Document generated on 04/23/2024 10:26 a.m.

Phronesis

Bonheur d'enseigner et bonheur d'apprendre : quels liens ?
Happiness of teaching and happiness of learning: Which links?

Pascale Haag and Marlène Martin

Volume 12, Number 2-3, 2023

Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?

URI: https://id.erudit.org/iderudit/1097142ar
DOI: https://doi.org/10.7202/1097142ar

See table of contents

Publisher(s)

Université de Sherbrooke
Champ social éditions

ISSN

1925-4873 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Haag, P. & Martin, M. (2023). Bonheur d'enseigner et bonheur d'apprendre : quels liens ? *Phronesis*, *12*(2-3), 150–165. https://doi.org/10.7202/1097142ar

Article abstract

Satisfaction, well-being, pleasure or happiness are some of the terms used by researchers who attempt to characterize the positive emotions and experiences of teachers in their professional practice. Without choosing between these different conceptual frameworks, this article aims to identify the determinants of this "happiness", particularly in relation to the expectations upon entering the profession. It emphasizes the importance of student-related factors, in particular the quality of the relationship that teachers have with their students and the quality of learning, and their reciprocal influence. Training courses to strengthen teachers' skills in these two areas are then seen as a way to increase the happiness of learning and teaching. The article finally insists on the importance of the evaluation of the trainings, by presenting a currently under development device to evaluate a training action aiming at reinforcing the psychosocial skills of 1st grade students, which is carried out in a school district of the Paris region. This device uses the CLASS (Classroom Assessment Scoring System) tool, not yet well known in France.

Tous droits réservés © Université de Sherbrooke, 2023

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

REVUE Phronesis

Volume 12, 2-3, 2023

Bonheur d'enseigner et bonheur d'apprendre : quels liens ?

Pascale HAAG* et Marlène MARTIN**

*Laboratoire *Bien-être Organisation Numérique Habitabilité Éducation Universalité Relations Savoirs* (BONHEURS-EA 7517)
École des hautes études en sciences sociales (EHESS), Paris, France
***Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation* (CIRNEF), Université Caen-Normandie, France

Mots-clés : *bonheur d'enseigner ; qualité relationnelle ; apprentissages des élèves ; formation des enseignants*

Résumé : *Satisfaction, bien-être, plaisir ou bonheur sont quelques-uns des termes utilisés par les chercheurs qui s'attachent à caractériser les émotions et le vécu positifs des enseignants dans leur exercice professionnel. Sans trancher entre ces différents cadres conceptuels, le présent article vise à identifier les déterminants de ce "bonheur", notamment en fonction des attentes à l'entrée dans la profession. Il souligne l'importance des facteurs liés aux élèves, en particulier la qualité relationnelle que les enseignants entretiennent avec eux et celle des apprentissages réalisés, et leur influence réciproque. Les formations visant à renforcer les compétences des enseignants dans ces deux domaines sont alors envisagées comme un moyen d'accroître le bonheur d'apprendre et d'enseigner. L'article insiste finalement sur l'importance de l'évaluation des formations, en présentant un dispositif en cours de conception pour évaluer une action de formation visant à renforcer les compétences psychosociales d'élèves de Cours Préparatoire, menée dans une académie de la région parisienne. Ce dispositif utilise notamment l'outil CLASS (Classroom Assessment Scoring System), encore peu connu en France.*

Happiness of teaching and happiness of learning: Which links?

Keywords: *happiness of teaching; relational quality; student learning; teacher training*

Abstract: *Satisfaction, well-being, pleasure or happiness are some of the terms used by researchers who attempt to characterize the positive emotions and experiences of teachers in their professional practice. Without choosing between these different conceptual frameworks, this article aims to identify the determinants of this "happiness", particularly in relation to the expectations upon entering the profession. It emphasizes the importance of student-related factors, in particular the quality of the relationship that teachers have with their students and the quality of learning, and their reciprocal influence. Training courses to strengthen teachers' skills in these two areas are then seen as a way to increase the happiness of learning and teaching. The article finally insists on the importance of the evaluation of the trainings, by presenting a currently under development device to evaluate a training action aiming at reinforcing the*

psychosocial skills of 1st grade students, which is carried out in a school district of the Paris region. This device uses the CLASS (Classroom Assessment Scoring System) tool, not yet well known in France.

Introduction

Le très haut niveau de transmission de connaissances entre les êtres humains, et en particulier des adultes aux enfants, constitue une spécificité culturelle de l'espèce humaine, identifiée comme telle par des psychologues évolutionnaires (Henrich, 2019). Des chercheurs ont souligné une forme de « naturalité » de l'enseignement (Strauss *et al.,* 2002 ; Csibra et György, 2006) ; essentiel à la pérennité de notre espèce, celui-ci, comme d'autres actions également essentielles, serait ainsi susceptible d'être physiologiquement gratifiant, c'est-à-dire d'activer les circuits cérébraux de récompense (Stark *et al.,* 2004 ; Favre, 2020).

Même si les pédagogues ont repéré depuis longtemps l'importance de l'intérêt, de la motivation et même de la joie dans l'apprentissage (Fenouillet, 2017 ; Houssaye, 2013), dans le contexte de l'école contemporaine, la satisfaction, le bien-être, le bonheur et le plaisir à l'école, tant des élèves que des enseignants, constituent des champs d'intérêt relativement nouveaux et dont les acceptions spécifiques demeurent encore à préciser. L'imprécision conceptuelle qui entoure ces notions ou, moins fréquemment, celles de passion, de fonctionnement optimal ou d'épanouissement (*flourishing*), les difficultés à établir des cloisonnements sémantiques entre des termes qui renvoient à des réalités proches, les différences d'acception d'un auteur à l'autre ou d'une discipline à l'autre sont bien connus des chercheurs, qui déploient depuis la fin du 20e siècle beaucoup d'efforts pour mieux les circonscrire (Bruchon-Schweitzer et Boujut, 2014 ; Carlquist *et al.,* 2017 ; Goddard et Wierzbicka, 2014 ; Hone *et al.,* 2014 ; Vallerand et Bragoli-Barzan, 2019).

Il convient cependant de ne pas confondre ces termes : la psychologie a jusqu'à présent davantage étudié la question du bien-être et de la qualité de vie à l'école, développant divers outils de mesure, tandis que la notion de bonheur se rencontre plus fréquemment dans les champs de l'économie (Senik, 2014), de la sociologie (Veenhoven et Ehrhardt, 1993) ou de l'histoire (Pawin, 2013). Les outils se distinguent en particulier par le nombre de dimensions allant d'une échelle unidimensionnelle, globale, comme la *Satisfaction with Life Scale* de Diener, adaptée en français par Blais *et al.* (1989) à des échelles multidimensionnelles prenant en considération, par exemple, le bien-être à l'école et en dehors de l'école, les relations avec les amis, la famille, la santé ou les conditions de vie (Borgonovi et Pál, 2016 ; Fenouillet *et al.,* 2014 ; Guimard *et al.,* 2017 ; Konu et Rimpelä, 2002).

Une autre difficulté de l'étude de ces dimensions émotionnelles positives de l'enseignement et de l'apprentissage réside dans la distinction entre leurs significations et implications individuelles et collectives, qui peuvent parfois s'opposer ; or l'institution scolaire, même si elle est de plus en plus invitée à personnaliser et individualiser les apprentissages, à s'adapter à chaque élève, reste un lieu de vie collectif (Leroy et Lescouarch, 2019 ; De Cock et Pereira, 2019). Certaines approches destinées à assurer le bien-être du groupe peuvent entrer en contradiction avec des attentes ou des besoins individuels, des enseignants ou des élèves, et trouver le juste équilibre peut s'avérer délicat (Legavre et Haag, 2019).

Dans cet article, nous nous intéressons tout particulièrement aux déterminants du bonheur d'enseigner, en partant du point de vue des adultes enseignants. Dans la première partie, nous explorons différentes dimensions possibles du bonheur d'enseigner – ou des autres termes qui peuvent renvoyer à ce vécu positif –, en nous appuyant notamment sur des travaux sociologiques. Dans la deuxième partie, nous nous attachons à détailler les facteurs déterminant le bonheur d'enseigner liés aux élèves : d'une part la qualité de la relation que les enseignants nouent avec eux, à propos de laquelle les travaux sont désormais nombreux, d'autre part la qualité de leurs apprentissages, en nous référant à des recherches en sciences de l'éducation et en sciences cognitives. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous décrivons la manière dont la formation peut contribuer à renforcer le bonheur d'enseigner, en développant les compétences des enseignants relativement aux deux domaines précédents, soit l'instauration et le maintien de relations positives au sein de la classe et les apprentissages des élèves. Nous illustrons brièvement notre propos en présentant un protocole d'évaluation en cours d'élaboration, concernant une action de formation des enseignants destinée à accroître notamment les compétences psychosociales des élèves. Cette action a débuté à la rentrée 2021 dans une académie de la région parisienne ; les résultats, non disponibles, seront publiés ultérieurement.

Qu'est-ce que le bonheur d'enseigner ?

Comme nous l'avons vu, la recherche sur ce sujet s'est appuyée sur des terminologies diverses. Sans pouvoir ici reprendre tous ces travaux et leurs cadres théoriques, nous ferons tout d'abord l'hypothèse que ressentir du bonheur à enseigner est plus susceptible de se produire si les attentes initiales, à l'origine du choix de carrière, sont au moins en partie satisfaites ; après un rappel de celles que la recherche a recensées, nous présenterons les effets de la rencontre avec le métier réel sur les enseignants et les problématiques de plus en plus étudiées relatives à leur mal-être au travail. Enfin, dans un troisième temps, nous développons les propositions actuelles pour remédier à ce mal-être, une manière de définir par son contraire le bonheur d'enseigner.

Les motivations à l'origine du choix de carrière

De nombreux travaux ont étudié les déterminants du choix de la profession enseignante ; dans leur recension des écrits, Berger et D'Ascoli (2011, p. 115) reprenant la proposition de Kyriacou et Coulthard (2000), distinguent les motivations altruistes, intrinsèques et extrinsèques. Les premières portent sur la recherche d'une activité bénéficiant à la collectivité. Ces motivations concernent typiquement le désir de travailler avec des enfants ou des adolescents, de les aider à réussir ou de contribuer à l'amélioration de la société. Les motivations intrinsèques sont liées à l'intérêt pour l'activité, ainsi qu'au plaisir et à la satisfaction qui peuvent en être retirés. Se manifeste aussi un intérêt pour l'activité d'enseignement en elle-même ou l'envie de transmettre.

Comme le notent Berger et D'Ascoli, les motivations altruistes, c'est-à-dire celles en lien avec l'envie de « travailler avec des enfants ou participer à l'amélioration de la société » (*Ibid.*, p. 116), sont retrouvées de manière prépondérante lorsque l'on interroge les enseignants, notamment ceux du premier degré. L'intérêt pour la discipline enseignée en tant que tel, relevant d'une motivation intrinsèque, est plus important chez les enseignants du secondaire, ce qui correspond à l'organisation du système scolaire français, les enseignants de l'école élémentaire se caractérisant par leur polyvalence et la relation privilégiée qu'ils entretiennent avec les élèves de leur classe, avec lesquels ils passent 24 heures par semaine durant toute une année. Des travaux plus récents sur le choix de l'enseignement comme seconde carrière (Perez-Roux, 2019) identfient des motivations légèrement différentes, centrées sur le désir de redonner du sens à un parcours professionnel souvent réussi dans le monde de l'entreprise, mais dans lequel les futurs nouveaux enseignants ne se reconnaissent plus, ou dans d'autres cas en raison des avantages « pratiques » du métier, notamment la conciliation plus facile de la vie professionnelle et familiale, qu'on peut alors rattacher à des motivations extrinsèques.

En cohérence avec ces motivations initiales, de nombreuses typologies des critères de satisfaction relatifs au métier ont été établies par différentes études. À partir de la théorie socio-cognitive, Amathieu et Chaliès (2014) en ont proposé une synthèse : ils retiennent ainsi « cinq facteurs interdépendants influençant la satisfaction professionnelle des enseignants » : le « type de personnalité », en soulignant notamment le rôle de l'estime de soi et des satisfactions extra-professionnelles, ainsi que de l'âge ; le « sentiment d'efficacité personnelle », soit, d'après la théorie de Bandura, les croyances d'un individu quant à sa capacité de réaliser une tâche, un apprentissage, un défi ou un changement avec succès (Carré, 2004), et qui conduit à s'engager, à oser et par conséquent, dans un cercle vertueux, à mieux réussir et faire réussir ; la « qualité et l'atteinte du but qu'ils poursuivent » que ce soit par rapport aux élèves ou par rapport à une progression professionnelle ; « les conditions humaines et matérielles dont ils disposent pour exercer leurs fonctions » [charge de travail, autonomie, sécurité de l'emploi, salaire…] et enfin « les aides placées à leur disposition » [qui incluent la possibilité de collaborer avec des collègues et leur hiérarchie] (Amathieu et Chaliès, 2014, p. 218).

La confrontation au réel

Qu'il s'agisse d'une première ou d'une seconde carrière, les attentes et les espoirs à l'entrée dans le métier sont importants, et les facteurs susceptibles de contribuer à la satisfaction professionnelle ne sont pas aisés à rassembler. De ce fait, les désillusions face à la réalité du travail quotidien sont fréquentes et ont été bien identifiées par la recherche en sociologie : ainsi, selon les descriptions imagées de Barrère (2017), les enseignants ont à faire le « deuil de la discipline » (ce qui renvoie à l'écart entre l'appréhension qu'ils en ont

et ce qu'ils parviennent à en transmettre aux élèves), sont confrontés à « la cyclothymie de la relation », c'est-à-dire l'inconstance dans la qualité de la relation avec les élèves, au « fantôme de l'impuissance » (leur pouvoir réel relativement à l'évaluation et à l'orientation des élèves s'avérant limité) et enfin, à l'instar de nombreux autres professionnels dans le monde contemporain (Honneth, 2010), sont en quête d'une reconnaissance qu'ils estiment avoir perdue. Perez-Roux (2016) propose quant à elle une analyse en termes d'« épreuves » : épreuve du réel, de la démocratisation, de l'intégration, de la responsabilité et épreuve de soi. Dans un contexte de crise des vocations (Périer, 2019), ce sont de plus en plus les difficultés professionnelles et le stress (Auduc, 2021), les risques psycho-sociaux spécifiques (Scheuch *et al.,* 2015) voire la souffrance au travail (Blanchard-Laville, 2001 ; Lantheaume et Hélou, 2015) qui font l'objet de travaux de recherche, afin d'en déterminer les facteurs favorisants et les causes, et de tenter d'élaborer des moyens d'y remédier. Sans détailler ces différents facteurs, soulignons toutefois le rôle majeur que peuvent jouer les conflits avec les élèves et plus généralement la mauvaise qualité relationnelle entre élèves et enseignants, facteurs retrouvés dans divers travaux (Chang, 2009 ; Spilt *et al.,* 2011).

Le bien-être des enseignants, fondement du bonheur d'enseigner ?

Très récemment, Viac et Fraser (2020) ont proposé un cadre théorique pour penser le bien-être des enseignants, qui distingue cinq dimensions : physique, mentale, cognitive, subjective/personnelle et sociale. Ce cadre théorique a donné lieu à la création de questionnaires permettant d'explorer les conditions de travail des enseignants, tant au niveau des systèmes scolaires que des établissements, et d'identifier les facteurs favorisant ou au contraire nuisant au bien-être, compris comme l'ensemble de ces dimensions. Les effets internes associés au bien-être sont mesurés par le niveau de stress et l'intention de quitter l'enseignement, et les effets externes par la qualité des approches pédagogiques et le bien-être des élèves.

Il apparaît donc que plusieurs approches permettent de mieux caractériser les facteurs susceptibles d'alimenter le bonheur d'enseigner, celui-ci étant compris comme combinant la satisfaction au moins partielle des attentes initiales, des gratifications professionnelles suffisantes et un vécu de bien-être au travail. Des outils existent également pour mesurer le niveau de satisfaction et de bien-être, permettant des comparaisons entre pays. Parmi ces facteurs, certains semblent plus particulièrement pouvoir être renforcés dans le contexte scolaire français actuel. Il s'agit notamment :

- Des conditions matérielles dans lesquelles exercent les enseignants – les situations de certaines écoles au bâti très dégradé l'illustrent malheureusement ;
- Du soutien professionnel : ne pas être isolé, partager les pratiques, mutualiser sont des facteurs préventifs importants (Jégo et Guillo, 2016) ;
- De l'adéquation entre les valeurs des enseignants et les demandes qui leur sont faites par l'institution. Une récente enquête soulignant que « la perte de sens au travail » atteint particulièrement les enseignants[1].

Toutefois, faisant clairement le lien avec les attentes initiales des enseignants, les facteurs contribuant le plus positivement à l'expérience enseignante sont bien ceux qui sont liés aux élèves : Amathieu et Chaliès (2014) relèvent que dès les premiers travaux sur ce sujet, c'est leur réussite qui était mentionnée, les sentiments positifs qu'ils expriment envers les enseignants, leurs aptitudes scolaires (bien entendu, inversement, les difficultés, l'hostilité ou l'absence d'engagement ont des répercussions négatives).

Ce dernier point est particulièrement important puisqu'élèves et enseignants sont pris dans des interactions quotidiennes qui les influencent mutuellement (Roffey, 2012) : un mal-être des enseignants, y compris lié à des facteurs extérieurs aux élèves, mais perçu par ceux-ci, contribue à leur stress et est susceptible d'entraîner de leur part des comportements plus difficiles, un désengagement des apprentissages, alimentant en retour le stress des enseignants. Finalement, il ressort de l'ensemble de ces travaux une grande intrication entre les différents facteurs contribuant au bonheur d'enseigner, même si les dimensions relatives aux élèves se révèlent essentielles. Ce sont donc ces dernières que nous allons maintenant détailler.

---

[1] Enquête du collectif « Nos services publics », publiée en septembre 2021, disponible en ligne : https://nosservicespublics.fr/perte-de-sens

Relations avec les élèves

Ainsi que nous l'avons déjà mentionné, la qualité de la relation entre enseignants et élèves est une dimension centrale du bien-être et de la satisfaction professionnelle des premiers. De nombreux travaux, notamment américains, se sont attachés à mettre au jour les effets, dans la durée, des relations entre enseignants et élèves sur le devenir de ces derniers. Ils ont notamment montré une diminution de différents troubles psychologiques (O'Connor *et al.,* 2001) et des comportements antisociaux (Meehan *et al.,* 2003) chez les adolescents qui avaient pu bénéficier de relations chaleureuses et proches avec leurs enseignants au cours de leurs premières années de scolarité.

De manière encourageante, ces effets semblent particulièrement sensibles chez les enfants issus de milieux moins favorisés, ou déjà en difficulté dans leur cadre familial (Benner et Mistry, 2007 ; Wilson *et al.,* 2007), l'école pouvant alors véritablement jouer un rôle « d'amortisseur » (Hattie et Yates, 2014) de trajectoires développementales et sociales potentiellement mal engagées. De même, des travaux ont indiqué que des interventions « légères », comme le simple fait de converser quelques minutes chaque jour avec des élèves présentant des fragilités, pouvaient s'avérer une prévention efficace de l'apparition de difficultés comportementales (Driscoll et Pianta, 2010).

Toutefois, dans une perspective de professionnalisation des personnels des systèmes scolaires et pour sortir des représentations idéalisées de l'autorité naturelle ou du charisme inné, on peut reconnaître que la capacité à instaurer des relations chaleureuses et positives repose sur une formation adéquate. La présence de dispositions personnelles spécifiques peut sans doute faciliter l'appropriation de certaines approches, mais cela n'entre pas actuellement, du moins explicitement, dans les critères de recrutement des futurs enseignants en France, ce que questionnent d'ailleurs certains chercheurs (Develay, 2013).

Or, comme le relèvent les enquêtes Talis menées auprès des enseignants par l'OCDE (2019), les professeurs français déclarent passer plus de temps que la moyenne de leurs collègues étrangers à faire face aux problèmes de discipline et se sentent moins outillés, notamment pour les moins expérimentés d'entre eux, pour apporter des solutions à ces problèmes. Ils expriment ainsi de manière récurrente une demande de formation relativement à ce sujet. De plus, dans un contexte où le nombre d'enseignants qui choisissent la profession comme seconde carrière augmente, Perez-Roux (2019) note que la dimension éducative n'est parfois pas suffisamment anticipée par les nouveaux venus, et est susceptible de déstabiliser leurs représentations initiales, centrées sur la transmission disciplinaire.

Un des facteurs susceptibles de contribuer à la difficulté à véritablement mettre en œuvre une formation et un soutien aux pratiques de gestion de classe efficaces relève sans doute d'un manque de prise en compte et de reconnaissance de la réalité du travail émotionnel qui doit être mené par les enseignants (Delcroix, 2016), souvent dans la solitude. De même, les discussions très vives en France quant à la retenue qui caractériserait une attitude professionnelle, par rapport à une trop grande empathie ou proximité affective avec les élèves (Virat, 2016 ; 2019), c'est-à-dire la recherche de la « juste distance », si tant est qu'elle existe, et alors même que l'exigence de « bienveillance » est généralisée (Masson, 2019), participent sans doute de la complexité à aborder ce sujet. Par ailleurs, des travaux de sociologie (Bonnéry, 2008 ; Garcia, 2014) ont également mis en évidence certains risques d'un excès de focalisation sur les dimensions psychologiques de la personnalité des élèves, qui peut se faire au détriment de l'enseignement lui-même, parfois dans une tentative de valorisation de compétences psychologiques et relationnelles, précisément dans les situations où les compétences pédagogiques peuvent sembler mises en défaut (Morel, 2014).

Dans le cas où les enseignants accorderaient une forme de priorité à la qualité relationnelle avec les élèves, se poserait alors la question de l'accroissement des inégalités de réussite scolaire : ainsi, certains dispositifs pédagogiques d'apparence ludiques, propices à une ambiance de classe joyeuse, peuvent contribuer à faire perdre de vue aux élèves qui ne sont pas, au sein de leur famille, socialisés à des pratiques de perception des enjeux d'apprentissage dans des situations implicites, ce qui est visé d'un point de vue didactique (Bonnéry et Bautier, 2015).

C'est d'autant plus le cas que les enseignants, souvent d'anciens « bons élèves », à l'image des familles issues des milieux disposant d'un capital culturel important, ont tendance à « pédagogiser » l'environnement de leurs propres enfants, qui acquièrent ainsi naturellement des dispositions scolaires précieuses, ce qui n'est pas le cas de la même manière dans d'autres contextes sociaux (Lahire, 2019).

Néanmoins, là encore, les aptitudes académiques et comportementales des élèves se retrouvent intriquées en ce qu'elles sont transmises simultanément par la famille, et se manifestent (ou non) ensemble dans la classe. Même s'il est affirmé que les enfants apprennent à devenir élèves lorsqu'ils fréquentent l'école, il reste que certains comportements, exercés par et dans la famille, se révèlent plus convergents avec les attentes des enseignants, et ainsi valorisés ; en l'absence de ces comportements, lorsque les pratiques de gestion de classe sont fondées sur le contrôle (Berger et Girardet, 2016), *a contrario*, certains élèves, dès l'école maternelle, peuvent intérioriser des représentations négatives d'eux-mêmes (Millet et Croizet, 2016), accroissant leur mal-être et leurs comportements inadéquats, entraînant les enseignants dans un cercle vicieux de contrôle renforcé. Un autre élément de complexité qu'on peut noter est qu'un certain nombre d'attitudes non verbales, difficiles à contrôler, s'avèrent également avoir des effets significatifs sur les enfants en situation d'évaluation (Schiaratura et Askevis-Leherpeux, 2007), situation très fréquente dans les classes.

La qualité de la relation entre élèves et enseignants soulève donc de nombreuses questions théoriques et pratiques, en psychologie, sociologie et sciences de l'éducation, notamment en lien avec les expériences subjectives vécues par les uns et les autres et leurs conséquences, l'équilibre entre les objectifs relationnels et d'apprentissage, et les enjeux de formation associés. La notion d'enthousiasme de l'enseignant pourrait toutefois faire le lien entre ces deux dimensions relationnelles et académiques, selon des perspectives assez récentes (Lazarides *et al.,* 2019). L'enquête Talis 2018, analysée par Bricteux *et al.* (2021), met ainsi en évidence que les résultats des élèves qui considèrent que leurs enseignants sont enthousiastes vis-à-vis de la discipline enseignée sont systématiquement supérieurs à ceux qui pensent le contraire. De plus, en tant que tel, l'enthousiasme à enseigner émane et renforce tout à la fois la satisfaction professionnelle ; dans notre tentative de définition du bonheur d'enseigner, il pourrait en être une manifestation essentielle.

Qualité des apprentissages des élèves

Si la réussite des élèves constitue un des déterminants bien identifiés de la satisfaction professionnelle des enseignants, les moyens de la favoriser constituent également des outils au service du bonheur d'enseigner, dont nous avons mentionné qu'il pouvait posséder un fondement évolutionnaire. De la même manière, les travaux en psychologie cognitive (Houdé, 2018 ; Favre, 2020) montrent que l'apprentissage, et plus spécifiquement la compréhension, peuvent activer les circuits cérébraux de la récompense : faire éprouver aux élèves le plaisir cognitif de comprendre, dans sa dimension physiologique, constitue bien sûr un objectif motivant pour les enseignants.

La psychologie de l'apprentissage a beaucoup progressé au cours de la dernière décennie, tant grâce au développement des recherches sur l'*Evidence-Based Education* (Pasquinelli, 2011 ; Banerjee *et al.,* 2017), qui intègrent d'ailleurs des évaluations de pratiques pédagogiques empiriques anciennes, que grâce à l'appui sur les neurosciences. La publication de méta-analyses en éducation (Hattie, 2008) et la création d'organisations telles que l'*Education Endowment Foundation*[2] qui met gratuitement à disposition des enseignants les résultats des recherches en éducation, présentés sous la forme d'un rapport efficacité/coût, contribuent à mieux diffuser les connaissances et les pratiques qui peuvent en découler. Ainsi, de nombreux dispositifs pédagogiques et modalités d'organisation peuvent être mobilisés, dans une perspective systémique, afin d'augmenter la qualité de l'apprentissage.

Sans prétendre à l'exhaustivité, nous pouvons citer les travaux en faveur d'une approche explicite de l'enseignement (Bocquillon *et al.,* 2020), les préconisations pédagogiques concrètes issues de travaux neurocognitifs sur la mémorisation (Masson, 2020) ou à partir de la théorie de la charge cognitive (Chanquoy *et al.,* 2007), la centration sur les contenus (Hirsch, 2018), mais aussi ceux montrant la nocivité de la notation (Merle, 2018) ou l'importance des pratiques coopératives (Connac, 2020).

---

[2] https://educationendowmentfoundation.org.uk

Là encore, on peut repérer chez les élèves des influences réciproques entre la qualité de leurs apprentissages et leur bien-être en classe ; même s'il y a des nuances compte tenu des effets liés à la compétition scolaire, notamment chez les filles, les « bons élèves » rapportent généralement une expérience positive de l'école et plus généralement dans la vie (Observatoire du CEPREMAP, 2021). De plus, il est bien établi que la réussite constitue le premier facteur de motivation des élèves, notamment parce qu'elle soutient le sentiment d'auto-efficacité (Lecomte, 2004). Enfin, si la satisfaction scolaire est déterminée par différentes dimensions telles que l'environnement scolaire, le climat, l'enseignant, les règles de fonctionnement de l'école ou des facteurs individuels comme le niveau de compétence (Randolph *et al.,* 2009), des travaux montrent également que c'est le plaisir d'apprendre qui joue le rôle le plus important sur le bien-être scolaire (Fenouillet *et al.,* 2017).

Finalement, dans la mesure où le bonheur d'enseigner trouve son origine à la fois dans la qualité de la relation avec les élèves et dans les réussites de ceux-ci, il apparaît que le renforcer devrait impliquer des actions de formation dans ces deux directions, en tenant compte de leur interdépendance.

Peut-on former des enseignants heureux ?

Si la formation constitue une réponse naturelle aux besoins d'accroissement des compétences des enseignants, sa qualité et sa pertinence doivent être au centre de la réflexion. Lorsque celle qui est proposée résulte d'une démarche descendante et imposée, sans tenir compte des souhaits d'autonomie des enseignants, il est peu probable qu'elle produise ses pleins effets (Maulini et Mugnier, 2015). De plus, les évolutions technologiques ont permis ces dernières années une montée en puissance de l'autoformation des enseignants. Elle peut être institutionnalisée avec la plateforme Magistère, ou relever d'initiatives personnelles, notamment sur des thématiques spécifiques comme les pédagogies alternatives, auxquelles on se forme souvent soi-même, au moins partiellement (Legavre, 2019), ou l'accueil des élèves à besoins éducatifs particuliers (Corbion, 2020), un domaine dans lequel les enseignants français expriment la moins bonne préparation et par conséquent les plus forts besoins (OCDE, 2019).

L'ingénierie pédagogique de formation doit être envisagée avec soin, notamment en référence aux croyances préalables des enseignants, dont il a été montré que, insuffisamment prises en compte et travaillées, elles pouvaient constituer un frein à l'appropriation de nouveaux contenus, notamment pour la gestion de classe et des comportements des élèves (Berger et Girardet, 2016). Par ailleurs, d'autres travaux ont montré l'importance d'une approche de gestion des comportements qui soit partagée à l'échelle de l'établissement scolaire, incluant le périscolaire, afin d'assurer aux élèves la cohérence éducative nécessaire (Bissonnette *et al.,* 2017).

La question des critères de qualité de la formation disciplinaire et pédagogique dépasse le cadre de cet article, mais, afin de maintenir l'engagement des enseignants dans une démarche de développement professionnel, qui contribue en tant que telle à leur satisfaction professionnelle, ils doivent pouvoir constater son utilité dans leur contexte personnel. Si la réflexivité est une aptitude attendue, elle peut également susciter certaines résistances (Altet *et al.,* 2013) et les jeunes enseignants, notamment, peuvent souhaiter une guidance assez soutenue, incluant des outils clefs en main, voire des « ficelles de métier » qu'ils acquièrent souvent au hasard des rencontres avec les collègues lors de leurs stages ou dans des communautés d'apprentissages dont les réseaux sociaux ont favorisé la constitution (Cristol, 2017 ; Dionne *et al.,* 2010). S'inscrivant dans diverses orientations épistémologiques, d'autres dispositifs d'accompagnement et de soutien aux enseignants peuvent être proposés, notamment dans le champ de l'analyse des pratiques et des groupes de parole (Clot, 2007 ; Giust-Desprairies, 2007 ; Blanchard-Laville, 2013).

Une action de formation aux visées plurielles

Une démarche intéressante consiste à proposer des formations qui visent plusieurs objectifs et sont susceptibles d'avoir des effets à la fois sur le bien-être des élèves et des enseignants et sur les apprentissages académiques des élèves. Nous prendrons pour exemple une action de formation de 200 enseignants de Cours Préparatoire (CP), en cours au sein d'une académie de la région parisienne, à la conception de laquelle nous avons participé. Cette action, fondée sur des travaux de recherche, comporte trois modules complémentaires.

L'un d'eux est spécifiquement destiné à favoriser le développement des compétences psychosociales des élèves, en particulier eu égard à leur engagement dans les apprentissages. Suivant l'approche que nous présentons dans cet article, nous postulons qu'agir sur la capacité des élèves à s'engager dans leurs apprentissages peut les conduire à mieux réussir, et que cette réussite accrue renforcera tant leur vécu positif en classe que la satisfaction professionnelle et personnelle de leurs enseignants, et ainsi leur bonheur d'enseigner. Le design formatif de cette action associe notamment :

- Un questionnaire en amont de la formation, destiné à mettre en activité les enseignants à propos des contenus à venir ;
- Une activité permettant aux enseignants d'expérimenter eux-mêmes un des concepts centraux, activité qui avait déjà été utilisée dans d'autres recherches (Rousseau et Brabant-Beaulieu, 2020) ;
- Une conférence scientifique présentant l'état de la recherche sur la question ;
- Une séquence pédagogique « clefs-en-main », dispensant des contenus scientifiques adaptés au niveau des élèves et fournissant des outils à même de soutenir le développement d'une attitude positive spécifique vis-à-vis de l'apprentissage.

Cette séquence a été testée en conditions écologiques, dans une classe, et le guide pédagogique qui l'accompagne ainsi que plusieurs des activités ont été ajustés suite à ce test.

Pour cette formation multimodale, il s'agissait ainsi de faire vivre l'expérience concrète de la validité d'une notion, de proposer des connaissances scientifiques actualisées, d'inciter à une attitude réflexive mais également, dans une visée pragmatique, de fournir un outil immédiatement applicable permettant aux enseignants de gagner du temps sur la préparation de leurs cours. Cette proposition pour rendre directement exploitables en classe des résultats de recherche dont on a des raisons de penser qu'ils seront bénéfiques aux apprentissages des élèves et à leur vécu en classe (et par conséquent, qu'elle aura des effets positifs sur les enseignants), demande bien sûr à être évaluée, d'autant qu'elle s'inscrit dans une approche expérimentale visant à la comparer à d'autres dispositifs pédagogiques, ou à la condition ordinaire.

Évaluation des effets de la formation

Nous travaillons aussi à la conception du dispositif d'évaluation de cette formation, qui s'appuiera sur plusieurs outils. Ce dispositif se fonde sur une double approche, quantitative et qualitative. Il s'agit d'un travail en cours, dont nous ne pouvons à l'heure actuelle présenter que les principales caractéristiques. Les résultats, tant de la formation en elle-même que de l'usage de *CLASS* dans ce contexte, feront l'objet d'articles ultérieurs.

Dans un premier temps, pour situer les classes dont les enseignants bénéficient de l'action de formation par rapport à celles de leurs collègues qui ne la suivront pas (groupe contrôle), les résultats des évaluations nationales menées par le Ministère de l'Éducation nationale seront exploités pour connaître le niveau initial des élèves, en début d'année (les enseignants n'ayant pas encore suivi la formation) et leur niveau à la fin de l'année scolaire – les enseignants ayant pu utiliser les connaissances et outils transmis lors de la formation en classe. Les évaluations nationales étant également menées en CE1, il sera possible d'avoir un suivi des élèves allant au-delà de la seule année de l'action de formation de leurs enseignants. Apparier les classes dont les enseignants auront été formés à d'autres, comparables sur le plan de la composition et du niveau initial des élèves, pourra fournir une première estimation, même si bien sûr, les éventuelles évolutions ne pourront être associées à la seule action de formation. C'est pourquoi une approche qualitative complémentaire sera mise en œuvre.

Celle-ci recourt à l'outil *CLASS* (*Classroom Assessment Scoring System*), développé depuis 2006 à l'Université de Virginie, aux États-Unis, par l'équipe de Pianta (Pianta *et al.,* 2008). Cet outil a pour objectif d'évaluer la qualité relationnelle dans les établissements éducatifs, de la crèche au lycée, puisqu'il existe en six versions adaptées aux besoins développementaux de chaque âge. L'évaluation dans *CLASS* est fondée sur trois domaines (le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien aux apprentissages) déclinés en différentes dimensions, elles-mêmes résultant de l'observation d'indicateurs spécifiques.

Ces domaines, dimensions et indicateurs ont été choisis car ils ont été associés à la réussite scolaire dans de nombreuses recherches (Hamre *et al.,* 2014). L'évaluation à l'aide de l'outil *CLASS* est considérée comme

fiable et valide pour la recherche lorsqu'elle est mise en œuvre par des observateurs formés et certifiés. Largement utilisé dans de nombreux pays (Lemay *et al.,* 2017), cet outil commence à être employé en France (Goigoux *et al.,* 2015 ; Cosnefroy *et al.,* 2016 ; Bigras *et al.,* 2020) et notamment pour évaluer les effets de formations suivies par les enseignants (Landry *et al.,* 2017).

Les observateurs, formés en interne à l'utilisation de l'outil, se rendront dans les classes pour effectuer les séances d'observation et les cotations. Des observateurs certifiés vérifieront la validité des cotations à partir d'enregistrements audio captés dans les classes. Trois à quatre sessions d'observation de 20 minutes, de préférence à des moments différents de la journée, sont nécessaires pour mener une évaluation valide. Ces évaluations, *in situ* et à partir d'enregistrements audio, à l'aide de l'outil *CLASS* seront menées après l'action de formation, pour rechercher d'éventuels marqueurs de qualité relationnelle entre l'enseignant et ses élèves, qui pourraient être en lien avec l'action de formation. Les enregistrements pourraient aussi être exploités dans le cadre d'entretiens d'auto-confrontation (Clot *et al.,* 2000), notamment pour aider à la conscientisation de l'appropriation de certaines pratiques promues par l'action de formation. Toutefois, prévoir un dispositif d'évaluation sollicitant individuellement les enseignants s'avère complexe : en raison de leur manque de temps, les dispositifs les plus légers sont mieux acceptés, et à ce titre, l'observation seule, à l'aide de *CLASS*, s'avère adaptée.

Le protocole d'observation avec CLASS sera complété par des questionnaires spécifiquement conçus pour la recherche en cours, inspirés par d'autres outils validés par les travaux en psychologie. Pour les enseignants, les questionnaires auto-administrés viseront à évaluer en particulier :

- Le sentiment d'auto-efficacité des enseignants ayant suivi l'action de formation (Ambroise *et al.,* 2019) ;
- Leur motivation à enseigner (Gagné *et al.,* 2014) ;
- Leur satisfaction professionnelle (Fouqueraux et Rioux, 2002) ou leur bien-être au travail (Gilbert, 2009).
- Les questionnaires à destination des élèves seront administrés en face-à-face (de façon à s'assurer de la bonne compréhension des questions, les élèves n'étant pas encore lecteurs). Ils interrogeront la façon dont ils se sentent à l'école et dans leur classe, ainsi que leurs attitudes vis-à-vis de l'apprentissage. Ces questionnaires sont en cours d'élaboration au moment où nous écrivons.

Dans une étape ultérieure de la recherche, afin d'affiner la compréhension des résultats, et sous réserve de la disponibilité des enseignants, des entretiens semi-directifs pourront être menés afin d'approfondir certaines dimensions, et plus généralement de recueillir l'avis des enseignants sur l'action de formation elle-même. Les objectifs de ce dispositif d'évaluation visent à repérer si le score du domaine « soutien émotionnel » est plus élevé dans les classes des enseignants formés, par rapport aux contrôles, en lien ou non avec un score élevé du domaine « soutien aux apprentissages », puisque ce sont les deux domaines ciblés par l'action de formation, à même de soutenir le bonheur d'apprendre et celui d'enseigner.

Conclusion

Ainsi, si de multiples travaux ont tenté de cerner les facteurs contribuant au bonheur d'enseigner, nous avons souhaité montrer que les principaux étaient en lien avec les élèves, qu'il s'agisse de la relation que les enseignants entretiennent avec eux ou de la réussite, du point de vue des apprentissages, que l'engagement et le travail des enseignants leur permettent d'atteindre, ces deux aspects étant interdépendants.

En nous appuyant sur l'idée qu'enseigner, apprendre et comprendre pourraient être psycho-physiologiquement gratifiants (Favre, 2020), nous insistons sur l'idée qu'il faut viser l'efficacité dans les dispositifs soutenant les compétences des enseignants à instaurer un climat relationnel de qualité et des apprentissages assurés. Nous plaidons également en faveur de l'évaluation des dispositifs de formation proposés aux enseignants, à partir d'outils validés par les travaux de recherche, avant de les étendre plus largement, et sans qu'il s'agisse d'une mise en cause du soin avec lequel ils ont été conçus et dispensés. Cette évaluation, associant étroitement les enseignants, nous paraît d'autant plus nécessaire dans une période où la pénibilité et les risques psycho-sociaux associés au métier sont de mieux en mieux identifiés.

Finalement, nous voudrions partager notre vision du bien-être non comme une fin en soi, mais comme un socle au service des apprentissages et de la réussite (Kutsyuruba *et al.,* 2015 ; Pietarinen *et al.,* 2014), afin de créer un environnement d'apprentissage optimal dans lequel les émotions des élèves et des enseignants sont prises en compte (Anttila *et al.,* 2018 ; Audrin, 2020), mais aussi le développement des compétences sociales et émotionnelles (Encinar, *et al.,* 2017). Dans notre perspective, le bonheur d'apprendre et d'enseigner pourrait être envisagé comme un horizon, une visée pour laquelle il est indispensable d'outiller les enseignants et les élèves, dans une acception plus réaliste de ce qu'est le bonheur (Mabilon-Bonfils, 2019), afin de contribuer à faire de l'école un lieu d'épanouissement et d'émancipation pour toutes et tous.

Bibliographie

Altet, M., Desjardins, J., Étienne, R., Paquay, L., Perrenoud, P. (2013). Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances. De Boeck.

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

Anttila, H., Pyhalto, K., Pietarinen, J., Soini, T. (2018). Socially Embedded Academic Emotions in School. *Journal of Education and Learning*, *7*(3), p. 87.

Audrin, C. (2020). (Ed.). Apprendre avec le cœur : les émotions dans la formation enseignante. *Recherches en éducation*, *41*. https://journals.openedition.org/ree/417

Auduc, J.-L. (2012). 16. Refonder la formation des enseignants : un défi indispensable. *Regards croisés sur l'économie*, *12*(2), 248-258.

Auduc, J.-L. (2021). 7. Le stress des élèves et des enseignants. Le prévenir pour redonner confiance en l'école. Dans H. Romano (Dir.), *La santé à l'école* (p. 97-112). Dunod.

Banerjee, A., Banerji, R., Berry, J., Duflo, E., Kannan, H., Mukherji, S., Shotland, M. (2017). From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application. *Journal of Economic Perspectives*, *31*(4), 73-102.

Barrère, A. (2017). Au cœur des malaises enseignants. Armand Colin.

Benner, A., & Mistry, R. (2007). Congruence of mother and teacher educational expectations and low-income youth's academic competence. *Journal of Educational Psychology*, *99*, 140-153.

Berger, J.-L., D'Ascoli, Y. (2011). Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière. *Revue française de pédagogie, 175*, 113-146.

Berger, J.-L., Girardet, C. (2016). Les croyances des enseignants sur la gestion de la classe et la promotion de l'engagement des élèves : articulations aux pratiques enseignantes et évolution par la formation pédagogique. *Revue française de pédagogie*, *196*(3), 129-154.

Bigras, N., Dessus, P., Lemay, L., Bouchard, C., Lequette, C. (2020). Qualité de l'accueil d'enfants de 3 ans en centre de la petite enfance au Québec et en maternelle en France. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, *35*. https://id.erudit.org/iderudit/1077681ar

Bissonnette, S., Gauthier, C., Castonguay, M. (2017). L'enseignement explicite des comportements : Pour une gestion efficace des élèves en classe et dans l'école. Chenelière éducation.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, *150*(1), 87-141.

Blais, M. R., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Brière, N. M. (1989). L'échelle de satisfaction de vie : validation canadienne-française du « *Satisfaction with Life Scale* ». The satisfaction scale: Canadian-French validation of the Satisfaction with Life Scale. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *21*(2), 210-223.

Blanchard-Laville, C. (2001). Les enseignants entre plaisir et souffrance. Presses universitaires de France.

Blanchard-Laville, C. (2013). Au risque d'enseigner : pour une clinique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Bocquillon, M., Gauthier, C., Bissonnette, S., Derobertmasure, A. (2020). Enseignement explicite et développement de compétences : antinomie ou nécessité ? *Formation et profession*, *28*(2), 3-18.

Boimare, S. (2019). La peur d'enseigner. Dunod.

Bonnéry, S. (2008). Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ? *Sociologies pratiques*, *17*(2), 107-120.

Bonnéry, S., Bautier, É. (2015). Supports pédagogiques et inégalités scolaires : études sociologiques. La Dispute.

Borgonovi, F., Pál, J. (2016). *A Framework for the Analysis of Student Well-Being in the Pisa 2015 Study: Being 15 In 2015* (OECD Working papers N° 140). OECD Publishing.

Crepin, F., Bricteux, S., Hindryckx, G., Matoul, A., Quittre, V., Lafontaine, D. (2021). Résultats de l'enquête PISA 2018 en Fédération Wallonie-Bruxelles. Le climat scolaire. https://www.researchgate.net/publication/352192086_Resultats_PISA_2018_en_FW-B_Le_climat_scolaire

Carlquist, E., Ulleberg, P., Delle Fave, A., Nafstad, H. E., Blakar, R. M. (2017). Everyday Understandings of Happiness, Good Life, and Satisfaction: Three Different Facets of Well-being. *Applied Research in Quality of Life*, *12*(2), 481-505.

Carré, P. (2004). Bandura : Une psychologie pour le XXIe siècle ? *Savoirs*, *Hors-série* (5), 9-50.

Centre pour la recherche économique et ses applications [CEPREMAP] (2021). Observatoire du Bien-être du CEPREMAP. Faut-il avoir des bonnes notes pour être heureux à 15 ans ? Note de l'observatoire du bien-être, 2021-03. https://www.cepremap.fr/2021/03/note-de-lobservatoire-du-bien-etre-n2021-03-faut-il-avoir-des-bonnes-notes-pour-etre-heureux-a-15-ans/

Chang, M.-L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, *21*, 193-218.

Chanquoy, L., Tricot, A., Sweller, J. (2007). La charge cognitive : théorie et applications. Armand Colin.

Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, *1-1*, 83-93.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., Scheller, L. (2000). Entretiens en auto-confrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé [En ligne], 2-1*|2000, mis en ligne le 01 mai 2000, consulté le 06 mars 2017. URL : http://pistes.revues.org/3833 ; DOI : 10.4000/pistes.3833

Cock, L. de, Pereira, I. (2019). Les pédagogies critiques. Agone.

Connac, S. (2020). La coopération, ça s'apprend : mon compagnon quotidien pour former les élèves en classe coopérative. ESF.

Corbion, S. (2020). L'école inclusive, entre idéalisme et réalité. Éres.

Cosnefroy, O., Nurra, C., Dessus, P. (2016). Analyse dynamique de la motivation des élèves en début de scolarité obligatoire en fonction de la nature de leurs interactions avec l'enseignant. *Éducation et formations*, *90*, 31-53.

Cristol, D. (2017). Les communautés d'apprentissage : Apprendre ensemble. *Savoirs*, *43*(1), 10-55.

Csibra, G., György, G. (2006). Social learning and social cognition: The case for pedagogy. *Attention and Performance*, *21*, 249-274.

Cuisinier, F. (2016). Émotions et apprentissages scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, *81*, 9-21.

Delcroix, C. (2016). Le travail émotionnel dans les pratiques enseignantes des professeur-e-s des écoles : un vecteur d'incertitude sur les rôles de sexe. *SociologieS* [Online]. http://journals.openedition.org/sociologies/5795

Denis, P. (2015). Stress, *coping* et sentiment d'auto-efficacité des enseignants ayant à inclure un enfant présentant un TSA en maternelle : quelle incidence sur la perspective parentale ? [Thèse de doctorat inédite en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille].

Develay, M. (2013). Au niveau du recrutement des enseignants : quelles garanties se donner pour admettre des personnes de qualité ? Dans M. Develay (Dir.), *Comment refonder l'école primaire ?* (p. 205-223). De Boeck Supérieur.

Dionne, L., Lemyre, F., Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, *36*(1), 25-43.

Driscoll, K. C., Pianta, R. C. (2010). Banking Time in Head Start: Early Efficacy of an Intervention Designed to Promote Supportive Teacher–Child Relationships. *Early Education and Development*, *21*(1), 38-64.

Encinar, P.-E., Tessier, D., Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, *1*(1), 37-60.

Favre, D. (2020). Cessons de démotiver les élèves. 20 clés pour favoriser l'apprentissage. Dunod.

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.

Garcia, S. (2014). S'affirmer comme un professionnel compétent ? Les usages de la psychologie dans les crèches parentales par les éducatrices de jeunes enfants. *Sociétés contemporaines*, *95*(3), 55-80.

Giust-Desprairies, F. (2007). La conflictualité interne du sujet dans la relation éducative. *Le Journal des psychologues*, *249*(6), 25-30.

Goddard, C., Wierzbicka, A. (2014). Happiness and human values in cross-cultural and historical perspective. In C. Goddard and A. Wierzbicka (Éds.), *Words and Meanings. Lexical Semantics across Domains, Languages, and Cultures* (p. 102-126). Oxford University Press.

Goigoux, R., Jarlégan, A., Piquée, C. (2015). Évaluer l'influence des pratiques d'enseignement du lire-écrire sur les apprentissages des élèves : enjeux et choix méthodologiques. *Recherches en didactiques*, *19*(1), 9-37.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A.., Gaudonville, T. (2017). Évaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Rapport terminal de recherche à la DEPP. Université de Nantes. ⟨hal-03379370⟩

Hamre, B., Hatfield, B., Pianta, R. C., Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development, 85*(3), 1257-1274. https://doi.org/10.1111/cdev.12184

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.

Hattie, J. (2008). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

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

Henrich, J. P. (2019). L'intelligence collective : comment expliquer la réussite de l'espèce humaine. Les Arènes.

Hirsch, E. D. (2018). *Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories*. Harvard Education Press.

Hone, L. C., Jarden, A., Schofield, G. M., Duncan, S. (2014). Measuring flourishing: The impact of operational definitions on the prevalence of high levels of wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, *4*(1), 62-90.

Honneth, A. (2010). La lutte pour la reconnaissance. Éditions du Cerf.

Houdé, O. (2018). L'école du cerveau. Mardaga.

Houssaye, J. (2013). Quinze pédagogues : Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers. Idées principales et textes choisis. Fabert.

Jego, 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*, *92*, 77-113.

Konu, A., Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, *17*(1), 79-87.

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.

Kyriacou, C., Coulthard, M. (2000). Undergraduates' Views of Teaching as a Career Choice. *Journal of Education for Teaching*, *26*(2), 117-126.

Lahire, B., Bertrand, Julien, Bois, G. (2019). Enfances de classe : de l'inégalité parmi les enfants. Éditions du Seuil.

Landry, S., Mélançon, J., Boudreau, M., Duval, S., Pagé, P., Gravel, F. (2017). Le CLASS pour évaluer l'impact d'une formation en maternelle. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*, 87-104.

Lantheaume, F., Hélou, C. (2015). La souffrance des enseignants : une sociologie pragmatique du travail enseignant. Presses universitaires de France.

Lazarides, R., Gaspard, H., Dicke, A.-L. (2019). Dynamics of classroom motivation: Teacher enthusiasm and the development of math interest and teacher support. *Learning and Instruction*, *60*, 126-137.

Le, V.-N., Schaack, D., Neishi, K., Hernandez, M. W., Blank, R. (2019). Advanced Content Coverage at Kindergarten: Are There Trade-Offs Between Academic Achievement and Social-Emotional Skills? *American Educational Research Journal*, *56*(4), 1254-1280.

Lecomte, J. (2004). Les applications du sentiment d'efficacité personnelle. *Savoirs*, *Hors-série* (5), 59-90.

Legavre, A. (2019). L'éducsphère, un espace pour l'entrée en pédagogie différente. *Spécificités*, *12*(1), 106-120.

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*(1), 136-147.

Lemay, L., Lehrer, J., Naud, M. (2017). Le CLASS pour mesurer la qualité des interactions en contextes culturels variés. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, *37*, 15-34.

Leroy, G., Lescouarch, L. (2019). De la pédagogie Montessori aux inspirations montessoriennes. Réflexion sur la question des emprunts pédagogiques partiels dans les pratiques enseignantes. *Spécificités*, *12*(1), 31-55.

Mabilon-Bonfils, B. (2019). Le bonheur, ressource ou visée de l'éducation ? *Tréma*, *52*. http://journals.openedition.org/trema/5306

Masson, J. (2019). Bienveillance et réussite scolaire. Dunod

Masson, S. (2020). Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner : les 7 principes neuro-éducatifs. Odile Jacob.

Maulini, O., Mugnier, C. (2015). L'autonomie professionnelle contre l'obligation de formation ? Revendications et ambivalences des syndicats d'enseignants. Dans O. Maulini, J. Desjardins, R. Étienne et L. Paquay (Dir), *À qui profite la formation continue des enseignants ?* (p. 151-170). De Boeck Supérieur.

Meehan, B., Hughes, J., Cavell, T. (2003). Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children. *Child development*, *74*, 1145-1157.

Merle, P. (2018). Les pratiques d'évaluation scolaire : historique, difficultés, perspectives. Presses universitaires de France.

Millet, M., Croizet, J.-C. (2016). L'école des incapables ? La maternelle, un apprentissage de la domination. La Dispute.

Morel, S. (2014). La médicalisation de l'échec scolaire. La Dispute.

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.

OCDE. (2019). Résultats de TALIS 2018 (Volume I) : des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie (TALIS). OECD Publishing.

Pasquinelli, E. (2011). Knowledge- and Evidence-Based Education: Reasons, Trends, and Contents. *Mind, Brain and Education, 5*(4), 186-195.

Pawin, R. (2013). Histoire du bonheur en France depuis 1945. Robert Laffont.

Perez-Roux, T. (2016). Transitions professionnelles et transactions identitaires : expériences, épreuves, ouvertures. *Pensée plurielle*, *41*(1), 81-93.

Perez-Roux, T. (2019). Devenir enseignant en seconde carrière : Des reconversions désirées à l'épreuve du réel. *Recherche & formation*, *90*(1), 27-41.

Périer, P. (2019). La « crise » de recrutement des enseignants : une mise en perspective. *Administration & Éducation*, *163*(3), 65-70.

Pianta, R. C., Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, *33*(3), 444-458.

Pianta, R. C., La Paro, K. M., Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) Manual, K-3*. Brookes.

Rioux, A. (2010). Devenir enseignant : entre idéalisation et principe de réalité. *Cliopsy*, *4*(2), 61-72.

Roffey, S. (2012). Pupil wellbeing-Teacher wellbeing: Two sides of the same coin? *Educational and Child Psychology*, *29*, 8-17.

Rousseau, L., Brabant-Beaulieu, J. (2020). Le neuro-mythe des « styles d'apprentissage » VAK (visuel, auditif, kinesthésique) : une tentative de démystification auprès d'apprentis enseignants franco-ontariens. *Neuroeducation*, *6*, 37-63.

Santoro, D. A., Berliner, D. C. P. (2018). *Demoralized: Why teachers leave the profession they love and how they can stay*. Harvard Education Press.

Scheuch, K., Haufe, E., Seibt, R. (2015). Teachers' Health. *Deutsches Ärzteblatt international*, *112*, 347-356.

Schiaratura, L., Askevis-Leherpeux, F. (2007). The influence of the nonverbal behaviour of examiners on children's psychometric performance. *European Journal of Psychology of Education*, *22*(3), 327-332.

Senik, C. (2014). L'économie du bonheur. Seuil.

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.

Stark, H., Rothe, T., Wagner, T., Scheich, H. (2004). Learning a new behavioral strategy in the shuttle-box increases prefrontal dopamine. *Neuroscience*, *126*(1), 21-29.

Strauss, S., Ziv, M., Stein, A. (2002). Teaching as a natural cognition and its relations to preschoolers' developing theory of mind. *Cognitive Development*, *17*(3-4), 1473-1487.

Théorêt, M., Leroux, M. (2014). Comment améliorer le bien-être et la santé des enseignants ? Des ressources pour la résilience éducationnelle. De Boeck Supérieur.

Vallerand, R. J., Bragoli-Barzan, L. (2019). Passion et bien-être : une analyse multidimensionnelle du fonctionnement optimal en société. Dans C. Martin-Krumm et C. Tarquinio (Éds.), *Psychologie positive. État des savoirs, champs d'application et perspectives* (p. 17-41). Dunod.

Veenhoven, R., Ehrhardt, J. (1993). *Happiness in nations: Subjective appreciation of life in 56 nations, 1946-1992*. Erasmus University of Rotterdam.

Viac, C., Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis* (OECD Education Working Papers N° 213). OECD Publishing.

Virat, M. (2016). La place des émotions dans le travail socio-éducatif. 17e Journées de valorisation de la recherche de l'enpjj. *Les Cahiers Dynamiques*, *67*(1), 15-16.

Virat, M. (2019). Quand les profs aiment les élèves. Odile Jacob.

Wilson, H., Pianta, R., Tuhlman, M. (2007). Typical Classroom Experiences in First Grade: The Role of Classroom Climate and Functional Risk in the Development of Social Competencies. *The Elementary School Journal*, *108*, 81-96.