ont trouvé aucune corrélation significative (Lavy et Eshet, 2018). Les exigences professionnelles produisant de la gêne

étaient négativement liées au bien-être de l'enseignant, tandis que celles perçues comme stimulantes étaient au contraire positivement liées (Peral et Geldenhuys, 2016).

Le contexte de travail dans l'organisation scolaire

L'interprétation subjective des facteurs contextuels de l'organisation scolaire, comme les relations sociales ou la cohésion entre collègues, constituent une thématique relativement fréquente dans ce corpus de recherche. Des corrélations positives entre le bien-être et l'accompagnement social ont été régulièrement confirmées (Wong et Zhang, 2014). Les résultats indiquent que l'accompagnement d'une personne et l'existence d'un environnement de travail favorable représenté par des visions et des valeurs communes, la culture scolaire, la justice organisationnelle ou le soutien à l'autonomie sont d'une importance considérable.

Certaines analyses donnent à voir des corrélations significatives entre le bien-être et un climat d'apprentissage ou scolaire favorable (Burns et Machin, 2013 ; De Biagi *et al.*, 2017 ; Jones *et al.*, 2019 ; Renshaw *et al.*, 2015). D'autres valorisent un cadre professionnel offrant un enseignement de qualité et reposant également sur l'accompagnement de la direction scolaire (Janovska *et al.*, 2017). Toutefois, le soutien actif des enseignants à leurs collègues et élèves n'est pas nécessairement lié au bien-être (Kidger *et al.*, 2016). De plus, le bien-être des professeurs peut être corrélé à la qualité des relations avec les parents, comme l'attestent les résultats des travaux de Aelterman *et al.* (2007), Soini *et al.* (2010) et ceux de Wigford et Higgins (2019).

Conformément aux enseignements du volet quantitatif, la grande majorité des quatorze études qualitatives insistent sur le rôle crucial des relations avec les collègues enseignants, les équipes de direction et les élèves (par exemple, Brunzell *et al.*, 2018 ; Cherkowski *et al.*, 2018 ; Veronese *et al.*, 2018). Il semble que ces trois principaux groupes sociaux remplissent des fonctions complémentaires : les équipes de direction peuvent créer des environnements de travail positifs et encourageants ; les enseignants peuvent se soutenir mutuellement, travailler ensemble, modérer le stress et les exigences de la vie professionnelle, aider à la régulation des émotions ; et les élèves peuvent donner un sens et valoriser le travail des professeurs.

En général, les relations positives avec les élèves s'avèrent favorables au bien-être des enseignants (Aldrup *et al.*, 2017, 2018), tandis que les problèmes de conflits de rôle, de stress, l'épuisement professionnel (Milfont *et al.*, 2008) et la violence scolaire sont néfastes (Dzuka et Dalbert, 2007). Il est intéressant de noter que l'importance des relations avec les élèves varie en fonction de l'avancée de carrière des professeurs et de la nature de la profession : les plus jeunes et les plus inexpérimentés, ainsi que ceux du primaire, sont particulièrement sensibles aux relations avec les apprenants (Collie *et al.*, 2007). En conséquence, l'accompagnement social par des mentors semble être décisif pour le bien-être des débutants (Kutsyuruba *et al.*, 2019).

Que suggèrent les données empiriques sur l'efficacité de ces programmes visant à favoriser le bien-être des enseignants ?

L'ensemble de ces contributions donnent à voir une variété d'approches, dont quatre sont liées au même projet (Laine *et al.*, 2018 ; Saaranen *et al.*, 2007a, et 2013 ; Saaranen *et al.*, 2007b), et une faisant état de l'extension d'une étude antérieure (Chan, 2010 et 2013). Les programmes destinés aux enseignants fluctuent d'un cours de formation d'une journée entière à deux séances de deux heures et des exercices à domicile (Rahm et Heise, 2019) ou encore un cours de formation de quatre jours (Talvio *et al.*, 2013), jusqu'à un maximum de dix semaines d'exercices quotidiens (Tamilselvi et Thangarajathi, 2016), tandis qu'un programme a pu être appliqué pendant toute une année scolaire. La plupart des interventions ont été dispensées par des personnes extérieures, principalement des chercheurs, y compris une formation au yoga. Dans certaines enquêtes, la formation en milieu scolaire visait le développement de nouvelles compétences par la formation du personnel (Saaranen *et al.*, 2013). Dans la plupart des cas, les enseignants ont été encouragés à mettre en pratique leurs nouvelles compétences, en tenant un journal de bord (Taylor, 2018) ou en effectuant des exercices supplémentaires (Beshai, McAlpine, Weare et Kuyken, 2016 ; Cook *et al.*, 2017 ; Rahm et Heise, 2019 ; Tamilselvi et Thangarajathi, 2016 ; Taylor, 2018).

Onze de ces quinze programmes/interventions sont plutôt déconnectés du travail quotidien des enseignants avec les élèves, mais ils traitaient de questions générales liées au bien-être. Seules les quatre études présentées ci-dessous ont testé un programme d'intervention sur l'enseignant qui était, au moins en partie, directement lié à ses tâches principales, à savoir l'enseignement, l'aide aux élèves et la gestion de la classe :

- Talvio et ses collègues (2013) ont mis en œuvre une formation des enseignants (TET ; Gordon, 2003) en encourageant la pratique de l'écoute active et l'utilisation de formules du type "je", avec l'idée de soutenir l'autonomie dans la classe et d'améliorer les compétences d'apprentissage socio-émotionnel des enseignants finlandais. Bien que le bien-être soit lié aux pratiques en classe, ils n'ont trouvé que des effets positifs uniques et modérés sur les sous-domaines du bien-être, comme l'épanouissement personnel ($d = 0,55$) et la relation avec les parents ($d = 0,74$) ;
- Cheon, Reeve, Yu et Jang (2014) ont déployé un court programme d'intervention de soutien à l'autonomie (ASIP, basé sur la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci, 2000) avec des professeurs d'éducation physique coréens. L'impact sur les enseignants montre une augmentation du bien-être au fil du temps et relativement élevée par rapport à un groupe témoin (entre $d = 0,91$ et $d = 1,61$) ;
- Cook *et al.* (2017) ont développé pendant cinq semaines le programme de résilience ACHIEVER (ARC) basé sur des aspects théoriques de la psychologie positive, de la thérapie comportementale cognitive et de la thérapie d'acceptation et d'engagement afin de favoriser la résilience des enseignants américains. Après le programme, le groupe traité a montré une baisse significative du stress ($d = 0,99$) et une plus grande efficacité ($d = 0,99$) et de la satisfaction au travail ($d = 1,24$) par rapport à un groupe témoin ;
- Fernandes *et al.* (2019) ont adapté les modules du programme européen ENTR'EE visant à renforcer la résilience des enseignants en Europe *via* des modules de formation abordant la

construction de relations, le bien-être émotionnel, la gestion du stress, l'enseignement efficace, et la gestion de la classe. Un module supplémentaire sur l'éducation au bien-être a été présenté aux professeurs portugais. Sur le plan du bien-être émotionnel, les participants ont amélioré de manière significative leur niveau de confiance.

Le bien-être a été compris comme l'absence de stress, d'épuisement professionnel ou des émotions négatives (Chan, 2013 ; Cheon *et al.*, 2014), ou la présence d'émotions positives, de satisfaction au travail ou d'un sentiment d'efficacité (Beshai *et al.*, 2016 ; Bradley *et al.*, 2018 ; Cook *et al.*, 2017 ; Fernandes *et al.*, 2019), ce qui rend inégaux les objectifs d'intervention d'une étude à l'autre. En outre, les effets à long terme ont rarement été étudiés (pour des exceptions, voir Laine *et al.*, 2018 ; Rahm-et Heise, 2019 ; Saaranen *et al.*, 2013).

Que suggèrent les données empiriques sur les résultats du bien-être des enseignants ?

Peu d'écrits ont examiné le rôle du bien-être en lien avec d'autres variables. Ont été principalement appliqués des modèles transversaux (à l'exception de Renshaw *et al.*, 2015). Il est démontré que le bien-être est pertinent pour combattre le stress (*ibid.*, 2015 ; Vazi *et al.*, 2013), promouvoir les valeurs professionnelles de l'enseignement, la satisfaction au travail et l'accompagnement des enseignants (Tang *et al.*, 2019), ainsi que pour lutter contre les affects négatifs (Vazi *et al.*, 2013) et l'épuisement professionnel (Renshaw *et al.*, 2015). Une étude qualitative a mentionné le rôle du bien-être dans la réalisation d'un travail utile et significatif (Brunzell *et al.*, 2018), et une autre dans la qualité de l'enseignement (Turner et Thielking, 2019).

Ces résultats confirment des résultats d'études antérieures (Acton et Glasgow, 2015 ; Bricheno *et al.*, 2009) ainsi que recherches connexes caractérisant les relations entre l'accompagnement social et la résilience (Beltman *et al.*, 2011), l'inconduite des élèves et l'épuisement professionnel (Aloe *et al.*, 2014), les relations entre enseignants et élèves et le stress (Spilt *et al.*, 2011), et la qualité des interactions avec les équipes de direction et le climat scolaire (Thapa *et al.*, 2013). Ils peuvent être mis en perspective avec le caractère social de la profession enseignante et ils soulignent le rôle vital de la satisfaction des besoins fondamentaux en termes de relations sociales (Ryan et Deci, 2000). Le fait d'être en relation avec les autres et de se sentir compris par eux a une grande importance pour la motivation humaine et le bien-être en général (Baumeister et Leary, 1995).

Cette dynamique relationnelle peut revêtir une importance particulière pour les enseignants. En tant que profession à caractère social, ceux-ci sont constamment engagés dans des interactions avec les élèves, les collègues, les directeurs d'école et les chefs d'établissement, les parents et d'autres membres du personnel et de la communauté éducative (Bryk et Schneider, 2002 ; Zembylas, 2005). La fréquence, mais aussi l'intensité et l'importance de ces interactions contribuent à caractériser cette profession.

Dans l'organisation scolaire, le bien-être des enseignants et celui des élèves sont étroitement corrélés (Harding *et al.*, 2019 ; McCallum *et al.*, 2017). Un meilleur bien-être des professeurs améliore les relations avec les apprenants comme l'engagement professionnel, mais aussi les conditions d'apprentissage et les résultats scolaires (Arens et Morin, 2016). *A contrario*, l'épuisement professionnel, le stress et la fatigue affectent négativement l'engagement des enseignants et la qualité de leur pédagogie (Dabrowski, 2020). Le bien-être des équipes pédagogiques exerce globalement un impact significatif sur leurs attitudes, leurs interactions avec les élèves comme avec les autres

personnels (Caprara *et al.*, 2003). En outre, les enseignants en mal-être ont souvent des difficultés à nouer des relations positives avec les élèves, ce qui influe en retour sur leurs capacités à gérer les comportements en classe (Harding *et al.*, 2019). La qualité de leur enseignement s'en trouve affectée, ce qui augmente le risque de voir apparaître de mauvais comportements parmi les élèves (Iancu *et al.*, 2017).

Ce que l'on peut retenir (2)

Les méta-analyses et revues de la littérature, tout en invitant à une approche systémique, ont fourni des modèles d'analyse et d'enquête qui témoignent de l'importance de la qualité de vie et de la satisfaction au travail des enseignants comme des autres personnels. Qu'ils procèdent d'études expérimentales, d'enquêtes à large échelle, multidimensionnelles, ou de méthodologies mixtes, les résultats sont congruents pour affirmer la présence de multiples facteurs d'influence mais aussi la complexité spatiale et temporelle des phénomènes étudiés.

Si le bien-être des élèves est étroitement associé au climat scolaire, sa prise en compte dans l'organisation nécessite de porter attention aux enseignants et aux équipes de direction. Plus largement, la nature des interactions au sein des communautés éducatives détermine fortement le sentiment de bien-être, en lien, comme le montre la recherche internationale, avec la qualité de vie au travail.

L'importance du bien-être est corroborée par de nombreuses études sur les équipes de direction et les personnels, commencées bien avant la pandémie de COVID-19. La surcharge et l'intensification du travail, les conditions physiques de l'environnement professionnel, le stress et le burn-out ont autant de facteurs qui diminuent le bien-être et la qualité de vie au travail.

L'effet global du climat scolaire est souligné par la plupart des contributions. En plus de l'effet-établissement, les résultats scientifiques démontrent l'importance de la mobilisation des équipes pédagogiques au service de la réussite des élèves. Ce climat a des effets sur l'entraide et la collaboration entre les enseignants, les pratiques d'enseignement, l'engagement auprès des équipes de direction ou les relations avec les familles.

Alors que le bien-être des élèves est étroitement lié à leur réussite, la qualité tant des relations de coopération entre les enseignants que de l'accompagnement des personnels est vecteur d'estime de soi, d'auto-efficacité, de motivation et de reconnaissance. Les dispositifs de mentorat et de coaching, privilégiant l'apprentissage entre pairs, sont particulièrement pertinents pour faciliter le bien-être des équipes pédagogiques, à condition qu'ils prennent place dans un développement professionnel continu et une formation tout au long de la vie.

III. L'organisation spatiale et temporelle pour un mieux-être scolaire

Si une école est considérée comme un « espace institutionnel partiel », vécu sur la partie d'une journée (Goffman, 1973), il n'en demeure pas moins qu'elle est un lieu dans lequel les élèves passent la majorité de leur temps, notamment en France, tel l'espace classe :

« On y passe des milliers d'heures [...] ; on y est assis, placé, dans une ligne et une rangée. La salle de classe, ce parallépipède de plus ou moins 10 mètres sur 6 mètres, est un lieu familier pour chacun d'entre nous » (Clerc, 2023).

Dès lors, il devient crucial de s'intéresser aux recherches liées à l'organisation spatiale et temporelle au service de celles et ceux qui la fréquentent régulièrement. Comment les politiques éducatives interviennent-elles et comment les établissements s'en accommodent-ils ? Comment les espaces et les temps sont-ils perçus par les élèves et le personnel ? Ces deux dimensions, étant étroitement associées aux climats scolaire et d'apprentissage (Hébert *et al.*, 2022), peuvent jouer un rôle clé sur le bien-être des élèves et de la communauté éducative.

Afin d'y répondre, nos recherches se sont fondées sur plusieurs dimensions : (1) la prospection de mots-clés dans plusieurs langues ; (2) l'utilisation de bases de données (Google Scholar, ERIC), et des journaux en ligne (édités par Taylor & Francis, Sage, Springer, Elsevier, Cairn, Persée), ainsi que des journaux spécifiques ayant un regard international (comme, par exemple, *CEPS Journal*, *Social Inclusion...*). Les bases de données de l'OCDE, de l'UNESCO, des Nations unies et de la Banque mondiale ont également été utilisées ; (3) l'identification et l'analyse de 222 documents.

À travers toutes ces investigations, l'architecture et les espaces scolaires seront explorés et comparés sur le versant des inégalités socio-spatiales et des espaces interstitiels d'apprentissage. Quant à l'organisation temporelle, elle sera traitée au prisme des temporalités dans et hors l'école, notamment les temps individuels et collectifs, d'apprentissage formels et informels (ainsi que l'apprentissage hors classe).

A. Architecture, espace et aménagement scolaires

1 Modèles architecturaux et facteurs d'influence

Si les études se saisissent du bien-être de manière variée (Jayawickreme, Forgeard et Seligman, 2012), seront ici privilégiées celles concernant l'appropriation et le contrôle de l'environnement. L'école a longtemps négligé le lien étroit entre l'environnement spatial, l'individu et les émotions générées et ressenties (Dugas *et al.*, 2023). En France, l'architecture scolaire s'adosse à un modèle social plus qu'aux enjeux éducatifs, davantage pensés par les adultes. Dit autrement, le triptyque « sécurité, esthétisme et écologie », complété par la récente dimension « économie d'énergie », prend le pas sur les préoccupations éducationnelles (Hébert et Dugas, 2017 ; Hébert, 2019 ; Hébert *et al.*, 2022 ; Dugas *et al.*, 2022), même si les recherches en psychologie sociale révèlent que les sons, la luminosité, ou le sentiment d'entassement et d'insécurité ont un impact sur le bien-être des élèves (voir l'encadré 9 *infra*). Par extension, ces recherches montrent le lien entre l'aménagement des espaces scolaires et l'engagement dans les apprentissages, les interactions humaines, la réussite éducative (Barett *et al.*, 2015 ; Mazalto, 2013 et 2015).

Les lieux dans lesquels nous vivons, apprenons et travaillons, ne sont pas des « simples décors » (Moser, 2009), car ils influencent « nos manières d'être et nos comportements » (Fischer, 2011, p. 13) : la qualité des bâtiments scolaires, des classes (ainsi que leurs agencements) et de leurs alentours immédiats influe sur les actions et conduites éducatives de celles et ceux qui y travaillent. Ainsi, l'architecture et les espaces scolaires peuvent être perçus comme autant de leviers au service du bien-être (Musset, 2012), sachant que certains facteurs d'influence peuvent devenir de véritables causes de stress s'ils sont mal maîtrisés, tels la densité, l'espace aménagé (Hébert, 2018 et 2019), l'acoustique ou la qualité de l'air (Jeannin, 2021). La variété visuelle de l'aménagement et l'agencement de la classe (en îlots, frontal, flexible, sous-espaces...) augmenteraient les capacités d'apprendre des enfants et ce, selon trois types de caractéristiques physiques des classes avec, par ordre décroissant d'influence (Barrett *et al.*, 2019 ; Barrett *et al.*, 2015), la « naturalité » (*naturalness* : lumière, température, qualité de l'air), l'« individualisation » (appropriation de l'espace par les élèves et flexibilité) et la « stimulation » (complexité visuelle, ordre, couleur).

Selon un rapport de l'OCDE (Rigolon, 2010) sur les écoles européennes du XXI^e siècle, le modèle d'architecture encore le plus répandu en France est celui de type « cour » : espaces extérieurs importants et lieux de circulation sont ainsi privilégiés. En fin de compte, « nous nous situons sur un schéma classique d'établissements avec des couloirs alimentant des deux côtés des salles de classe et une vaste cour de récréation "bitumée" à l'extérieur des bâtiments » (Hébert et Dugas, 2019, p. 4). Deux points de vue se confrontent (Dugas *et al.*, 2022) : l'un qui se veut rassurant car la configuration permet la surveillance, et l'autre qui voit en cette configuration des établissements sécuritaires (Foucault, 1975), tels que pensés par Bentham, procurant, de par leur structure panoptique, un sentiment d'enfermement, de moindre liberté (Hébert, 2019).

Au final, Rigolon a identifié quatre types d'architecture et des illustrations associées : (1) type « cour » (qui permet le regard panoptique des adultes), majoritaire en France ; (2) type « bloc » (volumes compacts, implantation intérieure simple et un unique espace de socialisation avec des espaces d'apprentissage, recherchant l'autonomisation de l'élève), exemple du lycée Orestad au Danemark ; (3) type « grappe » (bâtiment fragmenté en différents volumes, avec des unités pédagogiques indépendantes ou un atrium central), à l'instar de l'école primaire Kastellet en Norvège ; type « ville » (multiplicité des espaces et d'unités d'apprentissage), songeons à l'école Aurinkolahti ou, hors de l'Europe, au collège de Ravenswood en Australie.

Outre-Atlantique, au Québec, on pense à l'école de demain en faisant évoluer, sous l'impulsion du gouvernement, le projet de « Lab-École ». Ce dernier est conçu pour étudier les impacts « sur la santé physique et mentale et la réussite scolaire »⁷ à l'appui d'une expertise pluridisciplinaire, « en intégrant le savoir du personnel enseignant à celui de spécialistes d'autres horizons pour créer les meilleures écoles du Québec, celles qui favorisent pleinement le bien-être des élèves et de tous ceux qui gravitent autour d'eux » (*ibid.*). Pour ce faire, les équipes « Lab-École » ont sillonné le Québec ainsi que plusieurs bâtiments scolaires à travers le monde (Japon, Finlande, Danemark, etc.) afin de proposer notamment des innovations architecturales en milieu scolaire.

⁷ <https://www.lab-ecole.com/mission/>.

Encadré 8 : Qualité de l'air, CO2 et impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage

Sur la base de l'interview du chercheur Laurent Jeannin, AEF, 18 janvier 2021.

Extrait 1 : « Une étude de l'OQAI (Observatoire de la qualité de l'air intérieur) menée [en France] en 2011 dans 160 écoles tirées au sort montrait que 11,5 % des maternelles et près de 2 % des écoles élémentaires avaient au moins une salle de classe respectant 'naturellement' les recommandations du HSCP⁸. Selon une deuxième étude conduite en 2018 auprès de 301 établissements, les chiffres tombent à respectivement 4 % et 1 % (lire AEF info 588122), avec les trois-quarts de ces établissements qui n'ont pas de ventilation mécanique. » Pourtant, la prise en compte de la qualité de l'air n'est toujours pas effective. Or, des méta-analyses sur les vingt dernières années témoignent de la relation entre les performances à des tâches cognitives complexes, les comportements et la concentration en CO2 (Joseph et al., 2016).

Extrait 2 : « Il existe un important projet au niveau européen, CleanAir@School, qui réunit des partenaires d'Irlande, d'Estonie, d'Italie, des Pays-Bas, de Grande-Bretagne, d'Espagne, de Suède, etc. Mais pas la France... Ces pays organisent une collecte de données rendues et publient les analyses qu'en tirent les chercheurs. Cela doit nous inspirer car, au-delà de la crise sanitaire, les enjeux sont majeurs. Un programme national de recherche entre concentration de CO2, qualité de l'air et conditions d'apprentissages peut être rendu possible, à la condition que la mesure soit standardisée avec des capteurs connectés à un cloud souverain et que les données deviennent publiques. ».

La revue de littérature révèle qu'outre la qualité de l'air, la lumière et l'acoustique influencent négativement ou positivement le bien-être tant physique, social et mental (irritations, humeur, fatigue, stress) ainsi que les performances scolaires (attention, mémorisation, processus cognitifs, concentration).

Pour aller plus loin sur les principaux facteurs d'influence :

- Qualité de l'air : Antikainen *et al.* (2008) ; Allen *et al.* (2016) ; Fisk (2002) ; Jones et Kirby (2016) ; Sundell (2017) ; Torres, Sanders et Corsi (2002).

- Lumière : Mott *et al.* (2012) ; Grangaard (1995) ; Slegers *et al.* (2012) ; Kuller et Laike (1998) ; Knez et Kers (2000) ; Knez (2001) ; Berman *et al.* (2006) ; Goven *et al.* (2009) ; Rautkyla *et al.* (2010) ; Viola *et al.* (2008).

- Acoustique : Klatte *et al.* (2013) ; Shield *et al.* (2010).

À relever également l'influence de l'environnement naturel (intérieur ou extérieur) : Davydenko et Peetz (2017) ; Mozaffar et Mirmoradi (2012) ; Bratman *et al.* (2012) ; Faber *et al.* (2001) ; Burchett *et al.* (2010) ; Daly *et al.* (2010).

Sur la base de la théorie du bien-être de Seligman (2011), inscrite dans le courant de la psychologie positive, nos recherches sur les espaces scolaires se concentrent autour de trois éléments : les « *inputs* » (toutes les ressources qui favorisent le bien-être), les « *processus* » (les états et les

⁸ Haut conseil de la santé publique.

mécanismes intérieurs), et les « *outcomes* » (les comportements qui reflètent l'atteinte du bien-être) (Jayawickreme *et al.*, 2012). Concernant les espaces d'apprentissage, nous nous intéresserons essentiellement aux *inputs* : comment l'espace scolaire peut-il favoriser le bien-être des enfants ?

2 L'aménagement des salles de classe

Penser l'aménagement des espaces de classe revient à penser comment influencer le comportement des élèves en le conformant au but pour lequel on a construit cet espace (Hébert, 2019). Cette perspective peut viser le bien-être aussi bien individuel que relationnel entre les élèves et entre ceux-ci et les enseignants, en lien avec un climat de classe favorable aux apprentissages (Hébert et Dugas, 2022). Par exemple, si l'enseignant veut limiter les interactions entre les élèves, il privilégiera des aménagements « sociofugaux » (Osmond, 1959), c'est-à-dire des rangées de table alignées face au tableau. À l'inverse, si le professeur a la volonté de favoriser les interactions, il valorisera les aménagements « sociopétaux » (*ibid.*), configuration spatiale dans laquelle le « face à face » est de mise.

En France, si au début de l'école obligatoire, sous la Troisième République, les classes ont été conçues pour s'adapter à une pédagogie de transmission des savoirs et à une surveillance plus aisée (Foucault, 1975 ; Musset, 2012 et 2015), de nouvelles approches plaident en faveur de pratiques innovantes tels l'apprentissage centré sur l'élève et l'apprentissage coopératif. L'agencement des tables et des chaises est ainsi questionné, car il peut favoriser, ou au contraire limiter, certaines pratiques éducatives, sachant que l'aménagement des espaces influe sur le bien-être (Hébert et Dugas, 2017 ; Mazalto, 2013) et sur les apprentissages (Barrett *et al.*, 2019 ; Black, 2007 ; Haghghi et Jusan, 2012). Par exemple, Black (2007) révèle que les élèves assis dans les zones les plus périphériques de la classe montrent une mauvaise reconnaissance et identification des lettres, des chiffres sur les graphiques ou des formes sur les tableaux ou les écrans. Quand ils sont assis à plus de 20 pieds (6 mètres) des écrans et des informations audiovisuelles, ils ont une visibilité et audibilité réduites de plus de 50 %.

De nombreux auteurs ont traité le thème de l'agencement de l'espace, dont celui de la classe, et de ses répercussions sur les comportements (Clerc, 2020 ; Gump, 1987 ; Haghghi et Jusan, 2012 ; Marx *et al.*, 1999 ; Simmons *et al.*, 2015 ; Sommer, 1969). Les études ont d'ailleurs commencé dans l'après-guerre aux États-Unis, menées notamment par des psychiatres (Osmond, 1959 ; Steinzor, 1950). Aujourd'hui, on recense plusieurs organisations spatiales de classe (Clerc, 2020 ; Hébert et Dugas, 2022) : « en autobus », « en U » (ou en carré), « en îlots » ... Et selon la configuration spatiale, le bien-être relationnel est plus ou moins stimulé.

Le premier dispositif, « en autobus », incarnant le plus la salle de classe, repose sur « un double alignement selon les deux axes de la salle de classe » et paraît le mieux adapté pour une pratique d'enseignement de type de transmission de savoir (Clerc, 2020). Plus qu'aux enfants, il convient surtout à l'enseignant tant pour distiller des cours magistraux que pour mieux circuler parmi les élèves et les surveiller/contrôler (*ibid.*). Il s'agit donc d'un enseignement « *top down* » qui rend l'apprentissage plus passif, mais au même moment, c'est l'aménagement qui donne au professeur plus de contrôle sur la situation et qui limite tout comportement qui diverge de la tâche à accomplir (Simmons *et al.*, 2015). Ce type d'organisation spatiale que l'on peut qualifier d'aménagements « sociofugaux » (Osmond, 1959) a pour fonction d'inhiber les interactions entre élèves (Hébert et Dugas, 2022).

Le deuxième dispositif, « en U », correspond à l'organisation des tables suivant la forme de la lettre U majuscule. Dans la littérature en langue anglaise, cet aménagement est également appelé fer à cheval (*horseshoe*) (Haghighi et Jusan, 2012). Il s'agit d'une structure mixte qui place le maître au centre, mais qui donne également à tous les élèves la possibilité de se voir et donc de débattre et de discuter (Clerc, 2020), sous réserve d'avoir un nombre d'élèves autour de la vingtaine. L'ouverture orientée vers le bureau de l'enseignant et le tableau favoriserait la transmission des savoirs et le contrôle des élèves. Pour pondération, on a vu précédemment qu'être assis dans les parties périphériques de la classe pouvait contrarier certains apprentissages (Black, 2007).

Selon l'étude allemande de Marx *et al.* (1999), avec le dispositif « en U », les élèves posent plus de questions pendant le cours d'allemand en comparaison d'avec l'aménagement « en autobus ». Les élèves formulent plus de questions directes et sur le contenu pour accomplir efficacement les tâches et exercices prévus par l'enseignant. De plus, dans cette organisation, les élèves sont plus actifs alors que dans le dispositif en « autobus », leur activité n'est majeure que s'ils sont assis au premier rang ou au centre de la classe (*ibid.*, 1999).

Le troisième type concerne l'organisation « en îlots ». Ce sont des aménagements sociopédaux où sont généralement regroupés 4 à 6 élèves pour constituer des petits espaces de travail collaboratif et d'apprentissage actif. Cela permet d'améliorer leur autonomie et de coconstruire leur savoir (Clerc, 2020). En adoptant cette structure qui peut permettre d'augmenter l'activité et l'engagement des élèves à travers la coopération, l'échange et le partage des savoirs (Faillet, 2017), l'enseignant n'est plus au centre de l'action, mais il guide les groupes d'élèves vers des objectifs précis. Toutefois, si l'organisation « en îlots », participe à l'instauration de bonnes relations dans la classe, elle peut engendrer des bavardages, du chahut si l'enseignant ne dispose pas d'outils efficaces de gestion de classe (Connac, 2009).

Ces trois types d'aménagements de classe peuvent évoluer au fil des temps d'apprentissage. Ainsi, un aménagement en autobus peut facilement se transformer en une organisation « en îlots ». Cette modularité de l'espace fait montre du passage d'aménagements sociofugaux vers des aménagements sociopédaux. Néanmoins des travaux ont révélé que les enseignants tendent à figer la configuration de leur classe (Didier, 2014). Pour certains auteurs, cette absence de variation dans l'organisation spatiale de la classe traduit le « caractère fixé des cours » (*ibid.*, p. 111) ou la priorité donnée à la tenue de classe pour optimiser le climat d'apprentissage (Hébert et Dugas, 2022).

Il existe une quatrième organisation : la classe « flexible ». Elle se caractérise par sa souplesse et les enseignants estiment que cela suscite davantage de proximité avec les élèves (Leroux *et al.*, 2021). Comme le précisent Connac *et al.* (2022), « les aménagements flexibles transforment la géographie d'une classe en îlots et coins dispersés, facilement déplaçables ». Ainsi, cette organisation spatiale s'illustre-t-elle par une variété de mobiliers (tables amovibles, tableaux mobiles, tablettes numériques, fauteuils, ordinateurs, tapis de sol...) permettant la mise en place de divers espaces de travail (îlots pour les travaux de groupe, espaces pour les tâches de lecture et pour la pratique de jeux, tables isolées pour le travail individuel...) (*ibid.* ; Mauline et Capitanescu Bennetti, 2019). Elle participerait au bien-être et au développement du vivre-ensemble, en favorisant la mise en place de pratiques coopératives (Connac *et al.*, 2022), mais aussi en répondant « à une volonté de personnalisation des apprentissages (différenciation et/ou individualisation) ». « Elle vise aussi la simultanéité des temps d'apprentissage collectif, coopératif et individuel alors que les autres dispositifs ne permettront qu'une succession de

ces trois temps » (Hébert et Dugas, 2022, p. 101). En outre, un espace d'apprentissage flexible est beaucoup plus adapté pour une pédagogie centrée sur l'élève (Horne Martin, 2002). « En offrant une pluralité d'assises (Erz, 2018) et d'espaces de travail ou en proposant des espaces de circulation et de liberté, la classe flexible est alors aménagée "afin de répondre aux différents besoins des élèves" » (Laquerre, 2018, p. 11).

Si l'architecture peut influencer sur le bien-être des enfants, certains aménagements de classe favorisent des approches d'enseignement et d'apprentissage innovantes qui stimulent l'activité et l'engagement. En Nouvelle-Zélande et dans les pays nordiques, le mot d'ordre pour créer des espaces d'apprentissage de qualité est leur flexibilité (Carvalho *et al.*, 2020 ; Osborne, 2013 ; Sigurdardottir et Hjartarson, 2011 ; Woolner et Stadler-Altman, 2021). Les rangs des tables et chaises sont remplacés par des meubles qui peuvent être configurés de manières différentes en facilitant l'enseignement et l'apprentissage. Dans une recherche australienne (Kariippanon *et al.*, 2018) effectué auprès de 12 directeurs d'école, 35 enseignants et 85 élèves (4 écoles du primaire et 4 du secondaire), il a été souligné que des espaces d'apprentissage flexibles facilitent une pédagogie centrée sur l'élève et l'auto-régulation, la collaboration, l'autonomie et l'engagement, car identifiés comme plus agréables, inclusifs, et comme donnant plus de possibilités d'interaction.

3 Les espaces interstitiels

Le courant de la psychologie de l'environnement définit les espaces interstitiels comme des espaces :

« flous, laissés en quelque sorte à la dérive par l'organisation fonctionnelle ; aux contours mal définis, leur destination n'est pas toujours évidente ; ce sont des espaces disponibles, non entièrement programmés [...]. Ce sont des lieux qui, dans certains cas, ont la caractéristique d'être périphériques par rapport à des zones considérées comme centrales ou valorisées dans l'espace institutionnel : aux marges, aux frontières d'espaces clairement définis, ou, dans d'autres cas, objet d'indifférence ou d'abandon à l'intérieur même d'espaces très programmés » (Fisher, 2011, pp. 167-168).

Au sein des établissements scolaires, on recense les couloirs, les halls et les escaliers, qui échappent souvent au contrôle et à la surveillance. Ce sont des espaces de passage, de transition d'un lieu à un autre ; ils constituent des lieux entre deux autres lieux, dans lesquels « est possible l'expression d'une initiative, d'une conduite non prévue » (Fischer, 2011, p. 202) et qui échappent souvent au contrôle et à la surveillance.

Certaines activités peuvent rendre anxiogènes ces lieux, et, par conséquent, diminuer le sentiment de bien-être des élèves. Des événements qui apparaissent derrière les « coulisses de la scène » (Goffman, 1973) principale de la classe, doivent également être pris en compte par des interventions qui tendent à diminuer les épisodes de violence à l'école. Les études que nous présenterons sont souvent conduites dans une optique de *liking* (analyse du bien-être subjectif des espaces interstitiels) et de *needing* (comment améliorer l'autonomie, le contrôle de l'environnement et le bien-être psychologique dans ces espaces).

Ce sont des lieux de bien-être, mais aussi de mal-être, car ils peuvent être associés aux épisodes de violence, de harcèlement et à des pratiques dangereuses pour la santé psycho-physique des élèves comme les jeux dangereux. Ils peuvent donc générer des sentiments contrastés : de sécurité, de bonheur, mais aussi de danger. Monnard (2015, p. 100) précise que « le déplacement dans le couloir

favorise une situation d'entre-soi juvénile propice à ce que Hannah Arendt appelle "la tyrannie de la majorité" (1972). Cette situation émerge lorsque le groupe de pairs est le principal agent de socialisation ». Lors des agressions ou du harcèlement entre pairs, les auteurs de ces actes opèrent des stratégies spatiales (Andrews et Chen, 2006 ; Monnard, 2015).

Plusieurs recherches analysant la violence à l'école, et plus précisément dans les espaces interstitiels, ont été conduites en France (Bacro *et al.*, 2017 ; Hébert et Dugas, 2017 ; Hébert, Vigne et Dugas, 2020 ; Vigne, 2015 ; Vigne et Hébert, 2018) et à l'étranger, notamment aux États-Unis (Astor, Meyer et Behre, 1999 ; Astor *et al.*, 2001 ; Behre *et al.*, 2010), en Suède (Frelin et Grannäs, 2021), en Croatie (Ambrosi-Randić et Putti, 2007) et en Italie (Cosentino et Giannetto, 2008). Ces travaux mettent l'accent sur le fait que certains espaces influent sur le sentiment d'insécurité, les couloirs, les réfectoires, les alentours des établissements étant très anxiogènes. Nous pouvons ajouter les toilettes, la cour de récréation, les vestiaires. Hébert et Dugas (2017) ont mené une enquête dans différents collèges sur les espaces scolaires ressentis comme les moins et les plus sécurisants. Les résultats ont révélé que les espaces laissés sans surveillance sont perçus comme insécurisants ($n = 544$). Chez les plus jeunes, la cour de récréation est particulièrement anxiogène alors que les plus âgés ressentent de l'insécurité devant le collège. Les garçons stigmatisent les toilettes alors que les filles pointent les escaliers. À l'instar des chercheurs états-uniens Astor, Meyer et Pitner (2001), Cosentino et Giannetto (2008), puis Hébert et Dugas (2017) ont également fait valoir que des élèves d'âges différents perçoivent le degré de dangerosité et de violences subies dans certains lieux (comme les réfectoires ou les couloirs) de manière distincte.

En Suède, Frelin et Grannäs (2021) ont demandé à des collégiens de 13 à 15 ans de photographier les espaces sécurisants et insécurisants de leur école et ensuite de commenter leur choix. Les couloirs et les réfectoires ont été identifiés comme anxiogènes. Les premiers, surtout selon les filles, ne laissent guère de place à la liberté de mouvement. Un sentiment d'entassement était éprouvé et les enseignants n'étaient pas assez présents. Le réfectoire a été jugé anxiogène à cause du bruit engendré par la forte fréquentation sur les temps du déjeuner. Les lieux estimés sécurisants furent les espaces marqués par la présence des adultes : le hall et la réception ou encore des coins moins fréquentés dans lesquels les adolescents pouvaient se rencontrer ou travailler dans un contexte plus intime et silencieux (des « *breakout rooms* », classes plus silencieuses).

Ainsi les phénomènes de violence recueillis varient-ils selon les pays, les écoles et selon les âges des enfants scolarisés. Par ailleurs certains espaces interstitiels sont particulièrement propices à des pratiques risquées : les jeux dangereux.

4 Les jeux dangereux et leur impact sur le bien-être des élèves

Ces recherches montrent aussi que les espaces interstitiels sont souvent choisis pour devenir des lieux de violences ou de « jeux dangereux », tels des jeux d'asphyxie qui concernent 12 % de collégiens français entre la 6^e et 3^e (Michel, 2006), voire davantage actuellement (Vigne et Hébert, 2018) : sur 2 810 élèves français fréquentant l'école primaire, 26,7 % d'entre eux ont déjà pratiqué un de ces jeux dangereux, le plus souvent dans la cour de récréation (40,6 %), à la cantine (13,2 %), dans les couloirs (3,8 %) et aux toilettes (2,5 %).

Une autre enquête sur les jeux dangereux de Hébert, Vigne et Dugas (2020) a été conduite auprès de 10 080 collégiens français scolarisés dans 25 établissements de l'académie de Lille (16 HEP et 9 REP,

dont 2 REP+). 2 850 élèves, soit 28,3 %, ont affirmé avoir pratiqué au moins une fois un de ces « jeux », 912 (presque un tiers) plus d'une fois. Les garçons ($n = 2\ 111$) jouent davantage que les filles ($n = 1\ 654$). Au vu de ces enquêtes, la sécurité fait figure de levier pour améliorer le bien-être des élèves (Hébert et Dugas, 2019). Pour cette raison, la gestion des violences scolaires constitue un enjeu particulièrement important pour la communauté éducative. Outre les violences de type harcèlement, vols, brimades, bagarres, les enfants qui affirment ne pas se sentir bien à l'école sont fréquemment victimes de ces jeux, qui présentent des risques pour leur santé physique et psychologique (Vigne et Hébert, 2018).

Les jeux dangereux peuvent être classés en trois familles (Vigne et Hébert, 2018 ; Hébert *et al.*, 2020) : les jeux de non-oxygénation, les jeux d'agression et les jeux de défi. Les premiers incluent des jeux d'apnée ou d'évanouissement pratiqués pour ressentir des sensations d'euphorie. Ils sont pratiqués par 19 % des enfants de 6 à 11 ans et, en France, au primaire, près d'un enfant sur deux en a connaissance (Vigne, 2015). La recherche de sensations de plus en plus fortes favorise les risques d'accidents cardiovasculaires (songeons au « jeu de la tomate », qui consiste à se boucher le nez jusqu'à manquer totalement d'air et devenir tout rouge, d'où la métaphore de la tomate). L'enfant peut s'évanouir, avoir des convulsions et tomber lourdement sur le sol.

Les deuxièmes reposent sur des actes de violences physiques, psychologiques, dont le harcèlement. De prime abord, ils concernent l'usage de la violence physique d'un individu ou d'un groupe d'individus à l'encontre d'une ou de plusieurs autres personnes. Il en existe deux types : les jeux intentionnels et les jeux contraints, ces pratiques pouvant être apparentées à des formes de harcèlement (Hébert *et al.*, 2020). Pour illustration : le « jeu de la couleur », dans lequel celui qui porte le plus de vêtements d'une couleur choisie le matin est frappé et humilié toute la journée.

Les troisièmes concernent surtout les collégiens et les lycéens. « L'objectif est de montrer qu'on en est, qu'on en a, qu'on ne s'est pas dérobé, qu'on est digne du regard des pairs masculins » (Le Breton, 2015, p. 33). Les filles sont ainsi plutôt cantonnées au rôle de spectatrices. Ces jeux appellent de plus en plus à être filmés et diffusés sur les réseaux sociaux, comme celui de la « baleine bleue » : « Un maître du jeu lance 50 défis pendant 50 jours à son sujet, via les réseaux sociaux ; la victime exécute chaque jour un défi imposé, jusqu'au dernier jour dont l'unique but est de se donner la mort » (Hébert *et al.*, 2020, p. 491).

Une enquête produite par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) du MEN en 2017 révèle la progression des pratiques dangereuses parmi les collégiens : en 2011. Elles concernaient 8,7 % de ces jeunes, alors qu'en 2017, 11,5 % soutiennent avoir participé à ces jeux. Des travaux sont également conduits à l'étranger : Macnab *et al.* (2009) ont interrogé 2 504 collégiens et lycéens de six écoles du Texas (États-Unis) et de l'Ontario (Canada), l'âge moyen des participants est 13,7 ans). Si 68 % affirment avoir entendu parler des jeux de non-oxygénation et 45 % connaissent quelqu'un qui a déjà « joué », 6,6 % reconnaissent d'avoir déjà essayé. Dans sa thèse, Guilheri (2016) a comparé la prévalence de ces jeux en France et au Brésil (1 395 élèves de 9 à 12 ans ont été sollicités). Elle a conclu que la prévalence est quasiment la même entre les deux pays : environ 40 % des élèves ont déjà pratiqué ces jeux. Des chercheurs tchèques (Mandysová et Boháč, 2016) ont analysé des vidéos sur *Youtube* ainsi que des *blogs* de jeunes de leur pays. Ils signalent une présence inquiétante des incitations et des descriptions des jeux de non-oxygénation en ligne que ces jeunes font en raison de pressions exercées par les pairs, de curiosité, et même d'ennui.

La cour de récréation est le lieu privilégié pour ces jeux dangereux, comme le préau et le hall. Cependant, même la classe, la bibliothèque, le gymnase, la cantine – où il y a une présence des adultes –, ne sont pas épargnés par ces pratiques. Certains jeux, notamment de défis, se pratiquent d'ailleurs en classe. Mais les espaces interstitiels restent les plus prisés pour pratiquer des jeux dangereux, car ils rendent délicats la surveillance des adultes. Cela confirme de plus anciennes enquêtes (Carra *et al.*, 2006 ; Roché, 2001) qui désignaient les espaces interstitiels sans surveillance propre, comme autant de lieux propices aux comportements déviants.

5 Un espace à repenser : les toilettes

La problématique des toilettes scolaires est le plus souvent traitée, notamment en France, sous l'angle de l'hygiène et de la santé, les études réalisées jusqu'à présent pointant surtout le manque d'intimité, de propreté, l'insalubrité des lieux et les risques sanitaires associés à leur évitement par les élèves (fuites, constipations, infections, etc.) (Averous, 2004 ; AFU, 2007 ; Burton, 2013 ; Van Maanen *et al.*, 2016 ; Hoarau *et al.*, 2014 ; ONS 2007, 2013 ; Cnesco, 2017). Des contributions internationales, en particulier anglaises, américaines, australiennes ou scandinaves, font un constat similaire (Lundblad et Hellström, 2005 ; Jasper *et al.*, 2012) mais se focalisent davantage sur la question du bien-être des enfants ou de leur responsabilisation face aux dégradations que certains peuvent commettre (Senior, 2014 ; Millei et Gallagher, 2012 ; Millei et Imre, 2015). Par ailleurs, d'autres recherches anglophones mettent en lumière les catégories, les normes et les identités sociales que l'espace des toilettes contribue à produire, celles de genre apparaissent alors très structurantes (Greed, 2019 ; Mitchell, 2009 ; Ingrey, 2012).

Les toilettes, que Zoïa (2015) pointe comme le « point noir de l'équipement scolaire », sont souvent source d'anxiété et, à l'instar des couloirs, des escaliers et d'autres espaces interstitiels, elles sont des espaces moins sécurisés et surveillés dans lesquels les enfants adoptent des comportements et des usages non prévus : elles peuvent devenir des espaces de violence, mais également de jeux, de rencontres et de refuge (Brody *et al.*, 2023 ; Burton, 2013).

Encadré 9 : Le cas de toilettes, de la maternelle au lycée

L'ouvrage de Brody, Chicharr, Colin et Garnier (2023) reprend un certain nombre de constats et de thématiques abordés dans la littérature francophone et anglophone sur le sujet, en particulier la question de la différenciation du genre. Il s'agit de suivre ce processus tout au long de la scolarité des élèves, en s'attachant à leur point de vue et en analysant précisément la façon dont l'institution scolaire façonne aussi bien leurs usages et leurs représentations des lieux que le regard porté sur leurs propres corps et ceux de leurs camarades, filles et garçons. Fondée sur une série d'enquêtes qualitatives menées, de la maternelle jusqu'au lycée, dans différents établissements de région parisienne, cette recherche multisituée questionne plus largement le *curriculum* informel à travers lequel ces jeunes apprennent progressivement à construire leur identité, leur intimité et leur sociabilité aux marges de l'école, dans cet espace plus ou moins privé à l'abri du regard des adultes.

En maternelle, il s'agit d'abord d'apprendre à contrôler son corps pour devenir propre, ce qui est censé être un préalable à l'entrée à l'école, mais aussi de commencer à se positionner en tant que filles ou garçons dans cet espace plus ou moins mixte et ouvert (Chicharro et Colin, 2023).

En élémentaire, l'architecture des lieux offre une plus grande intimité aux enfants, tout en séparant plus nettement l'espace en termes de genre ; elle donne lieu à des sociabilités différenciées (Garnier et Brody, 2023).

Au collège, les cloisons séparent toujours davantage les filles et les garçons, c'est l'occasion de développer leur propre mode de sociabilité féminine/masculine mais aussi de se distinguer fortement par leurs usages/mésusages des lieux et leur rapport à la propreté/saleté (Brody et Garnier, 2023).

Au lycée, bien que le confort matériel ne soit pas forcément au rendez-vous, les toilettes semblent devenir un espace privé où chacun peut se retrouver seul ou dans un entre-soi relativement pacifié (Colin et Chicharro, 2023). En effet, contrairement aux sanitaires du collège qui apparaissent comme un lieu de défis au masculin et de secrets au féminin, ceux du lycée font une place plus grande à l'intimité des jeunes, même si cette intimité partagée donne parfois lieu à certaines transgressions, y compris de la frontière du genre.

Si l'ouvrage de Brody *et al.* (2023) montre ainsi comment les élèves s'approprient cet espace informel tout au long de leur cursus, l'enquête revient également sur la façon dont ils apprennent progressivement à se retenir d'y aller. Confrontés au manque d'hygiène et de propreté, voire à l'insalubrité des lieux, ils sont effectivement très nombreux à préférer se retenir que d'utiliser les toilettes de l'école pour y faire leurs besoins (même s'ils peuvent s'y rendre pour d'autres raisons, paradoxalement). Les collégiens, notamment, se plaignent volontiers de la dégradation et de l'inaccessibilité de ces lieux d'aisance dont ils se considèrent par ailleurs comme les premiers responsables, tout en désignant systématiquement les autres comme coupables.

Certains élèves proposent des solutions plus ou moins radicales : « faire passer un mot » ou « mettre la pression », « demander aux femmes de ménage [de] nettoyer plus souvent », « améliorer ou refaire » les toilettes. D'autres suggèrent même de « mettre des caméras pour qu'il n'y ait plus personne qui fasse n'importe quoi » (Brody et Garnier, 2023, p. 217).

En réalité, aucune des solutions qu'ils envisagent eux-mêmes ne semblent vraiment les convaincre, au point de paraître désabusés : « Si ça ne marche pas, faut abandonner » (*ibid.*). Pourtant, il existe peut-être une alternative à laquelle les élèves interrogés n'ont pas songé : la mixité. Si la question a le mérite de les faire réagir, les réponses de ce collégien sont sans appel : « – Nan, il y aurait plein de problèmes après – ou alors une toilette garçons, une toilette filles... mais nan, nan, jamais, ce n'est pas possible » (*ibid.*).

En tout cas, penser cet espace à la fois fui et recherché par les élèves demande de prendre en compte leurs expériences.

Dans une revue de littérature (Sclar *et al.*, 2018), il a été relevé que les perceptions d'intimité et de sécurité sont influencées par des facteurs individuels et contextuels, comme par exemple la position des sanitaires et le genre de l'élève. En outre, le sentiment de sécurité et d'intimité (ou leur manque) peut positivement (ou négativement) influencer sur le bien-être des individus.

En France, selon Hébert (2019), le problème concernant les toilettes est souvent pris en charge du point de vue de la lutte contre la délinquance et le vandalisme. En effet, sous l'angle de la « théorie de la vitre cassée », plus un lieu est mal entretenu et délabré, plus il favorise les déviances et les sentiments d'insécurité. Toutefois, les directeurs d'école qui ont pris part à cette étude (*ibid.*) se

sentent démunis pour agir sur le problème des toilettes vandalisées. En Écosse, les élèves ont participé aux projets de leur réaménagement à la *Clydebank High* dans le Dunbartonshire et à l'école primaire de Ayrshire dans le Nord (Burton, 2013). En somme, les *inputs* (Jayawickreme *et al.*, 2012), c'est-à-dire toutes les ressources qui favoriseraient le plus le bien-être, concernent ici les espaces qui impliquent la participation des élèves dans leur reconfiguration, car ils leur donnent davantage la possibilité de s'approprier ces lieux.

Au final, au vu des études, le problème récurrent des toilettes gagnerait à devenir une priorité. Pourtant, en France, une étude (2018)⁹ – menée auprès de 1 002 parents d'enfants âgés de 6 à 11 ans et 502 enfants âgés de 6 à 11 ans, associé à des entretiens – révèle les trois raisons majeures expliquant pourquoi l'hygiène des toilettes dans les écoles primaires n'est toujours pas une priorité : (1) les non-dits (les toilettes de l'école restent un tabou peu invoqué à l'école ou à la maison) ; (2) une réalité sous-estimée par les adultes ; (3) des responsabilités partagées non-assumées.

Dans la continuité, en 2022, une enquête¹⁰ interrogeant 404 parents d'enfants de 6 à 11 ans, issus d'un échantillon représentatif de la population française ainsi que 620 enfants (6 à 11 ans) signale que malgré les améliorations constatées depuis la crise sanitaire (plus de propreté et de surveillance par exemple, « l'hygiène des toilettes scolaires préoccupe et continue à poser problème ». Les enfants sont majoritairement gênés de demander la permission d'y aller. Plus d'un tiers évitent ce lieu ou se cachent pour y aller et 81 % d'entre eux indiquent parfois se retenir. Pour autant, « parents et enfants s'accordent sur les pistes de solutions et souhaitent plus de pédagogie pour plus d'hygiène » (plus de prévention, d'informations, de consignes).

6 Les espaces d'apprentissage : intervenir pour le bien-être

Si les politiques éducatives tentent davantage actuellement d'agir sur les effets négatifs des « stressseurs de l'environnement »¹¹ (Hébert, 2019), l'appropriation des espaces d'apprentissage (concept d'*ownership*) se retrouve dans plusieurs projets concernant la rénovation et l'amélioration des espaces dans lesquels sont fortement impliqués les élèves et les enseignants (Hall, 2017 ; Mäkelä et Helfenstein, 2016 ; Mäkelä *et al.*, 2014 ; OECD, 2013 et 2017 ; Woolner *et al.*, 2007). Mazalto (2017) voit aussi dans ces procédures des manières de générer le bien-être : en visant la fonctionnalité, en permettant leur appropriation par les utilisateurs, seuls ou en groupe, les lieux scolaires deviennent des lieux de reconnaissance et d'identification. Ce concept d'appropriation pourrait être relié à l'approche du « *needing* » (Jayawickreme *et al.*, 2012), où le principe d'autonomie et du contrôle de l'environnement sont centraux.

Par ailleurs, la conception d'un espace d'apprentissage peut contribuer aux performances et la réussite des élèves (Uline et Tschannen-Moran, 2008). Des pédagogies spécifiques, comme celles de Montessori ou Freinet, ont toujours porté attention aux matériaux pédagogiques et aux équipements traditionnels. L'approche proposée par « *Reggio Emilia* », née dans les années 1960-1970 en Émilie-

⁹ https://www.essity.fr/Images/ESSITY_RAPPORT_Hygiene_des_toilettes_a_lecole_DEF_tcm344-69726.PDF.

¹⁰ <http://harris-interactive.fr/wp-content/uploads/sites/6/2023/01/Rapport-Harris-Les-parents-les-enfants-et-les-toilettes-a-lecole-PRESENTATION.pdf>.

¹¹ Ce sont les éléments architecturaux et plus globalement environnementaux qui vont générer du stress (Selye, 1936 ; Fischer, 2011). Les travaux en psychologie environnementale ont beaucoup évoqué ce type de stress (bruit, densité, pollution de l'air...).

Romagne, conçoit l'espace et l'environnement comme le « troisième enseignant » (*Third teacher*) et considère comme essentiel l'aménagement réfléchi des espaces d'apprentissage (Hall, 2017).

En ce sens, le quatrième objectif dédié à l'éducation en lien avec le développement durable parmi les 17 ciblés par les Nations unies¹² incite les États à :

« faire construire des établissements qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes ou adapter les établissements existants à cette fin et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous ».

Le cadre d'apprentissage est la traduction française de « *learning environment* », pour reprendre une expression d'Alastair Blyth, architecte et ancien analyste de l'OCDE qui distingue les espaces scolaires et les *learning environments* comprenant les bâtiments, les enseignements et le *curriculum*. Il s'agit de s'intéresser à l'aspect relationnel, mais aussi aux temps et aux espaces de l'apprentissage qui influent sur les performances des élèves. L'OCDE (2013, 2017) définit les « *learning environments* » comme des écosystèmes qui fonctionnent dans une temporalité et un contexte incluant les activités et les résultats de l'apprentissage. Si les élèves, les enseignants et les contenus à enseigner sont primordiaux, l'OCDE (2013 et 2017) souligne également l'importance des ressources à disposition, parmi lesquelles figurent les matériaux pour l'apprentissage ainsi que les bâtiments et l'infrastructure scolaires.

Le contexte social et environnemental où se réalise l'apprentissage est important. Le *learning environment* dépasse l'idée que cet apprentissage se fait exclusivement en classe : l'espace « vert » dont dispose l'école peut aussi se révéler déterminant (Bikomeye *et al.*, 2021). La technologie a ici toute sa place car l'apprentissage peut s'effectuer dans des cadres physiques ou digitaux, selon les instruments et les dispositifs mis à disposition (OCDE, 2013). Le socio-culturel tire aussi son épingle du jeu : en Finlande (Saastamoinen *et al.*, 2022), en Australie (OECD, 2013) et en Nouvelle-Zélande (Osborne, 2013), des espaces ouverts et flexibles, favorisant un apprentissage centré sur les élèves, de type collaboratif ou individuel, sont proposés et témoignent d'une amélioration du bien-être.

À titre d'illustration, en Finlande (Saastamoinen *et al.*, 2022), un nouveau type d'espace (« *learning ground* », terrain d'apprentissage) est créé, améliorant le bien-être des enfants. Il s'agit d'un espace de 250 mètres carrés, incluant plusieurs espaces d'apprentissage flexibles et aménageables où l'attention est portée à l'acoustique, à l'esthétique ainsi qu'à de nouvelles pratiques comme l'apprentissage partagé, collaboratif. Le *learning ground* est ainsi devenu une classe pour 60 enfants et 3 enseignants. L'apprentissage se base sur la libre parole, le libre questionnement et l'interaction des élèves. Ceux-ci peuvent également étudier individuellement en choisissant leur propre place, en ayant à disposition des casques ou des paysages sonores pour écouter de la musique, des lumières ajustables selon les besoins ou pour se relaxer. Tous ont leur ordinateur avec lequel ils peuvent travailler. Par ailleurs, les élèves ont également à disposition d'autres supports comme des robots, des jeux, des lunettes de réalité virtuelle et des espaces adaptés propices à l'activité physique.

De même, en Nouvelle-Zélande, dans l'école *Stonefields* à Auckland, plusieurs « *learning hubs* » ont été créés. Là aussi, il s'agit d'environnements plus larges où sont réunies plusieurs classes qui offrent la possibilité de pratiquer des activités très variées : travail en groupe, production digitale, projets, espaces de réflexion, de lecture. Dans chaque « *hub* » se trouvent trois enseignants. Les groupes

¹² <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/education/>.

d'élèves issus des différentes classes peuvent être ainsi reconfigurés de manière flexible (Osborne, 2013).

Enfin, un autre exemple d'un espace partagé et polyvalent a été construit à la *Mount Waverley Primary School* dans l'État de Victoria en Australie. L'OCDE (2013) relève que cet espace a facilité l'interdisciplinarité, l'apprentissage coopératif et le co-enseignement.

Dans certains pays, on observe donc que l'école actuelle tend à s'éloigner de l'enseignement simultané où le professeur parle et la classe écoute ; elle prend des distances avec le modèle de la « caserne » ou du « couvent » (Musset, 2012 et 2015). L'aménagement traditionnel de la classe est questionné, les États nordiques et anglo-saxons créent des espaces d'apprentissage avec une « *responsive design* », où l'architecture s'adapte aux besoins des utilisateurs (*ibid.*). La référence aux « *Innovative learning environments* » est employée pour décrire des espaces où l'enfant est actif (Dovey et Fischer, 2014 ; OCDE, 2013 et 2017), où sont aussi prévus des espaces plus flexibles (Leiringer et Cardellino, 2011 ; Woodman, 2016 ; Woolner et Stadler-Altman, 2021), ouverts (Alterator et Deed, 2013 ; Lovejoy *et al.*, 2014 ; Sigurdardottir et Hjartarson, 2011) avec des zones multiples d'apprentissage (Frelin et Grannäs, 2020), ainsi que l'utilisation de technologies (Byers *et al.*, 2014).

Encadré 10 : Les bibliothèques scolaires dans le monde et le cas singulier des CDI en France

Depuis longtemps, les bibliothèques scolaires (*school libraries*) sont inscrites dans le paysage éducatif et contribuent à la réussite dans et hors l'école en favorisant le développement d'un ensemble de compétences (Avery *et al.*, 2012 ; Avery, 2013 ; Hart, 2013 ; Lebel, 2021 ; Schultz-Jones, 2011 ; Todd et Kuhlthau, 2005). Lieux d'apprentissage (Limberg et Alexandersson, 2013), elles peuvent être des lieux de pratiques innovantes et collaboratives, qui favorisent l'émancipation, tant individuelle que collective, et s'inscrivent dans une visée inclusive (Avery, 2013). Peu d'études françaises font état de cet espace en lien avec le bien-être. Selon Agathe Bangor (thèse en cours, Université de Rennes 2), le déploiement d'« oasis littéraires » ou « micromilieus » (Germanos, 2009) d'apprentissages info-documentaires favoriserait l'évolution de la forme scolaire en faveur du parcours des élèves et leur sentiment de « pouvoir agir » (Morin *et al.*, 2019). Il contribuerait ainsi au bien-être relationnel et au déploiement d'un nouvel environnement capacitant¹³ à l'échelle du projet d'établissement.

Des études récentes ont souligné que des bibliothèques pouvaient jouer un rôle important dans la santé mentale et le bien-être des élèves. Tout d'abord, en proposant des espaces sûrs et privilégiés, puis en favorisant la promotion et l'implantation d'actions ciblées, enfin en soutenant les pratiques bibliothérapeutiques (soin, « thérapie » par les livres) et la lecture « plaisir » (Clark et Teravainen-Goff, 2018 ; Merga, 2020 a ; Oltmann, 2016 ; Atwell, 2014). La « bibliothérapie » est aussi pratiquée pour favoriser l'utilisation de ses ressources par ceux qui sont en situation de fragilité et être un levier en vue de leur bien-être et du sentiment d'accomplissement (Onwubiko, 2022).

Le constat est le même dans de nombreux pays : États-Unis, Angleterre, Canada, Allemagne, Singapour, Japon, Australie... (Biag, 2013 ; Wood *et al.*, 2020 ; Butler *et al.*, 2017 ; Schultz-Jones *et al.*, 2021 ; Arai, 2017 ; Willis *et al.*, 2019 ; Merga, 2020b, 2021). En somme, l'action conjointe de

¹³ Falzon (2005) définit un environnement capacitant tel un environnement en mesure de favoriser le développement de capacités, soit la capacité des individus à pouvoir faire des choix (Nussbaum, 2012).

professionnels formés et soutenant dans le cadre d'espaces dédiés facilite l'accès à la lecture et le bien-être des apprenants.

Pour illustration :

- À Singapour, une recherche est menée afin de développer une mesure d'impact des changements organisationnels globaux du lieu, sur les apprentissages (*reading/learning*) mais aussi sur le bien-être : *Designing School Libraries of the Future* (2021-2023). Financée, l'étude mobilise trois « *secondary schools* », équivalents de nos collèges français, pour imaginer, créer et essayer l'environnement de lecture le plus propice à l'acquisition des compétences du citoyen du XXI^e siècle ;
- En Australie, une approche qualitative mobilisant la théorisation ancrée dans le cadre d'une comparaison entre trois établissements amène Margaret Merga (2021) à identifier l'espace documentaire scolaire comme une « *safe place* » ou lieu sûr, à l'instar des bibliothèques publiques ;
- En France, les quelques données disponibles brossent une perception positive du CDI vis-à-vis d'autres espaces fréquentés par les élèves. Les résultats d'une étude comparative au collège (Joing *et al.*, 2018) éclairent le fait que le CDI, tout comme la cour de récréation ou le gymnase, est un lieu favorisant les « expériences positives » (*ibid.*). Sa fréquentation permet de répondre aux besoins d'affiliation et d'autonomie. En écho, les résultats de la concertation publique 2021 « Bâtir l'école ensemble » du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports indiquent que 23 % des répondants identifient le CDI comme « l'endroit où je me sens le mieux ».

Néanmoins, le vocable de « bien-être » n'apparaît pas directement en lien avec l'espace documentaire scolaire qui est avant tout pensé en relation avec la cour de récréation (*ibid.*, p. 13). Ainsi, il s'articule avec la « salle d'étude », où son évolution est pour l'heure pensée dans la perspective du 3C (Centre de connaissance et de culture), écho français à l'appel de l'OCDE à construire des environnements propices à l'apprentissage (OCDE, 2001).

En résumé, l'espace et son architecture jouent un rôle clé tant au niveau du climat scolaire que sous l'angle du bien-être des élèves et de toute la communauté éducative. De surcroît, le lien entre qualité des installations et réussite peut être aussi envisagé (Uline et Tschannen-Moran, 2008).

Nous avons vu qu'au niveau des espaces d'apprentissage, mais surtout des espaces interstitiels, peut se développer « une vie parallèle qui échappe au mode de fonctionnement formel, normal et accepté par un système » (Fischer, 2011, p. 205), les rendant anxiogènes, générant du mal-être.

Outre l'indispensable présence des adultes, la sécurité de l'école est un levier potentiel du bien-être. En France, Hébert (2019) a conduit 30 entretiens sur ce sujet auprès des acteurs concernés (architectes, élus, chefs d'établissement, policiers). Les résultats confirment la place centrale de la sécurité dans les réflexions architecturales. Les architectes appelés à renouveler les bâtiments prêtent une attention particulière à la lumière, aux doubles vitrages (diminution du bruit) ainsi qu'à l'élargissement des couloirs et à leur luminosité. Concernant les couloirs (Barrett *et al.*, 2019), ils devraient certes être plus amples, mais avec des vues sur l'extérieur. De surcroît, des repères pour faciliter l'orientation pourraient être pensés pour améliorer cet espace.

Les lieux de détente, de socialisation, comme la cour de récréation, devraient aussi être redéfinis : les enseignants pourraient proposer des zones pour des interactions motrices avec ou sans ballons,

d'autres privilégiant l'interaction verbale, des espaces pour lire, faire du jardinage ou encore des jeux de société géants (Hébert, 2019 ; Manutan Collectivités, 2021a ; Vigne et Hébert, 2018), des gradins pour échanger, se rencontrer, jouer, mais aussi pour pratiquer des activités d'apprentissage individuel ou en groupe (Mazalto, 2017). Derr et Rigolon (2015) soulignent aussi l'importance des jeux non structurés pour le développement des enfants. Ces sous-espaces d'interaction pourraient avoir des « effets régulateurs sur le comportement » (Moser, 2009). En effet, la cour de récréation est souvent le lieu où prévaut la loi du plus fort et certaines pratiques, comme le football, monopolisent la plus grande partie de l'espace, laissant beaucoup d'élèves (souvent des filles) sans possibilité d'utiliser la cour (Mazalto, 2017 ; Zoïa, 2015 ; Zoïa et Visier, 2016).

Pasquier (2015) établit qu'en France la cour de récréation reste un espace où les enseignants doivent principalement exercer de la surveillance avec, pour objectif, la sécurisation des lieux. Dans sa recherche qualitative (*ibid.*) où il a demandé à 20 enseignants comment ils investissaient l'espace de la cour de récréation (la place de l'adulte), une petite minorité (2 enseignants sur 20) essaie d'avoir un rôle plus actif, de proposer et de s'engager dans les jeux qui encouragent de mixité où tous les enfants, garçons et filles, s'ils le souhaitent, pourraient participer et s'épanouir.

Certains prônent tout le bénéfice de co-construire avec les élèves et les enseignants les cours de récréation et d'aménager des éléments naturels pour le bien-être des occupants (Derr et Rigolon, 2015). Depuis quelques années déjà en France et ailleurs, des études dévoilent comment des cours de récréation « vertes » et la végétalisation des espaces bitumés favorisent des jeux plus créatifs (Dyment et Bell, 2008 ; Dyment *et al.*, 2009) et donnent un meilleur soutien au développement socio-émotionnel (Herrington et Studtmann, 1998). Un projet d'aménagement de la cour de récréation, incluant les élèves, a été mené dans l'académie de Poitiers, à l'école maternelle *Les Alouettes*, à Barbezieux (Rainaud et Viaron, 2012). Différentes zones ont été prévues et adaptées pour des jeux variés. C'est aussi le cas de l'école du *Vivrais* à Guilherand-Granges (Académie de Grenoble), où les espaces extérieurs ont été récemment réaménagés avec une démarche participative qui inclut également l'avis des enfants (ces espaces sont visitables virtuellement sur la page Archi-Classe du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse).

Si les cours offrent des éléments « verts », ces derniers favorisent plusieurs types de jeux et d'exploration ainsi que des expériences multisensorielles (Moore et Marcus, 2008). Czalsczynska-Podolska (2014), de son côté, a identifié les éléments du *design* qui encouragent l'activité physique et le jeu créatif en les classant en trois catégories : apparence, utilisation et agencement.

Hors de nos frontières, aux États-Unis (dispositifs *Collective Roots*, *Great Outdoors Colorado...*), en Australie, comme au Royaume Uni (programme *Learning through Landscapes*), plusieurs initiatives sont aussi pensées pour rendre les cours plus vertes. Sur un autre plan, les architectes japonais ont utilisé le modèle participatif pour créer des espaces d'apprentissage dans les cours et les parcs (Ito, 2014), de même que la ville suédoise de Malmö (Jansson et Mårtensson, 2012).

En outre, si ces aménagements sont importants, les enseignants devraient être formés à la surveillance active (Vigne et Hébert, 2018). Quant à la diminution des violences scolaires, Krek (2020) suggère, en analysant les interventions des professeurs en Slovénie, qu'au niveau de chaque établissement soit adoptée une approche qui analyse les raisons structurelles de tels actes, et que pour chacun d'eux, des interventions spécifiques à adopter soient prévues.

Enfin, la « densité » est une variable d'influence à ne pas négliger. Les établissements considérés à taille humaine ne devraient pas dépasser 600 élèves pour agir positivement sur la qualité de vie en élargissant notamment les espaces de circulation (Hébert, 2019). Agir ainsi permettrait de réduire le « sentiment d'entassement » perçu par les collégiens et les lycéens, particulièrement dans la cour de récréation, les couloirs ou les escaliers (Fischer, 2011, p. 114).

En conclusion, si les élèves participent à la conception de ces espaces, comme cela est réalisé dans les pays nordiques et anglo-saxons, ils en retirent une plus-value sur leur bien-être en réussissant à s'appropriier et à s'engager plus facilement dans ces espaces (Derr et Rigolon, 2015 ; Rigolon, 2011 ; Mazalto, 2013 et 2017). Par ailleurs, l'école gagnerait à s'ouvrir et à entretenir des relations plus soutenues avec les familles et le quartier immédiat (Zoïa, 2015 ; Zoïa et Visier, 2016). Dans notre pays, les interventions et les actions concernant les établissements scolaires et les espaces interstitiels sont souvent menées dans une optique de sécurisation (Hébert, 2019 ; Zoïa, 2015). Les établissements doivent être « sous contrôle » constant, « bunkerisés » (Hébert, 2019). Les établissements pourraient au contraire être envisagés, non pas comme des espaces défensifs, mais comme des lieux où « mieux vivre [et] mieux apprendre ensemble » (*ibid.*). L'architecture et les espaces ne seraient dès lors plus appréhendés comme des « sanctuaires »¹⁴, mais comme des lieux adaptés *procurant du bien-être aux bénéficiaires*. « En effet, vivre dans un lieu adapté où chacun trouve une place, augmente le plaisir de rencontrer les autres pour échanger et collaborer à des projets communs, stimule l'imagination, favorise la réussite » (Mazalto, 2017, p. 29).

B. L'organisation temporelle : du curriculum aux temps méridiens

Le rapport au temps est pluriel. Il concerne le pouvoir du temps, celui de la présence sociale, du temps sexué, celui des individus, des institutions (Bessin, 2009). Le temps, comme construction sociale et apprentissage scolaire, est en lien avec les concepts de « *chronos* » (mesuré, rationnel, quantitatif) et de « *kairos* » (opportunité/bon moment/qualitatif), la référence au chronosystème étant essentielle (rapport au temps lié à l'environnement humain et aux dimensions sociales et culturelles, aux transitions normatives, aux événements qui scandent la vie) en psychologie du développement (Bronfenbrenner, 1979). Plus particulièrement, les élèves comme les personnels doivent composer avec des temporalités longues (dont le curriculum) et courtes (comme les examens).

Des chercheurs en éducation, tels que Clerc (2022 [en ligne]), considèrent que « l'organisation temporelle des établissements scolaires a un effet structurant à la fois sur l'apprentissage (les élèves) et sur les pratiques pédagogiques et éducatives (les enseignants et d'une manière générale les personnels) ». Pour notre part, nous allons questionner un temps spécifique, celui des pauses méridiennes comme potentiels facteurs du bien-être. Nous terminerons par l'examen du lien inséparable entre l'espace et le temps, notamment le temps de l'apprentissage hors de la classe :

« Les relations à un environnement doivent toujours être intégrées dans une compréhension du lieu comme un espace-temps ; en effet, l'usage d'un lieu dépend souvent du temps d'occupation qui lui est affecté en raison du découpage artificiel mais strict du temps dans nos sociétés [...]. On ne peut donc plus envisager la relation à un lieu déterminé sans référence à tous les autres dans lesquels un individu passe une part de son temps : toute relation à l'espace se définit en

¹⁴ Selon Pachod (2019, p. 17) : « L'école-sanctuaire, sanctuariser l'école, la sanctuarisation de l'école : ces trois expressions, qui n'ont pas de fondement juridique ni de réalité historique, précisent une école marquée par des frontières opérant quatre fonctions entremêlées : séparer des territoires, protéger un espace, réguler les accès, accéder à l'essentiel ».

termes de réseau de relations à des espaces-temps. Cette approche peut donner lieu à une carte des espaces-temps, dans lesquels un individu, compte tenu de sa condition sociale, évolue habituellement. On peut alors identifier les espaces dans lesquels il passe la plus grande partie de sa vie, ceux qu'il fréquente en dehors de son temps de travail et des contraintes qui lui sont liées, ceux qu'il ne fréquente jamais et qu'il ne connaît pas, même s'ils sont physiquement proches » (Fischer, 2011, p. 49).

L'école est un espace-temps dans lequel les élèves passent une bonne partie de leur temps d'éveil. Le temps hors de l'école (organisé hors de la responsabilité de l'institution) ne sera pas étudié directement ici (temps pour soi, avec les autres, à la maison, aux loisirs, aux activités physiques et sportives, à la culture). Le temps dit « libre » (dans ou hors l'école) est généralement structuré par les adultes. Les activités se transforment et sont alors vécues par les enfants comme de nouvelles contraintes et obligations, comme il a été observé en Suède (Haglund et Anderson, 2009), en Finlande (Lehto et Eskelinen, 2020) ou en France (Besse-Patin, 2018).

1 Temps, curriculum et bien-être

Le *curriculum* scolaire dépend de choix culturels, sous le joug des politiques éducatives, de considérations économiques et sociales, qui sont légitimés par les institutions dédiées. Il peut être analysé au prisme de la *sociologie du curriculum* qui étudie la façon dont une société sélectionne le savoir, le classe, le distribue, le transmet et l'évalue dans le cadre de l'enseignement (Forquin, 1989).

Ces dernières années, de nombreux pays (comme la Croatie, l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Écosse ou encore l'Australie et la Corée du sud, etc.) se sont lancés dans d'importantes réformes curriculaires (Busljeta et Kardum, 2019 ; Castellvi *et al.*, 2022 ; Gouëdard *et al.*, 2020). L'école doit à présent « contribuer au développement d'un registre plus étendu de compétences personnelles et sociales permettant aux enfants de mieux s'adapter à la complexité du monde d'aujourd'hui » (Beaumont et Garcia, 2020, p. 60). Selon Gausset (2018), l'articulation des compétences dites sociales ou transversales avec les programmes d'enseignement est délicate car ces compétences s'opposent souvent à celles académiques ou cognitives mais sont pourtant complémentaires et contribuent, selon de nombreux auteurs, à la réussite ainsi qu'au bien-être des élèves (Broussouloux *et al.*, 2015 ; Encinar *et al.*, 2017 ; Simar *et al.*, 2019 ; Thorburn, 2018). Dès lors, comment peut-on concevoir des politiques éducatives répondant aux besoins d'apprentissage et aux besoins socio-émotionnels des élèves ? L'enjeu est de taille car la réflexion, complexe, sur le curriculum « touche à un ensemble d'éléments que l'on retrouve dès qu'il est question d'éducation : finalités générales, objectifs à atteindre, [...], contenus d'enseignement, méthodes pédagogiques et modes d'organisations des études, modalités d'évaluation des activités d'enseignement comme des expériences d'apprentissage » (Salatin, 2011, p. 41). Comment fournir aux apprenants une éducation de qualité permettant de devenir des adultes épanouis et de mener une vie active et saine ? À cela s'ajoute le fait que le bien-être est un concept qui fait référence à une multiplicité de sens pouvant conduire à des politiques éducatives différentes selon les pays (Thorburn, 2018).

Le temps scolaire est morcelé et cloisonné, donnant une part importante aux activités cognitives, notamment en France, laisse-t-il de la place aux considérations de santé et aux compétences transversales, propices au bien-être à l'école ?

a. Le temps des compétences transversales

Un précédent rapport du Cnesco (Florin et Phuong, 2016) proposait une analyse comparative de la place du bien-être dans les textes institutionnels à partir de plusieurs études de cas nationales. Ces dernières années, les politiques éducatives ont évolué *via* notamment l'intégration d'une approche plus globale qui donne davantage de place aux compétences transversales.

Selon Thorburn (2018), parmi les sept capacités génériques (*generic capabilities*)¹⁵ mentionnées dans la réforme du curriculum en Australie, la capacité sociale et personnelle (*personal and social capability*) est celle qui se rapproche le plus du bien-être. Cette capacité constituée de quatre éléments interdépendants : la conscience de soi (*self-awareness*), la gestion de soi (*self-management*), la conscience sociale (*social awareness*) et la gestion sociale (*social management*), au travers desquels les élèves sont encouragés à développer une appréciation de leurs propres états émotionnels, à reconnaître les sentiments des autres et à savoir comment et quand aider ceux-ci, à travailler de manière efficace et à résoudre les conflits.

Débutons notre tour d'horizon par le Royaume-Uni dont le système éducatif est complexe, relevant « à la fois des compétences du pouvoir central et celles des nations constitutives » (Phuong, Florin et Guimard, 2016, Cnesco, p. 49). Concernant les questions de santé et de bien-être au sein du curriculum scolaire, certains changements ont été apportés notamment en Angleterre, au Pays de Galles et en Ecosse.

En Angleterre, le gouvernement britannique publie en 2017 sa nouvelle stratégie nationale en matière de santé et de bien-être des enfants (*Transforming Children and Young People's Mental Health Provision : A Green Paper*) au sein de laquelle les écoles jouent un rôle déterminant (Gillard, Reid, Bull-Beddows, Mohamed-Goush, Stanley-Duke et Cook, 2021). Des amendements aux articles 34 et 35 de la loi de 2017 sur les enfants et le travail social (*Children and Social Work Act*) rendent obligatoires l'éducation aux relations (*relationship education, RE* en anglais) en primaire, et l'éducation aux relations et à la sexualité (*relationships and sex education, RSE*), dans le secondaire, pour tous les établissements du secteur public. Plus tard, en 2021, le nouveau programme d'éducation personnelle, sociale, sanitaire et économique (*Personal Social Health and Economic Education, PSHE*) entre également en vigueur dans l'ensemble des établissements. Il met l'accent sur le développement des compétences sociales et interpersonnelles, ainsi que sur la santé physique, mentale et le bien-être des élèves (Long, Hawkins, Murphy et Moore, 2023 ; Thorburn, 2018).

Au Pays de Galles, est lancée la troisième phase de la réforme visant à transformer l'expérience éducative des élèves de 8 à 16 ans (OCDE, 2017 ; WG, 2020) et accordant une place essentielle à la santé et au bien-être (Long, Hawkins, Murphy et Moore, 2023). Ainsi, « en lieu et place de programmes d'études définis de manière centralisée, les enseignants sont désormais tenus d'utiliser leur jugement professionnel afin de fournir des expériences pertinentes adaptées aux besoins d'apprentissage individuel » (Power et Taylor, 2021, p. 1). Les matières scolaires ont été remplacées par six domaines

¹⁵ Le curriculum australien (Australian Curriculum) identifie sept capacités génériques (*generic capabilities*) : la lecture, l'écriture, le calcul, les compétences en matière des TIC, la pensée critique et créative, les capacités personnelles et sociales, le comportement éthique et la compréhension interculturelle. Elles correspondent à un ensemble de connaissances, compétences et de comportement que les élèves doivent acquérir tout au long de leur scolarité. Certaines de ces capacités intègrent des compétences transversales (telles que décrites dans le cadre conceptuel de l'UNESCO). <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/2367>

d'apprentissage et d'expérience (les arts d'expression, la santé et le bien-être ; les sciences humaines ; les langues ; la littératie et la communication ; les mathématiques et la numératie ; les sciences et la technologie). Il convient ainsi de soutenir les élèves afin qu'ils puissent devenir « des individus sains et confiants, prêts à mener une vie épanouissante en tant que membres valorisés de la société » (traduit de l'anglais, ministère gallois de l'Éducation, 2020).

Le domaine d'apprentissage dédié à la santé et au bien-être a pour objectif de développer la capacité des élèves à saisir les opportunités et les défis de la vie. Inscrit dans une démarche globale, ce domaine participe à la compréhension des élèves quant à la façon dont les différentes composantes de la santé et du bien-être sont interconnectées. Cette réforme profonde, tant dans le contenu des enseignements et la manière d'enseigner que dans son processus d'élaboration, repose sur une expertise des professionnels de l'éducation ainsi que sur un processus de collaboration et de transdisciplinarité (WG, 2020 ; Power et Taylor, 2021).

Enfin, en Écosse, établi entre 2004 et 2009, le « curriculum pour l'excellence » a pour objectif de définir les grandes lignes pour une éducation du XXI^e siècle (Renton, 2019, p. 81) et de contribuer à la réduction de fortes inégalités sociales et éducatives (Morgan *et al.*, 2017). Il est composé d'une dizaine de domaines d'apprentissage au sein desquels trois sont identifiés comme relevant de la responsabilité de tous les praticiens : la littératie, la numératie, la santé et le bien-être (ministère écossais de l'Éducation, 2023). La loi de 2014 sur les enfants et les jeunes comprend des éléments clés de l'approche *Getting it right for every child* (GIRFEC) et définit le bien-être à partir de huit indicateurs : *Safe, Healthy, Active, Nurtured, Achieving, Respected, Responsible* et *Included*, aussi connus sous l'appellation de SHANARRI ou de « roue du bien-être » (ministère écossais de l'Éducation, 2023 ; Spratt *et al.* 2017). Le bien-être est associé à une conception pédagogique fondée sur une éthique de l'attention, ou du *care*, mettant l'accent sur le développement de l'enfant dans sa globalité et sa relation avec l'ensemble des professionnels de l'éducation (Petrie *et al.*, 2009). Selon Spratt (2017), cette roue du bien-être est proposée comme une ressource clé offrant aux différents intervenants une compréhension partagée, des approches cohérentes et un langage commun.

Figure 1 : « La roue du bien-être »



Source : Scottish Government, *Child and Adolescent Health and Wellbeing : a Review* (2018).

Dans le reste du monde, le système éducatif finlandais se caractérise par une conception holistique du curriculum avec une forte coopération impliquant l'ensemble de la communauté éducative. Il est fondé sur la confiance, sur un environnement diversifié pour favoriser l'apprentissage des élèves et le bien-être des acteurs de l'école (Halinen, 2011 ; Halinen *et al.*, 2016 ; Lähdemäki, 2019). Le dernier programme en date, entré en vigueur en août 2016, s'articule autour de trois axes principaux repensant : l'apprentissage ; la culture scolaire et la relation entre l'école et la communauté ; les rôles, les objectifs et le contenu des matières scolaires (s'orienter vers des compétences transversales pour soutenir le développement de l'identité d'un enfant et la capacité à vivre de manière durable). Il comporte sept compétences transversales permettant d'orienter les acquis des élèves vers la vie pratique et les préparer à leur vie de citoyens autonomes :

« réfléchir et apprendre à apprendre ; interagir et s'exprimer ; être bienveillant envers soi et les autres ; multi-littéracie ou multidisciplinarité ; maîtriser les technologies de l'information et de la communication ; participation, influence et construction d'un avenir durable ; compétences professionnelles et entrepreneuriat » (traduction de l'anglais, Lähdemäki, 2019, pp. 402-403).

En Asie, les discours autour des réformes curriculaires sont largement répandus. Car les systèmes éducatifs de nombreux pays sont étroitement axés sur les tests et la compétitivité, produisant un impact négatif sur la santé et le bien-être des élèves (Bak, 2017 ; Kim & Kim, 2020 ; So & Kang, 2014). La Corée du Sud se distingue en réformant, depuis 2012, son système dans le cadre d'une politique d'éducation pour le bonheur (*Happiness Education Policy*).

De cette réforme sont issues diverses initiatives comme le semestre de répit, ou *Free Semester policy*, le renforcement de l'éducation du caractère, le développement de l'éducation physique, la promotion d'une école sans violence, le soutien dans l'orientation professionnelle, etc. (Kim, 2022).

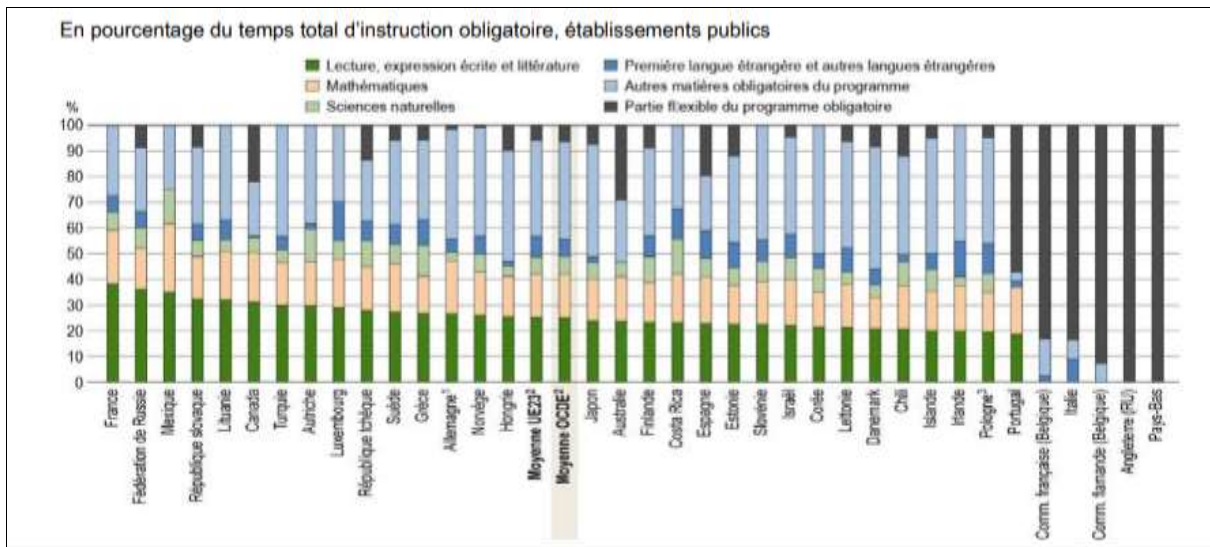
Le semestre de répit, directement inspiré de l'année de transition optionnelle en Irlande (Clerkin, Jeffers et Choi, 2022), sera déployé dans l'ensemble des établissements publics à partir de 2016 et se transformera en année de répit, ou *Free Year Program*, à partir de 2018 (Jung, 2018 ; Kim, 2022 ; Kim, et Kim, 2020). Intégré au temps d'instruction obligatoire, les élèves n'ont pas à passer d'examen de mi-parcours ou de fin d'année dans cette période. Ils sont plutôt encouragés à s'engager dans une variété de programmes interactifs et d'activités extrascolaires conçues pour les aider à explorer leurs intérêts et leurs rêves (Kim, 2022). Ce type de programme ambitionne de mettre l'accent sur l'engagement communautaire, l'apprentissage autodirigé ainsi que sur le développement de compétences individuelles, afin d'influencer positivement le bien-être émotionnel (Clerkin, Jeffers et Choi, 2022).

b. Le temps et la flexibilité des programmes

En France, la transmission et l'acquisition de connaissances et de compétences sont partie constitutive du « curriculum », sous la conduite des décideurs de l'éducation. Une autre forme d'organisation sous-jacente est intéressante à étudier. Celle liée au temps d'instruction et des programmes qui sont généralement définis par les ministères et font l'objet de réglementations ou de recommandations nationales (OCDE, 2019).

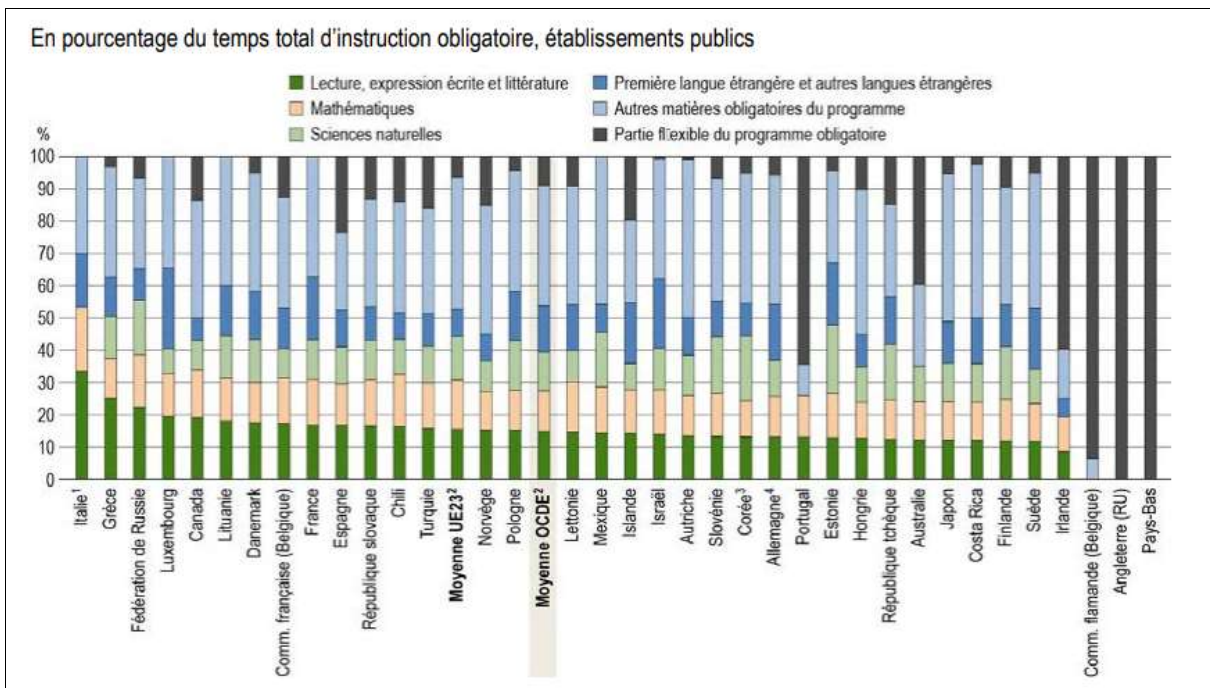
On remarque toutefois que, dans certains pays (Portugal, Belgique (communauté flamande et française), Italie, Angleterre, Pays-Bas), les autorités locales et les établissements sont dotés d'une plus grande autonomie en ce qui concerne l'organisation du temps et le choix des matières enseignées (*ibid.*). Cette flexibilité, que l'on peut conceptualiser en termes d'adaptabilité et d'accessibilité des programmes aux besoins et aux capacités des élèves, contribue à une éducation de qualité et inclusive ainsi qu'à une meilleure coordination entre les niveaux et les disciplines au niveau local (Jonker, März et Voogt, 2020 ; OCDE, 2019 ; Salatin, 2011). En Europe, elle varie : dans la région flamande de Belgique, l'inscription des matières obligatoires dans l'emploi du temps modulable représente plus de 90 % du temps d'instruction obligatoire, et un peu plus de 50 % au Portugal, environ 10 % en Lettonie, Finlande ou Hongrie au niveau de l'enseignement primaire public). Les programmes de la France, du Luxembourg, de l'Italie et du Mexique ne prévoient aucun temps modulable. *A contrario*, l'Angleterre et les Pays-Bas offrent aux écoles et aux établissements scolaires une flexibilité totale quant à la gestion du programme obligatoire.

Figure 2 : Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2019)



Source : OCDE (2019), *Regards sur l'éducation*, graphique D1.2a., p. 395.

Figure 3 : Temps d'instruction par matière en filière générale du premier cycle de l'enseignement secondaire (2019)



Source : *ibid.*, graphique D1.2b., p. 395.

Ces deux graphiques¹⁶ indiquent la répartition du temps d'instruction par matière, en primaire et au premier cycle du secondaire, dans 36 pays. En moyenne, 52 % du temps d'instruction obligatoire en primaire est consacré à trois matières principales : la lecture, l'expression écrite et la littérature (25 %), les mathématiques (17 %) et les disciplines artistiques (10 %). L'éducation physique et à la santé (9 %), les sciences naturelles (7 %), les sciences sociales (6 %) ainsi que d'autres matières « secondaires » (langues étrangères, éthique, religion, technologie de l'information et de la communication) viennent

¹⁶ <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>

compléter les programmes. Dans le secondaire, environ 42 % du programme obligatoire est consacré en moyenne à la lecture, l'expression écrite, la littérature (15 %), aux langues étrangères (15 %) et aux mathématiques (12 %). Ces disciplines sont complétées par les sciences naturelles (12 %), les sciences sociales (11 %), l'éducation physique et la santé (8 %), et les arts (7 %). À ces sept matières s'agrègent « les cours de religion, d'éthique ou de morale, de TIC, de technologie, de formation professionnelle et pratique, etc. » (OCDE, 2019, p. 395).

En France, Clerc (2022, [en ligne]) constate que « le temps émietté résiste aux expériences portant sur la flexibilité (pédagogie différenciée, pédagogie de groupe...) parce qu'il fonde la gestion des moyens de l'établissement : locaux, groupes d'élèves, service des professionnels enseignants et par défaut éducateurs, infirmier/infirmière, assistante sociale ». Elle poursuit en indiquant que ce temps « implique la marginalisation de toutes les activités qui ne sont pas intégrées formellement dans ce découpage horaire, notamment toutes les activités "éducatives" et celles qui concernent la vie collective ou la socialisation des élèves ».

2 Les pauses à l'école

Entre les divers moments de la classe se greffent des temps tels que ceux de la récréation et celui de la restauration scolaire. Mal pensés, ces temps de décompression et de détente peuvent devenir des temps de pression et de mal-être, au même titre que les temps de circulation.

La pause méridienne liée à la restauration peut ainsi devenir un espace-temps anxiogène si le bruit, les allées et les venues, les bousculades, les conflits ne sont pas réduits (Frelin et Grannäs, 2021). En France, le mal-être perçu des élèves est palpable : selon de récentes études, près de trois élèves sur quatre estimerait ne pas du tout, ou peu, apprécier les temps de repas à la cantine (Shankland *et al.*, 2023)¹⁷. Or, c'est un moment vécu par une grande majorité d'entre eux¹⁸ : « Presque tous les élèves français vont à la cantine durant une partie de leur scolarité. Environ 75 % y mangent au moins une fois par semaine, et 60 % au moins 4 fois. » Les enjeux d'éducation à la santé (qualité, temps des repas, équilibre), de justice scolaire et d'(in)égalités socio-spatiales et territoriales foisonnent à propos de ce temps méridien.

Par ailleurs, ces pauses soulèvent la problématique du temps dit « libre ». Alors que les élèves français associent déjà l'école au travail et à l'effort (Barrère et Noûs, 2021), « l'intensification des injonctions à devenir soi, à réussir sa vie place les adolescents dans un système normatif élargi et en partie autonome qui ajoute ses propres contraintes à ceux de l'univers scolaire » (*ibid.*, p. 173). Les pratiques numériques en font partie.

Une recherche française de Besse-Patin (2018) souligne comment le « temps libre », lors de la récréation, de la pause méridienne et des activités périscolaires, devient un moment cadré dans lequel il n'est guère laissé la liberté de choisir des activités (ludiques). Il s'agit donc d'un temps structuré par les adultes où les activités se transforment en de nouvelles contraintes et obligations. À l'étranger, les constats sont similaires, comme en Suède (Haglund et Anderson, 2009) ou plus récemment en Finlande

¹⁷ Il s'agit d'un rapport sur une étude menée par Shankland, Turgon, Tessier et Bègue (2023) dans le cadre de l'OTcRa (Observatoire Territorial des conduites à Risque de l'adolescent).

¹⁸ <https://agriculture.gouv.fr/la-cantine-pour-apprendre-bien-manger>

où Lehto et Eskelinen (2020) observent que ces activités ne sont pas appréhendées par les enfants comme des moments de détente, mais plutôt comme d'autres obligations.

Alors que la volonté de sécuriser l'environnement limite l'activité physique libre des enfants, Baines et Blatchford (2019) en Angleterre, Evans (2003) en Australie, ainsi que Murray et Ramstetter (2013) aux États-Unis avertissent que le temps consacré à la pause méridienne (*recess* ou *school break*) s'est raccourci considérablement principalement pour deux raisons : (1) consacrer plus de place aux enseignements ; (2) sécuriser l'environnement et éviter ainsi des comportements inadéquats.

Pour autant, deux études norvégiennes (Hansen Sandseter et Seland, 2016 ; Storli et Hansen Sandseter, 2019), conduites dans les écoles maternelles, soulignent un lien clair entre le jeu libre et le bien-être des petits-enfants. Notamment, l'espace d'apprentissage équipé, et surtout la possibilité du mouvement libre et du choix des activités, influent sur leur bien-être.

Durant les pauses, les élèves plus âgés devraient être davantage stimulés et incités à l'activité physique car ils ont un mode de vie plus sédentaire (*cf.* Enquête HBSC, 2018).

Dans une étude finlandaise, Haapala *et al.* (2014) établissent que les activités physiques offrent aussi des opportunités d'interactions et d'amélioration potentielle des compétences sociales.

Lors des pauses à l'école, Booth *et al.* (2020) ont identifié un lien entre les activités physiques de courte durée (15 minutes) et le bien-être, ainsi que l'amélioration de la cognition des élèves écossais en classe ($n = 5\,463$). S'il est bien de les encourager à passer les temps de pause en activité, Murray et Ramstetter (2013) conseillent également de ne pas structurer toutes les activités du « temps libre » des enfants.

Chez les plus âgés, si les pauses régulières peuvent influencer sur le fonctionnement cognitif et les performances, des chercheurs autrichiens ont testé trois types d'environnement durant la pause déjeuner auprès des 16-18 ans : petit parc, grand parc et forêt. Avec des mesures répétées avant et après les pauses d'une heure, le bien-être (*Nitsch scale*) et l'attention (*d2-R Test of Attention*) ont été évalués. L'effet « espaces verts » testé témoigne d'une augmentation du bien-être après coup et un effet durable suite à la pause en forêt ainsi qu'une plus grande concentration dans les trois espaces.

En résumé, les pauses méridiennes sont des temps favorisant potentiellement le bien-être cognitif, émotionnel, physique et social. Ce sont des moments pendant lesquels les apprenants se socialisent, s'engagent dans des activités choisies selon leurs propres intérêts. Si, pour le personnel éducatif, ces pauses ne sont pas les moments clés de la journée scolaire, elles le sont clairement pour les élèves (Baines et Blatchford, 2019). Elles méritent donc une attention particulière au sein des politiques d'éducation et particulièrement dans l'organisation spatiale et temporelle de la part de l'équipe de direction et des acteurs de l'école pour que le balancier penche en faveur du bien-être vécu et perçu.

3 Le temps d'apprentissage formel et informel : le cas de Singapour

Si certains pays vont dans la direction de la diminution des pauses et du « temps libre » pour miser sur l'apprentissage et le développement des compétences académiques, d'autres, comme Singapour, ont choisi d'autres stratégies.

Le système éducatif singapourien est globalement renommé pour les bonnes performances de ses élèves dans les tests de comparaison internationale, plus précisément PISA. Pour autant, les rapports

de l'OCDE ont aussi signalé que ces jeunes ressentent significativement plus de stress, d'anxiété et d'appréhension que leurs camarades d'autres pays (Davie, 2017)¹⁹. Ils sont poussés à performer avec une logique de *kiasu* (peur de perdre du terrain). Ces enjeux sont devenus un thème très important et le gouvernement a entamé des réformes en ce sens (« *Holistic Health Framework* »), avec l'entrée dans le curriculum de l'apprentissage *socio-émotionnel* par des programmes de « *cyber-wellness* » et par l'« *outdoor education* » (Tee Ng, 2020).

L'approche *holistique* a débuté à Singapour au cours de l'année 1997 avec la vision d'une nation apprenante « *Thinking Schools, Learning Nation* » [Écoles pensantes, Nation apprenante] (Ng, 2020), puis en 2004 avec l'initiative « *Teach Less, Learn More* » (TLLM : *Enseigner moins, pour apprendre plus*). Ces actions ont présenté un véritable tournant avec une vision plus qualitative, surtout dans le domaine de l'évaluation (formative) et du curriculum (Tan *et al.*, 2008), en mobilisant « la créativité, la pensée critique et la passion pour l'apprentissage tout au long de la vie ». Il s'agissait de rendre l'éducation plus diversifiée et flexible grâce à des programmes adaptés.

Le projet TLLM encourage le soutien aux initiatives des enseignants et des chefs d'établissement, et vise à donner aux élèves une plus grande flexibilité et un plus grand choix. Pour ce faire, des moyens sont alloués : l'embauche de personnels de soutien ; les décharges de certaines tâches pour les enseignants. Ceci afin de davantage réfléchir et d'améliorer leurs pratiques, d'adapter et de personnaliser les leçons, de mieux impliquer les apprenants et les préparer pour le monde réel. Sur ce dernier point, des programmes spécifiques sont mis en œuvre, comme par exemple « *Applied Learning Programme* » dans lequel on peut utiliser ses connaissances, savoirs et compétences dans des situations réelles.

Les enquêtes menées par le ministère singapourien attestent de résultats probants : des élèves plus engagés avec une participation active, et des enseignants ayant de plus amples capacités de conception, de développement et de recherche des programmes d'études.

Au regard des résultats contrastés rapportés par Davie (2017), Ng (2020) évoque le paradoxe de Singapour : d'un côté, un « *academic pressure cooker* », de l'autre un des « meilleurs pays où élever ses enfants » selon différentes études (ex. *Global Childhood Report - Save the Children*).

Enfin, un des principes phares est celui de « la joie d'apprendre ». Le ministère de l'Éducation a ainsi cessé de publier les classements des établissements et a planifié d'éliminer les examens semestriels dans les écoles primaires et secondaires – prévus initialement entre 2019 et 2021 (Tee Ng, 2020) – avant la fin de l'année 2023.

¹⁹ Davie (2017) donne les explications du ministère de Singapour sur les raisons du stress des élèves (ces données se référant à PISA 2015) : 8 élèves sur 10 affirment d'éprouver du plaisir dans l'apprentissage des sciences. Par rapport à la moyenne de l'OCDE (60 %), les jeunes Singapouriens sont beaucoup plus motivés (82 %). Cette motivation est corrélée avec des meilleures performances, mais aussi avec plus de stress ; le stress n'est pas toujours négatif, jusqu'à un certain degré, il peut même améliorer les performances des enfants. Le ministère se rend compte que le pourcentage des élèves qui ressentent de l'anxiété et du stress est très important, c'est pour cette raison qu'il planifie de changer le système de sélection pour l'enseignement supérieur.

Encadré 11 : Covid-19, temps du numérique et santé mentale

Durant le temps de fermeture des espaces scolaires en pleine pandémie, la continuité d'apprentissage a été garantie grâce aux technologies d'information et de communication dans les pays européens. Plus de 1,6 milliard d'élèves dans le monde ont profité de différentes versions d'apprentissage à distance au printemps (Nations unies, 2020).

Les parents (ou les tuteurs) sont devenus responsables de l'accompagnement de l'apprentissage de leurs propres enfants, ce qui a élargi les inégalités, surtout pour ceux déjà considérés comme vulnérables avant le déclenchement de la pandémie (Möhlen et Prummer, 2023).

En outre, c'étaient surtout les plus vulnérables qui avaient des problèmes d'accès à l'espace digital (Nations unies, 2020). Plusieurs recherches explorent ces « limitations d'accès » qui ont produit une véritable exclusion sociale de certains groupes d'élèves (en France : Delès *et al.*, 2021 ; en Espagne : Fernández-Simo *et al.*, 2022 ; en Norvège : Klette-Bøhler *et al.*, 2023 ; en Autriche : Möhlen et Prummer, 2023 ; au Royaume-Uni : Themelis et Tuck, 2022).

Une étude britannique s'est penchée sur les effets de la fracture numérique chez les élèves provenant des milieux défavorisés (Buchanan *et al.*, 2022). Les inégalités se sont creusées car certaines familles ont pu organiser des formes de tutorat privés en ligne pour leurs enfants.

En Équateur, Asanov *et al.* (2021) ont enquêté auprès de 1 500 lycéens de 14-18 ans. Si ces derniers ont établi des routines proches de celles de l'école, des différences importantes du temps de travail et d'étude sont constatées selon le genre et le statut socio-économique.

Le temps de la Covid révèle notamment une dégradation de la santé mentale chez les jeunes liée à des problèmes émotionnels et comportementaux (méta-analyse de Singh *et al.*, 2020) : irritabilité, dépression, anxiété, stress, etc.

Plus particulièrement : en Chine, les taux de dépression et d'anxiété parmi les adolescents ont augmenté. 14,4 % d'entre eux rapportent souffrir de stress post-traumatique (Liang *et al.*, 2020). Ces résultats sont confirmés par d'autres études, comme celle d'Orgilés *et al.* (2020) en Espagne, de Rossi *et al.* (2020) en Italie, de Pierce *et al.* (2020) au Royaume-Uni, de Rosen *et al.* (2020) aux États-Unis, d'Asanov *et al.* (2021) en Équateur ou encore de Ravens-Sieberer *et al.* (2021) en Allemagne.

En France (Jaillet et Jeannin, 2023),

« L'analyse de deux enquêtes en direction des enseignants au cours du programme TNE (Territoire numérique éducatif) de l'État français (2021) dans le cadre du plan de relance après les premiers confinements, permet d'étudier les liens entre le bien-être, le stress et les relations avec les élèves, du point de vue des conditions de leurs praxis numériques au regard du modèle proposé par Viac et Fraser (OCDE, 2020). Une double analyse statistique a été mise en œuvre. Le résultat saillant est que les conditions de l'environnement des pratiques professionnelles de l'enseignant du premier degré, chez lui et à l'école, et sa pratique numérique ancrée dans une praxis ordinaire, sont des facteurs d'influence sur son bien-être et stress déclaré ». (Résumé)

4 Le temps de la classe dehors

L'idée d'apprendre en dehors de la classe se trouve à la base de plusieurs initiatives, comme par exemple les « *udeskole* » norvégiennes et danoises (*Education Outside the Classroom*, l'éducation hors la classe) ou les « *forest schools* » en Grande-Bretagne au sein des écoles maternelles et élémentaires. Si cet enseignement se fait essentiellement dans des espaces verts (des parcs et des forêts), il peut s'exercer ailleurs, dans des musées ou des usines (Barfod et Daugbjerg, 2020). Les activités réalisées dans ce contexte utilisent des approches innovantes : l'apprentissage se base sur des expériences, des activités pratiques, sur la coopération, l'activité physique ou encore les jeux (Barfod et Daugbjerg, 2018 et 2020 ; Jordet, 2008 ; Mygind et Bølling, 2022 ; Rickinson *et al.*, 2004). Ces activités, réalisées sur une ou plusieurs journées par semaine, ont comme caractéristique d'étendre les limites de l'espace-temps de l'établissement scolaire (Armbrüster et Witte, 2022) : les enfants ont plus de liberté et plus d'espace pour leur mouvement et le temps d'apprentissage est beaucoup plus flexible et adaptable à leurs besoins et à leurs temporalités spécifiques. Qui plus est, l'interaction et la sensibilisation au milieu naturel n'est pas dénué de sens au vu des problématiques liées au climat.

La première investigation fut celle de Mygind en 2005 (Mygind et Bølling, 2022). Celui-ci a suivi entre 2000-2003 un projet de ce type d'enseignement dans une classe de la capitale danoise. Chaque jeudi durant trois ans, les enseignements de danois, de mathématiques et d'histoire ont été effectués dans la forêt. L'étude a montré une amélioration des relations sociales (Mygind, 2009).

Nielsen *et al.* (2016) ont présenté le protocole adopté pour mesurer les effets de l'*udeskole* sur l'activité physique, l'apprentissage académique, les relations sociales, le bien-être et la motivation des élèves. Le projet « *TEACHOUT* » a été conduit entre 2014-2018 et révèle que l'*udeskole* augmente le degré d'activité physique surtout chez les garçons (Mygind, 2022). En outre, Mygind et Bølling (2022) remarquent une augmentation et une stabilité dans le temps de la motivation intrinsèque et des comportements prosociaux chez les élèves. De plus, les élèves provenant des familles désavantagées ont montré une réduction d'hyperactivité, des problèmes d'attention et de comportement. Il a été aussi constaté une légère amélioration des relations interpersonnelles, avec le tissage de nouvelles amitiés. En somme, une *udeskole* conduite régulièrement, toutes les semaines, pendant au moins une journée entière, semble agir positivement sur le bien-être, notamment psychosocial des enfants, leur engagement et surtout leur désir d'apprendre (*ibid.*).

Le mouvement des « *forest schools* » s'est étendu au Royaume-Uni à partir des échanges d'études avec le Danemark dans les années 1990 (Maynard, 2007). Les activités dans la forêt présentent plusieurs avantages pour le développement des plus petits : elles peuvent améliorer la confiance en soi, l'indépendance, elles sont particulièrement appropriées pour l'apprentissage kinesthésique et l'éducation environnementale (*ibid.*). L'apprentissage en dehors de la classe se développe, il diffère selon les pays (Waite, 2022) : au Royaume-Uni, les activités se font en lien avec les politiques publiques de prévention sanitaire, alors qu'en Écosse, en Norvège, au Danemark et en Suède, c'est au niveau des curriculums. Au Canada, en Australie et aux États-Unis, ce sont des États distincts qui adoptent des politiques d'« *outdoor learning* ».

Les « *Forest Schools* » sont présentes surtout en Angleterre, en Écosse et au Canada. Les activités hors la classe prévues par les curriculums sont mises en œuvre surtout au Danemark, aux États-Unis et en Angleterre. Pour la petite enfance, elles sont prévues en Norvège, en Suisse, en Indonésie au Japon et en Écosse. L'éducation par l'aventure, qui comprend des activités comme le kayaking, l'escalade et la

voile, est plébiscitée en Norvège, alors que le jardinage est davantage pratiqué en Irlande et au Japon. Les visites dans les réserves naturelles et dans les parcs nationaux se font beaucoup en Irlande, en Espagne et au Danemark. Ce sont surtout les chercheurs anglais et danois qui se sont le plus intéressés aux bienfaits de ces activités sur l'apprentissage et la santé des élèves (*ibid.*).

À Hong Kong, le jardin de l'école *Lok Sin Tong Leung Wong Wai Fong Memorial School* est régulièrement utilisé pour garantir des apprentissages stimulants auprès des enfants (OCDE, 2013, pp. 63-64). Dans le « *Story Garden* », les élèves sont encouragés à écrire et à partager leurs histoires sur les murs. Le jardin de l'école, qui a gagné le prix du meilleur jardin d'école de Hong Kong, est conçu en suivant le motif de la fleur qui se trouve sur le drapeau de la ville et il est utilisé aussi pour enseigner l'éducation civique.

En résumé, différents pays et associations non gouvernementales étudient et développent le concept d'école en forêt et offrent des formations pour le personnel éducatif. C'est le cas de la FSA (*Forest School Association*) au Royaume-Uni, ou l'Institut pour la pédagogie forestière (*Inštitut za gozdno pedagogiko*) en Slovénie. L'« *European Forest Pedagogic Network*²⁰ » s'est créé en réseau rassemblant tous les instituts et ONG de ce type au niveau européen.

Si les temps en dehors de la classe sont propices à l'épanouissement et au bien-être des enfants, lesquels sont appelés à devenir des « citoyens actifs » (Chalmeau et Julien, 2021), certains auteurs, tel Connac (2021), expriment quelques réserves. Pour certains élèves, les « sollicitations [seraient] difficiles à discriminer » (*ibid.*, p. 33) et favoriseraient le « zapping attentionnel ». Cette démarche peut aussi renforcer des inégalités socio-spatiales dans le sens où « les quartiers placés en éducation prioritaire offrent beaucoup moins d'ouvertures sur la nature et sur la culture que d'autres environnements géographiques ». Enfin, les « postures de secondarisation » (Bautier et Goigoux, 2004) – implicites de pensée des élèves sur les savoirs exprimés – ou de réflexivité pour apprendre, peuvent être contrariées.

Les comparaisons internationales laissent entendre surtout que les effets positifs du milieu naturel sur les élèves dépendent d'un encadrement pertinent, d'activités pensées, structurées et maîtrisées.

Pour clore ce chapitre, le temps sera appréhendé sous l'angle original des « pauses actives » effectuées au sein même de la classe. Issues du courant de l'ergothérapie, les interventions s'appuient sur la théorie fondée sur les sens, *sensory-based theory* (Verret *et al.*, 2020).

Appliquées à l'école, elles visent à mesurer l'apaisement et l'autocontrôle des élèves ayant des conduites agressives et des difficultés comportementales. La littérature nous informe que ces pauses semblent améliorer la participation des apprenants dans différentes activités à et hors l'école (Sutton *et al.*, 2013). Effectivement, dans un temps scolaire contraignant, où l'attention est difficile à maintenir, où l'élève est souvent assis, avec une sédentarité accrue (compte tenu de l'utilisation des médias numériques), les pauses contribueraient à promouvoir une éducation à la santé, mais aussi, d'après Biddle *et al.* (2019), elles auraient des répercussions positives sur la santé mentale et sociale des élèves. La revue de littérature, réalisée dans la thèse de Chesnais (2022, p. 69), indique qu'« un programme d'intervention de pauses actives favoriserait une amélioration significative des perceptions de soi des élèves (Christiansen *et al.*, 2018), de leur motivation et de leur bien-être





²⁰ <http://forestpedagogics.eu/portal/objectives/>

personnel (Popeska *et al.*, 2018) ». Ces programmes agiraient aussi sur le plaisir, le climat scolaire, les interactions entre pairs, amis, au sein de la famille (Bailey et DiPerna, 2015 ; Camahalan et Ipock, 2015 ; Chen et Pauwels, 2014 ; Howie *et al.*, 2014 ; Mullins *et al.*, 2019 ; Perera *et al.*, 2015 ; Stylianou *et al.*, 2016).

Une recherche récente (Chesnaïs, 2022 ; Chesnaïs *et al.*, 2022) en école primaire a mesuré les effets d'un programme d'intervention de ce type sur « l'autorégulation comportementale et émotionnelle des élèves présentant des difficultés ». Les pauses sont basées sur l'activité physique en classe avec une méthodologie de type avant-après, avec groupes expérimental et témoin, afin de tester – de façon répétée sur six à huit semaines – leurs état affectif, intérêt et engagement perçus. 82 élèves entre six et dix ans dont quatorze ayant des difficultés comportementales ont participé à l'expérimentation. Ces pauses ont été profitables aux jeunes en difficulté alors qu'elles ne présentent pas de finalités éducatives spécifiques, ni ne font partie du programme et des compétences à acquérir.

À l'international, ces pauses actives peuvent prendre plusieurs formes :

Tableau 2 : Les différents contenus des pauses actives

Types d'exercice	Modalités de pratiques	Exemples d'activité
 Exercices de type fitness ou aérobique	Enchaînement de différents exercices de type circuits, exercices choisis en lançant des dés, en tirant des cartes...	Faire des jumping jacks, courir sur place, montées de genoux...
 Mimes	Histoire à raconter où l'on mime les verbes d'action, cartes à montrer avec l'animal à mimer, annonces de l'enseignant ou d'un élève...	Mimer les animaux, mimer des gestes sportifs...
 Chorégraphies	Avec ou sans support vidéo, avec ou sans musique	Reproduire des mouvements type zumba, danse...
 Jeux actifs	Lister des affirmations et en fonction de la réponse les élèves sautent ou s'accroupissent ; relais au tableau...	L'activité physique est bonne pour la santé : Vrai : sauter vers le plafond Faux : s'accroupir

Source : <https://www.taalecole.ca/pauses-actives/>

Elles peuvent être structurées et préparées par les enseignants, ritualisées ou ponctuelles selon le comportement des élèves et les besoins repérés. Ces temps peuvent être accompagnés de médias comme la musique, dont les bienfaits sur la santé mentale et physique, notamment sur la régulation des émotions, semblent avérés (Bigand, 2018). Dans une approche systémique du bien-être, ces temps singuliers mériteraient davantage de recherches dédiées, particulièrement en France.

Ce que l'on peut retenir (3)

Au cœur des liens entre l'individu et son environnement physique, l'architecture et l'organisation des espaces scolaires peuvent avoir des effets sur les conduites des acteurs de l'éducation, leurs émotions et leur sentiment de bien-être. Toutefois, la conception spatiale des établissements est davantage fondée sur des considérations économiques, sécuritaires, énergétiques ou écologiques qui tendent à minorer les enjeux éducatifs et pédagogiques.

Les lieux ne sont pas des simples décors. Des facteurs d'influence (qualité de l'air, lumière, acoustique, cadre naturel, densité...) peuvent induire des émotions positives ou négatives et impacter le bien-être ainsi que la réussite des élèves.

La configuration spatiale et l'aménagement des classes (ilots, en U, flexible, etc.) favorisent ou contrarient les interactions entre pairs et avec l'enseignant. Ils ont un rôle non négligeable sur l'engagement des élèves et l'apprentissage.

Des lieux comme la salle de classe, le CDI sont conçus pour favoriser des enseignements et apprentissages innovants qui peuvent stimuler l'activité et l'engagement et, au final, le bien-être. *A contrario*, certains espaces (cour de récréation, toilettes) jouent négativement sur la santé des élèves en générant du stress et de l'anxiété. De fait, certains espaces interstitiels (couloirs, halls, escaliers) sont vecteurs d'un sentiment d'insécurité, de phénomènes de violence (par exemple les jeux dangereux) et exposent les élèves aux risques de harcèlement.

Le temps consacré à la « classe dehors » contribuerait à l'épanouissement et au bien-être si l'encadrement était pertinent, les activités pensées, structurées et maîtrisées. Une telle démarche doit nécessairement prendre en compte les inégalités socio-spatiales (ouverture sur la nature et la culture).

Plus spécifiquement, les pauses « actives » effectuées au sein même de la classe auraient des bienfaits sur la santé mentale, physique et sur la régulation des émotions parce qu'elles activent l'apprentissage et le bien-être.

Le temps scolaire présente des aspects protéiformes et il pèse sur le bien-être de la communauté éducative, lequel dépend aussi des orientations des politiques menées dans le champ de l'éducation et au-delà (curriculum, programmes, apprentissages formels, obligatoires et informels, pauses méridiennes). Il est aussi nécessaire de prendre en compte le temps pour soi, pour la famille, ainsi que les activités sportives, de loisirs et culturelles.

Ces dernières années, les comparaisons internationales ont pu mettre en valeur de nombreuses réformes curriculaires donnant une place centrale aux compétences psychosociales, transversales ou non académiques (comme agir sur la santé physique ou mentale). La Finlande, généralement présenté comme modèle, met l'accent sur l'apport des processus coopératifs, alors que le bien-être des élèves est considéré comme un facteur déterminant de leur réussite.

IV. Promouvoir et donner du sens au bien-être dans la communauté éducative

A. Liens école et famille : coéducation et altérités

Au cours des dernières années, les relations école-familles ou école-parents ont fait l'objet de nombreux travaux scientifiques au niveau international et ne cessent d'être un questionnement pour l'ensemble des acteurs éducatifs (Dusi, 2011 ; Feyfant, 2015 ; Mutch et Collins, 2012 ; Payet, 2019 ; Prévôt, 2014 ; Sanders et Epstein, 1998). On remarque toutefois que les termes ou expressions utilisés pour qualifier ces relations ou pratiques relationnelles sont multiples et multidimensionnels : coéducation, collaboration, partenariat, alliance éducative, implication, etc. (Gagnon et Marchand, 2022 ; Larivée *et al.*, 2013 ; Monceau et Larivée, 2019 ; Rienzo, 2022a). Variant en fonction des contextes socioculturels dans lesquels ces relations s'inscrivent (Dusi, 2012), ces termes relèvent « à la fois de l'usage professionnel et de l'usage scientifique » et le sens qui leur est donné « peut varier d'une catégorie d'acteurs à l'autre » (Monceau et Larivée, 2019, p. 6). Cette pluralité terminologique se traduit alors par des conceptions, des pratiques et des dispositifs diversifiés tant au niveau national qu'international (*ibid.* ; Rienzo, 2022a) que nous brosserons plus loin. Les relations école-familles interrogent les dispositions réglementaires en la matière et leur mise en œuvre sur le terrain.

1 Implication parentale, politiques éducatives et bien-être

La conception actuelle de l'éducation, la « co-éducation », est liée à l'émergence de l'éducation populaire et est apparue dès la fin du XIX^e siècle en Europe, avec les apports de pédagogues comme Ferrer, puis Malaguzzi au XX^e siècle (Jésu, 2016 ; Dubois, 2013 ; Malaguzzi, 1993). Elle peut être définie comme « une relation entre éducateurs dits premiers que sont les parents, et éducateurs professionnels qui agissent en parallèle et/ou successivement, en tout cas en alternance avec les parents » (Hurtig-Delattre, 2016 p. 30). Cette relation fait référence au « modèle réel et théorique d'interactions et de communication prescrites » entre les différents acteurs de la sphère scolaire qui visent un objectif commun, celui du développement et de la réussite de l'enfant-élève (Kainz et Aikens, 2007 ; Epstein *et al.*, 2019 ; Schaming et Marquet, 2019). Elle peut devenir plus complexe lorsque le premier contact entre les familles et les écoles se fait en raison d'un problème de comportement ou d'apprentissage, nécessitant alors la mise en place « d'actions d'ouverture de l'école aux parents » (Ragaleux, 2017, p. 143).

La relation école-familles sous-tend l'implication parentale (Ferrière *et al.*, 2016). Elle renvoie à la manière dont le parent participe à la scolarisation de son enfant, aux activités auxquelles il prend part à la maison, à l'école ou de manière plus générale au sein de la communauté (Epstein, 2011). Depuis quelques années, l'implication parentale est d'ailleurs incluse en tant qu'indicateur de réussite scolaire dans l'enquête internationale PISA qui prend en compte la participation des parents sous différentes formes : échanges et communication avec les enseignants, participation à la gestion des établissements et aux activités sportives et extra-scolaires (OCDE, 2019).

Défini dans un premier temps à partir des attitudes et pratiques parentales, ce concept a, par la suite, pu être étudié et interprété à travers différents modèles systémiques et diverses typologies visant à appréhender les relations école-familles (Tazouti, 2014 ; Yamauchi *et al.*, 2017). Ces dernières contribuent-elles au bien-être des élèves à l'école ?

Dans une perspective systémique et complexe, la coéducation va « influencer de manière positive le climat scolaire » (Hurtig-Delattre, 2019, p. 31), en offrant la possibilité aux personnes d'appréhender les

situations autrement. Elle favoriserait aussi la construction d'une posture d'altérité chez les professionnels, s'ouvrant à divers points de vue éducatifs et encourageant la recherche de « nouvelles modalités de coopération pour différentes situations, notamment dans le cas de relations complexes avec certains parents » (*ibid.*). De plus, nombreuses sont les recherches internationales dévoilant que les collaborations école-famille constituent un levier essentiel en contribuant à la réussite et au bien-être des élèves et de l'ensemble de la communauté éducative (Debarbieux, 2012), à la promotion de la santé et du bien-être (Jourdan et *al.*, 2017) et enfin à un meilleur équilibre socio-émotionnel chez les jeunes, réduisant ainsi le risque de consommation de drogue et d'alcool (Reinke et *al.*, 2019 ; Wang, 2013).

Au niveau européen, de nombreux pays, comme le Danemark, l'Écosse et la Norvège, ont bien inscrit les relations école-parents dans le cadre de politiques éducatives, sans pour autant « aboutir à un idéal » (Bisson-Vaivre et Kherroubi, 2017, p. 4). Quelques illustrations et différences :

- au Danemark, la coopération des parents au sein des écoles, inscrite dans la loi dès 1974, est considérée comme un élément essentiel dans la réussite éducative et le bien-être des élèves. Dahl (2020) et Knudsen (2017) indiquent que de nombreux efforts et ressources sont consacrés à un ensemble de formes de coopération au sein des écoles municipales et que les parents contribuent également à la gestion des établissements ;
- en Écosse, la loi de 2006 met en évidence l'importance de l'implication parentale, permettant la formalisation de leur rôle au sein des établissements (Morgan, 2017) ;
- au Québec, ces relations sont reconnues depuis plus longtemps grâce aux travaux de la « Commission Parent » (1963-66). Plus récemment, la loi n°40 adoptée en février 2020 vient changer l'organisation de la gouvernance des établissements scolaires et vise à bonifier les mandats des parents engagés dans les instances au niveau local et régional (Gagnon et Marchand, 2022) ;
- en France, les discours sur la « co-éducation » apparaissent à partir des années 1990 (Guigue, 2010) avec notamment la loi n° 89-486 du 10 juillet 1989, également connue sous le nom de « loi Jospin » qui ambitionnait la mise en place de partenariats, d'une collaboration étroite entre l'école et les parents. Celle-ci sera renforcée plus tard par la loi de la Refondation en 2013 qui institutionnalise les « espaces parents » (Périer, 2019). Toutefois, la coopération n'est plus mentionnée dans la dernière loi de 2019 de Jean-Michel Blanquer, l'« École de la confiance », qui « préfère mettre en avant l'idée, plus traditionnelle, d'une séparation des missions entre la famille (éducation) et l'école (transmission), tout en insistant sur le rôle du soutien à la parentalité » (Périer, 2023, p. 166) ;
- en Nouvelle-Zélande, les travaux de restructuration de l'économie nationale menés par le Parti travailliste (*Labor Party*) dans les années 1980 ont entraîné une réforme du système éducatif qui a permis aux établissements une plus grande autonomie au niveau local et a été marquée par une volonté de développer les partenariats avec les parents (Mutch et Collins, 2012). Singulièrement, de nombreux programmes sont mis en place pour soutenir l'implication des parents, des « *whanau* » (famille élargie) et des communautés. Les dernières recherches ont fait valoir que des partenariats entre les différents acteurs ont un impact sur l'assiduité, le comportement et les résultats scolaires des élèves (Mutch et Collins, 2012) ;
- en Chine, les travaux portant sur la collaboration familles-école sont beaucoup plus récents et restent assez limités (Guo et Kilderry, 2018), malgré une place plus importante accordée à la

collaboration entre les familles et l'école à partir des années 2000 (Kristoffersson *et al.*, 2013 ; Xue et Li, 2021).

De manière générale, à partir des années 90, les politiques éducatives des pays occidentaux se sont orientées vers un mouvement de décentralisation dans l'organisation des systèmes scolaires, qui visait l'autonomie des établissements dans le choix de leur projet éducatif (OCDE, 1997 ; Mons, 2007 ; Terrisse et Richard, 2013). Ce mouvement, que certains décrivent comme une véritable évolution structurelle, est marqué par une volonté de « socialisation démocratique et contractualisation des rapports sociaux entre les partenaires », engendrant le retour des parents à l'école (Pithon *et al.*, 2008, p. 13).

2 Bien-être, altérités et inégalités

Malgré une volonté affirmée de la part des politiques éducatives de favoriser l'ouverture des écoles aux familles, force est de constater qu'elle ne bénéficie qu'à « certains parents » tandis que d'autres, « plus affaiblis du point de vue du capital économique et scolaire restent invisibles à l'école » (Périer, 2019, p. 129). À cela s'ajoute le fait que les modalités de collaboration, telles que définies par les institutions scolaires, ne semblent pas toujours tenir compte de la diversité des familles dans leur rapport à l'école (Norheim et Moser, 2020 ; Périer, 2019) et du manque de connaissance du fait qu'elles relèveraient de l'implicite. On constate dès lors que « l'instauration de cette collaboration s'avère moins évidente à mettre en place dans les contextes populaires, du fait d'une distance de cadres de référence accrue entre les contextes scolaires et familiaux » (Pelletier, 2022, p. 75). Plus récemment, Périer (2023) évoque des obstacles « pratiques et symboliques » (*ibid.*, p. 169) comme la maîtrise de la langue par les parents allophones qui peuvent conduire à des stratégies « d'évitement ou de délégation », ou bien le manque de disponibilité pour participer aux rendez-vous institutionnels scolaires dû à des emplois « d'exécution ou à horaire décalé » (*ibid.*, p. 170).

Réduire la distance entre l'institution-École et les familles en situation de vulnérabilité et/ou issues de milieux socio-culturels contrastés nécessite de repenser et de construire la relation coéducative dans une démarche réelle d'altérité (saisir autrui dans sa singularité) au sein de laquelle la prise en compte de l'ensemble des points de vue est primordiale. Mais comment peut-elle être mise en œuvre ?

Lahanier-Reuter et Granado (2022) se sont intéressées à la démarche expérimentale de croisement des savoirs et des pratiques, développée depuis plusieurs années par le mouvement « ATD Quart Monde²¹ », en France, auprès des personnes en situation de pauvreté. Le croisement des savoirs et des pratiques repose sur la création d'espaces de rencontres et de dialogue entre les différents acteurs (familles, acteurs institutionnels et territoriaux, scientifiques) représentant « chacun leur milieu d'appartenance respectif et dont les savoirs sont considérés comme des savoirs collectifs acquis au sein de ce milieu » (Longtin, 2010, p. 31). Il vise, au travers des échanges et de la confrontation des différents types de savoirs (académique, d'action, militant), l'élaboration d'un nouveau savoir partagé et compris par l'ensemble des parties prenantes (Lahanier-Reuter et Granado, 2022 ; Longtin, 2010) ainsi que la participation active des militants dans la politique familiale (Ben Hamouda, 2021).

²¹ Expérimentation CIPES (Choisir l'Inclusion Pour Éviter la Ségrégation) débutée en 2019 au sein d'une quinzaine d'écoles maternelles et élémentaires. Pour aller plus loin : Marie Aleth Gard (dir., 2022). *Quand les sans-voix parlent de l'école. L'égalité des invisibles.*, aux Éditions Le Bord de l'eau.

<https://www.atd-quartmonde.fr/les-actes-des-ateliers-grande-pauvrete-et-orientation-scolaire-sont-disponibles>.

Encadré 12 : Covid-19, inégalités sociales... numériques ?

La pandémie de Covid-19 a bouleversé l'organisation des systèmes éducatifs au niveau mondial avec la fermeture des établissements scolaires et la mise en place de l'enseignement à domicile afin d'assurer la continuité pédagogique. Une continuité forcée qui a pu conduire à des états de mal-être (sidération, inquiétudes...) aussi bien chez les enseignants, les élèves et leurs familles (Félix *et al.*, 2021). Cette situation, inédite, a eu un impact majeur sur les relations école-familles en entraînant l'établissement de nouvelles pratiques collaboratives, plus particulièrement entre les enseignants et les parents qui se sont retrouvés en première ligne dans les processus d'enseignement et d'apprentissage scolaires (Igodo et Lange, 2022 ; Félix *et al.*, 2021). Ces pratiques ont entraîné une diversification des canaux de communication traditionnels (Mauguen et Petit, 2020) ainsi qu'une normalisation de l'usage des nouvelles technologies (Sanrey *et al.* 2020 dans Napoli, 2022 ; Pélissier *et al.*, 2022). Si les enseignants sont globalement satisfaits du maintien du lien avec les familles pendant le confinement, ils estiment que la « compétence numérique des parents » a constitué un obstacle et insistent sur le fait que les « familles défavorisées ont été plus durement touchées par la difficulté numérique » (Mauguen et Petit, 2020, p. 10), mettant ainsi en évidence de fortes inégalités (Napoli, 2022). Rienzo (2022b) évoque, quant à elle, qu'avec cette pratique, certaines familles étaient placées « dans une grande souffrance en l'absence de contacts avec les enseignants » (p. 21).

Le rapport de l'OCDE (2018) sur les élèves issus de l'immigration et les facteurs qui déterminent le bien-être, prône que :

« L'éducation aide les immigrés à acquérir des compétences et à participer à l'économie de leur pays d'accueil ; elle favorise aussi leur bien-être social et émotionnel et les encourage à prendre part à la vie sociale et citoyenne à l'échelon local – et, ce faisant, facilite leur intégration. Mais il est très difficile de s'assurer que les élèves issus de l'immigration obtiennent des résultats positifs sur le plan du bien-être » (OCDE, 2018, p. 3),

...tant de nombreux facteurs s'immiscent. Parmi les résultats obtenus, une des dimensions du bien-être est l'implication parentale. Elle intervient pour :

« [les] bons résultats scolaires, sociaux et affectifs des élèves issus de l'immigration. Nombre d'autres études indiquent que les élèves apprennent mieux lorsque leurs parents s'impliquent dans leur éducation (Desforges et Abouchaar, 2003 ; Fan et Chen, 2001 ; Jeynes, 2007 ; OCDE, 2012a ; Schofield, 2006) » (ibid., p. 39).

Par ailleurs, d'autres formes d'altérités dans la relation école-famille peuvent contrarier le bien-être si elles ne sont pas prises en compte : c'est le cas de l'« intersectionnalité » (Crenshaw, 1989) qui décrit des individus ou des groupes pouvant appartenir à plusieurs catégories, à des formes combinées de domination ou d'oppression. Dans cette perspective, un dossier « Handicap, Diversité et Inclusion » fait état de quelques travaux internationaux sur l'école inclusive en se préoccupant subtilement des stratégies et ressources familiales sous un « angle d'analyse plus positif » que la « double stigmatisation » habituellement privilégiée (Piérart *et al.*, 2019) ou que l'analyse séparée des deux formes de stigmatisation. Sur ce dernier point, il s'agit d'une double dimension encore insuffisamment prise en compte dans son entrelacement et abordée trop séparément, même au niveau des interventions (Pileri et Friso, 2019).

L'implication parentale est dès lors plus prégnante et urgente, lorsqu'il s'agit de familles migrantes faisant face au handicap de leur enfant. Ceci, en ayant conscience que :

« *l'expérience de l'exil, les traumatismes causés par le parcours migratoire, les représentations du handicap, la présence ou l'absence de réseaux, sont des aspects cruciaux dans le processus et dans la réussite inclusive des familles confrontées au handicap de leur enfant loin de leurs propres affections et références culturelles* » (Pileri, 2023, p. 65).

Le processus migratoire couplé à un climat social hostile peut affecter le bien-être psychologique des enfants en augmentant les risques de développer des conflits identitaires (Beauregard, 2019).

Plusieurs variables sont susceptibles de favoriser ou de limiter les processus d'inclusion et de bien-être scolaire des enfants handicapés et de leurs familles. L'une d'elle est liée aux formes de participation et de coopération qui peuvent s'articuler dans un paradigme de co-éducation entre la famille et les services prenant en charge le projet de vie de ces enfants (Pileri, 2018 et 2021). Ceci est d'autant plus vérifiable dans les situations de vulnérabilité psychosociale et dans le contexte d'urgence de ces dernières années (Francis et Kalubi, 2022). À cet égard, les résultats de récents travaux menés en Italie (Pileri, 2022), révèlent comment l'implication des familles dans la scolarité de leurs enfants à « besoins éducatifs particuliers » (BEP), requérant le partage des objectifs et des actions communes, est une voie facilitatrice de l'inclusion et du bien-être des familles, mais aussi de la réussite scolaire de leurs enfants. Ces aspects ont été explorés à l'appui d'une méthodologie mixte (focus groups et questionnaires) impliquant 307 enseignants qui ont suivi une formation en vue d'une spécialisation dans l'accompagnement pédagogique d'élèves handicapés. Ils ont été interrogés avant et après leurs interventions *in situ* auprès de ces élèves (Pileri et Dainese, 2023). Il en ressort que les situations de besoins éducatifs spécifiques, même modérés, deviennent souvent plus complexes lorsque les parcours de migration sont particulièrement fragmentés et difficiles. De plus, le manque de ligne directrice et surtout de formation incluant les aspects interculturels et les altérités, font que les enseignants ne se sentent pas préparés lorsqu'ils sont confrontés à des situations nouvelles et complexes. Pour 90 % des répondants, le fait que les plans éducatifs individualisés, ne soient pas traduits dans d'autres langues complique le processus d'alliance et d'implication des parents. Les données collectées avant la formation confirment la présence de représentations et de stéréotypes de la part des enseignants qui nécessite des actions de déconstruction à effectuer durant le cours de spécialisation puis à consolider. Enfin, 83 % des enseignants se sentent anxieux lorsqu'ils sont confrontés à des handicaps complexes et incertains de leurs compétences, en particulier lorsqu'ils ont en charge des élèves migrants en situation de handicap.

3 Implication parentale et altérités

Le rapport de l'OCDE (2018) fait aussi le tour des programmes favorisant l'inclusion et le bien-être, comme aux États-Unis, le programme « *Parent-Child Home* » qui met l'accent sur l'alphabetisation des familles et la préparation à l'école. Un autre programme mis en œuvre dans 10 pays – *Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*²² – privilégie l'enseignement à domicile en faveur des parents. Voici la présentation synthétique de quelques dispositifs identifiés et résultats associés expérimentés dans différents contextes d'enseignement :

²² <https://hippy-international.org/>

- Au Canada, initié en 2007, le projet de « promotion de modes de vie sains pour tous dans les écoles » (*APPLE project*) est aujourd’hui déployé dans 70 communautés scolaires. Certains établissements ont choisi d’expérimenter l’outil *Photovoice* dans le cadre d’une intervention sur le sommeil auprès d’enfants âgés entre 9-11 ans. Les travaux menés par McKernand, Gleddie et Storey (2020) visaient à étudier les liens entre l’école et la maison, et à comprendre de quelle manière les apprentissages, réalisés en classe, pouvaient influencer le comportement en contexte familial. Cet outil permet aux enseignants d’avoir une meilleure compréhension de leurs élèves et de leur environnement. La relation parents-école s’est aussi vue renforcée par une communication et des échanges plus réguliers.
- En Australie, le programme pédagogique et ludique « *Kindilink* » a été créé pour les enfants aborigènes d’âge préscolaire et leurs familles. Il propose d’accueillir gratuitement les familles, à raison de plusieurs séances par semaine tout au long de l’année, pour participer à diverses activités. Les familles sont accompagnées tout au long de l’année par un enseignant et un agent d’éducation autochtone et insulaire. Une évaluation récente du programme a montré son impact positif, à différents niveaux, sur les participants : le développement des compétences des élèves (langagières, émotionnelles et sociales) avant leur entrée à l’école, le développement du sentiment d’appartenance et de l’implication parentale à l’école, le renforcement des liens entre les écoles, le personnel et les familles ainsi qu’un sentiment de confiance conjugué à la reconnaissance des identités culturelles (Barblett *et al.*, 2020).
- En Irlande, des enseignants détachés à temps complet au sein de leur établissement pour une durée de 5 ans – *Home School Community Liaison Officers* (officiers de liaison école-familles-communauté) – ont pour mission de contribuer au développement, au bien-être et à la réussite scolaire des élèves en collaborant avec divers acteurs (parents, enseignants, acteurs communautaires). Ils réalisent des visites à domicile, assurent les formations à destination des parents, favorisent les échanges entre les établissements et les familles, et accompagnent ces dernières dans certaines démarches administratives. Les relations établies ont un impact positif sur la perception de l’école par les familles. Les officiers de liaison ont également joué un rôle crucial pour assurer le bien-être des familles lors de la période de confinement (Ross *et al.*, 2021).

Encadré 13 : Dispositifs pour favoriser la coéducation en France

En France, divers dispositifs ont été déployés au niveau national ou local pour favoriser une démarche de coéducation avec pour objectif d’accueillir, informer, dialoguer et impliquer (Hurtig-Delattre, 2019) :

- Des outils ont été créés tels que la « mallette des parents », la création de lieux dédiés, l’organisation d’activités favorisant la participation et les échanges ainsi que l’usage du numérique avec l’Espace de travail numérique (Schaming et Marquet, 2019 ; Périer, 2023), ou encore des actions comme « Les Petits-déjeuners des parents » afin de favoriser la participation et le soutien des parents en situation de vulnérabilités multiples (Francis et Doucet-Dahlgren, 2012).

- Le dispositif des « classes passerelles » a pour ambition de « structurer la collaboration des différents partenaires compétents autour de la petite enfance » (Tortérat *et al.*, 2019, p. 198). Il favorise une première socialisation et permet la transition du quotidien familial à un contexte d’enseignement, en

accueillant des enfants non-scolarisés, de 24 à 30 mois jusqu'à l'âge de 3 ans, au sein duquel les parents participent de manière active.

Dans le secondaire, où l'implication parentale est moins présente qu'en primaire, le dispositif « Parents dans la classe » propose l'immersion de parents de collégiens dans les cours (Moussay et Aknouche, 2018). Un travail d'échange entre les enseignants et les parents, à partir de traces audio-vidéo des activités menées en classe, est mené et permet d'approfondir les observations réalisées par les participants.

C. Des leviers d'action à l'échelle de l'organisation scolaire

Les travaux dont on dispose montrent qu'un niveau élevé de bien-être professionnel des enseignants est fortement tributaire des prises de décision et de l'autonomie dont ils peuvent bénéficier, du degré et de la qualité de leur accompagnement professionnel. Le développement professionnel, conceptualisé et validé empiriquement par de nombreuses études internationales, apparaît aussi comme un facteur important de motivation et de réalisation des professeurs : nouvelles expériences avec les pairs, sentiment d'auto-efficacité, d'appartenance à un collectif, épanouissement personnel et professionnel. De bonnes relations avec les collègues, l'équipe de direction, les élèves, les parents et les autres membres de la communauté éducative sont des facteurs déterminants qui apportent de la satisfaction et du bien-être dans les situations de travail. Ils construisent aussi la confiance. Les sous-parties suivantes présentent deux leviers d'action identifiés par la recherche depuis une trentaine d'années : les pratiques de direction et de leadership, le développement professionnel continu des enseignants.

Des enquêtes liées aux enseignants et aux autres catégories de personnels, comme les enquêtes 2013 et 2022 de la perception du climat scolaire et des victimations (*À l'école de la défiance*, voir Debarbieux et Moignard, 2022) ou encore l'enquête internationale Talis de l'OCDE conduite en 2018 auprès de 260 000 professeurs et chefs d'établissement dans 48 pays) font écho de malaise au cœur de l'organisation scolaire, notamment entre personnels. Pour Debarbieux et Moignard (2022, p. 5), « la violence exercée contre et par les personnels est aussi à prendre en compte, même si elle est trop peu renseignée dans la littérature ». Ces auteurs constatent un climat plus dégradé qu'en 2013 entre personnels, notamment avec des victimations en hausse, alors que la relation aux élèves demeure positive. Ils relèvent en outre que 55 % des personnels du second degré de l'Éducation nationale déclarent ne pas être satisfaits de leur métier contre 31 % neuf ans plus tôt. Et ils sont 21 % de plus entre 2013 et 2022 à songer de quitter le métier.

Ces résultats conduisent notamment les auteurs à suggérer d'« y voir un effet systémique, dans une mise en cause globale de l'organisation scolaire et de sa hiérarchie » (*ibid.*, p. 28), comme étudié ci-après.

1 L'influence des pratiques de leadership

Les données fournissent des preuves cohérentes de l'influence et de l'impact des pratiques de leadership sur l'organisation et la culture scolaire comme sur le travail des professeurs (Leithwood et Jantzi, 1999a ; Silins et Mulford, 2002a ; Day *et al.*, 2009a ; Hallinger et Huber, 2012 ; Day *et al.*, 2016). Des revues systématiques ont été depuis longtemps établies (Hallinger et Heck, 1996 ; Marzano *et al.*, 2005 ; Leithwood *et al.*, 2008 ; Robinson *et al.*, 2009 ; Hallinger et Heck, 2010 ; Hitt et Tucker, 2016 ;

Gumus *et al.*, 2018 ; Leithwood *et al.*, 2020). Une recherche empirique de grande ampleur au Royaume-Uni, à méthodes mixtes, a démontré l'impact du leadership sur les résultats des élèves (Day *et al.*, 2010). Des investigations approfondies menées pendant quinze ans par les membres du projet ISSPP (*International Successful School Principals Project*) dans vingt pays sont venues conforter ces résultats. Ils confirment l'importance du leadership comme facteur déterminant de l'effet-établissement (Møller *et al.*, 2007 ; Day et Leithwood, 2007 ; Moos *et al.*, 2011 ; Day et Gurr, 2014). Des études par pays conduites par l'OCDE en attestent également, même si, dans de nombreux cas, les chefs d'établissement se concentrent trop souvent sur des tâches administratives au détriment du leadership pédagogique (OCDE, 2013 et 2016).

Au début des années 1980, les recherches menées ont souligné que l'organisation scolaire favorisait plus ou moins les résultats des élèves et l'amélioration de leurs compétences de base en littératie et numératie. Depuis, ces travaux ont conclu que l'effet-établissement impactait aussi les compétences socio-émotionnelles des élèves (Teddlie et Reynolds, 2000 ; Sammons, 2007 ; Day *et al.*, 2016 ; Reynolds *et al.*, 2014 ; Sammons *et al.*, 2014 ; Sammons *et al.*, 2016). Si l'effet-établissement peut être repéré selon des indicateurs clés et les données des évaluations nationales, il dépend aussi de la promotion de valeurs positives (intégrité, compassion et équité), du civisme comme des capacités personnelles, civiques et sociales parmi les membres de la communauté éducative, lesquelles sont beaucoup moins mesurables. Les organisations scolaires se préoccupent ainsi de plus en plus des enjeux de diversité et d'inclusion, tandis que leur rôle en termes d'équité (liées au sexe, aux désavantages socio-économiques et souvent à l'origine ethnique ou à la langue d'origine) est devenu une préoccupation majeure des responsables de l'éducation (Sammons *et al.*, 2016 ; Hall *et al.*, 2020).

Reste que les conceptions ayant trait au leadership varient selon les pays et les cultures professionnelles. Dans les pays anglophones comme l'Australie, le Canada, la Nouvelle-Zélande, le Royaume-Uni et les États-Unis, le rôle de leader est jugé essentiel pour l'amélioration des résultats des élèves. Mais ce n'est pas toujours le cas ailleurs, bien qu'en Europe du Nord, les rôles et responsabilités du leadership pédagogique s'affirment depuis une dizaine d'années. Ces différences s'expliquent en partie par des variations importantes de structure et de fonctionnement des systèmes éducatifs. Ceux-ci sont plus ou moins décentralisés, mettent plus ou moins l'accent sur la gestion par les résultats, et correspondent surtout à des histoires, des traditions et des cultures spécifiques. Cela induit des effets sur le rôle attendu des équipes de direction dans leur relation avec les enseignants.

a. Leadership, bien-être et mobilisation des personnels

Une organisation scolaire avec un climat positif et sécurisé, favorisé par une équipe de direction offrant des possibilités de développement professionnel, d'autonomie, de communication significative et de participation à la prise de décision, fait partie intégrante de l'amélioration et du maintien du bien-être des personnels (Greany et Earley, 2021). Les chefs d'établissement et les directeurs d'école ont donc une responsabilité essentielle dans l'expression d'un certain nombre de comportements et d'attitudes au sein de la communauté éducative.

Pour cela, le développement de structures de leadership plus horizontales, déléguant des responsabilités, permettant aux équipes de développer des compétences d'animation et de coordination, facilitent le bien-être parmi les personnels. Le leadership peut aussi améliorer aussi les résultats des élèves comme il peut contribuer au développement de l'organisation (Hallinger et Heck,

2010 ; Tan, 2018) en instaurant un climat de confiance, de coopération et de respect mutuel (Bellibas et Liu, 2018) tandis qu'il renforce l'engagement des enseignants (Hallinger et Lu, 2014).

Les pratiques de leadership sont étroitement associées au sentiment d'auto-efficacité des professeurs (Mehdinezhad et Mansouri, 2016). Elles impactent leur bien-être et les résultats des élèves, mais aussi leur engagement dans l'organisation et leur satisfaction au travail. La diminution du stress et de la pression liée au travail, ainsi qu'une plus grande capacité à donner la priorité aux élèves, grâce au soutien des équipes de direction, sont des facteurs clés (Engels *et al.*, 2007). La satisfaction est d'autant plus élevée que les équipes pédagogiques bénéficient d'un accompagnement dans leur développement personnel (Tang *et al.*, 2020). Au contraire, la gestion désordonnée des relations avec les enseignants et les parents, aggravée par un manque d'accompagnement des équipes de direction, peut affecter négativement le bien-être des professeurs (Kidger *et al.*, 2016 ; Mulholland *et al.*, 2017).

Encadré 14 : Une approche systémique, à l'échelle de l'organisation scolaire de la santé mentale et du bien-être dans les écoles et les établissements scolaires de l'Union européenne.

Source : Cefai, Simões, Caravita (2021) *A Systemic, Whole-school Approach to Mental Health and Well-being in Schools in the EU*, NESET Report, Executive Summary. Luxembourg : Publications Office of the European Union. Doi : 10.2766/50546.

Ce rapport NESET (*Network of Experts on the Social dimension of Education and Training*) affirme la nécessité de donner priorité à la santé mentale et au bien-être des élèves mais aussi de les promouvoir activement dans des contextes sûrs et inclusifs. Plus précisément, la synthèse élaborée par ce réseau de chercheurs en sciences sociales passe en revue la littérature internationale sur ces orientations mais aussi la prévention du harcèlement. En outre, les experts européens cherchent à développer un cadre théorique pour guider la manière dont l'ensemble du système scolaire local, en collaboration avec la communauté éducative, peut être mobilisé à différents niveaux. Le rapport formule des recommandations pour la mise en œuvre efficace d'une approche systémique.

Méthodologie

Le réseau NESET a conduit une étude approfondie des programmes d'intervention centrés sur l'organisation scolaire. Ont été aussi recensés les meilleures initiatives et des exemples de bonnes pratiques.

Les conclusions montrent l'importance de l'éducation socio-émotionnelle, du renforcement de la résilience et d'une bonne connaissance des questions de santé mentale, qui doivent être intégrés dans les programmes scolaires dès les premières années de scolarité.

Il est aussi nécessaire de veiller à un bon climat scolaire, en mettant l'accent sur des relations bienveillantes et solidaires au sein de la communauté éducative, en cherchant à promouvoir la collaboration, la reconnaissance de la diversité et l'inclusion éducative, et en prenant en charge les problèmes comme le harcèlement scolaire.

Le rapport montre aussi l'importance :

- des attentes et des règles à l'échelle de l'école ou de l'établissement scolaire, lesquelles guident le comportement de l'ensemble de la communauté éducative en favorisant le partage de valeurs comme la coopération sociale ;
- de l'engagement actif des parents et de la communauté éducative ;
- des interventions ciblées pour les élèves qui risquent d'éprouver des difficultés ou qui en éprouvent ; elles doivent débiter le plus tôt possible en accompagnant les professionnels et agences selon une approche transdisciplinaire ;

Une approche intégrée permet de combiner à la fois des approches universelles et curriculaires dans des interventions ciblées pour les élèves ayant des problèmes de santé mentale, en fournissant un environnement efficace d'apprentissage.

Il est également fait référence aux documents politiques de l'Union européenne, aux rapports précédents du NESET ainsi qu'aux projets pertinents répertoriés dans la plateforme *School Educational Gateway* et financés par l'Union européenne.

Preuves en faveur d'une approche globale de la santé mentale et du bien-être à l'école

Bien que les recherches sur le bien-être demeurent limitées, les données disponibles indiquent néanmoins que les interventions ont plus de chances d'être efficaces si elles sont organisées dans le cadre d'une approche systémique. Pour autant qu'elles soient bien mises en œuvre, qu'elles s'intègrent dans le tissu de l'organisation et qu'elles se maintiennent dans le temps, les interventions à l'échelle de l'établissement ont un impact plus positif sur les résultats des élèves que les composantes individuelles ou des programmes séparés. Une telle approche mobilise les diverses ressources de l'ensemble de la communauté éducative, et nécessitent l'engagement actif des élèves, du personnel, des parents et des enseignants.

b. Un leadership positif au service du bien-être de l'organisation scolaire

La littérature spécialisée est largement dominée par les questions de stress, de dépression, et de *burnout* dans l'analyse des effets du leadership sur les conditions de travail des enseignants. À la suite des travaux sur le climat scolaire et l'amélioration de l'école (*school improvement*), les chercheurs se sont beaucoup intéressés aux effets des pratiques de leadership sur l'amélioration de la réussite des élèves, mais aussi à la capacité de la direction à mobiliser les équipes pédagogiques pour nourrir un développement professionnel continu sur site (Cherkowski et Walker, 2018 ; McCallum et Price, 2016 ; Murphy et Louis, 2018). Ces études, qui correspondent à un champ de la recherche en pleine émergence, s'intéressent à l'amélioration du bien-être des enseignants selon certaines interventions ciblées (Laine *et al.*, 2017), au management de la qualité et à la santé des professeurs (Lagrosen et Lagrosen, 2012). Inspirées par les résultats de la psychologie positive (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000 ; Seligman, 2011), elles attirent l'attention sur le fait que les actes de gentillesse et l'entretien des liens sociaux facilitent l'épanouissement des personnes, le bien-être de la communauté éducative, et l'amélioration du climat scolaire. De même, certains travaux mentionnent des facteurs d'amélioration comme la confiance (Fullan, 2016 ; Robinson *et al.*, 2011 ; Bryk et Schneider, 2002 ; Hargreaves et Fink, 2009) ou un leadership positif (Murphy et Louis, 2018).

c. La recherche francophone sur le bien-être dans l'organisation et la direction scolaires

Dans l'espace francophone, est aussi pointée l'augmentation des problèmes de santé et de stress au travail des directions. Cette évolution reflète les tendances internationales observées dans d'autres régions du monde (Etienne, 2020 ; Etienne et Gravelle, 2020 ; Gravelle, 2009, 2012, 2013, 2015 et 2017). Les travaux sont maintenant très développés au Québec et commencent à émerger dans le contexte français. Toutefois, l'épuisement professionnel des équipes de direction a été bien identifié par des enquêtes successives menées en France (Fotinos, 2008 ; Fotinos et Horenstein, 2001, 2011 et 2017). On observe une augmentation de l'anxiété, du stress, de la dépression et de l'épuisement professionnel qui ne sont pas liés qu'à la Covid mais qui dénotent un malaise structurel parmi les personnels d'encadrement.

Au printemps 2022, la Depp a mené la première édition du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale, conçu en étroite collaboration avec l'Observatoire du bien-être du Centre d'études prospectives d'économie mathématique appliquées à la planification (Cepremap) et le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (Radé, 2022). Le Baromètre aborde de multiples aspects de la qualité de vie au travail : l'environnement, les relations sociales dans le cadre professionnel, la rémunération, la formation, les perspectives de carrière, la conciliation avec la vie personnelle et le sens associé au travail. L'étude montre un sentiment d'épuisement professionnel en augmentation mais qui reste compensé par un équilibre entre vie professionnelle et familiale proche de celui de la population active en moyenne. Les personnels de l'Éducation nationale aiment, de manière générale, exercer dans leur établissement. Ils s'y sentent en sécurité à l'intérieur comme aux abords dans une large proportion, quelle que soit leur catégorie. Toutefois, les enseignants remplaçants des premier et second degrés et les personnels de direction des établissements du second degré se démarquent des autres personnels de l'Éducation nationale. Ils expriment une satisfaction moins élevée.

Du côté des des élèves, trois phénomènes très prégnants illustrent les enjeux en termes de climat scolaire, bien-être et réussite (Marsollier, 2017). Il s'agit tout d'abord du sentiment d'injustice ressenti à l'école par un tiers d'entre eux. Un deuxième phénomène concerne les cyberviolences, dont la fréquence est en très nette augmentation d'après les résultats des enquêtes Depp (9 % en 2011 ; 14 % en 2013 et 18 % en 2015) et dont sont plus fréquemment victimes les adolescentes, puisque 21 % d'entre elles déclarent avoir connu au moins une cyberviolence contre seulement 15 % des garçons. Ce sentiment s'accompagne souvent d'une perception dégradée du climat scolaire et d'une démotivation chez ceux qui en sont victimes. Un troisième phénomène s'est beaucoup développé ces dernières années puisqu'il touche près d'un collégien sur trois (Beaumont, 2015) : ce sont les moqueries d'un ou quelques élèves à l'endroit d'un camarade montrant son intérêt à l'égard du cours, en répondant, par exemple, aux sollicitations de l'enseignant.

Au Québec, des pistes d'intervention sont maintenant proposées (Conseil supérieur de l'Éducation, 2020) : les pratiques de leadership sont reconnues comme une manière de faciliter les relations entre enseignants et avec les élèves, d'améliorer le sentiment de sécurité et de justice, de dynamiser la participation, d'impliquer les parents, de partager la prise de décision comme de favoriser les pratiques collaboratives, de structurer des communautés d'apprentissage. L'enjeu est aussi d'améliorer les

compétences sociales et émotionnelles dans le développement professionnel des professeurs (Beaumont et Garcia, 2020).

Aborder l'organisation selon une approche globale et positive nécessite que l'équipe en place se dote d'une philosophie d'intervention commune, fondée sur des valeurs partagées qui transcendent toutes les sphères de la vie scolaire (activités académiques, récréatives, éducatives, relationnelles, etc.). Cette approche, préconisée par Beaumont (2018), signifie que le personnel, les parents et la communauté éducative ne s'attardent pas uniquement sur les problèmes lorsqu'ils surviennent, mais qu'ils organisent la vie scolaire dans un but premier : celui d'offrir un milieu de vie stimulant à tous ceux qui s'y trouvent. Un climat positif améliore la qualité de la vie scolaire, favorise l'acceptation des différences et, plus encore, valorise ces différences en exploitant les forces de chacun.

Comme le font observer Damon-Tao et ses collègues (2023), les travaux sur la formation au développement des compétences émotionnelles des enseignants sont relativement récents. Ces études ont recours à l'emploi de trois typologies de formations : celles construites à partir de l'un des modèles de l'intelligence émotionnelle, comme celui des habiletés (Salovey et Mayer, 1990) ou des traits de personnalité (Petrides, 2009), celles relevant des programmes de *Social Emotional Learning* (SEL), et celles catégorisées comme des interventions de méditation de pleine conscience. La conception des programmes SEL repose principalement sur deux cadres théoriques : l'intelligence émotionnelle et la théorie de l'apprentissage social de Bandura (Oliveira *et al.*, 2021). Les résultats montrent que que l'intelligence émotionnelle est importante pour des stratégies d'adaptation face à ruminant, l'auto-accusation et l'impuissance, ou encore la dépression.

De son côté, Gendron (2023) propose une démarche hédonique (ou *bien-vivance*). Attentive à la gestion des émotions, elle élabore des concepts opérationnels en montrant que le capital émotionnel *ad hoc* réhabilite la relation humaine dans sa reconnexion au monde, à son sens et à la qualité de la présence dans l'instant de l'Apprendre Ensemble. Cette approche par la « bien-vivance » vise à retrouver une vitalité dans les apprentissages, à œuvrer à une éducation qui valorise les capacités individuelles en renforçant l'inclusion éducative (Gendron et Lafortune, 2009).

d. Les différents types de leadership analysés par la recherche internationale

Toute une série de recherches ont permis d'identifier des pratiques professionnelles associées à deux principaux modèles de leadership scolaire, pris isolément ou combinés : transformationnel et « pédagogique » (*instructional*), complétés ensuite par le « *leadership distribué* ».

- Le leadership transformationnel

Ce modèle est associé à la vision portée par le chef d'établissement ou le directeur d'école, c'est-à-dire la définition d'orientations pour les équipes pédagogiques. Est également souligné son rôle dans la restructuration et le réalignement de l'organisation scolaire, dans le développement professionnel des enseignants, la mise en œuvre adaptée des programmes, ou encore l'implication des personnels dans l'environnement local (Burns, 1978 ; Bass, 1985 ; Leithwood et Jantzi, 2005). Les leaders engagés dans cette transformation motivent les équipes en leur faisant prendre conscience des objectifs à atteindre mais aussi en les incitant à transcender leur intérêt personnel pour le bien commun de la communauté éducative (Marks et Printy, 2003).

- Le leadership pédagogique

Ce leadership vise à établir des objectifs pédagogiques clairs, planifier la mise en œuvre des programmes et évaluer les enseignants, comme leur enseignement dans la classe, dans des pays où il n'existe pas toujours un corps d'inspection. L'objectif premier est d'obtenir de meilleurs résultats pour les élèves, en améliorant la qualité de l'enseignement et des apprentissages en situation (Robinson *et al.*, 2009). Il est prouvé que plus les leaders concentrent leurs efforts et leurs relations avec les professeurs sur les activités d'enseignement, plus leur influence sur les résultats des élèves est élevée (*ibid.*).

- Le leadership distribué

Un tel cadre trouve son origine dans des travaux de psychologie cognitive et sociale. Le modèle suggère que la cognition dans l'organisation doit être comprise comme un processus distribué entre les individus, les artefacts/objets et leurs représentations internes et externes (Hutchins, 1995). Cette théorisation insiste sur le contexte social et les interactions (Spillane *et al.*, 2001, 2004 ; Timperley, 2005 ; Spillane, 2006).

e. Le leadership scolaire entre confiance et bien-être des enseignants

Certaines recherches ont mis en lumière la relation entre le leadership pédagogique et la confiance (Le Fevre et Robinson, 2015 ; Kwan, 2016 ; Senol et Lesinger, 2018). Une étude sur les difficultés des chefs d'établissement pour développer des conversations avec les enseignants et les parents révèle que nombre de ces échanges sont marquées par des niveaux de confiance relativement faibles (Le Fevre et Robinson, 2015). Selon ces derniers, un développement professionnel ciblé est à même d'aider les chefs d'établissement à devenir des communicants et des leaders plus efficaces. La confiance constitue également un facteur essentiel pour une distribution adaptée, progressive et efficace des responsabilités. C'est un ciment qui permet d'atteindre de bien meilleurs résultats (Harris, 2013). Cela est confirmé par les résultats de l'étude « IMPACT »²³ : la répartition des responsabilités entre équipes de direction et enseignants dépend fortement de cette confiance réciproque.

Bien qu'il y ait des différences selon le contexte, le style et les stratégies de leadership d'un pays à l'autre, il existe d'importantes similitudes dans les stratégies ou la gamme de comportements pouvant être utilisées par les équipes de direction. Cette façon d'opérer ancre et maintient de manière cohérente des valeurs communes mais aussi la confiance avec les équipes pédagogiques. Ces travaux permettent d'identifier cinq caractéristiques communes :

- entretenir un engagement déterminé et un sentiment de responsabilité personnelle du chef d'établissement/directeur d'école ;
- maintenir un objectif moral en gérant les tensions et les dilemmes professionnels entre enseignants ;
- être « centré sur l'autre » et soutenir le développement des équipes pédagogiques ;
- s'investir émotionnellement et rationnellement dans l'organisation au quotidien ;
- mettre l'accent sur les relations personnelles et pas seulement sur le volet fonctionnel de l'établissement et de l'école.

²³ L'étude « IMPACT » est une importante étude et empirique américaine réalisée pour la *Wallace Foundation* à grande échelle avec des méthodes mixtes pour étudier l'impact d'un leadership efficace sur les résultats des élèves dans les écoles anglaises (Day *et al.*, 2009).

Ces caractéristiques montrent qu'un leadership réussi exige une combinaison de connaissances et de compétences cognitives mais aussi sociales et émotionnelles, reliées à un ensemble clair de règles de conduite, l'adoption de stratégies clés, et une aptitude à s'adapter aux changements.

Dans les deux derniers cycles de l'enquête TALIS de l'OCDE, portant respectivement sur vingt-trois et trente-quatre pays, au-delà des variations d'un contexte national à l'autre, il est prouvé que les chefs d'établissement adoptant des pratiques de leadership pédagogique obtiennent une plus grande collaboration entre enseignants, de meilleures interactions entre ceux-ci et les élèves, tout comme un engagement plus fort dans l'innovation (OCDE, 2009 et 2016). Les chefs d'établissement qui intègrent le leadership pédagogique et distribué dans leurs pratiques activent davantage des communautés d'apprentissage, où les équipes coopèrent, collaborent et communiquent entre elles (OCDE, 2016).

Une revue des pratiques de leadership scolaire dans un contexte international a été réalisée dans huit régions du monde : Alberta ; Angleterre ; Ontario ; New-York ; Nouvelle-Zélande ; Pays-Bas ; Singapour ; Victoria (Barber *et al.*, 2010). Les chefs d'établissement en réussite ne travaillent pas nécessairement plus longtemps que les autres. Par contre, ils passent plus de temps aux côtés du personnel dans l'organisation scolaire, en se promenant dans les couloirs, en discutant avec les enseignants, en interagissant avec les parents et les cadres extérieurs, en écoutant les élèves.

f. Valeurs, justice et équité du leadership scolaire : un facteur de bien-être

Un aspect du leadership qui a été jusqu'à présent négligé dans les recherches empiriques concerne le rôle des valeurs et de l'éthique. Celles-ci influencent les décisions prises par l'équipe de direction, l'accompagnement des enseignants et les relations au sein de la communauté éducative (James *et al.*, 2006). Les chefs d'établissement en réussite sont plus flexibles que dogmatiques dans leur façon de penser tandis qu'ils se réfèrent à un système fondamental de valeurs comme la persistance, la résilience, l'optimisme, etc. (Day *et al.*, 2010). Ce leadership est fondé sur des valeurs, poursuivant des objectifs moraux et éthiques forts et un sens aigu de la justice sociale (Starratt, 1991 ; Reitzug et Patterson, 1998 ; Begley et Johansson, 2003). Ces directions se soucient des bonnes expériences éducatives des élèves, en particulier ceux issus de milieux défavorisés, et s'engagent fermement à promouvoir l'équité et les pratiques d'éducation inclusive. Elles veillent à ce que toutes les parties prenantes (enseignants, personnels non-enseignants, élèves, parents, responsables locaux et communauté éducative au sens large) développent des compétences collectives et partagent des responsabilités pour promouvoir le bien-être des apprenants.

2 Développement professionnel, mentorat, coaching et bien-être des enseignants

Tout comme la confiance au sein de l'organisation scolaire, la résilience peut être promue grâce au développement professionnel des équipes pédagogiques (par exemple, Beltman *et al.*, 2018 ; Mansfield *et al.*, 2016 ; Yonezawa *et al.*, 2011). Selon Beltman et ses collègues, la résilience s'avère être le résultat d'une relation dynamique entre les risques individuels et les facteurs de protection. Les attributs individuels tels que les motivations altruistes et une grande efficacité personnelle sont des facteurs de protection individuels essentiels. Les défis contextuels ou les facteurs de risque et les accompagnements en contexte ou les facteurs de protection peuvent provenir de l'administration de l'écol/établissement, des collègues et des élèves. Pour faire preuve de résilience, les enseignants ont besoin d'opportunités d'apprentissage entre pairs, de ressources et de matériel, de relations

collégiales bienveillantes, d'attentes élevées de la part des équipes de direction et d'occasions de partage de la prise de décisions (Benard, 2012 ; Day et Hong 2016).

De nombreuses études suggèrent que les programmes de formation jouent un rôle clé dans la préparation des enseignants au développement de leurs compétences en termes de collaboration, de résolution de problèmes et de gestion du stress (Mansfield *et al.*, 2014 ; Silva *et al.*, 2018). Les professeurs sont alors mieux armés pour gérer des situations de travail difficiles. Les occasions de développement professionnel (Greenfield, 2015) peuvent être formelles (ateliers de formation) mais aussi informelles (recherche de conseils auprès d'un collègue plus expérimenté). L'importance de l'apprentissage entre pairs et de communautés de pratique est soulignée et empirique dans les études qui s'intéressent à la résilience et au bien-être du corps enseignants (Clarà, 2017 ; Raider-Roth *et al.*, 2012).

a. L'impact du développement professionnel sur le bien-être et la réussite des élèves : une revue systématique de la littérature de recherche

Les effets du développement professionnel sur la réussite des élèves ont été confirmés par la revue de littérature coordonnée par le CUREE²⁴(Cordingley *et al.*, 2005). Le développement professionnel continu et collaboratif y est défini comme une activité accompagnée avec des objectifs d'apprentissage explicites impliquant un travail collectif des enseignants entre eux et/ou avec les autorités académiques, les institutions d'enseignement supérieur et d'autres professionnels. Les données montrent un lien positif entre le développement professionnel continu et les changements observés comme l'amélioration du bien-être, une meilleure confiance en soi, un sentiment d'auto-efficacité, un engagement plus élevé, une meilleure maîtrise des stratégies pédagogiques. Cela impacte aussi le bien-être des élèves : plus forte motivation, meilleures stratégies d'apprentissage, meilleure organisation dans le travail personnel, moins d'inhibitions et plus de participation active dans la classe.

b. Coaching et/ou mentorat : leurs effets sur le bien-être des enseignants

Bien que le développement de l'expertise et des compétences au mentorat soit largement validé par la recherche pour ses effets sur le bien-être des enseignants (Ingersoll et Strong ; Langdon et Ward, 2015), peu d'attention a été accordée jusqu'ici au rôle des mentors sur le bien-être des jeunes enseignants. Cependant, selon Kutsyuruba, Walker et Godden (2017), Kutsyuruba *et al.* (2017), le rôle d'un mentor est particulièrement important pour créer une culture professionnelle positive et aider les débutants. Le mentorat favorise ainsi la confiance et le sentiment d'appartenance, mais il exige un engagement de tous les membres de la communauté éducative, en particulier des équipes de direction. Selon Hiscoe (2018), les cultures de confiance qui se développent sur le lieu de travail ne sont pas le fruit du hasard. Elles se construisent au fil du temps par l'investissement des personnels dans de bonnes relations et par des équipes de direction qui s'engagent, encouragent et renforcent des valeurs comme un sentiment d'adhésion.

²⁴ Centre for the Use of Research and Evidence in Education/Centre pour l'Usage de la Recherche et des Preuves dans l'Éducation) dans le cadre des activités de l'*Evidence for Policy & Practice Information Centre* – Le Centre d'information et de coordination des données probantes sur les politiques et les pratiques de l'Université de Londres. Cette revue s'est aussi appuyée sur un programme de recherche-développement impliquant 109 réseaux et plus d'un millier d'établissements scolaires au Royaume-Uni.

Dans leur étude sur les mentorés et les mentors au sein de districts scolaires ruraux, Hellsten *et al.* (2017) constatent que le soutien émotionnel des mentors est aussi important que l'apprentissage professionnel résultant d'un travail en commun. Les chercheurs notent que cela offre des perspectives aux enseignants débutants et un accompagnement émotionnel qui améliore leur bien-être. Kutsyuruba et ses collègues (2018) signalent de leur côté que les relations entre pairs sont un vecteur essentiel de l'accompagnement des nouveaux enseignants. Les plus expérimentés peuvent apporter des conseils à leurs jeunes collègues, tandis que ces derniers peuvent dialoguer sur leurs retours d'expériences et leurs frustrations, en faisant jouer leurs émotions et sans se juger les uns et les autres. Le type de relations avec l'équipe de direction exerce un effet certain sur ces premières expériences (Kutsyuruba *et al.*, 2018). Ces interactions peuvent être positives, et utiles. Dans le cas contraire, elles conduisent à de l'insatisfaction et à un risque potentiel d'abandon du métier d'enseignant.

Les origines du coaching dans l'éducation remontent aux années 1970 et 1980. Joyce et Showers (1980) ont proposé en leur temps un modèle de *coaching par les pairs*, considéré comme efficace pour transférer des compétences professionnelles dans la classe. Au cours de la décennie suivante, principalement aux États-Unis, ces pratiques de développement personnel ont été aussi appelées *coaching technique, collégial, de défi, d'équipe* ou *cognitif* (Garmston, 1987 ; Joyce et Showers, 1996, p. 14). En 1997, Knight a introduit la notion de *coaching pédagogique* pour caractériser l'action d'une personne utilisant des méthodes didactiques efficaces et proposant une formation professionnelle sur site pour répondre aux besoins des enseignants (Denton et Hasbrouck, 2009 ; Knight, 2005 et 2007). Quelques autres modèles de coaching s'en sont suivi, comme le *coaching axé sur le contenu* (West et Staub, 2003), le *coaching en littérature ou en lecture* et le *coaching mixte* (Bloom *et al.* ; Warren, 2005).

En 2005, le travail du CUREE a permis de clarifier les définitions du mentorat et du coaching, en identifiant la meilleure façon d'utiliser ces notions pour l'éducation (*Center for the Use of Research and Evidence in Education*, 2005). Trois définitions ont été formulées : le *mentorat* (un processus structuré et durable pour soutenir les professeurs lors de transitions professionnelles importantes), le *coaching spécialisé* (un processus structuré et durable avec le coach pour permettre le développement d'un aspect spécifique de la pratique professionnelle d'un enseignant) et le *coaching (co-) collaboratif* (un processus durable entre un ou des enseignants avec un professionnel pour leur permettre d'intégrer de nouveaux savoirs et compétences provenant de sources spécialisées et appliquées à leur pratique quotidienne).

En 2009, Cornett et Knight ont identifié quatre approches, lesquelles sont mentionnées de manière récurrente dans la littérature : le *coaching par les pairs*, le *coaching cognitif*, le *coaching en littérature* et le *coaching pédagogique*. Coaching et mentorat ont donc été reconnues comme des activités importantes de médiation dans la formation des enseignants (Orland-Barak, 2014).

c. Coaching ou mentorat : une différence ?

Van Nieuwerburgh (2012, p. 17) donne une définition précise du coaching en éducation :

« une conversation en tête-à-tête centrée sur l'amélioration de l'apprentissage et du développement par le biais d'une meilleure connaissance de soi et d'un sentiment de responsabilité personnelle, où le coach facilite l'apprentissage autonome de la personne coachée par le biais de questions, d'une écoute active et d'un défi approprié dans un climat d'accompagnement et d'encouragement ».

Le mentorat, quant à lui, consiste à fournir des conseils, une orientation ou un accompagnement à un mentoré (Fielden, 2005). Le mentor correspond généralement à un collègue plus expérimenté, qui connaît bien la culture professionnelle, qui peut exercer une influence tout en utilisant son expérience pour aider le mentoré à analyser sa situation afin de faciliter son développement (CUREE, 2005). Par conséquent, coaching et mentorat peuvent être des activités séparées, mais également être utilisés de façon complémentaire (Rogers, 2008 ; Weiss et Kolberg, 2003). La plupart des compétences requises apparaissent en effet identiques. Les coachs et les mentors doivent savoir écouter, poser des questions pertinentes et encourager les mentorés à suivre leurs aspirations (van Nieuwerburgh, 2012). La littérature utilise souvent les deux termes de manière interchangeable (Joo et al., 2012).

Les approches de coaching en éducation présentent des objectifs, des durées et des contextes d'intervention très variés (Aikens et Akers, 2011). Dans leurs recherches, Deussen et al. (2007) ont établi différentes catégories : les coachs axés sur les données, ceux centrés sur les élèves, les coachs managériaux et ceux focalisés sur les enseignants. Le coaching peut être individuel ou en groupe. Centré sur les données, il prend en charge les tâches liées à l'évaluation en lien avec l'enseignement. Le coaching axé sur les élèves se centre sur les tâches et activités des apprenants dans les situations d'apprentissage. Le coaching managérial vise à améliorer la gestion interne de l'organisation, comme les techniques d'animation des réunions et la réduction de la lourdeur bureaucratique. Le coaching orienté vers les enseignants s'occupe de l'accompagnement des équipes pédagogiques à titre individuel ou en groupes.

Aguilar (2013) répertorie, lui aussi, différents modèles de coaching : le coaching *directif* (ou pédagogique), *facilitateur* et *transformationnel*. Le coaching directif est consacré au changement de comportement des enseignants. Le coach partage son expertise et des ressources, fait des suggestions, modélise des leçons pédagogiques. Le facilitateur prend en charge l'apprentissage entre pairs des enseignants dans leurs nouvelles façons de penser en suscitant de nouvelles réflexions, analyses, observations et expérimentations. Le transformationnel, enfin, vise un changement plus en profondeur de l'organisation pédagogique.

Pour que le coaching soit efficace, les coachs doivent respecter et écouter les enseignants. Ils doivent être crédibles et se rendre toujours disponibles auprès d'eux, en maintenant une certaine confiance et confidentialité (Heineke, 2013 ; Pennanen *et al.*, 2020). Hunt et Handsfield (2013) ont pris en considération le rôle de coach dans la formation en littératie. D'autres ont analysé les pratiques de coaching dans l'étude de la leçon et l'apprentissage entre pairs (Nahseim et Næsheim-Bjørkvik, 2019 ; Tynjälä, 2021). La recherche souligne en outre le rôle important du coaching pour les enseignants débutants (Wilcoxon *et al.*, 2020) et les activités de leadership (Gibbons *et al.*, 2019).

D'autres contributions ont mis l'accent sur le coaching par les pairs (Cornett et Knight, 2009 ; Joyce et Showers, 1996), en littératie (Toll, 2014), cognitif (Costa et Garmston, 1994) et pédagogique (Knight, 2007). En général, il s'agit d'un processus en trois parties : une discussion avant une séance entre le coach et l'enseignant, une observation de la pratique en classe, et une discussion après la séance sur ce qui a été observé. De même, Lloyd et Modline (2012) ont recensé des caractéristiques communes : (a) établir une relation avec les enseignants ; (b) observer, modéliser et conseiller en classe ; (c) discuter des pratiques pédagogiques avec les professeurs, fournir un accompagnement et un retour

d'information, aider à la résolution des problèmes ; et (d) suivre les progrès accomplis à partir d'objectifs identifiés et partagés.

D. Interactions entre élèves et altérités

Les interactions fourmillent dans un établissement. Les espaces et les temps consacrés favorisent la rencontre de l'autre ou sa mise à distance (Hall, 1961 ; Clerc, 2020 ; Hébert *et al.*, 2022) et les relations symétriques ou dissymétriques des personnels (entre pairs, avec les élèves et les familles) – selon l'organisation de l'établissement, le leadership ou le climat perçu – peuvent agir sur le bien-être ou le mal-être. C'est le cas aussi des interactions entre élèves. La revue de littérature foisonne autour de ces relations entre pairs, du lien avec la qualité de vie et le bien-être (Rapport Cnesco, 2017), de la coopération en classe (Connac et Irigoyen, 2023). Les comparaisons internationales font écho aussi de la violence (Debarbieux, 1999 et 2008 ; Javerliac *et al.*, 2023) et du (cyber)harcèlement (Blaya, 2018 et 2020) entre pairs.

Par ailleurs, les contacts mixtes (entre les personnes en situation de handicap et celles non handicapées) soulèvent la problématique du décalage entre le prescrit et le réel (Dugas, 2023) d'une inclusion tant clamée pour une école pour tous, ouverte à la diversité. Pour Gardou (2018, p. 37), une société inclusive est « sans privilèges, exclusivités et exclusions ». Or, l'insatisfaction et la désillusion sont encore présentes, malgré les efforts constatés depuis les ambitions promues par plusieurs textes majeurs des années 1990 (Ebersold, 2009), tels la déclaration de Salamanque (1994) et la Charte du Luxembourg (1996). Des lois, des chartes et autres déclarations ont ainsi vu le jour sous l'impulsion d'organisations internationales (OCDE, OMS, ONU, UNESCO...) et d'associations. Au sein de la loi française du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école, l'impératif d'accessibilité de *l'inclusion scolaire* est « d'offrir à tout élève les conditions d'un développement optimal en plaçant chacun au centre de ses préoccupations pour être au plus près de ses rythmes, de ses besoins et de ses attentes » (Ebersold, 2017, p. 89).

1 Des interactions sociales à maîtriser

Pourtant, certaines interactions sont contrariées, nuisant à la diversité et potentiellement au bien-être des élèves (et celui de leur entourage) :

En France, l'expérience lancée par le MEN (2015) comparant des collèges favorisant une plus grande mixité et des collèges « témoins » authentifie des « effets positifs sur le plan du bien-être personnel et du bien-être social, pour les élèves de milieu défavorisé comme pour ceux de milieu favorisé » (note en 2023 du Conseil scientifique de l'éducation nationale, à l'appui de la thèse de Grenet, 2022). A *contrario*, aucune influence significative n'est constatée sur les résultats scolaires, ni sur l'évitement du privé.

Ainsi la ségrégation sociale à l'école est-elle un phénomène qui ne touche pas uniquement les établissements scolaires, et peut être appréhendée comme une problématique plus large. Plusieurs recherches dans notre pays et à l'étranger soulignent le lien entre la ségrégation résidentielle et scolaire (en Suède : Andersson, Malmberg et Östh, 2012 ; en Finlande : Bernelius, Huilla et Lobato, 2021 ; en Grèce et en Allemagne : Maloutas et Lobato, 2015 ; aux États-Unis : Rivkin, 1994, Rich, Candipan et Owens, 2021 ; en France : Broccolichi, 2009 ; Oberti et Savina, 2019). Dans les zones peuplées surtout par des familles défavorisées, les parents ayant un statut socio-économique favorisé

recourent alors à des pratiques et à des stratégies d'évitement afin de proposer à leurs enfants une éducation dans des écoles plus renommées (van Zanten, 2009).

Pour certaines minorités, comme les migrants, l'école peut être un acteur de soutien majeur aux jeunes dans la quête de leur construction identitaire. Cependant,

« bien que le milieu scolaire puisse exercer une influence positive en étant un vecteur de reconnaissance sociale (Fazel, 2015), il peut aussi avoir un impact négatif en reproduisant les inégalités sociales et les phénomènes de discrimination ou de racisme (Potvin et Mc Andrew, 2010) » (Bauregard, 2019, p. 67).

Sur le plan des apprentissages, la tendance à regrouper les élèves en difficulté dans des classes moins nombreuses est clairement corrélée à une augmentation de la victimation (Heith, 2005). Mais, si la différence s'apprend par l'hétérogénéité et la diversité des membres d'un groupe, quelques précautions sont à prendre : une trop grande différence de niveau de développement ou de connaissances entre les élèves n'est parfois pas favorable à leur apprentissage (par exemple, des élèves de moyenne section et de CM2 : grande différence de niveau de développement)²⁵ ; et, inversement, trop de symétrie produit des effets de complaisance peu efficaces (Bourgeois et Nizet, 1997). Il ressort que les groupes à hétérogénéité restreinte (élèves de niveaux « faible et moyen » ou « moyen et fort » ensemble) semblent favorables à tous (Webb, 1989 ; Webb et Palincsar, 1996). Plus largement, ce qui rend une situation problématique n'est pas l'altérité en elle-même, c'est la façon dont l'école est adaptée ou non aux besoins engendrés par cette altérité, ce qui demande le pas de côté et la bienveillance des enseignants. En somme, une formation du jugement pouvant se construire « par l'usage de la discretio, cet "art bienveillant de se proportionner aux aptitudes, aux sentiments et aux aspirations" de ceux qui nous sont confiés » (Ferréol, 2015, p. 11).

Les élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP) méritent ici une attention particulière : malgré une volonté mondiale d'inclusion en milieu ordinaire, où l'ambition de la diversité affichée serait source de bien-être (Ebersold *et al.*, Cnesco, 2016), des ségrégations spatio-temporelles totales ou partielles dans l'école (en France : ULIS et Segpa) et hors d'elle (établissements spécialisés) peuvent être source de bien-être ou mal-être, d'espoirs ou de désillusions, selon les dispositifs mis en œuvre (Dugas, 2023 ; Dupont, 2020 et 2021, ; Ebersold, 2009 et 2017, etc.). Notons qu'en Italie, les établissements spécialisés ont été fermés dès les années 1970 et les classes spécialisées ont été jugées inconstitutionnelles en 1987 parce que ségrégatives et empêchant le développement « psycho-physique » des enfants (Nocera, 2021). Les enfants à BEP suivent ainsi des programmes individualisés soutenus par des enseignants spécialisés dans les classes ordinaires.

Malgré des progrès notables enregistrés ces dernières années, les élèves inclus en classe ordinaire peuvent se sentir dans un perpétuel entre-deux (Stiker, 2007), accentuée par le manque de moyens, de ressources d'accompagnement, de formation, de temps et d'« effectivité des droits » (Revillard, 2020). À la différence des discours européens, les élèves français à BEP correspondent davantage aux élèves en situation de handicap, restant sur un modèle de la compensation du handicap lié à une logique médicale (Chevallier-Rodrigues *et al.*, 2016 ; Woollven, 2021). Le flou entre élèves à BEP et handicapés « conduit à associer le besoin éducatif à une médicalisation de l'échec scolaire, à oublier

²⁵ Les classes à double niveau d'âge (voire davantage en milieu rural) ne sont pas forcément défavorables aux apprentissages.

que ses acceptions varient selon les pays et que la part d'élèves dont le besoin éducatif est induit par un problème de santé diffère » (Ebersold et Armagnague, 2021, p. 40).

L'éducation inclusive est alors à privilégier pour ne pas réduire l'élève à son altérité et plutôt se concentrer à répondre à des besoins variés. Encore faut-il ne pas occulter la préparation à la vie d'adulte, l'avenir pouvant être source de vulnérabilité et d'inquiétude. À l'appui de travaux internationaux et d'une recherche centrée sur la transition juvénile, Ebersold nous alerte sur un point lié à l'augmentation des élèves à BEP en milieu ordinaire : elle « ne masque pas les difficultés du système scolaire à prémunir les jeunes adultes dans ce cas des inégalités inhérentes à la dynamique d'enveloppement accompagnant le passage à l'âge adulte » (2017, p. 117), du fait d'une conception techniciste de l'accessibilité qui « perpétue une vision essentialiste des composantes du handicap » (*ibid.*).

En France, on évoque la « désinstitutionnalisation » exprimant la diversité des réponses pour inclure les personnes (ségrégues) dans leur territoire tout en respectant leur droits (Zribi, 2021). Elle est préférée à la « désinstitution » qui se réfère à la fermeture des établissements et services spécialisés. Pour la favoriser, Meininger (2013) préconise des espaces de rencontre en s'inspirant des « hétérotopies » de Foucault (2009), pour lesquelles :

- les personnes en situation de handicap se sentent invitées à s'exprimer à leur façon ;
- l'espace est caractérisé par l'hospitalité, où les personnes prennent du temps l'une pour l'autre, offrent le soutien émotionnel et des activités en commun avec lesquelles celles en situation de handicap peuvent développer et améliorer leur estime de soi ;
- la rationalité des objectifs-moyens est suspendue, la valeur de cet espace est de vivre des expériences ensemble, pas de faire ou de produire quelque chose ;
- il n'y a pas de distinction entre le normal et l'anormal, l'espace de rencontre est un espace de dialogue.

Au sein de cette proposition, on retrouve des éléments issus de la théorie du bien-être de Seligman (2011) : les relations, les émotions positives, le sens et l'engagement. À l'instar de la création de tiers-lieux (*third spaces*), l'école doit-elle s'ouvrir vers l'extérieur pour favoriser le bien-être ? Une enquête immersive de type ethnographique (observation participante, parcours photographiques, entretiens) sonde les interactions entre pairs au cœur d'espaces sociaux ni scolaires ni entièrement récréatifs dans une école rurale (Levrard, 2023). Réalisée auprès de quatre-vingts enfants entre 6 et 10 ans, elle fait valoir l'importance des relations entre pairs en dehors de lieux institutionnalisés. Ceux-ci favorisent des alternatives à des situations pouvant évoquer un mal-être (solitude, apprentissage, relations) : « Les enfants utilisent le tiers-lieu comme "espace de résilience" (Burret, 2015) et de résistance, en particulier pour mettre en place leurs jeux et faire face au stress que peut représenter l'institution, les pairs, la famille » (*ibid.* [en ligne]). L'auteure identifie trois types de tiers-lieux au prisme de l'amitié partagée entre pairs : (1) du groupe (accueillir le groupe et échapper à la solitude) ; (2) de transgression (pour être acteur social, grandir et se faire accepter) ; (3) symboliques (pour imaginer ensemble).

En France, un projet, soutenu par le ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse (MENJ), s'est construit avec l'association *Tiers-Lieux Edu*, dans l'objectif de « faire communauté » et de « faire émerger un patrimoine informationnel commun » à l'école (MENJ, 2022). Les écoles sont donc encouragées à créer des espaces de collaboration et pluridisciplinaires avec des *fablabs*, *living labs*,

makerspaces pour développer des dynamiques de « faire ensemble » (*ibid.*). À titre de comparaison, plusieurs études norvégiennes établissent comment les tiers-lieux créent des espaces de nouvelles pratiques pédagogiques tout en renforçant leurs partenariats et collaborations (Steele, 2017). Hors de nos frontières, ils sont compris aussi de manière différente : aux États-Unis, ce concept a été transposé dans l'espace de la classe (Gutierrez *et al.*, 1995 ; Gutierrez, 2002 et 2008). Les tiers-lieux se créent entre les enseignants et les élèves, entre la culture « dominante » et les cultures apportées dans l'espace d'apprentissage par les enfants, parfois éloignées de la culture scolaire. Ce sont des lieux de dialogue et d'échange où différentes cultures se mêlent avec pour finalité de créer une interaction authentique entre enseignants et élèves.

La coopération est aussi au cœur de la relation à l'autre et on en identifie plusieurs formes : au sein de l'équipe pédagogique, entre les enseignants et les familles, l'école et les parents, entre les élèves eux-mêmes. En classe, elle contribue à la motivation et au bien-être des élèves, à la prise en compte de leur diversité, au climat scolaire, au développement de compétences transversales et à la qualité des apprentissages. Précisons le rôle essentiel de l'enseignant (Connac, 2011), car il ne suffit pas de réunir les élèves pour qu'ils coopèrent. Reposant sur un certain nombre de valeurs (fraternité, solidarité, entraide, respect, ouverture, etc.), ces pratiques visent un intérêt général (Berquin et Murillo, 2023 ; Connac, 2018). Deux types de pratiques sont distingués (Connac et Irigoyen, 2023) : l'apprentissage coopératif (*cooperative learning*, faisant référence à « de nombreuses méthodes d'organisation et d'exécution de l'enseignement scolaire par le biais d'interactions coopératives » (*ibid.*, p. 1), et les pédagogies coopératives,

« principalement issues des pédagogues et mouvements pédagogiques de l'éducation nouvelle et des recherches scientifiques sur la dimension sociale dans l'apprentissage » et qui « évoquent peu la notion d'habileté coopératives ou de valeurs à promouvoir et s'inscrivent plutôt dans le paradigme de coopérer pour apprendre » (*ibid.*).

Ces pratiques diffèrent selon des pays. Elles semblent moins bien ancrées en France (enquête TALIS, 2018) avec un enseignant sur deux déclarant « avoir "souvent" ou "toujours" recours au travail des élèves en petits groupes », contre deux sur trois en Angleterre, en Flandre ou en Espagne (Paulin-Moulard *et al.*, 2022, p. 7).

En Finlande, la coopération est un des principes clés du système éducatif (Kelly *et al.*, 2018). Elle concerne aussi l'apprentissage collaboratif, fondé sur le modèle socio-constructiviste. L'idée principale est que les personnes ne peuvent pas apprendre et construire leurs connaissances individuellement, mais toujours en contact et avec l'aide des autres (Freire, 2014). Ce type d'apprentissage stimule la pensée critique, les discussions et les réflexions entre pairs, améliore leur image de soi et leur motivation. Sislian *et al.* (2015) ont décrit cet apprentissage dans 60 classes de différentes écoles finlandaises. Ils ont remarqué que différents types d'apprentissage collaboratif ont été employés dans les lycées et facultés. En grande majorité, l'utilisation des blogs et des réseaux sociaux est soutenue afin de faciliter la création des groupes : les élèves ou les étudiants écrivent et créent leurs pages, dans lesquelles ils notent leurs intérêts, talents, loisirs. À partir de ces descriptions, des groupes de travail leur sont proposés. Les enseignements sont aussi présentés sur des blogs. Les réseaux sociaux comme *Facebook*, *Twitter* sont utilisés, particulièrement dans les travaux en groupe afin de faciliter les interactions entre les pairs.

2 Arts et pratiques corporelles pour un mieux-être

Les interactions fondées sur la mise en jeu corporelle sont propices à la socialisation, au respect des règles et d'autrui, à l'éveil empathique et plus largement au développement de compétences socio-émotionnelles et psychosociales (CPS ; OMS, 1993). Ce « co-éprouvé corporel » prend toute sa mesure au cœur de jeux de rôles, théâtraux ou sportifs (Dugas et Ben Ali, 2023 ; Tisseron, 2010 ; Zanna et Jarry, 2018). En effet, le jeu, lorsqu'il est physique, engage le sens, corps, esprit, émotions, autrement dit la totalité de la personne. *In fine*, bien encadrées les interactions corporelles, les « face à face » sont des leviers à l'éducation aux émotions (Zanna, 2019) et peuvent contribuer à l'épanouissement et du bien-être individuel et collectif. Par ailleurs, le développement de l'empathie à l'école peut être corrélé au bien-être subjectif des élèves (Zeidan, 2012 ; Richard *et al.*, 2021). Si les dispositions empathiques sont présentes dès le plus jeune âge (Decety et Holvoet, 2021), l'exercice par les jeux corporels révélerait et préserverait tout leur potentiel dans un construit pédagogique cadré et maîtrisé (Dugas et Ben Ali, 2023). Effectivement, les recherches, notamment en neurosciences sociales, soulignent que la prédisposition empathique jouerait, parmi d'autres qualités humaines, un rôle important dans l'émergence ultérieure de la motivation des comportements prosociaux, en lien avec le souci de l'autre (Decety et Holvoet, 2021), constituant ainsi des bénéfices à la vie sociale. L'empathie est aussi ajustée par des facteurs interpersonnels et contextuels (Decety, 2015).

En France, des dispositifs fondés sur des jeux comme celui des « trois figures » (Tisseron, 2010 et 2011) ou des « mousquetaires » (Zanna, 2010 ; 2015) ont été testés à l'école et dans le secondaire. Le premier met en interaction un élève agresseur, une victime et un tiers (témoin actif), le sauveteur²⁶, en agissant et en faisant semblant de résoudre des conflits de façon non violente. Dans le second, un joueur « joker » court selon un parcours prédéfini et est attentif aux mimiques de ses camarades qui ont une position corporelle difficile à maintenir afin les secourir en prenant leur place. Ces jeux aux rôles « fluctuants », comme de nombreux jeux traditionnels (Dugas et Ben Ali, 2023 ; Lavega *et al.*, 2014 ; Lavega-Burgués *et al.*, 2020 ; Parlebas, 2016 et 2020), permettent d'agir et s'exprimer avec son corps, de vivre des sensations et des émotions. L'empathie émotionnelle est un face-à-face où l'on entre en résonance avec l'autre à travers le corps et le langage (Zanna et Jarry, 2019). Pour Tisseron (2011), la coprésence et la sécurité psychique conditionnent l'empathie, une amélioration du climat de classe, une diminution des tensions, les élèves osant faire appel à l'adulte en cas de conflits à régler. Zanna (2019) préconise trois composantes pour mieux éduquer aux émotions : observer les autres faire et faire à son tour ; pratiquer ensemble pour entrer en empathie émotionnelle ; mettre des mots sur les émotions et en parler.

Pour proposer un programme autour de l'empathie qui puisse apporter de réels profits, il est indispensable d'adopter une approche systémique (Dugas, 2023)²⁷ :

« Concrètement, cela signifie qu'il faut prendre en compte la totalité du système – ici scolaire –, [...] [car] tout élément d'un système influence et est influencé par les autres éléments du même système. Une approche systémique évite une organisation cloisonnée, en silo. À l'école, elle suppose que tous les acteurs (élèves, personnels enseignants, non enseignants, famille, partenaires de l'éducation) soient sensibilisés à la relation empathique (dans le cadre de formations entre pairs par exemple) »

²⁶ Rapport : <http://www.yapaka.be>

²⁷ <https://theconversation.com/les-cours-d'empathie-peuvent-ils-etre-benefiques-215275>

... et pas uniquement les élèves. En somme, qu'ils soient en interrelation et partie prenante du projet éducatif projeté.

Par ailleurs, les arts (musique, danse, théâtre, arts plastiques...) tiennent une place importante, chez ceux et celles qui les pratiquent, pour l'amélioration de la santé mentale et du bien-être au prisme des expériences émotionnelles et esthétiques que ce type d'activité procure.

Par exemple une compagnie théâtrale australienne reconnue, Brainstorm Productions²⁸, engage sous un angle ludique et créatif les élèves à converser sur leur santé mentale et leur bien-être à partir d'une histoire pour appliquer ce qu'ils expérimentent à leur propre vie. Au Québec, c'est l'art dramatique qui a toute sa place en ciblant les « compétences transformatives » (OCDE, 2018), « contribuant à la formation de l'élève dans une prospective de développement » (Chaîné *et al.*, p. 2). Et dans une perspective de mieux vivre ensemble, de la relation à soi et aux autres, des dispositifs de pratique artistique en contexte éducatif, tel que le « théâtre-forum » (Necker et Thorel-Hallez, 2015), sont mis en place. Ils visent à participer au « développement, au maintien et/ou à la restauration d'un climat positif en milieu éducatif » (*ibid.*, p. 123).

Au Canada, des programmes d'expression créatrice sont intégrés en classe et élaborés en trois étapes (Beauregard, 2019) : (1) libre expression mais structurée ; (2) travail en sous-groupes pour un partage potentiel avec ses pairs ; (3) complément artistique pour un construit de sens. Le jeu libre s'inscrit dans trois programmes selon l'âge : le « Jeu dans le sable » pour les tout-petits d'âge préscolaire (création de scènes) ; « Art et Contes » pour les élèves en primaire (mode d'expression verbal et non verbal) avec en support le dessin ; « Théâtre Pluralité-ÉLODiL » auprès des adolescents où l'expression corporelle, musicale et théâtrale est privilégiée pour exprimer leur vécu intérieur. Pour ces jeunes, les trois programmes ont contribué à la construction identitaire et de sens. En complément, des méta-analyses ont fait valoir tout leur intérêt (Bennouna *et al.*, 2019). Néanmoins, comme toute intervention, le mieux-être ambitionné ne peut être garanti pour tous, mais l'intervention par l'art en milieu scolaire « offre toutefois une opportunité à tous de s'exprimer sur des enjeux qui leur sont personnels » (Beauregard, 2019, p. 81).

En guise de synthèse, nous terminons cette section par l'art-thérapie et ses bienfaits auprès de jeunes brésiliens des rues. L'art-thérapie, mobilisant de nouvelles habiletés, peut changer les regards (Dubois et Montchanin, 2015). Par le chant, la danse, la poésie ou le théâtre, l'enfant « ose, produit, rencontre l'autre, enrichit son imaginaire, élargit ses horizons » : « Ce moment où le jeune se découvre beaucoup plus créatif que ce que pensait ou disait son entourage, retrouvant le goût de vivre, de sourire et de s'exprimer, malgré des blessures parfois profondes, reste magique » (cité par Baudriller, 2018-2019, p. 27). C'est, en réalité, « tout l'inverse de : Dessine-moi un mouton du Petit Prince de Saint-Exupéry » (*ibid.*), le dramaturge Grégory Renault nous dit pourquoi : « Ce n'est pas dessine, car je ne donne pas d'ordre ; ce n'est pas moi car tu ne dessines pas pour moi ; et ce n'est pas un mouton, car je ne dis pas ce que tu dois faire » (*ibid.*). Et de conclure : « Fais pour toi ce que tu veux » (*ibid.*).

Dans le nord-est du Brésil, à Recife, la culture constitue l'un des leviers dont s'est saisi le groupe de danseurs *Pé no Chão* pour venir en aide aux enfants des rues :

²⁸ Théâtre éducatif : <https://www.brainstormproductions.edu.au/>

« Dans cette ville parmi les plus inégalitaires du pays, la violence liée aux trafics et à la présence de gangs armés est endémique. Enfants et adolescents des quartiers pauvres en sont des proies faciles. Déscolarisés, ils vivent dans la rue, en quête de moyens de survie. Pour les arracher à leur condition, est mis en place un programme d'éducation dans deux favelas. Il se déroule dans la rue et se déploie à travers des activités artistiques et culturelles comme la capoeira, le break dance, le hip-hop, ainsi que le dessin. Pour la plupart afro-descendants ou issus des peuples autochtones, ces jeunes se sentent méprisés et exclus. L'objectif est qu'ils retrouvent l'estime d'eux-mêmes, et beaucoup d'entre eux montent des spectacles qu'ils produisent dans des centres commerciaux et des écoles pour faire reculer les préjugés. Ils éprouvent la fierté de leurs groupes d'origine, découvrent de nouvelles opportunités et se construisent une identité, renouant avec la scolarité ou leur famille » (Briot, 2018, p. 9).

Enfin, d'autres formes d'activités se développent : les pratiques corporelles du bien-être (PCBE) telles que la relaxation, le yoga, la pleine conscience, les *brain-gym*²⁹, etc. (Boizumault et Necker, 2020 ; Necker et Boizumault, 2020). Elles ont en commun de s'intéresser au développement des compétences émotionnelles et à la santé mentale au profit d'un mieux-être à l'école. Si les recherches internationales attestent des bienfaits, elles sont moins étendues en France (voir pour une revue de littérature : Jacquin, Cnesco, 2023).

E. Personnels non-enseignants : les invisibles et/ou invisibilisés

Dans une approche systémique du bien-être, les interactions entre pairs, symétriques (élèves ou enseignants) ou dissymétriques (enseignants-élèves, direction-professeurs, école-familles), sont généralement privilégiées dès lors que l'on s'intéresse à l'organisation d'un établissement. Toutefois, les travaux disponibles tendent à réduire celles entre les personnels scolaires non enseignants et les enseignants (Conley et al., 2010 ; Littlecot *et al.*, 2018 ; Howley, 2019). Si les professeurs sont en première ligne de par leur travail qui s'inscrit au cœur de l'activité éducative (Tardif et Le Vasseur, 2015), d'autres professionnels, moins visibles mais tout aussi importants, sont également à prendre en considération. C'est le cas des personnels non-enseignants (PNE) qui représentent l'ensemble des « personnes employées par un établissement d'enseignement n'ayant aucune responsabilité d'enseignement³⁰ » (Institut statistique de l'UNESCO, 2023). Or, plus les éléments d'un système font partie du projet et adhèrent au cap fixé, plus forts seront sa transformation, son efficacité et son retentissement sur le plan du bien-être (Goleman *et al.*, 2005). Encore faut-il que les moyens alloués, la reconnaissance, la gratification et la non-précarité de ces PNE soient effectifs.

La « démocratisation scolaire [s'est] traduite par une plus grande hétérogénéité des populations d'élèves et une plus grande demande d'égalité » (Tardif et Le Vasseur, 2010, p. 22), entraînant ainsi dans les sociétés développées une recomposition du paysage professionnel, notamment avec le déploiement du personnel spécialisé et d'agents techniques (Garnier, 2010). Ces catégories ont investi de nouvelles sphères de travail au sein de l'École comme « l'accueil des élèves immigrants, le travail en petite enfance, les troubles de l'apprentissage, etc. » (Tardif et Borgès, 2009, p. 86). Des pratiques et des concertations professionnelles se sont développées autour de l'éducation inclusive (Tremblay,

²⁹ <https://www.braingym.fr/>.

³⁰ <http://uis.unesco.org/en/glossary-term/non-teaching-staff>

2020 ; Ciavaldini-Cartaud, 2019), ainsi que des approches de « promotion à la santé » (Marcel, 2012 ; Jourdan *et al.*, 2010 ; Mcnamara *et al.*, 2006).

Les PNE sont présents dans tous les systèmes scolaires du monde mais sous des dénominations et représentations variables, parfois au sein même d'un pays (Chambers et Forlin, 2015). Un certain nombre d'études sont menées depuis les années 2000 sur ces différents métiers exercés au sein des établissements du premier et du second degrés (Bois et Jacquot, 2022).

Encadré 15 : Les personnels non-enseignants dans le monde

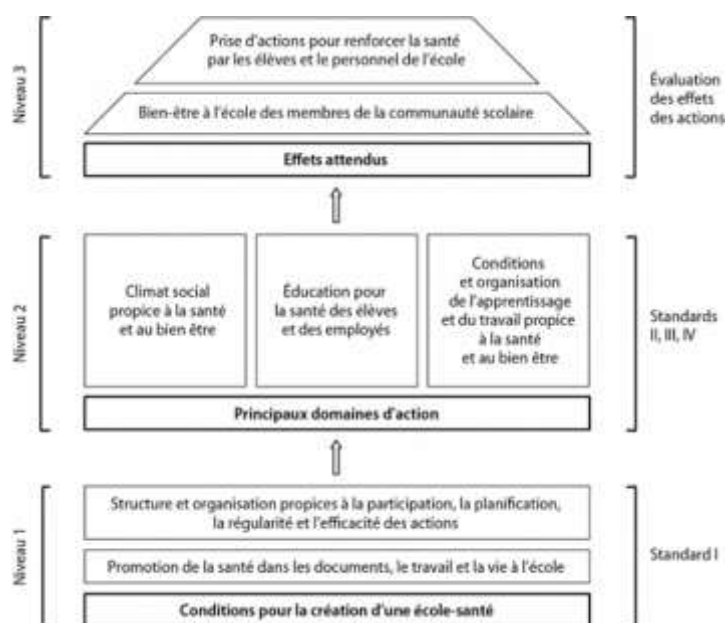
- Au **Québec**, les PNE se divisent dans l'école publique en 35 catégories d'emploi différentes et forment environ 6 % du personnel scolaire. Leur nombre a doublé depuis vingt ans. Le personnel d'encadrement et le personnel de soutien scolaire (auxiliaire de bureau, concierge, surveillant d'élèves, infirmier, technicien en travail social) sont inclus et ont « un rôle actif de services », d'aide aux personnels, dont les enseignants, au quotidien pour contribuer à la réussite éducative des élèves (Lemieux *et al.*, 2021).
- Aux **États-Unis**, les « *Education Support Professionals* » ou ESPs sont divisés en 9 groupes et peuvent représenter jusqu'à un tiers des adultes travaillant dans un district scolaire (Howley, 2019). Selon l'Association nationale pour l'Éducation (NEA, 2022), en 2019, 75 % de ces personnels exercent aux premier et second degrés. Le personnel de santé ne représente que 3,5 % des PNE. Ces données constituent une moyenne au niveau national. Ils peuvent varier en fonction des Etats.
- Au **Chili**, les autorités ont permis, ces dix dernières années, une intégration massive des PNE – principalement des psychologues et des travailleurs sociaux (on constate entre 2010 et 2018 une augmentation de 800 % du nombre de psychologues et de travailleurs sociaux, embauchés pour travailler en binôme) – dans les écoles publiques (Lopez, Olavarria, Villalobos-Parada, Cardenas, Ortiz, et Alfara, 2021). Le personnel parascolaire représente le plus gros effectif (39,4 %). Les personnels auxiliaires (en charge de la maintenance et de l'entretien des établissements) et professionnels sont les deux autres groupes les plus importants (24,7 % et 21,8 % du PNE). Comme au Québec, il existe plus d'une trentaine de catégories d'emploi.
- En **Angleterre** et au **Pays de Galles**, une importante réforme mise en place par le ministère de l'Éducation en 2003 – « *School workforce remodelling* » –, a permis un investissement massif de nouveaux postes de PNE, entraînant une forte augmentation du nombre de personnels de soutien scolaire (Blatchford *et al.* 2011). Pourtant ces auteurs décrivent une relation négative entre le soutien apporté par les *teachers assistants* et les résultats scolaires des élèves. Actuellement, le nombre de personnels non-enseignants ne cesse d'augmenter, passant de 495 500 à 502 600 entre 2019 et 2022. En dix ans, une augmentation de plus de 11 % est enregistrée (*Explore Education statistics*, 2023).
- En **Roumanie**, en fonction de la taille de l'école, des catégories de personnels non-enseignants peuvent être employées et sont nommées par le chef d'établissement : secrétaires, comptable, concierge, personnel de nettoyage et d'entretien (EURYDICE, 2022). Les services de santé scolaire sont définis par l'arrêté n° 438/4.629/2021 des ministères de la santé et de l'Éducation. La présence d'une infirmière scolaire est prévue dans chaque école, mais de nombreux écarts sont constatés sur le terrain entre les différentes régions (UNICEF, 2021).

- Au **Japon**, les PNE ne représente que 18 % de l'ensemble du personnel scolaire (Ministère de l'Éducation, 2015). Contrairement aux autres systèmes cités, le personnel enseignant remplit plusieurs rôles à la fois, faisant face à une charge de travail importante (jusqu'à 56 h par semaine dans le secondaire), source de stress et d'anxiété (Yorimitsu *et al.*, 2014 ; Kishino, 2020). Cependant, ces données seront amenées à évoluer suite à la mise en place de la réforme éducative *Kishino (ibid.)*, visant l'augmentation du financement des postes de PNE et la diminution de la charge de travail des enseignants, qui devrait être mise en place courant 2023.
- En **Australie**, les données de l'*Australian Curriculum assessment and reporting authority (ACARA, 2022)* identifient trois profils de PNE : administratif (incluant les assistants d'enseignement) ; de maintenance ; de support spécialisé. On comptait 89 846 PNE dans l'enseignement public en 2022, soit environ 31 % de l'effectif total des personnels scolaires australiens.

Si beaucoup de travaux soulignent le rôle essentiel de la relation enseignant-élèves au cœur de l'expérience scolaire et des apprentissages, contribuant ainsi au bien-être et à la réussite scolaire (Allen *et al.*, 2018 ; Espinosa, 2017 ; Korpershoek *et al.*, 2016 ; OCDE, 2014), peu se sont intéressés à la relation PNE-élèves. Pourtant les interactions sont plus ou moins nombreuses au quotidien (selon les élèves et les pays), qu'elles relèvent de l'acte éducatif (ou socio-médical) ou qu'elles soient sociales (Howley *et al.*, 2019 ; Littlecot *et al.*, 2018). De surcroît, les PNE ont plus vocation à passer du temps individuellement avec des enfants, favorisant l'instauration d'une relation de confiance. C'est le cas de certains profils professionnels issus du champ médico-social, comme les infirmières scolaires dont les activités leur permettent d'établir un lien privilégié avec les élèves (Samdal *et al.*, 1998).

En ce sens, l'exemple de la Pologne est intéressant à présenter : le programme des « écoles-santé » (ES) (*Health-Promoting Schools*), existant depuis trente ans, a considérablement évolué au fil du temps sous l'impulsion d'une politique éducative encourageant ce type d'organisation. Il réunit désormais de façon originale, sur la base du volontariat, des parents et l'infirmière au sein de 3 500 écoles. Ils participent activement aux actions pour promouvoir la santé à l'école en créant « de façon systématique et planifiée un environnement social et physique propice à la santé et au bien-être de la communauté scolaire » et en soutenant « le développement des compétences des élèves et du personnel pour prendre soin de la santé tout au long de leur vie » (Woynarowska, 2022, p. 91). La représentation graphique du modèle de l'ES ci-dessous est composé de trois niveaux : les conditions pour créer l'ES, les domaines d'action et les effets attendus. Ce dernier niveau est associé à une auto-évaluation du bien-être à l'école et des changements en matière de santé pour tous les acteurs. Chaque niveau correspond à des standards (S), au nombre de quatre : conception et organisation du travail (SI) ; climat social propice à la santé et au bien-être de la communauté (élèves, personnels, parents) (SII) ; éducation pour la santé (personnel, PNE et parents) (III) ; condition et organisation de l'apprentissage et du travail propices à la santé et au bien-être (IV).

Figure 4 : Modèle du programme des « écoles-santé » en Pologne



Source : Woynarowska et Woynarowska-Sołdan, 2019 dans : Woynarowska, M. (2022). Les écoles-santé en Pologne : le rôle des parents et de l'infirmière scolaire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 89, pp. 89-98.

Dans la catégorie des PNE, les psychologues de l'Éducation nationale (PsyEN) rassemblant les métiers de « psychologue scolaire dans le premier degré et de conseiller d'orientation-psychologue et directeur de centre d'information et d'orientation dans le second degré³¹ », leurs missions sont d'importance : ils agissent en faveur du bien-être psychologique et de la socialisation des élèves en participant « à la prévention des risques de désinvestissement ou de rupture scolaires ». Ces professionnels favorisent ainsi, par leur expertise, la réussite de tous. En 2021, dans le second degré, les psychologues de la spécialité « éducation, développement et conseil en orientation scolaire » sont en moyenne un psychologue pour 1 000 élèves en 2020³². Or, dans les relations entre personnels et d'avec les élèves du chemin reste à parcourir, sachant que fort peu de recherches leur sont consacrés. Pour illustration, dans le cadre de la transition entre le lycée et l'université, un rapport du Cnesco (2018)³³ lié à une enquête auprès des 18-25 ans portant l'expérience des jeunes et leur choix en matière d'orientation dévoilent que les PsyEN sont moins sollicités que les parents et les enseignants. L'influence de l'entourage est décisive.

Dans la relation d'aide, de soutien et d'accompagnement des élèves, leur rôle est primordial. C'est notamment le cas dans une étude exploratoire québécoise (Lavigne, 2020) sur leur implication dans le cas d'intimidation générale et à l'intimidation à caractère homophobe dans le secondaire. Les résultats de l'enquête font surtout état du manque de formation des psychologues, de leur périmètre d'intervention assez flou. Or, ici comme ailleurs, les problématiques liées à la santé mentale, aux

³¹ www.education.gouv.fr/etre-psychologue-de-l-education-nationale-psyen-11831.

³² <https://www.education.gouv.fr/geographie-de-l-ecole-323657>.

³³ Hoibian, S & Charlotte Millot, C. (2018). Aider les jeunes à mieux identifier leurs goûts et motivations personnelles : un levier pour améliorer l'orientation. Enquête sur l'orientation auprès des 18-25 ans. [Rapport de recherche] Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco); Centre de recherche pour l'étude et l'observation des conditions de vie (Crédoc). https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_enquete_jeunes_credoc.docx.pdf.

discriminations et au harcèlement des élèves demande un cadrage et une attention soutenue des missions allouées aux psychologues scolaires.

Un autre PNE, le conseiller principal d'éducation, singulier en France car unique en Europe – tel que ses missions sont définies – tiendrait un rôle clé notamment dans le processus de production du bien-être de l'élève (Mikaïloff, 2017), alors que sa fonction est plutôt méconnue (Condette, 2014). Sa mission consiste à « placer les adolescents dans les meilleures conditions de vie et d'épanouissement personnel » (Circulaire 10 août 2015). Sur ce dernier point, un questionnaire réalisé dans l'académie d'Aix-Marseille, à partir de catégories thématiques issues d'entretiens exploratoires, a été distribué à des CPE ($n = 161$). Le recueil des données identifie trois attitudes posturales combinées selon les moments pédagogiques où ils interagissent avec les élèves : deux concernent la figure du « compagnon », la troisième celle du « guide ». Au vu des résultats, ces postures participeraient « de la construction d'un sentiment de bien-être » (*ibid.*, p.114). Mais si 63 % ont le sentiment qu'ils contribuent à l'amélioration du bien-être chez les élèves, un tiers n'est pas de cet avis. Peut-être est-ce dû au manque de reconnaissance, de leadership fédérateur, le CPE étant « voué encore aujourd'hui, dans la division morale du travail des établissements, au "sale boulot" (Payet, 1997), ce qui le rend à la fois indispensable et invisible quand la teneur des troubles peut se réguler simplement sans son intervention » (Chauvigné, 2020, p. 147). Pourtant, en cette période post-covid de tensions sociales, les PNE ont un rôle crucial à jouer dès lors qu'une organisation scolaire fondée sur un leadership pédagogique positif, mobilisant les personnels dans un climat sécurisé participe au bien-être de la communauté éducative (Murphy et Louis, 2018).

Au vu de l'actualité française, ouvrons une parenthèse pour clore ce chapitre autour d'une catégorie de PNE : les médecins scolaires. Selon l'OMS (1946), la santé se définit par un bien-être multidimensionnel (physique, mental et social) ; or, dans notre pays, il y a forte pénurie (Godeau, 2021). Un tiers des postes sont vacants. En 2018, seules 18 % des visites médicales scolaires obligatoires, prévues dans le Code de l'Éducation au cours de la sixième année de scolarité, ont été effectuées, contre 26 % en 2013. On estimerait entre 9 000 et 30 000 le nombre d'élèves par médecin scolaire, chacun ne disposant que « d'un peu moins de 8 minutes de temps de médecin scolaire par année de scolarité » (*ibid.*, p. 2). Cette pénurie met à mal la mission de prévention essentielle sur les plans de la détection des risques de difficultés d'apprentissage et de la lutte contre les inégalités de santé (Bégué *et al.*, 2017). En 2018, la sonnette d'alarme a été tirée par le Conseil économique social et environnemental (Cese), déplorant « le hiatus entre les principes affichés et la réalité observée en proclamant la santé comme atout majeur de la réussite éducative » et préconisant « une revalorisation du rôle des professionnels de santé dédiés à la santé des élèves » (Halley des Fontaines, 2019, p. 35).

Par ailleurs, un parallèle peut être effectué avec les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH). Cette autre spécificité française (ni enseignant, ni soignant) souffre d'un manque de reconnaissance, de la précarité de leurs conditions (Sacchelli, 2022) et ne sont pas assez nombreux. Même si leur effectif a augmenté ces dernières années (« Depuis 2017, les AESH sont passés d'environ 53 000 équivalents temps plein travaillés (ETPT) à plus de 80 000 en 2022 »), le nombre d'élèves en situation de handicap (ESH) a, quant à lui, triplé sur les deux dernières décennies (Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche, avril 2022)³⁴.

³⁴ <https://www.education.gouv.fr/media/119563/download>.

Paradoxalement, Chavalier *et al.* (2022) questionnent finement « l'autonomie dans l'invisibilité » des AESH : « C'est précisément grâce (ou à cause) de l'invisibilisation de leurs activités que les AESH parviennent à dégager des marges de manœuvre qui s'apparentent à de l'autonomie professionnelle » (ibid. [en ligne]). Et cette « autonomie clandestine » (Perrenoud, 1996) semble plus aisée dans le secondaire qu'au primaire (plus de classes, de personnels, de changements de salles). Mais cela a un coût en acceptant un travail s'exerçant « sous un mode dégradé et précaire mais qui continue de faire sens malgré tout ». À ce jour, compte tenu des revendications exprimées, nous émettons l'hypothèse selon laquelle l'autonomie institutionnelle, donc visible et reconnue, pourrait être plus confortable.

Les PNE expriment peut-être davantage que d'autres l'insatisfaction professionnelle des personnels de l'Éducation nationale. Effectivement, le Baromètre sur le bien-être (Radé, 2022) fait valoir une satisfaction professionnelle moindre comparée à la moyenne nationale, tout comme les personnels médico-sociaux sont les plus insatisfaits de leurs conditions de travail. Cela va de pair, pour 55 % des répondants, à l'insatisfaction de leur niveau de rémunération, ainsi qu'à des possibilités d'évolution de carrières peu attractives (95,5 % vont dans ce sens).

L'insatisfaction à exercer son métier est confirmée dans une très récente enquête de Debarbieux et Moignard (2022) : les auteurs font valoir que 59,1 % des CPE et 94 % du personnel social (contre 30 % des personnels enseignants) ainsi que 53 % des personnels de direction s'estiment bien formés (avec une satisfaction moindre chez les adjoints), alors que chez le AVS/AESH, en charge notamment de l'aide des élèves en situation de handicap, ils ne sont que 16 %.

Globalement, les personnels scolaires ont, toutes catégories confondues, le sentiment que leur métier n'est pas suffisamment reconnu au sein de la société. Des résultats qui confirment les données issues de l'enquête internationale Talis, menée en France en 2018 auprès d'enseignants du primaire et du secondaire parmi lesquels seuls 4 % avaient déclaré que leur métier était valorisé. Un pourcentage assez faible en comparaison de leurs voisins européens comme la Suède (11 %) et l'Angleterre (34 %).

En résumé, si les PNE participent à l'épanouissement et au bien-être de la communauté scolaire au même titre que les autres acteurs, encore faut-il que les relations avec l'ensemble de la communauté éducative autour du bien-être soient effectives.

Ce que l'on peut retenir (4)

Afin de promouvoir le bien-être au sein de la communauté éducative, plusieurs leviers peuvent être mobilisés.

Les liens école/famille sont appelés à être renforcés, qu'il s'agisse d'implication parentale ou de coéducation, de coopération ou de relations de partenariat. Cependant, un certain nombre de limites ou d'obstacles, principalement d'ordre socio-économique, culturel ou symbolique, sont susceptibles d'entraver ce rapprochement, suscitant ainsi – dans des contextes d'inégalités ou de vulnérabilités – des stratégies d'évitement ou de désengagement.

L'organisation scolaire apparaît également comme un facteur essentiel. Son fonctionnement au quotidien invite à s'interroger sur les modes d'accompagnement, de gouvernance ou de leadership (du rapport pédagogique à une transformation plus structurelle des modes d'action) tout en valorisant la confiance, le volet éthique et le développement professionnel continu des professeurs (*via*, par exemple, le mentorat, le coaching, le soutien émotionnel...).

Par ailleurs, lorsque l'on aborde la question de la mixité sociale, de la ségrégation entre établissements ou de la place des minorités, les interactions entre élèves (dont ceux à besoins particuliers) sont tout aussi importantes. Elles peuvent prendre appui sur différents supports, comme la mise en jeu corporelle par des activités physiques et sportives ou des productions artistiques. Comme le soulignent de nombreuses recherches internationales, les retombées en termes de motivation, de souci de l'autre ou de santé mentale sont loin d'être négligeables.

L'apport de toutes les professions (y compris les CPE, les AESH ou les infirmières, PsyEN) s'avère ici indispensable. Ces personnels, toutefois, ne sont que rarement à l'honneur et apparaissent marginalisés. Tant que cette « invisibilité » perdurera, des points de friction ou de blocage devraient subsister.

En guise de conclusion

Si l'individu est reconnu désormais comme un tout indissociable de l'environnement dans lequel il évolue et se construit, au sein d'un établissement scolaire le foisonnement d'interactions qui s'opèrent constitue l'un des principaux facteurs influençant le bien-être ou le mal-être des élèves et du personnel. L'approche à la fois globale et écosystémique qui a jalonné ce rapport révèle toute la complexité de cette problématique et des potentiels ressorts éducatifs à déployer dans ce réseau d'acteurs et de partenariats. La littérature contemporaine, notamment anglo-saxonne, apporte sur tous ces questionnements de précieux enseignements, qu'il s'agisse de modélisations, de gouvernance ou de leadership, plus généralement de « forme scolaire » dans ses composantes spatiales ou temporelles. Ainsi, le bien-être individuel ne peut être dissocié de son environnement, du bien-être collectif, de représentations se rapportant au social, à la culture et aux normes d'appartenance. Il ne peut non plus être réduit à une satisfaction égocentrée.

Le contexte de crise sanitaire n'a pas été non plus perdu de vue. La pandémie de la Covid-19 a fragilisé le monde tant sur le plan de la santé que sous un angle économique et sociétal, une fragilité renforcée par son caractère exceptionnel, généralisé et conjugué à l'incertitude du lendemain. Elle a été un révélateur, voire un accélérateur d'une prise de conscience que l'école ne peut se transformer : (1) si les politiques dédiées sont dépendantes d'idéologies sans recherche ni administration par la preuve, faute de connaissances et de savoirs sur la réalité des établissements ; (2) si la reconnaissance pleine et entière de l'ensemble des acteurs et leur participation ne sont pas effectives, ce qui éviterait des prises de décision trop verticales ou déconnectées ; (3) si l'affichage n'est que façade, révélant en creux une inertie, une forme d'immobilisme dans le mouvement apparent. Les comparaisons internationales soulignent qu'une école performative et transmissive, n'élargissant pas suffisamment le spectre éducatif au-delà des savoirs et des résultats scolaires, freine l'épanouissement des élèves et des personnels ainsi que la volonté d'un mieux-être et d'un mieux-vivre individuel et collectif.

La période pandémique a fait vaciller la domination du bien-être économique sur celui de la santé humaine : le *cure* certes mais pas sans le *care*. À l'instar d'Axel Kahn (interview, juin 2020), qui rappelait que jusqu'à aujourd'hui « on a pris l'habitude de présenter la santé comme un coût et non comme un investissement pour l'avenir », améliorer le bien-être à l'école primaire ou dans le secondaire est primordial. Encore faut-il donner clairement du sens à un véritable projet et fixer un cap, partagé, compris et suivi de faits. Or, si la majorité des acteurs sont partie prenante du projet éducatif, plus forts seront la transformation et les ajustements ambitionnés (Goleman *et al.*, 2005), l'intelligence émotionnelle et interpersonnelle étant au service du mieux-être.

Associés à la période de la Covid-19, nous avons relevé, au fil du rapport, les dangers de l'isolement, de la sédentarité ou du cyber-harcèlement. En outre, les inégalités sociales ou sociospatiales ont eu tendance à s'accroître, certaines familles ne maîtrisant pas, ou très imparfaitement, les codes du numérique. La pandémie a également mis l'accent sur la nécessité d'augmenter le nombre de professionnels de santé et d'éducation, joint aux besoins de prévention, d'accompagnement et de suivi. À ce propos, les premiers résultats de l'étude transversale ENABEE 2022, réalisée sous la responsabilité de Santé publique France auprès des 6-11 ans, révèle de potentiels troubles de santé mentale, plus ou moins importants, pour 13 % d'entre eux, corroborant les résultats issus d'autres pays européens (Kovess *et al.*, 2016). Cette étude s'adresse aussi aux familles et aux enseignants pour mieux connaître les déterminants favorisant le bien-être et prévenir les difficultés. D'autres dispositifs

de surveillance épidémiologique existent chez les plus grands, adolescents et jeunes adultes (EnCLASS, I-share...), et contribuent à promouvoir des actions d'accompagnement.

Nous avons également évoqué le rôle crucial des PNE, souvent invisibilisés, pour agir sur le climat scolaire et le bien-être. Notamment le contexte sanitaire dépeint ici invite à promouvoir les missions des PsyEN – dont nous avons vu que les relations avec les enseignants et les élèves devraient être plus affirmées qui agissent en faveur du bien-être psychologique et de la socialisation des élèves en participant « à la prévention des risques de désinvestissement ou de rupture scolaires ». Ces professionnels favorisent ainsi par leur expertise la réussite de tous. Singulièrement, la prise en considération des élèves à besoins éducatifs particuliers requiert de mobiliser l'équipe éducative dans toutes ses dimensions et compétences.

Par ailleurs, la souffrance au travail, les relations dégradées et de défiance entre le corps professoral et les personnels de direction en France, données à lire dans ce rapport, confirment tout l'intérêt de se pencher sérieusement sur l'environnement professionnel et ses composantes organisationnelles (pratiques de leadership, mentorat, etc.) pour améliorer la situation. En d'autres termes, il est très difficile de :

« changer une profession contre ses professionnels dont la méfiance est devenue telle que tout pilotage hiérarchique, bureaucratique et centralisé est voué aux gémonies. Même, et peut-être surtout, [s'il s'agit] d'un pouvoir vertical qui affirme de bien haut la liberté des acteurs » (Debarbieux et Moignard, 2022, p. 39).

Si, depuis quelques années, les dispositifs ayant trait à la problématique du bien-être à l'école (laquelle ne peut se réduire à un effet de mode mais valorise un environnement plus à l'écoute et plus sûr, dans lequel la gestion des émotions et l'estime de soi sont pleinement reconnus) gagnent en visibilité et en crédibilité, leur pérennisation dépend d'un certain nombre de facteurs :

- un projet co-construit, qui ne soit pas livré « clés en main », de manière précipitée, sans réflexion ni prérequis ;
- des actions bien ciblées, correspondant aux attentes des intéressés (élèves, professeurs...) et répondant au critère de faisabilité ;
- une connaissance préalable des établissements, de leur ancrage et de leur milieu ambiant ;
- une bonne coordination des services ou des réseaux, un soutien hiérarchique et des personnels en capacité de développer leur « pouvoir d'agir » et leur « intelligence collective » ;
- une répartition des tâches clairement définie avec les autres structures existantes afin d'éviter les querelles de territoire ou les rivalités ;
- davantage de temps de rencontres ainsi que des compléments de formation en communication, médiation, neurosciences, psychologie sociale ou économie comportementale ;
- des financements récurrents et des moyens humains ou logistiques adéquats...

S'il est vrai qu'un tel cadre influe positivement sur le climat scolaire et la réussite éducative, il n'en demeure pas moins que des points de blocage, de fragilisation ou d'achoppement peuvent surgir à tout moment :

- dénaturation des objectifs, instrumentalisation des procédures ou réduction d'un processus complexe et intersubjectif à un simple protocole où l'on fait « de plus en plus ce qui est

prédéterminé ou dans l'air du temps » et « de moins en moins ce qui convient » à ceux qui sont en difficulté;

- appuis locaux ou partenariats parfois sporadiques ou de circonstance ;
- indifférence, torpeur ou résistance d'une partie non négligeable du corps enseignant, de la vie scolaire, des PNE, ou bien encore des familles, trop attachés à leurs prérogatives et peu enclins à répondre à ce genre de sollicitations ;
- représentations et cultures de métier trop éloignées ou difficilement compatibles, sans oublier les clivages entre filières ou disciplines, classes d'âge ou grades, adeptes de pédagogies conventionnelles ou alternatives ;
- défense de chasses gardées ou combats d'arrière-garde ;
- risque d'épuisement, d'essoufflement ou de frustration d'intervenants, lesquels sont amenés à faire face à de nouvelles générations considérées comme « beaucoup plus ingérables » que leurs devancières ;
- incertitude sur les dotations, les renouvellements de contrats ou la poursuite des expérimentations engagées...

Pour que ces initiatives perdurent et continuent à être appréhendées comme un « *marchepied* » ou une « chance à saisir », plusieurs pistes pourraient être explorées :

- mise en synergie de toutes les compétences, y compris de nature socio-affective, axées sur l'entraide et l'empathie ;
- promotion d'une « discipline positive », d'alliances éducatives, d'activités de tutorat ou de mentorat afin de prendre le temps de bien s'approprier un projet ou de faire jouer son esprit critique ;
- recours à des spécialistes issus – entre autres – du champ de la psychologie de l'adolescence ou des humanités numériques ;
- élaboration d'outils opérationnels visant à dresser un état des lieux et à affiner un diagnostic, à mesurer l'impact des mesures prises et à évaluer les résultats en matière de prévention ou d'apprentissage, d'inclusivité ou de vivre-ensemble...

Le point de vue adopté, « écosystémique », a privilégié la posture réflexive, interactionniste et comparative. Il ressort que le bien-être prend toute sa mesure au sein d'un processus d'inclusivité sociale et scolaire (Dugas, 2023), promouvant la diversité, le « faire équipe » dans une dynamique émancipatrice fondée sur un lien de réciprocité, solidaire et équitable. Laisser du jeu entre le système et les acteurs de l'éducation pourrait constituer ici une ligne directrice : cela suppose une réflexion sur la posture et les pratiques professionnelles, notamment autour de chaque équipe de direction pour mieux vivre le quotidien et conduire le changement, avec la nécessité de remettre l'humain au centre de l'organisation scolaire (Normand, 2020, 2022).

La revue de littérature à laquelle nous avons procédé est riche d'enseignements : des éléments de réponse ont été apportés, d'autres viendront, nécessitant des réajustements ou des remises en cause. Même si des craintes ou des incertitudes subsistent, la voie de l'innovation et de l'expérimentation – qui est aussi celle de l'autonomie et de la responsabilisation – pourrait ici, si les conditions sont réunies, se révéler encore plus prometteuse (Ferréol, sous la dir. de, 2020).

Bibliographie

- Acton, R. & Glasgow, P. (2015). Teacher wellbeing in neoliberal contexts: A review of the literature. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 40(8), 99-114.
- AEERS (Association d'Étude pour l'Expansion de la Recherche Scientifique) (1969). *Pour une école nouvelle. Formation des maîtres et recherche en éducation : Actes du colloque national d'Amiens, 1968*. Paris. Dunod.
- Aelterman, A., Engels, N., Van Petegem, K. & Pierre Verhaeghe, J. (2007). The well-being of teachers in Flanders: the importance of a supportive school culture. *Educational studies*, 33(3), 285-297.
- Aguilar, E. (2013). *The Art of Coaching: Effective Strategies for School Transformation*. Jossey-Bass.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbuck, L., & Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10706.
- Aikens, N. & Akers, L. (2011). *Background Review of Existing Literature on Coaching: Final Report*. Mathematica Policy Research. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED579806.pdf>
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. & West, M. (2013). *Creating the conditions for school improvement: A handbook of staff development activities*. Routledge.
- Akinwumi, F. S. & A. A. Itobore. 2020. Managing Education in a Peculiar Environment: A Case Study of Nigeria's Response to Covid-19. *International Studies in Educational Administration (ISEA)*, 48(2), 92–99.
- Alarcon, G. M. (2011). A meta-analysis of burnout with job demands, resources, and attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 549-562.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being. Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Aldrup, K., Klusmann, U. & Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30.
- Allen, J. G., MacNaughton, P., Satish, U., Santanam, S., Vallarino, J. & Spengler, J. D. (2016). Associations of Cognitive Function Scores with Carbon Dioxide, Ventilation, and Volatile Organic Compound Exposures in Office: A Controlled Exposure Study of Green and Conventional Office Environments. *Environment Health Perspectives*, 124(6), 805-812.
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What schools need to know about fostering school belonging: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1-34.
- Alterator, S. & Deed, C. (2013). Teacher adaptation to open learning spaces. *Educational Research*, 23, 315-330. URL: <https://search.informit.org/doi/10.3316/ielapa.352974191149948>
- Ambrosi-Randić, N. & Piutti, I. (2007). Il bullismo nella scuola elementare. *Metodički obzori*, 2(1), 43-55. URL: <https://hrcak.srce.hr/12620>

- Andersson, E., Malmberg, B. & Östh, J. (2012). Travel to-school distances in Sweden 2000-2006: Changing school geography with equality implications. *Journal of Transport Geography*, 23, 35-43. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jtrangeo.2012.03.022>
- Andrews, G. & Chen, S. (2006). The production of tyrannical space. *Children's Geographies*, 4(2), 239-250.
- Antibi, A. (2003). *La Constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* Math'Adore-Nathan
- Antikainen, R., Lappalainen, S., Lönnqvist, A., Maksimainen, K., Reijula, K. & Uusi-Rauva, E. (2008). Exploring the relationship between indoor air and productivity. *Scandinavian Journal of Work, Environment and Health*, 4(Suppl. 4), 79-82.
- Arai, C. (2017, August). How Junior High School Students Spend Time in a Japanese School Library during Their Lunch Breaks: A Focus on the Role of Bookshelves. In L. Farmer (Ed.), *International Association of School Librarianship* (pp.34-38).
- Visites virtuelles - archiclasse (2023, 14 septembre). *Carte des visites virtuelles*. URL: <https://archiclasse.education.fr/Visites-virtuelles> .
- Arens, A. K. & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813.
- Argyropoulou, E., Syka, C. H. & Papaioannou, M. (2021). School leadership in dire straits: Fighting the virus or challenging the consequences. *International Studies in Educational Administration*, 49(1), 18-27.
- Armbrüster, C. & Witte, M. D. (2022). Outdoor School in Germany. Theoretical Considerations and Empirical Findings. In Jucker, R., von Au, J. (Dir.), *High-Quality Outdoor Learning* (pp. 335-347). Springer. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_19
- Asakawa, K. & Csikszentmihalyi, M. (1998). The quality of experience of Asian American adolescents in academic activities: An exploration of educational achievement. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 241-262.
- Asanov, I., Flores, F., McKenzie, D., Mensmann, M. & Schulte, M. (2021). Remote-learning, time-use, and mental health of Ecuadorian high-school students during the Covid-19 quarantine. *World Development*, 138, 105-225. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2020.105225>
- Ashiedu, J. A. & Scott-Ladd, B. D. (2012). Understanding teacher attraction and retention drivers: Addressing teacher shortages. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(11), 23-41.
- Astor, R. A., Meyer, H. A. & Behre, W. J. (1999). Unowned Places and Times: Maps and Interviews About Violence in High Schools. *American Educational Research Journal*, 36(1), 3-42. DOI: <https://doi.org/10.3102/00028312036001003>
- Astor, R. A., Meyer, H. A. & Pitner, R. O. (2001). Elementary and Middle School Students' Perceptions of Violence-Prone School Subcontexts. *The Elementary School Journal*, 101(5), 511-528. DOI: <https://doi.org/10.1086/499685>
- Atwell, N. (2014). *Systems to transform your classroom and school*. Heinemann.

- Acara (2022). *National Report on Schooling in Australia data portal. Staff numbers*. URL: <https://www.acara.edu.au/reporting/national-report-on-schooling-in-australia/national-report-on-schooling-in-australia-data-portal/staff-numbers>
- Averous, M. (2004). Un fléau scolaire méconnu : l'infection urinaire et les troubles mictionnels de la fillette. *Progrès en urologie*, 14(6), 1228-1230.
- Avery, H. (2013) Pratiques d'engagements collaboratifs : Le rôle de la bibliothèque dans un quartier urbain multiethnique en Suède. *Education & Formation (Mons)*, e-300, 97-107.
- Avery, H., Nielsen, B. & Davidson-Bask, L. (2012, Juin). *Le désir de lire : Sur le rôle des bibliothèques pour l'accrochage scolaire*. [Congrès]. Enjeux et défis aujourd'hui dans le monde (pp.107-108), L'AMSE-AMCE-WAER à Reims.
- Bachelard, O. & Normand, R. (2014). *Vers un leadership au service du management public : favoriser l'émergence de compétences collectives*. CANOPE-ESEN.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Le bien-être perçu des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80.
- Bacro, F., Florin, A., Guimard, P. & Rambaud, A. (2013). L'évaluation du bien-être des jeunes enfants : nouvelles perspectives en psychologie du développement. Dans A. Florin, M. Préau (Dir.), *Le bien-être*, (pp.71-82). L'Harmattan.
- Bagnall, A., Jones, R., Akter, H. & Woodall, J. R. (2016). Interventions to prevent burnout in high risk individuals: Evidence review. Projet Report. *Public Health England*. URL: <https://eprints.leedsbeckett.ac.uk/id/eprint/2371/1/25022016 - Burnout Rapid Review - Final - gateway number V FINAL.pdf>
- Bailey, C. G. & DiPerna, J. C. (2015). Effects of classroom-based energizers on primary grade students' physical activity levels. *The Physical Educator*, 72(3), 480-495. URL: <https://js.sagamorepub.com/pe/article/view/6936>
- Baines, E. & Blatchford, P. (2019). *School break and lunch times and young people's social lives: A follow-up national study*. Final report. UCL Institute of Education.
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of occupational health psychology*, 10(2), 170-180.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. & Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of educational psychology*, 99(2), 274-284.
- Balakrishnan, P. (2020). Education in the Age of Covid-19: (2020) Educational Responses from Four Southeast Asian Countries. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 102-108.
- Bandura, A. (2003). *L'Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.
- Barber, M., Whelan, F. & Clark, M. (2010). *Capturing the leadership premium: How the world's top school systems are building leadership capacity for the future*. McKinsey & Company.
- Barblett, L., Barratt-Pugh, C., Knaus, M. & Cooper, T. (2020). Supporting Aboriginal families' and children's developing sense of belonging at KindiLink. *Australasian Journal of Early Childhood*, 45(4), 309–321. DOI: <https://doi.org/10.1177/1836939120966079>

- Barfod, K. S. & Daugbjerg, P. (2018). Potentials in Udeskole: Inquiry-Based Teaching Outside the Classroom. *Frontiers in Education*, 3, 1-10. DOI: 10.3389/educ.2018.00034
- Barfod, K. S. & Daugbjerg, P. (2020). Teaching science and mathematics outside the classroom a pilot study on assessing inquiry based practices. In Gröger, M., Prust, C. & Flügel, A. (Dir.), *Cultural Appropriation of Spaces and Things, Conference Proceedings* (pp. 28-30). Universitätsverlag Siegen.
- Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter ». *L'orientation scolaire et professionnelle*, 35(2), 282-295. DOI : <https://doi.org/10.4000/osp.111>
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36, 95-116. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A. & Noûs, C. (2021). École, travail, loisir. Quand l'éducation scolaire rencontre l'éducation buissonnière. *Éducation et sociétés*, 45(1), 161-176. DOI : 10.3917/es.045.0161
- Barrett, P., Treves, A., Shmis, T., Ambasz, D. & Ustinova, M. (2019). *The Impact of School Infrastructure on Learning. A Synthesis of the Evidence*. The World Bank. DOI: 10.1596/978-1-4648-1378-8
- Barrett, P., Zhang, Y., Davies, F. & Barrett, L. (2015). *Clever Classrooms, Summary report of the HEAD Project (Holistic Evidence and Design)*. Raw Engine House.
- Bass, B. M. & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2^e ed.). Lawrence Elbaute Associate.
- Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. The Free Press.
- Bastrenta, M., Normand, R. & Nouis, A. (2013). *Les pouvoirs du chef d'établissement : autorité, légitimité, leadership*. SCÉRÉN-CNDRP-CRDP.
- Baudriller, B. (2018-2019). L'art-thérapie au service des enfants en souffrance. *À l'écoute*, 225, 26-27.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1995). The need to belong: desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological bulletin*, 117(3), 497-529.
- Bautier, E. & Goigoux, L. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Beaumont, B. (2015) Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. *Education & Formations*, 88-99(3), 41-59.
- Beaumont, C. (2018). Climat scolaire et relationnel positifs : essentiels au bien-être et à la réussite éducative. *La santé en action*, 445, 26-28.
- Beaumont, C. & Garcia, N. (2020). L'apprentissage socio émotionnel à l'école primaire : compétences attendues des enseignants et formation initiale. *Recherches en éducation*, 41, 60-73. DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.544>
- Beauregard, C. (2019). Créer son identité à l'école : promouvoir le bien-être des enfants migrants par l'art. *Revue québécoise de psychologie*, 40(3), 63–86. DOI : <https://doi.org/10.7202/1067549ar>
- Begley, P. & Johansson, O. (2003). *The ethical dimensions of school leadership*. Kluwer.
- Bégué, P., Gangeot-Keros, B. P., Bégué, M. M. & Dubois, G. (2017). La médecine scolaire en France. *Bulletin de l'Académie Nationale de Médecine*, 20, 1(7-9), 957-972.

- Behre, W. J., Astor, R. A. & Meyer, H. A. (2010). Elementary and Middle-school Teachers' Reasoning about Intervening in School Violence: An examination of violence-prone school subcontexts. *Journal of Moral Education*, 30(2), 131-153. DOI: <https://doi.org/10.1080/03057240120061388>
- Bellibas, M. S. & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education*, 21(2), 226-244.
- Beltman, S., Mansfield, C. & Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational research review*, 6(3), 185-207.
- Beltman, S., Mansfield, C.F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N. & Broadley, T. (2018). Using Online Modules to Build Capacity for Teacher Resilience. In Wosnitza, M., Peixoto, F., Beltman, S., Mansfield, C.F. (Eds.), *Resilience in Education*. Cham.
- Ben Hamouda, L. (2021). Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 139-140, 109-111. DOI : <https://doi.org/10.3917/rpsf.139.0109>
- Benard, S. (2012). Cohesion from conflict: Does intergroup conflict motivate intragroup norm enforcement and support for centralized leadership? *Social Psychology Quarterly*, 75(2), 107-130.
- Ben-Arieh, A., Casas, F., Frønes, I & Korbin, J. E. (Dir.) (2014). Multifaceted Concept of Child Well-Being. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes, J. E. Korbin (Dir.), *Handbook of child well-being* (pp. 1-27). Springer Netherlands.
- Bennouna, C., Khauli, N., Basir, M., Allaf, C., Wessells, M. & Stark, L. (2019). School-based programs for Supporting the mental health and psychosocial wellbeing of adolescent forced migrants in high-income countries: A scoping review. *Social Science & Medicine*, 239. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112558>
- Bentolila, A. (2018). Préface. Pour une éducation du juste équilibre. Dans J. M. Petitclerc (Dir.), *S'épanouir en lycée pro. Dans le sillage de Don Bosco* (pp. 7-16). Salvator.
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z. & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review*, 1-51.
- Bergugnat, L. & Garnier, A. (2017). Le bien-être à l'école : vers une production du bien-être ? Éditorial. *Recherches et Éducatons*, 17. DOI10.4000/rechercheseducations.3934
- Bergugnat, L., Dugas, E. & Malet, R. (dir.) (2017). Le bien-être à l'école : un processus de production du bien-être ? Dossier. *Recherches & Éducatons*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3341>
- Berman, S. M., Navvab, M., Martin, M. J., Sheedy, J. & Tithof, W. (2006). A comparison of traditional and high colour temperature lighting on the near acuity of elementary school children. *Lightin Research & Technology*, 38(1), 44-49.
- Bernelius, V., Huilla, H. & Lobato, I. R. (2021). "Notorious Schools" in 'Notorious Places'? Exploring the Connectedness of Urban and Educational Segregation. *Social Inclusion*, 9(2), 154-165. DOI: 10.17645
- Berquin, S. & Murillo, A. (2023). Pratiques des enseignants et bien-être des élèves en classe : regards croisés d'élèves et d'enseignants. *Phronesis*, 12(2), 241-256.

- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K. & Kuyken, W. (2016). A non-randomised feasibility trial assessing the efficacy of a mindfulness-based intervention for teachers to reduce stress and improve well-being. *Mindfulness*, 7, 198-208.
- Besse-Patin, B. (2018). Loisir et éducation. La formalisation éducative des jeux dans un accueil périscolaire. *Revue française de pédagogie*, 204(3), 5-16. DOI : 10.4000/rfp.8316
- Bessin, M. (1999). Le temps, une question de pouvoir. *Revue Mouvements*, 2, 47-54.
- Bhatia, S. & al. (2004). The Minneapolis-Manchester Quality of Life instrument: Reliability and validity of the Youth Forme, *The journal of pediatrics*, 145(1),39-46.
- Biag, M. (2013). Perceived school safety: Visual narratives from the middle grades. *Journal of School Violence*, 13(2),165-187.
- Biddle, S. J. H., Ciaccioni, S., Thomas, G. & Vergeer, I. (2019). Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. *Psychology of Sport and Exercise*, 42, 146-155. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2018.08.011>
- Bigand, E. (2018). *Les bienfaits de la musique sur le cerveau*. Belin.
- Bikomeye, J. C., Balza, J. & Beyer, K. M. (2021). The Impact of Schoolyard Greening on Children's Physical Activity and Socioemotional Health: A Systematic Review of Experimental Studies. *Environmental Research and Public Health*, 535(18), 1-20. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020535>
- Billaudeau, N., Alexander, S., Magnard, L., Temam, S. & Vercambre, M. N. (2022). What levers to promote teachers' wellbeing during the Covid-19 pandemic and beyond. Lessons learned from a 2021 online study in six countries. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(15): 9151. DOI: 10.3390/ijerph19159151
- Billaudeau, N., Magnard, L., Rimaud, G. & Vercambre-Jacquot, M. N. (2021). *Baromètre international Santé/Bien-être du personnel de l'Éducation, Rapport France*. Réseau Education et Solidarité/Fondation d'entreprise MGEN pour la Santé publique. URL : <https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2021/11/RES-FESP-Barometre-Rapport-France-2021.pdf>
- Bisson-Vaivre, C. & Kherroubi, M. (2017). Parents « gêneurs » ou « acteurs » : La place difficile des parents dans l'école. *Administration & Éducation*, 153, 5-8. DOI : <https://doi.org/10.3917/admed.153.0005>
- Björn, A., Ulf, L., Lars, N. & Poromaa, I. P. (2020). School Leadership as (Un)Usual. Insights from Principals in Sweden During a Pandemic. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 35–41.
- Black, S. (2007). Achievement by design. *American School Board Journal*, 194(10), 39-41. URL: https://bpbuse1.wpmucdn.com/blogs.gwu.edu/dist/9/552/files/2014/05/Black_AchievementbyDesign.pdf
- Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., Russell, A. & Webster, R. (2011). The impact of support staff on pupils "positive approaches to learning" and their academic progress. *British Educational Research Journal*, 37(3), 443–464. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411921003734645>

- Blaya, C. (2007). Il bullismo nella scuola: prevalenza, fattori di rischio e interventi. *Cittadini in crescita. Bullismo: Che fare? Rivista del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza*, 1, 12-28. URL: <https://www.aics.it/wp-content/uploads/2011/05/Allegato-8.-Bullismo-che-fare-2007.pdf#page=19>
- Blaya, C. (2018). Le cyberharcèlement chez les jeunes. *Enfance*, 3, 421-439. DOI : 10.3917/enf2.183.0421
- Blaya, C. (2020). Cyberviolence, cyberharcèlement et cyberhaine : conséquences et facteurs de protection. *Le Journal des psychologues*, 382, 38-43.
- Bloom, G., Castagna, C., Moir, E. & Warren, B. (Eds.). (2005). *Blended coaching: Skills and strategies to support principal development*. Corwin Press.
- Boimare, S. (2018). Entretien. *À l'écoute*, 224, 26.
- Bois, G. & Jacquot, L. (2022). L'autre travail éducatif. Personnels non enseignants et division du travail. *La nouvelle revue du travail, Corpus n°20*. DOI : <https://doi.org/10.4000/nrt.11305>
- Boizumault, M. & Necker, S. (2020). Analyse de l'expérience d'ateliers de relaxation pour les professeurs des écoles en formation initiale : Agir sur les compétences émotionnelles pour contribuer à une meilleure gestion de sa santé. *Recherche et Formation*, 92, 121-133.
- Bok, D. (2011). *The Politics of Happiness*. Princeton University Press.
- Bolger, N., DeLongis, A., Kessler, R. C. & Schilling, E. A. (1989). Effects of daily stress on negative mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 808-818.
- Booth, J. N., Chesham, R. A., Brooks, N. E., Gorely, T. & Moran, C. N. (2020). A citizen science study of short physical activity breaks at school: improvements in cognition and wellbeing with self-paced activity. *BMC Medicine*, 62(18), 1-11. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12916-020-01539-4>
- Borman, G. D. & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of educational research*, 78(3), 367-409.
- Boudesseul, G. (2019). Transferts d'expériences et partenariats. Dans G. Ferréol (dir.), *Décrochage et persévérance scolaire* (p. 41-56). EME.
- Bourgeois, E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. PUF.
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M. & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245-264.
- Bradley, C., Cordaro, D. T., Zhu, F., Vildostegui, M., Han, R. J., Brackett, M. & Jones, J. (2018). Supporting improvements in classroom climate for students and teachers with the four pillars of wellbeing curriculum. *Translational Issues in Psychological Science*, 4(3), 245-264.
- Bradshaw, J. & Keung, A. (2011). Trends in child subjective well-being in the UK. *Journal of Children's Services*, 6(1), 4-17.
- Bratman, G. N., Hamilton, J. P. & Daily, G. C. (2012). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1249, 118-136.

- Broughton, R. D. & Riley, J. D. (1991). *The relationship between principal knowledge of reading process and elementary school reading achievement*. Reports. ERIC, 341952.
- Bricheno, P., Brown, S. & Lubansky, R. (2009). *Teacher well-being: a review of evidence*. Teacher Support Network Research Services
- Briot, C. (2018). L'art de changer les regards. *Messages*, 9.
- Brisbart, C. (2018). (Re)construire. *Les Cahiers pédagogiques*, 73(542), 31-33.
- Broccolichi, S. (2009). L'espace des inégalités scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180(5), 74-91. DOI : 10.3917/arss.180.0074
- Brody, A. & Garnier, P. (2023). Au collège, des élèves à la fois premières victimes et premiers responsables. Dans A. Brody, G. Chicharro, L. Colin et P. Garnier (Dir.), *Les « petits coins » à l'école : Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires* (pp. 179-220). Érès.
- Brody, A., Chicharro, G., Colin, L. & Garnier, P. (Dir.). (2023). *Les « petits coins » à l'école : Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires*. Érès.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.
- Broussouloux, S., Léal, Y. & Berger, D. (2015). Un cadre de référence pour développer les compétences psychosociales à l'École. *La santé en action*, 431, 28-31. URL : fahal-03611374f
- Bruchon-Schweitzer, M. & Boujut, E. (2021). *Psychologie en santé. Concepts, méthodes et modèles*. (2^e éd.). Dunod.
- Brunzell, T., Stokes, H. & Waters, L. (2018). Why do you work with struggling students? Teacher perceptions of meaningful work in trauma-impacted classrooms. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 116-142.
- Bryk, A. S. (2010). Organizing schools for improvement. *Phi Delta Kappan*, 91(7), 23-30.
- Bryk, A. & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Buchanan, D., Hargreaves, E. & Quick, L. (2022). Schools closed during the pandemic: revelations about the well-being of « lower-attaining » primary-school children. *Education 3-13*, 51, 1077-1090. DOI: 10.1080/03004279.2022.2043405
- Burchett, M., Torpy, F. & Tarran, J. (2008). Greening the great indoors for human health and wellbeing. *HAL Projet*, 103..
- Buric, I., Slišković, A. & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being. A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155.
- Burns, J.M. (1978) *Leadership*. Harper & Row.
- Burns, R. A. & Machin, M. A. (2013). Employee and workplace well-being: A multi-level analysis of teacher personality and organizational climate in Norwegian teachers from rural, urban and city schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(3), 309-324.
- Burret, A. (2015). *Tiers-lieux... Et plus si affinités*. FYP Éditions.

- Burton, S. (2013). *Toilets unblocked: A literature review of school toilets*. Scotland's Commissioner for Children & Young People. URL: <https://cypcs.org.uk/wp-content/uploads/2020/03/Toilets-Literature-Review.pdf>
- Bušljeta, R. & Kardum, M. (2019). "School for Life" – Theoretical Background and Analysis of Croatian Reform in School Education. *European Journal of Social Science Education and Research*, 6(2), 39–47. DOI: <https://doi.org/10.26417/ejser.v6i2>.
- Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K. & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales, *Revue des politiques sociales et familiales*, 131-132, 127-135.
- Byers, T., Imms, W. & Hartnell-Young, E. (2014). Making the Case for Space: The Effect of Learning Spaces on Teaching and Learning. *Curriculum and Teaching*, 29, 5-19. DOI: <https://doi.org/10.7459/ct/29.1.02>
- Cahuc, P., Carcillo, S., Galland, O. & Zylberberg, A. (2017). *La Machine à trier. Ou comment la France divise sa jeunesse* (3^e éd.). Eyrolles.
- Camahalan, F. M. G. & Ipock, A. R. (2015). Physical activity breaks and student learning : A teacher-research project. *Education*, 135(3), 291-298. DOI: <https://doi.org/10.2478/v10131-012-0007-y>
- Capone, V. & Petrillo, G. (2020). Mental health in teachers: Relationships with job satisfaction, efficacy beliefs, burnout and depression. *Current Psychology*, 39, 1757-1766.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. & Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of school psychology*, 44(6), 473-490.
- Carra, C., Garnier, A., Col, C., Cernel, B. & Mas, M. (2006). Les violences à l'école primaire vues par les élèves : une face peu connue du phénomène. *Spirale*, 37, 49-62. DOI : <https://doi.org/10.3406/spira.2006.1296>
- Carvalho, L., Nicholson, T., Yeoman, P. & Thibaut, P. (2020). Space matters: framing the New Zealand learning landscape. *Learning Environments Research*. 23, 307-329. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10984-020-09311-4>
- Castellví, J., Escribano, C., Santos, R. & Marolla, J. (2022). Futures education: Curriculum and educational practices in Australia, Spain, and Chile. *Comunicar*, 30(73), 45-55.
- Cefai, C., Simões, C. and Caravita, S. (2021) *A systemic, whole-school approach to mental health and well-being in schools in the EU. NESET report*. Publications Office of the European Union. DOI: 10.2766/50546
- Center for the Use of Research and Evidence in Education (CUREE). (2005). *Mentoring and Coaching CPD Capacity Building Project (2004-2005): National Framework for Mentoring and Coaching*. CUREE. URL: <http://www.curee.co.uk/resources/publications/national-framework-mentoring-and-coaching>
- Chaîné, F., Lepage, C. & Marceau, C. (2021). Place et rôle de l'enseignement de l'art dramatique au Québec : perspectives pour un monde en transformation. *Questions Vives*, 35, 1-24. DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.5810>
- Chalmeau, R. & Julien, M. P. (2021). Des sorties dans la nature, dans quel but ?. *Les Cahiers pédagogiques*, 570, 35-36.

- Chambers, D. & Forlin, C. (2015). *Working with teachers and other support staff for inclusive education*. Emerald Group Publishing.
- Chan, D. W. (2010). Gratitude, gratitude intervention and subjective well-being among Chinese school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology, 30*(2), 139-153.
- Chan, D. W. (2013). Subjective well-being of Hong Kong Chinese teachers: The contribution of gratitude, forgiveness, and the orientations to happiness. *Teaching and Teacher Education, 32*, 22-30.
- Charbonnier, D., Houchot, A., Kerrero, C., Moutoussamy, I. & Thollon, F. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.
- Charpentier, A., Dion, E. & Feuillet, P. (2021). *Bien-être des enseignants : que nous apprennent les données de la DEPP ?* DEPP. URL : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/50202/bien-etre-des-enseignants-que-nous-apprennent-les-donnees-de-la-depp-axelle-charpentier-elise-dion-p>
- Charpentier, A., Longhi, L. & Raffaëlli, C. (2021). *Satisfaction professionnelle et bien-être des professeurs des écoles : résultats de l'enquête Talis 2018*. DEPP. URL : <https://www.education.gouv.fr/satisfaction-professionnelle-et-bien-etre-des-professeurs-des-ecoles-resultats-de-l-enquete-talis-325469>
- Chauvigné, C. (2020). La Revue de la vie scolaire : conseiller d'éducation. L'exploration des marges éducatives : Du surveillant général au conseiller de la communauté éducative. *Modernos & Contemporâneos, International Journal of Philosophy, 4*(9), 136-150. URL : <https://ojs.ifch.unicamp.br/index.php/modernoscontemporaneos/article/view/4277>
- Chen, D. D. & Pauwels, L. (2014). Perceived benefits of incorporating yoga into classroom teaching : Assessment of the effects of "yoga tools for teachers". *Advances in Physical Education, 4*(3), 138-148. DOI: <https://doi.org/10.4236/ape.2014.43018>
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. & Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 36*(4), 331-346.
- Cherkowski, S., Hanson, K. & Walker, K. (2018). Flourishing in adaptive community: balancing structures and flexibilities. *Journal of Professional Capital and Community, 3*(2), 123-136.
- Chesnais, N. (2022). *Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves : focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales* [Thèse de doctorat]. Université de Rennes 2. URL : <https://theses.hal.science/tel-03970286/document>
- Chesnais, N., Cabagno, G. & Verret, C. (2022). The effects of classroom physical activity breaks on the behavioural and emotional self-regulation of students with behavioural difficulties. *Journal of Research in Special Educational Needs, 23*(2), 147-157. DOI: <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12587>
- Chevalier, C., Imbert, A. & Jacquot, A. (2022). L'autonomie dans l'invisibilité. Les accompagnantes des élèves en situation de handicap. *La nouvelle revue du travail, 20*. URL : <http://journals.openedition.org/nrt/11418>

- Chevallier-Rodrigues, É., Courtinat-Camps, A. & de Léonardis, M. (2016). Dix années de politique inclusive à l'école : quel bilan ? *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 215-239. DOI : <https://doi.org/10.3917/cdle.042.0215>
- Chicharro, G. & Colin, C. (2023). "Nous, on est des grands maintenant" : l'entrée en maternelle et la découverte des toilettes scolaires. Dans A. Brody, G. Chicharro, L. Colin et P. Garnier, *Les « petits coins » à l'école : genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires* (p. 25-94). Érès.
- Ciavaldini-Cartaut, S. (2019). Éducation inclusive et travail collaboratif en situation d'intermétiers : évaluation et analyse par les systèmes d'activité. *Les Actes du Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*, 75-84.
- Clarà, M. (2017). How instruction influences conceptual development: Vygotsky's theory revisited. *Educational Psychologist*, 52(1), 50-62.
- Clark, C. & Teravainen-Goff, A. (2018). *School libraries*. National Literacy Trust.
- Clarke, T. (2023). *School workforce in England, support staff characteristics*. GOV.UK. URL : <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/data-tables/school-workforce-in-england/2022?subjectId=5877bc3b-c7a2-439b-07bc-08db35b5454f>
- Claux, R. & Tamse S. (1997). Le climat d'apprentissage : une variable médiatrice pour le dialogue pédagogique. *Québec français*, 106, 35-37.
- Clerc, F. (2022). *Le temps de l'École, un organisateur puissant du système éducatif*. Collectif d'interpellation du curriculum (CICUR). URL : <https://curriculum.hypotheses.org/1382>
- Clerc, P. (2020). La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour*, 94(1), DOI : [10.4000/geocarrefour.14426](https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14426)
- Clerc, P. (2023). *La classe : une forme scolaire dépassée ?*. The conversation. URL : <https://theconversation.com/la-classe-une-forme-scolaire-depassee-201029>
- Clerkin, A., Jeffers, G. & Choi, S. D. (2022). Wellbeing in Personal Development: Lessons from National School-Based Programmes in Ireland and South Korea. In R. McLellan, C. Faucher & V. Simovska (Eds.), *Transdisciplinary Perspectives in Educational Research*, vol 4 (pp. 155-172). Cham. DOI : [10.1007/978-3-030-95205-1_10](https://doi.org/10.1007/978-3-030-95205-1_10)
- Cnesco (2017). *L'école française propose-t-elle un cadre de vie favorable aux apprentissages et au bien-être des élèves ?* Dossier de synthèse. <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-vie-ecole>
- Cohen J. (2006). Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being, *Harvard Educational Review*, 76(2), 201-237.
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, 111(1), 180-213.
- Colin, C. & Chicharro, G (2023). Les toilettes au lycée : d'un espace-temps "privé" à un lieu de rencontres apaisées. Dans A. Brody, G. Chicharro, L. Colin & P. Garnier (Dir.), *Les « petits coins » à l'école : genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires* (pp. 221-254). Érès.
- Collective Roots, (2023). *About the program*. The Edible Schoolyard Project. URL: <https://edibleschoolyard.org/program/collective-roots> .

- Comeau, M., Goupil, G. & Michaud, P. (1990). La recherche au service de l'amélioration de l'enseignement. L'inventaire du climat d'apprentissage. *Canadian Journal of Education*, 15(1), 1093-1101.
- Commission Européenne (2022). *Romania: Other education staff or staff working with schools*. EURYDICE. URL: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/romania/other-education-staff-or-staff-working-schools>
- Condette, J. F. (2014). Ce « rôle tout négatif » d'un « personnel à part » ? Le surveillant général à la fin du XIXe siècle. *Recherches & éducations*, 11, 17-38.
- Conley, S., Gould, J. & Levine, H. (2010), Support personnel in schools: characteristics and importance. *Journal of Educational Administration*, 48(3), 309-326. DOI : [10.1108/09578231011041035](https://doi.org/10.1108/09578231011041035)
- Connac, S. (2009). *Apprendre avec les pédagogies coopératives. Démarches et outils pour l'école*. ESF.
- Connac, S. (2011). Impacts éducatifs de la coopération sur les apprentissages. *Education Canada*, 51(1), 29-32.
- Connac, S. (2018). Freinet : une pédagogie rigoureuse, loin des idées reçues. *Les Cahiers pédagogiques*, 542, 18-20.
- Connac, S. (2018). Impact de la coopération entre élèves sur leurs performances scolaires en 6e. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 51, 11-42. DOI : [10.3917/lsdle.514.0011](https://doi.org/10.3917/lsdle.514.0011)
- Connac, S. (2021). Les limites de l'école dehors. *Les Cahiers pédagogiques*, 570, 33-35.
- Connac, S. (2022). L'école française et les pédagogies coopératives pour apprendre. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres - CIEP*, 90, 53-62. DOI : [10.4000/ries.12745](https://doi.org/10.4000/ries.12745)
- Connac, S. & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation. Les Cahiers du CERFEE*, 67. DOI : [10.4000/edso.22840](https://doi.org/10.4000/edso.22840)
- Connac, S., Hueber, C. & Lanneau, L. (2022). Aménagement flexible et coopération entre élèves. *Didactique*, 3(1), 11-36. DOI : [10.37571/2022.010](https://doi.org/10.37571/2022.010)
- Conseil scientifique de l'éducation nationale (2023). Mixité sociale au collège : premiers résultats des expérimentations menées en France. *Note du CSEN*, 9. URL : <https://www.reseau-canope.fr/conseil-scientifique-de-leducation-nationale-site-officiel/outils-pedagogiques/notes-du-csen.html>
- Conseil Supérieur de l'Éducation du Québec (2020). *Un climat scolaire sécuritaire, positif et bienveillant*. Thématique annuelle 2021-2022. URL : [https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Document thematique-annuelle-prevention-violence-intimidation.pdf](https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/education/Document%20thematique-annuelle-prevention-violence-intimidation.pdf)
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G. & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28.
- Cordingley, P., Bell, M., Thomason, S. & Firth, A. (2005). The impact of collaborative continuing professional development (CPD) on classroom teaching and learning. *What do teacher impact data tell us about collaborative CPD?*

<http://www.curee.co.uk/files/publication/%5Bsite-timestamp%5D/What%20does%20teacher%20impact%20data%20tell%20us%20about%20collaborative%20CPD.pdf>

Cornett, J. & Knight, J. (2009). Research on Coaching. In J. Knight (Ed.), *Coaching: Approaches and perspective* (pp. 192–216). Corwin Press.

Cosentino, N. & Giannetto, A. (2008). Il bullismo a Catania e provincia. *Rassegna Italiana di criminologia*, 2(3), 547-570.

Costa, A. L. & Garmston, R. J. (1994). *Cognitive coaching: A Foundation for Renaissance Schools*. Christopher-Gordon Publishers.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex!: a Black Feminist Critique of Discrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Practice. *University of Chicago Legal Forum*, 89, 139-167.

Csikszentmihalyi, M. & Hunter, J. (2003). Happiness in everyday life: The uses of experience sampling. *Journal of Happiness Studies*, 4(2), 185-199.

Currie, C., Zanotti, C., Morgan, A., Currie, D., de Looze, M., Roberts, C., Samdal, O., Smith, O. R. F., Barnekow, V. (2012). *Social Determinants of Health and Well-Being among Young People. Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2009-2010 Survey*. Copenhagen. URL: <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326406>

Czalczyńska-Podolska, M. (2014). The impact of playground spatial features on children's play and activity forms: An evaluation of contemporary playgrounds' play and social value. *Journal of Environmental Psychology*, 38, 132-142. DOI: 10.1016/j.jenvp.2014.01.006.

Dabrowski, A. (2021). Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35-40.

Dahl, K. K. B. (2020). Collaborating alone? Teachers' and pedagogues' unequal cross-professional collaboration and what it means for their professional learning in Danish schools. *Power and Education*, 12(3), 246-260. DOI: [10.1177/1757743820943226](https://doi.org/10.1177/1757743820943226)

Daly, J., Burchett, M. & Torpy, F. (2010). *Plants in the classroom can improve student performance*. Sydney (UTS).

Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H. & Shankland, R. (2023). Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : une revue systématique de la littérature anglophone. *Phronesis*, 12(2), 97-113.

Davie, S. (2017). *Singapore students suffer from high levels of anxiety. Study*. The Straits Times. <http://www.straitstimes.com/singapore/education/spore-students-suffer-from-high-levels-of-anxiety-study>

Davydenko, M. & Peetz, J. (2017). Time grows on trees: the effect of nature settings on time perception », *Journal of Environmental Psychology*, 54, 20-26.

Day, C. & Gurr, D. (2014). *Leading schools successfully: Stories from the field*. London

- Day, C. & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education, 59*, 115-125.
- Day, C. & Leithwood, K. (Eds.) (2007). *Successful school principal leadership in times of change: International perspectives*. Springer.
- Day, C., Gu, Q. & Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly, 52*(2), 221–258.
- Day, C., Sammons, P., Leithwood, K., Hopkins, D., Harris, A., Gu, Q. & Brown, E. (2010). *Ten strong claims about successful school leadership*. NCSL.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. & Gu, Q. (2009a) *Teachers matter: Variations in work, lives and effectiveness*. Open University Press.
- De Biagi, N. B., Celeri, E. H. & Renshaw, T. L. (2018). Technical adequacy of the teacher subjective wellbeing questionnaire with Brazilian educators. *Journal of Psychoeducational Assessment, 36*(8), 850-855.
- De Nobile, J. (2016). Organisational communication and its relationships with occupational stress of primary school staff in Western Australia. *The Australian Educational Researcher, 43*(2), 185-201.
- De Vos, J. & Kirsten, G. J. C. (2015). The nature of workplace bullying experienced by teachers and the biopsychosocial health effects. *South African Journal of Education, 35*(3), 446-464.
- Debarbieux, E. (2004). Les enquêtes de victimation en milieu scolaire : leçons critiques et innovations méthodologiques. *Déviance et Société, 28*(3), 317-333. DOI : <https://doi.org/10.3917/ds.283.0317>
- Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... enfin presque... : résultats de l'enquête de victimisation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire international de la violence à l'école et UNICEF. URL : https://www.unicef.fr/wp-content/uploads/2022/09/UNICEF_FRANCE_violences_scolaires_mars_20111.pdf
- Debarbieux, E. (2015). Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations, 88-89*, 11-27.
- Debarbieux, E. (Dir.) (2018). *L'Impasse de la punition à l'école. Des solutions alternatives en classe*. Armand Colin.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C. & Vrand, R. (2012). *Le « climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction générale de l'enseignement scolaire.MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'Ecole.
- Debarbieux, E. & Moignard, B. (2022). *A l'école de la défiance*. Etude pour l'Autonome de solidarité laïque (ASL). URL: https://www.autonome-solidarite.fr/media/2022/11/ASL_Rapport-complet-%C3%A9tude-climat-scolaire_OCTOBRE-22.pdf
- Decety, J. (2015). The Neural Pathways, Development and Functions of Empathy. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 3*, 1-6. DOI: [10.1016/j.cobeha.2014.12.001](https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.001)

- Decety, J. & Holvoet, C. (2021). « Le développement de l'empathie chez le jeune enfant ». *L'Année psychologique*, 121(3), 239-73. DOI : [10.3917/anpsy1.213.0239](https://doi.org/10.3917/anpsy1.213.0239)
- Delès, R., Pirone, F. & Rayou, P. (2021). L'accompagnement scolaire pendant le premier confinement de 2020. De la différenciation dans l'« École à la maison ». *Administration & Éducation*, 169(1), 155-161. DOI : [10.3917/admed.169.0155](https://doi.org/10.3917/admed.169.0155)
- DeMatthews, D., Carrola, P., Reyes, P. & Knight, D. (2021). School leadership burnout and job-related stress: Recommendations for district administrators and principals. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 94(4), 159-167.
- Denton, C. A. & Hasbrouck, J. A. N. (2009). A description of instructional coaching and its relationship to consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 19(2), 150-175.
- Depp (2017). *94 % des collégiens déclarent se sentir bien dans leur collège*. Note d'information, 17.30.
- Derr, V. L. & Rigolon, A. (2015). Participatory Schoolyard Design for Health and Well-Being: Policies that Support Play in Urban Green Spaces. In C. Freeman, P. Tranter & T. Skelton (Eds.), *Risk, Protection, Provision and Policy: Geographies of Children and Young People*, 12 (pp. 1-24). Springer. DOI: [10.1007/978-981-4585-99-6_21-1](https://doi.org/10.1007/978-981-4585-99-6_21-1)
- Desforges, C. & Abouchaar, A. (2003). *The impact of parental involvement, parental support and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Research report (Great Britain. Department for Education and Skills). DfES. URL: <https://dera.ioe.ac.uk/id/eprint/6305/1/rr433.pdf>
- Deussen, T., Coskie, T., Robinson, L. & Autio, E. (2007). "Coach" Can Mean Many Things: Five Categories of Literacy Coaches in Reading First (Vol. 5). REL Northwest. [http://www.education.ucf.edu/mirc/Research/Coach Can Mean.pdf](http://www.education.ucf.edu/mirc/Research/Coach%20Can%20Mean.pdf)
- Dewes, I. (2020). The Role of Local Authorities in the English School System: Why Did the Coronavirus Pandemic Subvert 30 Years of Neoliberal Policy? *International Studies in Educational Administration (ISEA) (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(1), 72-79.
- Didier, A-C. (2014). Une étude de la protéique dans quatre classes de Français langue étrangère mexicaines. *Synergies Mexique*, 4, 107-118.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Dovey, K. & Fischer, K. (2014). Designing for adaptation: The school as socio-spatial assemblage. *The Journal of Architecture*, 19(1), 43-63. DOI: [10.1080/13602365.2014.882376](https://doi.org/10.1080/13602365.2014.882376)
- Downes, P. & Cefai, C. (2016). *How to prevent and tackle bullying and school violence: Evidence and practices for strategies for inclusive and safe schools*. Publications Office of the European Union.
- Dreer, B. & Gouasé, N. (2022). Interventions fostering wellbeing of schoolteachers: a review of research, *Oxford Review of Education*, 48(5), 587-605.
- Dubois, A. M. & Montchanin, C. (2015). *Art-thérapie et enfance. Contextes, principes et dispositifs*. Elsevier-Masson.
- Dubois, É. (2013). Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 83-103. DOI: [10.3917/rief.034.0083](https://doi.org/10.3917/rief.034.0083)
- Dugas, E. (2023). Vers une nouvelle ère : le passage de l'inclusion à l'inclusivité sociale et scolaire. Dans J.F. Bruneaud, Y. Montoya & Z. Ben Chaâbane (Dir.), *Le bien-être au prisme des violences scolaires*.

Espaces, corps, valeurs (pp. 175-200). Presses universitaires de Bordeaux, collection Santé en contextes. URL : <https://una-editions.fr/vers-une-nouvelle-ere>

Dugas, E. & Ben Ali, B. (2023). Reflection on traditional sporting games: the impact of bodily involvement on empathic dimensions. *Frontiers Psychology*, 14, 1123519. DOI : 10.3389/fpsyg.2023.1123519

Dugas, E., Hébert, T. & Nakas, R. (2022). Architecture et espaces scolaires : quand l'environnement se conjugue aux émotions des élèves. *Revue Administration & Education*, 176, 105-111.

Dupaux, J. J. (2018). Le bien-être à l'école : nouveauté ou recyclage d'idées anciennes ? Dans G. Ferréol (Dir.), *Éducation et bien-être* (pp. 119-131). EME.

Dupont, H. (2020). Le dispositif d'orientation permanent ou l'accompagnement quel qu'il soit. Dans É. Dugas & L. Sivilotti (Dir.), *Inclure dans et hors l'école ? Accessibilité, accompagnement et altérités* (pp. 9-17). EME éditions.

Dupont, H. (2021). *Déségrégation et accompagnement total*. PUG.

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765–782. DOI: [10.1037/bul0000383](https://doi.org/10.1037/bul0000383)

Duru-Bellat, M., Farges, G. & Van Zanten, A. (2018). *Sociologie de l'école* (5^e éd.). Armand Colin.

Dusi, P. (2011). Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative possibili. In P. Dusi & L. Pati (Eds.), *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 49–88). La Scuola.

Dusi, P. (2012). The family-school relationships in Europe: a research review. *Center for educational policy studies journal*, 2(1), 13-33. DOI: [10.26529/cepsj.393](https://doi.org/10.26529/cepsj.393)

Dyment, J. E. & Bell, A. C. (2008). Grounds for movement: Green school grounds as sites for promoting physical activity. *Health Education Research*, 23(6), 952-962. DOI: 10.1093/her/ cym059.

Dyment, J. E., Bell, A. C. & Lucas, A. J. (2009). The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, 7(3), 261-276. DOI: 10.1080/14733280903024423.

Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.

Earthman, G. I. & Lemasters, L. K. (2009). Teacher attitudes about classroom conditions. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335.

Easterlin, R. A. (1974). Does Economic Growth Improve the Human Lot? Some Empirical Evidence. Dans P. A. David & M. W. Reder, *Nations and Households in Economic Growth: Essays in Honor of Moses Abramovitz* (pp. 89-125). Academic Press. DOI : 10.1016/C2013-0-10564-8

Ebersold, S. (2009). Autour du mot inclusion. *Recherche et Formation*, 61, 71-83.

Ebersold, S. (2017). L'École inclusive, face à l'impératif d'accessibilité. *Éducation et sociétés*, 40, 89-103.

- Ebersold, S. & Armagnague, M. (2021). Introduction. De la fabrication du besoin éducatif : enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 39-49. DOI : [10.3917/agora.087.0039](https://doi.org/10.3917/agora.087.0039)
- Ebersold, S., Plaisance, E. & Zander, C. (2016). *École inclusive pour les élèves en situation de handicap : accessibilité, réussite scolaire et parcours individuels*. Cnesco.
- Education Review Office (2018). *Building genuine learning partnership with parents. Teaching approaches and strategies that work*. New Zealand Government. URL: <https://ero.govt.nz/our-research/building-genuine-learning-partnerships-with-parents>
- Eith, C. A. (2005). *Delinquency, schools and the social bond*. LFB Scholarly Publishing.
- Emerson, L. M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. & Hugh Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8(5), 1136- 1149.
- Encinar, P., Tessier, D. & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, 1, 37-60. DOI : [10.3917/enf1.171.0037](https://doi.org/10.3917/enf1.171.0037)
- Epstein, J. L. (2011). *School-family and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview Press.
- Espinosa, G. (2017). Le rôle de l'affectivité dans le bien-être de l'élève à l'école. *Diversité*, 189, 65-70. www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_189_1_4470
- Espinosa, G. & Connac, S. (2013). De l'importance des relations dans le bien-être et la réussite de l'élève à l'école. *Éducation et socialisation*, 67. DOI : [10.4000/edso.23305](https://doi.org/10.4000/edso.23305)
- Étienne, R. (2020). Changements dans la gouvernance du système éducatif et souffrance au travail des personnels de direction en France. Dans F. Gravelle (Dir.), *Nouvelle gouvernance scolaire : impacts sur l'agir des professionnels de l'enseignement* (pp. 127-138). Presses de l'Université du Québec.
- European Expert Network on Economics of Education (EENEE). *Qualité de vie à l'école et résultats scolaires en Europe*. EENEE POLICY BRIEF. URL : www.eenee.org/policybriefs
- Evans, J. (2003). Changes to (primary) school recess and their effect on children's physical activity: an Australian perspective. *Journal of Physical Education New Zealand*. 36(1), 53. URL: <https://www.playaustralia.org.au/sites/default/files/LibraryDownloads/John%20Evans%20papare%20Ore%20recess%20and%20physical%20activity.pdf>
- Faber Taylor, A., Kuo, F. E. & Sullivan, W. C. (2002). Views of nature and self-discipline: Evidence from inner city children. *Journal of Environmental Psychology*, 22, 49-63.
- Faillet, V. (2017). *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Editions Descartes&Cie.
- Falzon, P. (2005). *Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments? Humanizing Work and Work Environment Conference (HWWE'2005)*. Guwahati, India, Dec.
- Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 13, 1-22.
- Favre, D. (2012). Former les enseignants à la prévention et à la régulation des comportements difficiles. Dans B. Galand, C. Carra & M. Verhoeven (Dir.), *Prévenir les violences à l'école* (pp. 185-199). PUF.

- Fazel, M. (2015). A moment of change: Facilitating refugee children's mental health in UK schools. *International Journal of Educational Development*, 41, 255-261
- Fedeli, D. (2013). Cyber-bullismo e cyber-vittimizzazione in Italia: aspetti epidemiologici ed evolutivi. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 1(2), 52-68.
- Félix, C., Filippi, P., Gebeil, S. & Martin, P. (2021). « *Si on avait pu se préparer...* » ou les effets d'un enseignement à distance non anticipé. *Administration & Éducation*, 169, 101-105. DOI: [10.3917/admed.169.0101](https://doi.org/10.3917/admed.169.0101)
- Fernandes, L., Peixoto, F., Gouveia, M. J., Silva, J. C. & Wosnitza, M. (2019). Fostering teachers' resilience and well-being through professional learning: Effects from a training programme. *The Australian Educational Researcher*, 46(4), 681-698.
- Fernández-Simo, D., Cid-Fernández, X. M. & Carrera-Fernández, M. V. (2023). Deficits in the Socio-educational School Inclusion Strategy for Students with Social Difficulty in Spain during the Covid-19 Pandemic. *CEPS Journal*, 13(1), 187-204. DOI: [10.26529/cepsj.1124](https://doi.org/10.26529/cepsj.1124)
- Ferréol, G. (2015). Introduction. Dans G. Ferréol & E. Dugas (Dir.), *Oser l'autre. Altérités et éducabilité dans la France contemporaine* (pp. 11-13). EME.
- Ferréol, G. (Dir.) (2018). *Éducation et bien-être*. EME.
- Ferréol, G. (Dir.) (2020). *La Persévérance scolaire : expérimentations et dynamiques éducatives*. EME.
- Ferrière, S., Bacro, F., Florin, A. & Guimard, P. (2016). Le bien-être en contexte scolaire : intérêt d'une approche par triangulation méthodologique. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, 111(3), 341-365.
- Ferrière, S. (2016). *Les interactions entre les acteurs pour la qualité de vie (QdV) dans les établissements scolaires*. Cnesco. URL : <https://www.cnesco.fr/fr/qualite-de-vie-a-lecole/>
- Feyfant, A. (2015). Co-éducation : quelle place pour les parents ?. *Dossier de veille de l'Ifé*, 98. <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA/detailsDossier.php?parent=accueil&dossier=98&lang=fr>
- Fielden, S. (2005). Literature review: coaching effectiveness – a summary. *NHS Leadership Centre*, 23. URL: https://www.csireland.ie/images/NHS_CDWPCoachingEffectiveness.pdf
- Finnigan, K. S. & Stewart, T. J. (2009). Leading change under pressure: An examination of principal leadership in low-performing schools. *Journal of School Leadership*, 19(5), 586-621.
- Fischer, G.N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Dunod
- Fisk, W. J., (2002). How IEQ Affects Health, Productivity. *ASHRAE Journal*, 44(5), 56-60.
- Fitoussi, J. P., Sen, A. & Stiglitz, J. (2009). *Mismeasuring our Lives: Why GDP Doesn't Add Up?* The Free Press.
- Florin, A. (2011). Qualité de vie et bien-être des enfants à l'école ? *Journal des Professionnels de la petite Enfance*, 72, 54-55.
- Florin, A. (2017). Introduction. Les évaluations de leur qualité de vie par les enfants, *Enfance*, 1, 5-11. DOI : [10.4074/S0013754517001021](https://doi.org/10.4074/S0013754517001021)
- Florin, A., Mercier, C., Thanh Ngo, H., Hang Bui, T. & Zanna, O (2021). Bien-être scolaire et satisfaction de vie des collégiens en France et au Vietnam au temps de la Covid-19. *Enfance*, 4, 337-361.

- Florin, A. & Guimard, P. (2017). *La Qualité de vie à l'école. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Cnesco.
- Fogarty, L. (2020). Leading in the Early Childhood Education and Care Sector in England During a Pandemic: Reality, Relationships and Ruminations. *International Studies in Educational Administration (ISEA) (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(3), 45-50.
- Forde, C. & Torrance, D. (2016). Changing expectations and experiences of headship in Scotland. *International Studies in Educational Administration*, 44(2), 21-37.
- Forquin, J. C. (1989). *École et Culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. De Boeck.
- Forsé, M. & Langlois, S. (Dir.) (2004). Sociologie du bien-être. *L'Année sociologique*, 64(2).
- Fotinos, G. (2008). *Lycées et collèges : le moral des personnels de direction : constat, évolution, propositions*. MGEN.
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2020). *Impacts psychosociologiques Covid-19 et déconfinement sur les personnels de direction de la région Ile-de-France*. Vousnousils. URL : <https://www.vousnousils.fr/wp-content/uploads/2020/09/Etude-Covid-Perdir-IDF-1.pdf>
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2011) *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Le « burnout » des enseignants*. CASDEN.
- Fotinos, G. & Horenstein, J. M. (2017). *Le moral des personnels de direction des collèges et lycées en 2017*. CASDEN.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Foucault, M. (2009). Les hétérotopies. Dans M. Foucault (Dir.), *Le corps utopique, les hétérotopies : Textes inédits suivis d'une présentation de Daniel Defert* (pp. 23-36). Nouvelles Éditions Lignes.
- Fracomme, O. (2018). Regards croisés. *Les Cahiers pédagogiques*, 73(542), 37-39.
- Francis, V. & Doucet-Dahlgren, A. (2021). Participation et coopération à l'école maternelle : des leviers pour l'inclusion des parents en situation de vulnérabilités. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 47-59. DOI: [10.3917/nresi.089.0047](https://doi.org/10.3917/nresi.089.0047)
- Frechou, H., Hubert, T. & Touah, M. (2019). *Résultats de la première enquête de climat scolaire auprès des personnels du Secondaire de l'Éducation nationale*. Depp. URL : <https://www.education.gouv.fr/resultats-de-la-premiere-enquete-de-climat-scolaire-aupres-des-personnels-du-second-degre-de-l-41639>
- Freiberg, H. J. (2005). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia dell'autonomia*. Gruppo Abele.
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2020). Teachers' pre-occupancy evaluation of affordances in a multi-zone flexible learning environment - Introducing an analytical model. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(2), 243-259. DOI: [10.1080/14681366.2020.1797859](https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1797859)
- Frelin, A. & Grannäs, J. (2021). Students' Digital Photo Stories about School Spaces for Safety and Learning. In H. Senol (Dir.), *Pedagogy - Challenges, Recent Advances, New Perspectives, and Applications*. DOI: [10.5772/intechopen.101195](https://doi.org/10.5772/intechopen.101195)

- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement: The implementation perspective and beyond*. Open University Press.
- Fullan, M. (2016). Implementation: Amplify change with professional capital. *The Learning Professional*, 37(1), 44-56.
- Gagnon, F. & Marchand, I. (2022). La participation parentale en contexte scolaire au prisme de la justice sociale et de la parité de participation, *Sciences et actions sociales*, 17. URL: <http://journals.openedition.org/sas/2177>
- Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoirs*, 5, 91-116.
- Gardou, C. (2018). *La Société inclusive, parlons-en !* (2^{de} éd.). Erès.
- Garmston, R. J. (1987). How administrators support peer coaching. *Educational leadership*, 44(5), 18-26.
- Garnier, P. (2010). Transformations de la collaboration entre enseignants et personnel de service à l'école maternelle : entre principes et pratiques. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43, 101-119. DOI : [10.3917/lse.431.0101](https://doi.org/10.3917/lse.431.0101)
- Garnier, P. & Brody, A. (2023). Quand "c'est tout, sauf des toilettes" : De la maternelle à la grande école, en passant par les petits coins. Dans A. Brody, G. Chicharro, L. Colin & P. Garnier (Dir.), *Les « petits coins » à l'école : Genre, intimité et sociabilité dans les toilettes scolaires* (pp. 95-156). Érès.
- Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A. & Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : des représentations différenciées. *Recherches et Éducatives*, 17. DOI : [10.4000/rechercheseducations.3642](https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3642)
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. Dossier de veille de l'IFÉ, 121.
- Gendron, B. (2023). La « Bienveillance » à l'école dans l'ère du savoir-relation. *Phronesis*, 12(2), 60-81.
- Gendron, B. & Lafortune, L. (Eds.). (2009). *Leadership et compétences émotionnelles : Dans l'accompagnement au changement* (Vol. 25). Presses de l'Université du Québec.
- Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *Synergies Sud-Est européenne*, 2, 85-101.
- Gibbons, L. K., Wilhelm, A. G. & Cobb, P. (2019). Coordinating leadership supports for teachers' instructional improvement. *Journal of School Leadership*, 29(3), 248-268.
- Gillard, D., Reid, A., Bull-Beddows, R., Mohamed-Goush, S., Stanley-Duke, M. & Cook, E. (2021). Universal wellbeing practices in Schools: framing evidence-informed practice within the five ways to wellbeing. *Educational Psychology Research and Practice*, 7 (1), 1-12. DOI: [10.15123/ucl.899yy](https://doi.org/10.15123/ucl.899yy)
- Girelli, C., Bevilacqua, A. & Acquaro, D. (2020). Covid-19: What have we learned from Italy's education system lockdown. *International Studies in Educational Administration*, 48(3), 51-58.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne*. Minuit.
- Goleman, D., Boyatzis, R. & McKee, A. (2005). *L'intelligence émotionnelle au travail* (traduit par E. Borgeaud). Pearson Education France.

- Gordon, T. (2019). *Éduquer sans punir. Apprendre l'autodiscipline aux enfants*, (Les Editions de l'Homme, division du Groupe Sogides inc., filiale de Québecor Média inc., Trad.). Marabout. (Œuvre originale publiée en 2001)
- Goudeau, E. (2021). *Médecins scolaires, un rôle trop méconnu ?* The Conversation .URL : https://www.researchgate.net/profile/Emmanuelle-Godeau/publication/349426804_Medecins_scolaires_un_rol_trop_meconnu/links/602f6b5e4585158939b48fd9/Medecins-scolaires-un-rol-trop-meconnu.pdf
- Gouédard, P., Pont, B., Hyttinen, S. & Huang, P. (2020). Curriculum reform: A literature review to support effective implementation, *OECD Education Working Papers*, 239. DOI: [10.1787/efe8a48c-en](https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en)
- Gouillet, M., Laguette, V. & Marie Préau, M. (2016). Le bien-être des enfants : quelle(s) mesure(s) et avec quels enjeux ? Dans B. Courty & J.-F. Dupeyron, *Le bien-être des écoliers* (pp. 121-137). Presses universitaires de Bordeaux.
- Govén, T., Laike, T., Raynham, P. & Sansal, E. (2009). *The influence of ambient lighting on pupils in classrooms - considering visual, biological and emotional aspects as well as use of energy*. Paper presented at Proceedings of 11th Lux Europa. ATMK.
- Grangaard, E. M. (1995). *Color and Light Effects on Learning*. Association for Childhood Education International Study Conference and Exhibition (pp. 2-10). Washington, D.C.
- Gravelle, F. (2009). *Analyse de l'épuisement professionnel chez les directions d'établissement des commissions scolaires francophones du Québec* [Thèse de doctorat, Ecole doctorale Lettres, Sciences Humaines et Sciences Sociales]. Université de Paris-Est.
- Gravelle, F. (2012). Quels sont les principaux changements qui ont modifié la fonction de direction ou de direction adjointe d'établissement scolaire depuis l'avènement de la réforme de l'administration publique au Québec ? *Éducation et francophonie*, 40(1), 76-93.
- Gravelle, F. (2015). Être dirigeant scolaire à l'heure d'une gouvernance axée sur les résultats au Québec... situation qui peut épuiser.... *La recherche en éducation*, 13, 5-20.
- Greany, T. & Earley, P. (Eds.). (2021). *School leadership and education system reform* (2^e éd.). Bloomsbury Publishing.
- Greed, C. (2019). Join the queue: Including women's toilet needs in public space. *The Sociological Review Monographs*, 67(4), p. 908-926.
- Greenfield, B. (2015). How can teacher resilience be protected and promoted. *Educational & Child Psychology*, 32(4), 52-68.
- Grenville-Cleave, B. & Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1), 3-5.
- Griffith, J. (1999). The school leadership/school climate relation: Identification of school configurations associated with change in principals. *Educational Administration Quarterly*, 35(2), 267-291.
- Gromada, A., Rees, G. & Chzhen, Y. (2020). Des mondes d'Influence : Comprendre ce qui détermine le bien-être des enfants dans les pays riches. *Bilan Innocenti*, 16. UNICEF Centre de Recherche – Innocenti Florence.

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*. Laffont.

Guigue, M. (2010). Présentation du dossier : Les relations parents-professionnels dans le cadre de la co-éducation. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 27, 11-16. DOI : [10.3917/rief.027.0011](https://doi.org/10.3917/rief.027.0011)

Guilheri, J. (2016). *Jogos de asfixia, jogos de agressão, bullying em contexto escolar. Estudo transcultural França-Brasil com escolares de 9-12 anos* [Tese de doutoramento, Escola Paulista de Medicina]. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T. & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & Formations*, 88-89, 163-184. URL : https://www.researchgate.net/publication/291747999_LE_BIEN-ETRE_DES_ELEVES_A_L'ECOLE_ET_AU_COLLEGE Validation d'une échelle multidimensionnelle analyses descriptives et différentielles

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A. & Gaudonville, T. (2017). *Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école et au collège*. Rapport terminal de recherche à la DEPP. Université de Nantes.

Guimard, P., Bacro, F. & Florin, A. (2014). Évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège. Dans F. Bacro (Eds.), *La qualité de vie : approches psychologiques* (pp. 45-64). P.U.R.

Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M. & Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on leadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(1), 25-48.

Guo, K. & Kilderry, A. (2018). Teacher accounts of parent involvement in children's education in China. *Teaching and teacher education*, 69, 95-103. DOI: [10.1016/j.tate.2017.09.018](https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.018)

Gurr, D. & Drysdale, L. (2020). Leadership for Challenging Times. *International Studies in Educational Administration (ISEA) (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(1), 24-30.

Gutiérrez, K. D. (2002). Studying cultural practices in urban learning communities. *Human Development*, 45(4), 312-321. DOI: [10.1159/000064995](https://doi.org/10.1159/000064995)

Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a Sociocritical Literacy in the Third Space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. DOI: [10.1598/RRQ.43.2](https://doi.org/10.1598/RRQ.43.2)

Gutierrez, K., Rymes, B. & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-472. DOI: [10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384](https://doi.org/10.17763/haer.65.3.r16146n25h4mh384)

Haapala, H. L., Hirvensalo, M. H., Laine, K., Laakso, L., Hakonen, H., Kankaanpää, A., Lintunen, T. & Tammelin, T. H. (2014). Recess physical activity and school-related social factors in Finnish primary and lower secondary schools: cross-sectional associations. *BMC Public Health*, 14(1114), 1-9. DOI: [10.1186/1471-2458-14-1114](https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-1114)

Haghighi, M. M. & Jusan, M. M. (2012). Exploring Students Behavior on Seating Arrangements in a Learning Environment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 36, 287-294. DOI: [10.1016/j.sbspro.2012.03.032](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.032)

- Haglund, B. & Anderson, S. (2009). Afterschool programs and leisure-time centres: Arenas for learning and leisure. *World Leisure Journal*, 51(2), 116-129. DOI: [10.1080/04419057.2009.9674594](https://doi.org/10.1080/04419057.2009.9674594)
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of school psychology*, 43(6), 495-513.
- Halinen, I. (2011). Le curriculum en Finlande : un outil puissant au service de l'éducation. *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 56. DOI : [10.4000/ries.1055](https://doi.org/10.4000/ries.1055)
- Halinen, I., Niemi, H. & Toom, A. (2016). La confiance, pierre angulaire du système éducatif en Finlande. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 72. DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5543>
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée* (2^e éd.). Seuil.
- Hall, J. E., Lindorff, A. & Sammons, P. (Eds.) (2020). *International Perspectives in Educational Effectiveness Research*. Springer.
- Hall, T. (2017). Architecting the “third teacher”: Solid foundations for the participatory and principled design of schools and (built) learning environments. *European Journal of Education, Research, Development and Policy*, 52(3), 318-326. DOI: [10.1111/ejed.12224](https://doi.org/10.1111/ejed.12224)
- Halley des Fontaines, V. (2019). De l'inspection médicale au parcours de santé de l'élève, l'intervention constante de la médecine scolaire. *Après-demain*, 49, 34-36. DOI : [10.3917/apdem.049.0034](https://doi.org/10.3917/apdem.049.0034)
- Hallinger, P. (2005). Instructional leadership and the school principal: A passing fancy that refuses to fade away. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 221-239.
- Hallinger, P. & Heck, P. (1999). Can Leadership Enhance School Effectiveness?. In T. Bush, R. Glatter, R. Bolam, P. Ribbins & L. Bell (Eds.), *Redefining Educational Management* (pp. 178-190). Paul Chapman.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980-1995. *Educational administration quarterly*, 32(1), 5-44.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. *School leadership and management*, 30(2), 95-110.
- Hallinger, P. & Heck, R. H. (1996). The principal's role in school effectiveness: An assessment of methodological progress, 1980-1995. In K. Leithwood & P. Hallinger (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 723-83). Kluwer.
- Hallinger, P. & Huber, S. (2012). School leadership that makes a difference: International perspectives. *School Effectiveness and School Improvement*, 23(4), 359-367.
- Hallinger, P. & Lu, J. (2014). Modelling the effects of principal leadership and school capacity on teacher professional learning in Hong Kong primary schools. *School Leadership & Management*, 34(5), 481-501.
- Hammock, P., Richards, M., Luo, Z., Edlynn, E. & Roy, K. (2004). Social support factors as moderators of community violence exposure among inner-city African American young adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 23, 450-462.
- Hansen Sandseter, E. B. & Seland, M. (2016). Children's Experience of Activities and Participation and their Subjective Well-Being in Norwegian Early Childhood Education and Care Institutions. *Child Indicators Research*, 9, 913-932. DOI: [10.1007/s12187-015-9349-8](https://doi.org/10.1007/s12187-015-9349-8)

- Hargreaves, A. & Fink, D. (2009). Distributed Leadership: Democracy or Delivery? In A. Harris (Eds.), *Distributed Leadership: Different Perspectives* (Vol. 7) (pp.181-193). Springer.
- Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626-643.
- Harris, A. (2013). Distributed leadership: Friend or foe?. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(5), 545-554.
- Harris, A. & Jones, M. (2020). Covid 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40(4), 243-247.
- Harris, A. & Jones, M. (2022). Leading during a pandemic–what the evidence tells us. *School Leadership & Management*, 42(2), 105-109.
- Hart, G. (2013). How school libraries improve literacy: some evidence from the trenches. *Mousaion*, 31(1). URL: <https://hdl.handle.net/10520/EJC144321>
- Harter, S. (1988). *The Self-Perception Profile for Adolescents*. Unpublished manual. University of Denver, CO.
- Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher wellbeing. A systematic review of the research literature from the year 2010-2029. *Educational Research Review*, 34(100411).
- Hauseman, C., Darazsi, S. & Kent, S. (2020). Collaboration, Communication and Wellness: Response to the Covid-19 Pandemic in Manitoba Schools. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2), 70-77.
- Hébert, T. & Dugas, É. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation*, 43. DOI : [10.4000/edso.1904](https://doi.org/10.4000/edso.1904)
- Hébert, T. (2018). Comment ça va à l'école ? *Les cahiers pédagogiques, Hors série numérique Espaces et architectures scolaires*, 48, 31-33.
- Hébert, T. (2019). La sécurité dans les établissements secondaires sous le prisme de l'architecture et l'aménagement des espaces. *La recherche en éducation*, 19. URL: <http://www.la-recherche-en-education.org/index.php/lre/article/view/328/175>.
- Hébert, T. & Dugas, E. (2022). Penser l'espace classe pour un climat d'apprentissage optimal : enquête auprès d'étudiants et d'enseignants débutants français de l'école primaire. *Revue Didactique*, 3(1), 94-120. DOI : [10.37571/2022.0105](https://doi.org/10.37571/2022.0105)
- Hébert, T., Vigne, M. & Dugas, E. (2020). Les jeux dangereux au collège, une approche spatiale. *Déviance et Société*, 44(3), 484-511. DOI : [10.3917/ds.443.0142](https://doi.org/10.3917/ds.443.0142)
- Heffernan, A., Longmuir, F., Bright, D. & Kim, M. (2019). *Perceptions of teachers and teaching in Australia*. Monash University. URL: <https://www.monash.edu/perceptions-of-teaching/docs/Perceptions-of-Teachers-and-Teaching-in-Australia-report-Nov-2019.pdf>
- Heineke, S. F. (2013). Coaching Discourse: Supporting Teachers' Professional Learning. *The Elementary School Journal*, 113(3), 409–433.
- Hektner, J. M. (2001). Family, school, and community predictors of adolescent growth-conducive experiences: Global and specific approaches. *Applied Developmental Science*, 5, 172-183.

- Hellsten, L. M., Lemisko, L., Demchuk-Kosolofski, C. L. & Dollansky, T. D. (2017). Positive Impacts of an Induction-Through-Mentoring Model of New Teacher Mentorship: Perceptions of Beginning Teachers in Saskatchewan Rural Schools. In B. Kutsyuruba & K. D. Walker (Eds.), *The Bliss and Blisters of Early Career Teaching: A PanCanadian Perspective* (pp. 307–334). Word & Deed.
- Herrington, S. & Studtmann, K. (1998). Landscape interventions: New directions for the design of children's outdoor play environments. *Landscape and Urban Planning*, 42(2-4), 191-205. DOI: [10.1016/S0169-2046\(98\)00087-5](https://doi.org/10.1016/S0169-2046(98)00087-5)
- Hiscoe, L. (2018). Building a well-being plan for teachers. In S. Cherkowski & K. Walker (Eds.), *Perspectives on Flourishing in Schools* (pp. 251-265). Lanham.
- Hitt, D. & Tucker, P. (2016). Systematic review of key leader practices found to influence student achievement. *Review of Educational Research*, 86(2), 531–569.
- Hivner, E. A., Hoke, A. M., Francis, E. B., Lehman, E. B., Hwang, G. W. & Kraschnewski, J. L. (2019). Training teachers to implement physical activity: Applying social cognitive theory. *Health Education Journal*, 78(4), 464–475. DOI: [10.1177/0017896918820558](https://doi.org/10.1177/0017896918820558)
- Hoachlander, G., Alt, M. & Beltranena, R. (2001). *Leading School Improvement: What Research Says. A Review of the Literature*. EDRS. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED464390.pdf>
- Hoarau, B., Vercherin, P. & Bois, C. (2014). Toilettes au collège : moins j'y vais... et mieux je me porte ? Ressenti des élèves et prévalence des troubles urinaires et digestifs, enquête dans trois établissements de la Loire. *Santé publique*, 26(4), 421-431. DOI : 10.3917/spub.144.0421
- Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2017). Supporting and inhibiting the well-being of early career secondary school teachers: Extending self-determination theory. *British Educational Research Journal*, 43(1), 168-191.
- Hopkins, D. (2001). *School Improvement for Real*. Falmer Press.
- Hopkins, D. & Reynolds, D. (2001). The past, present and future of school improvement: Towards the third age. *British educational research journal*, 27(4), 459-475.
- Hopkins, D., Ainscow, M. & West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. Cassell.
- Horne Martin, S. (2002). The Classroom Environment and its Effects on the Practice of Teachers. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1-2), 139-156. DOI: [10.1006/jevpe.2001.0239](https://doi.org/10.1006/jevpe.2001.0239)
- Howie, E. K., Beets, M. W. & Pate, R. R. (2014). Acute classroom exercise breaks improve on-task behavior in 4th and 5th grade students : A dose–response. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 65-71. DOI: [10.1016/j.mhpa.2014.05.002](https://doi.org/10.1016/j.mhpa.2014.05.002)
- Howley, N. L. (2019). *The role of education support professionals in supporting the whole child: a capabilities approach* [Doctoral thesis]. University of Glasgow. URL: <https://theses.gla.ac.uk/76726/13/2019HowleyEdD.pdf>
- Huber, J., Mompoin-Gaillard, P. & Weisheimer, P. (2018). Pour une école de la convivencia. *Les Cahiers pédagogiques*, 542, 14-16.
- Huber, S. G. (2021). Schooling and Education in Times of the Covid-19 Pandemic: Food for Thought and Reflection Derived from Results of the School Barometer in Germany, Austria and

Switzerland. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 49 (1), 6-7.

Hunt, C. S. & Handsfield, L. J. (2013). The emotional landscapes of literacy coaching: Issues of identity, power, and positioning. *Journal of Literacy Research*, 45(1), 47–86

Hurtig-Delattre, C. (2019). École maternelle et familles : l'enjeu de la coéducation. *Les Cahiers du Développement Social Urbain*, 70, 30-31. DOI : [10.3917/cdsu.070.0030](https://doi.org/10.3917/cdsu.070.0030)

Hurtubise, R. & Vatz-Laroussi, M. (2002). Réseaux, stratégies et compétences. Pour une analyse des dynamiques sociales à l'œuvre chez les jeunes de la rue. *L'Homme et la société*, 143-144, 87-103.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT press.

Hylton, K. (2021). Building educational resistance—A Covid-19 Jamaican Perspective. *Journal of Educational Administration & History*, 49(1), 59.

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R. & Maricuțoiu, L. P. (2017). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(2), 373-396.

Igodo, A. A. & Lange, M. F. (2022). Éditorial. L'impact de la Covid-19 sur les inégalités scolaires dans l'espace francophone. *L'éducation en débats : analyse comparée*, 12(1), 1-11.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of educational research*, 81(2), 201-233.

Ingrey, J. C. (2012). The public school washroom as analytic space for troubling gender: Investigating the spatiality of gender through students' self-knowledge. *Gender and Education*, 24(7), 799-817.

Ito, K. (2014). *Growing place for children's play and ecological learning: A collaborative landscape design process for 12 years in an urban area in Japan*. In The 7th child in the city conference, Odense.

Jacobson, S. L., Johnson, L., Ylimaki, R. & Giles, C. (2005). Successful leadership in challenging US schools: enabling principles, enabling schools. *Journal of Educational Administration*, 43(6), 607-618.

Jaillet, A. & Jeannin, L. (2023). Numérique et bien-être des enseignants du premier degré. *Phronesis*, 12(2-3), 27-47.

Janovská, A., Orosová, O. & Janovský, J. (2017). Head teacher's social support, personality variables and subjective well-being of Slovak primary teachers. *Orbis scholae*, 10(3), 71-87.

Jansson, M. & Mårtensson, F. (2012). Green school grounds. A collaborative development and research project in Malmö, Sweden. *Children, Youth and Environments*, 22(1), 260-269. DOI: [10.7721/chilyoutenvi.22.1.0260](https://doi.org/10.7721/chilyoutenvi.22.1.0260)

Jasper, C., Le T. T. & Bartram, J. (2012). Water and sanitation in schools: A systematic review of the health and educational outcomes. *International journal of Environmental Research and Public Health*, 9, 2772-2787.

Javerlhac, S., Jarthon, J. M., Bodin, D. & Debarbieux, E. (2017). Bien-être à l'école revendiqué vs augmentation des violences constatées. *Recherches & éducations*, 18. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheseducations/4481>

- Jayawickreme, E., Forgeard, M. & Seligman, M. (2012). The Engine of Well-Being. *Review of General Psychology*, 16(4), 327-342.
- Jeannin, L. (2021). *Capteurs CO2 : Le débat actuel n'est pas le bon*. AEF, n°666197.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. & Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202.
- Jésu, F. (2016). Coéducation démocratique et continuité éducative. *Diversité*, 183(1), 77-86. URL : www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2016_num_183_1_4176
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. *Urban education*, 42(1), 82-110.
- Joing, I., Vors, O., Llena, C. & Potdevin, F. (2018). Se sentir bien dans chacun des lieux de l'espace scolaire au collège. Le rôle de l'autonomie, de l'appartenance sociale, de la perception du lieu et du sentiment de sécurité. *Spirale - Revue de Recherches en Éducation*, 61, 19-40. HAL : fffhal-01977976ff
- Jolibert, B. (2018). Bien-être et éducation. Dans G. Ferréol (Dir.), *Éducation et bien-être* (pp. 23-36). EME.
- Jones, B. M. & Kirby, R. (2016). Indoor air quality in U.K. school classrooms ventilated by natural ventilation windcatchers. *International Journal of Ventilation*, 10(4), 323-338.
- Jones, C., Hadley, F., Waniganayake, M. & Johnstone, M. (2019). Find your tribe! Early childhood educators defining and identifying key factors that support their workplace wellbeing. *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 326-338.
- Joo, B. K., Sushko, J. S. & McLean, G. N. (2012). Multiple Faces of Coaching: Manager-ascoach, Executive Coaching, and Formal Mentoring. *Organization Development Journal*, 30(1), 19-38.
- Jopling, M. & Harness, O. (2022). Does Covid-19 offer English school leaders the opportunity to rethink schools? *Management in Education*, 36(4), 174-177.
- Jordet, A. N. (2008). Outdoor schooling in Norway - research and experiences. In Conference proceedings, *Healthier: Wiser and Happier Children. Outdoor Education - learning with mind, heart and body*. Brandbjerg University College.
- Jourdan, D., Mannix McNamara, P., Simar, C., Geary, T. & Pommier, J. (2010). Factors influencing the contribution of staff to health education in schools. *Health Education Research*, 25(4), 519-530. DOI: [10.1093/her/cyq012](https://doi.org/10.1093/her/cyq012)
- Jourdan, D., Pironom, J., Simar, C. & Sormunen, M. (2018). Health education in schools: factors influencing parents' views of the home-school relationship in France. *International Journal of Health Promotion and Education*, 56(1), 32-50, DOI: [10.1080/14635240.2017.1408419](https://doi.org/10.1080/14635240.2017.1408419)
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving inservice training: The messages of research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Joyce, B. & Showers, B. (1996). The evolution of peer coaching. *Educational Leadership*, 53, 12-16.
- Kafa, A. & Pashiardis, P. (2020). Coping with the global pandemic Covid-19 through the lenses of the Cyprus education system. *International Studies in Educational Administration*, 48(2), 42-48.

- Kahneman, D. & Krueger, A. B. (2006). Developments in the measurement of subjective wellbeing, *Journal of Economic Perspectives*, 20, 3-24. DOI: 10.1257/089533006776526030.
- Kainz, K. & Aikens, N. L. (2007). Governing the Family through Education: A genealogy on the Home/School relation. *Equity and Excellence in Education*, 40(4), 301-310. DOI: 10.1080/10665680701610721
- Keller, F. (2018). *Pratiquer la CNV au travail. La communication non violente, passeport pour réconcilier bien-être et performance* (2^e éd.). InterÉditions.
- Kelly, H. (2023). *School Leaders Matter: Preventing Burnout, Managing Stress, and Improving Wellbeing*. Routledge.
- Kelly, K., Merry, J. & Gonzalez, M. (2018). Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned from Finland. *SRATE Journal*, 27(2), 34-39. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1186140>
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., King, M. & Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross-sectional study in English secondary schools. *Journal of Affective Disorders*, 192, 76-82.
- Kim, M. J. (2022). Happiness, politics and education reform in South Korea: building 'happy human capital' for the future. *Comparative Education*. DOI: 10.1080/03050068.2022.2147633
- Kim, S. & Kim, L. Y. (2021). Happiness education and the Free Year Program in South Korea. *Comparative Education*, 57(2), 247-266. DOI: 10.1080/03050068.2020.1812233
- Kishino, M. (2020). Japanese Schools and Educational Reforms: Challenges and Opportunities for Adolescents. In M. Watzlawik, A. Burkholder (Eds.), *Educating Adolescents Around the Globe* (pp. 208-228). *Cultural Psychology of Education* (Vol. 11). Cham. DOI: [10.1007/978-3-030-37900-1_11](https://doi.org/10.1007/978-3-030-37900-1_11)
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. & Janssem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1289-1309.
- Klatte, M., Bergstrom, K. & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in Psychology*, 57(4). DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00578
- Klette-Bøhler, K., Bossy, D. & Hervie, V. M. (2023). How Did Children With Disabilities Experience Education and Social Welfare During Covid-19? *Social Inclusion*, 11(1), 113-124. DOI : [10.17645/si.v11i1.5896](https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5896)
- Knez, I. (2001). Effects of colour of light on nonvisual psychological processes, *Journal of Environmental Psychology*, 21(2), 201-209.
- Knez, I. & Kers, C. (2000). Effects of indoor lighting, gender and age on mood and cognitive performance. *Environment & Behavior*, 32(6), 817-831.
- Knight, J. (2005). A primer on instructional coaches. *Principal Leadership*, 5(9), 16-21.
- Knight, J. (2007). *Instructional Coaching: A Partnership Approach to Improving Instruction*. Corwin Press.

- Knudsen, H. (2017). S'engager sans interférer ? Dilemmes actuels dans les relations entre école et parents au Danemark. *Administration & Éducation*, 153, 141-147. DOI : [10.3917/admed.153.0141](https://doi.org/10.3917/admed.153.0141)
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools. A conceptual model. *Health Promotion International*, 17(1), 79-87.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643-680.
- Kovess-Masfety, V., Husky, M. M., Keyes, K., Hamilton, A., Pez, O., Bitfoi, A., Carta, M. G., Goelitz, D., Kuijpers, R., Otten, R., Koç, C., Lesinskiene, S. & Mihova, Z. (2016). Comparing the prevalence of mental health problems in children 6–11 across Europe. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 51(8), 1093-1103. DOI: [10.1007/s00127-016-1253-0](https://doi.org/10.1007/s00127-016-1253-0)
- Krek, J. (2020). Structural Reasons for School Violence and Education Strategies. *CEPS Journal*, 10(2), 145-173. DOI: [10.26529/cepsj.636](https://doi.org/10.26529/cepsj.636).
- Kristiansen, J., Lund, S. P., Nielsen, P. M., Persson, R. & Shibuya, H. (2011). Determinants of noise annoyance in teachers from schools with different classroom reverberation times. *Journal of Environmental Psychology*, 31(4), 383-392.
- Kristoffersson, M., Gu, L. & Yan, Z. (2013). Home-School collaboration in Sweden and China. *US-China Education Review*, 3(3), 188-202. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED541823>
- Kuller, R. & Laike, T. (1998). The impact of flicker from fluorescent lighting on well-being, performance and physical arousal. *Ergonomics*, 41(4), 433-447.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. & Hussain, A. (2015). Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: a review of the literature. *Review of Education*, 3(2), 103-135.
- Kutsyuruba, B., Klinger, D. A. & Hussain, A. (2018). The impact of positive school climate on student well-being and achievement. In S. Cherkowski, K. Walker, (Eds.), *Perspectives on Flourishing in Schools* (pp. 69-86). *Lexington Books*.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. A. & Bosica, J. J. (2017). Mapping out the early career teachers' needs: Findings from the pan-Canadian new teacher survey. In B. Kutsyuruba & K. D. Walker (Eds.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective Burlington* (pp. 21-46). Word & Deed Publishing.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Stasel, R. S. & Makhamreh, M. A. (2019). Developing resilience and promoting well-being in early career teaching. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(1), 285-321.
- Kutsyuruba, B., Walker, K. & Godden, L. (2017). Creating supportive school cultures for beginning teachers: Mitigating the cultural contextual factors. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 24(2), 1-18.
- Kwan, P. (2016). The effect of trust on the relationship between instructional leadership and student outcomes in Hong Kong secondary schools. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(1), 111–121.

- Lagrosen, Y. & Lagrosen, S. (2012). Organisational learning for school quality and health. *International Journal of Educational Management*, 26(7), 664-677.
- Laguardia, J. & Richard, R. (2000). Buts personnels, besoins psychologiques fondamentaux et bien-être : théorie de l'autodétermination et application. *Revue québécoise de Psychologie*, 1(2), 281-304.
- Lahanier-Reuter, D. & Granado, C. (2022). Quand l'école et ATD Quart Monde nouent des partenariats. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 93, 149-162. DOI: [10.3917/nresi.093.0149](https://doi.org/10.3917/nresi.093.0149)
- Lähdemäki, J. (2019). Case Study: The Finnish National Curriculum 2016 - A co-created National Education Policy. In J. W. Cook (Ed.). *Sustainability, Human Well-Being, and the Future of Education* (pp. 397-423). DOI: [10.1007/978-3-319-78580-6_13](https://doi.org/10.1007/978-3-319-78580-6_13)
- Laine, S., Saaranen, T., Pertel, T., Hansen, S., Lepp, K., Liiv, K. & Tossavainen, K. (2018). Working community-related interaction factors building occupational well-being-learning based intervention in Finnish and Estonian schools (2010-2013). *International Journal of Higher Education*, 7(2), 1-14. URL: <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/6860>
- Langdon, F. & Ward, L. (2015). Educative mentoring: a way forward. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 4(4), 240-254.
- Laquerre, G. (2018). *Nouvelle ère pour l'environnement d'apprentissage chez les élèves au primaire : les classes flexibles, plus qu'un simple aménagement, un cheminement réflexif* [Essai de maîtrise]. Université du Québec à Trois-Rivières. URL: <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/8518>
- Larivée, S., Terrisse, B. & Richard, D. (2013). La collaboration école-famille : quelles compétences les parents québécois jugent-ils nécessaires pour s'impliquer ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 34, 105-131. DOI : [10.3917/rief.034.0105](https://doi.org/10.3917/rief.034.0105)
- Larsen, R. J. & Diener, E. (1992). Promises and problems with the circumplex model of emotion. In M. S. Clark (Ed.), *Review of personality and social psychology* (Vol. 13, pp. 25-59). Sage.
- Larson, R., Richards, M. H., Moneta, G., Holmbeck, G. & Duckett, E. (1996). Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10-18: Disengagement and transformation. *Developmental Psychopathology*, 32, 744-754.
- Lasne, A. (2018). Bien-être à l'école : d'une approche fondée sur l'idée de mal-être à celle de bien-devenir. Dans G. Ferréol (Dir.). *Éducation et bien-être* (pp. 57-71). EME.
- Lasne, A. (2019). Coopérer pour lutter contre le décrochage scolaire ? Dans G. Ferréol (Dir.), *Décrocher et persévérance scolaire* (pp. 69-78). EME.
- Lavaux, F. (2020). Entretien avec Christophe André. *À l'Écoute*, 232, 22-23.
- Lavega, P., Alonso, J. I., Etxebeste, J., Lagardera, F. & March, J. (2014). Traditional Games and the Intensity of Emotions Experienced by Participants. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 85(4), 457-467. DOI : [10.1080/02701367.2014.961048](https://doi.org/10.1080/02701367.2014.961048)
- Lavega-Burgués, P., Luchoro-Parrilla, R. A., Serna, J., Salas-Santandreu, C., Aires-Araujo, P., Rodríguez-Arregi, R., Muñoz-Aroyave, V., Ensenyat, A., Damian-Silva, S., Machado, L., Prat, Q., Sáez de Ocariz, U., Rillo-Albert, A., Martín-Martínez, D. & Pic, M. (2020). Enhancing Multimodal Learning Through Traditional Sporting Games: Marro360°. *Frontiers in Psychology*, 11, 1384. DOI : [10.3389/fpsyg.2020.01384](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01384)

- Lavigne, R.-M. (2020). L'intimidation à l'école secondaire : étude exploratoire sur l'implication des psychologues scolaires. *Revue québécoise de psychologie*, 41(1), 107–123. <https://doi.org/10.7202/1070665ar>
- Lavy, S. & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: Evidence from a daily diary study. *Teaching and Teacher Education*, 73, 151-161.
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.
- Le Breton, D. (2015). *Rites de virilité à l'adolescence*. Fabert.
- Le Fevre, D. & Robinson, V. (2015). The interpersonal challenges of instructional leadership: Principals effectiveness in conversations about performance issues. *Educational Administration Quarterly*, 51(1), 58–95.
- Le Bossé, Y. (2003). De l'"habilitation" au "pouvoir d'agir" : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment. *Nouvelles Stratégies sociales*, 16(2), 30-51.
- Lebel, N. (2021). Le développement des compétences informationnelles dans les bibliothèques scolaires québécoises. *Milieus scolaires et informations documentaires*, 67(4). DOI : 10.7202/1083913ar
- Lehto, S. & Eskelinen, K. (2020). Playing makes it fun' in out-of-school activities: Children's organised leisure. *Childhood*, 27(4), 545-561. DOI: 10.1177/0907568220923142
- Leiringer, R. & Cardellino, P. (2011). Schools for the twenty-first century: School design and educational transformation. *British Educational Research Journal*, 37, 915-934. DOI: 10.1080/01411926.2010.508512
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999a). Transformational school leadership effects: A replication. *School effectiveness and school improvement*, 10(4), 451-479.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (1999b). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational administration quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and policy in schools*, 4(3), 177-199.
- Leithwood, K. & Sun, J. (2012). The Nature and Effects of Transformational School Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387-423.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Hopkins, D. & Harris, A. (2008) *Successful school leadership: What it is and how it influences student learning*. DfES.
- Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Leithwood, K., Sun, J. & Pollock, K. (Eds.). (2017). *How school leaders contribute to student success: The four paths framework* (Vol. 23). Springer.
- Leleu-Galland, E. & Ghrenassia, P. (2019). *Dictionnaire du vivre-ensemble*. Nathan.
- Lemieux, O., Bernatchez, J. & Delobbe, A. (2021). Gestion de crise et éducation au Québec : les représentations des directions d'établissement sur les rôles et les responsabilités des acteurs scolaires en temps de Covid-19. *Revue Interventions économiques*, 66. DOI : [10.4000/interventionseconomiques.14403](https://doi.org/10.4000/interventionseconomiques.14403)

- Lenoir, M. (2012). *Le Bien-être de l'élève au collège : représentations des professeurs et des élèves* [Thèse de doctorat]. Université de Lyon II.
- Leroy, G. (2017). La question du bien-être de l'enfant dans les textes officiels récents de l'école maternelle. *Recherches & Éducatives*, 17. URL : <https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3487>
- Les Cahiers Pédagogiques. (2022). *Le Bien-être à l'école*. N°575.
- Levrard, S. (2023). Les tiers-lieux de l'école : des espaces d'expression de l'amitié et du bien-être des enfants. *Éducation et socialisation*, 67. DOI : [10.4000/edso.23061](https://doi.org/10.4000/edso.23061)
- Liang, L., Ren, H., Cao, R., Hu, Y., Qin, Z., Li, C. & Mei, S. (2020). The Effect of Covid-19 on Youth Mental Health. *Psychiatric Quarterly*, 91, 842-852. DOI: [10.1007/s11126-020-09744-3](https://doi.org/10.1007/s11126-020-09744-3)
- Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003). The School Library as a Space for Learning. *School Libraries Worldwide*, 9(1), 1-15.
- Littlecott, H. J., Moore, G. F. & Murphy, S. M. (2018). Student health and well-being in secondary schools: the role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, 36(4), 297-312. DOI: [10.1080/02643944.2018.1528624](https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624)
- Lloyd, C. M. & Modline, E. L. (2012). *Coaching as a Key Component in Teachers' Professional Development: Improving Classroom Practices in Head Start Settings*. OPRE Report. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED530434.pdf>
- Long, J., Hawkins, J., Murphy, S. & Moore, G. (2023). School health and wellbeing and national education system reform: a qualitative study. *Bera Education Research Journal*, 49(4), 1-19. URL: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/berj.3861>
- Longhi L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C. (2020). *Caractériser les environnements de travail favorisant la satisfaction professionnelle des enseignants : les apports de l'enquête Talis 2018*. DEPP. URL : <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/45505/caracteriser-les-environnements-de-travail-favorisant-la-satisfaction-professionnelle-des-enseignant?lg=fr-FR>
- Longtin, D. (2010). *Revue de la littérature : la recherche-action participative, le croisement des savoirs et des pratiques et les incubateurs technologiques de coopératives populaires*. Cahiers du CRISES.
- López, V., Olavarría, D., Cárdenas, K., Ortiz, S., Alfaro, N. & Villalobos-Parada, B. (2021). What do Support Professionals do in Schools? Construction and Validation of an Instrument for Assessing Whole-School Prevention and Promotion Strategies. *Journal of Prevention and Health Promotion*, 2(2), 329-357. DOI : [10.1177/26320770211051965](https://doi.org/10.1177/26320770211051965)
- Lorius, V. (2017). Promouvoir le bien-être à l'école : intérêt de la "philosophie pratique". *Recherches et Éducatives*, 17. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3825>
- Loughland, T. & Ryan, M. (2022). Beyond the measures: the antecedents of teacher collective efficacy in professional learning. *Professional Development in Education*, 48(2), 343-352.
- Lovejoy, V., Mow, L., Edwards, D., Prain, V. & Waldrip, B., (2014). Adapting to Teaching in Open-Plan Up-Scaled Learning Communities. In V. Prain, P. Cox, C. Deed., D. Edwards, C. Farrelly & M. Keeffe (Dir.), *Adapting to Teaching and Learning in Open-Plan Schools* (pp. 107-123). Sense Publishers.

- Lundblad, B. & Hellström, A. L. (2005). Perceptions of school toilets as a cause for irregular toilets habits among schoolchildren aged 6 to 16 years. *Journal of School Health*, 75(4), 125-128.
- Macnab, A. J., Deevska, M., Gagnon, F., Cannon, W. G. & Andrew, T. (2009). Asphyxial games or « the choking game »: a potentially fatal risk behaviour. *Injury Prevention*, 15, 45-49. DOI: 10.1136/ip.2008.018523
- Mäkelä, T. & Helfenstein, S. (2016). Developing a conceptual framework for participatory design of psychosocial and physical learning. *Learning Environments Research*, 19, 411-440. DOI : <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9214-9>
- Mäkelä, T., Kankaanranta, M. & Gallagher, C. (2014). Involving students in the redesign of learning environments conducive to learning and wellbeing. *Proceedings of the 6th Annual Architectural Research Symposium in Finland*, 268–282. URL: <https://journal.fi/atut/article/view/46489>
- Malaguzzi, L. (1993). For an Education based on relationships. *Young children*, 49(1), 9-12. URL: <https://eric.ed.gov/?id=ej474755>
- Maloutas, T. & Lobato, I. R. (2015). Education and social reproduction: Educational mechanisms and residential segregation in Athens and Dortmund. *Local Economy*, 30(7), 800-817. DOI: 10.1177/0269094215601817
- Mandysová, P. & Boháč, M. (2016). The « Choking Game » in the Czech Republic: An invisible phenomenon? *Kontakt*, 18(4), 236-243, DOI: [10.1016/j.kontakt.2016.09.001](https://doi.org/10.1016/j.kontakt.2016.09.001).
- Manificat, S. & Dazord, A. (1997). Evaluation de la qualité de vie de l'enfant : validation d'un questionnaire, premiers résultats. *Neuropsychiatrie Enfance et Adolescence*, 45(3), 106-114.
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T. & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and teacher education*, 54, 77-87.
- Mansfield, C., Beltman, S. & Price, A. (2014). "I'm coming back again!" The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching*, 20(5), 547-567.
- Marcel, J. F. (2012). La situation professionnelle : de la notion vers les prémices d'un concept. *Phronesis*, 1(1), 40-58.
- Marsollier, C. (2017). Les conditions du bien-être à l'école. *Économie et management*, 162, 38-43.
- Martin, C., Perron, Z. & Buzaud, J. (2019). Le bien-être de l'enfant : évolution d'une notion, ambiguïtés des dimensions et mesures, *Enfances Familles Générations*, 33. URL : <http://journals.openedition.org/efg/9185>
- Marx, A., Fuhrer, U. & Hartig, T. (1999). Effects of Classroom Seating Arrangements on Children's question-asking. *Learning Environments Research*, 2, 249-263. DOI: [10.1023/A:1009901922191](https://doi.org/10.1023/A:1009901922191)
- Marzano, R. J., Waters, T. & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: From research to results*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mauguen, F. & Petit, K. (2020). *La relation école-familles pendant le confinement*. Rapport d'enquête. Institut français de l'éducation de Lyon. URL : <http://ife.ens-lyon.fr/ife/actualites/fichiers/rapport-e301cole-familles-enque302te-ife>

- Maulini, O. & Capitanescu Benetti, A. (2019). *Que penser... de la classe flexible ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129827>
- Maynard, T. (2007). Forest Schools in Great Britain: an initial exploration. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 320-331. DOI: <http://dx.doi.org/10.2304/ciec.2007.8.4.320>
- Mazalto, M. (2013). *Les cours de récréation*. Fabert.
- Mazalto, M. (2017). Le bien-être dans les espaces scolaires. *Administration & Éducation*, 156 (4), 29-34. DOI : 10.3917/admed.156.0029
- McCallum, F. (2021). Teacher and staff wellbeing: Understanding the experiences of school staff. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 715-740). Palgrave.
- McCallum, F., Price, D., Graham, A. & Morrison, A. (2017). Teacher wellbeing: A review of the literature. Association of Independent Schools of NSW. URL: <https://apo.org.au/node/201816>
- McCarley, T. A., Peters, M. L. & Decman, J. M. (2016). Transformational leadership related to school climate: A multi-level analysis. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- McInerney, D. M., Ganotice, F. A., King, R. B., Morin, A. J. & Marsh, H. W. (2015). Teachers' commitment and psychological well-being: Implications of self-beliefs for teaching in Hong Kong. *Educational Psychology*, 35(8), 926-945.
- McKernan, C., Gleddie, D. & Storey, K. (2020). Student-centred photovoice as a mechanism for home-school interaction: Teacher perceptions of efficacy. *Health Education Journal*, 79(1), 82-93. DOI : [10.1177/0017896919862849](https://doi.org/10.1177/0017896919862849)
- Mehdinezhad, V. & Mansouri, M. (2016). School Principals' Leadership Behaviours and Its Relation with Teachers' Sense of Self-Efficacy. *International Journal of Instruction*, 9(2), 51-60.
- Meininger, H. P. (2013). Inclusion as heterotopia: Spaces of encounter between people with and without intellectual disability. *Journal of Social Inclusion*, 4(1), 21-44. DOI : [10.36251/josi.61](https://doi.org/10.36251/josi.61)
- Mercier, C., Bucaille, T., Leffray, S. & Ledu, A. (2023). *L'EcUnOuv (Ecole-Université Ouvertes) : Pour une école de bien-être*. Rapport. Université de Nantes. URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-03925715>
- Merga, M. (2021). Libraries as Wellbeing Supportive Spaces in Contemporary Schools. *Journal of Library Administration*, 61(6), 659-675. DOI: 10.1080/01930826.2021.1947056
- Merga, M. K. (2020b) School Librarians as Literacy Educators Within a Complex Role. *Journal of Library Administration*, 60(8), 889-908. DOI: [10.1080/01930826.2020.1820278](https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278)
- Merga, M. (2020a). How Can School Libraries Support Student Wellbeing? Evidence and Implications for Further Research. *Journal of Library Administration*, 60(6), 660-673. DOI : 10.1080/01930826.2020.1773718
- Mérini, C., Bizzoni-Prévieux, C., Jourdan, D. & Grenier, J. (2006). *Apprendre à Mieux Vivre Ensemble à l'École : analyse comparée de deux études Franco-Québécoise*. Actes du Colloque international AFEC : « L'école entre tensions et médiations ». France
- Meuret, D. & Marivain T. (1997). Les inégalités de bien-être au collège. *Dossier Éducatifs et Formations*, 89, 1-88.

- Michel, G. (2006). Les jeux dangereux et violents chez l'enfant et l'adolescent : l'exemple des jeux d'agression et de non-oxygénation, *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 9(8), 304-312. DOI: [10.1016/j.jpp.2006.09.001](https://doi.org/10.1016/j.jpp.2006.09.001)
- Mikailoff, N. (2017). L'attention au bien-être de l'élève par le CPE accompagnant : une approche multidimensionnelle et bienveillante au service de l'épanouissement individuel et collectif des élèves. *Recherches & Educations*, 2(18). URL : <https://tinyurl.com/yg8gk7rm>. ([10.4000/rechercheseducations.4557](https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4557))
- Millei, Z. & Gallagher, J. (2012). Opening spaces for dialogue and re-envisioning children's bathroom in a preschool: Practitioner research with children on a sensitive and neglected area of concern. *IJEC*, 44, 9-29.
- Millei, Z. & Imre, R. (2015). "Down the toilet": Spatial politics and young children's participation ». In K. P. Kallio, S. Mills & T. Skelton (Dir.), *Participation, Politics, Citizenship and Rights* (pp. 171-188). Springer.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2023). *Le baromètre du bien-être des personnels de l'Éducation Nationale*. DEPP. URL : <https://www.education.gouv.fr/le-barometre-du-bien-etre-des-personnels-de-l-education-nationale-326266>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2023). *Projet Tiers-Lieux Edu*. <https://www.education.gouv.fr/projet-tiers-lieux-edu-41654>
- Mitchell, C. (2009). Geographies of danger. School toilets in Sub-Saharan Africa. In O. Gershenson, B. Penner (Dir.), *Ladies and Gents. Public Toilets and Gender* (pp. 62-74). Temple University Press.
- Möhlen, L. K. & Prummer, S. (2023). Vulnerable Students, Inclusion, and Digital Education in the Covid-19 Pandemic: A Qualitative Case Study From Austria. *Social Inclusion*, 11(1), 102-112. DOI: [10.17645/si.v11i1.5850](https://doi.org/10.17645/si.v11i1.5850)
- Møller, J., Eggen, A., Fuglestad, O. L., Langfeldt, G., Presthus, A. M., Skrøvset, S., Stjernstrøm, E. & Vedøy, G. (2007). Successful leadership based on democratic values. In C. Day & K. Leithwood (Eds.), *Successful principal leadership in times of change: International perspectives*. Springer.
- Monceau, G. & Larivée, S. J. (2019). Tentations et tentatives d'éduquer les parents, *Sociétés et jeunesses en difficulté*, 22. URL : <http://journals.openedition.org/sejed/9930>
- Monnard, M., (2015). Entre deux salles de classe, parcourir l'école. *Diversité*, 179, 98-103.
- Mons, N. (2007). L'évaluation des politiques éducatives. Apports, limites et nécessaire renouvellement des enquêtes internationales sur les acquis des élèves. *Revue internationale de politique comparée*, 14, 409-423. DOI : [10.3917/ripc.143.0409](https://doi.org/10.3917/ripc.143.0409)
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J. & Slegers, P. J. (2010). Occupying the principal position: Examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational administration quarterly*, 46(5), 623-670.
- Moore, R. & Marcus, C. C. (2008). Healthy planet, healthy children: Designing nature into the daily spaces of childhood. In S. R. Keller, J. Heerwagen & M. Mador (Dir.), *Biophilic design: Theory, science and practice* (pp. 153-204). Wiley.

- Moos, L., Johansson, O. & Day, C. (2011). *How school principals sustain success over time: International perspectives*. Springer.
- Moos, R. H. & Moos, B. S. (1978). Classroom social climate and student absences and grades. *Journal of Educational Psychology*, 70(2), 263-269.
- Morgan, N., de Tarr, C., Janissin, P. & Chaurin, T. (2017). La participation des parents dans l'enseignement scolaire en Écosse. *Administration & Éducation*, 153, 137-140. DOI: [10.3917/admed.153.0137](https://doi.org/10.3917/admed.153.0137)
- Morin, E., Therriault, G., & Bader, B. (2019). Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes faces aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble. *Éducation et socialisation*, 51. DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.5821>
- Moro, M. R. (avec la collaboration d'Odile Amblard) (2017). *Et si nous aimions nos ados. Alerte ! Adolescents en souffrance*. Bayard.
- Moser, G. (2009). *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*. De Boeck.
- Moussay, S. & Aknouche, S. (2018). Un espace de dialogue entre les enseignants et les parents autour des traces audio-vidéo de l'activité en classe. *Canadian Journal of Education/Revue Canadienne De l'éducation*, 41(3), 834–859. URL: <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3345>
- Mozaffar, F. & Mirmoradi, S. S. (2012). Effective use of nature in educational space design. *Organization, Technology and Management in Construction. International Journal*, 4(1), 381-392.
- Mulholland, R., McKinlay, A. & Sproule, J. (2017). Teachers in need of space: The content and changing context of work. *Educational Review*, 69(2), 181-200.
- Muller, F. & Normand, R. (2013). *École : la grande transformation ? : Les clés de la réussite*. ESF.
- Mullins, N. M., Michaliszyn, S. F., Kelly-Miller, N. & Groll, L. (2019). Elementary school classroom physical activity breaks : Student, teacher, and facilitator perspectives. *Advances in Physiology Education*, 43(2), 140-148. DOI: [10.1152/advan.00002.2019](https://doi.org/10.1152/advan.00002.2019)
- Murphy, J. F. & Louis, K. S. (2018). *Positive school leadership: Building capacity and strengthening relationships*. Teachers College Press.
- Murray, R. & Ramstetter, C. (2013). The Crucial Role of Recess in School. *Pediatrics*, 131(1), 183-188. DOI: [10.1542/peds.2012-2993](https://doi.org/10.1542/peds.2012-2993)
- Musset, M. (2012). *De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ?* Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°75. ENS de Lyon.
- Mutch, C. & Collins, S. (2012). Partners in Learning: Schools' engagement with parents, families, and communities. *New Zealand. School Community Journal*, 22(1), 167-188.
- Mygind, E. (2009). A comparison of childrens' statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 9(2), 151–169. DOI: <https://doi.org/10.1080/14729670902860809>
- Mygind, E. (2022). Udeskole — Pupils' Physical Activity and Gender Perspectives. In R. Jucker & L. von Au (Dir.), *High-Quality Outdoor Learning* (pp. 135-152). Springer. DOI: [10.1007/978-3-031-04108-2_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_7)

- Mygind, E. & Bølling, M. (2022). Pupils' Well-Being, Mental and Social Health. In R. Jucker & J. von Au (Dir.), *High-Quality Outdoor Learning* (pp. 153-168). Springer. DOI: [10.1007/978-3-031-04108-2_8](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_8)
- Næsheim-Bjørkvik, G., Helgevold, N. & Østrem, S. (2019). Lesson Study as a professional tool to strengthen collaborative enquiry in mentoring sessions in Initial Teacher Education. *European Journal of Teacher Education*, 42(5), 557-573.
- Naghieh, A., Montgomery, P., Bonell, C. P., Thompson, M. & Aber, J. L. (2015). *Organisational interventions for improving wellbeing and reducing work-related stress in teachers (Review)*. The Cochrane Library. https://researchonline.lshtm.ac.uk/id/eprint/2548657/1/Organisational%20interventions%20for%20improving_GREEN%20VoR.pdf
- Napoli, J. (2022). Quelques conséquences de la pandémie de Covid-19 sur la relation école-famille en contexte d'éducation prioritaire : le point de vue des enseignant-es du canton de Genève. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 12(1), 93-106. DOI: [10.51186/journals/ed.2022.12-1.e509](https://doi.org/10.51186/journals/ed.2022.12-1.e509)
- National Education Association (NEA) (2022). *Education Support Professionals Earning Report*. National Education Association Research. URL: <https://www.nea.org/sites/default/files/2022-04/NEA%20ESP%20Earnings%20Report%202022%20FINAL.pdf>
- United Nations (2020). *Policy Brief: Education during Covid-19 and beyond*. URL: <https://unsdg.un.org/resources/policy-brief-education-during-covid-19-and-beyond> (consulté le 10/03/22)
- Necker, S. & Boizumault, M. (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : les enjeux sous-tendant une tentative d'éclaircissement. *Staps*, 127(1), 79-87. DOI : [10.3917/sta.127.0079](https://doi.org/10.3917/sta.127.0079)
- Necker, S. & Thorel-Hallez, S. (2015). Des pratiques artistiques pour se rencontrer et coéduquer. Théâtre et danse : vers un « mieux-vivre » en milieu éducatif ? *International journal of violence and schools*, 16, 123-146.
- Ng, P. T. (2020). The Paradoxes of Student Well-being in Singapore. *ECNU Review of Education*, 3(3), 437-451. DOI: [10.1177/2096531120935127](https://doi.org/10.1177/2096531120935127)
- Ng, P. T. (2021). Timely Change and Timeless Constants: Covid-19 and Educational Change in Singapore. *Educational Research for Policy & Practice*, 20(1), 19-27.
- Nielsen, G., Mygind, E., Bølling, M., Schneller, M. B., Otte, C. R., Schipperijn, J., Ejbye-Ernst, N. & Bentsen, P. (2016). A quasi-experimental cross-disciplinary evaluation of the impacts of education outside the classroom on pupils' physical activity, well-being and learning: the TEACHOUT study protocol. *BMC Public Health*, 16(1117). DOI: [10.1186/s12889-016-3780-8](https://doi.org/10.1186/s12889-016-3780-8)
- Nocera, S. (2021). L'évolution historique du processus d'inclusion scolaire en Italie (1968-2020). In A. Canevaro., R. Ciambone & S. Nocera (Dir.), *L'inclusion scolaire en Italie. Parcours, réflexions et perspectives future* (pp. 61-88). Erickson.
- Norheim, H. & Moser, T. (2020). Barriers and facilitators for partnerships between parents and immigrant backgrounds and professionals in EEC: a review based on empirical research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(6), 789-805. DOI: [10.1080/1350293X.2020.1836582](https://doi.org/10.1080/1350293X.2020.1836582)
- Normand, R. (2020). Leadership et Nouvelle Gestion Publique : les dimensions oubliées de l'organisation scolaire ? Dans L. Levasseur, R. Normand, L. Min & L. M. Carvalho (Dir.), *Les politiques*

éducatives et la restructuration des professions de l'éducation (p. 321-341). Presses de l'Université Laval.

Normand, R. (2022). *Le leadership du chef d'établissement : anti-manuel de pilotage pédagogique*. IH2EF (Institut des hautes études de l'éducation et de la formation).

Normand, R. (2021). Dynamique de changement et développement professionnel : emprise managériale, performativité et techniques d'intervention. Une étude de cas dans un district de la baie de San Francisco. Dans L. Progin, C. Letor, R. Étienne & G. Pelletier (Dir.), *Les directions scolaires au cœur du changement* (pp. 128-167). De Boeck.

Normand, R., Moos, L., Liu, M. & Tulowitzki, P. (Eds.) (2021). *The cultural and social foundations of educational leadership: An international comparison*. Springer.

Nussbaum, M. (2012). *Capabilités : Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Flammarion (trad., Solange Chavel).

Oberti, M. & Savina, Y. (2019). Urban and school segregation in Paris. The complexity of contextual effects on school achievement: The case of middle schools in the Paris metropolitan area. *Urban studies*, 56(15), 3117-3142. DOI : 10.1177/ 0042098018811733

OCDE (2012a). *Équité et qualité dans l'éducation : Comment soutenir les élèves et les établissements défavorisés*. OCDE.

OECD (2017). *Education policy implementation: a literature review and proposed framework*. OECD. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2017\)11/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2017)11/En/pdf)

OCDE (2018). *La résilience des élèves issus de l'immigration : Les facteurs qui déterminent le bien-être*. OCDE.

OCDE (2019). *Regards sur l'éducation 2019 : Les indicateurs de l'OCDE*. OCDE. DOI: [10.1787/6bcf6dc9-fr](https://doi.org/10.1787/6bcf6dc9-fr).

OECD (2003). PEB Exchange. *The Journal of the OECD Programme on Educational Building*, 49(2).

OECD. (2013). *Innovating Learning Environments, Educational Research and Innovation*. OECD

OECD (2017). *The OECD Handbook for Innovative Learning Environments*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264277274-en>

OECD (2013). *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation & assessment*. OECD. URL: <http://www.oecd.org/education/school/synergies-for-better-learning.htm>

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD.

OECD (2014). *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS. OECD.

OECD (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. OECD. URL: <http://www.oecd.org/publications/school-leadership-for-learning-9789264258341-en.htm>

OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD.

OECD (2020). *Teachers' wellbeing: a framework for data collection and analysis*. OECD.

OECD (2018). *The Future of Education and Skills. Education 2030: « The Education We want*. OECD. URL: [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)

- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 12:677217. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.677217.
- Oltmann, Shannon M. (2016). They Kind of Rely on the Library: School Librarians Serving LGBT Students (2016). *Information Science Faculty Publications*, 33. URL: https://uknowledge.uky.edu/slisc_facpub/33
- Olweus, D. (1987). Bully/victim problems among school-children in Scandinavia. In J. P. Myklebust & R. Ommundsen (Eds.), *Psykologprofesjonen mot ar 2000: Helsepsykologi, samfunnspsykologi og internasjonale perspektiver: Minneskrift til Bjørn Christiansen* (pp. 395–413). Universitetsforlaget AS.
- Onorato, M. (2013). Transformational leadership style in the educational sector: An empirical study of corporate managers and educational leaders. *Academy of Educational Leadership Journal*, 17(1), 33-47.
- ONS (2007). *Les toilettes dans les écoles élémentaires. Rapport annuel* (pp. 31-46). Paris.
- ONS (2013). *Les sanitaires dans les établissements secondaires. Rapport annuel* (pp.41-58). Paris.
- Onwubiko, E. (2022). Application of Bibliotherapy by School Libraries as a Tool for Enhancement of Reading Culture and Good Behaviors among Students. *Library Philosophy and Practice*. URL: <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/6971>
- Orgilés, M., Morales, A., Delvecchio, E., Mazzeschi, C. & Espada, J. (2020). Immediate psychological effects of the Covid-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 6(11), 579038. DOI: [10.3389/fpsyg.2020.579038](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038)
- Orland-Barak, L. (2014). Mediation in mentoring: A synthesis of studies in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 44, 180-188.
- Osborne, M. (2013). *Modern learning environments*. Core Education White Paper. URL: <https://www.shaker.org/Downloads/Modern-Learning-Environments.pdf>
- Osmond, H. (1959). The relationship between Architect and Psychiatrist. In C. Goshen (Eds.), *Psychiatric Architecture* (pp. 75-92). American Psychiatric Association.
- Owens, R. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform*. Pearson.
- Paju, B., Kajamaa, A., Pirttimaa, R., & Kontu, E. (2022). Collaboration for inclusive practices: Teaching staff perspectives from Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 66(3), 427-440.
- Parlebas, P. (2016). Jeux traditionnels, sports et patrimoine culturel : cultures et éducation. *Jeux Traditionnels Sports et Patrimoine Culturel*, 52(2). DOI : 10.4000/press.4083
- Parlebas, P. (2020). The Universals of Games and sports. *Frontiers in Psychology*, 11. DOI: 10.3389/fpsyg.2020.593877
- Paulin-Moulard, F., Dupuis, M., Gauchard, X. & Vieaux, C. (2022). *Les pratiques collaboratives au service des apprentissages*. IIEP, UNESCO. URL: <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/biblioteca/les-pratiques-collaboratives-au-service-des-apprentissages>
- Pawin, R. (2014). Le bien-être dans les sciences sociales : naissance et développement d'un champ de recherches. *L'Année sociologique*, 64, 273-294.

- Payet, J. P. (1997). Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue, In l'école dans la ville. *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 75, 19-31.
- Payet, J. P. (2017). *École et familles. Une approche sociologique*. De Boeck.
- Pélissier, C., Roelens, C. & de Ceglie, A. (2022). L'injonction au numérique éducatif en confinement : retour d'enseignants et d'étudiants. Dans P. O. Weiss (Ed.), *L'éducation aux marges en temps de pandémie : Précarité, inégalité et fractures numériques* (pp. 421-438). Presses universitaires des Antilles. DOI: [10.3917/pua.weiss.2022.01.0421](https://doi.org/10.3917/pua.weiss.2022.01.0421)
- Pelletier, G., Letor, C., Étienne, R. & Progin, L. (2021). *Les directions d'établissement au cœur du changement*. De Boeck Supérieur.
- Pelletier, L. (2022). Processus de collaboration et rôle des objets frontières en classe passerelle. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 95, 73-89. DOI: [10.3917/nresi.095.0073](https://doi.org/10.3917/nresi.095.0073)
- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. & Tynjälä, P. (2020). Virtues of mentors and mentees in the Finnish model of teachers' peer-group mentoring. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(3), 355-371.
- Pépin, C. (2016). *Les Vertus de l'échec*. Allary.
- Peral, S. & Geldenhuys, M. (2016). The effects of job crafting on subjective well-being amongst South African high school teachers. *SA Journal of Industrial Psychology*, 42(1), 1-13.
- Perera, T., Frei, S., Frei, B. & Bobe, G. (2015). Promoting physical activity in elementary schools: Needs assessment and a pilot study of brain breaks. *Journal of Education and Practice*, 6(15), 55-64. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1079961>
- Périer, P. (2019). Des lieux pour les parents dans les écoles des quartiers populaires : conditions d'accès et enjeux. Dans D. Marcelli (Eds.), *Les Cafés des parents : L'intelligence du collectif* (pp. 89-100). Érès. DOI: [10.3917/eres.marce.2019.01.0089](https://doi.org/10.3917/eres.marce.2019.01.0089)
- Périer, P. (2023). Les parents et l'école : un rapprochement ambivalent. *Recherches familiales*, 20, 163-174. DOI: [10.3917/rf.020.0164](https://doi.org/10.3917/rf.020.0164)
- Perrenoud, P. (1987). L'ambiguïté instituée. A propos de la liberté méthodologique des maîtres primaires. *Educateur*, 6, 10-14.
- Perrenoud, P. (1996). Le métier d'enseignant entre prolétarianisation et professionnalisation : deux modèles du changement. *Perspectives*, 3, 543-562.
- Perrot, A. (2019). Avec les adolescents : entre bienveillance et fermeté. *À l'Écoute*, 226, 20.
- Petrides, K. V. (2009). Psychometric properties of the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue). In C. Stough, D. H. Saklofske & J. D. A. Parker (Eds.), *Assessing emotional intelligence: Theory, research, and applications* (pp. 85-101). Springer Science.
- Petrie, P., Boddy, J., Cameron, C., Heptinstall, E., McQuail, S., Simon, A. & Wigfall, V. (2009). Pedagogy—A holistic, personal approach to work with children and young people, across services. *European models for practice, training, education and qualification*. London: Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London.

- Phuong, N. P. (2016). *La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ?* Rapport commandé par le Cnesco. URL: <https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf>
- Piérart, G., Arneton, M. & Regnault, E. (2019). Présentation du dossier Handicap, Diversité et Inclusion : enjeux, débats, expériences. *Education comparée. Revue de recherche internationale et comparative en éducation*, 22, 9-16. HAL : hal-03028812
- Pierce, M., Hope, H., Ford, T., Hatch, S., Hotopf, M., John, A., Kontopantelis, E. K., Webb, R., Wessely, S., McMannus, S. & Abel, K. M. (2020). Mental health before and during the Covid-19 pandemic: a longitudinal probability sample survey of the UK population. *Lancet Psychiatry*, 7(10), 883-892. DOI: [10.1016/S2215-0366\(20\)30308-4](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30308-4)
- Pileri, A. & Dainese, R. (2023). La formation de l'enseignant spécialisé pour le soutien scolaire des élèves avec handicap en Italie. *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, 92, 109-118.
- Pileri A., (2021). Co-éduquer à l'ère de la covid-19. Variables d'inclusion et d'exclusion en jeu. Dans O. Bernad Cavero, L. Rodrigo Martín & A. O. Rivero Guerra, *Investigaciones y proyectos académicos de futuro* (pp.1-12). Tirant Lo Blanch.
- Pileri, A. (2018). *Disabilità e migrazione. Interazioni e processi d'inclusione nei nidi di Parigi*. Libreriauniversitaria.it
- Pileri, A. (2022). Disabilità e migrazione al nido d'infanzia. Quali variabili intersoggettive durante i momenti di transizione?. *Revue Bambini*, 10, 44-48.
- Pileri, A. (2023). Handicap et migration. Un double défi pour les familles et pour l'inclusion. *Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, 51, 45-55.
- Pileri, A. & Friso, V. (2019). Disabilità e migrazione: quali intrecci nella scuola primaria?. *Revue Integrazione scolastica e sociale*, 18(1), 72-94.
- Pinar Ayyildiz, P. & Baltaci, H. S. (2020). Hold on Tight Everyone: We're Going Down a Rabbit Hole. Educational Leadership in Turkey During, the Covid-19 Pandemic. *International Studies in Educational Administration (ISEA) (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(3), 80-86.
- Piquet, E. (2017). Étayer les enfants vulnérabilisés par le harcèlement entre pairs en milieu scolaire. *Recherches et Éducatons*, 17. URL:<https://journals.openedition.org/rechercheseducations/3743>
- Pithon, G., Larivée, S. J. & Asdih, C. (2008). *Construire une "communauté éducative" : un partenariat famille-école-association*. De Boeck Supérieur.
- Poirel, E., Lapointe, P. & Yvon, F. (2012). Coping with administrative constraints by Quebec school principals. *Canadian journal of school psychology*, 27(4), 302-318.
- Pollard, E. & Lee, P. (2003). Child well-being. A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, 61(1), 59-78.
- Pollock, K. (2014). *The Changing Nature of Principals' Work: Final Report*. Ontario Principals' Council. URL: <https://www.principals.ca/en/professional-learning/resources/Documents/Changing-Nature-of-Principals-Work---K-Pollock---2014.pdf>
- Pollock, K. (2015). *Principals' Work in Contemporary Times: Final Report*. Ontario Principals' Council.

- Pollock, K. (2016). *Principals' Work in Ontario, Canada: Changing Demographics, Advancements in Information Communication Technology and Health and Well-being*. Ontario Principals' Council.
- Pollock, K., Fei W. & Mahfouz J. (2020). School Administrators' Well-being and Mindfulness. *Journal of Educational Administration*, 58(4), 389-399.
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the Covid-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(3), 38-44.
- Polony, N. & Quatrepoint, J. M. (2018). *Délivrez-nous du bien ! Halte aux nouveaux inquisiteurs*. Les Editions de l'Observatoire.
- Popeska, B., Jovanova-Mitkovska, S., Chin, M. K., Edginton, C. R., Mo Ching Mok, M. & Gontarev, S. (2018). Implementation of Brain Breaks in the Classroom and Effects on Attitudes toward Physical Activity in a Macedonian School Setting. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(6), 1127. DOI:[10.3390/ijerph15061127](https://doi.org/10.3390/ijerph15061127)
- Potvin, M. & Mc Andrew, M. (2010). L'éducation à l'égalité et à l'antiracisme en milieu scolaire francophone à Montréal. Dans N. Carignan (Dir.), *Les faces cachées de l'interculturel : de la rencontre des porteurs de cultures* (pp. 163-185). L'Harmattan
- Power, S. & Taylor, C. (2021). Le nouveau curriculum pour le pays de Galles et la disparition des matières ? *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 87, 16-20. URL: <https://journals.openedition.org/ries/10734#quotation>
- Prévôt, O. (2014). La loi pour la refondation de l'école en France, Vers de nouveaux rapports entre famille, école et temps libre ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36, 15-33. DOI: [10.3917/rief.036.0015](https://doi.org/10.3917/rief.036.0015)
- Radé, E. (2022). *Premiers résultats du Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire*. Note d'information n°22.31. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. URL: <https://www.education.gouv.fr/premiers-resultats-du-barometre-du-bien-etre-au-travail-des-personnels-de-l-education-nationale-343238>
- Ragaleux, V. (2017). Agir sur le climat scolaire... l'affaire de toute la communauté éducative. *Diversité*, 190(1), 139-145. URL: www.persee.fr/doc/diver_1769-8502_2017_num_190_1_4530
- Rahm, T. & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers-development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 10, 2703.
- Raider-Roth, M., Stieha, V. & Hensley, B. (2012). Rupture and repair: Episodes of resistance and resilience in teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 493-502.
- Rainaud, P. & Viairon, B. (2012). *Aménager la cour de récréation*. Académie de Poitiers. https://ww2.ac-poitiers.fr/dsden16-pedagogie/IMG/pdf/amenagement_cour_recreation.pdf
- Rasclé, N. & Bergugna, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations*. Rapport commandé par le Cnesco.
- Rathunde, K. & Csikszentmihalyi, M. (2005). Middle school students' motivation and quality of experience: A comparison of Montessori and Traditional school environments. *American Journal of Education*, 111, 341-371.

- Rautkyla, E., Puolakka, M., Tetri, E. & Halonen, L. (2010). Effects of correlated colour temperature and timing of light exposure on daytime alertness in lecture environments, *Journal of Light and Visual Environment*, 34(2), 59-68.
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Schlack, R. & Otto, C. (2021). Impact of the Covid-19 pandemic on quality of life and mental health in children and adolescents in Germany. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 31(6), 879-889. DOI: [10.1007/s00787-021-01726-5](https://doi.org/10.1007/s00787-021-01726-5)
- Redín, C. I., & Erro-Garcés, A. (2020). Stress in teaching professionals across Europe. *International Journal of Educational Research*, 103, 101623.
- Rehm, L. P. (1978). Mood, pleasant events, and unpleasant events: two pilot studies. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 854-859.
- Reinke, W. M., Smith, T. E. & Herman, K. C. (2019). Family-school engagement across child and adolescent development. *School Psychology*, 34(4), 346-349. DOI: [10.1037/spq0000322](https://doi.org/10.1037/spq0000322)
- Reis, H. T. & Gable, S. L. (2000). Event-sampling and other methods for studying everyday experience. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds.), *Handbook of research methods in social and personality psychology* (pp. 190–222). University Press.
- Reitzug, U. & Patterson, J. (1998). I'm not going to lose you!: Empowerment through caring in an urban principal's practice with students. *Urban Education*, 33(2), 150-181.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. & Cook, C. R. (2015). Assessing teachers' positive psychological functioning at work: Development and validation of the Teacher Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(2), 289-306.
- Renton, J. (2019). Le « curriculum pour l'excellence » en Écosse : un exemple de travail sur les compétences transversales et l'établissement d'un référentiel. *Administration & Éducation*, 161, 81-83. DOI: [10.3917/admed.161.0081](https://doi.org/10.3917/admed.161.0081)
- Reto, G. (2018). Les quatre dimensions de la bienveillance. *Les Cahiers pédagogiques*, 542, 12-14.
- Revillard, A. (2020). *Des droits vulnérables. Handicap, action publique et changement social*. SciencesPo Les presses.
- Reynolds, D. (1992). School effectiveness and school improvement. An updated review of the British Literature. In D. Reynolds & P. Cuttance (Eds.), *School effectiveness. Research, Policy and Practice* (pp. 1-24). Cassell.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, C., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197-230.
- Reynolds, L. W., Bruno, A. J., Ross, K. M., Hall, J. M. & Reynolds, J. (2020). Bolstering Staff Wellbeing in Schools. *Journal of School Health*, 90(5), 425-428.
- Rich, P., Candipan, J. & Owens, A. (2021). Segregated neighborhoods, segregates schools: Do charters break a stubborn link? *Demography*, 58(2), 471-498. DOI: <https://doi.org/10.1215/00703370-9000820>
- Richard, L. & Santos, C. (2019). *Le Climat scolaire. Le bien-être à l'école favorisant la réussite scolaire* [Mémoire de Master 2 MEEF, ESPE de Nantes]. URL : <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02167330>

Richard, S., Gay, P. & Gentaz, E. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? Apports des sciences cognitives. *Raisons Éducatives*, 25(1), 261-287.

Richards, M. H., Larson, R., Miller, B. V., Luo, Z., Sims, B., Parrella, D. P. & McCauley, C. (2004). Risky and protective contexts and exposure to violence in urban African American young adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33, 138-148.

Rickinson, M., Dillon, J., Teamey, K., Morris, M., Choi, M., Sanders, D. & Benefield, P. (2004). *A Review of Research on Outdoor Learning*. National Foundation for Educational Research and King's College London.

Rienzo, S. (2022a). Problématiser les relations école-familles. Dans S. Rienzo, *Rencontrer les parents : Malentendus, tensions et ambivalences entre l'école et les familles* (pp. 27-53). Éditions Interroger l'éducation. DOI : 10.4000/books.eie.1941

Rienzo, S. (2022b). Les relations école-familles au défi de la Covid-19 à Genève : quelles pratiques pour quels effets sur les inégalités ?. *L'éducation En débats : Analyse comparée*, 12(1), 12-39. Doi: 10.51186/journals/ed.2022.12-1.e864

Rigby, K. & Slee, P. (1991). Bullying among Australian school children: Reported behaviour and attitudes toward victims, *Journal of Social Psychology*, 131, 33-42.

Rigolon, A. (2010). Les plans de construction des écoles européennes du XXI^e siècle : présentation. *CELE Echanges, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces*, 3.

Rigolon, A. (2011). A space with meaning: Children's involvement in participatory design processes. *Design Principles and Practices*, 5(2), 151-163.

Riley, P., See, S. M., Marsh, H. & Dicke, T. (2021) The Australian Principal Occupational Health, Safety and Wellbeing Survey (IPPE Report). Institute for Positive Psychology and Education Australian Catholic University.

URL: https://www.healthandwellbeing.org/reports/AU/2021_ACU_Principals_HWB_Final_Report.pdf

Rivkin, S. G. (1994). Residential segregation and school integration. *Sociology of Education*, 67(4), 279-292. DOI: 10.2307/2112817

Robinson, E. J., Butterfill, S. A. & Nurmsoo, E. (2011). Gaining knowledge via other minds: Children's flexible trust in others as sources of information. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(4), 961-980.

Robinson, V. M., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational administration quarterly*, 44(5), 635-674.

Robinson, V., Hohepa, M. & Lloyd, C. (2009). *School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Syntheses Iteration (BES)*. New Zealand. https://www.educationcounts.govt.nz/data/assets/pdf_file/0015/60180/BES-Leadership-Web-updated-foreword-2015.pdf

Roché, S. (2001). *La délinquance des jeunes. Les 13-19 ans racontent leurs délits*. Éditions du Seuil.

- Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing—Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and child psychology*, 29(4), 8-17.
- Rogers, J. (2008). *Coaching Skills: A Handbook*. Open University Press.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How Teacher Turnover Harms Student Achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), 4-36.
- Rosen, Z., Weinberger-Litman, S. L., Rosenzweig, C., Rosmarin, D. H., Muennig, P., Carmody, E. R., Rao, S. T. & Litman, L. (2020). Anxiety and distress among the first community quarantined in the U.S. due to Covid-19: Psychological implications for the unfolding crisis.
- Ross, C., Kennedy, M. & Devitt, A. (2021). Home School Community Liaison Coordinators (HSCL) perspectives on supporting family wellbeing and learning during the Covid-19 school closures: critical needs and lessons learned. *Irish Educational Studies*, 40(2), 311-318. DOI: [10.1080/03323315.2021.1915842](https://doi.org/10.1080/03323315.2021.1915842)
- Rossi, R., Socci, V., Talevi, D., Mensi, S., Niolu, C., Pacitti, F., Marco A., Rossi, A., Siracusano, A. & Di Lorezno, G. (2020). Covid- 19 Pandemic and Lockdown Measures Impact on Mental Health Among the General Population in Italy. *Front Psychiatry* 11. DOI: [10.3389/fpsy.2020.00790](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00790)
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Ryhänen, E. & Turunen, H. (2013). Promoting the Occupational Well-Being of Teachers for the Comenius Program. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 159-174.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H. & Naumanen, P. (2007b). Development project (2001–2004) of school staff and occupational health nurses as a promoter of occupational wellbeing—Staff's evaluations. *Educational Research and Evaluation*, 13(1), 17-52.
- Saaranen, T., Tossavainen, K., Turunen, H., Kiviniemi, V. & Vertio, H. (2007a). Occupational well-being of school staff members: a structural equation model. *Health education research*, 22(2), 248-260.
- Saastamoinen, U., Eronen, L., Juvonen, A. & Vahimaa, P. (2022). Wellbeing at the 21st century innovative learning environment called learning ground. *Journal Research in Innovative Teaching & Learning*. DOI: [10.1108/JRIT-03-2022-0012](https://doi.org/10.1108/JRIT-03-2022-0012)
- Sabaté, B. (2017-2018). La discipline positive (entretien avec Anne Le Cabellec). *À l'Écoute*, 219, 21.
- Sacchelli, M. & Astrée (2022). Témoignage d'une AESH en quête de sens. *VST - Vie sociale et traitements*, 156, 109-114. DOI : [10.3917/vst.156.0109](https://doi.org/10.3917/vst.156.0109)
- Salamon, R., Johnson, E., Grondin, O. & Swendsen, J. (2009). L'Etude des Problèmes Comportementaux et Emotionnels chez l'Adolescent : Faisabilité et Validité de l'approche ESM. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 19, 41-46.
- Salamon, R., Johnson, E., Swendsen, J. (2011). Daily Life Mechanisms of Stress Spillover among Early Adolescents Experiencing Academic Difficulty. *European Journal of Psychology of Education*, 26, 453-463.
- Salatin, A. (2011). Modèles de curricula et politiques curriculaires en Italie. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 56, 41-50. DOI : [10.4000/ries.1043](https://doi.org/10.4000/ries.1043)

- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, cognition and personality*, 9(3), 185-211.
- Samdal, O., Nutbeam, D., Wold, B. & Kannas, L., (1998). Achieving health and educational goals through schools – a study of the importance of the school climate and the students’ satisfaction with school. *Health Education Research*, 13(3), 383-397. DOI: [10.1093/her/13.3.383](https://doi.org/10.1093/her/13.3.383)
- Sammons, P. (2007). *School effectiveness research and equity: Making connections*. CFBT Education Trust.
- Sammons, P., Davis, S. & Gray, J. (2016). Methodological and scientific properties of school effectiveness research: Exploring the underpinnings, evolution and future directions of the field. In C. Chapman, D. Muijs, D. Reynolds, P. Sammons & C. Teddlie, *The Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement: Research, policy, and practice* (pp. 25-76). Routledge International Handbooks of Education.
- Sammons, P., Davis, S., Gu, Q. & Day, C. (2014). Using mixed methods to investigate school improvement and the role of leadership: An example of a longitudinal study in England. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 565-589.
- Sanders, M. G. & Epstein, J. L. (1998). School-Family-Community Partnerships and Educational Change: International Perspectives. In A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan & D. Hopkins (Eds.), *Kluwer International Handbook of Educational Change* (Vol. 5) (pp. 482-502). Kluwer International Handbooks of Education. Springer. DOI: [10.1007/978-94-011-4944-0_24](https://doi.org/10.1007/978-94-011-4944-0_24)
- Sanrey, C., Stanczak, A., Goudeau, S. & Darnon, C. (2020). Confinement et école à la maison : l’illusion de la solution numérique. *Psychologie & Éducation*, 31-44, 2020-2. URL : <https://hal.science/hal-02978531>
- Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l’école : analyse et épistémologie d’une notion. *Recherches et Éducatives*, 17. DOI : [10.4000/rechercheseducations.3530](https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530)
- Sass, D. A., Seal, A. K. & Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration*, 49(2), 200-215.
- Savahl, S., Lee, B. J. & Casas, F. (Eds.) (2022). *Children’s views on their lives and well-being during Covid-19: A report on the Children’s Worlds project, 2020–2022*. Children’s Worlds Project (ISCWeB). <https://iscweb.org/wp-content/uploads/2022/11/Childrens-views-on-their-lives-and-well-being-during-Covid-19-comparative-report.pdf>
- Schaming, C. & Marquet, P. (2017). L’Espace Numérique de Travail et la relation école/famille : quelle place dans une relation de coéducation ? Digital workspace and school/family relationship: which place in a coeducation relationship? *Revue frantice.net*, 14, 75-90.
- Schaming, C. & Marquet, P. (2019). ENT et coéducation école/famille : La politique éducative d’un établissement peut-elle influencer l’appropriation de l’ENT ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 63, 37-49. DOI: [10.3917/spir.063.0037](https://doi.org/10.3917/spir.063.0037)
- Schermuly, C. C. & Meyer, B. (2020). Transformational leadership, psychological empowerment, and flow at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 29(5), 740–752.

- Schofield, J. W. (2006). *Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology* (Vol.5). AKI. URL: <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2006/iv06-akibilanz5a.pdf>
- Schultz-Jones, B. (2011). Assessing school library learning environments. In L. Marquardt & D. Oberg (dir.), *Global perspectives on school libraries: Projects and practices* (pp. 71-82). De Gruyter Saur.
- Sclar, G. D., Penakalapati, G., Caruso, B. A., Rehfuess, E. A., Garn, J. V., Alexander, K. T., Freeman, M. C., Boisson, S., Medlicott, K. & Clasen, T. (2018). Exploring the relationship between sanitation and mental and social well-being: A systematic review and qualitative synthesis. *Social Science & Medicine*, 217, 121-134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2018.09.016>
- Seligman, M. (2011). *La Fabrique du bonheur. Vivre les bienfaits de la psychologie positive au quotidien* (J. Lecomte, Trad.). InterÉditions. (Oeuvre originale publiée en 2002)
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish*. Simon & Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2011b). *Flourish*. Free Press.
- Seligman, M. E. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), p. 5.
- Selye, H. (1936). A syndrome produced by diverser nocuous agents. *Nature*, 138(32). <https://doi.org/10.1038/138032a0>
- Sen, A. (1997). *Welfare and Measurement*. Harvard University Press.
- Şenol, H. & Lesinger, F. (2018). The relationship between instructional leadership style, trust and school culture, leadership. In S. Göker (Eds.), *Leadership* (pp. 1-24). IntechOpen.
- Shankland, R. & Bressoud, N. (2021). Pédagogies nouvelles et compétences psychosociales : le rôle de la psychologie positive. L'école autrement ? *Les pédagogies alternatives en débat*, 3171, 249-267. HAL : hal-03879434
- Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open classrooms in primary schools: a review. *Noise and Health*, 12(49), 225-234.
- Shin, H. S., Lee, Y. S. & Jung, Y. S. (2018). Analysis on students and parent involvement experience in Free School Year program: Based on the grounded theory paradigm model. *The Journal of Research in Education*, 31(3), 53-98.
- Shoshani, A. & Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well-being. *International Journal of Educational Research*, 79, 52-63.
- Shrier, L. A., Shih, M. & Beardslee, W. R. (2005). Affect and sexual behavior in adolescents: A review of the literature and a comparison of momentary sampling with diary and retrospective self-report methods of measurement. *Pediatrics*, 115, 573-581.
- Sigogne, P. (2014). Au bonheur des hommes. *Investir*, 2099, p. 26.
- Sigurdardottir, A. K. & Hjartarson, T. (2011). School buildings for the 21st century. Some features of new school buildings in Iceland. *CEPS Journal*, 1(2), 25-43. DOI: 10.25656/01:6090

- Silins, H. & Mulford, W. (2002a). Leadership and school results. In K. Leithwood & P. Hallinger (eds.), *Second international handbook of educational leadership and administration* (pp. 561–612). Kluwer.
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M. & Cefai, C. (2018). Enhancing Teacher Resilience Through Face-to-Face Training: Insights from the ENTREE Project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield (eds.), *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections* (pp. 255-274).Springer.
- Simar, C., Nsambu, C., Pironom, J., Berger, D., Tessier, D. & Masson, J. (2019). *Validation française d'une échelle de mesure des compétences psychosociales pour les jeunes dès 9 ans : compétences émotionnelles, sociales, cognitives, motivation et satisfaction scolaire*. [Conférence]. 23rd IUHPE World Conference on Health Promotion, Rotorua, Nouvelle-Zélande. URL: Hal-02129606
- Simmons, K., Carpenter, L., Crenshaw, S. & Hinton, V. M. (2015). Exploration of Classroom Seating Arrangement and Student Behavior in a Second Grade Classroom. *Georgia Educational Researcher*, 12(1), 51-68. DOI: 10.20429/ger.2015.120103
- Singh, S., Roy, D., Sinha, K., Parveen, S., Sharma, G. & Joshi, G. (2020) Impact of Covid-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations. *Psychiatry Research*, 293:113429. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.113429>.
- Sislian, R., Gabardo, M., Macedo, H. & Ribeiro, G. M. (2015). Collaborative learning in the Finnish Educational system: Brazilian teachers' perspectives. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications*, 6(1), 63-69. URL: http://eprints.tiu.edu.iq/770/1/ijonte_2015.1.complete.pdf#page=70
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say? *International education studies*, 8(3), 181-192.
- Sleegers, P., Moolenaar, N., Galetzka, M. & van der Zanden, B. (2012). Lighting affects students' concentration positively: Findings from three Dutch studies. *Lighting Research & Technology*, 45(2), 159-175.
- Slonje, R. & Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49, 147-154.
- So, K., Kang., J. (2014). Curriculum Reform in Korea: Issues and Challenges for Twenty-first Century Learning. *Asia-Pacific Education Researcher*, 23, 795–803. DOI: [10.1007/s40299-013-0161-2](https://doi.org/10.1007/s40299-013-0161-2)
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 16(6), 735-751.
- Sommer, R. (1969). *Personal space: The behavioral basis of design*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Soutter, A., Gilmore, A. & O'Steen, B. (2011). How do high school youth's educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization. *Journal of Happiness Studies*, 12(4), 594-631.
- Sovet, L. & Florin, A. (2021). Introduction au numéro thématique « Bien-être des enfants : Définitions, évaluations et interventions ». *Sciences & Bonheur*, 6, 8-12.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.

- Spillane, J. P. & Louis, K. S. (2002). School improvement process and practices: Professional learning for building instructional capacity. In J. Murphy (Ed.), *The educational leadership challenge: Redefining leadership for the 21st century* (pp. 83–104). University of Chicago Press.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2001). Investigating school leadership practice: A distributed perspective. *Educational Researcher*, 30(3), 23-28.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies*, 31(1), 3-34.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477.
- Spratt, J. (Ed.) (2017). *Wellbeing, Equity and Education: A Critical Analysis of Policy Discourses of Wellbeing in Schools*. Springer International Publishing AG.
- Starratt, R. J. (1991). Building an ethical school: A theory for practice in educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 27(2), 185-202.
- Stasel, R. S. (2020). Learning to Walk All Over Again: Insights from Some International School Educators and School Leaders in South, Southeast and East Asia During the Covid Crisis. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(3), 95-101.
- Stavros, J., Cooperrider, D. & Kelley, L. (2003). Strategic Inquiry. Appreciative Intent: inspiration to SOAR – A new framework for Strategic Planning. *AI Practitioner*, 23, 10-17.
- Steele, A. R. (2017). An alternative collaborative supervision practice between university-based teachers and school-based teachers. *Issues in Educational Research*, 27(3), 582-599.
- Steiler, D., Sadowsky, J. & Roche, L. (2011). *Éloge du bien-être au travail. Le slow management*. Presses universitaires de Grenoble.
- Steinzor, B. (1950). The spatial factor in face-to-face discussion groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 45(3), 552–555. DOI: [10.1037/h0061767](https://doi.org/10.1037/h0061767)
- Stevens, V. & Van Oost, P. (1995). Pesten op school: Een eerst actieprogramma. Handboek leerlingbegeleiding, *Probleemgedrag aanpakken*, 15, 93-100.
- Stiglitz, J., Sen, A. & Fitoussi, J. P. (2009). Richesse des nations et bien-être des individus. Commission sur la mesure des performances économiques et du progrès social, Rapport au président de la République. Odile Jacob
- Stiker, H.-J. (2007). Pour une nouvelle théorie du handicap. La liminalité comme double. *Champ Psychosomatique*, 45, 7-23.
- Stockdale, M. S., Hangaduambo, S., Duys, D., Larson, K. & Sarvela, P. D. (2002). Rural elementary students', parents' and teachers' perceptions of bullying. *American Journal of Health Behavior*, 26(4), 266-277.
- Stolp, S. & Smith, S. C. (1995). *Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role?*. Oregon.

- Stone, A. A., Shiffman, S. S. & DeVries, M. W. (1999). Ecological momentary assessment. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of a hedonic psychology* (pp. 26-39). Russell Sage Foundation.
- Storli, R. & Hansen Sandseter, B. E. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, 8(1), 65-78. DOI: 10.1080/21594937.2019.1580338
- Stylianou, M., Kulinna, P. H. & Naiman, T. (2016). '...because there's nobody who can just sit that long' : Teacher perceptions of classroom-based physical activity and related management issues. *European Physical Education Review*, 22(3), 390-408. DOI: <https://doi.org/10.1177/1356336X15613968>
- Sundell, J. (2017). *Reflections on the history of indoor air science, focusing on the last 50 years*. Indoor Air.
- Sutton, D., Wilson, M., Van Kessel, K. & Vanderpyl, J. (2013). Optimizing arousal to manage aggression: A pilot study of sensory modulation. *International Journal of Mental Health Nursing*, 22(6), 500-511.
- Swarr, A. E. & Richards, M. H. (1996). Longitudinal effects of adolescent girls' pubertal development, perceptions of pubertal timing, and parental relations on eating problems. *Developmental Psychology*, 32, 636-646.
- Swendsen, J. D., Tennen, H., Carney, M., Affleck, G., Willard, A. & Hromi, A. (2000). Mood and alcohol consumption: an experience sampling test of the self-medication hypothesis. *Journal of Abnormal Psychology*, 109(2), 198-204.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2013). Revisiting gordon's teacher effectiveness training: an intervention study on teachers' social and emotional learning. URL: http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/3024/Art_31_878.pdf?sequence=1
- Tamilselvi, B. & Thangarajathi, S. (2016). Subjective Well-Being of School Teachers after Yoga--An Experimental Study. *Journal on Educational Psychology*, 9(4), 27-37.
- Tan, C. Y. (2018). Examining school leadership effects on student achievement: the role of contextual challenges and constraints. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 21-45.
- Tan, K. H. K., Tan, C. & Chua, J. S. M. (2008). Innovation in Education: The « Teach Less, Learn More » Initiative in Singapore Schools. In J. E. Larkley & V. B. Maynard (Dir.), *Innovation in Education* (pp. 153-171). Nova Science Publishers, Inc.
- Tang, Y. Y., Tang, R. & Gross, J. J. (2019). Promoting psychological well-being through an evidence-based mindfulness training program. *Frontiers in human neuroscience*, 13(237), 1-5.
- Tardif, M. & Borgès, C. (2009). Transformations de l'enseignement et travail partagé. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 42, 83-100. DOI: 10.3917/lse.422.0083
- Tardif, M. & Le Vasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif: Une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France. DOI: 10.3917/puf.tardi.2010.01
- Tazouti, Y. (2014). Relations entre l'implication parentale dans la scolarité et les performances scolaires de l'enfant : que faut-il retenir des études empiriques ? *La revue internationale de l'éducation familiale*, 36(2), 97-116.

- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. Falmer Press.
- Tehseen, S. & Ul Hadi, N. (2015). Factors Influencing Teachers' Performance and Retention. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(1), 233-244.
- Thaler, R. & Sunstein, C. (2010). *Nudge. La méthode douce pour inspirer la bonne décision* (M. F. Pavillet, Trad.). Vuibert. (Oeuvre originale publiée en 2008)
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of educational research*, 83(3), 357-385.
- Thatchenkery, T. & Metzker, C. (2006). *Appreciating Intelligence. Seeing the Mighty Oak in the Acorn*. Berrett-Koehler.
- Themelis, S. & Tuck, A. (2022). Educational Inclusion of Vulnerable Children and Young People After Covid-19. *Social Inclusion*, 10(2), 156-159. DOI: [10.17645/si.v10i2.5577](https://doi.org/10.17645/si.v10i2.5577)
- Thorburn, M. (2018). Personal well-being and curriculum planning: a critical comparative review of theory, policy and practice coherence. *Educational Review*, 72, 785-799. DOI: 10.1080/00131911.2018.1552660
- Tisseron, S. (2010a). Apprendre à jouer pour développer l'empathie. *Spirale*, 56, 47-56.
- Tisseron, S. (2010b). *L'empathie au cœur du jeu social*. Albin Michel.
- Todd, R. & Kuhlthau, C. C. (2001). Student Learning Through Ohio School Libraries, Part 1: How Effective School Libraries Help Students. *School Libraries Worldwide*, 11(1), 63–88. DOI: [10.29173/slw6958](https://doi.org/10.29173/slw6958)
- Toll, C. A. (2014). *The Literacy Coach's Survival Guide: Essential Questions and Practical Answers* (2^e éd.). International Literacy Association.
- Torres, V., Sanders, M. & Corsi, R. (2002). *Texas elementary school indoor air study (TESIAS) : overview and major findings*. Indoor Air.
- Torterat, F., Blazin, D., Cros, A., Jarrige, I. & Morel, F. (2019). Apports et mise en pratique de démarches coopératives en classe Passerelle. *Revue Recherches – Revue de didactique et de pédagogie du français*, 70. URL: https://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2021/06/195-219_R70_Torterat-et-al.pdf
- Traore, B. (2023). 93 % des élèves déclarent se sentir "bien" ou "tout à fait bien" dans leur collège. Depp. URL: <https://www.education.gouv.fr/93-des-eleves-declarent-se-sentir-bien-ou-tout-fait-bien-dans-leur-college-357623>
- Tremblay, P. (2020). École inclusive. *Conditions et applications*. L'Harmattan.
- Turner, K. & Theilking, M. (2019). Teacher wellbeing: Its effects on teaching practice and student learning. *Issues in Educational Research*, 29(3), 938-960.
- Uekawa, K., Borman, K. & Lee, R. (2007). Student engagement in U.S. urban high school mathematics and science classrooms: Findings on social organization, race, and ethnicity. *The Urban Review*, 39, 1-43.

- Uline, C. & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: the interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration*, 46(1), 55-73. DOI: [10.1108/09578230810849817](https://doi.org/10.1108/09578230810849817)
- UNICEF (2021). *The governance of school health services in Romania*. Bolivia. URL: <https://www.unicef.org/romania/media/9526/file/The%20governance%20of%20school%20health%20services%20in%20Romania.pdf>
- Van Maanen, P., Shinee, E., Grossi, V., Vargha, M., Gabriadze, N. & Schmoll, O. (2016). *Prioritizing pupil's education, health and well-being: water, sanitation and hygiene in schools in the pan-European region*. WHO-: Regional Office for Europe. URL: <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/329525/9789289052009eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Van Nieuwerburgh, C. (2012). *Coaching in Education: Getting Better Results for Students, Educators, and Parents*. Karnac Books.
- Van Petegem, K., Creemers, B., Aelterman, A. & Rosseel, Y. (2008). The importance of pre-measurements of well-being and achievement for students' current well-being. *South African Journal of Education*, 28(4), 451-468.
- Van Zanten, A. (2009). Le choix des autres. Jugements, stratégies et ségrégations scolaires. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180, 24-34. DOI : <https://doi.org/10.3917/arss.180.0024>
- Varni, J., Seid, M. & Kurtling, P. (2001). PedsQL 4.0: reliability and validity of the Pediatric Quality of Life Inventory Version 4.0 generic core scales in healthy and patient populations, *Medical Care*, 39, 800-812.
- Vazi, M. L., Ruiter, R. A., Van den Borne, B., Martin, G., Dumont, K. & Reddy, P. S. (2013). The relationship between wellbeing indicators and teacher psychological stress in Eastern Cape public schools in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(1), 1-10.
- Veenhoven, R. (1984). *Conditions of Happiness*. Springer.
- Verma, S., Sharma, D. & Larson, R. W. (2002). School stress in India: Effects on time and daily emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 500-508.
- Veronese, G., Pepe, A., Dagdukee, J. & Yaghi, S. (2018). Teaching in conflict settings: Dimensions of subjective wellbeing in Arab teachers living in Israel and Palestine. *International Journal of Educational Development*, 61, 16-26.
- Verret, C., Massé, L. & Chesnais, N. (2020). La mise en place de mesures d'apaisement pour favoriser l'autocontrôle des élèves du primaire et du secondaire. In N. Gaudreau (dir.), *Les conduites agressives à l'école : Comprendre pour mieux intervenir* (pp. 229–252). Les Presses de l'Université du Québec.
- Viennet, R. & Pont, B. (2017). Education policy implementation: a literature review and proposed framework. *OECD Education working paper*, 162. URL: [https://one.oecd.org/document/EDU/WKP\(2017\)11/En/pdf](https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2017)11/En/pdf)
- Vigne, M. (2015). Les « jeux dangereux » en cycle 3 : état des lieux au service d'une politique de sensibilisation et de prévention des risques encourus avant l'entrée au collège. *International Journal of Violence and Schools*, 16, 67-95.

- Vigne, M. & Hébert, T. (2018). L'approche spatiale des jeux dangereux à l'école primaire. *Éducation, Santé, Sociétés*, 4(2), 169-184. DOI : [10.17184/eac.1214](https://doi.org/10.17184/eac.1214)
- Viola, A. U., James, L. M., Schlangen, L. J. M. & Djik, D. J. (2008). Blue-enriched white light in the workplace improves self-reported alertness, performance and sleep quality, *Scandinavian Journal of work Environment and Health*, 34(4), 297-306.
- Voelkel Jr, R. H. & Chrispeels, J. H. (2017). Understanding the link between professional learning communities and teacher collective efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 28(4), 505-526.
- Volante, L. (Ed.). (2012). *School leadership in the context of standards-based reform: International perspectives* (Vol. 16). Springer.
- Vos, D., Van der Westhuizen, P. C., Mentz, P. J. & Ellis, S. M. (2012). Educators and the quality of their work environment: an analysis of the organisational climate in primary schools. *South African Journal of Education*, 32(1), 56-68.
- Voyer, P. & Boyer, R. (2001). Le bien-être psychologique et ses concepts cousins, une analyse conceptuelle comparative. *Santé mentale au Québec*, 26(1), 274-296. DOI: [10.7202/014521ar](https://doi.org/10.7202/014521ar)
- Waite, S. (2022). International Views on School-Based Outdoor Learning. In R. Jucker, J. von Au (Dir.), *High-Quality Outdoor Learning* (pp. 301-319). Springer. DOI: [10.1007/978-3-031-04108-2_17](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04108-2_17)
- Wang, F., Pollock, K. E. & Hauseman, C. (2018). School principals' job satisfaction: The effects of work intensification. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 185, 73-90.
- Wang, M. T. & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child development*, 85(2), 610-625.
- Webb, N. M. (1989). Peer Interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research*, 13, 21-40.
- Webb, N. M. & Palincsar, A. S. (1996). Group processes in the classroom. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (Eds.), *Handbook of educational psychology* (pp. 841-873). Macmillan.
- Weinstein, S. M., Mermelstein, R. J., Hedeker, D., Hankin, B. L. & Flay, B. R. (2006). *Journal Of Clinical Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 420-430.
- Weiss, E. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: a secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861-879.
- Weiss, T. & Kolberg, S. (2003). *Coaching Competencies and Corporate Leadership*. ST Lucie Press.
- West, L. & Staub, F. C. (2003). *Content-focused coaching: Transforming mathematics lessons Heinemann*. NH.
- Whalen, C. K., Jamner, L. D., Henker, B., Delfino, R. J. & Lozano, J. M. (2002). The ADHD spectrum and everyday life: Experience sampling of adolescent moods, activities, smoking, and drinking. *Child Development*, 73, 209-227.
- Wigford, A. & Higgins, A. (2019). Wellbeing in international schools: Teachers' perceptions. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 46-64.

- Wilcoxon, C., Bell, J. & Steiner, A. (2020). Empowerment through induction: Supporting the well-being of beginning teachers. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 52-70.
- Willis, J., Hugues, H. & Bland, D. (2019). Students Reimagining School Libraries As Spaces of Learning and Wellbeing. In H. Hugues, J. Franz, J. Willis (dir.), *School spaces for student well-being and learning. Insights from Research and Practice* (pp. 121-137). DOI: 10.1007/978-981-13-6092-3_7
- Witziers, B., Bosker, R. J. & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational administration quarterly*, 39(3), 398-425.
- Wong, M. M. & Csikszentmihalyi, M. (1991). Motivation and academic achievement: The effects of personality traits and the quality of experience. *Journal of Personality*, 59, 539-574.
- Wong, Y. H. P. & Zhang, L. F. (2014). Perceived school culture, personality types, and wellbeing among kindergarten teachers in Hong Kong. *Australasian Journal of Early Childhood*, 39(2), 100-108.
- Wood, C., Clark, C., Teravainen-Goff, A., Rudkin, G. & Vardy, E. (2020). Exploring the Literacy-Related Behaviors and Feelings of Pupils Eligible for Free School Meals in Relation to Their Use of and Access to School Libraries. *School Library Research*, 23.
- Woodman, K. (2016). Re-placing Flexibility. Flexibility in Learning Spaces and Learning. In Fisher, K. (dir.), *The Translational Design of Schools* (pp. 51-82). Sense Publishers.
- Woollven, M. (2021). La genèse de la notion de besoin éducatif particulier. Circulations transnationales et reconfiguration de la norme scolaire. *Agora débats/jeunesses*, 87(1), 51-64. DOI : <https://doi.org/10.3917/agora.087.0051>
- Woolner, P. & Stadler-Altman, U. (2021). Openness - flexibility - transition. Nordic prospects for changes in the school learning environment. *Education Inquiry*. 12(3), 301-310. DOI: <https://doi.org/10.1080/20004508.2021.1957331>
- Woolner, P., Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment: User consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248. DOI: <https://doi.org/10.1177/1365480207077846>
- Woynarowska, B. & Woynarowska-Soldan, M. (2019). Szkoła promująca zdrowie. Podręcznik dla szkół i osób wspierających ich działania w zakresie promocji zdrowia [École-santé. Manuel pour les écoles et les personnes de soutien des actions dans le domaine de la promotion de la santé]. ORE.
- Woynarowska, M. (2022). Les écoles-santé en Pologne : le rôle des parents et de l'infirmière scolaire, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 89, 89-98. DOI : [10.4000/ries.12350](https://doi.org/10.4000/ries.12350)
- Xue, E. & Li, J. (2021). Shaping the "School-Family-Society" Cooperative Education System in China. In Creating a High-Quality Education Policy System. *Exploring Education Policy in a Globalized World: Concepts, Contexts, and Practices* (pp. 11-26). Springer. DOI: [10.1007/978-981-16-3276-1_2](https://doi.org/10.1007/978-981-16-3276-1_2)
- Yamauchi, L. A., Ponte, E., Ratliffe, K. T. & Traynor, K. (2017). Theoretical and Conceptual Frameworks Used in Research on Family-School Partnerships. *School Community Journal*, 27(2), 9-34.
- Yonezawa, S., Jones, M. & Singer, N. R. (2011). Teacher resilience in urban schools: The importance of technical knowledge, professional community, and leadership opportunities. *Urban Education*, 46(5), 913-931.

Yorimitsu, A., Houghton, S. & Taylor, M. (2014). Operating at the margins while seeking a space in the heart: the daily teaching reality of Japanese high school teachers experiencing workplace stress/anxiety. *Asia Pacific Education Review*, 15, 443–457. DOI : <https://doi.org/10.1007/s12564-014-9330-0>

Zanna, O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Dunod.

Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle. Pour prévenir la violence*. Dunod.

Zanna, O. & Jarry, B. (2019) *Cultiver l'empathie à l'école*. Dunod.

Zawadzki, M. J., Smyth, J. M. & Costigan, H. J. (2015). Real-time associations between engaging in leisure and daily health and well-being. *Annals of Behavioral Medicine*, 49(4), 605-615.

Zeidan, J. (2012). Les différentes mesures du bien-être subjectif. *Revue financière d'Économie*. 27(3), 35-70.

Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education*, 21(8), 935-948.

Zoïa, G. (2015). Ségrégation contre bien-être : pour une école du *care*. *Le sujet dans la cité*, 6 (2), 150-158. DOI : 10.3917/lhdlc.006.0150

Zoïa, G. & Visier, L. (2016). Construire l'école du bien-être dans un quartier pauvre. Une expérience d'accompagnement sociologique. *Espaces et sociétés*, 166(3), 79-93. DOI : 10.3917/esp.166.0079

Zribi, G. (2021). *Inclusion et handicap mental et psychique. Le rôle des établissements et services sociaux et médico-sociaux*. Presses de l'EHESP.



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



GRUPE **vyv**

MGEN

3 square Max Hymans - 75015 PARIS

01 40 47 20 20

www.mgen.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)