

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

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



NOTES DES EXPERTS

#CCI·BIEN·ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

NOTES DES EXPERTS

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :
Cnesco (2024). *Conférence de comparaisons internationales du Cnesco sur le bien-être à l'école :
Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

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

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

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

Sommaire

Quelles politiques éducatives en faveur du bien-être des élèves à l'école en Finlande ? Kirsi Pyhältö, université d'Helsinki (Finlande)	5
Le bien-être des enseignants à travers le prisme des données TALIS et PISA. Ruochen Li, Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).....	22
Résultats du baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation. Marie-Noël Vercambre-Jacquot, Fondation d'entreprise pour la Santé publique (France)	30
Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : d'un pilotage systémique à un pilotage local ? Benoît Galand, université catholique de Louvain (Belgique).....	43
Quels liens entre le bâti scolaire et le bien-être des élèves et des professionnels de l'éducation ? L'exemple du contexte australien. Benjamin Cleveland, Melbourne School of Design (Australie)	51
Comment organiser les temps de pause scolaires en faveur du bien-être des élèves ? Ed Baines, Institut de l'éducation, University College de Londres (Angleterre)	68
Comment favoriser le bien-être des élèves de maternelle ? Le cas de l'école en plein air au Danemark. Andreas Rasch-Christensen, VIA University College (Danemark)	83
Comment développer les compétences psycho-sociales des élèves pour promouvoir le bien-être et le vivre-ensemble à l'école ? Melissa Schlinger, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (États-Unis).....	92
Comment promouvoir le bien-être psychologique dans les écoles en adoptant une approche globale ? Margaret Barry, université de Galway (Irlande)	105
Comment adapter les enseignements pour accroître le bien-être des élèves sud-coréens dans un contexte de forte pression scolaire ? Bong Joo Lee, université nationale de Séoul (Corée du Sud)	117
Comment lutter contre le harcèlement et le cyberharcèlement à l'école ? Annalaura Nocentini, université de Florence (Italie)	123
Quels facteurs de bien-être des personnels de direction ? Une comparaison France-Québec. France Gravelle, université du Québec à Montréal (Canada).....	130

Se doter d'indicateurs de bien-être à l'école : d'un pilotage systémique à un pilotage local ?



BENOÎT GALAND

UNIVERSITÉ CATHOLIQUE DE LOUVAIN (BELGIQUE)

Introduction

Cette contribution s'intéresse à la fois à la mise en place d'indicateurs de bien-être au niveau systémique et à la pertinence de l'usage de tels indicateurs au niveau des établissements.

A. Une réforme orientée vers des objectifs systémiques

En 2014, le gouvernement de la Communauté française de Belgique a lancé un vaste programme de réformes, le *Pacte pour un enseignement d'excellence*¹⁸. Parmi les mesures phares du Pacte figure l'instauration d'un nouveau mode de gouvernance, qui concerne à la fois le système dans son ensemble et chacun des établissements en particulier. À l'échelle du système, sept objectifs d'amélioration ont été définis pour l'enseignement obligatoire fondamental et secondaire. À l'échelle locale, chaque équipe éducative doit analyser la situation de son établissement, poser un diagnostic et décider de ses objectifs d'amélioration pour les six années à venir. Ce processus fait l'objet d'une contractualisation suivie d'une évaluation.

Pour chacun des sept objectifs d'amélioration du système éducatif dans son ensemble (OASE)¹⁹, un ou plusieurs indicateurs sont précisés ainsi que, chaque fois que possible, des valeurs de référence (résultats chiffrés à atteindre dans un délai précisé²⁰). Parmi ces objectifs figure une amélioration des indices du bien-être à l'école et du climat scolaire (OASE 7). Le site dédié au Pacte précise :

« Avec le Pacte pour un Enseignement d'excellence, le bien-être à l'école et le climat scolaire sont des conditions essentielles pour assurer les apprentissages et l'épanouissement des élèves et des équipes éducatives. L'école doit être un lieu accueillant et inspirant pour chaque élève. »

¹⁸ <https://pactepourunenseignementdexcellence.cfwb.be/>

¹⁹ Décret portant les livres 1er et 2 du Code de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun (2019). https://www.galilex.cfwb.be/document/pdf/47165_000.pdf

²⁰ Par exemple, à l'horizon 2030, pour l'objectif 4 « réduction progressive du redoublement et du décrochage », les taux de retard scolaire devraient être réduits de moitié.

Pour les objectifs 1 à 6²¹, les indicateurs sur lesquels le pilotage doit s'appuyer existent déjà. Il s'agit pour l'essentiel d'indicateurs issus des enquêtes internationales telles que PISA ou qui, de longue date, sont collectés par l'administration et figurent dans la publication annuelle des *Indicateurs de l'enseignement*²². En revanche, pour ce qui est de l'objectif relatif au climat scolaire et au bien-être, il n'existait ni indicateurs préalablement définis, ni enquête de terrain dressant un état des lieux général avant la mise en œuvre de la nouvelle gouvernance.

B. Comment se doter d'indicateurs de bien-être ?

Face à cette situation, un contrat de coopération liant deux équipes universitaires et l'administration générale de l'enseignement a été conclu en 2019. Le but de ce contrat était de concevoir, réaliser et analyser une enquête multidimensionnelle et systémique auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents, dans l'enseignement fondamental et secondaire, ordinaire et spécialisé, relative au bien-être à l'école et au climat scolaire. Il s'agissait donc d'une part de construire et valider un ou des indicateurs de climat scolaire et de bien-être à l'école, d'autre part de réaliser l'enquête auprès des différents publics concernés. En cours de projet, les équipes universitaires ont été interpellées quant à la pertinence d'utiliser ces indicateurs systémiques au niveau des établissements dans le cadre des plans de pilotage évoqués ci-avant.

Dans un premier temps, nous présenterons la manière dont (I) un modèle conceptuel du bien-être et du climat scolaire a été élaboré, (II) des échelles ont été retenues pour mesurer les composants de ce modèle et une enquête a été planifiée, (III) l'enquête a été réalisée et les qualités psychométriques des indicateurs ont été vérifiées. Dans un second temps, nous aborderons la question de la pertinence d'utiliser ces indicateurs de bien-être à des fins de pilotage local par les établissements (IV).

I. Élaboration d'un modèle conceptuel

La première étape du projet a consisté à élaborer un cadre conceptuel sur la base d'un état des connaissances scientifiques. En effet, les notions de bien-être et de climat scolaire sont loin d'être univoques et leurs définitions sont très variables (Cooke *et al.*, 2016 ; Lewno-Dumdie *et al.*, 2020). Cette étape s'est notamment avérée essentielle pour pouvoir convaincre les différentes parties prenantes de l'importance de prendre en compte le caractère multidimensionnel du bien-être plutôt que de le réduire à un unique indicateur. Au sein de ce projet, l'option a été prise (a) de s'appuyer sur les études en psychologie et en santé autour de la notion de bien-être subjectif, défini comme « les évaluations globales que font les personnes de leur vie [scolaire/professionnelle] et de leurs expériences émotionnelles » (Diener *et al.*, 2017, p. 87), pour le choix des indicateurs de bien-être et (b) d'utiliser des cadres de références issus des travaux sur l'engagement et la motivation (Ryan & Deci, 2017 ; Christenson *et al.*, 2012) ainsi que sur la qualité de l'enseignement (Allen *et al.*, 2013 ;

²¹Les six premiers objectifs d'amélioration du système éducatif dans son ensemble (OASE) sont : Une amélioration significative des savoirs et compétences des élèves ; Une augmentation de la part des jeunes diplômés de l'enseignement secondaire supérieur ; Une réduction des différences entre les résultats des élèves les plus favorisés et ceux des élèves les moins favorisés d'un point de vue socio-économique ; Une réduction progressive du redoublement et du décrochage ; Une réduction des changements d'école au sein du tronc commun ; Une augmentation progressive de l'inclusion des élèves à besoins spécifiques dans l'enseignement ordinaire.

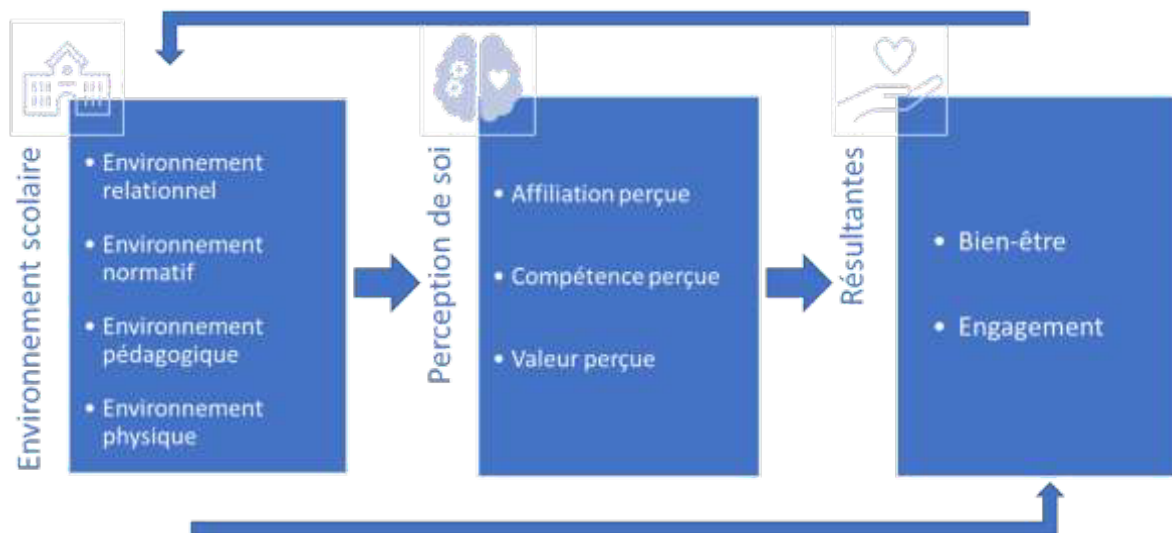
²² <http://www.enseignement.be/index.php?page=0&navi=2264>. Le code précise « valeur de référence 7 : à venir ».

Praetorius *et al.*, 2018) pour le choix des dimensions du climat scolaire et pour clarifier la distinction entre le bien-être à l'école et d'autres éléments du vécu scolaire des élèves.

Les indicateurs de bien-être retenus pour les élèves sont : la fréquence des émotions positives à l'école, la fréquence des émotions négatives à l'école, la satisfaction scolaire et les symptômes somatiques (fatigue, douleur, ...) (Baudoin & Galand, 2021). Pour les équipes éducatives, il s'agit de l'épanouissement professionnel, de l'épuisement émotionnel, de la satisfaction professionnelle, et de la dépersonnalisation. Dans notre modèle, le climat scolaire est conçu comme un ensemble de perceptions collectives de l'environnement scolaire qui influence le bien-être et l'engagement des différents acteurs de l'école par l'intermédiaire du vécu individuel de chaque personne dans cet environnement. En d'autres termes, les caractéristiques de l'environnement scolaire influenceraient les perceptions de soi, qui, à leur tour, influenceraient le bien-être et l'engagement individuel (cf. figure 1). Cette même logique peut s'appliquer aux différents acteurs de l'école, qu'ils soient élèves, membres de l'équipe éducative ou parents (De Clercq *et al.*, 2020).

Ce modèle fait également l'hypothèse que l'environnement scolaire pourrait dans certains cas influencer directement le bien-être et l'engagement, sans passer par les perceptions de soi, mais aussi qu'il existe des boucles de rétroaction par lesquelles l'engagement et le bien-être des individus auraient à leur tour une influence sur les caractéristiques de l'environnement et la perception que les acteurs peuvent en avoir²³. Enfin, ce modèle postule que des variations sont possibles en fonction de certaines caractéristiques des individus, telles que le genre, l'âge, le type d'enseignement (ordinaire ou spécialisé), ou la filière d'enseignement.

Figure 1 : Modèle multidimensionnel du climat et du bien-être (De Clercq *et al.*, 2020)



²³ Ce modèle conceptuel a essentiellement guidé la construction d'indicateurs. La validation empirique des relations postulées dans le modèle ne faisait pas partie du présent projet.

II. Développement d'échelles et préparation de la réalisation de l'enquête

Pour tous les construits du modèle conceptuel, une ou plusieurs échelles ont été retenues ou développées sur la base d'un inventaire des outils existants, en utilisant, quand c'était possible, des échelles déjà validées en français. La plupart des échelles demandent une réponse sur 4 ou 5 degrés d'accord ou de fréquence²⁴. Le contenu et le format des échelles ont fait l'objet d'une consultation auprès des différents partenaires impliqués dans les réformes en cours au sein de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B).

En parallèle, un travail d'échantillonnage a été réalisé afin d'aboutir à la meilleure représentativité possible vis-à-vis des populations visées par l'enquête. Pour des raisons de faisabilité, il a été décidé de limiter la passation de l'enquête à certaines années d'études. Un protocole de passation a aussi été rédigé conjointement, de façon à faciliter la logistique de la passation et sa standardisation.

III. Collecte des données et validation des indicateurs

Initialement prévue en 2020 et reportée à plusieurs reprises à la suite de l'épidémie de Covid, l'enquête a finalement été réalisée au printemps 2022. Les populations cibles sont les élèves, les équipes éducatives et les parents, dans l'enseignement fondamental et secondaire (niveau collège et lycée), ordinaire et spécialisé. Les élèves ont passé une version papier du questionnaire en classe (passation assurée par l'inspection). Les questionnaires adressés aux équipes éducatives et aux parents étaient proposés en ligne.

Les échantillons élèves (primaire, grade 5, $n = 1\,712$; secondaire, grades 8 et 11, $n = 2\,371$) et équipes éducatives (équipes du fondamental $n = 818$; équipes du secondaire $n = 991$) peuvent être considérés comme représentatifs après pondération des données. En revanche, l'échantillon pour les parents ($n = 889$) ne peut être considéré comme représentatif (taux de participation faible et très inégal d'un établissement à l'autre).

Une fois les données collectées, les réponses des participants ont fait l'objet de différentes analyses statistiques destinées à estimer la fiabilité et la validité des indicateurs choisis : vérification du fonctionnement identique des questions en primaire et en secondaire (*Differential Item Functioning*), de la cohérence interne des réponses (alpha de Cronbach) et du regroupement des réponses sur une même dimension (analyse factorielle) à l'intérieur d'une même échelle. Un score regroupant les réponses pour chaque indicateur a ensuite été élaboré en utilisant le modèle de la réponse à l'item (IRT). Ces scores permettent de comparer les réponses par catégorie de participants (par exemple dans l'enseignement ordinaire *versus* spécialisé ou en fonction du genre) et dans le temps, entre différentes collectes de données²⁵. À l'heure actuelle, les informations recueillies offrent un premier état des lieux systématique de la perception du climat scolaire et du bien-être parmi les élèves et des membres des équipes éducatives (Francotte *et al.*, 2023). En lien avec le modèle conceptuel présenté dans la figure 1, ces informations comprennent par exemple des indicateurs de la qualité de relations entre enseignants et élèves, de la clarté et de l'application des règles, de la perception de l'environnement physique de

²⁴ Exemples d'options de réponse : « jamais, rarement, parfois, souvent, très souvent » ou « pas du tout d'accord, plutôt pas d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord ».

²⁵ Il est prévu que l'enquête se répète tous les cinq ans.

l'école, des violences perçues, du sentiment d'appartenance, du sentiment d'efficacité, de l'engagement scolaire ou professionnel, et du bien-être tel que précisé ci-dessus.

Il faut rappeler que les données collectées ne sont pas des faits, mais – vu la nature même des objets investigués – des perceptions et des ressentis des participants. La plupart des questions sont des mesures auto-rapportées pour lesquelles un certain nombre de biais peuvent intervenir (Lafontaine, 2016). L'anonymat de l'enquête permet de limiter certains de ces biais. Pour les élèves, le fait que la passation ait été assurée par un membre de l'inspection et non par un de leurs enseignants visait à garantir à ces derniers de pouvoir s'exprimer avec plus de sincérité. Un des avantages de ce genre d'enquête est de collecter systématiquement des informations auprès de différents acteurs, y compris les personnes peu susceptibles de s'exprimer publiquement et peu représentées, évitant ainsi les biais de sélection.

IV. Les indicateurs systémiques peuvent-ils servir au pilotage local, dans les établissements ?

Au fil du projet et des rencontres avec différents acteurs du système éducatif, un questionnement a émergé sur la possibilité et la pertinence d'utiliser certains des indicateurs de l'enquête systémique au niveau local (établissement). La question est légitime dans la mesure où une large majorité d'établissements choisissent, dans leur plan de pilotage, de poursuivre une amélioration du climat et du bien-être comme objectif local.

Afin d'instruire cette question et de cerner les conditions et limites d'utilisation d'indicateurs de climat et de bien-être par les acteurs locaux, l'équipe de recherche a, dans un premier temps, réalisé un état des recherches issues de différents courants théoriques (*school effectiveness, school improvement, data based decision making*) qui ont étudié l'utilisation de données ou d'indicateurs à des fins de pilotage et d'amélioration aux différents niveaux du système éducatif et plus spécifiquement au niveau local (Crépin *et al.*, 2021). Ces éléments ont été complétés par des entretiens avec deux catégories d'acteurs. D'une part, les équipes universitaires se sont entretenues avec trois experts²⁶ dans le domaine du climat scolaire et du bien-être à l'école et/ou de l'utilisation des données par les acteurs. D'autre part, un *focus group* a été organisé avec six fonctionnaires qui encadrent les établissements dans l'élaboration de leur plan de pilotage, afin d'identifier des éléments plus spécifiques au contexte de la FW-B et les défis à y relever. Cette double approche a permis de dégager une série de constats.

(1) La production de données, en objectivant la situation *via* des indicateurs partagés, n'offre en soi aucune garantie d'entraîner une amélioration de la situation des écoles en difficulté. Comme il en est d'autres politiques éducatives, l'efficacité de cette approche dépend de nombreux facteurs. L'utilisation de données sur les progrès des élèves dans certaines matières scolaires, si elle est bien menée, pourrait participer, au moins dans certaines écoles, à des démarches favorisant une amélioration des notes des élèves (Visscher, 2021). Si cette utilisation n'est pas adéquatement menée, non seulement elle ne se traduira pas par une amélioration des performances, mais elle peut avoir des effets délétères : très chronophage pour les équipes, elle peut apparaître comme une surcharge administrative sans réel bénéfice et conduire à la démotivation et à la résignation des équipes.

²⁶ Eric Debarbieux (France), Michel Janosz (Québec) et Kim Schildkamp (Pays-Bas).

(2) Dans l'état actuel des connaissances, on ignore si un travail sur des données de climat scolaire et de bien-être au niveau d'un établissement permet des améliorations. Des observations réalisées dans le cadre de politiques d'éducation prioritaire montrent que, quand elles ont le choix, beaucoup d'écoles définissent des objectifs en termes d'amélioration du climat scolaire et de bien-être, ce qui peut entraîner une diminution des violences à l'école, mais risque souvent de se faire au détriment d'un travail sur les questions pédagogiques et par conséquent de n'apporter aucune amélioration de la réussite ou de l'accrochage scolaire des élèves (Desmet *et al.*, 2017 ; Janosz *et al.*, 2011).

(3) Les indicateurs utilisés au niveau systémique ne sont pas nécessairement adéquats pour les acteurs locaux, qui ont généralement besoin d'informations plus contextualisées, plus ciblées et moins coûteuses à collecter. Un questionnement en équipe et la formulation d'hypothèses semblent un préalable au choix des données à récolter au sein d'un processus d'amélioration au niveau local. Bryk et ses collègues (2015) recommandent de concevoir des outils qui sont directement connectés aux projets et dispositifs mis en place par les équipes, ciblés sur des objectifs à court terme, très simples à utiliser de façon répétée et dont l'analyse est intuitive ou automatisée. Les outils ergonomiques permettant la construction d'indicateurs de ce type restent largement à inventer. De plus, l'interprétation des indicateurs et leur transposition en actions pertinentes sur le plan local demandent des connaissances et des compétences spécifiques qui paraissent souvent peu présentes dans les équipes éducatives. L'accompagnement ou le suivi à long terme des équipes sur le terrain par des personnes compétentes est pointé par tous les experts comme une condition absolument *indispensable*.

(4) Si les équipes éducatives se focalisent sur la valeur chiffrée des indicateurs, le risque est de rester à des stratégies de surface pour se mettre en conformité avec une norme ou pour « sortir du rouge ». Au-delà des indicateurs chiffrés, l'enjeu est d'arriver à impulser de véritables *processus d'amélioration* de l'école, en créant une communauté professionnelle qui partage une vision commune et dont les membres apprennent ensemble. Cela nécessite la mise en place dans la durée de conditions particulières qui dépassent largement le recours à des indicateurs locaux.

Conclusion

Dans le cadre de réformes plus larges, la FW-B a mis en place un processus qui a abouti à la constitution d'indicateurs multidimensionnels du climat scolaire et du bien-être à l'école auprès des élèves, des équipes éducatives et des parents. Plusieurs étapes et expertises complémentaires ont été nécessaires pour assurer autant que possible la validité et la fiabilité de ces indicateurs. Après analyse, pour une série de raisons exposées supra, la simple transposition de ces indicateurs systémiques au niveau local semble peu pertinente et leur utilisation judicieuse à des fins de pilotage au niveau des établissements paraît liée à des conditions rarement rencontrées en pratique, pour des bénéfices qui restent à démontrer. Au niveau des établissements scolaires, la priorité serait plutôt d'offrir un accompagnement des équipes pour mettre en place les conditions favorables à une démarche d'amélioration des pratiques pédagogiques et éducatives (Galand & Janosz, 2020). Quand ces conditions sont rencontrées, des indicateurs choisis et adaptés localement – éventuellement inspirés des indicateurs systémiques – peuvent servir de point d'entrée et de suivi d'une démarche plus globale d'amélioration concertée et accompagnée.

Références

Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B. & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher–student interactions in secondary school classrooms: Predicting student achievement with the classroom assessment scoring system—secondary. *School psychology review*, 42(1), 76-98.

Baudoin, N. & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.

Bryk, A. S., Gomez, L. M., Grunow, A. & LeMahieu, P. G. (2015). *Learning to improve: How America's schools can get better at getting better*. Harvard Education Press.

Cooke, P. J., Melchert, T. P. & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757.

Crépin, F., Baye, A., Lafontaine, D., Baudoin, N., Dellisse, S., Gigi, M., Coertjes, L. & Galand, B. (2021). *Pilotage par les résultats/indicateurs au niveau local : État des connaissances – Rapport d'étape*. Université de Liège et Université Catholique de Louvain.

Christenson, S., Reschly, A. L. & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement* (Vol. 840). Springer.

Desmet, L., Dupriez, V. & Galand, B. (2017). Que font les écoles accueillant des élèves défavorisés des moyens supplémentaires qui leur sont alloués ? Une étude longitudinale de cinq établissements en encadrement différencié. *Les cahiers de recherche du Girsef*, 108.

De Clercq, M., Baudoin, N., Dellisse, S., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Baye, A. & Lafontaine, D. (2020). Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) - Rapport intermédiaire. Université Catholique de Louvain et Université de Liège.

Diener, E., Heintzelman, S. J., Kushlev, K., Tay, L., Wirtz, D., Lutes, L. D. & Oishi, S. (2017). Findings all psychologists should know from the new science on subjective well-being. *Canadian Psychology/psychologie canadienne*, 58(2), 87.

Francotte, E., Baudoin, N., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., Baye, A., Monseur, C. & Lafontaine, D. (2023). *Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7) – Rapport final*. Université de Liège et Université Catholique de Louvain.

Galand, B. & Janosz, M. (2020). *Améliorer les pratiques en éducation : Qu'en dit la recherche ?*. Presses universitaires de Louvain.

Janosz, M., Bélanger, J., Dagenais, C., Bowen, F., Abrami, P. C., Cartier, S. C., Chouinard R., Fallu, J.-S., Desbiens, N., Roy, G., Pascal, S., Lysenko, L. & Turcotte, L. (2011). *Accroître la réussite scolaire en milieu défavorisé. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 4, 203-212.

Lafontaine, D. (2016). Évaluations à large échelle : prendre la juste mesure des effets de contexte. In P. Detroz, M. Crahay, & A. Fagnant (Eds.), *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. De Boeck.

Lewno-Dumdie, B. M., Mason, B. A., Hajovsky, D. B. & Villeneuve, E. F. (2020). Student-report measures of school climate: A dimensional review. *School Mental Health, 12*, 1-21.

Praetorius, A.-K., Klieme, E., Herbert, B. & Pinger, P. (2018). Generic dimensions of teaching quality: the German framework of Three Basic Dimensions. *ZDM, 50*(3), 407-426.

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

Visscher, A. J. (2021). On the value of data-based decision making in education: The evidence from six intervention studies. *Studies in Educational evaluation, 69*, 100899.