

Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature

Do teachers' practices have an effect on student well-being? A critical review

Noémie Baudoin
Université catholique de Louvain
noemie.baudoin@uclouvain.be

Benoît Galand
Université catholique de Louvain
benoit.galand@uclouvain.be

Cette note de synthèse vise à offrir un panorama de la littérature scientifique concernant la relation entre les pratiques des enseignants et le bien-être des élèves. Dans un premier temps, nous envisageons plus globalement les effets du contexte scolaire sur le bien-être en abordant les différentes disciplines s'étant penchées sur la question, la définition même du bien-être étudié en contexte scolaire, les enjeux statistiques liés à l'analyse des effets contextuels et enfin les différentes dimensions pouvant rendre compte des différences entre classes ou écoles. En nous appuyant sur cette première partie, nous détaillons dans un second temps les résultats des recherches ayant investigué le lien entre bien-être des élèves et pratiques des enseignants en organisant cet état de l'art autour de cinq catégories de pratiques. Les perspectives pour la recherche mais aussi pour la pratique sont évoquées en discussion.

Mots-clés (TESE) : bien-être, école, pratique pédagogique, climat de la classe, enseignement

The aim of this article is to provide an overview of available evidence on the relationship between teacher practices and student well-being. Firstly, we consider more broadly the effects of the school context on well-being. We address the various disciplines that have studied this issue, the definition of well-being when studied in the school context, the statistical challenges involved in analysing contextual effects, and the various dimensions that can account for differences between classes or schools. Relying on this first part, we then review more specifically studies on the link between teacher practices and student well-being, organising the results around five categories of practices. Finally, research perspectives and practical implications are discussed.

Keywords (TESE): well-being, school, teaching practice, classroom climate, teaching

L'École peut-elle participer à améliorer le bien-être des jeunes qui lui sont confiés ? Que peuvent mettre en place les enseignants pour contribuer à ce que leurs élèves se sentent bien ? Et au fond, qu'est-ce que le bien-être à l'école ? Ces questions ont le vent en poupe depuis quelques années et les médias se font régulièrement le relais d'initiatives de promotion du bien-être mises en œuvre au sein des écoles.

Dans la sphère scientifique, la thématique a récemment fait l'objet de plusieurs publications et conférences internationales, notamment la publication par le Cnesco d'un rapport scientifique sur la qualité de vie à l'école (Florin & Guimard, 2017). L'intérêt croissant pour cette thématique coïncide en réalité avec un intérêt plus général pour la question des émotions et du bien-être dans notre société (McLaughlin, 2008). En ce qui concerne plus spécifiquement le lien entre école et bien-être des élèves, on peut relever que plusieurs domaines scientifiques se sont saisis de cette question et cela à plusieurs niveaux, des effets des systèmes éducatifs et des politiques scolaires au suivi individuel de l'élève au sein de l'école. En se focalisant sur le niveau d'action des enseignants, ou plus largement des équipes éducatives, on constate que de nombreuses études proviennent plus particulièrement de la recherche en psychologie de l'éducation mais aussi de travaux inscrits dans le courant de l'efficacité scolaire ou encore dans le domaine de la santé publique. Chaque domaine a abordé cette thématique sous un angle particulier, avec pour conséquence une grande hétérogénéité des études à ce sujet. Face à cette diversité, quelques balises peuvent se révéler utiles lorsque l'on aborde la littérature scientifique en quête de leviers potentiels pour favoriser le bien-être des élèves.

C'est dans cette optique que cette note de synthèse se propose de fournir un panorama des recherches concernant la relation entre les pratiques des enseignants et le bien-être des élèves. Sans prétendre à l'exhaustivité, cet article vise à mettre en perspective la littérature existante, notamment en resituant préalablement cette question dans le cadre plus large des effets du contexte scolaire sur le bien-être des élèves. Cette note de synthèse s'appuie donc sur la littérature scientifique anglophone et francophone accessible avant 2020 depuis les bases de données PsychInfo et Eric et traitant des effets contextuels sur le bien-être des élèves. Notre questionnement étant orienté sur les leviers potentiels pour les acteurs au sein des écoles, nous avons focalisé notre recherche sur ce niveau spécifique en utilisant notamment des mots-clés comme « contexte scolaire », « environnement scolaire », « climat scolaire », « climat de classe », « enseignants », « enseignement », etc. En ce qui concerne le bien-être des élèves, comme nous le développerons davantage dans la suite de l'article, nous avons adopté une approche large incluant à la fois des dimensions positives et négatives. De ce fait, une diversité de mots-clés ont été utilisés dans les moteurs de recherche, notamment « bien-être », « émotions », « affects », « qualité de vie », « satisfaction de vie », « santé mentale », « dépression », « symptômes dépressifs » ou encore « troubles internalisés ». En outre, cette revue de la littérature s'est principalement centrée sur le public adolescent, période de la vie où les risques d'émergence de difficultés émotionnelles sont particulièrement importants (Rueger, Malecki, Pyun *et al.*, 2016).

Dans un premier temps, cette note de synthèse présentera les différents domaines de recherche ayant investigué le lien entre l'environnement scolaire et le bien-être des élèves. Les multiples conceptualisations du bien-être dans le cadre de ces recherches seront ensuite abordées ainsi que les

enjeux méthodologiques liés à l'étude des effets contextuels. À la suite de cela, les effets des pratiques des enseignants seront resitués parmi la diversité des facteurs du contexte scolaire pouvant rendre compte des variations du bien-être des élèves.

Dans un second temps, la question spécifique du lien entre pratiques des enseignants et bien-être des élèves pourra être abordée de manière plus approfondie à la lumière de cette mise en perspective. Les principaux cadres théoriques mobilisés par les auteurs des différents domaines de recherche seront brièvement abordés afin d'en extraire cinq grandes catégories de pratiques couramment investiguées dans la littérature. L'état de l'art sera ensuite présenté en structurant les résultats autour de ces cinq grandes catégories de pratiques mises en œuvre par les enseignants : les pratiques de soutien social, les pratiques favorisant l'autonomie des élèves, les pratiques de gestion de classe, les pratiques soutenant l'apprentissage des élèves et enfin les pratiques mettant l'accent sur la performance. Cette revue critique de la littérature permettra d'identifier des perspectives de recherche pertinentes pour l'avenir, ainsi que des pistes concrètes concernant les pratiques pouvant être mises en œuvre en classe dans le souci de soutenir le bien-être des élèves.

Les effets de l'école sur le bien-être des élèves : mise en contexte

Différents domaines de recherche

La question du lien entre école et bien-être des élèves a été abordée selon plusieurs perspectives de recherche assez différentes. Dans le cadre de cet article, nous nous centrerons plus spécifiquement sur trois domaines de recherche : la psychologie de l'éducation, l'efficacité éducative, et la santé publique.

Tout d'abord, des études en psychologie de l'éducation ont au départ identifié certains processus individuels favorisant le bien-être des jeunes et ont donc cherché, dans un second temps, à déterminer ce qui dans l'environnement scolaire favorisait ces processus. Par exemple, certaines ont exploré dans quelle mesure le contexte scolaire pourrait influencer le bien-être des adolescents *via* le sentiment de justice, de cohérence ou d'appartenance (García-Moya, Rivera & Moreno, 2013 ; Loukas, Suzuki & Horton, 2006 ; Peter & Dalbert, 2010). D'autres se sont focalisées sur le soutien social dont bénéficiaient les adolescents, notamment en situation de stress (Rueger, Malecki, Pyun *et al.*, 2016). Enfin, de grands courants de recherche concernant les processus motivationnels (voir Sarrazin, Tessier & Trouilloud, 2006), comme la théorie des buts d'accomplissement (Midgley, 2002) et la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008), ont avancé que le type de motivation développé par les individus était lié à leurs réactions affectives. En favorisant tel ou tel type de motivation, les environnements d'apprentissage pourraient donc également influencer le bien-être.

Ensuite, le courant de recherche de l'efficacité en éducation (*educational effectiveness*) cherche à identifier les facteurs pouvant rendre compte de l'efficacité de certaines écoles ou certains enseignants par rapport à d'autres (effet-école ou effet-maître) (Dupriez & Dumay, 2009). Initialement, l'efficacité se référait à de meilleurs apprentissages ou une meilleure performance cognitive des élèves, mais, de plus en plus, ces études prennent également en considération des indicateurs « non cognitifs » comme critères d'efficacité (Opdenakker & Van Damme, 2000). Le bien-être des élèves est désormais considéré comme un indicateur d'efficacité parmi d'autres, comme l'atteste son introduction en 2012 dans l'enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*), coordonnée par l'OCDE, qui vise à étudier l'efficacité des systèmes éducatifs dans de nombreux pays.

Enfin, le bien-être des jeunes est considéré comme un enjeu majeur de santé publique dans le champ de la santé. L'école est en effet vue comme un lieu propice aux interventions de promotion de la santé, car elle offre un accès privilégié à l'ensemble des enfants et adolescents (Simar, Darlington, Bernard *et al.*, 2018). Mais, étant donné le temps important passé par les jeunes à l'école, l'environnement scolaire est également considéré comme un facteur à part entière pouvant affecter leur bien-être. L'environnement scolaire est notamment l'une des dimensions contextuelles mesurées par l'enquête internationale HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*), coordonnée par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) et portant sur les comportements liés à la santé parmi les jeunes de 11 à 15 ans. Plus spécifiquement, dans une perspective de promotion de la santé, l'approche de l'*École promotrice de santé* (*Health Promoting School*) a été proposée par l'OMS afin de fournir un cadre pour les activités et programmes de promotion de la santé en contexte scolaire. Promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves est l'un des objectifs de cette approche, à côté notamment de l'adoption de comportements sains en ce qui concerne l'alimentation, l'activité physique ou encore l'usage de substances. Différentes recherches scientifiques se réfèrent donc à cette approche ou évaluent des programmes mis en place dans les écoles s'inscrivant dans ce cadre (voir notamment Langford, Bonell, Jones *et al.*, 2014).

Il est utile de garder à l'esprit la coexistence de ces différentes approches, car la question de l'influence du contexte scolaire sur le bien-être des élèves ne se pose pas de la même manière selon le cadre dans lequel elle s'inscrit. Les différences concernent entre autres la manière d'appréhender le bien-être, mais également la méthodologie et les analyses employées, comme nous le verrons dans la suite de cet article.

Conceptualisations multiples du bien-être

S'il existe un réel intérêt des chercheurs à comprendre ce qui permet aux élèves de se sentir bien, il faut toutefois noter que le sens du terme bien-être, tout comme celui de qualité de vie ou encore de

bonheur, ne fait pas consensus (McLaughlin, 2008 ; Soutter, Gilmore & O'Steen, 2011). Ces termes sont tantôt utilisés pour désigner l'idée générale de se sentir bien, tantôt pour faire référence à des concepts plus spécifiques, eux-mêmes variables selon les auteurs (Veenhoven, 1999). Dans le cadre de cet article, le bien-être sera considéré comme un terme générique faisant référence à l'idée générale de se sentir bien. Se référant à une vision moderne et globale de la santé mentale (Suldo, Gelley, Roth *et al.*, 2015), ce concept englobe à la fois l'absence de signes de mal-être et la présence d'indicateurs positifs.

Le ressenti de bien-être peut être appréhendé de différentes manières par l'être humain. Ce dernier peut en effet se référer à ce qu'il ressent au niveau affectif, mais également se baser sur une évaluation plus cognitive de sa situation. Enfin, ces évaluations peuvent également entraîner certains syndromes mentaux (Veenhoven, 1999). Nous développerons ci-dessous ces différentes dimensions du bien-être (affective, cognitive et psychopathologique).

Tout d'abord, le bien-être comporte notamment une dimension affective ou émotionnelle. Une émotion se définit comme une réponse adaptative à un événement jugé pertinent par l'individu (Scherer, 2005). Par exemple, en contexte scolaire, la réussite à un examen important suscitera probablement de la joie, l'idée de devoir réciter un texte devant toute la classe de l'anxiété, la réprimande non fondée d'un enseignant de la colère et les comportements de rejet de la part d'autres élèves de la tristesse. Chacun de ces événements va en effet faire l'objet de différentes évaluations cognitives rapides et automatiques (*appraisals*) qui vont mener à des réactions physiologiques, des expressions faciales typiques, une tendance à certaines actions et à un ressenti subjectif lié à une émotion en particulier (Scherer, 2005). L'émotion est donc liée à une situation spécifique et pourrait être étudiée comme telle dans des dispositifs expérimentaux. Cependant, en éducation, la dimension affective est souvent appréhendée au moyen de la fréquence à laquelle l'émotion est ressentie dans un certain laps de temps. Les études tentent ainsi d'identifier ce qui, en contexte scolaire, peut rendre compte du fait que certains élèves ont ressenti rarement ou très souvent de la joie, de l'anxiété ou de la colère durant ces dernières semaines (Baudoin & Galand, 2017). S'il est possible de se focaliser spécifiquement sur certaines émotions discrètes, notamment l'anxiété qui a largement été étudiée en situation de test (Zeidner, 1998), il est également courant dans le domaine scolaire de considérer l'état affectif de manière plus globale, en regroupant les émotions plaisantes d'une part, on parlera alors d'*affects positifs*, et les émotions déplaisantes d'autre part, on parlera alors d'*affects négatifs*. Dans le champ de l'éducation, cette dimension émotionnelle ou affective a largement été investiguée, car les émotions sont vues comme un élément essentiel des processus de motivation et d'apprentissage (Boekaerts, 1993). Dans le domaine de la motivation, on considère notamment que, lorsqu'un élève est motivé, cela se reflète par son engagement lors des activités d'apprentissage (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004). Cet engagement comprend notamment le fait de ressentir des émotions positives et peu

d'émotions négatives, c'est ce que l'on appelle l'engagement émotionnel ou affectif (Appleton, Christenson & Furlong, 2008).

Outre la dimension émotionnelle, une dimension cognitive permet également de rendre compte du bien-être de l'élève. Il s'agit alors d'un jugement évaluatif fait par l'individu concernant sa situation, sa vie ou certains domaines plus spécifiques de sa vie. Le concept de *satisfaction de vie*, couramment utilisé dans la littérature, est ainsi défini comme l'évaluation globale faite par l'individu de sa qualité de vie en fonction de ses propres standards ou critères (Diener, Emmons, Larsen *et al.*, 1985). Diener et ses collègues ont développé une échelle qui demande aux individus de se situer par rapport à des phrases du type « Je suis satisfait(e) de ma vie » ou « Mes conditions de vie sont excellentes ». Cette échelle est largement utilisée en recherche et a également été déclinée pour investiguer plus spécifiquement certains domaines, notamment le contexte scolaire. Une échelle de satisfaction vis-à-vis de l'école demande ainsi aux élèves de se situer par rapport à des phrases comme « J'aime être à l'école » ou « J'apprécie les activités scolaires » (Huebner, Laughlin, Ash *et al.*, 1998). Enfin, la dimension cognitive peut également être appréhendée par d'autres mesures, notamment en demandant à l'individu d'évaluer de manière générale sa satisfaction de vie sur une échelle de 0 à 10 (Ravens-Sieberer, Freeman, Kokonyei *et al.*, 2009).

Afin de tenir compte à la fois de la dimension cognitive et de la dimension émotionnelle du bien-être, certains auteurs utilisent le concept de *bien-être subjectif* qui est une agrégation de la satisfaction de vie (ou de l'école), des affects positifs et de l'absence d'affects négatifs (Diener, Emmons, Larsen *et al.*, 1985). Des critiques sont cependant adressées à ce modèle tripartite (voir Busseri & Sadava, 2011). Notamment, les affects positifs et affects négatifs ne sont pas deux dimensions opposées d'un même construit, mais bien deux concepts distincts ayant des conséquences différentes. Il serait donc préférable d'investiguer ces variables séparément.

Enfin, certains individus peuvent développer un ensemble de symptômes liés à la santé mentale. Ces difficultés psycho-sociales peuvent recouvrir des symptômes physiques (maux de tête, fatigue), émotionnels (tristesse, colère), cognitifs (sentiment de solitude) et/ou comportementaux (retrait, fuite). Différents concepts sont mesurés par ce type de symptômes et coexistent dans la littérature : dépression, santé psychologique, détresse psychologique, plaintes somatiques ou encore plus globalement problèmes internalisés. Même si des nuances peuvent exister entre ces concepts au niveau théorique, ils sont couramment utilisés de manière indifférenciée, voire interchangeable, dans les recherches sur les effets du contexte scolaire. Soulignons donc que, dans ce cadre, le terme dépression, par exemple, évoque rarement un diagnostic clinique, mais bien une plus grande fréquence de symptômes dépressifs. Cette manière d'appréhender le bien-être se retrouve majoritairement dans les recherches issues du champ de la santé, notamment de la santé publique.

Notons finalement que la plupart des études sur le bien-être en éducation s'inscrivent dans une approche de mesure directe du bien-être de l'individu. Il est cependant également envisageable d'appréhender le bien-être *via* les conditions censées le favoriser (Veenhoven, 1999). C'est par exemple le cas lorsque le niveau de vie matériel ou les relations sociales sont utilisés, parmi d'autres indicateurs, pour mesurer le bien-être ou le bonheur d'un individu. En éducation, la plupart des études appréhendent le bien-être comme un état subjectif directement accessible. Les études se focalisant sur les opportunités de bien-être sont davantage issues du champ de la santé (Konu & Lintonen, 2006 ; Soutter, O'Steen & Gilmore, 2014) ou du courant de l'efficacité des écoles (Karatzias, Power & Swanson, 2001 ; Van Petegem, Aelterman, Van Keer *et al.*, 2008). Ces études se basent ainsi sur toute une série de critères censés participer au bien-être des élèves, comme l'organisation des bâtiments scolaires, les qualités des enseignants ou encore l'entraide entre élèves. Cette distinction entre *bien-être effectif* et *potentiel de bien-être* est essentielle, car ce qui sera considéré comme une variable indépendante affectant le bien-être dans le premier cas sera constitutif de la mesure du bien-être dans le second, ce qui peut poser des problèmes lorsque l'on cherche à comparer des résultats. Par exemple, Van Petegem, Aelterman, Van Keer *et al.* (2008) considèrent la qualité de la relation entre enseignants et élèves comme un indicateur permettant de mesurer le bien-être alors que, comme nous le verrons par la suite, beaucoup d'autres chercheurs ont précisément investigué si la relation entre les enseignants et les élèves était effectivement un facteur influençant le bien-être de ces derniers.

Enfin, lorsque l'on s'intéresse au bien-être de l'élève, on peut se référer à la manière dont l'élève se sent en général, mais aussi plus particulièrement à l'école. La mesure du bien-être peut donc se référer soit de manière générale au ressenti global, soit plus spécifiquement au ressenti à l'école : satisfaction de vie ou satisfaction par rapport à l'école, affects ressentis en général ou affects ressentis à l'école, etc. On peut en outre s'interroger sur les relations entre ces variables. Par exemple, est-ce que le bien-être à l'école influence le bien-être global ? Si la recherche montre effectivement une relation entre satisfaction de vie et satisfaction par rapport à l'école, cette relation ne serait que modérée (Danielsen, Samdal, Hetland *et al.*, 2009 ; Ravens-Sieberer, Freeman, Kokonyei *et al.*, 2009). En outre, l'étude longitudinale de Lewis, Huebner, Malone *et al.* (2011) tend à montrer que ce serait plutôt la satisfaction de vie qui influencerait la satisfaction vis-à-vis de l'école et non l'inverse.

Outre des variations dans la manière d'appréhender et mesurer le bien-être, les études concernant les liens entre contexte scolaire et bien-être des élèves se distinguent également par des manières différentes d'analyser l'effet du contexte, comme nous le développerons ci-dessous.

Les enjeux méthodologiques dans l'étude des effets contextuels

Plusieurs manières d'étudier les effets du contexte scolaire coexistent dans la littérature. Pour certains chercheurs, c'est la perception individuelle et subjective du contexte qui prime pour comprendre le bien-être des élèves. C'est notamment le point de vue de certains chercheurs en psychologie de l'éducation : peu importe à quel point l'enseignant met réellement en place telle ou telle pratique ou à quel point l'établissement est réellement organisé de telle ou telle manière, ce qui compte c'est la perception personnelle qu'en a l'élève. Par contre, pour d'autres chercheurs, il est essentiel de saisir une information moins personnelle concernant le contexte afin de comprendre ses potentiels effets collectifs.

Actuellement, la grande majorité des études ont été réalisées en se basant sur les perceptions individuelles. Si cette approche ne pose pas de soucis en soi, elle peut se révéler problématique lorsque des conclusions au niveau contextuel sont tirées sur la base d'une analyse de ces perceptions individuelles. La perception que rapporte un élève de son contexte scolaire peut en effet varier en fonction de ses différentes caractéristiques propres comme le genre, l'âge, mais aussi, de manière plus générale, l'expérience passée ou même, ce qui nous concerne plus particulièrement, l'état émotionnel présent (Roeser, Midgley & Urdan, 1996). Les symptômes anxieux pourraient par exemple entraîner des biais attentionnels qui vont conduire l'élève à ne sélectionner dans son environnement que ce qui confirme ses angoisses ou bien l'état affectif pourrait modifier l'interprétation faite d'une situation ou d'un comportement. L'élève mal dans sa peau pourrait ainsi surestimer les comportements agressifs au sein de sa classe ou juger plus négativement son environnement scolaire.

D'autre part, la réponse de l'élève à un item évaluant le climat ou une pratique de l'enseignant peut être le reflet d'une situation particulière. En effet, l'enseignant ne se comporte pas forcément de la même manière avec tous les élèves (McKown & Weinstein, 2008). Cela peut s'expliquer par une préférence de l'enseignant pour consacrer son énergie à certains élèves, imaginons notamment la situation d'un enseignant se consacrant principalement aux élèves les plus compétents ou les plus en difficulté. Mais cela peut également être consécutif à une attitude ou un comportement problématique de la part d'un élève en particulier, imaginons notamment la situation d'un élève agressif envers l'enseignant. Il est alors possible que ce dernier apporte moins d'aide ou bien soit plus sévère avec cet élève en particulier. La perception propre de cet élève ne sera alors pas représentative des pratiques effectives mises en œuvre par l'enseignant dans sa classe. C'est pour ces différentes raisons que les chercheurs s'accordent aujourd'hui à dire que la perception individuelle d'un élève en particulier n'est pas un indicateur valide pour tirer des conclusions en termes d'effets du contexte mais qu'il est

préférable de s'appuyer sur les perceptions d'un ensemble d'élèves, en agrégeant leurs données (Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.*, 2012 ; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein *et al.*, 2009)¹.

Pour appréhender le contexte scolaire de manière plus valide, on serait alors tenté de croire que les chercheurs doivent nécessairement se rendre dans les établissements ou les classes et observer par eux-mêmes toute une série de variables. C'est notamment le cas de l'étude de Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen *et al.* (2015) dans laquelle les chercheurs ont observé une soixantaine de classes différentes pour y récolter des données sur les pratiques des enseignants de mathématiques et ensuite les introduire dans les modèles statistiques. En réalité, ce type de récolte est très coûteux en ressources, tant humaines que financières, et est rarement utilisé lorsque l'on souhaite étudier des dizaines, voire des centaines, de contextes différents. Une autre difficulté est le choix du moment d'observation qui permettrait d'avoir une image représentative des pratiques d'un enseignant : à quel moment de la journée, lors quel(s) type(s) d'activité(s), pendant combien de temps, combien de fois ? Le codage de ces observations pose aussi d'énormes questions de fiabilité (Praetorius, Lenske & Helmke, 2012). Une méthode de récolte de données couramment utilisée pour mesurer des variables au niveau contextuel reste donc d'interroger les élèves par questionnaires auto-rapportés et, ensuite, d'agréger ces informations au niveau contextuel (la classe ou l'école). Les locaux sont-ils en bon état dans cette école ? Les enseignants sont-ils attentifs à chacun ? Les élèves sont alors considérés comme différents observateurs d'un même environnement et on s'attend à ce que cette agrégation minimise les biais individuels et maximise la probabilité d'appréhender le plus fidèlement possible le construit réel. En plus d'être plus économique, ce type de mesure permettrait d'atteindre une mesure de qualité comparable à celle issue de l'observation par des observateurs externes (De Jong & Westerhof, 2001 ; Fauth, Wagner, Bertram *et al.*, 2019 ; Wang, Hofkens & Ye, 2020).

Lorsqu'on mesure une variable du contexte scolaire, que ce soit en agrégeant les informations récoltées auprès des élèves, en observant *in situ* ou encore en s'appuyant sur des données objectives, on obtient une seule donnée pour chaque contexte (que ce soit l'école ou bien la classe) qu'il faut alors mettre en lien avec le bien-être des différents élèves évoluant au sein de chacun de ces contextes. Comprendre les effets des environnements scolaires sur les différents individus nichés au sein de ces environnements représente cependant un défi en ce qui concerne la modélisation statistique de ces effets (Anderson, 1982 ; Bressoux, 2008). Étant donné les enjeux qui y sont liés, il apparaît utile de présenter succinctement la pertinence, mais aussi quelques principes des modèles statistiques plus complexes développés pour y faire face.

¹ En d'autres mots, l'analyse des perceptions individuelles de l'environnement scolaire reste pertinente pour étudier des trajectoires individuelles, mais ne permet pas d'établir des effets du contexte éducatif.

En effet, lorsque l'on souhaite étudier les effets d'un environnement sur des individus, par exemple 3 000 élèves issus de 50 écoles, on pourrait tout d'abord envisager d'analyser au niveau individuel les caractéristiques de cet environnement. Imaginons, par exemple, une base de données dans laquelle on a introduit pour chacun des 3 000 élèves s'il appartenait à une école dont le public est socio-économiquement favorisé ou défavorisé. Au niveau statistique, cette pratique augmenterait considérablement le nombre d'unités d'analyse pour la variable « composition socio-économique du public » et conduirait à une augmentation du risque d'erreur de type 1, à savoir conclure à un effet de la variable alors qu'il n'y en a en réalité pas (Bressoux, 2008). Mais on pourrait également imaginer d'agréger le bien-être des élèves pour chacune des 50 écoles et analyser au niveau établissement la relation entre le niveau socio-économique moyen du public de l'école et le bien-être moyen des élèves. Cependant, inférer au niveau individuel (élève) des liens observés au niveau contextuel (établissement) mène le plus souvent à des conclusions erronées et constitue ce qui est communément appelé l'« erreur écologique » (Robinson, cité dans Bressoux, 2008) : les relations entre les variables peuvent en effet être différentes, voire opposées, au niveau individuel et au niveau contextuel.

Pour surmonter cette problématique d'agrégation ou de désagrégation, mais également pour résoudre d'autres problèmes statistiques posés par ces analyses (comme la non-indépendance des erreurs), des modèles statistiques plus complexes ont été développés (voir Bressoux, 2008, pour une présentation plus approfondie de ces modèles). Ceux-ci permettent d'analyser conjointement des variables individuelles (généralement appelées niveau 1) et contextuelles (appelées niveau 2) tout en respectant la structure hiérarchique regroupant plusieurs individus au sein de contextes communs. Ces modèles ont été utilisés en éducation, notamment dans la recherche sur les effets-école, mais aussi en démographie et en épidémiologie. La plupart des études dans le champ de la santé concernant l'influence de l'école sur les symptômes dépressifs s'appuient notamment sur ce type de modèles.

Si l'objectif d'une étude est de tirer des conclusions en termes d'effets de l'environnement éducatif, il existe aujourd'hui un consensus sur la nécessité d'utiliser de tels modèles multiniveaux pour analyser les variables liées au contexte scolaire, incluant le climat scolaire et les pratiques des enseignants (Bressoux, 2008 ; Lüdtke, Robitzsch, Trautwein *et al.*, 2009 ; Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.*, 2012). Comme nous l'avons vu précédemment, cette nécessité s'explique à la fois par des enjeux de validité conceptuelle et par des raisons statistiques. Il est toutefois nécessaire de garder à l'esprit quelques principes lorsque l'on utilise de tels modèles statistiques afin de s'assurer de la validité des résultats obtenus. Il est notamment important de distinguer plusieurs catégories de variables pouvant être étudiées au niveau contextuel : les variables contextuelles par nature (comme le fait d'être dans une école publique ou privée, par exemple), les variables de composition (par exemple le niveau socio-économique moyen de l'école) et les variables agrégeant des perceptions (par exemple l'agrégation des

perceptions des pratiques de l'enseignant) (Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.*, 2012). Les deux dernières catégories nécessitent en effet certains traitements particuliers et des erreurs dans les modèles statistiques peuvent rendre les résultats invalides.

En ce qui concerne les variables de composition, celles-ci se composent de l'agrégation d'informations liées au niveau individuel, plus spécifiquement à des *caractéristiques* des individus (genre, niveau socio-économique, résultats scolaires, etc.). Si l'on souhaite étudier un effet de composition au niveau 2, il est donc nécessaire de tenir compte de cette caractéristique individuelle au niveau 1. Par exemple, si la proportion de filles dans une classe est introduite seule au niveau contextuel pour expliquer la dépression sans contrôler pour le genre au niveau individuel, les résultats indiqueront que plus il y a de filles dans une classe, plus les élèves sont déprimés. Mais cet effet pourrait en réalité s'expliquer par les caractéristiques individuelles des élèves composant les classes, le genre de l'élève dans ce cas-ci, et non pas par le fait de rassembler telle ou telle proportion de filles ou de garçons au sein d'un groupe. Si la proportion de filles est introduite au niveau 2 et le genre au niveau 1, le modèle multiniveau indiquera probablement que les filles rapportent davantage de dépression, mais que la proportion de filles dans la classe n'est pas liée à la dépression. On ne peut parler d'effet de composition que lorsque l'on observe un effet des caractéristiques individuelles agrégées au niveau contextuel au-delà de l'effet individuel.

En ce qui concerne les variables agréant des *perceptions*, elles sont elles aussi composées à partir d'informations liées au niveau individuel. Cependant, ce ne sont plus des caractéristiques individuelles qui sont agrégées, mais bien les perceptions d'une caractéristique contextuelle. Pour bien comprendre cette distinction, Marsh, Lüdtke, Nagengast *et al.* (2012) attirent l'attention sur le fait que lorsqu'on agrège le genre, les individus ne sont pas interchangeables entre eux (une fille n'est pas équivalente à un garçon) et le genre d'une personne n'est pas censé être affecté par la proportion de filles ou de garçons dans la classe. En revanche, lorsqu'on agrège la perception d'une pratique éducative, les individus sont supposés être interchangeables entre eux, car ils évaluent un même construit (un observateur est théoriquement équivalent à un autre observateur), et les perceptions individuelles sont censées être affectées par le climat collectif. Lorsque des caractéristiques individuelles sont agrégées au niveau 2, nous avons vu qu'il était nécessaire de contrôler au niveau 1 pour cette caractéristique alors que, si c'est la perception d'un même construit qui est agrégée au niveau 2, il n'est pas nécessaire de contrôler pour cette variable au niveau 1. L'introduction simultanée au niveau individuel et contextuel peut même se révéler problématique, à moins de respecter certaines conditions (voir Lüdtke, Robitzsch, Trautwein *et al.*, 2009, pour plus de détails).

Soulignons également que, avant d'agréger les perceptions individuelles, il est préférable de vérifier que les élèves partagent effectivement une perception commune du concept en question. Les modèles multiniveaux permettent de décomposer la variance d'une variable afin de distinguer quelle part est

associée au contexte partagé et quelle part est associée aux individus. Si la part de variance liée au contexte est non significative pour la perception des élèves d'une caractéristique de la classe ou de l'école, cela signifie que les élèves répondent à cette question indépendamment de la classe ou de l'école à laquelle ils appartiennent. Cela n'a donc pas de sens d'agréger ces perceptions au niveau de la classe ou de l'école pour en faire une variable caractérisant le contexte. Cette part de variance au niveau contextuel est appelée coefficient intra-classe (*Intraclass Coefficient*, ICC) et permet donc de vérifier que les élèves partagent bien, dans une certaine mesure, une perception commune de leur environnement scolaire. Si cela fait sens d'agréger la perception des caractéristiques de l'environnement ou des pratiques des enseignants, ces variables peuvent alors être introduites au niveau 2 dans des modèles multiniveaux.

Enfin, notons que ces modèles multiniveaux rendent possible la quantification de l'effet du contexte scolaire. Nous venons en effet d'aborder le fait que les modèles multiniveaux permettaient de décomposer la variance et ainsi de distinguer quelle part pouvait être attribuée à des caractéristiques du contexte au moyen du coefficient intra-classe (ICC). Dans le domaine scolaire, l'étude du contexte peut se faire au niveau de la classe, de l'école, ou des deux à la fois. En général, les études issues du domaine de la santé se sont davantage focalisées sur l'école comme unité d'analyse alors que, dans le domaine de l'éducation, on retrouve l'école et/ou la classe comme niveau d'analyse. Le choix du niveau d'analyse peut s'expliquer par la pertinence vis-à-vis du système éducatif (si les élèves ne sont pas régulièrement regroupés en classe « fixe ») ou par la question de recherche. Les quelques études ayant pris en compte à la fois le niveau classe et le niveau école indiquent qu'une plus grande part de variance du bien-être est liée au niveau classe par rapport au niveau école (Låftman & Modin, 2012 ; Meilstrup, Ersbøll, Nielsen *et al.*, 2015 ; Modin & Ostberg, 2009 ; Opdenakker & Van Damme, 2000 ; Rathmann, Herke & Richter, 2019). S'ils sont bien significatifs, les effets-classe et effets-école mis en évidence dans ces études sont cependant assez faibles concernant le bien-être. La part de variance liée au contexte dépasse rarement les 4 % en ce qui concerne les symptômes dépressifs (Anderman, 2002 ; Dunn, Milliren, Evans *et al.*, 2015 ; Låftman & Modin, 2012 ; Brière, Pascal, Dupéré *et al.*, 2013 ; Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; Joyce & Early, 2014 ; Konu, Lintonen & Autio, 2002 ; Meilstrup, Ersbøll, Nielsen *et al.*, 2015 ; Modin & Ostberg, 2009 ; Roeger, Allison, Martin *et al.*, 2001 ; Mouratidis, Vansteenkiste, Michou *et al.*, 2013). En ce qui concerne la dimension cognitive du bien-être, il existe peu d'études utilisant des modèles multiniveaux. Les quelques études disponibles indiquent qu'entre 3 et 10 % de la variance de la satisfaction de vie, de la satisfaction de l'école ou d'une autre évaluation subjective de l'état de bien-être sont associés à des caractéristiques du contexte (Jimmieson, Hannam & Yeo, 2010 ; Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011 ; Opdenakker & Van Damme, 2000 ; Rathmann, Herke, Hurrelmann *et al.*, 2018 ; Saab & Klinger, 2010 ; Verkuyten & Thijs, 2002). Enfin, concernant la

dimension émotionnelle, 5 à 15 % de la variance serait liée au contexte scolaire (Baudoin & Galand, 2017, 2020 ; Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007 ; Hospel & Galand, 2016 ; Mouratidis, Vansteenkiste, Michou *et al.*, 2013).

Si les études multiniveaux confirment l'existence de variations entre contextes scolaires (classes ou écoles) concernant le bien-être des élèves, elles ne fournissent pas nécessairement de réponse concernant les raisons de ces variations. Une diversité de facteurs peut en effet entrer en ligne de compte, nous allons les passer en revue ci-dessous avant d'aborder plus spécifiquement les pratiques des enseignants.

Diversité des facteurs pouvant rendre compte de l'effet du contexte scolaire

Tout d'abord, on peut se demander si certaines *caractéristiques structurelles* de l'école sont liées au bien-être des élèves : se sent-on mieux dans un établissement public ou privé ? En contexte rural ou urbain ? Dans une petite ou une grande classe ? Ensuite, les caractéristiques physiques de l'environnement scolaire peuvent également faire l'objet d'investigations : le bien-être de l'élève est-il lié à la quantité de lumière naturelle entrant dans les classes ? Ou encore à l'aménagement des toilettes ? Au fait que des espaces verts soient accessibles dans la cour de récréation ? En outre, on peut également s'interroger sur l'effet potentiel du public d'élèves qui fréquente l'établissement ou qui compose le groupe classe : se sent-on moins bien dans une école avec un public davantage défavorisé socio-économiquement ? Ou dans une classe avec une majorité de garçons ? Ces caractéristiques objectives de l'école ou de la classe ainsi que la composition du public scolaire ont surtout fait l'objet de recherches dans les champs de la santé ou de l'efficacité des établissements. Malgré la popularité de ces dimensions dans le discours public, la plupart de ces études n'ont pas mis en évidence d'effets de ces facteurs sur le bien-être des élèves (Almquist, Modin & Augustine, 2013 ; Brière, Pascal, Dupéré *et al.*, 2013 ; Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; Dunn, Milliren, Evans *et al.*, 2015 ; Hospel & Galand, 2016 ; Olivier, Galand, Morin *et al.*, 2021 ; Peetsma, van der Veen, Koopman *et al.*, 2006 ; Rathmann, Herke & Richter, 2019 ; Verkuyten & Thijs, 2002). Seules quelques études trouvent que certaines émotions relatives aux mathématiques varieraient en fonction du ratio de filles au sein de la classe (Frenzel, Pekrun & Goetz, 2007) ou que les problèmes de comportements internalisés seraient liés à un manque de ressources et au caractère privé ou public des établissements aux États-Unis (Milkie & Warner, 2011). Mais, de manière générale, les caractéristiques structurelles et la composition du public scolaire semblent peu liées au bien-être des élèves, et cela dans différents systèmes scolaires et relativement à différents indicateurs du bien-être. En ce qui concerne les caractéristiques physiques de l'environnement, elles sont principalement investiguées au sein d'approches basées sur les

opportunités ou conditions potentielles de bien-être, et sont donc rarement mises directement en relation avec le bien-être tel que défini dans le présent article.

Outre les caractéristiques objectives de l'école et la composition du public, les *comportements et interactions* entre les individus évoluant au sein de l'environnement scolaire constituent une autre grande dimension du contexte. Ce qui se vit entre élèves mais aussi les interactions entre ceux-ci et les enseignants peuvent affecter leur bien-être. En ce qui concerne les relations entre élèves, nous distinguons ici le contexte relationnel général de l'expérience propre et particulière de chaque élève dans ses relations aux autres. Par exemple, plusieurs études indiquent qu'être exposé à des situations de violence ou de harcèlement entre élèves, sans forcément y jouer un rôle, aurait un effet délétère sur le bien-être (Janosz, Brière, Galand *et al.*, 2018 ; Meilstrup, Ersbøll, Nielsen *et al.*, 2015 ; Modin & Ostberg, 2009 ; Modin, Plenty, Låftman *et al.*, 2018 ; Saab & Klinger, 2010). À l'inverse, les élèves rapporteraient davantage de bien-être dans les classes ou écoles au sein desquelles les élèves apprécient être ensemble et prennent soin les uns des autres (Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol *et al.*, 2016 ; Oberle, Schonert-Reichl & Zumbo, 2011 ; Meilstrup, Ersbøll, Nielsen *et al.*, 2015). À côté des pairs, les enseignants peuvent également jouer un rôle clé. Ce qu'ils mettent en place au sein des classes ou de l'école, que ce soit dans la manière de gérer les apprentissages, mais aussi la discipline, est susceptible d'influencer le bien-être : par exemple, les élèves se sentent-ils mieux lorsque l'enseignant les fait participer à l'élaboration des règles de vie de la classe ? Se sentent-ils moins bien lorsque l'enseignant affiche les résultats des tests en les classant du meilleur au moins bon ? Cette question des effets des pratiques des enseignants sera largement développée dans la seconde partie de cet article. Mais en amont de ce qui peut s'observer en classe, les aspects liés à l'organisation et à la vie de l'équipe éducative, comme la collaboration entre enseignants ou encore le style de *leadership* de la direction, constituent également une dimension du contexte scolaire. Ces aspects ont cependant plus rarement fait l'objet d'études en lien avec le bien-être des élèves. Une étude indique notamment que les élèves rapporteraient des niveaux de bien-être supérieurs dans les écoles où les enseignants collaborent davantage (Opdenakker & Van Damme, 2000).

Enfin, à côté de ces dimensions tangibles et potentiellement observables, les chercheurs se sont également intéressés aux croyances et normes partagées. Le bien-être est-il plus élevé dans les écoles où l'ensemble des élèves partagent un fort sentiment d'appartenance ? Se sent-on mieux dans une classe où l'ensemble des élèves accordent de la valeur aux apprentissages ? Ces croyances et normes partagées constituent selon Van Houtte (2005) la *culture* de l'établissement ou de la classe. La culture d'école peut se référer aux croyances et normes des élèves, mais aussi à celles de l'équipe éducative, ces deux cultures ne convergeant pas forcément (Van Houtte, 2005).

Toutes ces dimensions peuvent se retrouver dans la littérature scientifique pour appréhender les effets de l'environnement scolaire, mais elles sont désignées par une diversité de termes et de concepts. Celui de *climat scolaire* est notamment souvent utilisé. Les auteurs s'accordent à dire qu'il n'existe pas de définition claire et consensuelle de ce concept (Anderson, 1982 ; Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009 ; Zullig, Koopman, Patton *et al.*, 2010). Le climat d'une école serait son atmosphère générale (Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009). Il dépendrait de différentes dimensions de l'environnement, comme décrites précédemment, et constituerait une perception partagée (Anderson, 1982 ; Van Houtte, 2005). Van Houtte distingue le « climat psychologique » du « climat organisationnel » ou « climat collectif », selon que l'on se base sur la mesure individuelle de la perception ou sur une agrégation de ces perceptions. Comme pour l'environnement scolaire (voir ci-dessus), l'enjeu est ici de savoir si l'accent est mis sur un climat « subjectif », influencé par les caractéristiques individuelles de celui qui le perçoit, ou sur un indicateur reflétant une facette davantage collective et partagée de l'environnement scolaire (Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009). Les deux conceptions coexistent dans la littérature sous la même appellation de climat, ce qui contribue à la confusion dans ce champ. La conception subjective suppose que le climat est une perception subjective globale de l'atmosphère de l'école qui joue le rôle de médiateur entre les différentes dimensions objectives (caractéristiques de l'école, du public, pratiques et interactions entre acteurs, normes dominantes) et les conséquences observées sur l'élève (Anderson, 1982 ; Van Houtte, 2005). La conception objective suppose que ce construit permet d'appréhender la réalité au moyen de différentes catégories d'impressions partagées. Les conclusions, mais aussi les implications pratiques qui en découlent, varieront donc selon la conception adoptée par les auteurs des études sur le climat scolaire.

Certains auteurs ont proposé de structurer davantage cette approche du climat en l'organisant en différentes dimensions. Par exemple, la dimension de sécurité du climat scolaire, aussi appelé climat de sécurité, permettrait de rendre compte à la fois des pratiques des enseignants liées à l'application des règles et des sanctions, de la politique de l'école par rapport au harcèlement, des attitudes des élèves par rapport à la violence ou encore de la présence effective de comportements violents (Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009). Les auteurs développent habituellement également une dimension relationnelle, le climat social ou relationnel, et une dimension liée à l'apprentissage, le climat d'apprentissage (Zullig, Koopman, Patton *et al.*, 2010). La première combinerait des variables comme les relations entre enseignants et élèves, les relations entre élèves, l'implication des parents dans la vie de l'école, la disponibilité de l'équipe éducative en cas de besoin ou encore le sentiment d'appartenance. La seconde comprendrait à la fois les attentes des enseignants, les pratiques d'instruction, les normes relatives à l'apprentissage, la valorisation des différents styles d'apprentissage, le sentiment de compétence ou encore les opportunités de développement professionnel pour les

enseignants. Il est cependant surprenant que les auteurs ajoutent à la suite de ces dimensions celle des caractéristiques physiques de l'environnement (Cohen, McCabe, Michelli *et al.*, 2009 ; Zullig, Koopman, Patton *et al.*, 2010), plutôt que de les intégrer au sein des différentes dimensions décrites ci-dessus. L'agencement des toilettes ou de la cour de récréation, en réduisant les espaces hors de la vue des adultes où prennent habituellement place les actes de harcèlement, pourrait ainsi participer au climat de sécurité, l'existence d'espaces de rencontre conviviaux au climat relationnel et l'organisation spatiale de la classe au climat d'apprentissage. De plus, en mélangeant autant de caractéristiques différentes au sein de chaque dimension, cette approche ne permet pas d'identifier quels sont les leviers potentiels d'action à privilégier.

En outre, ces mesures englobent également des caractéristiques souvent considérées comme des variables « dépendantes », censées être influencées par le climat (le sentiment de compétence, les relations entre élèves, le sentiment d'appartenance, le bien-être, etc.), ce qui peut poser un problème méthodologique. Nous avons pointé ci-dessus que certains chercheurs incluaient des facteurs davantage contextuels (comme la qualité générale des relations avec les enseignants) dans leur mesure du bien-être (Van Petegem, Aelterman, Van Keer *et al.*, 2008). De la même manière, certains auteurs considèrent donc la motivation ou encore le bien-être des élèves comme des indicateurs constitutifs du climat scolaire. Ces manières de conceptualiser le bien-être ou le climat scolaire peuvent être pertinentes quand il s'agit de lier l'un ou l'autre de ces concepts à d'autres variables. C'est notamment le cas des recherches de Debarbieux (2015) mettant en évidence le lien entre le climat scolaire (incluant le bien-être en classe) et la victimisation des élèves. Ce type de recherches n'est par contre pas très informatif lorsque l'objectif est précisément d'examiner le lien entre le bien-être et le climat scolaire conceptualisé comme une perception collective de l'environnement scolaire. Face au grand nombre d'études utilisant le terme « climat scolaire », il est alors nécessaire de se référer systématiquement aux mesures pour savoir exactement sur quoi porte réellement l'étude en question. Dans les faits, les pratiques des enseignants constituent souvent en grande partie la mesure du climat scolaire.

Parmi les différents facteurs présentés ci-dessus, les pratiques des enseignants apparaissent comme un levier d'action pertinent pour agir sur le bien-être des élèves. Il s'agit en effet d'une dimension sur laquelle peuvent avoir prise les acteurs au sein des établissements, à la différence des dimensions structurelles et de composition, qui relèvent souvent de décisions à d'autres niveaux, ou des aspects culturels, plus complexes et délicats à modifier. Un certain nombre d'études issues de différents champs de recherche ont donc investigué les effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves.

Les pratiques des enseignants et leurs relations avec le bien-être des élèves

Malgré un nombre croissant d'études explorant les effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves, il s'avère difficile d'avoir une vision claire des résultats concernant cette question. En effet, il existe des variations quant aux termes employés pour désigner les pratiques des enseignants. D'une étude à l'autre, un même terme peut faire référence à différentes pratiques et un même type de pratique peut se retrouver sous des labels différents. En outre, les différentes pratiques ne sont pas catégorisées ni regroupées de la même manière selon les études, ceci s'expliquant notamment par la coexistence de différents cadres théoriques au sein de la littérature. Ajoutons à cela qu'il n'est pas rare que les pratiques des enseignants soient associées à d'autres facteurs pour constituer des variables plus globales (climat scolaire, environnement scolaire...). Afin d'offrir une réelle synthèse des effets des pratiques des enseignants, nous avons dans cet article fait le choix de nous référer davantage à la manière dont les variables ont réellement été mesurées au sein de chaque étude plutôt qu'aux termes employés par les auteurs pour désigner ces variables.

La manière de catégoriser les différentes pratiques des enseignants ne fait pas consensus parmi la communauté scientifique, et le regroupement des pratiques est le plus souvent lié au cadre théorique sur lequel s'appuie chaque étude. Nous allons ici succinctement présenter quelques cadres théoriques couramment mobilisés au sein de différents domaines de recherche pour appréhender les effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des élèves. Cette vue d'ensemble permettra de dégager plusieurs grandes catégories de pratiques qui seront développées par la suite.

En psychologie de l'éducation, les modèles relatifs aux effets contextuels sont souvent une extension des modèles élaborés pour rendre compte des processus individuels. Une théorie actuellement très utilisée est la théorie de l'autodétermination (*Self-Determination Theory* ; Deci & Ryan, 2000), connexe au *Self-System Model of Motivational Development* (SSMMD ; Connell & Welborn, 1991). Selon ces approches théoriques, la motivation et le développement d'un individu passent par la satisfaction de trois besoins de base, à savoir les besoins d'appartenance, de compétence et d'autonomie (Deci & Ryan, 2000). La manière dont l'environnement, y compris les pratiques des enseignants, va pouvoir satisfaire ces besoins en favorisant l'implication, la structure et l'autonomie aura donc des répercussions sur le développement global et le bien-être de l'élève (Deci & Ryan, 2008). Un autre cadre théorique dominant en psychologie de l'éducation est celui des buts d'accomplissement (Midgley, 2002). Selon ce modèle théorique, poursuivre des buts de maîtrise, c'est-à-dire s'engager dans une activité d'apprentissage pour s'améliorer et maîtriser la tâche, conduit à des effets plus bénéfiques (y compris pour le bien-être) que poursuivre des buts de performance, à savoir s'engager dans une activité pour surpasser les autres

ou faire la démonstration de sa performance. Il serait donc préférable pour le bien-être des élèves que les pratiques des enseignants encouragent davantage la maîtrise des contenus et la progression par rapport à soi-même plutôt que la compétition et la comparaison sociale (Kaplan & Maehr, 1999 ; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Enfin, certains auteurs en psychologie de l'éducation se sont focalisés sur le soutien social perçu par l'élève et donc sur les pratiques des enseignants favorisant cette perception (Tennant, Demaray, Malecki *et al.*, 2015).

En ce qui concerne les recherches sur l'efficacité en contexte scolaire, plusieurs modèles ont été proposés afin d'organiser les facteurs préalablement identifiés comme efficaces pour l'apprentissage et la performance des élèves. Citons notamment le modèle tridimensionnel de Klieme et ses collègues (Fauth, Decristan, Rieser *et al.*, 2014 ; Praetorius, Klieme, Herbert *et al.*, 2018) incluant la gestion de classe, le climat soutenant et l'activation cognitive, ou encore le modèle CLASS de Pianta et Hamre (2009) comprenant dix dimensions regroupées en trois domaines (le soutien émotionnel, l'organisation de la classe et le soutien à l'apprentissage).

Dans le domaine de la santé, les pratiques des enseignants sont vues comme des facteurs de l'environnement affectant la santé et l'ajustement des élèves. Plusieurs auteurs ont notamment étudié les pratiques des enseignants en s'appuyant sur des cadres théoriques développés en contexte organisationnel en lien avec le bien-être des travailleurs (Modin, Östberg, Toivanen *et al.*, 2011 ; Samdal, Wold & Bronis, 1999), comme le *Job Demands-Ressources Model* (JD-R ; Demerouti, Bakker, Nachreiner *et al.*, 2001) ou le *Job Demand-Control(-Support) model* (JD-CS ; Johnson & Hall, 1988 ; Karasek & Theorell, 1990). Selon ce dernier modèle appliqué à l'éducation, le bien-être des élèves serait affecté par les exigences scolaires, les opportunités de choix et de participation et le soutien social des enseignants et des pairs.

Enfin, rappelons que le concept de climat scolaire, utilisé dans les différents domaines de recherche présentés dans cet article, propose également une catégorisation en plusieurs dimensions pouvant être éventuellement transférée aux pratiques des enseignants : le climat de sécurité, le climat d'apprentissage et le climat social ou relationnel (Baudoin & Galand, 2018).

Au-delà de la diversité des cadres théoriques mobilisés dans les différents domaines de recherche, quelques grandes dimensions communes à plusieurs de ces modèles se distinguent, notamment :

- (1) le soutien social des enseignants ;
- (2) le soutien à l'autonomie (vs le contrôle) et à la participation ;
- (3) la gestion de classe et de la discipline ;
- (4) le soutien à l'apprentissage ;
- et enfin (5) l'accent mis sur la performance (pression, comparaison sociale, etc.).

Nous allons dans la suite de cet article passer en revue – pour chacune de ces grandes catégories – les résultats de recherches empiriques concernant le lien entre bien-être des élèves et pratiques des enseignants. Nous distinguerons pour chaque partie les résultats s'appuyant uniquement sur la perception individuelle des élèves des conclusions tirées sur base de modèles multiniveaux (voir ci-dessus la partie sur les enjeux méthodologiques des études). Nous attirerons également l'attention du lecteur sur la manière dont le bien-être a été considéré et mesuré dans ces différentes études (voir ci-dessus la partie sur les multiples conceptualisations du bien-être).

Soutien social des enseignants

Études basées sur la perception individuelle

Le soutien social des enseignants est une variable largement étudiée en lien avec le bien-être des élèves. Tout d'abord, de nombreux auteurs se sont intéressés au rôle du soutien social fourni par les personnes significantes des adolescents comme facteur de protection pour leur développement (Rueger, Malecki, Pyun *et al.*, 2016). À cette période de la vie, les enseignants sont, à côté des parents et des pairs, des acteurs de premier plan. Investiguant ces diverses sources de soutien social, plusieurs études ont ainsi mis en évidence le lien entre soutien social de l'enseignant et différents indicateurs de bien-être de l'élève (Ahmed, Minnaert, van der Werf *et al.*, 2010 ; Buchanan & Bowen, 2008 ; Capp, Berkowitz, Sullivan *et al.*, 2016 ; Chu, Saucier & Hafner, 2010 ; DeSantis King, Huebner, Suldo *et al.*, 2006 ; LaRusso, Romer & Selman, 2008 ; Stewart & Suldo, 2011 ; Yeung & Leadbearer, 2010), même si certains auteurs ont uniquement montré un effet du soutien de la famille et des pairs (Siddall, Huebner & Jiang, 2013).

Ensuite, certaines études ont examiné plus en profondeur les effets de cette variable en proposant de distinguer différentes catégories de soutien (Malecki & Demaray, 2003). Selon ces auteurs, le soutien émotionnel concerne le fait de porter de l'attention et du respect à l'élève, le soutien instrumental se réfère au fait de lui fournir de l'aide, le soutien informationnel se rapporte aux conseils donnés par l'enseignant et le soutien évaluationnel se réfère aux rétroactions fournies par l'enseignant. Notons que le soutien tel qu'il est habituellement mesuré dans les autres études correspond essentiellement aux concepts de soutiens émotionnel et instrumental tels que décrits par ces auteurs. Ce serait justement ces deux sous-dimensions du soutien de l'enseignant qui seraient principalement liées au bien-être subjectif de l'élève (Suldo, Friedrich, White *et al.*, 2009). Seul le soutien émotionnel serait lié à moins de troubles internalisés et de symptômes émotionnels selon les résultats de Tennant et ses collègues (2015).

Enfin, cette variable de soutien social est couramment prise en compte dans les études investiguant les effets simultanés de différentes catégories de pratiques d'enseignement (Aldridge, Fraser, Fozdar *et al.*,

2016 ; Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen *et al.*, 2015 ; Wang, 2009 ; Wang & Eccles, 2013 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007 ; Zullig, Huebner & Patton, 2011). C'est notamment le cas des études de Roeser et ses collaborateurs (1996, 1998) qui ont mis en évidence les effets d'une relation positive entre enseignants et élèves sur les affects de ces derniers, indépendamment des effets d'autres pratiques.

De manière générale, on peut conclure que la littérature a mis en évidence une relation significative entre la perception de soutien de la part des enseignants et une diversité d'indicateurs du bien-être des élèves. Seules quelques études à propos des symptômes dépressifs ne mettent pas en évidence ce lien ou seulement pour certaines catégories d'élèves (Pössel, Rudasill, Sawyer *et al.*, 2013 ; Sarkova, Bacikova-Sleskova, Geckova *et al.*, 2014 ; Torsheim & Wold, 2001). On peut cependant se demander si ce lien avec le soutien de l'enseignant reflète effectivement un aspect du contexte scolaire. La plupart des études citées ci-dessus mesurent en effet le soutien par des items à la première personne du singulier (« L'enseignant se soucie de moi ») et peu par des items relatifs au groupe (« L'enseignant se soucie des élèves »). À côté des quelques études formulant leurs items par rapport à l'ensemble des élèves (Danielsen, Samdal, Hetland *et al.*, 2009 ; Samdal, Nutbeam, Wold *et al.*, 1998 ; Siddall, Huebner & Jiang, 2013), on trouve également des études mélangeant les deux (Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; Zullig, Huebner & Patton, 2011), mais aussi toute une série ne donnant pas suffisamment d'informations pour savoir avec précision ce qui est mesuré. Il n'est donc pas évident de distinguer ce qui est dû, d'une part, à la relation interpersonnelle et particulière de chaque élève à son ou ses enseignants et, d'autre part, à la qualité habituelle des attitudes et comportements relationnels des enseignants envers l'ensemble des élèves.

Études basées sur un effet contextuel

Le soutien social fourni par les enseignants a également fait l'objet de nombreuses études utilisant des modèles multiniveaux. Celles-ci ont pour la plupart confirmé l'effet bénéfique de ces attitudes et pratiques sur les émotions des élèves et la diminution des symptômes dépressifs (Fisher, Waldrup & den Brok, 2005 ; Karvonen, Vikat & Rimpelä, 2005 ; Lazarides & Buchholz, 2019 ; Mainhard, Oudman, Hornstra *et al.*, 2017). Certains auteurs n'ont cependant pas montré de relation significative avec les symptômes dépressifs (Torsheim & Wold, 2001) ou alors uniquement pour les élèves plus âgés (grade 9 *versus* grades 7 et 8 ; Mizuta, Suzuki, Yamagata *et al.*, 2017). À nouveau, certains ont exploré les différents types de soutien et ont uniquement montré un effet du soutien émotionnel de l'enseignant sur les symptômes dépressifs et pas des soutiens instrumental ou évaluationnel (Låftman & Modin, 2012). Cependant, d'après l'étude de Modin et Ostberg (2009), c'est le fait que l'enseignant fournisse de l'aide quand cela est nécessaire (correspondant au soutien instrumental) qui serait négativement lié

aux symptômes dépressifs des élèves. Notons enfin les conclusions de l'étude de Rimm-Kauffman et ses collègues (2015) qui, pour rappel, ne se base pas sur une agrégation des perceptions des élèves pour mesurer les pratiques de soutien, mais bien sur l'observation par un chercheur des pratiques mises en œuvre en classe. Cette étude confirme l'effet bénéfique du soutien social de l'enseignant sur l'engagement émotionnel des élèves.

Soutien à l'autonomie et à la participation

Études basées sur la perception individuelle

Les pratiques soutenant l'autonomie à l'école visent à donner du sens aux apprentissages et à laisser l'opportunité aux élèves de poser des choix et de faire entendre leur voix. Elles ont principalement été étudiées dans le cadre de la *théorie de l'autodétermination*. Pour rappel, selon cette approche, ces pratiques favoriseraient le bien-être des élèves en satisfaisant leur besoin d'autonomie qui est l'un des trois besoins de base (Deci & Ryan, 2008). La majorité des études empiriques indiquent effectivement une relation significative entre la perception qu'ont les élèves du soutien à l'autonomie des enseignants et différentes variables liées à leur bien-être (Diseth & Samdal, 2014 ; Ferguson, Kasser & Jahng, 2011 ; Liu, Yao, Li *et al.*, 2021 ; Wang & Eccles, 2013 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007), à l'exception de Chirkov et Ryan (2001) qui n'ont pas montré de lien avec les symptômes dépressifs.

D'autres études ont plus particulièrement investigué les opportunités de participation offertes aux élèves concernant les décisions qui les concernent, la mise en place des règles ou encore les aspects liés à l'organisation pratique, sans lien avec les apprentissages. Cette participation des élèves peut être étudiée au niveau de la classe (Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; LaRusso, Romer & Selman, 2008 ; Roeser & Eccles, 1998 ; Torsheim & Wold, 2001), de l'école (Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; John-Akinola & Gabhainn, 2015 ; Modin & Ostberg, 2009) ou bien à différents niveaux (de Róiste, Kelly, Molcho *et al.*, 2012 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007). Bien que certains auteurs appellent à distinguer plus clairement le niveau sur lequel porte la participation des élèves (Mager & Nowak, 2012), le faible nombre d'études ne permet pas de distinguer clairement des tendances différentes concernant le bien-être selon que les élèves participent aux décisions et à la vie de leur classe ou bien de leur école tout entière. Cette question de la participation des élèves a principalement été étudiée en lien avec la citoyenneté, mais également avec le bien-être des élèves (Natvig, Albrektsen & Qvarnstrøm, 2003), notamment parce que la participation est un pilier fondamental de l'approche de l'*École promotrice de santé (Health Promoting School)* (Griebler & Nowak, 2012) et potentiellement un élément important pour satisfaire le besoin d'autonomie selon la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 2008). Au niveau empirique, la plupart des études ont mis en évidence une relation significative entre la participation rapportée par l'élève et différents indicateurs de bien-être (de Róiste, Kelly, Molcho *et al.*, 2012 ; John-Akinola

& Gabhainn, 2015 ; LaRusso, Romer & Selman, 2008 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007), même si d'autres n'ont pas montré d'effet, avec les symptômes dépressifs notamment (Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; Roeser & Eccles, 1998). Notons que, si les courants mentionnés ci-dessus distinguent bien la participation des élèves du soutien émotionnel des enseignants, ces deux catégories de pratiques sont parfois vues comme constitutives d'un même construit plus large (soutien à la relation).

Études basées sur un effet contextuel

En ce qui concerne l'effet du soutien à l'autonomie sur le bien-être des élèves, peu d'études ont été menées avec des modèles multiniveaux. Proposer des activités d'apprentissage qui donnent du sens ainsi que laisser des possibilités de choix aux élèves serait pourtant effectivement lié aux affects positifs et négatifs des élèves lorsque ces pratiques sont analysées au niveau de la classe (Hospel & Galand, 2016). D'après Sun et ses collègues (2020), des pratiques davantage « contrôlantes » de la part des enseignants seraient liées à davantage d'anxiété chez les élèves mais pas aux émotions de joie ou d'ennui. En ce qui concerne la satisfaction de vie, les analyses multiniveaux réalisées par Rathmann et ses collègues (2018) ne montrent pas de lien avec la prise en compte du point de vue des élèves par l'enseignant lorsque cette variable est introduite simultanément aux niveaux contextuel et individuel (voir ci-dessus la partie sur les enjeux méthodologiques des analyses).

Concernant les opportunités offertes aux élèves de participer à la vie de la classe ou de l'école (sans lien avec les activités d'apprentissage), plusieurs études multiniveaux ont été réalisées dans le domaine de la santé. Celles-ci n'ont à ce jour pas mis en évidence d'effet significatif sur les symptômes dépressifs des élèves (Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; Modin & Ostberg, 2009 ; Torsheim & Wold, 2001). À notre connaissance, les autres mesures de bien-être des élèves n'ont pas été étudiées en lien avec les opportunités de participation analysées au niveau contextuel.

Gestion de classe et de la discipline

Études basées sur la perception individuelle

Les pratiques de gestion de classe et, plus largement, de la discipline au sein de l'école recouvrent les pratiques visant à donner des règles claires, cohérentes et à les appliquer effectivement de manière équitable au niveau de la classe et/ou de l'école. Ces pratiques sont censées mener à davantage de bien-être chez les élèves, notamment en améliorant le climat de sécurité (Aldridge, Fraser, Fozdar *et al.*, 2016), mais aussi le sentiment de justice (Samdal, Nutbeam, Wold *et al.*, 1998). Différentes études ont montré une relation significative entre la perception de l'élève de ces pratiques et différentes mesures de bien-être (Aldridge, Fraser, Fozdar *et al.*, 2016 ; LaRusso, Romer & Selman, 2008 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007 ; Wong & Siu, 2017 ; Zullig, Huebner & Patton, 2011).

Études basées sur un effet contextuel

Les pratiques de gestion de classe et de la discipline ont également été investiguées *via* des modèles multiniveaux. Cependant, ces pratiques étaient parfois associées à d'autres afin de créer une mesure globale des pratiques des enseignants (par exemple Brière, Pascal, Dupéré *et al.*, 2013). L'étude de Rimm-Kauffman et ses collègues (2015), associant gestion de classe efficace et opportunités d'apprentissage, tend à montrer que ces pratiques seraient associées à un meilleur engagement émotionnel des élèves. L'étude de Rathmann et ses collègues (2018) indique également que les élèves rapporteraient un plus haut niveau de satisfaction de vie lorsque leur enseignant gère sa classe et parvient à ramener l'attention des élèves sur les activités d'apprentissage. Plusieurs études ont quant à elles montré que le fait d'être dans une classe où les élèves sont en moyenne plus calmes et davantage disposés à travailler, ce qui est un des résultats attendus des pratiques de gestion de classe, est effectivement lié à moins de symptômes dépressifs et davantage de satisfaction vis-à-vis de l'école au niveau individuel (Torsheim & Wold, 2001 ; Verkuyten & Thijs, 2002). Les élèves des classes avec moins de chahut rapporteraient également ressentir moins d'ennui par rapport au cours de mathématiques (Lazarides & Buchholz, 2019). Cet aspect ne serait par contre pas lié à l'anxiété des élèves vis-à-vis de ce cours ni à leur ressenti de joie dans le cas où d'autres dimensions sont également prises en considération (soutien de l'enseignant et activation cognitive). Les résultats de Verkuyten et Thijs (2002) insistent en outre sur l'importance d'intervenir en cas de harcèlement entre élèves et ceux de Konu, Lintonen et Autio (2002) soulignent l'importance de l'équité perçue à l'école pour le bien-être des élèves.

Soutien à l'apprentissage

Études basées sur la perception individuelle

Relativement peu d'études se sont penchées sur les relations entre le bien-être de l'élève et la mise en place d'un environnement d'apprentissage structuré facilitant l'apprentissage par des objectifs clairs, une guidance appropriée et des rétroactions régulières. Wang et Eccles (2013) ont pourtant mis en évidence un effet positif de la perception de ce type de pratiques sur l'engagement émotionnel des élèves. Des attentes claires tant pour l'apprentissage que pour les comportements à adopter en classe seraient également liées à moins d'anxiété par rapport aux tests si l'enseignant laisse également de l'autonomie à ses élèves (Vansteenkiste, Sierens, Goossens *et al.*, 2012).

Études basées sur un effet contextuel

D'après certaines études multiniveaux, le fait que l'enseignant structure les activités afin de guider les élèves dans leurs apprentissages serait lié à davantage d'affects positifs, mais ne serait pas lié aux affects

négatifs (Hospel & Galand, 2016 ; Mouratidis, Vansteenkiste, Michou *et al.*, 2013). Mouratidis et ses collègues (2013) montrent quant à eux également un effet de ces pratiques sur les symptômes dépressifs. En investiguant le modèle tridimensionnel de Klieme et ses collègues (voir Praetorius, Klieme, Herbert *et al.*, 2018), Lazarides et Buchholz (2019) mettent également en évidence une relation entre les pratiques d'activation cognitive de l'enseignant et une diminution de l'ennui vis-à-vis des mathématiques ainsi qu'une augmentation de la joie rapportée par les élèves en lien avec ce cours. Enfin, basée sur l'observation des enseignants, l'étude de Rimm-Kauffman, Baroody, Larsen *et al.* (2015) indique que l'engagement affectif de l'élève serait lié à une organisation efficace laissant davantage d'opportunités d'apprentissage, mais pas spécialement à la présence de guidance et de rétroactions appropriées.

Accent mis sur la performance

Études basées sur la perception individuelle

Selon la théorie des buts d'accomplissement, autre cadre théorique important en psychologie de l'éducation, les raisons qui poussent les élèves à s'engager dans une tâche affecteraient leurs réactions affectives (Dweck & Leggett, 1988 ; Kaplan & Maehr, 1999 ; Turner, Thorpe & Meyer, 1998). L'environnement scolaire pourrait donc influencer les réactions affectives des élèves en encourageant la poursuite de certains types de buts (Kaplan & Maehr, 1999 ; Linnenbrink & Pintrich, 2002). Une classe où sont encouragés le développement de ses compétences et la progression par rapport à soi (*structure de maîtrise*) serait ainsi favorable au bien-être des élèves. À l'inverse, une classe où sont valorisés la démonstration de ses compétences et le fait de surpasser les autres (*structure de performance*) aurait un effet négatif sur le bien-être. En se basant sur les perceptions individuelles des élèves, plusieurs études ont effectivement montré que les élèves qui percevaient un niveau plus élevé de structure de performance dans leurs classes rapportaient quant à eux davantage de symptômes dépressifs et d'affects négatifs, certaines études ayant investigué plus spécifiquement la colère et l'anxiété (Galand & Philippot, 2005 ; Kaplan & Midgley, 1999 ; Roeser & Eccles, 1998 ; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998 ; Skaalvik, Federici, Wigfield *et al.*, 2017 ; Urdan & Midgley, 2003 ; Wang, 2009). À l'inverse, les élèves qui rapportaient un plus haut niveau de structure de maîtrise dans leur classe appréciaient davantage ce qu'ils faisaient à l'école et rapportaient une expérience affective plus favorable ainsi qu'un niveau plus faible d'affects négatifs à l'école (Diseth & Samdal, 2015 ; Kaplan & Maehr, 1999 ; Kaplan & Midgley, 1999 ; Madjar, 2017 ; Urdan & Midgley, 2003).

Études basées sur un effet contextuel

En ce qui concerne les effets des structures de buts de la classe sur le bien-être des élèves, des analyses multiniveaux indiquent que promouvoir l'apprentissage et la maîtrise de chacun serait lié à moins de colère alors qu'encourager la comparaison et la démonstration de ses compétences serait lié à davantage d'anxiété parmi les élèves (Baudoin & Galand, 2017).

En s'appuyant sur le *Job Demand-Control(-Support) model*, d'autres auteurs se sont également intéressés aux exigences des enseignants. Certains ont ainsi montré que les élèves ressentait davantage de symptômes dépressifs lorsque les exigences étaient plus élevées (Eriksson & Sellström, 2010), mais cela n'a pas été confirmé par d'autres études (Låftman & Modin, 2012 ; Modin, Östberg, Toivanen *et al.*, 2011). Enfin, Sheldon et Filak (2008) ont montré de manière expérimentale qu'encourager les élèves dans une situation d'apprentissage complexe et leur dire que c'était normal de trouver cela difficile au début mais qu'ils allaient progressivement s'améliorer avait une influence favorable concernant les affects positifs et négatifs.

Environnement scolaire global

Notons que certaines études ont pris en compte une mesure globale de l'environnement scolaire regroupant plusieurs types de pratiques des enseignants mais aussi parfois des variables plus individuelles comme la motivation. Les résultats de Kjellström, Modin et Almquist (2016) indiquent notamment que les symptômes dépressifs seraient inversement liés à la perception individuelle de soutien de l'enseignant, mesuré dans cette étude par la reconnaissance fournie par l'enseignant, la participation des élèves aux décisions, la communication avec les parents, l'intervention en cas de harcèlement et le soutien instrumental. La perception individuelle d'un climat de classe positif, comprenant l'équité, l'ordre et la discipline, les relations enseignants-élèves, mais aussi les relations entre élèves et la motivation de ceux-ci, serait également inversement liée aux troubles internalisés (Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001).

Finalement, parmi les études multiniveaux analysant ce type de variable globale de pratiques ou de climat scolaire, certains auteurs ont mis en évidence une relation négative avec les symptômes dépressifs (Brière, Pascal, Dupéré *et al.*, 2013), mais d'autres n'ont pas montré d'effet (Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; Ellonen, Kääriäinen & Autio, 2008).

Discussion

L'objectif de cette note de synthèse était de fournir un panorama des recherches concernant les effets des pratiques des enseignants sur le bien-être des jeunes tout en développant préalablement différents

aspects permettant de poser un regard éclairé sur cette littérature. Nous avons donc tout d'abord exposé que cette question pouvait être abordée de manière différente dans divers champs de recherche tels que la psychologie de l'éducation, l'efficacité scolaire ou la santé publique. À la suite de cela, nous avons présenté les diverses dimensions couramment utilisées dans la littérature pour appréhender le bien-être des élèves. Certaines études ont en effet investigué les états affectifs ressentis alors que d'autres se sont intéressées à l'évaluation faite par les jeunes concernant leur propre bien-être (niveau de satisfaction) ou encore aux symptômes dépressifs qu'ils pouvaient éprouver. Tous ces concepts sont constitutifs d'un certain bien-être des élèves, même si la plupart des auteurs s'accordent sur une approche du bien-être englobant à la fois l'absence d'aspects négatifs et la présence d'aspects positifs (Suldo, Gelley, Roth *et al.*, 2015). Les enjeux statistiques liés à l'étude des effets du contexte ont ensuite été développés. En effet, quel que soit le champ de recherche, la plupart des études sur les effets du contexte scolaire s'appuient sur des données récoltées par questionnaires auprès des élèves. Les analyses classiques sur de telles données posent soucis tant au niveau statistique (non-indépendance des données) qu'au niveau de la validité concernant le contexte scolaire. Bien souvent, ce n'est en effet pas le contexte scolaire qui est mis en lien avec le bien-être de l'élève, mais bien la perception personnelle que celui-ci en a. Pour dépasser les limites évoquées ci-dessus, des modèles plus complexes ont été développés permettant de mettre en relation des variables au niveau individuel et au niveau contextuel (Bressoux, 2008). Ces modèles multiniveaux sont aujourd'hui vivement recommandés pour étudier les effets du contexte scolaire. Différentes dimensions liées au contexte scolaire et pouvant affecter le vécu des élèves ont enfin été passées en revue, notamment les caractéristiques et les aspects physiques de l'école, la composition du public d'élèves, les pratiques mises en place par les enseignants, les comportements et relations entre élèves, la gestion organisationnelle ou encore la culture de l'école ou de la classe. On notera une quasi-absence de lien entre les caractéristiques administratives, géographiques ou architecturales des établissements scolaires et le bien-être des élèves, ainsi que la quasi-absence d'effet de composition. Le concept de climat scolaire a également été abordé afin d'en préciser les contours. Après ces remarques préliminaires permettant de cerner les enjeux de la recherche relative aux effets du contexte scolaire sur le bien-être des élèves, nous avons proposé une synthèse des résultats concernant plus spécifiquement les pratiques mises en œuvre par les enseignants.

Différentes catégories de pratiques

Les pratiques des enseignants ont fait l'objet de nombreuses études en lien avec le bien-être des élèves, mais il n'est pas toujours aisé d'en donner un aperçu clair. En s'appuyant sur les cadres théoriques régulièrement mobilisés dans les différents domaines de recherche, le présent article propose

d'organiser cette revue de la littérature autour de cinq catégories de pratiques. La première, le soutien social des enseignants, recouvre toutes les pratiques visant à favoriser une relation positive entre l'enseignant et les élèves et serait, d'après un grand nombre d'études (notamment au niveau contextuel), un facteur essentiel pour favoriser le bien-être des élèves. La deuxième catégorie est le soutien à l'autonomie et à la participation et se rapporte aux pratiques visant à fournir aux élèves des possibilités de choix, à donner sens aux apprentissages et à leur permettre de faire entendre leur voix. Notons que certains auteurs se sont focalisés sur la participation à la vie de la classe et/ou de l'école sans lien avec les activités d'apprentissage. Ces pratiques de soutien à l'autonomie et à la participation ont largement été investiguées, et cela dans les différents domaines de recherche développés dans le cadre de cet article. Cependant, la grande majorité de ces études s'appuyaient sur les perceptions individuelles des élèves. Bien que très populaires, les pratiques favorisant la participation n'ont à ce jour pas encore fait la démonstration, au moyen d'études multiniveaux, de leur efficacité pour améliorer le bien-être des élèves. La troisième catégorie de pratiques concerne la gestion de classe et plus largement la gestion de la discipline, au niveau de la classe ou de l'école. Plusieurs études font référence à ces pratiques, mais avec différentes limites, ne permettant pas de tirer de réelles conclusions. Les analyses sont en effet rarement menées au niveau contextuel, et les pratiques sont régulièrement agrégées au sein d'une variable globale relative à l'environnement scolaire. De plus, il n'est pas rare de trouver derrière l'étiquette de « gestion de classe » une mesure davantage centrée sur les comportements des élèves que sur les pratiques des enseignants. La quatrième catégorie de pratiques se rapporte ensuite au soutien à l'apprentissage, notamment aux pratiques permettant de structurer l'apprentissage par des objectifs clairs, de la guidance ou des rétroactions. Seul un nombre plus restreint d'études a exploré le lien entre cette catégorie de pratiques et le bien-être des élèves. Parmi celles-ci, plusieurs ont cependant mis en évidence un effet bénéfique (analysé au niveau contextuel) sur les états affectifs des élèves. Enfin, l'accent mis sur la performance, c'est-à-dire encourager la comparaison et la compétition entre élèves, constitue une cinquième catégorie de pratiques. De nombreuses études mobilisant la théorie des buts d'accomplissements (Midgley, 2002) ont mis en évidence des liens négatifs entre le bien-être des élèves et leur perception des structures de buts de performance. Davantage de recherches au niveau contextuel seraient cependant nécessaires afin de pouvoir tirer des conclusions valides en ce qui concerne les pratiques des enseignants (Baudoin & Galand, 2020).

Il est également important de souligner que peu d'études ont pris en compte simultanément (mais sans les agréger en un score composite) différentes catégories de pratiques des enseignants. Il n'est donc pas évident de comparer l'importance relative de ces pratiques par rapport aux autres. Les quelques études ayant considéré différentes pratiques de manière distincte ont cependant montré que le soutien social de l'enseignant perçu au niveau individuel aurait un rôle majeur concernant les symptômes

dépressifs et les affects positifs (Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; Roeser & Eccles, 1998 ; Roeser, Midgley & Urdan, 1996 ; Roeser, Eccles & Sameroff, 1998 ; Wang, 2009 ; Wang & Eccles, 2013). De rares études multiniveaux corroborent ces résultats au niveau contextuel (Lazarides & Buchholz, 2019 ; Rimm-Kaufman, Baroody, Larsen *et al.*, 2015 ; Torsheim & Wold, 2001). La gestion de classe par des règles cohérentes et claires jouerait un rôle tout aussi important selon certains résultats basés sur les perceptions individuelles (Way, Reddy & Rhodes, 2007 ; Zullig, Huebner & Patton, 2011). Quelques études ayant pris en compte le soutien des apprentissages (notamment l'aspect structurant) indiquent également un effet important sur le fait d'aimer aller à l'école ou sur les affects positifs (Hospel & Galand, 2016 ; Wang & Eccles, 2013). Enfin, plusieurs études indiquent que, lorsque d'autres pratiques sont prises en considération, les pratiques visant à impliquer les élèves en leur offrant des opportunités de choix et en prenant en compte leur point de vue (soutien à l'autonomie) ne sont que peu (ou pas) associées au bien-être des élèves (Jia, Way, Ling *et al.*, 2009 ; Roeser & Eccles, 1998 ; Torsheim & Wold, 2001 ; Wang & Eccles, 2013 ; Way, Reddy & Rhodes, 2007). Au-delà de la prise en compte de différentes catégories de pratiques, la compréhension des interactions entre celles-ci constitue également un défi pour les recherches futures (voir Olivier, Galand, Morin *et al.*, 2021).

Conceptualisations multiples du bien-être

Concernant les différents indicateurs de bien-être (états affectifs ou émotionnels, satisfaction de vie, symptômes dépressifs), il n'est pas évident de comparer si les effets des pratiques des enseignants varient selon la mesure prise en compte. En effet, selon le champ de recherche, l'accent est davantage mis sur certaines pratiques des enseignants, mais aussi sur certains indicateurs de bien-être plus spécifiquement. Si l'on s'en tient aux études sur les effets contextuels, on constate notamment que les pratiques davantage orientées vers les apprentissages ont principalement été étudiées dans le champ de la psychologie de l'éducation et ont donc été presque exclusivement mises en lien avec les états affectifs ou émotionnels des élèves. Ces études ont ainsi mis en évidence un effet bénéfique des pratiques soutenant l'autonomie ou la structuration des apprentissages (Lazarides & Buchholz, 2019 ; Mouratidis, Vansteenkiste, Michou *et al.*, 2013). Notons que les études ayant examiné les émotions de manière distincte ont mis en évidence des effets variables selon l'émotion discrète prise en considération (Baudoin & Galand, 2017, 2020 ; Lazarides & Buchholz, 2019). Les études ayant examiné au niveau contextuel les opportunités de participation des élèves s'inscrivaient quant à elles dans le champ de la santé, mais n'ont à ce jour pas mis en évidence d'effet sur les symptômes dépressifs (Denny, Robinson, Utter *et al.*, 2011 ; Modin & Ostberg, 2009 ; Torsheim & Wold, 2001). Tant l'état affectif de l'élève que ses symptômes dépressifs ont par contre été étudiés en lien avec le soutien social fourni par l'enseignant (au niveau contextuel), plusieurs de ces recherches indiquant un effet bénéfique (Fisher,

Waldrip & den Brok, 2005 ; Karvonen, Vikat & Rimpelä, 2005 ; Låftman & Modin, 2012 ; Lazarides & Buchholz, 2019 ; Mainhard, Oudman, Hornstra *et al.*, 2017 ; Modin & Ostberg, 2009). Soulignons enfin que la satisfaction, ou toute autre mesure relative à un jugement évaluatif par l'élève de son propre état de bien-être, a moins fait l'objet d'études en lien avec les pratiques des enseignants prises en compte au niveau contextuel.

Limites et perspectives futures

Plusieurs limites sont également à pointer dans la littérature. Tout d'abord, la plupart des études disponibles sont transversales et ne permettent donc pas de tirer des conclusions en termes de causalité. Davantage d'études longitudinales permettraient d'affiner notre compréhension des relations en jeu entre les variables. Des études d'intervention visant à modifier directement certaines catégories de pratiques et à évaluer les effets sur le bien-être des élèves pourraient également apporter davantage de garanties quant à la causalité. Ensuite, pour rappel, nous avons ici présenté les résultats d'études s'appuyant sur les effets contextuels, mais aussi sur les effets individuels. Ces derniers doivent être considérés avec prudence, comme nous l'avons expliqué dans la partie concernant les enjeux méthodologiques des études. En outre, l'usage de modèles multiniveaux n'est en soi pas suffisant pour garantir une analyse adéquate des effets contextuels. Il est en effet également nécessaire que les variables soient introduites de manière appropriée aux différents niveaux de ces modèles. Enfin, rappelons que cette revue s'est principalement centrée sur le public adolescent. Les conclusions ne peuvent donc être transférées telles quelles au public préscolaire, scolaire ou de l'enseignement supérieur. De même, les études concernant la fin de l'adolescence sont proportionnellement moins représentées dans la littérature que celles concernant les jeunes adolescents.

Malgré un intérêt croissant pour la question, beaucoup reste à faire pour comprendre finement comment les enseignants, et plus largement les équipes éducatives, peuvent contribuer au développement du bien-être des élèves. Davantage de recherches prenant en considération simultanément différentes pratiques se révèlent nécessaires, tout comme l'analyse adéquate des données au niveau contextuel *via* des modèles multiniveaux, ainsi que des dispositifs d'étude longitudinaux. Mais d'autres pistes semblent également intéressantes pour rendre compte d'une vision davantage globale du vécu des élèves, notamment la prise en compte des relations sociales entre pairs (Galand & Hospel, 2013 ; McLaughlin & Clarke, 2010). Certaines études suggèrent en outre que les pratiques des enseignants pourraient avoir un effet variable selon certaines caractéristiques des élèves (Løhre, Moksnes & Lillefjell, 2014 ; Maltais, Duchesne, Ratelle *et al.*, 2017), mais aucun résultat cohérent n'émerge encore à ce sujet.

Implications pratiques

Plusieurs pistes pour la pratique de terrain peuvent être esquissées sur base de la littérature existante. Tout d'abord, les études empiriques mettent clairement en évidence le rôle du soutien social de l'enseignant pour favoriser le bien-être des élèves. Le soutien social passe par le fait de se soucier de ses élèves, de s'intéresser à ce qu'ils vivent au quotidien et de se montrer disponible et à l'écoute. Rueger, Malecki, Pyun *et al.* (2016) soulignent que l'importance croissante du soutien des pairs à l'adolescence ne signifie en rien que le soutien social que peut fournir l'enseignant soit moins essentiel au jeune. Il est donc nécessaire d'informer et sensibiliser les enseignants sur leur rôle prépondérant durant cette période de vie, au-delà des idées reçues (Chu, Saucier & Hafner, 2010 ; Virat, 2016). Encore peu nombreuses, les études examinant les effets de la gestion de classe *via* la mise en place d'un cadre clair et cohérent concernant les règles de vie semblent néanmoins prometteuses. Idéalement, ces règles devraient être claires, annoncées préalablement, accessibles à tout moment, ainsi qu'appliquées effectivement de manière équitable entre élèves, consistantes dans le temps et cohérentes entre membres de l'équipe éducative. Appliquer un cadre clair et cohérent ne signifie cependant pas pour autant mettre en place un système disciplinaire rigide et contrôlant (Pössel, Rakes, Rudasill *et al.*, 2016). La stabilité du cadre apporte en effet de la sécurité aux élèves, ce qui n'est pas le cas d'un excès de règles ou de l'application automatique de sanctions sans prise en compte de la situation particulière ou du point de vue des élèves concernés (Galand, 2009). Ensuite, la littérature n'a montré qu'un effet plus faible (et uniquement au niveau individuel) sur le bien-être de pratiques visant la participation des élèves à la vie de la classe et la prise en compte de leur point de vue. Ces pratiques ne sont cependant pas à délaissier et mériteraient d'être davantage investiguées. Les chercheurs pointent notamment différentes limites qui se révèlent pertinentes pour le terrain. Il se peut en effet qu'une participation uniquement symbolique, où les avis et décisions des élèves ne sont pas réellement pris en compte, n'apporte aucun bénéfice pour le bien-être des élèves (Mager & Nowak, 2012). Ou encore, il se peut qu'un dispositif de délégués de classe participant à un conseil d'élèves au niveau de l'établissement scolaire ne soit bénéfique que pour les quelques élèves concernés par le rôle de délégué (Mager & Nowak, 2012). Ces limites des études existantes attirent l'attention sur le fait que la participation des élèves n'est pas une formule magique pour favoriser leur bien-être, mais que ce sont davantage les caractéristiques des pratiques et dispositifs effectivement mis en œuvre qui vont affecter le vécu des élèves. Enfin, malgré les résultats actuels limités, les pratiques visant à offrir de la structure ou des opportunités de choix dans les apprentissages, ainsi que celles encourageant la progression des élèves sont également à encourager, qui plus est au regard de leurs effets bénéfiques sur d'autres aspects comme la motivation ou l'apprentissage (Hospel & Galand, 2016).

Bien que le chantier soit encore vaste au niveau de la recherche, les professionnels de terrain peuvent donc déjà s'appuyer sur des résultats scientifiques convergents pour réguler ou conforter leurs pratiques en classe. Porter de l'attention à la relation établie avec les jeunes semble notamment être la première étape fondamentale pour favoriser le bien-être des élèves.

Bibliographie

- AHMED W., MINNAERT A., VAN DER WERF G. & KUYPER H. (2010). « Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, n° 1, p. 36-46.
- ALDRIDGE J. M., FRASER B. J., FOZDAR F., ALA'I K., EARNEST J. & AFARI E. (2016). « Students' perceptions of school climate as determinants of wellbeing, resilience and identity ». *Improving Schools*, vol. 19, n° 1, p. 5-26.
- ALMQUIST Y. B., MODIN B. & AUGUSTINE L. (2013). « Peer acceptance in the school class and subjective health complaints: A multilevel approach ». *Journal of School Health*, vol. 83, n° 10, p. 690-696.
- ANDERMAN E. M. (2002). « School effects on psychological outcomes during adolescence ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 94, n° 4, p. 795-809.
- ANDERSON C. S. (1982). « The search for school climate: A review of the research ». *Review of Educational Research*, vol. 52, n° 3, p. 368-420.
- APPLETON J. J., CHRISTENSON S. L. & FURLONG M. (2008). « Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct ». *Psychology in the Schools*, vol. 45, n° 5, p. 369-386.
- BALLUERKA N., GOROSTIAGA A., ALONSO-ARBIOL I. & ARITZETA A. (2016). « Peer attachment and class emotional intelligence as predictors of adolescents' psychological well-being: A multilevel approach ». *Journal of Adolescence*, vol. 53, p. 1-9.
- BAUDOIN N. & GALAND B. (2017). « Effects of classroom goal structures on student emotions at school ». *International Journal of Educational Research*, vol. 86, p. 13-22.
- BAUDOIN N. & GALAND B. (2018). « Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves ? ». In N. Rousseau & G. Espinosa, *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes*. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 15-30.
- BAUDOIN N. & GALAND B. (2020). « Do achievement goals mediate the relationship between classroom goal structures and student emotions at school? ». *International Journal of School & Educational Psychology*.
- BOEKAERTS M. (1993). « Being concerned with well-being and with learning ». *Educational Psychologist*, vol. 28, n° 2, p. 149-167.
- BRESSOUX P. (2008). *Modélisation statistique appliquée aux sciences sociales*. Bruxelles : De Boeck.
- BRIÈRE F. N., PASCAL S., DUPÉRE V. & JANOSZ M. (2013). « School environment and adolescent depressive symptoms: A multilevel longitudinal study ». *Pediatrics*, vol. 131, n° 3, p. e702-e708.

- BUCHANAN R. L. & BOWEN G. L. (2008). « In the context of adult support: The influence of peer support on the psychological well-being of middle-school students ». *Child & Adolescent Social Work Journal*, vol. 25, n° 5, p. 397-407.
- BUSSERI M. A. & SADAVA S. W. (2011). « A review of the tripartite structure of subjective well-being: Implications for conceptualization, operationalization, analysis, and synthesis ». *Personality & Social Psychology Review*, vol. 15, n° 3, p. 290-314.
- CAPP G., BERKOWITZ R., SULLIVAN K., ASTOR R. A., DE PEDRO K., GILREATH T. D., BENBENISHTY R. & RICE E. (2016). « Adult relationships in multiple contexts and associations with adolescent mental health ». *Research on Social Work Practice*, vol. 26, n° 6, p. 622-629.
- CHIRKOV V. I. & RYAN R. M. (2001). « Parent and teacher autonomy-support in Russian and U. S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation ». *Journal of Cross-Cultural Psychology*, vol. 32, n° 5, p. 618-635.
- CHU P. S., SAUCIER D. A. & HAFNER E. (2010). « Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents ». *Journal of Social and Clinical Psychology*, vol. 29, n° 6, p. 624-645.
- COHEN J., MCCABE L., MICHELLI N. M. & PICKERAL T. (2009). « School climate: Research, policy, practice, and teacher education ». *Teachers College Record*, vol. 111, n° 1, p. 180-213.
- CONNELL J. P. & WELLBORN J. G. (1991). « Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes ». In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe, *Self-processes and development*. Hillsdale : Lawrence Erlbaum, p. 43-77.
- DANIELSEN A. G., SAMDAL O., HETLAND J. & WOLD B. (2009). « School-related social support and students' perceived life satisfaction ». *The Journal of Educational Research*, vol. 102, n° 4, p. 303-318.
- DEBARBIEUX E. (2015). « Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques ». *Éducation et formations*, n° 88-89, p. 11-27.
- DECI E. L. & RYAN R. M. (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior ». *Psychological Inquiry*, vol. 11, n° 4, p. 227-268.
- DECI E. L. & RYAN R.M. (2008). « Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health ». *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, vol. 49, n° 3, p. 182-185.
- DE JONG R. & WESTERHOF K. J. (2001). « The quality of student ratings of teacher behaviour ». *Learning Environments Research*, vol. 4, n° 1, p. 51-85.
- DEMEROUTI E., BAKKER A. B., NACHREINER F. & SCHAUFELI W. B. (2001). « The job demands-resources model of burnout ». *Journal of Applied Psychology*, vol. 86, n° 3, p. 499-512.
- DENNY S. J., ROBINSON E. M., UTTER J., FLEMING T. M., GRANT S., MILFONT T. L., CRENGLE S., AMERATUNGA S. N. & CLARK T. (2011). « Do schools influence student risk-taking behaviors and emotional health symptoms? ». *Journal of Adolescent Health*, vol. 48, n° 3, p. 259-267.
- DE RÓISTE A., KELLY C., MOLCHO M., GAVIN A. & GABHAINN S. N. (2012). « Is school participation good for children? Associations with health and wellbeing ». *Health Education*, vol. 112, n° 2, p. 88-104.
- DESANTIS KING A. L., HUEBNER S., SULDO S. M. & VALOIS R. F. (2006). « An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems ». *Applied Research in Quality of Life*, vol. 1, n° 3-4, p. 279-295.

- DIENER E. D., EMMONS R. A., LARSEN R. J. & GRIFFIN S. (1985). « The satisfaction with life scale ». *Journal of Personality Assessment*, vol. 49, n° 1, p. 71-75.
- DISETH Å. & SAMDAL O. (2014). « Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school ». *Social Psychology of Education: An International Journal*, vol. 17, n° 2, p. 269-291.
- DISETH Å. & SAMDAL O. (2015). « Classroom achievement goal structure, school engagement, and substance use among 10th grade students in Norway ». *International Journal of School & Educational Psychology*, vol. 3, n° 4, p. 267-277.
- DUPRIEZ V. & DUMAY X. (2009). *L'efficacité dans l'enseignement : promesses et zones d'ombre*. Bruxelles : De Boeck.
- DUNN E. C., MILLIREN C. E., EVANS C. R., SUBRAMANIAN S. V. & RICHMOND T. K. (2015). « Disentangling the relative influence of schools and neighborhoods on adolescents' risk for depressive symptoms ». *American Journal of Public Health*, vol. 105, n° 4, p. 732-740.
- DWECK C. S. & LEGGETT E. L. (1988). « A social-cognitive approach to motivation and personality ». *Psychological Review*, vol. 95, n° 2, p. 256-273.
- ELLONEN N., KÄÄRIÄINEN J. & AUTIO V. (2008). « Adolescent depression and school social support: A multilevel analysis of a Finnish sample ». *Journal of Community Psychology*, vol. 36, n° 4, p. 552-567.
- ERIKSSON U. & SELLSTRÖM E. (2010). « School demands and subjective health complaints among Swedish schoolchildren: A multilevel study ». *Scandinavian Journal of Public Health*, vol. 38, n° 4, p. 344-350.
- FAUTH B., DECRISTAN J., RIESER S., KLIEME E. & BÜTTNER G. (2014). « Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes ». *Learning and Instruction*, vol. 29, p. 1-9.
- FAUTH B., WAGNER W., BERTRAM C., GÖLLNER R., ROLOFF J., LÜDTKE O., POLIKOFF M. S., KLUSMANN U. & TRAUTWEIN U. (2019). « Don't blame the teacher? The need to account for classroom characteristics in evaluations of teaching quality ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 112, n° 6 p. 1284-1302.
- FERGUSON Y. L., KASSER T. & JAHNG S. (2011). « Differences in life satisfaction and school satisfaction among adolescents from three nations: The role of perceived autonomy support ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 21, n° 3, p. 649-661.
- FISHER D., WALDRIP B. & DEN BROK P. (2005). « Students' perceptions of primary teachers' interpersonal behavior and of cultural dimensions in the classroom environment ». *International Journal of Educational Research*, vol. 43, n° 1-2, p. 25-38.
- FLORIN A. & GUIMARD P. (2017). *La qualité de vie à l'école*. Paris : Cnesco.
- FREDRICKS J. A., BLUMENFELD P. C. & PARIS A. H. (2004). « School engagement: Potential of the concept, state of the evidence ». *Review of Educational Research*, vol. 74, n° 1, p. 59-109.
- FRENZEL A. C., PEKRUN R. & GOETZ T. (2007). « Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms ». *Learning and Instruction*, vol. 17, n° 5, p. 478-493.
- GALAND B. (2009). *Les sanctions à l'école et ailleurs : serrer la vis ou changer d'outil ?* Charleroi : Couleur livres.

- GALAND B. & HOSPEL V. (2013). « Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 83, n° 4, p. 569-590.
- GALAND B. & PHILIPPOT P. (2005). « L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire ». *Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 37, n° 2, p. 138-154.
- GARCÍA-MOYA I., RIVERA F. & MORENO C. (2013). « School context and health in adolescence: The role of sense of coherence ». *Scandinavian Journal of Psychology*, vol. 54, n° 3, p. 243-249.
- GRIEBLER U. & NOWAK P. (2012). « Student councils: A tool for health promoting schools? Characteristics and effects ». *Health Education*, vol. 112, n° 2, p. 105-132.
- HOSPEL V. & GALAND B. (2016). « Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis ». *Learning and Instruction*, vol. 41, p. 1-10.
- HUEBNER E. S., LAUGHLIN J. E., ASH C. & GILMAN R. (1998). « Further validation of the multidimensional students' life satisfaction scale ». *Journal of Psychological Assessment*, vol. 16, p. 118-134.
- JANOSZ M., BRIÈRE F. N., GALAND B., PASCAL S., ARCHAMBAULT I., BRAULT M.-C., MOLTRECHT B. & PAGANI L. S. (2018). « Witnessing violence in early secondary school predicts subsequent student impairment ». *Journal of Epidemiology and Community Health*, vol. 72, n° 12, p. 1117-1123.
- JIA Y., WAY N., LING G., YOSHIKAWA H., CHEN X., HUGHES D., KE X. & LU Z. (2009). « The influence of student perceptions of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents ». *Child Development*, vol. 80, n° 5, p. 1514-1530.
- JIMMIESON N. L., HANNAM R. L. & YEO G. B. (2010). « Teacher organizational citizenship behaviours and job efficacy: Implications for student quality of school life ». *British Journal of Psychology*, vol. 101, n° 3, p. 453-479.
- JOHN-AKINOLA Y. O. & GABHAINN S. N. (2015). « Socio-ecological school environments and children's health and wellbeing outcomes ». *Health Education*, vol. 115, n° 3/4, p. 420-434.
- JOHNSON J. V. & HALL E. M. (1988). « Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population ». *American Journal of Public Health*, vol. 78, n° 10, p. 1336-1342.
- JOYCE H. D. & EARLY T. J. (2014). « The impact of school connectedness and teacher support on depressive symptoms in adolescents: A multilevel analysis ». *Children and Youth Services Review*, vol. 39, p. 101-107.
- KAPLAN A. & MAEHR M. L. (1999). « Achievement goals and student well-being ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 24, n° 4, p. 330-358.
- KAPLAN A. & MIDGLEY C. (1999). « The relationship between perceptions of the classroom goal structure and early adolescents' affect in school: The mediating role of coping strategies ». *Learning and Individual Differences*, vol. 11, n° 2, p. 187-212.
- KARASEK R. & THEORELL T. (1990). *Healthy work: Stress, productivity, and the reconstruction of working life*. New York : Basic Books.
- KARATZIAS A., POWER K. G. & SWANSON V. (2001). « Quality of school life: Development and preliminary standardisation of an instrument based on performance indicators in Scottish secondary schools ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 12, n° 3, p. 265-284.

- KARVONEN S., VIKAT A. & RIMPELÄ M. (2005). « The role of school context in the increase in young people's health complaints in Finland ». *Journal of Adolescence*, vol. 28, n° 1, p. 1-16.
- KJELLSTRÖM J., MODIN B. & ALMQUIST Y. B. (2016). « Support from parents and teachers in relation to psychosomatic health complaints among adolescents ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 27, n° 2, p. 478-487.
- KONU A. I. & LINTONEN T. P. (2006). « Theory-based survey analysis of well-being in secondary schools in Finland ». *Health Promotion International*, vol. 21, n° 1, p. 27-36.
- KONU A. I., LINTONEN T. P. & AUTIO V. J. (2002). « Evaluation of well-being in schools. A multilevel analysis of general subjective well-being ». *School Effectiveness & School Improvement*, vol. 13, n° 2, p. 187.
- KUPERMINE G. P., LEADBEATER B. J. & BLATT S. J. (2001). « School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students ». *Journal of School Psychology*, vol. 39, n° 2, p. 141-159.
- LÄFTMAN S. B. & MODIN B. (2012). « School-performance indicators and subjective health complaints: Are there gender differences? ». *Sociology of Health and Illness*, vol. 34, n° 4, p. 608-625.
- LANGFORD R., BONELL C. P., JONES H. E., POULIOU T., MURPHY S. M., WATERS E., KOMRO K. A., GIBBS L. F., MAGNUS D. & CAMPBELL R. (2014). « The WHO Health Promoting School framework for improving the health and well-being of students and their academic achievement ». *Cochrane Database of Systematic Reviews*, n° 4, Cd008958.
- LARUSSO M. D., ROMER D. & SELMAN R. L. (2008). « Teachers as builders of respectful school climates: Implications for adolescent drug use norms and depressive symptoms in high school ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 37, n° 4, p. 386-398.
- LAZARIDES R. & BUCHHOLZ J. (2019). « Student-perceived teaching quality: How is it related to different achievement emotions in mathematics classrooms? ». *Learning and Instruction*, vol. 61, p. 45-59.
- LEWIS A. D., HUEBNER E. S., MALONE P. S. & VALOIS R. F. (2011). « Life satisfaction and student engagement in adolescents ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40, n° 3, p. 249-262.
- LINNENBRINK E. A. & PINTRICH P. R. (2002). « Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model ». *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 2, p. 69-78.
- LIU H., YAO M., LI J. & LI R. (2021). « Multiple mediators in the relationship between perceived teacher autonomy support and student engagement in math and literacy learning ». *Educational Psychology*, vol. 41, n° 2, p. 116-136.
- LØHRE A., MOKSNES U. K. & LILLEFJELL M. (2014). « Gender differences in predictors of school wellbeing? ». *Health Education Journal*, vol. 73, n° 1, p. 90-100.
- LOUKAS A., SUZUKI R. & HORTON K. D. (2006). « Examining school connectedness as a mediator of school climate effects ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 16, n° 3, p. 491-502.
- LÜDTKE O., ROBITZSCH A., TRAUTWEIN U. & KUNTER M. (2009). « Assessing the impact of learning environments: How to use student ratings of classroom or school characteristics in multilevel modeling ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 34, n° 2, p. 120-131.
- MADJAR N. (2017). « Stability and change in social goals as related to goal structures and engagement in school ». *Journal of Experimental Education*, vol. 85, n° 2, p. 259-277.

- MAGER U. & NOWAK P. (2012). « Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research ». *Educational Research Review*, vol. 7, n° 1, p. 38-61.
- MAINHARD T., OUDMAN S., HORNSTRA L., BOSKER R. J. & GOETZ T. (2017). « Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students ». *Learning and Instruction*, vol. 53, p. 109-119.
- MALECKI C. K. & DEMARAY M. K. (2003). « What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support ». *School Psychology Quarterly*, vol. 18, n° 3, p. 231.
- MARSH H. W., LÜDTKE O., NAGENGAST B., TRAUTWEIN U., MORIN A. J. S., ABDULJABBAR A. S. & KÖLLER O. (2012). « Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects ». *Educational Psychologist*, vol. 47, n° 2, p. 106-124.
- MCKOWN C. & WEINSTEIN R. S. (2008). « Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap ». *Journal of School Psychology*, vol. 46, n° 3, p. 235-261.
- MCLAUGHLIN C. (2008). « Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection ». *British Journal of Guidance & Counselling*, vol. 36, n° 4, p. 353-366.
- MCLAUGHLIN C. & CLARKE B. (2010). « Relational matters: A review of the impact of school experience on mental health in early adolescence ». *Educational and Child Psychology*, vol. 27, n° 1, p. 91-103.
- MEILSTRUP C., ERSBØLL A. K., NIELSEN L., KOUSHEDE V., BENDTSEN P., DUE P. & HOLSTEIN B. E. (2015). « Emotional symptoms among adolescents: Epidemiological analysis of individual-, classroom- and school-level factors ». *European Journal of Public Health*, vol. 25, n° 4, p. 644-649.
- MIDGLEY C. E. (2002). *Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning*. New York : Routledge.
- MILKIE M. A. & WARNER C. H. (2011). « Classroom learning environments and the mental health of first grade children ». *Journal of Health and Social Behavior*, vol. 52, n° 1, p. 4-22.
- MIZUTA A., SUZUKI K., YAMAGATA Z. & OJIMA T. (2017). « Teachers' support and depression among Japanese adolescents: A multilevel analysis ». *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, vol. 52, n° 2, p. 211-219.
- MODIN B. & ÖSTBERG V. (2009). « School climate and psychosomatic health: A multilevel analysis ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 20, n° 4, p. 433-455.
- MODIN B., ÖSTBERG V., TOIVANEN S. & SUNDELL K. (2011). « Psychosocial working conditions, school sense of coherence and subjective health complaints. A multilevel analysis of ninth grade pupils in the Stockholm area ». *Journal of Adolescence*, vol. 34, n° 1, p. 129-139.
- MODIN B., PLENTY S., LÅFTMAN S. B., BERGSTRÖM M., BERLIN M., GUSTAFSSON P. A. & HJERN A. (2018). « School contextual features of social disorder and mental health complaints. A multilevel analysis of Swedish sixth-grade students ». *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 15, n° 1, p. 156.
- MOURATIDIS A., VANSTEENKISTE M., MICHOU A. & LENS W. (2013). « Perceived structure and achievement goals as predictors of students' self-regulated learning and affect and the mediating role of competence need satisfaction ». *Learning and Individual Differences*, vol. 23, p. 179-186.

- NATVIG G. K., ALBREKTSEN G. & QVARNSTRØM U. (2003). « Associations between psychosocial factors and happiness among school adolescents ». *International Journal of Nursing Practice*, vol. 9, n° 3, p. 166-175.
- OBERLE E., SCHONERT-REICHL K. A. & ZUMBO B. D. (2011). « Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 40, n° 7, p. 889-901.
- OLIVIER E., GALAND B., MORIN A. J. S. & HOSPEL V. (2021). « Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions ». *Learning and Instruction*, vol. 71.
- OPDENAKKER M.-C. & VAN DAMME J. (2000). « Effects of schools, teaching staff and classes on achievement and well-being in secondary education: Similarities and differences between school outcomes ». *School Effectiveness & School Improvement*, vol. 11, n° 2, p. 165-196.
- PEETSMA T., VAN DER VEEN I., KOOPMAN P. & VAN SCHOOTEN E. (2006). « Class composition influences on pupils' cognitive development ». *School Effectiveness & School Improvement*, vol. 17, n° 3, p. 275-302.
- PETER F. & DALBERT C. (2010). « Do my teachers treat me justly? Implications of students' justice experience for class climate experience ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 35, n° 4, p. 297-305.
- PIANTA R. C. & HAMRE B. K. (2009). « Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity ». *Educational Researcher*, vol. 38, n° 2, p. 109-119.
- PÖSSEL P., RAKES C., RUDASILL K. M., SAWYER M. G., SPENCE S. H. & SHEFFIELD J. (2016). « Associations between teacher-reported school climate and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study ». *School Mental Health*, vol. 8, n° 4, p. 425-440.
- PÖSSEL P., RUDASILL K. M., SAWYER M. G., SPENCE S. H. & BJERG A. C. (2013). « Associations between teacher emotional support and depressive symptoms in Australian adolescents: A 5-year longitudinal study ». *Developmental Psychology*, vol. 49, n° 11, p. 2135-2146.
- PRAETORIUS A.-K., KLIEME E., HERBERT B. & PINGER P. (2018). « Generic dimensions of teaching quality: The German framework of three basic dimensions ». *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, vol. 50, n° 3, p. 407-426.
- PRAETORIUS A.-K., LENSKE G. & HELMKE A. (2012). « Observer ratings of instructional quality: Do they fulfill what they promise? ». *Learning and Instruction*, vol. 22, n° 6, p. 387-400.
- RATHMANN K., HERKE M. G., HURRELMANN K. & RICHTER M. (2018). « Perceived class climate and school-aged children's life satisfaction: The role of the learning environment in classrooms ». *PLoS ONE*, vol. 13, n° 2, p. 21.
- RATHMANN K., HERKE M. & RICHTER M. (2019). « The role of class-level composition and schools' contextual characteristics for school-aged children's life satisfaction: A three-level multilevel analysis ». *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 25, n° 1, p. 12-24.
- RAVENS-SIEBERER U., FREEMAN J., KOKONYEI G., THOMAS C. A. & ERHART M. (2009). « School as a determinant for health outcomes-A structural equation model analysis ». *Health Education*, vol. 109, n° 4, p. 342-356.
- RIMM-KAUFMAN S. E., BAROODY A. E., LARSEN R. A. A., CURBY T. W. & ABRY T. (2015). « To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' »

- engagement in mathematics learning? ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 107, n° 1, p. 170-185.
- ROEGER L., ALLISON S., MARTIN G., DADDS V. & KEEVES J. (2001). « Adolescent depressive symptomatology: Improve schools or help students? ». *Australian Journal of Psychology*, vol. 53, n° 3, p. 134-139.
- ROESER R. W. & ECCLES J. S. (1998). « Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment ». *Journal of Research on Adolescence*, vol. 8, n° 1, p. 123-158.
- ROESER R. W., ECCLES J. S. & SAMEROFF A. J. (1998). « Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school ». *Development and Psychopathology*, vol. 10, n° 2, p. 321-352.
- ROESER R. W., MIDGLEY C. & URDAN T. C. (1996). « Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 88, n° 3, p. 408-422.
- RUEGER S. Y., MALECKI C. K., PYUN Y., AYCOCK C. & COYLE S. (2016). « A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence ». *Psychological Bulletin*, vol. 142, n° 10, p. 1017-1067.
- SAAB H. & KLINGER D. (2010). « School differences in adolescent health and wellbeing: Findings from the Canadian health behaviour in school-aged children study ». *Social Science & Medicine*, vol. 70, n° 6, p. 850-858.
- SAMDAL O., NUTBEAM D., WOLD B. & KANNAS L. (1998). « Achieving health and educational goals through schools. A study of the importance of the school climate and the students' satisfaction with school ». *Health Education Research*, vol. 13, n° 3, p. 383-397.
- SAMDAL O., WOLD B. & BRONIS M. (1999). « Relationship between students' perceptions of school environment, their satisfaction with school and perceived academic achievement: An International study ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 10, n° 3, p. 296-320.
- SARKOVA M., BACIKOVA-SLESKOVA M., GECKOVA A. M., KATRENIKOVA Z., VAN DEN HEUVEL W. & VAN DIJK J. P. (2014). « Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school ». *Educational Research*, vol. 56, n° 4, p. 367-378.
- 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*, n° 157, p. 147-177.
- SCHERER K. R. (2005). « What are emotions? And how can they be measured? ». *Social Science Information*, vol. 44, n° 4, p. 695-729.
- SHELDON K. M. & FILAK V. (2008). « Manipulating autonomy, competence, and relatedness support in a game-learning context: New evidence that all three needs matter ». *British Journal of Social Psychology*, vol. 47, n° 2, p. 267-283.
- SIDDALL J., HUEBNER E. S. & JIANG X. (2013). « A prospective study of differential sources of school-related social support and adolescent global life satisfaction ». *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 83, n° 1, p. 107-114.
- SIMAR C., DARLINGTON E., BERNARD S. & BERGER D. J. A. E. (2018). « Promouvoir la santé à l'école : enjeux et perspectives scientifiques ». *Administration & Éducation*, n° 157, p. 143-150.

- SKAALVIK E. M., FEDERICI R. A., WIGFIELD A. & TANGEN T. N. (2017). « Students' perceptions of mathematics classroom goal structures: Implications for perceived task values and study behavior ». *Social Psychology of Education*, vol. 20, n° 3, p. 543-563.
- SOUTTER A. K., GILMORE A. & O'STEEN B. (2011). « How do high school youths' educational experiences relate to well-being? Towards a trans-disciplinary conceptualization ». *Journal of Happiness Studies*, vol. 12, n° 4, p. 591-631.
- SOUTTER A. K., O'STEEN B. & GILMORE A. (2014). « The student well-being model: A conceptual framework for the development of student well-being indicators ». *International Journal of Adolescence and Youth*, vol. 19, n° 4, p. 496-520.
- STEWART T. & SULDO S. (2011). « Relationships between social support sources and early adolescents' mental health: The moderating effect of student achievement level ». *Psychology in the Schools*, vol. 48, n° 10, p. 1016-1033.
- SULDO S. M., FRIEDRICH A. A., WHITE T., FARMER J., MINCH D. & MICHALOWSKI J. (2009). « Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation ». *School Psychology Review*, vol. 38, n° 1, p. 67-85.
- SULDO S. M., GELLEY C. D., ROTH R. A. & BATEMAN L. P. (2015). « Influence of peer social experiences on positive and negative indicators of mental health among high school students ». *Psychology in the Schools*, vol. 52, n° 5, p. 431-446.
- SUN X., HENDRICKX M. M. H. G., GOETZ T., WUBBELS T. & MAINHARD T. (2020). « Classroom social environment as student emotions' antecedent: Mediating role of achievement goals ». *The Journal of Experimental Education*.
- TENNANT J. E., DEMARAY M. K., MALECKI C. K., TERRY M. N., CLARY M. & ELZINGA N. (2015). « Students' ratings of teacher support and academic and social-emotional well-being ». *School Psychology Quarterly*, vol. 30, n° 4, p. 494-512.
- TORSHEIM T. & WOLD B. (2001). « School-related stress, support, and subjective health complaints among early adolescents: A multilevel approach ». *Journal of Adolescence*, vol. 24, n° 6, p. 701-713.
- TURNER J. C., THORPE P. K. & MEYER D. K. (1998). « Students' reports of motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 90, n° 4, p. 758-771.
- URDAN T. & MIDGLEY C. (2003). « Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence ». *Contemporary Educational Psychology*, vol. 28, n° 4, p. 524-551.
- VAN HOUTTE M. (2005). « Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research ». *School Effectiveness and School Improvement*, vol. 16, n° 1, p. 71-89.
- VAN PETEGEM K., AELTERMAN A., VAN KEER H. & ROSSEEL Y. (2008). « The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student's wellbeing ». *Social Indicators Research*, vol. 85, n° 2, p. 279-291.
- VANSTEENKISTE M., SIERENS E., GOOSSENS L., SOENENS B., DOCHY F., MOURATIDIS A., AELTERMAN N., HAERENS L. & BEYERS W. (2012). « Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior ». *Learning Instruction*, vol. 22, n° 6, p. 431-439.
- VEENHOVEN R. (1999). « Quality-of-life in individualistic society ». *Social Indicators Research*, vol. 48, n° 2, p. 159-188.

- VERKUYTEN M. & THIJS J. (2002). « School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender ». *Social Indicators Research*, vol. 59, n° 2, p. 203-228.
- VIRAT M. (2016). « Dimension affective de la relation enseignant-élève avec les adolescents : revue des études longitudinales et perspective de l'attachement ». *Revue de Psychoéducation*, vol. 45, n° 2, p. 405-430.
- WANG M.-T. (2009). « School climate support for behavioral and psychological adjustment: Testing the mediating effect of social competence ». *School Psychology Quarterly*, vol. 24, n° 4, p. 240-251.
- WANG M.-T. & ECCLES J. S. (2013). « School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective ». *Learning and Instruction*, vol. 28, p. 12-23.
- WANG M.-T., HOFKENS T. & YE F. (2020). « Classroom quality and adolescent student engagement and performance in mathematics: A multi-method and multi-informant approach ». *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 49, n° 10, p. 1987-2002.
- WAY N., REDDY R. & RHODES J. (2007). « Students' perceptions of school climate during the middle school years: Associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment ». *American Journal of Community Psychology*, vol. 40, n° 3-4, p. 194-213.
- WONG T. K. Y. & SIU A. F. Y. (2017). « Relationships between school climate dimensions and adolescents' school life satisfaction, academic satisfaction and perceived popularity within a chinese context ». *School Mental Health*, vol. 9, n° 3 p. 237-248.
- YEUNG R. & LEADBEARER B. (2010). « Adults make a difference: The protective effects of parent and teacher emotional support on emotional and behavioral problems of peer-victimized adolescents ». *Journal of Community Psychology*, vol. 38, n° 1, p. 80-98.
- ZEIDNER M. (1998). *Test anxiety: The state of the Art*. New York : Plenum.
- ZULLIG K. J., HUEBNER E. S. & PATTON J. M. (2011). « Relationships among school climate domains and school satisfaction ». *Psychology in the Schools*, vol. 48, n° 2, p. 133-145.
- ZULLIG K. J., KOOPMAN T. M., PATTON J. M. & UBBES V. A. (2010). « School climate: Historical review, instrument development, and school assessment ». *Journal of Psychoeducational Assessment*, vol. 28, n° 2, p. 139-152.