

Pascale Haag

Marlène Martin

Quels cadres théoriques pour penser le bien-être à l'école ? L'exemple du projet pédagogique de la Lab School Paris

Which theoretical frameworks can be used to think about wellbeing at school? Learning from Lab School Paris's project in pedagogy.

## RÉSUMÉ

La notion de bien-être à l'école a pris depuis les années 2000 une place croissante dans les recherches en éducation. Cependant, l'accroissement des connaissances produites par la recherche ne se traduit pas nécessairement par une transformation des pratiques en classe du fait des relations complexes qu'entretiennent, dans le contexte français, recherche et pédagogie. Cet article s'attache à partager les réflexions qui ont été menées dans le cadre de la création d'une école alternative par un collectif d'enseignants et de chercheurs, afin de proposer, en s'appuyant sur la recherche, un cadre d'apprentissage favorable au bien-être des élèves et de l'équipe éducative. Il propose également des pistes en vue de l'évaluation future d'un tel dispositif.

## MOTS-CLÉS

Éducation ; Bien-être ; École ; Motivation ; Organisation apprenante.

## ABSTRACT

Wellbeing at school has become increasingly important in educational research since the 2000s. However, the growing body of research has not necessarily transformed classroom practices, due to the complex relationship between research and pedagogy in the French context. This article reflects on an alternative school created by a group of teachers and researchers in order to propose a research-based framework for learning that is conducive to the wellbeing of students and the educational team. It also offers suggestions for the future evaluation of such a framework.

## KEYWORDS

Education; Well-being; School; Motivation; Learning organization.

## 1. INTRODUCTION

La notion de bien-être à l'école a pris depuis le tournant du XXI<sup>e</sup> siècle une place croissante dans les recherches en éducation (Kanonire et al., 2020 ; Sarremejane, 2017). Majoritairement conduites dans le champ de la psychologie, elles s'intéressent le plus souvent au bien-être subjectif des élèves. Mais un travail de clarification conceptuelle serait donc nécessaire à effectuer pour préciser la terminologie, car diverses expressions sont employées par les chercheurs, souvent de manière interchangeable : « qualité de vie perçue à l'école », « bien-être subjectif », « bien-être psychologique », « bien-être perçu », « satisfaction scolaire », ou encore « fonctionnement optimal » (Fenuillet et al., 2017 ; Florin & Guimard,

2017 ; pour une synthèse des principales conceptions, voir Sovet, 2014, p. 4–53).

Quels que soient les cadres conceptuels retenus, les facteurs associés au bien-être à l'école font l'objet d'une littérature abondante, tout comme les liens qu'il entretient avec la santé, la motivation, les performances scolaires, ou encore les compétences socioémotionnelles des élèves (Burton, et al., 2006 ; Schonert-Reichl et al., 2013 ; Sima et al., 2013 ; Rasclé & Bergugnat, 2016 ; Taylor et al., 2017 ; Viac & Fraser, 2020). La question des relations entre le bien-être et la réussite des élèves est complexe, en particulier du fait du grand nombre de déterminants à prendre en compte – sociodémographiques, individuels, liés à l'établissement ou à la classe (Florin & Guimard, 2018). Néanmoins, un climat scolaire positif, un niveau élevé de bien-être ou une qualité de vie à l'école satisfaisante semblent régulièrement associés à la réussite scolaire (Thapa et al., 2013 ; O'Malley et al., 2015 ; Guimard et al., 2017). Divers programmes ont également été élaborés afin de favoriser le bien-être et la santé à l'école (Grant et al., 2017 ; Close et al., 2020 ; Mette et al., 2020).

En France, malgré l'intérêt manifesté par des responsables politiques pour l'éducation « fondée sur la preuve » (evidence-based), les travaux de recherche n'ont que peu d'influence sur les dispositifs de formation (Gaussel, 2020). En effet, l'« appétit pour les preuves » ne s'improvise pas, ne se décrète pas (Quéré, 2017). En l'absence de dispositifs visant à faciliter l'appropriation des sa-

voirs issus de la recherche par les enseignant(e)s, le manque de lien entre recherche et pratiques pédagogiques se pérennise, tout comme la méfiance des enseignants à l'égard des chercheurs (Marchive, 2008 ; Rey, & Gaussel, 2016 ; Gaussel, 2020).

Afin de contribuer à renforcer les liens entre praticiens et chercheurs et de mettre la recherche au service de la réussite éducative, un collectif citoyen rassemblant chercheurs, enseignants, parents, étudiants, entrepreneurs et associatifs s'est créé fin 2015, le Lab School Network (ci-après, LSN)<sup>1</sup>. Dès l'origine, la question du bien-être à l'école a été au cœur de ses réflexions<sup>2</sup>. L'un des objectifs du LSN était de créer une école inspirée du modèle nord-américain des laboratory schools ou « écoles laboratoires », qui inscrirait le bien-être au cœur d'un projet pédagogique construit en s'appuyant sur la recherche scientifique. Ce modèle a paru pertinent aux membres du LSN, parmi lesquels les autrices du présent article, précisément en raison du lien intrinsèque entre enseignants et chercheurs dans ce type d'école.

Cet article s'attache à présenter les principaux cadres théoriques auxquels se réfère le projet pédagogique de l'école créée par le LSN — la Lab School Paris —, ainsi que la manière dont s'y articulent les liens entre recherche et pratiques pédagogiques visant au bien-être des élèves et des membres de l'équipe éducative. La première partie la situera dans le paysage français des écoles alternatives. La deuxième partie concernera la façon dont les recherches sur le bien-

---

<sup>1</sup> Voir Haag, 2020a et <https://www.labschool.fr>.

<sup>2</sup> Parmi les actions menées par ce collectif, citons notamment l'organisation d'un colloque international sur le bien-être en éducation à Paris en 2017 (<https://well-being-educ.sciencesconf.org>) et l'accompagnement d'un groupe de développement professionnel de la cellule académique de recherche, développement, innovation et expérimentation (CARDIE) de Paris sur le bien-être à l'école depuis 2017 ([https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2\\_1856098/restitution-du-gdp-bien-etre-cardie-le-8-juin-2018](https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p2_1856098/restitution-du-gdp-bien-etre-cardie-le-8-juin-2018))

être et le fonctionnement optimal des personnes (Jaotombo, 2019), à l'école et dans les organisations, irriguent la culture organisationnelle à l'échelle de l'ensemble de l'établissement. Dans la troisième partie, nous nous intéresserons plus particulièrement à la question de la relation enseignant-élève dans le cadre scolaire.

## 2. SITUER LA LAB SCHOOL PARIS DANS LA « GALAXIE » DES ÉCOLES ALTERNATIVES

### 2.1. Adapter le concept de lab school en France

Dispositif expérimental imaginé aux États-Unis à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle par le pédagogue et philosophe John Dewey, afin de tester ses idées sur la démocratie et de mieux comprendre comment les enfants apprennent (Durst, 2010), une lab school est traditionnellement une école adossée à un département d'université ou à un laboratoire de recherche – la proximité entre les deux favorisant tout naturellement les échanges entre enseignants et chercheurs (Cucchiara, 2010).

Dans le contexte hexagonal, il était nécessaire de réfléchir à l'adaptation du concept de lab school, car les laboratoires de recherche universitaire ne sont pas associés de manière systémique et permanente à des établissements scolaires dans le but de constituer ce que Barrère et al. (2008) nomment « une communauté scientifique élargie ». Développer ce modèle sous la forme d'un établissement expérimental dans le

cadre de l'Éducation nationale constituait donc une gageure, d'autant plus que le mode de recrutement des enseignants, principalement en fonction d'un barème incluant l'ancienneté et différents critères de conditions d'exercice, familiaux et sociaux, et non sur l'adhésion au projet pédagogique d'un établissement, ne permet pas, en effet, de créer un cadre comparable à celui d'une lab school – c'est-à-dire un établissement autorisant le recrutement des enseignants sur profil, où toute l'équipe éducative adhère au projet d'une école fondée sur la collaboration avec des chercheurs, avec toutes les contraintes que cela représente<sup>3</sup>. L'importance de l'adhésion de l'ensemble de l'équipe éducative aux pratiques mises en place, notamment relativement à la gestion de classe, dans une perspective systémique, est notamment soulignée par Bissonnette et al. (2017).

Malgré un accueil bienveillant et un grand intérêt pour le modèle des lab schools de la part de plusieurs représentants des pouvoirs publics, les différentes démarches menées entre 2015 et 2017 pour tenter d'inscrire ce projet dans le cadre l'Éducation nationale n'ont pas abouti (Haag, 2020b). C'est pourquoi, après deux années de réflexion collective au sein du Lab School Network, la Lab School Paris a été ouverte à la rentrée 2017 en tant qu'école privée hors contrat. Gérée par une association à but non lucratif rassemblant enseignants, chercheurs et parents d'élèves, elle se définit comme « innovante, bilingue, solidaire, laïque et écoresponsable ». Elle se fixe pour but d'« accompagner les enfants

---

<sup>3</sup> Cette impossibilité nous a été confirmée par plusieurs recteurs et directeurs d'académie qui auraient été ouverts à l'idée de création d'une lab school dans un établissement public, mais nous ont fait observer que les syndicats s'opposeraient au recrutement sur profil d'une équipe d'enseignants volontaires pour participer à un projet d'établissement expérimental, contraire au principe du « mouvement » qui définit l'organisation des affectations de postes et des mutations dans l'Éducation nationale.

dans l'acquisition des connaissances du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de l'Éducation nationale, en accordant une attention toute particulière au développement des compétences socio-émotionnelles (créativité, esprit critique, collaboration, empathie, etc.), dans le but de leur permettre de devenir des citoyens responsables, éclairés, autonomes, solidaires et épanouis. »<sup>4</sup>

## 2.2. Similarités et différences avec d'autres écoles alternatives

Situer le modèle des lab schools dans la classification que proposent Allam et Wagnon (2018) de la « nébuleuse » ou la « galaxie » des écoles alternatives ne va pas de soi. Tout d'abord, l'opposition entre « pédagogie nouvelle » et « pédagogie alternative » qu'ils proposent ne s'y applique pas. En effet, si la majorité des lab schools nord-américaines reconnaissent l'héritage de John Dewey, fondateur de la première d'entre elles à l'université de Chicago en 1896, elles partagent certaines caractéristiques qu'Allam et Wagnon attribuent aux écoles alternatives, comme le fait de ne pas se référer exclusivement à un mouvement particulier ou de s'appuyer sur des savoirs scientifiques. Par ailleurs, à la différence de la majorité des écoles hors contrat, la Lab School Paris inscrit la diversité au cœur de son projet, avec des tarifs dégressifs en fonction des revenus familiaux et des bourses qui permettent d'exonérer de frais de scolarité des familles économiquement peu favorisées. Enfin, la Lab School Paris et le LSN ne se considèrent ni comme des « aiguillons de l'école publique », ni comme des « fossoyeurs d'un "creuset commun" », pas plus que comme des « militants d'un repli sur soi, d'une libéralisation et d'une

privatisation de l'éducation » (Allam & Wagnon, 2018, p. 3).

En revanche, si l'on se réfère à la distinction établie par Lescouarch (2016) entre « pédagogie alternative » – qui vise « à développer une autre entrée globale sur les apprentissages et qui se propose de mettre en œuvre un projet éducatif différent du projet dominant » – et « alternative pédagogique », c'est-à-dire un ensemble d'« innovations didactiques et pédagogiques constituant une variation de la forme scolaire sans en remettre en cause la logique interne », le modèle de la Lab School Paris constitue clairement une pédagogie alternative. C'est dans cette perspective que la Lab School Paris et le LSN souhaitent contribuer dans la mesure du possible, aux côtés de l'Éducation nationale, à la réflexion sur les nombreux défis auxquels font face les acteurs éducatifs, ainsi qu'à la production de connaissances scientifiques et de ressources pédagogiques.

## 2.3. La Lab School Paris depuis sa création

Pour sa quatrième année d'existence, la Lab School Paris accueille aujourd'hui 75 élèves du CP à la 4<sup>e</sup>, sous la forme de trois groupes multiniveaux encadrés chacun par des binômes d'enseignants – un anglophone et l'autre francophone. L'école grandit en même temps que les enfants et l'ouverture de la 3<sup>e</sup> est prévue pour la rentrée 2021. Grâce au soutien de fondations et de fonds de dotation, l'établissement s'attache à construire une réelle mixité sociale et une école inclusive, en accueillant des enfants d'horizons culturels et sociaux variés, y compris des enfants de milieux très modestes, ainsi que des enfants à besoins éducatifs spécifiques, notamment présentant des troubles du spectre

---

<sup>4</sup> <https://www.labschool.fr/qu-est-ce-qu-une-lab-school>

autistique et des troubles des apprentissages.

Toutes les lab schools n'ont pas vocation à cultiver le bilinguisme ni la mixité sociale, certaines d'entre elles sont même très onéreuses et accessibles seulement à une élite socio-économique, mais le Lab School Network a fait d'emblée le choix d'inscrire l'accessibilité et la diversité – sociale, culturelle et cognitive – au cœur de son projet. Il s'inspire notamment des valeurs et du modèle de la Lab School de University of California Los Angeles (UCLA)<sup>5</sup>, qui propose des bourses pour les élèves de milieux modestes et une entrée progressive dans la maîtrise de deux langues — espagnol et anglais à UCLA, anglais et français à la Lab School Paris – par l'immersion réciproque (Brohy, 2008)<sup>6</sup>. Les inscriptions des élèves s'effectuent en tenant compte d'un ensemble de critères afin d'assurer la diversité des élèves – anglophones/francophones ; garçons/filles ; avec/sans besoins éducatifs particuliers – et de préserver l'équilibre financier de la structure, puisqu'une école associative indépendante ne reçoit aucune aide de l'État. Quant aux membres de l'équipe enseignante, les francophones actuellement en poste sont en disponibilité de l'Éducation nationale ou en ont démissionné après y avoir exercé plusieurs années, les anglophones possèdent des qualifications équivalentes pour enseigner dans leur pays d'origine.

Au quotidien, l'appui sur la recherche et la collaboration entre enseignants et chercheurs prennent diverses formes : l'adhésion préalable des ensei-

gnants aux principes du projet pédagogique de l'école et l'ouverture à la présence ponctuelle de chercheurs en observation dans les classes ; la formation continue de l'équipe lors de séminaires d'une journée par période scolaire et de quatre journées au cours de l'été ; la participation à la recherche-action « Prof-chercheur », qui vise à développer la réflexivité à travers le partage de pratiques, y compris avec des enseignants d'autres écoles<sup>7</sup> ; les échanges avec de jeunes chercheurs en master ou en doctorat, dont la Lab School Paris constitue le terrain de recherche. Chaque année, un choix est effectué, en concertation avec l'équipe éducative, parmi différentes propositions émanant d'étudiants, de doctorants ou de chercheurs de diverses disciplines (psychologie, sociologie, anthropologie, sciences cognitives, sciences de l'éducation). C'est ainsi que sont menés, depuis 2017, des travaux sur l'inclusion scolaire, sur les compétences socioémotionnelles, sur les pratiques démocratiques en classe à travers l'étude de conseils d'élèves, ou encore sur le co-enseignement ou le multilinguisme.

Quel que soit le champ disciplinaire, l'un des principaux critères est la pertinence des objets de recherche pour les enseignants. En effet, les contraintes liées à la présence de chercheurs dans les classes ou à la charge de travail supplémentaire que demandent certains projets — le temps pris par des entretiens ou le fait de répondre à des questionnaires notamment — doivent nécessairement être compensées par un bénéfice concret en termes de développement

---

<sup>5</sup> <https://www.labschool.ucla.edu/teach>

<sup>6</sup> <https://www.labschool.ucla.edu/teach/dual-language-program>

<sup>7</sup> <https://www.labschool.fr/post/suite-de-la-recherche-action-participative-prof-chercheur-devenir-un-enseignant-r%C3%A9flexif>

professionnel<sup>8</sup>. Par ailleurs, une vigilance toute particulière est accordée à la question de l'éthique de la recherche, pour laquelle les principes de l'American Psychological Association servent de référence (Sales, 2014). Les protocoles proposés impliquent le plus souvent soit des observations en classe, soit l'usage de questionnaires anonymes ; ils sont validés en concertation avec les directeurs de recherche ou les institutions d'origine des chercheurs ; dans le cas où des données personnelles sont collectées, le consentement des intéressées et – dans le cas de mineurs – celui de leurs parents sont sollicités préalablement, les participants ont la possibilité de cesser de participer à un projet à n'importe quel moment et les données sont systématiquement anonymisées. Plus largement, l'équipe de la Lab School s'assure d'une part que les projets ne soient pas trop nombreux, de l'autre que la présence des chercheurs ne perturbe pas les apprentissages ni le fonctionnement de l'école. Enfin, une présentation des projets et une restitution publique des résultats sont assurées, auxquelles sont conviés élèves, enseignants et parents.

### 3. DES CADRES THÉORIQUES POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE

#### 3.1. Au niveau organisationnel : la Théorie de l'autodétermination et le concept d'organisation apprenante

Dans les cultures professionnelles du système éducatif français, les notions de bonheur ou de bien-être au travail peinent à trouver leur place (Zoïa, 2015). Soupçonnées d'être uniquement au service d'une idéologie managériale, elles reçoivent bien souvent un accueil plutôt

mitigé, voire hostile, même si les voix d'un nombre croissant de chercheurs se font entendre pour défendre des positions prenant en considération ces critiques, plus nuancées, tout en intégrant dans les pratiques professionnelles des éléments issus de travaux scientifiques, notamment dans le champ de la psychologie positive et des études sur le care (Martin-Krumm et al., 2013 ; Grossetête & François, 2020 ; Zoïa, 2015).

En France, les travaux sur l'apprentissage organisationnel (Argyris, 2006) ont reçu peu d'écho au niveau des systèmes éducatifs (Bouvier et al., 2014). La Lab School Paris se propose de penser le bien-être comme un socle à partir duquel peuvent se déployer les apprentissages – scolaires et comportementaux – pour l'ensemble des acteurs : les élèves, l'équipe éducative, et même les parents. Cet objectif n'est pas toujours facile à concilier avec l'engagement et la charge de travail intense que requiert un jeune projet. Développer une culture organisationnelle qui favorise le bien-être nécessite d'adopter une perspective systémique pour travailler à l'échelle de l'ensemble de l'école et de choisir un cadre théorique de référence explicite pour guider la prise de décision, assurer la cohérence des pratiques au sein de l'équipe et permettre de préserver un équilibre entre vie personnelle et vie professionnelle.

La Théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2000 ; Ryan & Deci, 2017) nous est apparue comme un cadre heuristique à la fois robuste – ayant fait l'objet de très nombreux travaux dans le champ de la psychologie de l'éducation, des organisations et du travail – et parfaitement pertinent par rapport au projet pédagogique de la Lab School Paris.

---

<sup>8</sup> Le cadre de cet article, centré sur le bien-être, ne permet pas d'entrer dans le détail des projets de recherches menés au Lab School Network. Le lecteur pourra se référer à la série de billets intitulée : « Quelles recherches au LSN ? » sur le blog de la Lab School <https://www.labschool.fr/blog-1>.

En effet, cette métathéorie de la motivation englobe la question du bien-être et des facteurs qui favorisent le fonctionnement optimal à travers l'une des « mini-théories » qui la composent : la Théorie des besoins psychologiques fondamentaux que sont les besoins d'autonomie, de compétence et d'affiliation. Elle offre un éclairage sur les ressorts du climat motivationnel à travers les différents types de motivation, qui s'inscrivent sur un continuum allant de l'absence totale de motivation à la motivation intrinsèque et, entre ces deux extrêmes, quatre formes de régulation allant de la moins autodéterminée à la plus autodéterminée : « externe », « introjectée », « identifiée » et « intégrée » (Deci et al., 1991 ; Sarrazin et al., 2006)<sup>9</sup>.

Les effets des différents types de motivation ont fait l'objet de nombreuses études. Deci et Ryan (2008) rappellent ainsi que, de manière générale, la motivation autonome ou autodéterminée est associée à une plus grande persévérance, à des sentiments plus positifs, à une performance accrue (particulièrement pour les activités heuristiques) et à une meilleure santé mentale ; sur le plan scolaire, la motivation autonome favoriserait notamment la compréhension conceptuelle, de bons résultats scolaires, la créativité et une plus grande persistance dans les activités scolaires et sportives ; en outre, chez les adultes, elle s'accom-

pagne d'une plus grande facilité à surmonter les préjugés, d'une productivité accrue et d'une réduction des épuisements professionnels<sup>10</sup>. De même, en ce qui concerne les trois besoins psychologiques fondamentaux : l'association positive entre leur satisfaction et les indicateurs de développement scolaire, émotionnel et social chez les enfants, ainsi qu'avec le bien-être, a été largement démontrée (Ryan, & Deci, 2017 ; Lombas, & Esteban, 2018 ; Earl, Taylor et al., 2019). On notera que la théorie de l'autodétermination présente certaines zones de recouvrement avec les théories du bien-être subjectif (Diener, 2009) et du bien-être psychologique (Ryff, 1989). Toutefois, ces dernières s'intéressent plus particulièrement à l'expérience des individus, alors que la théorie de l'autodétermination s'intègre aisément dans la perspective systémique adoptée au niveau organisationnel.

Au niveau organisationnel, afin de créer un cadre aussi favorable que possible à la satisfaction de ces trois besoins fondamentaux et à une motivation de type autodéterminée, la Lab School se réfère également à la notion d'« organisation apprenante », issue principalement des travaux de Argyris et Schön (1978) et de Senge (1993). Pour ce dernier, une organisation apprenante est un lieu où « les personnes augmentent continuellement leurs capacités de créer les résultats qu'ils désirent vraiment, où de

---

<sup>9</sup> La théorie de l'autodétermination étant très connue, elle ne fait pas l'objet d'une présentation détaillée dans l'article. Une présentation synthétique est disponible en ligne : <https://medium.com/@pascale.haag/bien-%C3%AAre-et-motivation-%C3%A0-l-%C3%A9cole-2-134036460016>.

<sup>10</sup> Il est à noter que cet article présente l'état actuel de nos réflexions et que les avancées de la recherche peuvent nous amener à réexaminer les modèles théoriques qui nous inspirent pour nous référer à l'avenir à d'autres approches si elles sont plus pertinentes. Par exemple, un article tout récent de Hattie et al. (2020) propose, à partir de l'examen de différentes théories de la motivation, des pistes de réflexion en vue d'un nouveau modèle, intégratif et peut-être plus parcimonieux, qui serait susceptible d'améliorer les interventions auprès d'élèves peu motivés par l'école en prenant davantage en considération les composantes métacognitives de la motivation. Si ces premiers résultats sont confirmés, nous réfléchirons à la meilleure façon de les traduire concrètement dans les pratiques scolaires, et ce d'autant plus facilement que les enseignants de la Lab School sont déjà sensibilisés à la question de la métacognition par les formations dont ils bénéficient.

nouveaux modèles de pensée sont développés, où les aspirations collectives sont encouragées et où les individus apprennent continuellement comment apprendre ensemble ». La théorie des besoins psychologiques fondamentaux de Ryan et Deci s'applique en effet principalement au niveau de l'individu et à leurs liens avec sa motivation – même si certains travaux portent sur la motivation au niveau des organisations (Deci et al., 2017) ; il nous a semblé important de pouvoir envisager les processus à une échelle plus englobante que la motivation, dans une perspective systémique et réflexive. La notion d'organisation apprenante répond à cette aspiration. Elle a été appliquée au contexte scolaire en Amérique du Nord dès la fin du XX<sup>e</sup> siècle, par exemple, à travers le réseau scolaire canadien Rescol. Elle attire l'attention en France également : en 2001, Alain Bouvier – ancien professeur de mathématiques, directeur d'IUFM et recteur d'académie – publie un premier ouvrage sur la question, *L'établissement scolaire apprenant*, suivi d'un second, paru en 2014, *Vers des établissements scolaires apprenants : perspectives pour la conduite du changement et de plusieurs articles*. En 2016, une synthèse de l'OCDE décrit les principales caractéristiques qui font d'une école une organisation apprenante : il s'agit notamment de développer une culture commune qui repose sur le travail collaboratif, la confiance, et aussi, bien souvent, de recourir aux technologies afin de répondre aux défis posés par un environnement en perpétuelle évolution.

Préciser ce que nous entendons par « organisation apprenante » ou « établissement apprenant » est d'autant plus

nécessaire que l'usage du terme apprenant s'est généralisé, associé à toutes sortes de substantifs : sont susceptibles d'être apprenants aussi bien des territoires (Bier, 2010), que des circonscriptions scolaires (Jacq & Ria, 2019), la société tout entière (Bouvier et al., 2014 ; Taddei et al., 2018), et même ... les vacances (Gibert, 2020 ; Guyomard, & Maviert, 2020). Depuis le début des années 2000, une équipe de chercheurs de l'université North Carolina at Chapel Hill s'attache à définir plus précisément ce qui caractérise un établissement apprenant (Bowen et al., 2006) :

« Nous définissons les organisations apprenantes comme étant associées à un socle de conditions et de processus qui soutiennent la capacité d'une organisation à valoriser, acquérir et utiliser les informations et les connaissances tacites acquises auprès des employés et des parties prenantes pour planifier, mettre en œuvre et évaluer avec succès les stratégies visant à atteindre les objectifs de performance »<sup>11</sup>.

Soulignant l'intérêt de ce concept pour permettre aux équipes éducatives de faire face aux défis actuels, ces chercheurs ont développé un outil destiné à évaluer la dimension apprenante d'une école, le *Success Profile Learning Organization Inventory* (SSP-LO, Bowen et al., 2007). Il mesure deux domaines : actions et sentiments.

Les actions sont des comportements intentionnels et des modèles d'interaction dans le cadre professionnel : les comportements et interactions qui favorisent de nouveaux apprentissages, la responsabilité partagée au sein de l'école et la nécessité d'une compétence collective pour réaliser les objectifs de l'école.

---

<sup>11</sup> « In our definition, learning organizations are associated with a core set of conditions and processes that support the ability of an organization to value, acquire, and use information and tacit knowledge acquired from employees and stakeholders to successfully plan, implement, and evaluate strategies to achieve performance goals » (Bowen et al., 2006, pp. 98-99).



Six dimensions sont associées au domaine des actions :

- l'orientation de l'équipe (se tourner vers les collègues en cas de difficulté)
- l'innovation
- la participation à la vie de l'établissement
- la circulation de l'information
- la tolérance aux erreurs
- l'orientation vers les résultats (plutôt que vers l'analyse du problème)

Le domaine des sentiments renvoie à l'expression collective de l'estime des uns pour les autres, à la prise en compte des émotions et à l'attitude des membres de l'organisation entre eux et vis-à-vis des élèves. Ces expressions naissent d'interactions et de relations interpersonnelles qui encouragent, soutiennent et renforcent l'intégration dans l'école ou l'établissement et l'harmonie sociale. Le domaine des sentiments comporte également six dimensions :

- perception d'un but commun
- respect
- cohésion
- confiance
- soutien mutuel
- optimisme

Des études montrent que ce style d'organisation est corrélé positivement à la santé et au bien-être des employés, ainsi qu'à la satisfaction au travail et à la stabilité des équipes dans différents secteurs d'activité et, en milieu scolaire, à une meilleure capacité des établissements à répondre aux besoins des élèves, notamment en matière de persévérance

scolaire (Berkowitz et al., 2013 ; Kools et al., 2020).

Afin de créer une culture commune à l'échelle de l'école, ces cadres théoriques sont présentés à tous les nouveaux arrivants et toutes les personnes qui travaillent dans la Lab School Paris s'y réfèrent, qu'elles soient enseignantes, chercheuses, responsables de l'administration, du développement, des activités périscolaires, stagiaires ou jeunes en service civique. Ces cadres ne sont pas présentés comme tels aux élèves, mais se traduisent par l'affichage dans l'école de messages tels que « J'ai le droit de me tromper » ou « Je n'ai pas peur des tempêtes, car j'apprends à naviguer » (affiché en anglais, I am not afraid of storms for I am learning to sail my ship)<sup>12</sup>. Concrètement, la conception d'établissement apprenant se manifeste à différents niveaux : des relations interpersonnelles horizontales et peu hiérarchiques – chacun étant invité à contribuer au projet à la mesure de ses compétences et en définissant les domaines dans lesquels il souhaite éventuellement gagner en compétence pour ajuster les tâches en conséquence<sup>13</sup>. Elle se traduit également par le souci de documenter notre expérience de manière réflexive et de la partager, aussi bien en interne qu'avec d'autres écoles, par exemple dans le cadre de recherches-actions ou dans des publications. Bien entendu, comme dans toute organisation – et à plus forte raison, une petite structure – il n'est pas possible d'éviter les fac-

---

<sup>12</sup> <https://www.instagram.com/p/B577pz9nFM3>

<sup>13</sup> Pour en citer quelques exemples : l'une des enseignantes anglophones aspirait à participer à des activités de recherche ; la possibilité lui a été offerte de présenter sa candidature comme membre associé au laboratoire BONHEURS (qui accueille des professeurs des écoles et des enseignants du secondaire) et de contribuer à un projet de recherche en cours ; une étudiante en design, qui avait conçu la nouvelle charte graphique et refait le site internet de l'association dans le cadre de son service civique en 2019-2020, a été embauchée à la rentrée 2020 et de nouvelles responsabilités lui ont été confiées. Elle a également illustré un ouvrage sur les émotions, fruit d'une collaboration avec une stagiaire du LSN (Haag, & Cognard, 2020).

teurs de stress et les points de vue divergents : parfois, des erreurs sont commises, des malentendus peuvent survenir, mais les processus mis en place, l'attention mutuelle, l'adhésion à des valeurs communes et l'engagement collectif au service de la réussite des élèves dans un projet où exigence rime avec bienveillance sont pensés afin de surmonter les obstacles<sup>14</sup>.

Ces références théoriques permettent ainsi de construire un cadre conceptuel et pratique au service du bien-être : ce cadre est partagé au sein de l'école et sous-tend des dispositifs structurants au niveau organisationnel. S'articulent à ces dispositifs organisationnels d'autres pratiques, issues de cadres théoriques relatifs aux relations interpersonnelles, et notamment toutes celles qui assurent la qualité des interactions entre enseignants et élèves. Celles-ci jouent en effet un rôle déterminant dans la perception de la qualité de vie à l'école et du climat scolaire. Ce sont ces cadres théoriques complémentaires que nous allons présenter dans la partie suivante.

### 3.2. Favoriser le bien-être au niveau interpersonnel

Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, différents travaux, notamment américains, indiquent que la qualité de la relation entre l'enseignant et ses élèves est un facteur associé à un devenir favorable des élèves pour plusieurs dimensions, et dont les effets bénéfiques sont durables : diminution des comportements agressifs chez des enfants de 8 ans à risque (Meehan et al., 2003) ; résultats académiques d'enfants de CP à risque d'échec scolaire comparables à ceux de leurs pairs non à risque, après une année de

fréquentation de classes dans lesquelles les enseignants offraient un fort soutien émotionnel et pédagogique (Hamre, & Pianta, 2005) ; réduction des troubles d'externalisation – trouble du déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH) et trouble oppositionnel avec provocation (TOP) – et des comportements antisociaux et prévention des troubles d'internalisation – tels que la dépression, l'anxiété, les troubles obsessionnels et le manque d'estime de soi –, selon un travail mené par O'Connor et al. (2011) auprès de 1 364 élèves suivis durant leurs années d'école primaire.

Selon une méta-analyse de Sabol et al. (2013) à propos des facteurs prédictifs de la réussite en lecture chez des enfants de maternelle, la qualité des interactions entre élèves et enseignant s'avère même avoir l'impact le plus important, notamment vis-à-vis du développement langagier (Leroy et al., 2017). D'autres travaux ont concerné les adolescents et ont montré des résultats convergents avec ceux obtenus chez les jeunes enfants (Pianta, & Allen, 2008 ; Allen et al., 2011). Selon Hattie et Yates (2014), la qualité de la relation n'importe pas tant en elle-même que parce qu'elle renforce la confiance des élèves en l'enseignant, ce qui les conduit à oser poser des questions et à persévérer, même s'ils font des erreurs.

De nombreuses interventions et pratiques sont susceptibles de créer et d'entretenir une relation de qualité entre enseignants et élèves ; ainsi, selon une recherche de Driscoll et Pianta (2010), le seul fait pour les enseignants de passer quelques minutes supplémentaires chaque jour à échanger de manière bienveillante et en dehors d'une

---

<sup>14</sup> Les difficultés inhérentes à la création d'une école, quels que soient la bonne volonté et l'engagement de tous les acteurs impliqués, ne doivent cependant pas être minimisées ; la première année, la Lab School Paris n'a pas échappé aux écueils auxquels font généralement face les écoles à leurs débuts – relations conflictuelles avec les parents d'élèves, turn-over dans l'équipe éducative, difficultés financières (Legavre & Haag, 2019).

activité scolaire, avec des élèves identifiés comme fragiles ou à risque, et ce pendant seulement six semaines, a conduit à une évolution du regard des enseignants sur ces élèves, et à une plus grande proximité entre adultes et enfants.

Déjà auteurs de plusieurs recherches dans ce domaine et s'appuyant sur de nombreux autres travaux et méta-analyses, Pianta et al. (2008) ont développé un outil permettant d'objectiver les éléments constitutifs de la qualité relationnelle entre élèves et enseignants : le Classroom Assessment Scoring System (CLASS). Selon Dessus, qui contribue à la diffusion de cet outil en France, CLASS est « un système d'observation de classes fondé sur l'idée que les relations entre élèves et enseignants sont le fondement principal du développement et de l'apprentissage des élèves. Il permet d'évaluer la qualité de ces relations au travers de trois principaux domaines et une dizaine de dimensions, elles-mêmes observées au travers d'indicateurs comportementaux précis. » (Dessus et al., 2014).

Précisément, CLASS examine trois domaines principaux du fonctionnement des classes, chez des élèves à tous les niveaux du système éducatif de la maternelle à la fin du secondaire : le soutien émotionnel (à travers quatre dimensions), que nous présenterons ici plus en détail, le soutien aux apprentissages (cinq dimensions) et l'organisation matérielle de la classe (trois dimensions). Comme le précisent Dessus et al. (2014), ces trois domaines sont interdépendants, des actions visant à en développer un peuvent avoir des effets sur les deux autres ; ils ne sont pas à considérer comme se succédant, mais bien comme agissant de manière synergique.

L'outil CLASS constitue à cet égard une tentative de dépassement d'un problème classique en sciences de l'éducation, la difficulté à analyser finement les pratiques enseignantes, du fait de leur complexe intrication, de leurs « logiques hétérogènes », comme le soulignait Bautier (2006), qui précisait : « La description de l'activité [des enseignants] peut se faire sur différents registres. Dans la réalité, tous les registres sont intimement mêlés, mais pour des raisons de méthode et d'objet, chaque recherche est conduite à isoler une partie de l'activité. Paradoxalement, elle laisse donc de côté ce qui caractérise l'activité de façon principale, la complexité et l'hétérogénéité. [...] le travail de l'enseignant s'effectue « en contexte », et les variables qui décrivent cette contextualisation sont si nombreuses que l'objectif d'en rendre compte est difficile à atteindre. » (pp. 106-107).

De plus, CLASS est conçu pour éliminer toute notion de jugement sur la qualité des pratiques pédagogiques ou de l'enseignement en eux-mêmes, et est centré sur l'observation d'indicateurs indépendants à leur égard. Dessus et al. (2014) relèvent que l'outil de Pianta et al. (2008) peut être utilisé à quatre fins principales : la construction d'une terminologie commune entre enseignants et chercheurs – un des moyens de lever des freins dans leur coopération, un aspect auquel les acteurs du projet de la Lab School Paris sont particulièrement sensibles –, l'observation et la description méthodique des classes selon un protocole permettant la comparabilité, l'évaluation des classes et enfin le développement professionnel des enseignants, en fonction des domaines ou dimensions pour lesquels sont constatés des écarts par rapport à la moyenne des résultats obtenus dans différents pays,

au cours des travaux visant à tester la validité de l'outil.

Dans le contexte de la Lab School Paris, ces différentes fins sont pensées comme un continuum circulaire, qui s'apparente à une démarche de recherche-action (Stapp et al., 1996) – de la constitution d'une culture relationnelle et pédagogique commune à l'observation, l'évaluation et la formation, pour repartir sur un nouveau cycle commençant par l'observation des nouvelles pratiques implémentées : cela afin de répondre aux exigences d'une organisation apprenante dont l'équipe s'accroît et se renouvelle régulièrement, et qui se donne pour objectif de diffuser des pratiques validées et d'y former des étudiants et enseignants déjà en activité.

Comme indiqué précédemment, nous nous intéresserons ici au domaine du soutien émotionnel, dont nous avons déjà évoqué les effets bénéfiques, et qui, dans CLASS, comporte quatre dimensions : le climat positif, le climat négatif, la sensibilité de l'enseignant et la prise en compte du point de vue de l'élève.

Selon Dessus et al. (2014), le climat positif renvoie au plaisir d'être ensemble que manifestent élèves et enseignants, et est objectivable en relevant les sourires, rires, paroles polies et chaleureuses, la proximité physique, les activités partagées, la coopération, l'enthousiasme. Différents travaux sont mobilisables à l'appui du choix de ces indicateurs : par exemple pour le sourire, LaFrance (2011) et Siu Man et Hui (2010) ; pour le ton des paroles, Janis-Norton (2004) et Bissonnette, Gauthier et Castonguay (2017) ; pour la coopération, Cusset (2014).

Le climat négatif renvoie à la présence observée d'éléments tels que les paroles rudes, les cris, les moqueries, le mépris et autres attitudes ouvertement humiliantes, ainsi que des punitions y compris physiques, le cas échéant. Là

encore, nombre de travaux relatifs aux pratiques éducatives ont bien démontré le caractère nocif de ces comportements (pour une synthèse, voir Debarbieux, 2018).

La sensibilité de l'enseignant se rapporte à l'attention qu'il porte aux besoins et problèmes des élèves, et à ce qu'il met en œuvre pour les anticiper et y répondre.

Enfin, la prise en considération du point de vue des élèves consiste autant à tenir compte de leur niveau de connaissances, pour limiter les biais liés à l'expertise des enseignants (Hinds, 1999), qu'à répondre à leurs besoins physiques, comme celui de boire régulièrement, ou de bouger – les approches de classe flexible (Clerc, 2020), mises en œuvre à la Lab School Paris, sont ainsi un des exemples de dispositif implémenté parce que nous nous appuyons sur ces cadres théoriques du bien-être. Comme les autres, ces adaptations demanderont à être évaluées.

L'outil CLASS, en distinguant ces différentes dimensions du soutien émotionnel que doivent offrir les enseignants, constitue ainsi un guide pour leur développement, lequel implique de recourir à de nombreux outils, présents dans plusieurs approches ; à la Lab School Paris, le Soutien aux Comportements Positifs (Bissonnette, & St-Georges, 2014) en fait partie.

Si nous avons centré cette troisième partie sur les élèves, soulignons pour terminer les bénéfices que les enseignants tirent eux aussi d'une relation de qualité avec leurs élèves : le bien-être des enseignants et celui des élèves sont étroitement corrélés (Rasclé, & Bergugnat, 2016) tandis que Hamre et al. (2008) montrent que les enseignants qui donnent peu de soutien émotionnel font face à davantage de conflits avec leurs élèves, ce qui accroît leur stress. Dans un

contexte où les risques psychosociaux liés au métier d'enseignant s'accroissent (Amathieu, & Chaliès, 2014 ; Jégo, & Guillo, 2016), CLASS représente ainsi un moyen de prévention supplémentaire.

#### 4. CONCLUSION

Le bien-être constitue ainsi l'une des valeurs qui sert en quelque sorte de « boussole » dans la conduite d'un projet d'école qui souhaite accompagner les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens responsables, éclairés, autonomes, solidaires et épanouis. Conformément aux recommandations de Bissonnette et al. (2017), une réflexion est menée en équipe pour définir ou re-définir à intervalles réguliers les valeurs de référence de l'école, qui sont ensuite traduites en comportements observables, formulés de manière explicite, et attendus dans toutes les situations de la vie de l'école. Outre le bien-être, trois valeurs ont ainsi émergé d'une session collective lors du séminaire de juillet 2020 : ouverture/open-mindedness ; ensemble/community ; engagement/engaged. Concrètement, s'appuyer sur ces trois valeurs se traduit respectivement par :

- un accroissement de l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs particuliers dans le cadre de partenariats avec des structures de psychologues accompagnantes, impliquant des visites des professionnels de santé suivant les enfants à l'école, afin d'observer leurs comportements en classe et de conseiller les enseignants ;
- la mise en œuvre de projets pédagogiques rassemblant tous les élèves de l'école, du CP à la 4e : journées thématiques dédiées aux arts, aux mathématiques, à la géographie... lors desquelles les élèves visitent les

autres classes et des parents d'élèves proposent des conférences ou ateliers ;

- un renforcement des pratiques d'étayage pédagogique (Lescouarch, 2018) afin d'améliorer l'engagement des élèves dans les apprentissages, grâce à des formations théoriques et pratiques de l'équipe enseignante.

Le bien-être n'est pas une fin en soi, mais un moyen, celui par exemple de permettre un climat serein pour les apprentissages – notamment en limitant la comparaison sociale et les émotions négatives qui créent une surcharge cognitive préjudiciable à la concentration des élèves sur les savoirs (Monteil, & Hugué, 2013) ; mais aussi le moyen de développer chez les enfants les attitudes et aptitudes favorables à la citoyenneté et à la participation démocratique – l'attention à l'autre modélisée par l'attention qui leur a été portée, la coopération et le soutien observés entre les adultes et encouragés chez eux. L'importance de cette question rassemble d'ailleurs les lab schools d'Europe, autour d'un projet Erasmus + intitulé LabSchoolsEurope – Participatory Research for Democratic Education<sup>15</sup>, dans lequel les valeurs, idées et pratiques sont partagées et interrogées collectivement.

Si nous avons présenté dans cet article les fondements théoriques du projet pédagogique de la Lab School Paris, appuyés sur des travaux de recherche en psychologie et sciences de l'éducation, nous sommes pleinement conscientes des enjeux liés à l'évaluation et l'ajustement permanent des pratiques mises en œuvre, tant dans leur dimension de conformité avec les prescriptions théoriques que dans celle de leurs effets sur le bien-être des élèves et des enseignantes. L'école n'étant ouverte que depuis trois

---

<sup>15</sup> [https://www.universitaetbielefeld.de/\(en\)/wels/labschoolseurope/index.html](https://www.universitaetbielefeld.de/(en)/wels/labschoolseurope/index.html)

ans et n'accueillant un nombre significatif d'élèves que depuis la rentrée 2020, la réflexion sur les modalités d'évaluation est en cours ; elle inclura la détermination de deux types d'indicateurs :

- quantitatifs : turn-over du personnel et des élèves, nombre de parents assistant aux réunions d'information pour l'inscription, qui témoigne d'un bouche-à-oreille favorable, utilisation de questionnaires déjà validés dans d'autres travaux pour estimer la qualité relationnelle, les sentiments de bien-être, le climat scolaire<sup>16</sup> ;
- qualitatifs : entretiens et observations menés par des chercheurs extérieurs à la lab school, suivi de l'adaptation des élèves qui quittent l'école (déménagement, retour dans leur pays d'origine).

Les multiples écueils que rencontrent les tentatives de transférer les résultats des recherches aux salles de classe sont bien documentés (Gurgand, 2012 ; 2019) et sans doute plus encore lorsqu'il s'agit de mesurer des résultats sur des dimensions subjectives et relationnelles ; ils n'en rendent que plus nécessaires des dispositifs d'évaluation contrôlés et indépendants.

## CONFLIT D'INTERETS

Pascale Haag est fondatrice et directrice scientifique de la Lab School Paris et membre du comité éditorial de la revue *Sciences & Bonheur*.

Marlène Martin est directrice pédagogique de la Lab School Paris. Cet article ne vise pas à présenter des résultats, mais à partager avec l'ensemble de la communauté éducative une partie des réflexions que nous menons dans le cadre de cette école.

## BIBLIOGRAPHIE

Allam, M.-C., & Wagnon, S. (2018). La galaxie des pédagogies alternatives, objet d'étude des sciences humaines et sociales. *Tréma*, 50, 1–4.

<https://doi.org/10.4000/trema.4159>

Allen, J. P., Pianta, R. C., Gregory, A., Minkami, A. Y., Lun, J. (2011). An interaction-based approach to enhancing secondary school instruction and student achievement. *Science*, 333(6045), 1034–1037.

<https://doi.org/10.1126/science.1207998>

Amathieu, J. & Chaliès, S. (2014). Satisfaction professionnelle, formation et santé au travail des enseignants. *Carrefours de l'éducation*, 38(2), 211–238.

<https://doi.org/10.3917/cdle.038.0211>

Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison Wesley Longman Publishing.

Argyris, C. (2006). *Apprentissage organisationnel : Théorie, méthode, pratique*. DeBoeck Université.

Barrère, A., Saujat, F., & Lantheaume, F. (2008). Rendre visible le travail enseignant. *Questions de méthodes. Recherche & Formation*, 57, 89–101.

<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.861>

Bautier, É. (2006). Le rôle des pratiques des maîtres dans les difficultés scolaires des élèves. *Recherche & Formation*, 51, 105–118. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.497>

Berkowitz, R., Bowen, G., Benbenishty, R., & Powers, J. D. (2013). A cross-cultural validity study of the school success profile learning organization measure in Israel. *Children & Schools*, 35(3), 137–146.

---

<sup>16</sup> Compte tenu des faibles effectifs, le recours à de tels outils est surtout envisagé à titre indicatif.

<https://doi.org/10.1093/cs/cdt010>

Bier, B. (2010). Des villes éducatrices ou l'utopie du « territoire apprenant ». *Informations sociales*, 161(5), 118–124. <https://doi.org/10.3917/inso.161.0118>

Bissonnette, S., & St-Georges, N. (2014). Implantation du Soutien au comportement positif (SCP) dans les écoles québécoises. *Canadian Journal of School Psychology*, 29, 177–194. <https://doi.org/10.1177/0829573514542219>

Bissonnette, S., Gauthier, C., & Castonguay, M. (2017). L'enseignement explicite des comportements. Chenelière Education.

Bouvier, A., Begyn, F., Brugière, F., El Bahri, A., & Tournier, P. (2014). Vers des établissements scolaires apprenants : Perspectives pour la conduite du changement. CANOPE éditions.

Bowen, G. L., Rose, R. A., & Ware, W. B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97–104. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2005.08.005>

Bowen, G. L., Ware, W. B., Rose, R. A., & Powers, J. D. (2007). Assessing the functioning of schools as learning organizations. *Children & Schools*, 29(4), 199–208. <https://doi.org/10.1093/cs/29.4.199>

Brohy, C. (2008). Le bilinguisme en tant que projet de société : l'immersion réciproque à la frontière des langues en Suisse. In Budach, G. (Éd.), *Écoles pluri-lingues – multilingual schools: Konzepte, Institutionen und Akteure* (pp. 275–289). Peter Lang.

Burton, K. D., Lydon, J. E., D'Alessandro, D. U., & Koestner, R. (2006). The differential effects of intrinsic and identified

motivation on well-being and performance: Prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(4), 750–762. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.4.750>

Clerc, P. (2020). La salle de classe : un objet géographique. *Géocarrefour*, 94(1). <http://journals.openedition.org/geocarrefour/14426>.

Close, K., Amrein-Beardsley, A., & Collins, C. (2020). Putting teacher evaluation systems on the map : An overview of state's teacher evaluation systems post-Every Student Succeeds Act. *Education Policy Analysis Archives*, 28(58). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5252>

Cucchiara, M. (2010). New goals, familiar challenges?: A brief history of university-run schools. *Perspectives on Urban Education*, 7(1), 96–108.

Cusset, P. (2014). Les pratiques pédagogiques efficaces. Conclusions de recherches récentes. France Stratégies.

Debarbieux, E. (Éd.) (2018). L'impasse de la punition à l'école : des solutions alternatives en classe. Armand Colin.

Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-Determination Theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 19–43. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113108>

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The « what » and « why » of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4), 325–346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>

Diener, E. (2009). Subjective well-being. In E. Diener (Ed.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (pp. 11–58). Springer.

Dessus, P., Cosnefroy, O., & Joët, G. (2014, May 12–16). Évaluer la qualité des interactions enseignant-élèves en début de scolarité: Qualités psychométriques d'une adaptation française du CLASS [Paper presentation]. Association francophone pour le savoir, Montréal, Canada.

Driscoll, K. C., & Pianta, R. C. (2010). Banking time in Head Start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationship. *Early Education and Development*, 21(1), 38–64. <https://doi.org/10.1080/10409280802657449>

Durst, A. (2010). *Women educators in the Progressive Era: The women behind Dewey's Laboratory School*. Palgrave Macmillan.

Earl, S. R., Taylor, I. M., Meijen, C., & Passfield, L. (2019). Young adolescent psychological need profiles: Associations with classroom achievement and well-being. *Psychology in the Schools*, 56(6), 1004–1022. <https://doi.org/10.1002/pits.22243>

Fenouillet, F., Chainon, D., Yennek, N., Lemasson, J., & Heutte, J. (2017). Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée. *Enfance*, 1(1), 81–103. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001069>

Florin, A., & Guimard, P. (2017). La qualité de vie à l'école. CNESCO.

Florin, A., & Guimard, P. (2018). Facteurs associés au bien-être des élèves à l'école et performances scolaires. *La revue de santé scolaire et universitaire*, 9(50), 21–23. <https://doi.org/10.1016/j.revssu.2018.02.004>

Gaussel, M. (2020). Les pratiques enseignantes face aux recherches (Dossier de veille de l'IFÉ 132). ENS de Lyon.

Gibert, A.-F. (2020). D'où vient le terme... apprenant [Billet]. *Éduveille*. <https://eduveille.hypotheses.org/15351>

Grant, S., Hamilton, L. S., Wrabel, S. L., Gomez, C. J., Whitaker, A. A., Leschitz, J. T., Unlu, F., Chavez-Herrerias, E. R., Baker, G., Barrett, M., Harris, M., & Ramos, A. (2017). Social and emotional learning interventions under the Every Student Succeeds Act: Evidence review (RR-2133-WF). Rand Corporation. [https://www.rand.org/pubs/research\\_reports/RR2133.html](https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR2133.html)

Grossetête, I., & François, J. (2020). *Les sciences cognitives en pratique: Être bien pour apprendre*. Nathan.

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Évaluation du bien-être perçu des élèves: Étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. *Recherche complémentaire (BE-Scol2)*. DEPP.

Gurgand, M. (2012). *Que nous apprennent les expérimentations dans le domaine scolaire? Regards croisés sur*



l'économie, 2(2), 143–150.  
<https://doi.org/10.3917/rce.012.0143>

Gurgand, M. (2019). Interventions scolaires expérimentales dans des conditions écologiques fondées sur des essais contrôlés en France. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. <http://journals.openedition.org/ries/7402>

Guyomard, F., & Maviert, J. (2020, August 25). Vacances apprenantes : Alors, t'as appris quoi ? *Libération.fr*. [https://www.liberation.fr/france/2020/08/25/vacances-apprenantes-alors-t-as-appris-quoi\\_1797727](https://www.liberation.fr/france/2020/08/25/vacances-apprenantes-alors-t-as-appris-quoi_1797727)

Haag, P. (2020a). Créer des « collectifs apprenants » pour mettre la recherche au service de la réussite éducative : l'exemple du Lab School Network. *Carnets de l'anthropologie pour tous*, 7, 63–70.

Haag, P. (2020b). Les lab schools : des espaces d'hybridation pédagogique. In É. Leleu-Galland & F. Samarine (Éds.), *Pédagogies alternatives et démarches innovantes* (p. 21–36). Nathan.

Haag, P., & Cognard, L. (2020). À l'école de leurs émotions : Aider les élèves à mieux les connaître et les vivre. Éditions l'Instant présent.

Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the firstgrade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., & Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development*, 17(1), 115–136. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x>

[9507.2007.00418.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x)

Hattie, J., & Yates, G. C. R. (2014). *Visible learning: The science of how we learn*. Routledge.

Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101865>

Hinds, P. J. (1999). The curse of expertise: The effects of expertise and debiasing methods on Prediction of novice performance. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 5(2), 205–221. <https://doi.org/10.1037/1076-898X.5.2.205>

Jacq, C., & Ria, L. (2019). Penser l'apprentissage en situation de travail en contexte scolaire : Vers des circonscriptions, des établissements formateurs et apprenants. *Administration Education*, 161(1), 111–118. <https://doi.org/10.3917/admed.161.0111>

Janis Norton N. (2004), *Learning to listen, listening to learn*. Barrington Stoke.

Jaotombo, F. F. (2019). Le fonctionnement optimal psychologique : Apports conceptuels et méthodologiques. *Psychologie du Travail et des Organisations*, 25(4), 281–300. <https://doi.org/10.1016/j.pto.2019.06.001>

Jégo, S., & Guillo, C. (2016). Les enseignants face aux risques psychosociaux : Comparaison des enseignants avec certains cadres du privé et de la fonction publique en 2013. *Éducation et Formations, Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective*, 77–113.

Kanonire, T., Federiakin, D. A., & Uglanova, I. L. (2020). Multicomponent

framework for students' subjective well-being in elementary school. *School Psychology*, 35(5), 321–331. <https://doi.org/10.1037/spq0000397>

Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, B., Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24–42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>

LaFrance, M. (2011). Lip service: Smiles in life, death, trust, lies, work, memory, sex, and politics. W. W. Norton.

Legavre, A., & Haag, P. (2019). La pédagogie différente auprès des parents d'élèves : Malentendus et mobilisations conflictuelles vus par des fondateurs d'écoles. *Spécificités*, 12, 136–147.

Leroy, S., Bergeron-Morin, L.; Desmottes, L., Bouchard, C & Maillart, C. (2017). Observer et évaluer la qualité des interactions enseignant.e/enfants à l'école maternelle en Belgique pour soutenir le développement langagier des enfants de 4 ans : une étude exploratoire. *Travaux neuchâtelois de linguistique*, 66, 67–85.

Lescouarch, L. (2016, May 11–14). Innovations et pédagogies alternatives : L'exemple des méthodes actives [Paper Presentation]. 51ème congrès de l'Association Nationale des Conseillers Pédagogiques, Le Havre, France.

Lescouarch, L. (2018). Construire des situations pour apprendre : Vers une pédagogie de l'étagage. ESF.

Lombas, A. S., & Esteban, M. Á. (2018). The confounding role of basic needs satisfaction between self-determined motivation and well-being. *Journal of Happiness Studies*, 19(5), 1305–1327. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9874-x>

Marchive, A. (2008). La pédagogie à l'épreuve de la didactique : Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Presses universitaires de Rennes.

Martin-Krumm, C., Tarquinio, C., & Shaar, M.-J. (2013). *Psychologie positive en environnement professionnel*. De Boeck.

Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145–1157. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00598>

Mette, I., Aguilar, I., & Wieczorek, D. (2020). A thirty state analysis of teacher supervision and evaluation systems in the ESSA Era. *Journal of Educational Supervision*, 3(2), 105–135. <https://doi.org/10.31045/jes.3.2.7>

Monteil, J.-M., & Huguet, P. (2013). Réussir ou échouer à l'école : Une question de contexte ? PUG.

O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal*, 48(1), 120–162. <https://doi.org/10.3102/0002831210365008>

O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T. L., & Eklund, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142–157. <https://doi.org/10.1037/spq0000076>

Pianta, R. C., & Allen, J. P. (2008). Building capacity for positive youth development in secondary school classrooms: Changing teachers' interactions with students. In M. Shinn & H. Yoshikawa (Eds.), *Toward positive youth development: Transforming schools and commu-*

nity programs (pp. 21–39). Oxford University Press.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. (2008). Classroom assessment scoring system: Manual K-3. Brookes.

Quéré, O. (2017). De la recherche en éducation aux pratiques éducatives. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 74, 24–29. <https://doi.org/10.4000/ries.5770>

Rasclé, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations. Cnesco.

Rey, O., & Gausse, M. (2016). The conditions for the successful use of research results by teachers : Reflections on some innovations in France. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 577–587. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1260117>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory : Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford Press.

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>

Sabol, T. J., Hong, S. L. S., Pianta, R. C. & Burchinal, M. R. (2013): Can rating pre-K programs predict children's learning? *Science*, 341(6148), 845–846. <https://doi.org/10.1126/science.1233517>

Sales, B. D. (2014). Ethics in research with human participants. American Psychological Association.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré

par l'enseignant et implication des élèves en classe : L'état des recherches. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 157, 147–177. <https://doi.org/10.4000/rfp.463>

Sarremejane, P. (2017). Le bien-être à l'école : Analyse et épistémologie d'une notion. *Recherches & Éducatives*, 17. <https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3530>

Schonert-Reichl, K. A., Guhn, M., Gardemann, A. M., Hymel, S., Sweiss, L., & Hertzman, C. (2013). Development and validation of the Middle Years Development Instrument (MDI) : Assessing children's well-being and assets across multiple contexts. *Social Indicators Research*, 114(2), 345–369. <https://doi.org/10.1007/s11205-012-0149-y>

Senge, P. (1993). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Century Business.

Sima, M. N. N., Desrumaux, P., & Boudrias, J.-S. (2013). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale, Numéro 97(1)*, 69–87. <https://doi.org/10.3917/cips.097.0069>

Siu Man, L., & Hui, W. (2010, October 20–22). Effects of smiling and gender on trust toward a recommendation agent [Paper presentation]. 2010 International Conference on Cyberworlds, Singapore. <https://doi.org/10.1109/CW.2010.26>

Sovet, L. (2014). Bien-être subjectif et indécision vocationnelle : Une comparaison interculturelle [Thèse de doctorat, Conservatoire National des Arts et Métiers]. Theses.fr. <http://www.theses.fr/2014CNAM0965>

Stapp, W. B., Wals, A. E. J., & Stankorb, S. L. (Eds.) (1996). *Environmental education for empowerment: Action research*

and community problem solving. Kendall/Hunt Publication.

Taddei, F., Becchetti-Bizot, C., Houzel, G., Mainguy, G., & Naves, M.-C. (2018). Un plan pour co-construire une société apprenante. Rapport remis à la ministre du Travail, au ministre de l'Éducation nationale et à la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>

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. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Viac, C., & Fraser, P. (2020). Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis (OECD Education Working Papers 213). OECD. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>

Zoia, G. (2015). Ségrégation contre bien-être : Pour une école du care. *Le sujet dans la cité*, 6(2), 150–158.

## PRÉSENTATION DES AUTRICES

Pascale Haag

Docteure en psychologie, maîtresse de conférences à l'EHESS et membre du laboratoire BONHEURS (EA 7517), France

Ses recherches portent sur le bien-être dans l'éducation, depuis l'école jusqu'à l'université. Elle a créé et anime le réseau Lab School Network, qui vise à faciliter la collaboration entre les chercheurs et l'ensemble des acteurs éducatifs pour faire évoluer le système scolaire et améliorer la réussite des élèves.

Contact : [pascale.haag@gmail.com](mailto:pascale.haag@gmail.com)

Marlène Martin

Doctorante en sciences de l'éducation au laboratoire CIRNEF, Université de Caen, France  
Sa recherche en cours porte sur les pratiques de co-intervention en classe. Elle a travaillé précédemment sur la formation des enseignants et l'ergonomie cognitive des dispositifs pédagogiques à destination des élèves à besoins éducatifs particuliers.

Contact : [marlene@labschool.fr](mailto:marlene@labschool.fr)

---

Pour citer cet article :

Haag, P., & Martin, M. (2021). Quels cadres théoriques pour penser le bien-être à l'école ? L'exemple du projet pédagogique de la Lab School Paris. *Sciences & Bonheur*, 6, 163–182.