



Pourquoi le monde a besoin d'écoles heureuses

Rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage



L'UNESCO : chef de file pour l'éducation

L'éducation est la priorité absolue de l'UNESCO car c'est un droit humain fondamental qui constitue la pierre angulaire de la paix et du développement durable. L'UNESCO est l'agence des Nations Unies spécialisée pour l'éducation. Elle assure un rôle moteur aux niveaux mondial et régional pour renforcer le développement, la résilience et la capacité des systèmes nationaux d'éducation au service de tous les apprenants. L'UNESCO dirige également les efforts pour répondre aux défis mondiaux actuels par le biais de l'apprentissage transformateur, en mettant particulièrement l'accent dans toutes ses actions sur l'égalité des genres et l'Afrique.



L'agenda mondial Éducation 2030

En tant qu'institution des Nations Unies spécialisée pour l'éducation, l'UNESCO est chargée de diriger et de coordonner l'agenda Éducation 2030, qui fait partie d'un mouvement mondial visant à éradiquer la pauvreté, d'ici à 2030, à travers 17 Objectifs de développement durable. Essentielle pour atteindre chacun de ces objectifs, l'éducation est au cœur de l'Objectif 4 qui vise à « *assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie* ». Le Cadre d'action Éducation 2030 définit des orientations pour la mise en œuvre de cet objectif et de ces engagements ambitieux.



Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture, 7, place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, France

© UNESCO 2024

ISBN : 978-92-3-200328-7

DOI <https://doi.org/10.54675/VAKA4771>



Œuvre publiée en libre accès sous la licence Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Les utilisateurs du contenu de la présente publication acceptent les conditions d'utilisation de l'Archive en libre accès de l'UNESCO (<https://www.unesco.org/fr/open-access/cc-sa>).

Les images marquées d'un astérisque (*) ne sont pas couvertes par la licence [CC-BY-SA](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/) et ne peuvent en aucune façon être reproduites sans l'autorisation expresse des détenteurs des droits de reproduction.

Titre original : *Why the world needs happy schools: global report on happiness in and for learning*

Publié en 2024 par l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture

Les désignations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent de la part de l'UNESCO aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones, ou de leurs autorités, ni quant au tracé de leurs frontières ou limites.

Les idées et les opinions exprimées dans cette publication sont celles des auteurs ; elles ne reflètent pas nécessairement les points de vue de l'UNESCO et n'engagent en aucune façon l'Organisation.

Pour citer la publication : UNESCO. 2024. *Pourquoi le monde a besoin d'écoles heureuses : Rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage*. Paris : UNESCO.

Crédits de la couverture : Monkey Business Images/Shutterstock.com* ; Puruan/Shutterstock.com* et

© Sourible* (pictogrammes du soleil et des oiseaux)

Création graphique : Sourible

Illustrations des pages intérieures : © UNESCO/Beatriz Francisco (pp. 14, 50, 66, 68, 74)

Pictogrammes des pages intérieures : Puruan/Shutterstock.com* ; redchocolate/Shutterstock.com* ; Valeriya_Dor/Shutterstock.com* ; Mark Skitsky/Shutterstock.com* ; Yana_P/Shutterstock.com*

Pictogrammes de notes de musique, de soleil et d'oiseaux : © Sourible*

Traduction : SARL ATLANTIQUE TRADUCTION

Imprimé dans les ateliers de l'UNESCO

Imprimé en France

Comment les « écoles heureuses » favorisent la qualité de l'apprentissage

Voir un enseignant sourire. Entendre les rires des élèves. Recevoir un câlin d'un ami. Sentir l'air frais. Savourer un repas équilibré à l'école. Ces cinq sens peuvent stimuler le bonheur à l'école et améliorer les expériences d'apprentissage, les résultats et le bien-être des élèves.

Avec l'initiative « Écoles heureuses », l'UNESCO place le bonheur au cœur de la transformation de l'éducation. Elle encourage les systèmes éducatifs à reconnaître que le bonheur est à la fois un moyen et un objectif d'un apprentissage de qualité. L'initiative s'appuie sur des données de plus en plus nombreuses qui établissent un lien entre le bonheur et l'amélioration de l'apprentissage, de l'enseignement, du bien-être et de la résilience du système dans son ensemble.

Ce rapport présente le cadre mondial de l'UNESCO pour les écoles heureuses, qui repose sur quatre piliers - les personnes, le processus, le lieu et les principes - et 12 critères de haut niveau pour guider la transformation de l'apprentissage. Il propose un modèle holistique pour intégrer le bonheur dans les politiques éducatives et le cultiver dans les écoles par le biais de changements systémiques.

Le rapport illustre la manière dont l'initiative « Écoles heureuses » vise à créer une transformation descendante et ascendante, en encourageant les gouvernements à reconnaître le bonheur comme un objectif fondamental de l'éducation. Il soutient d'inscrire des pratiques prometteuses d'apprentissage joyeux de l'école au niveau politique.

Les « écoles heureuses » reposent sur quatre piliers : les personnes, le processus, le lieu et les principes



unesco

« Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes et des femmes, c'est dans l'esprit des hommes et des femmes que doivent être élevées les défenses de la paix »



unesco

Pourquoi le monde a besoin d'écoles heureuses

Rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage

Avant-propos

Chaque parent souhaite que son enfant apprenne, s'épanouisse et soit heureux à l'école. Pourtant, la croyance selon laquelle la réussite scolaire et la rigueur ne peuvent coexister avec la joie et l'enthousiasme à l'école continue d'orienter les politiques de nombreux systèmes éducatifs. Cette idée fausse se traduit par des pratiques scolaires qui donnent la priorité aux performances dans des domaines étroitement sélectionnés, considérant le bonheur et le bien-être des élèves et des enseignants comme un bonus supplémentaire plutôt que comme un objectif fondamental.

Cette publication va à l'encontre de cette croyance en examinant la relation intrinsèque entre le bonheur et l'apprentissage. Des études montrent que des environnements scolaires joyeux qui favorisent des pédagogies engageantes et des rapports de soutien peuvent améliorer l'enseignement et l'apprentissage, ce qui se traduit par de meilleurs résultats. Mais pour créer et maintenir de tels environnements scolaires, nous devons non seulement transformer les écoles, mais aussi les systèmes éducatifs. Cela signifie qu'il faut repenser l'éducation pour mieux l'adapter aux exigences du XXI^e siècle, en se concentrant sur le développement holistique des individus et sur leur capacité à s'engager de manière significative dans la société.

Le cadre des écoles heureuses s'appuie sur les résultats des sciences de l'apprentissage, y compris les neurosciences et la psychologie cognitive, pour plaider en faveur de la reconnaissance mondiale du lien entre le bonheur et l'apprentissage dans les politiques éducatives. Il identifie 12 domaines clés, allant des relations aux programmes scolaires en passant par la conception spatiale, afin de réorienter les systèmes éducatifs vers le bonheur dans et pour l'apprentissage.

Ce nouveau cadre est principalement conçu pour l'enseignement jusqu'au secondaire, mais son approche peut être reproduite pour créer des centres de la petite enfance heureux, des écoles professionnelles heureuses, des universités heureuses, pour finalement aboutir à des lieux de travail heureux et des communautés heureuses.

Nous espérons que ce rapport suscitera un mouvement mondial en faveur du bonheur dans l'éducation, où chaque membre de la communauté scolaire réalise son plein potentiel. Nous pensons que lorsque les jeunes élèves se nourrissent d'expériences d'apprentissage joyeuses dans leur environnement scolaire, ils deviennent des adultes autonomes capables d'adopter un comportement positif envers eux-mêmes, les autres et le monde qui les entoure. Après tout, c'est dans l'esprit de la nouvelle génération que se trouve le fondement de la paix.



Stefania Giannini
Sous-Directrice générale de l'UNESCO pour l'éducation

Remerciements

Cette publication a été conçue et préparée par la Section des politiques éducatives de la Division des politiques et des systèmes d'apprentissage tout au long de la vie de l'UNESCO. Le rapport a été rédigé par Juliette Normén-Smith et Yasemin Buharali, sur la base du travail fondamental d'Aliénor Salmon et sous la direction de Satoko Yano et Gwang-Chol Chang, ainsi que de Borhene Chakroun.

L'équipe des Écoles heureuses de l'UNESCO remercie les nombreux experts qui ont fait part de leurs suggestions pour renforcer le raisonnement et les preuves scientifiques qui sous-tendent le cadre mondial, notamment Stefania Binucci, Elias Blinkoff, Renisha Bharvani, Gayle Bowers, Marta Cignetti, Annalisa Cannoni, Huyen Dang, Alexis Decosimo, Andy Smart, Georg Dutschke, Jorge Humberto Dias, Noor Fatima, Francesca Gottschalk, Patricia Gramaxo, Kathy Hirsh-Pasek, Charles Hopkins, Radhika Iyenga, Kinvara Jardine Paterson, Lilia Maria Vicente, Katrin Kohl, Laura Rojo MacLeod, Lisa-Maria Muller, Wycliffe Otieno, Elizabeth Raymond, Eszter Salamon, Filipa Seabra, Mark Setton, Margaret Sinclair, Dang Tu An et Amber Webb. Nous remercions également nos étudiants réviseurs, Saumya Shinde et Myla Vera.

Nous tenons à remercier les collègues nombreux de l'UNESCO qui ont relu le manuscrit et nous ont fait part de leurs précieux commentaires pour l'améliorer, notamment Elsa Burzynski, Valerie Djoize-Gallet, Yong Feng Liu, Kuany Kiir Kuany, Giang Nguyen, Miki Nozawa et Paula Razquin. L'équipe souhaite également exprimer sa gratitude à Mary Guinn Delaney, Joanna Herat, Julie Saito et Mélanie Seto pour leurs contributions au cadre initial de la transposition à l'échelle mondiale.

Ce rapport n'aurait pas été possible sans la révision méticuleuse de Romy de Courtay, la conception et la mise en page dynamiques de Sourible (Marie Moncet) et les illustrations bien pensées de Beatriz Francisco, qui ont toutes donné de l'éclat et de la vie au produit final.

Enfin, nous remercions tous ceux qui soutiennent l'initiative « Écoles heureuses » dans le monde entier, y compris les participants à la série de webinaires de l'UNESCO, les personnes engagées dans la communauté « Écoles heureuses » de l'UNESCO sur LinkedIn, ainsi que les éducateurs et les apprenants du monde entier qui ont créé leurs propres projets et programmes « Écoles heureuses », pour leur soutien et leur engagement continu.

Table des matières

Avant-propos	5
Remerciements	6
Liste des figures, encadrés et tableaux	8
Résumé analytique	9
Définir une « école heureuse »	15
Introduction L'argumentaire en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage	16
Une double crise de l'apprentissage et du bien-être	17
Un impératif pour intégrer le bonheur dans la politique éducative	18
Objet et organisation du rapport	20
Chapitre 1 Le lien entre bonheur et apprentissage	21
Liens philosophiques entre bonheur et apprentissage	23
Liens normatifs internationaux entre bonheur et apprentissage	25
Liens scientifiques entre bonheur et apprentissage	27
Chapitre 2 Le cadre mondial des écoles heureuses	35
Pilier Personnes	39
Pilier Processus	51
Pilier Lieu	60
Pilier Principes	68
Chapitre 3 Mise en œuvre des écoles heureuses dans le monde	72
Les écoles heureuses au Portugal	73
Les écoles heureuses au Yémen	75
Les écoles heureuses au Viêt Nam	76
Les écoles heureuses pilotes en Asie-Pacifique	78
Conclusion Susciter un mouvement mondial en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage	80
Un appel à l'action	81
Recommandations politiques	82
Regarder vers l'avenir	84
Références	85
Annexes	98

Liste des figures, encadrés et tableaux

Liste des figures

Figure 1. Le cadre mondial des écoles heureuses	13, 38
Figure 2. Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement, de bagarres ou d'agressions physiques, par région	44
Figure 3. Pourcentage de garçons et de filles touchés par différents types de violence et de harcèlement à l'école	45
Figure 4. L'apprentissage par le jeu sous forme de spectre	56
Figure 5. Approche systémique des écoles heureuses en tant que centres communautaires holistiques	65
Figure 6. EMC ² de l'UNESCO MGIEP	100
Figure 7. Les huit éléments des écoles vertes du Bhoutan	105

Liste des encadrés

Encadré 1. Éducation positive	28
Encadré 2. Mesurer le bonheur : Comment le bonheur est-il mesuré dans les études empiriques ?	30
Encadré 3. Mesurer l'apprentissage : Comment l'apprentissage est-il mesuré dans les études empiriques ?	33
Encadré 4. Les écoles-santé de l'OMS et de l'UNESCO	62
Encadré 5. Valeurs et contre-valeurs pour les écoles heureuses au Portugal	68
Encadré 6. Construire des données probantes pour les écoles heureuses au Portugal : Modèle d'équation structurelle et étude de cas de Cartaxo	75
Encadré 7. Projet « Écoles heureuses » de l'Eurasia Learning Institute à Hue, au Viêt Nam	78

Liste des tableaux

Tableau 1. Les relations interpersonnelles des écoles heureuses en quelques mots	43
Tableau 2. Valeurs clés et contre-valeurs d'une école heureuse	68

Résumé analytique

Quel que soit le lieu ou le niveau d'éducation, les écoles peuvent et doivent être des lieux fondamentalement joyeux. Dans le meilleur des cas, les écoles stimulent le bonheur par le biais des cinq sens : voir un enseignant sourire, entendre les rires des élèves, recevoir un câlin d'un ami, sentir l'air frais, savourer un repas équilibré à l'école. Les écoles rassemblent des personnes de tous âges, de toutes origines et de toutes disciplines à un degré que l'on retrouve dans peu d'autres espaces communautaires. Cette communauté diversifiée est unie par un objectif commun, celui d'enseigner et d'apprendre. Cependant, de nombreux systèmes scolaires dans le monde ont négligé un élément essentiel de cet objectif : former des apprenants heureux, tout au long de leur vie. Si l'on ne dynamise pas les expériences scolaires joyeuses, les écoles ne formeront pas des élèves qui aiment apprendre, ni des enseignants qui aiment enseigner - et qui sont heureux de continuer à enseigner et à apprendre tout au long de leur vie.

L'argumentaire en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage

Une double crise de l'apprentissage et du bien-être

Aujourd'hui, confrontées à une **double crise de l'apprentissage et du bien-être**, de nombreuses écoles sont loin d'être des lieux d'apprentissage joyeux. Des millions d'enfants ne sont toujours pas scolarisés, la pénurie d'enseignants est généralisée et les résultats de l'apprentissage sont alarmants et inégaux dans le monde. De même, les enfants et les jeunes d'aujourd'hui se heurtent à des niveaux sans précédent de mal-être et d'anxiété, ainsi qu'à des taux inquiétants de suicide et de harcèlement. De nombreux élèves se désintéressent de l'apprentissage et les taux de décrochage scolaire précoce sont en augmentation. Parallèlement, les enseignants sont confrontés à des niveaux accablants de stress et d'épuisement professionnel, et sont de plus en plus nombreux à quitter la profession au niveau mondial.

Dans le monde entier, les dirigeants de l'éducation à tous les niveaux - des écoles aux gouvernements nationaux - sont confrontés à la lourde tâche de décider de la meilleure

façon de surmonter ces difficultés, alors que le secteur de l'éducation est de plus en plus sollicité pour résoudre des problèmes sociétaux et politiques. Dans de nombreux endroits, les politiques visant à améliorer la qualité de l'éducation et la participation ont eu des conséquences involontaires sur les écoles, qui sont souvent des environnements très stressants et compétitifs où le bonheur et la collaboration ne sont pas suffisamment valorisés.

La double crise de l'apprentissage et du bien-être est exacerbée par le sous-financement à long terme de l'éducation, la pandémie de COVID-19, les bouleversements technologiques et, dans de nombreux endroits, les catastrophes naturelles, les conflits et les déplacements de communautés qui en découlent. Lors du **Sommet sur la transformation de l'éducation (STE)** en 2022, la communauté mondiale s'est réunie pour une remise en question collective des objectifs et des processus d'apprentissage, appelant à un changement radical et à une réorganisation pour répondre à la double crise de l'équité et de la pertinence de l'éducation.

Un impératif pour intégrer le bonheur dans la politique éducative

Des **données probantes** de recherche mondiale montrent que l'apprentissage est un processus social et émotionnel et que des environnements scolaires heureux, un apprentissage joyeux et une psychologie positive des acteurs de l'école sont des leviers essentiels pour améliorer les expériences et les résultats d'apprentissage. Les systèmes éducatifs ne peuvent pas se permettre de considérer l'excellence académique et le bonheur comme des priorités rivales et doivent commencer à reconnaître le **lien entre le bonheur et l'apprentissage**.

La finalité et les objectifs des systèmes éducatifs sont définis dans les politiques. Bien que de nombreux pays se soient engagés à améliorer le développement holistique et le bien-être dans les écoles, peu d'entre eux ont concrètement et complètement intégré le bonheur dans la politique d'éducation nationale afin d'améliorer la qualité de l'apprentissage et de l'enseignement. Le bonheur à l'école doit être considéré comme une préoccupation systémique qui ne peut être résolue par une activité occasionnelle en classe et qui traite les symptômes de problèmes plus vastes.

ÉCOLES

250 millions d'enfants non scolarisés

44 millions d'enseignants
nécessaires pour combler le déficit

Stress, épuisement professionnel, attrition

Charges de travail lourdes, examens à enjeux
élevés, parcours d'apprentissage rigides

Violence et harcèlement

SOCIÉTÉ

763 millions d'adultes analphabètes

Inadéquation entre les emplois et
les compétences

Déclin de la santé mentale et du bien-être

Bouleversements technologiques

Montée de l'extrémisme

Les écoles façonnent les sociétés du futur auquel nous aspirons. Cependant, de nombreuses politiques éducatives continuent de promouvoir des méthodes d'enseignement traditionnelles basées sur un transfert de connaissances à sens unique des enseignants vers les élèves, sur la distance entre les enseignants et les élèves et sur des parcours d'apprentissage linéaires. Dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par une évolution rapide, des structures scolaires aussi rigides sont mal adaptées aux nombreux besoins - scolaires, socio-affectifs, économiques - des apprenants et des communautés. Elles peuvent ne pas être adaptées aux types d'apprentissage actif, engageant, significatif, socialement interactif, itératif et joyeux approuvés par un nombre croissant de preuves scientifiques sur la manière dont le cerveau humain apprend le mieux. Elles ne cultivent pas non plus certaines des compétences les plus valorisées dans la vie et dans l'économie mondiale, notamment la créativité, l'adaptabilité, la collaboration, la pensée critique et l'empathie. Les écoles devraient soutenir les types d'enseignement permettant aux cerveaux humains d'apprendre au mieux et aux communautés de cultiver un large éventail de résultats nécessaires à nos sociétés pour prospérer, notamment la paix, l'équité, la justice sociale et le développement durable.

L'initiative « Écoles heureuses » : Vers une transformation positive de l'éducation

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) propose, dans le prolongement du STE, l'initiative « Écoles heureuses », qui vise à placer le bonheur au cœur du processus de transformation des systèmes éducatifs des pays. L'initiative encourage les systèmes éducatifs à reconnaître le **bonheur comme un moyen et un objectif d'apprentissage de qualité** en le considérant comme un levier essentiel pour améliorer les

expériences et les résultats d'apprentissage. L'initiative Écoles heureuses **ne définit ni ne mesure le bonheur au niveau individuel**. Elle vise plutôt à améliorer les conditions - physiques, sociales, pédagogiques et professionnelles - des écoles pour veiller à ce qu'elles soient des espaces où chacun peut s'épanouir, être heureux au quotidien, acquérir des connaissances et faire preuve d'empathie et de résilience.

L'initiative « Écoles heureuses » a été lancée en 2014 par le bureau de l'UNESCO à Bangkok. Ce rapport s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par l'UNESCO pour faire des Écoles heureuses un mouvement mondial en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage, compte tenu de son importance croissante dans le monde post-pandémie. Pour soutenir ce mouvement, le cadre mondial des écoles heureuses fournit un modèle du type d'environnement d'apprentissage heureux qui répondrait aux nombreux besoins - académiques, sociaux, émotionnels, économiques - des individus, des communautés et des sociétés d'aujourd'hui et de demain. Ce cadre propose un **modèle holistique pour intégrer le bonheur dans les politiques éducatives** et le cultiver dans les écoles par le biais de changements systémiques.

Promouvoir le bonheur à l'école suppose que les autres besoins, tels que l'infrastructure et la sécurité, sont sans importance. Cela ne signifie pas non plus qu'il faille rendre l'apprentissage plus facile ou moins exigeant, ni que chaque moment passé à l'école doive être transformé en jeu ou déborder de positivité. Après tout, surmonter des émotions négatives et des défis fait partie de la vie et de l'apprentissage. Cela signifie plutôt que le **bonheur ne doit pas être un objectif lointain**, reporté jusqu'à ce que l'école soit terminée et que le travail commence, et que la joie, le rire et l'enchantement peuvent faire partie intégrante du quotidien à l'école, et donc de l'apprentissage et de l'enseignement.

Le lien entre bonheur et apprentissage

Le lien entre le bonheur et l'apprentissage peut être appréhendé d'un point de vue scientifique, philosophique et normatif. La formulation des piliers et des critères du cadre mondial des écoles heureuses s'est appuyée sur des enseignements clés dans chacune de ces dimensions, ce qui en fait un modèle fondé sur des données probantes, sur des valeurs et sur les droits.

Fondements philosophiques

L'approche Écoles heureuses a été formulée en s'inspirant d'un large éventail de philosophies du monde entier qui établissent un lien entre le bonheur et l'apprentissage.

- De tout temps et en tout lieu, les philosophes considèrent le bonheur comme un **objectif principal** de la vie et de l'éducation.
- Les philosophes soulignent que les relations, la communauté, la liberté personnelle, le développement du caractère et des compétences, l'exploration et l'apprentissage sont les sources essentielles d'une vie heureuse. Par conséquent, les écoles - où convergent bon nombre de ces éléments - sont **intrinsèquement des espaces propices** à la culture du bonheur.
- Les philosophes de l'éducation promeuvent spécifiquement l'**apprentissage holistique**, qui se concentre sur le développement de la personne dans son ensemble - sur le plan académique, social, émotionnel, physique et moral - pour favoriser le bonheur et l'épanouissement.

Fondements normatifs internationaux

L'initiative Écoles heureuses est ancrée dans les instruments normatifs et les objectifs communs des Nations Unies, au sein et au-delà de l'éducation.

- La recherche du bonheur est un objectif humain fondamental et devrait faire partie de l'agenda politique mondial, conformément à la **résolution 65/309** de l'Assemblée générale des Nations Unies intitulée « Le bonheur : vers une approche globale du développement ».
- Des écoles heureuses peuvent contribuer à faire respecter le droit à l'éducation, inscrit dans la

Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, qui prévoit une éducation de qualité, gratuite et obligatoire, pour tout individu dans le monde.

- L'environnement d'une école heureuse peut contribuer à faire respecter les différents **droits de l'enfant**, tels qu'ils sont énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies, en sauvegardant le droit des enfants à la non-discrimination, au développement, à la protection contre la violence, à l'accès aux loisirs et au jeu, entre autres.
- L'environnement d'une école heureuse contribue à faire progresser la **Recommandation de 1966** concernant le statut du personnel enseignant et la **Recommandation de 1974** sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable.
- L'environnement d'une école heureuse contribue à la réalisation des **Objectifs de développement durable (ODD)**, en particulier l'ODD 4 sur l'éducation de qualité et l'ODD 3 sur le bien-être.

Fondements scientifiques

L'initiative Écoles heureuses et son cadre holistique sont issus d'un nombre croissant de recherches en psychologie positive et en science de l'apprentissage. Bien que les études explorant le lien entre le bonheur et l'apprentissage soient continues et nuancées, les résultats révèlent plusieurs avantages des environnements et attitudes positifs pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

- La **psychologie positive** montre que les êtres humains ont besoin d'éprouver des émotions positives, d'entretenir de bonnes relations, de faire des activités utiles et d'avoir un sentiment d'accomplissement et de compétence pour se sentir heureux. Le bonheur, à son tour, permet aux individus d'accroître leur concentration et de développer leur créativité, ce qui se traduit par de meilleures performances dans les tâches à accomplir.
- Les **neurosciences** démontrent que les zones cognitives et affectives du cerveau sont liées et que

les personnes sont, de ce fait, plus performantes dans les tâches impliquant des sentiments et des attitudes positifs. Les émotions positives jouent un rôle clé dans l'amélioration des mécanismes essentiels de l'apprentissage, tels que la motivation, l'attention et la mémoire.

- **La science de l'apprentissage** établit que les environnements d'apprentissage et les stratégies pédagogiques optimaux sont ceux qui sont actifs, engageants, significatifs, socialement interactifs, itératifs et joyeux. La joie et l'engagement de l'apprenant et de l'enseignant sont des vecteurs pédagogiques importants pour motiver un apprentissage meilleur et plus approfondi.
- Les **recherches empiriques** sur la corrélation entre le bonheur des élèves et la réussite scolaire indiquent une relation positive entre les deux concepts, suggérant

que les élèves heureux sont performants et que les élèves performants sont heureux.

- Les environnements positifs peuvent non seulement améliorer l'apprentissage, mais aussi renforcer la **résilience** des communautés scolaires et des individus face aux défis, grâce aux relations solides et à la confiance que ces espaces d'apprentissage peuvent cultiver. L'environnement d'une école heureuse peut favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves défavorisés, contribuant ainsi à **réduire les inégalités en matière d'éducation**.
- La recherche sur le bonheur et l'apprentissage présente des **limites**, notamment le manque d'études dans certains groupes d'âge et certaines zones géographiques, ainsi que la complexité de mesurer en comparant l'apprentissage et le bonheur, dont la signification peut varier d'un contexte à l'autre.

Le cadre mondial des écoles heureuses

Sur la base de ces justifications scientifiques, philosophiques et normatives internationales, le cadre des écoles heureuses avance que les environnements d'apprentissage heureux peuvent être décomposés en quatre piliers clés : les personnes, le processus, le lieu et les principes. Chacun de ces piliers contient trois critères de haut niveau, comme l'illustre la figure 1, qui sont tous étayés par des recherches menées dans le monde entier. Il n'existe pas d'approche unique pour renforcer le lien entre le bonheur et l'apprentissage, c'est pourquoi le cadre des Écoles heureuses reste intentionnellement de haut niveau afin de le rendre flexible et qu'il s'adapte facilement à différents systèmes éducatifs dont les besoins varient.

- Le pilier **Personnes** vise à améliorer les relations interpersonnelles, le bien-être physique et socio-émotionnel, ainsi que les attitudes et attributs positifs des acteurs au sein des communautés scolaires : élèves, parents, enseignants, chefs d'établissement, personnel de soutien, directeurs centraux et membres de la communauté.
- Le pilier **Processus** vise à transformer les programmes scolaires, la pédagogie et les systèmes d'évaluation pour tirer parti du bonheur et de la joie quotidienne dans les écoles, notamment par le biais d'activités telles que la récréation, le sport, les arts et les activités extrascolaires qui améliorent les expériences d'enseignement et d'apprentissage.

- Le pilier **Lieu** vise à transformer les espaces physiques et numériques pour faire des écoles des centres communautaires plus sains, plus sûrs et plus inclusifs.
- Le pilier **Principes** met l'accent sur les valeurs fondamentales qui lient les communautés scolaires et permettent la réalisation des piliers « personnes », « processus » et « lieu ».

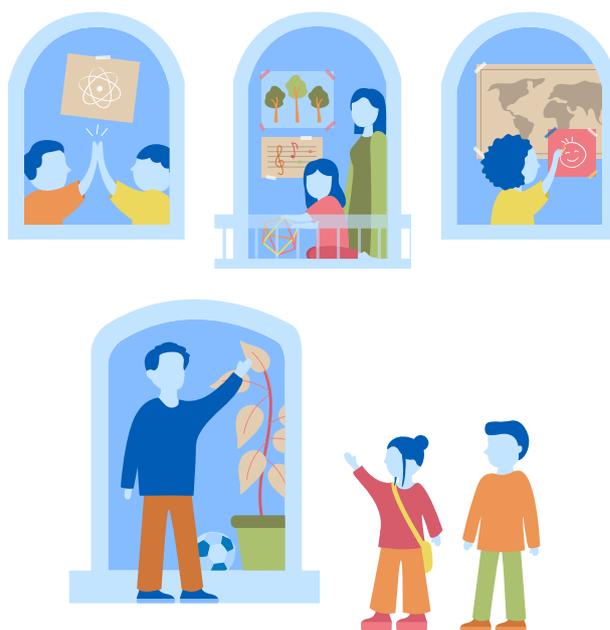


Figure 1. Le cadre mondial des écoles heureuses



Source : d'après UNESCO (2016).

Mise en œuvre des écoles heureuses dans le monde

De nombreux pays, dont le Portugal, le Viêt Nam, le Yémen, le Japon, la République démocratique populaire lao et la Thaïlande, ont lancé des initiatives nationales d'écoles heureuses. Tous ces pays ont abordé le cadre des écoles heureuses à partir de différents points d'entrée, notamment par le biais de la formation des enseignants, du développement professionnel des chefs d'établissement, d'interventions d'apprentissage socio-émotionnel, de

l'établissement de relations, etc. Ces cas démontrent que le cadre est polyvalent, flexible et pertinent dans divers contextes, y compris les situations de crise et d'urgence. L'UNESCO encourage les États membres, les organisations ou les individus désireux de transformer leurs systèmes éducatifs à s'inspirer de ce cadre et à le transformer en initiatives adaptées à leur contexte.

Un appel à l'action pour s'engager avec les écoles heureuses

L'initiative Écoles heureuses préconise une transformation **descendante** et **ascendante** des systèmes éducatifs, encourageant simultanément les gouvernements à reconnaître le bonheur comme un objectif principal de l'éducation, tout en développant des pratiques prometteuses d'apprentissage joyeux du niveau de l'école au niveau politique.

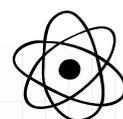
Il existe quatre voies principales pour s'engager dans l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO afin de faire progresser la réorientation des systèmes éducatifs vers le bonheur :

- 1. Projets nationaux d'écoles heureuses soutenus par l'UNESCO :** Les États membres de l'UNESCO peuvent choisir de s'adresser à l'UNESCO pour recevoir un appui technique afin d'adapter le cadre mondial des écoles heureuses à leur système éducatif national et de développer des initiatives nationales.
- 2. Projets Écoles heureuses menés par le gouvernement, les écoles et les partenaires :** Les matériels et outils produits dans le cadre de l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO sont des biens publics mondiaux. Les pays, ainsi que les organisations, les écoles et les éducateurs intéressés, sont encouragés à utiliser ce matériel pour lancer, diriger et mettre en œuvre leurs propres projets d'écoles heureuses à différents niveaux.
- 3. Engagement avec les écoles heureuses basé sur la défense des intérêts :** Au lieu d'adapter et de mettre en œuvre le cadre des écoles heureuses, les pays, les organisations et les individus peuvent choisir de se concentrer sur la voie de la défense des intérêts pour promouvoir l'intégration du bonheur dans les politiques éducatives ou, plus généralement, pour

sensibiliser le public au lien entre le bonheur à l'école et la qualité de l'éducation.

- 4. Engagement avec les écoles heureuses basé sur les données probantes :** Contribuer à l'accroissement des publications scientifiques qui explorent les liens entre le bonheur et l'apprentissage, notamment en lançant de nouvelles études et de nouveaux projets de recherche qui intègrent les données probantes d'enquêtes internationales.

Des décideurs politiques aux chefs d'établissement en passant par les enseignants, l'UNESCO encourage tout le monde à rejoindre Écoles heureuses en partenariat et à s'engager à faire des écoles des lieux plus heureux pour apprendre, être, faire et vivre ensemble. Si nous voulons des apprenants et des enseignants heureux tout au long de leur vie, et si nous voulons des sociétés résilientes et collaboratives, **nous avons besoin d'écoles heureuses.**



Riccardo Mayer/Shutterstock.com*

Définir une « École heureuse »

Bonheur



Il existe une multitude de termes étroitement liés au **bonheur**, notamment la santé, le bien-être, l'épanouissement, l'accomplissement, le contentement, la satisfaction et la joie. Dans les publications, le bonheur est souvent classé en deux catégories : eudémonique et hédonique (Delle Fave, 2020). Le **bonheur eudémonique** fait référence à un sentiment durable d'accomplissement et de satisfaction découlant d'une vie pleine de sens et d'objectifs. Ce type de bonheur peut également être appelé « **épanouissement** » et il est similaire au **bien-être**, que l'Organisation mondiale de la santé (OMS) définit comme « la qualité de vie et la capacité des personnes et des sociétés à apporter sa contribution au monde avec un sens et un objectif », et qui est étroitement lié à la **santé**, définie comme « un état de bien-être physique, mental et social total » (OMS, 2021a).

Mais le bonheur a aussi une nature brève et non figée, connue sous le nom de **bonheur hédonique**, décrivant un état émotionnel passager dans lequel un individu éprouve une émotion positive. Le « bonheur » dans les « Écoles heureuses » englobe à la fois les aspects eudémoniques et hédoniques du bonheur. Par conséquent, en rassemblant la multitude de termes apparentés, « heureux » désigne un état durable de bien-être et d'épanouissement, un sentiment stable d'accomplissement et de satisfaction, ainsi que des expériences quotidiennes de joie et de positivité. Les termes « bien-être » et « joie », fréquemment employés dans le rapport, ne sont donc pas synonymes de bonheur, mais représentent plutôt les composantes eudémoniques et hédoniques englobées dans l'utilisation du mot « bonheur » dans le présent rapport.

Cependant, le bonheur est en fin de compte un **concept subjectif**, perçu différemment selon les personnes et les cultures. Par conséquent, l'initiative Écoles heureuses ne fournit pas de définition fixe et universelle du bonheur, pas plus qu'elle ne prescrit d'indicateurs ou de normes pour mesurer le bonheur au niveau individuel. Le cadre mondial des écoles heureuses souligne les conditions essentielles - physiques, socio-émotionnelles, pédagogiques et professionnelles - du **bonheur à l'école**, qui contribuent à faire des écoles des espaces où chacun peut s'épanouir, être heureux au quotidien, acquérir des connaissances et faire preuve d'empathie et de résilience. En s'inspirant du cadre de haut niveau, l'UNESCO donne aux décideurs politiques et aux communautés scolaires les moyens de se forger leur propre compréhension du bonheur et d'orienter leurs propres initiatives.

Écoles



Ce rapport considère les **écoles** comme des « centres de la société à part entière, rassemblant une gamme de biens et de services sociaux qui contribuent au bien-être des individus, des familles et des communautés » (UNESCO, 2021, p. 94). En ce sens, les écoles ne sont pas de simples bâtiments isolés du monde extérieur, mais des centres sociaux et communautaires vivants - sous des formes physiques et virtuelles - pour l'apprentissage et le bien-être. En tant que microcosmes de la société, elles ne sont pas seulement des lieux d'apprentissage cognitif (scolaire), mais aussi des lieux de développement social, émotionnel, physique et moral.

Écoles heureuses



L'UNESCO considère une « école heureuse » comme un **espace qui favorise l'apprentissage, la santé, le bien-être et la joie quotidienne de l'ensemble de la communauté scolaire**. En substance, une école heureuse est un espace qui réunit les conditions permettant aux membres de la communauté scolaire d'incarner des attitudes et des attributs positifs favorisant l'apprentissage tout au long de la vie, tels que la collaboration, la communication, la compréhension, l'empathie, la motivation, l'engagement, la curiosité, la résilience et l'autonomisation. Une école heureuse cultive le bonheur à la fois « dans » et « pour » l'apprentissage - le bonheur « dans » l'apprentissage implique de faire du bonheur une partie intégrante et un objectif central du processus d'apprentissage lui-même, tandis que le bonheur « pour » l'apprentissage implique d'exploiter le bonheur comme un moyen, un véhicule pour améliorer les expériences et les résultats de l'apprentissage.

L'argumentaire en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage

Messages clés

- **Une double crise** : Les systèmes éducatifs du monde entier sont soumis à de nombreuses pressions, avec une crise persistante de l'apprentissage et une crise croissante du bien-être qui touche tous les membres des communautés scolaires, y compris les élèves, les parents, les enseignants, les chefs d'établissement, le personnel de soutien et les gestionnaires centraux.
- **Des politiques globales** : Il est impératif d'élaborer des politiques globales qui luttent de manière systémique contre ces deux crises afin de contribuer à résoudre les nombreux défis auxquels les écoles et la société sont confrontées aujourd'hui, notamment l'abandon scolaire précoce, les résultats d'apprentissage médiocres, l'attrition des enseignants, le harcèlement et la violence à l'école.
- **Repenser l'éducation de qualité** : Pour s'attaquer conjointement aux crises de l'apprentissage et du bien-être, il faut repenser nos hypothèses sur la qualité de l'éducation. Au lieu de considérer le bonheur comme un compromis avec la réussite scolaire, nous devrions le positionner non seulement comme un objectif essentiel de l'éducation, mais aussi comme un moyen d'améliorer l'apprentissage, le bien-être et de réduire les disparités.
- **L'éducation holistique** : Bien que de nombreux pays aient fait du développement holistique un objectif de l'éducation, cet objectif ne se traduit pas nécessairement par des politiques et des pratiques permettant aux écoles d'équilibrer les résultats scolaires et l'employabilité avec le développement des compétences personnelles, sociales et civiques, afin de favoriser des cycles vertueux de bonheur et d'apprentissage tout au long de la vie.



Une double crise de l'apprentissage et du bien-être

Le besoin urgent d'améliorer les résultats de l'apprentissage et les taux de participation à l'éducation domine le discours mondial sur la politique de l'éducation depuis des décennies. Les dirigeants de l'éducation sont soumis à une pression croissante pour réaliser des progrès rapides et radicaux en vue d'atteindre l'Objectif de développement durable (ODD) 4, « Assurer une éducation équitable, inclusive et de qualité, et favoriser les opportunités d'apprentissage tout au long de la vie, pour tous ».

Alors qu'il ne reste plus que six ans pour atteindre l'ODD 4, les décideurs politiques doivent améliorer la qualité et l'équité de leurs systèmes éducatifs, accentuées par les statistiques impressionnantes sur la **crise permanente de l'apprentissage et de l'enseignement** :

- 250 millions d'élèves ne sont pas scolarisés (ISU, 2023).
- 44 millions d'enseignants sont nécessaires pour pallier à la pénurie mondiale d'enseignants (UNESCO, 2023a).
- 70 % des enfants de 10 ans dans les pays à revenu faible ou intermédiaire ne savent pas lire un texte basique (Banque mondiale, 2022).
- 763 millions d'adultes ne savent ni lire ni écrire (ISU, 2023).

6 La crise de l'éducation nous oblige à repenser fondamentalement sa finalité et ses programmes scolaires. Les écoles du futur, qu'elles soient formelles ou informelles, physiques ou virtuelles, doivent évoluer pour devenir des lieux d'apprentissage plus inclusifs, sûrs, sains et stimulants.

Déclaration d'António Guterres, Secrétaire général des Nations Unies, lors du Sommet des Nations Unies sur la transformation de l'éducation (2022)

Jusqu'à récemment, la communauté internationale ne s'était pas penchée collectivement sur le déclin du bien-être et de la santé mentale dans les écoles. La pandémie de COVID-19 a propulsé sur le devant de la scène une problématique qui n'était pas prioritaire dans le secteur de l'éducation : **nos enfants et nos jeunes sont plus malheureux et plus anxieux que jamais** (Helliwell et al., 2023).

- La pandémie a entraîné une augmentation de 25 % de la prévalence de l'anxiété et de la dépression dans le monde, les jeunes et les femmes étant les plus touchés (OMS, 2022a).
- Un jeune âgé de 10 à 19 ans sur sept souffre de troubles mentaux, ce qui représente 13 % de la charge de morbidité mondiale dans cette tranche d'âge (OMS, 2021b).
- Toutes les 11 minutes, un jeune meurt par suicide (UNICEF, 2021), qui est la quatrième cause de décès chez les personnes âgées de 15 à 29 ans (OMS, 2023).
- Chaque mois, un élève sur trois est victime de harcèlement à l'école, et le cyber-harcèlement se répand dans le monde entier (UNESCO, 2019).
- 1 élève sur 10 en moyenne ayant participé au Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) 2022 de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a déclaré ne pas se sentir en sécurité à l'école (OCDE, 2023a) et le manque de sécurité et l'ennui ont été cités parmi les principales raisons de manquer l'école (OCDE, 2023a).
- Le sentiment d'appartenance des élèves défavorisés à l'école se détériore depuis 2018 en moyenne dans les pays de l'OCDE (OCDE, 2023a).
- Le rapport TALIS de 2018 a montré que les enseignants qui subissent « beaucoup » de stress au travail sont deux fois plus susceptibles de vouloir quitter l'enseignement au cours des cinq prochaines années (OCDE, 2020a).

Face à des discours sur l'éducation dominés par la pression et la performance, la violence et la discrimination à l'école, les divisions politiques et sociales croissantes, les conflits mondiaux, les catastrophes climatiques, les bouleversements technologiques numériques et la déconnexion entre l'éducation et le monde du travail, la promesse selon laquelle les systèmes éducatifs préparent les élèves à la réussite future a été remise en question ces dernières années (Miner, 2020). Des millions d'élèves dans le monde quittent l'école prématurément et les taux d'abandon dans l'enseignement supérieur sont en augmentation (UNESCO, 2023b).

Les enseignants ont également été durement touchés par les changements drastiques de leur environnement

de travail et de leurs attentes, suscitant de nombreuses inquiétudes quant à leur bien-être et, par extension, à la qualité de l'enseignement. Dans un environnement éducatif caractérisé par de mauvaises conditions de travail, une lourde charge de travail, des classes surchargées, des ressources limitées et un soutien professionnel et

psychosocial insuffisant, il n'est pas surprenant que le bien-être des enseignants et des élèves soit au plus bas (UNESCO, 2023a). La dégradation de la santé mentale, combinée aux pressions exercées pour récupérer rapidement les retards d'apprentissage dues à la pandémie, accentue l'épuisement des enseignants et des élèves.

Un impératif pour intégrer le bonheur dans la politique éducative

Aujourd'hui, la crise de l'apprentissage et du bien-être entraîne une remise en question collective de l'objectif et des processus de l'éducation. Lors du **Sommet sur la transformation de l'éducation (STE)**, convoqué par le Secrétaire général António Guterres en 2022, la communauté mondiale s'est réunie pour appeler à un changement radical et à une réorganisation collective. Le « nouveau contrat social » (UNESCO, 2021) nous permettrait d'envisager différemment les moyens et les objectifs de l'éducation, afin de garantir que les systèmes scolaires préparent les apprenants tout au long de la vie à s'épanouir dans un XXI^e siècle en constante évolution. Le sommet a donné lieu à une prise de conscience mondiale du décalage entre les besoins des jeunes et les systèmes qui ne parviennent pas à les soutenir : « Aujourd'hui, cependant, en proie à une double crise d'équité et de pertinence, **l'éducation telle que nous la connaissons n'est plus adaptée à son objectif** » (Nations Unies, 2023a, p. 2).

Une analyse des 143 déclarations nationales faites lors du STE révèle que 84 pays se sont engagés à améliorer la santé mentale et physique dans les écoles (UNESCO, 2023c). Toutefois, peu d'entre eux évoquent des transformations concrètes et systémiques pour concrétiser ces engagements. Alors que de nombreux pays sont confrontés au décrochage scolaire, à l'absentéisme chronique, à la violence à l'école, à de lourdes charges de travail, au déclin du bien-être des élèves et des résultats d'apprentissage, ainsi qu'à l'épuisement et à la pénurie d'enseignants, il est plus que jamais essentiel de relever les défis structurels et systémiques de l'éducation en adoptant des **approches politiques globales** qui portent à la fois sur l'apprentissage et sur le bien-être. Le bonheur peut être au cœur de ce programme de transformation de l'éducation, en tant que levier essentiel pour améliorer l'apprentissage, l'enseignement et le bien-être.

📌 Lors du STE, sur les 143 pays qui ont soumis des déclarations d'engagement nationales, 84 (59 %) ont souligné la nécessité de soutenir la santé mentale et physique dans les écoles ; cependant, très peu ont formulé des mesures concrètes pour y parvenir.

(UNESCO, 2023c)



Déclaration nationale d'engagement de l'Australie lors du STE (extrait)

📌 En considérant la pandémie mondiale, nous reconnaissons qu'il est important de donner la priorité au bien-être mental et physique des élèves et du personnel dans le cadre d'une éducation de qualité et d'assurer la résilience des systèmes éducatifs.

(UNESCO, 2023c)

Cependant, de nombreux systèmes éducatifs considèrent le bonheur comme une priorité rivale - voire un luxe - par rapport aux progrès scolaires et à la productivité des élèves. Dans de nombreux endroits, les politiques visant à améliorer les résultats de l'apprentissage se sont souvent concentrées sur la responsabilité, le contrôle et la limitation de l'apprentissage non académique, par le biais de mesures telles que des évaluations régulières, un suivi strict de l'assiduité, des bulletins scolaires, une rémunération incitative, la suppression des activités extrascolaires, la réduction du temps de récréation et l'allongement de la durée des cours pour les matières principales. Ces mesures ont eu des conséquences involontaires sur les écoles, qui sont souvent des environnements très stressants et compétitifs où le bonheur et la collaboration ne sont pas suffisamment valorisés. En effet, le Rapport mondial sur le bonheur de 2023 conclut que les écoles sont sur une « belle lancée » pour promouvoir un bien-être positif, mais qu'« elles n'en profitent pas toujours » et que même avant la pandémie, le bien-être des jeunes dans de nombreux pays était en déclin, en particulier chez les filles (Helliwell et al., 2023).

Un nombre croissant de recherches mondiales montrent que l'apprentissage est un processus social et émotionnel et que les environnements scolaires positifs, l'apprentissage dans la joie et une psychologie positive des acteurs de l'école sont des leviers essentiels pour améliorer les expériences et les résultats d'apprentissage (par exemple Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016 ; Hackman, 2022 ; Hirsh-Pasek et al., 2022 ; Immordino-Yang et al., 2019 ; Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014). Promouvoir le bonheur à l'école suppose que les autres besoins, tels que l'infrastructure et

la sécurité, sont sans importance. Cela ne signifie pas non plus qu'il faille rendre l'apprentissage plus facile ou moins exigeant, ni que chaque moment passé à l'école doive être transformé en jeu ou déborder de positivité. Après tout, surmonter des émotions négatives et des défis fait partie de la vie et de l'apprentissage. Cela signifie plutôt que le bonheur ne doit pas être un objectif lointain, reporté jusqu'à ce que l'école soit terminée et que le travail commence, et que la joie, le rire et l'enchantement peuvent faire partie intégrante du quotidien à l'école, et donc de l'apprentissage et de l'enseignement.



Déclaration nationale d'engagement du Japon lors du STE (extrait)

« L'avenir de la société et des individus réside dans l'éducation. Nous promettons de continuer à déployer tous nos efforts pour concrétiser les différents types de bonheur de chaque individu, y compris tous les enfants du monde, et le bien-être de la société dans son ensemble.

(UNESCO, 2023c)

Les priorités éducatives ont souvent été façonnées par une pensée séquentielle et linéaire qui définit l'ordre dans lequel les choix éducatifs doivent être faits. En 1943, le psychologue américain Abraham Maslow proposait la théorie de la hiérarchie des besoins - souvent représentée sous la forme d'une pyramide - selon laquelle les besoins tels que l'« appartenance » et l'« estime de soi » ne peuvent être satisfaits qu'une fois les besoins physiques et de sécurité satisfaits. Dans le domaine de l'éducation, ce type de réflexion se traduit par l'idée que les politiques doivent d'abord s'attaquer aux besoins fondamentaux, tels que **les infrastructures scolaires** et les repas, avant de se pencher sur la problématique du bonheur dans les espaces d'apprentissage. Les détracteurs de la pyramide de Maslow soutiennent que cette considération séquentielle des besoins empêche une vision holistique des apprenants et décourage le développement de **stratégies intégrées pour satisfaire leurs besoins** (Rojas et al., 2023).

Alors que la hiérarchie de Maslow suggère une progression linéaire, les expériences de la vie réelle impliquent souvent la poursuite fluide et simultanée de multiples besoins. Par exemple, même dans des circonstances difficiles, les gens peuvent rechercher des besoins plus élevés, comme les relations sociales ou l'épanouissement personnel, parallèlement à des besoins de base moins importants. Négliger les besoins de niveau supérieur peut avoir des conséquences psychologiques néfastes, même si les besoins physiologiques et de sécurité sont satisfaits. Néanmoins, il serait naïf de rechercher le bonheur sans répondre

aux besoins fondamentaux. Les besoins physiologiques fondamentaux, tels que se nourrir, se loger et se protéger de la violence, sont essentiels au bonheur ; des circonstances socio-économiques difficiles peuvent donc entraver la réalisation du bien-être individuel et collectif. D'une manière générale, il est essentiel d'adopter une approche intégrée qui reconnaisse **l'interconnexion des différents besoins et la possibilité de les satisfaire simultanément**.

Pour que le bonheur fasse partie intégrante de la réponse à nos besoins éducatifs, nous devons changer de paradigme. Un certain nombre de chercheurs dans les domaines de l'éducation, du développement, de la psychologie et de la science de l'apprentissage réimaginent la pyramide de Maslow sous différentes formes, par exemple sous la forme d'un cercle où les différents besoins sont interconnectés dans le temps et l'espace et peuvent être satisfaits simultanément (par exemple, Sosteric et Raktovic, 2020 ; Kopsov, 2019 ; Chung, 2017 ; Nain, 2013). Le présent rapport s'appuie sur ces modèles, envisageant le bonheur comme un fil tissé dans la toile de tous les besoins éducatifs, plutôt que relégué à l'arrière-plan en attendant de pouvoir satisfaire les autres besoins.

Comme le dit O'Shaughnessy (2015, p. 32), « **La vieille dichotomie selon laquelle on peut avoir des enfants heureux ou des enfants qui réussissent est erronée. Une véritable éducation ne fournit pas l'un ou l'autre, mais les deux.** » Nos systèmes éducatifs ne peuvent plus se permettre de considérer l'apprentissage comme un compromis avec le bonheur. Garantir un environnement scolaire heureux est un élément essentiel pour répondre à la diversité des besoins et des objectifs de chaque pays en matière de système éducatif.



Samuel Borges Photography/Shutterstock.com*

Objet et organisation du rapport

L'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture (UNESCO) propose, dans le prolongement du STE, l'initiative « Écoles heureuses », qui vise à placer le bonheur au cœur du processus de transformation des systèmes éducatifs des pays. L'initiative encourage les systèmes éducatifs à reconnaître le **bonheur comme un moyen et un objectif d'apprentissage de qualité en le promouvant comme un levier essentiel pour améliorer les expériences et les résultats d'apprentissage et d'enseignement**. L'initiative « Écoles heureuses » vise à améliorer les conditions - physiques, sociales, pédagogiques et professionnelles - des écoles pour veiller à ce qu'elles soient des espaces où chacun peut s'épanouir, être heureux au quotidien, acquérir des connaissances et faire preuve d'empathie et de résilience.

Ce rapport s'inscrit dans le cadre des efforts déployés par l'UNESCO pour **plaider en faveur d'une reconnaissance mondiale du lien entre bonheur et apprentissage dans les politiques éducatives**. S'adressant aux décideurs politiques, aux décideurs en matière d'éducation et aux éducateurs du monde entier, le rapport cherche à démontrer l'importance du bonheur dans et pour l'apprentissage, et à présenter un cadre mondial pour les écoles heureuses qui sert de modèle holistique pour intégrer le bonheur dans les politiques éducatives et le cultiver dans les écoles par le biais de **changements systémiques**. L'initiative « Écoles heureuses » a débuté en 2014 par le bureau de l'UNESCO à Bangkok (UNESCO, 2016). Consciente de la pertinence globale et la ponctualité de l'approche des écoles heureuses, notamment dans le monde post-pandémique marqué par le déclin de l'apprentissage et du bien-être, l'UNESCO (2022a) a décidé de diffuser l'initiative à l'échelle mondiale.

Afin de réviser le cadre régional pour qu'elle soit applicable à l'échelle mondiale, le présent rapport analyse les publications internationales et les initiatives existantes pour trouver des preuves de la relation synergique entre le bonheur et l'apprentissage, établissant le besoin d'approches globales et systémiques pour relever les défis structurels de l'éducation de qualité et du bien-être des communautés scolaires. Le cadre mondial complète et combine des domaines connexes tels que la santé physique et mentale, l'apprentissage socio-émotionnel, l'apprentissage dans la joie, l'apprentissage centré sur l'enfant et l'éducation positive, dans un seul et même cadre global. Il va au-delà du bonheur de l'apprenant pour englober une perspective systémique qui inclut le bonheur des enseignants, des chefs d'établissement et de tous les membres de la communauté scolaire.

Le **chapitre 1** explore les liens entre le bonheur et l'apprentissage d'un point de vue philosophique, normatif et scientifique. Nous aborderons, tout d'abord, un aperçu de la pensée philosophique sur la relation entre le bonheur et l'apprentissage, suivi d'un aperçu des instruments normatifs internationaux qui affirment l'importance du bonheur dans et pour l'apprentissage. Le chapitre explore ensuite les preuves scientifiques de la relation entre le bonheur et l'apprentissage en examinant les recherches multidisciplinaires théoriques et empiriques dans les domaines de la psychologie, de la science de l'apprentissage et de l'éducation comparée. Étant donné la nature naissante et continue de la recherche dans ce domaine, ainsi que les défis méthodologiques intrinsèques à l'étude d'un concept subjectif tel que le bonheur, ce chapitre examine également les limites des publications scientifiques sur le bonheur dans et pour l'apprentissage.

Le **chapitre 2** présente le cadre mondial des écoles heureuses, qui révisé le cadre régional en ajoutant un quatrième pilier (principes) aux trois piliers initiaux (personnes, processus et lieu) et réduit les 22 critères à 12 critères de haut niveau pour rendre le cadre mondial plus flexible et qui s'adapte facilement aux différents systèmes éducatifs dont les contextes et les besoins varient. Le chapitre explique le raisonnement sous-tendant les critères fondamentaux présentés, étayés par des recherches empiriques et des études de cas.

Le **chapitre 3** décrit des cas de mise en œuvre du cadre des écoles heureuses de l'UNESCO, notamment au Portugal, au Viêt Nam, au Yémen et dans les pays pilotes de l'initiative régionale, à savoir le Japon, la République démocratique populaire lao et la Thaïlande.

Le rapport se **termine** par un appel à l'action pour l'adoption d'approches holistiques, descendantes et ascendantes pour renforcer le bonheur à l'école, en proposant le cadre mondial des écoles heureuses comme point de départ pour les décideurs politiques à tous les niveaux afin de mettre en œuvre des initiatives tirant parti du lien entre le bonheur et l'apprentissage. Reconnaisant les nombreuses interventions programmatiques existantes qui sont pertinentes pour les composantes de l'initiative Écoles heureuses, les **annexes** du rapport compilent un recueil de projets, de cadres et de ressources pertinents qui ont inspiré et éclairé l'approche de l'UNESCO.



Chapitre 1

Le lien entre bonheur et apprentissage

Messages clés

Fondements philosophiques : Un large éventail de philosophies du monde entier souligne la nature interconnectée du bonheur et de l'apprentissage.

- De tout temps et en tout lieu, les philosophes considèrent le bonheur comme un **objectif principal** de la vie et de l'éducation.
- Les philosophes soulignent que les **relations, la communauté, la liberté personnelle, le développement du caractère et des compétences, l'exploration et l'apprentissage** sont les sources essentielles d'une vie heureuse. Par conséquent, les écoles - où convergent bon nombre de ces éléments - sont intrinsèquement des espaces propices à la culture du bonheur.
- Les philosophes de l'éducation promeuvent spécifiquement l'**apprentissage holistique**, qui se concentre sur le développement de la personne dans son ensemble - sur le plan académique, social, émotionnel, physique et moral - pour favoriser le bonheur et l'épanouissement.

Fondements normatifs : Les Nations Unies ont élaboré de nombreux instruments normatifs et objectifs communs, tant dans le domaine de l'éducation qu'au-delà, qui renforcent l'argumentaire fondé sur les droits en faveur du bonheur dans l'apprentissage et pour l'apprentissage.

- La recherche du bonheur est un objectif humain fondamental et devrait faire partie de l'agenda politique mondial, conformément à la **résolution 65/309** de l'Assemblée générale des Nations Unies intitulée « Le bonheur : vers une approche globale du développement ».
- Des écoles heureuses peuvent contribuer à faire respecter le **droit à l'éducation**, inscrit dans la Déclaration universelle des droits de l'homme des Nations Unies, qui prévoit une éducation de qualité, gratuite et obligatoire, pour tout individu dans le monde.
- L'environnement d'une école heureuse peut contribuer à faire respecter les différents **droits de l'enfant**, tels qu'ils sont énoncés dans la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies, en sauvegardant le droit des enfants à la non-discrimination, au développement, à la protection contre la violence, à l'accès aux loisirs et au jeu, entre autres.
- L'environnement d'une école heureuse contribue à faire progresser la **Recommandation de 1966** concernant le statut du personnel enseignant et la **Recommandation de 1974** sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable, en favorisant le bonheur et le bien-être des enseignants ainsi que le développement holistique qui cultive des sociétés florissantes et pacifiques.
- L'environnement d'une école heureuse contribue à la réalisation des **Objectifs de développement durable** (ODD), en particulier l'ODD 4 sur l'éducation de qualité et l'ODD 3 sur le bien-être.

Fondements scientifiques : La relation entre le bonheur et l'apprentissage fait l'objet d'un nombre croissant de recherches dans le domaine de la psychologie positive et de la science de l'apprentissage. Bien que les études explorant ce lien soient continues et nuancées, les résultats révèlent plusieurs avantages des environnements et attitudes positifs pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

- La **psychologie positive** montre que les êtres humains ont besoin d'éprouver des émotions positives, d'entretenir de bonnes relations, de faire des activités utiles et d'avoir un sentiment d'accomplissement et de compétence pour se sentir heureux. Le bonheur, à son tour, permet aux individus d'accroître leur concentration et de développer leur créativité, ce qui se traduit par de meilleures performances dans les tâches à accomplir.

- Les **neurosciences** démontrent que les zones cognitives et affectives du cerveau sont liées et que les personnes sont, de ce fait, plus performantes dans les tâches impliquant des sentiments et des attitudes positifs. Les émotions positives jouent un rôle clé dans l'amélioration des mécanismes essentiels de l'apprentissage, tels que la motivation, l'attention et la mémoire.
- **La science de l'apprentissage** établit que les environnements d'apprentissage et les stratégies pédagogiques optimaux sont ceux qui sont actifs, engageants, significatifs, socialement interactifs, itératifs et joyeux. La joie et l'engagement de l'apprenant et de l'enseignant sont des vecteurs pédagogiques importants pour motiver un apprentissage meilleur et plus approfondi.
- Les **recherches empiriques** sur la corrélation entre le bonheur des élèves et la réussite scolaire indiquent une relation positive entre les deux concepts, suggérant que les élèves heureux sont performants et que les élèves performants sont heureux.
- Les environnements positifs peuvent non seulement améliorer l'apprentissage, mais aussi renforcer la **résilience** des communautés scolaires et des individus face aux défis, grâce aux relations solides et à la confiance que ces espaces d'apprentissage peuvent cultiver. L'environnement d'une école heureuse peut favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves défavorisés, contribuant ainsi à **réduire les inégalités en matière d'éducation**.
- La recherche sur le bonheur et l'apprentissage présente des **limites**, notamment le manque d'études dans certains groupes d'âge et certaines zones géographiques, ainsi que la complexité de mesurer en comparant l'apprentissage et le bonheur, dont la signification peut varier d'un contexte à l'autre.

Liens philosophiques entre bonheur et apprentissage

Philosophies mondiales du bonheur et de l'apprentissage

La relation entre le bonheur et l'apprentissage fait l'objet d'une réflexion philosophique depuis des milliers d'années. Contrairement aux cultures prévalentes qui les entouraient et qui considéraient le bonheur comme un privilège, d'éminents philosophes, d'Aristote à Confucius, soutenaient que le bonheur était accessible à *tous*. Cette section examine les philosophies du bonheur et de l'apprentissage à travers le temps et dans différentes parties du monde. Il ne s'agit pas d'un examen approfondi de toutes les philosophies existantes, mais plutôt d'une brève discussion sur celles qui ont inspiré et finalement conduit au développement de l'initiative Écoles heureuses.

Dans leurs tentatives pour comprendre la nature et la source du bonheur, de nombreux penseurs ont souligné le rôle de **l'éducation, de la formation, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la connaissance**. Le Bouddha faisait valoir que le bonheur était accessible en **entraînant l'esprit** à penser positivement et à surmonter les désirs (Fronsdal, 2005). Socrate pensait que le bonheur pouvait être atteint et

enseigné en **apprenant à détourner ses désirs** des plaisirs physiques et à les orienter vers la connaissance et la sagesse (Silver, 2013). Aristote considérait le bonheur comme « le but et la fin de l'existence humaine » (Egbekpalu, 2021, p. 82) et affirmait que le **fait de cultiver des vertus éthiques** par le biais de l'éducation aiderait les individus à atteindre cet objectif. Il pensait qu'une éducation propice à l'éthique et au bonheur devait s'adresser à la personne dans son ensemble, y compris à travers la croissance intellectuelle, morale et physique. Confucius, pour sa part, a souligné la **joie d'apprendre**, ou le bonheur que l'on peut trouver dans le processus d'apprentissage, par le biais de sa question rhétorique : « Apprendre [et] à terme pratiquer, n'est-ce pas la joie ? » (Dietz, 2010, p. 222).

Outre l'éducation et l'apprentissage, de nombreux philosophes ont affirmé que le bonheur pouvait également être trouvé dans les **amitiés, les relations et la communauté**. Confucius a identifié les amitiés et l'harmonie sociale au sens large comme des voies vers le bonheur par le biais d'une autre question : « Avoir des amis qui viennent de loin, n'est-ce pas aussi le bonheur ? » (Dietz, 2010, p. 222). Le Bouddha a déclaré que « le bonheur, c'est d'avoir des

amis quand le besoin s'en fait sentir » (Fronsdal, 2005, p. 80), affirmant que le bonheur est partagé collectivement plutôt qu'expérimenté individuellement. Cette nature collective du bonheur est également très présente dans la philosophie profondément ancrée en Afrique australe de l'**Ubuntu**, qui soutient que le bonheur d'un individu est inextricablement lié au bonheur des autres membres de la communauté (Naudé, 2011). Les **perspectives indigènes holistiques**, comme celle des Anichinabés, soulignent également l'importance des relations, non seulement humaines, mais aussi avec la nature et le monde vivant, qui sont des sources de bonheur et d'apprentissage en soi (Morcom, 2017).

L'idée que le bonheur est lié à la fois à la communauté et à l'apprentissage s'est naturellement transmise à l'ère moderne, s'alignant sur la création des écoles en tant qu'espaces combinant l'apprentissage et la communauté. Les penseurs modernes ont commencé à s'intéresser au rôle de l'éducation et de la scolarisation dans la réalisation du bonheur personnel et sociétal. Le penseur des Lumières John Locke, inventeur de l'expression « **la recherche du bonheur** », considérait l'éducation comme un élément essentiel de la recherche du bonheur, et soulignait en particulier l'importance de l'apprentissage pratique (Silver, 2013). S'inspirant de Locke, les penseurs, de Rousseau en France à Montessori en Italie, ont soutenu qu'une **approche** expérimentale et **holistique** de l'éducation était essentielle au bonheur et à l'épanouissement des enfants. Pestalozzi, le « père de la pédagogie moderne » suisse, préconisait un apprentissage qui engage « la tête, le cœur et la main », c'est-à-dire le développement cognitif, émotionnel et physique en tandem (Brühlmeier, 2010).

Le philosophe américain Dewey (1916) considérait l'éducation comme la pierre angulaire du **bien-être démocratique** et estimait que l'apprentissage devait développer la capacité des individus à être des participants actifs, réfléchis et engagés dans les démocraties. L'éducateur brésilien Freire (1968, 2000) croyait également au rôle de l'éducation pour se libérer et ressentir du bonheur en aidant les individus à cultiver une **conscience critique**. Les philosophes contemporains du XXI^e siècle ont continué à tisser des liens entre le bonheur et l'éducation : dans leur « **approche des capacités** », l'économiste et philosophe indien Amartya Sen et la philosophe américaine Martha Nussbaum affirment que le bonheur dépend des capacités et des possibilités qu'ont les individus à obtenir la vie qu'ils souhaitent, et soulignent le rôle de l'éducation dans le développement de ces capacités (Walker et Unterhalter, 2007).

Malgré la diversité des époques, des cultures et des lieux géographiques, les philosophes soulignent depuis des millénaires l'importance du bonheur en tant qu'objectif essentiel de la vie et l'associent à l'éducation. Ils affirmaient que l'apprentissage et la communauté - incarnés conjointement dans les écoles - jouent un rôle essentiel pour aider les individus et les sociétés à atteindre le bonheur. Ces philosophes partagent également l'idée que l'apprentissage holistique, en particulier, peut aider les individus à s'épanouir et à être heureux.

La philosophie de l'UNESCO en matière d'apprentissage holistique

Ayant pour mission de promouvoir la paix et la coopération internationale par l'éducation, l'UNESCO a depuis longtemps fondé sa philosophie éducative sur l'importance de l'apprentissage holistique tout au long de la vie pour l'épanouissement humain (UNESCO-MGIEP, 2022). L'apprentissage holistique englobe l'éducation - le développement **académique, social, émotionnel, physique et moral** - de la personne dans son ensemble. Cette philosophie de l'éducation holistique a été formulée pour la première fois de manière puissante par l'UNESCO en 1972 avec la publication du rapport **Apprendre à être** (également connu sous le nom de « **rapport Faure** »), un document essentiel qui a redéfini les objectifs de l'éducation en mettant l'accent sur l'apprentissage tout au long de la vie (Faure et al., 1972). Le rapport souligne l'importance de l'éducation pour répondre aux besoins humains. Influencé par certaines voix importantes de l'époque, comme Paolo Freire et Amartya Sen, dans sa vision des objectifs économiques et démocratiques de l'éducation, il affirme que l'apprentissage devrait englober le développement personnel, encourager la responsabilité sociale et offrir des possibilités de réaliser le plein potentiel d'un individu.

Le rapport Faure a été suivi en 1996 par le rapport **L'Éducation : un trésor est caché dedans**, qui proposait une vision holistique de l'éducation autour de quatre dimensions : apprendre à être, apprendre à connaître, apprendre à faire et apprendre à vivre ensemble dans une perspective à long terme (Delors et al., 1996). Le rapport met particulièrement l'accent sur le fait « **d'apprendre à vivre ensemble** », reconnaissant le rôle de l'éducation pour bâtir des sociétés inclusives et pacifiques. Ce quatrième pilier promeut donc un apprentissage qui favorise l'empathie, la compréhension interculturelle et le respect de la diversité.

6 Nous demandons instamment aux décideurs de promouvoir une vision plus large et holistique de l'éducation, basée sur les principes de la paix et des droits de l'homme, qui permette à chaque jeune d'avoir une certaine motivation et une vie épanouie, agréable et de qualité.

Extrait de la Déclaration de la jeunesse sur la transformation de l'éducation (Nations Unies, 2022b)

Le rapport 2021 de l'UNESCO *Les futurs de l'éducation*, intitulé « Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation », réaffirme le besoin de transformer l'éducation pour répondre aux défis du XXI^e siècle et aborder les questions liées à la numérisation, à la citoyenneté mondiale, à la durabilité et à l'équité. Le rapport envisage un avenir où l'éducation est plus équitable, responsable, inclusive et qui s'adapte, comblant les lacunes pour promouvoir la justice sociale, la cohésion et la résilience dans un monde en mutation rapide.

Pour traduire ce travail philosophique en programmes et projets principaux qui répondent aux besoins des États membres, l'UNESCO (2014) définit trois catégories de compétences clés qu'il convient de cultiver pour un développement holistique : **les compétences de base** (compétences traditionnellement académiques telles que la lecture, l'écriture et le calcul), **les compétences spécialisées** (compétences techniques, professionnelles ou artistiques requises pour des tâches et des emplois spécifiques) et **les compétences transversales** (compétences génériques, non techniques et d'ordre supérieur utilisées dans une grande variété de situations, y compris les compétences interpersonnelles et la pensée critique). En outre, l'éventail des programmes principaux du secteur de l'éducation de l'UNESCO - de « L'éducation à la citoyenneté mondiale et à la paix » à « L'alphabétisation des jeunes et développement des compétences » - illustre sa **philosophie** institutionnelle de **l'éducation holistique**, dans laquelle les apprentissages académique, technique et socio-émotionnel jouent un rôle clé dans l'épanouissement de l'homme et l'harmonie de la société.

Liens normatifs internationaux entre bonheur et apprentissage

Au-delà des philosophies, l'importance du bonheur dans l'éducation, et plus largement dans le développement, est solidement ancrée dans les consensus établis par la communauté internationale. L'UNESCO et les Nations Unies ont été à l'origine de l'adoption de nombreux instruments normatifs internationaux, dans le domaine de l'éducation et au-delà, qui renforcent et reconnaissent le droit au bien-être et à une éducation de qualité, tels que des conventions, des traités, des cadres d'action, des déclarations et des recommandations. Si les instruments normatifs n'ont pas tous la même force contraignante, ils constituent néanmoins la base de l'autorité politique, morale et juridique qui défend la relation entre le bien-être et l'éducation de qualité.

Le bonheur occupe une place de plus en plus importante dans l'agenda politique mondial. En 2011, la **résolution 65/309 de l'Assemblée générale des Nations Unies (AGNU)**, intitulée « **Le bonheur : vers une approche globale du développement** », a reconnu l'insuffisance du produit intérieur brut (PIB) pour refléter le bonheur et le bien-être des personnes, et a préconisé la création de mesures de la progression plus larges allant au-delà des indicateurs économiques (AGNU, 2011). L'adoption de cette résolution a inscrit la recherche du bonheur à l'ordre du jour des politiques mondiales en tant qu'objectif humain fondamental (AGNU, 2011). Cette résolution a débouché

sur l'instauration de la Journée internationale du bonheur le 20 mars, ainsi que sur la publication par le Sustainable Development Solutions Network (SDSN) du *Rapport mondial sur le bonheur* chaque année depuis 2012. Ces rapports proposent un classement annuel des pays les plus heureux du monde, incitant sans doute à donner la priorité au bonheur dans les politiques nationales (Helliwell et al., 2023).



Déclaration nationale d'engagement de l'Argentine lors du STE (extrait)

6 Nous réaffirmons le concept holistique de qualité de l'éducation, qui doit être lié à l'inclusion, à l'expansion des possibilités d'apprentissage tout au long de la vie et aux conditions de bien-être des enseignants et des étudiants.

(UNESCO, 2023c)

Une perspective basée sur les droits offre une base supplémentaire pour positionner le bonheur comme un levier clé pour des expériences et des résultats d'apprentissage meilleurs et plus holistiques. Le **droit à l'éducation**, tel qu'il est énoncé dans la Déclaration

universelle des droits de l'homme, énonce que « Toute personne a droit à l'éducation » (AGNU, 1948) et permet de garantir une éducation gratuite et obligatoire de *qualité* pour tous. Un ensemble de preuves scientifiques, qui seront examinées en détail plus loin dans ce chapitre, indique que des espaces d'apprentissage heureux peuvent être des leviers clés pour des expériences et des résultats d'apprentissage meilleurs et plus holistiques, et peuvent donc être considérés comme un moyen de faire respecter le droit à une éducation de qualité.

Promouvoir le bonheur dans les systèmes éducatifs fait activement progresser les principes inscrits dans deux instruments normatifs importants dans l'éducation : la **Recommandation de 1966** concernant le statut du personnel enseignant ainsi que la **Recommandation de 1974** sur l'éducation pour la paix et les droits de l'homme, la compréhension internationale, la coopération, les libertés fondamentales, la citoyenneté mondiale et le développement durable. Renforcer le bonheur des enseignants grâce à l'autonomie pédagogique, à la gestion collaborative des écoles, au sentiment de reconnaissance, à une formation adéquate et aux commentaires peut contribuer à la mise en œuvre de la recommandation de 1966 visant à renforcer le statut du personnel enseignant. La recommandation de 1974 sur l'éducation pour la paix, révisée en 2023, souligne le rôle de l'éducation pouvant contribuer à des sociétés pacifiques et justes, à l'éradication de la pauvreté, à l'égalité des genres, à la santé et au bien-être, à la sensibilisation et prévention sur le changement climatique, et à la compréhension entre les nations et les peuples. Cultiver des environnements scolaires et des relations heureuses - avec soi-même, avec les autres et avec la planète - peut contribuer à nourrir les compétences et les attitudes positives qui sont à la base de l'éducation pour la paix, au développement durable et à la citoyenneté mondiale.

Outre les instruments normatifs relatifs dans l'éducation, la **Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant** fournit également une base solide pour donner la priorité au bonheur dans les écoles. Cette convention garantit les droits des enfants à la non-discrimination, au développement, à la liberté de pensée et d'expression, au respect de la vie privée, à la protection contre la violence et à l'accès aux loisirs et au jeu, entre autres. Si l'on considère les liens entre le bonheur et l'apprentissage, les écoles qui sont conçues comme des espaces d'apprentissage joyeux et inclusifs sont parfaitement capables de respecter de nombreux droits énoncés dans la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

Au-delà des cadres de droits contraignants, une série de travaux normatifs internationaux non contraignants renforcent les arguments en faveur d'approches synergiques visant à favoriser le bonheur et l'apprentissage. En tant que

composante clé du bonheur, le bien-être est fermement établi dans les **ODD pour 2030**. Par exemple, l'**ODD 3** s'efforce de « Donner aux individus les moyens de vivre une vie saine et promouvoir le bien-être à tous les âges », tandis que l'**ODD 9** sur « l'industrie, l'innovation et l'infrastructure » affirme l'importance de l'infrastructure pour favoriser le bien-être humain (Nations Unies, n.d.). En effet, les pays reconnaissent de plus en plus l'importance du bien-être pour le développement de leurs économies et de leurs sociétés.

L'**ODD 4** sur « l'éducation de qualité », dont on dit souvent qu'il est à la base de la réalisation de tous les autres ODD, ne contient aucune référence explicite au bonheur ou au bien-être. Pourtant, le bonheur et le bien-être des élèves et des enseignants sont indispensables à une éducation de qualité, tout comme une éducation de qualité est indispensable au bien-être sociétal et individuel visé par l'ODD 3. Même si les pays se concentrent de plus en plus sur le bien-être et le bonheur, le lien entre le bonheur et l'amélioration de l'apprentissage reste sous-estimé dans les politiques nationales d'éducation (Helliwell et al., 2023).

Toutefois, les concepts normatifs et les philosophies de l'éducation ne peuvent à eux seuls servir de base à l'élaboration d'approches politiques fondées sur des données probantes et associant le bonheur et l'apprentissage. Il est donc nécessaire de procéder à un examen des recherches théoriques et empiriques dans les domaines de la science de l'apprentissage et de l'éducation internationale et comparée, afin de concevoir un cadre global qui définisse les critères clés des systèmes éducatifs heureux.



Sucharn Wetthayasapha/Shutterstock.com*

Liens scientifiques entre bonheur et apprentissage

Malgré des siècles de discussions sur le sujet, les recherches scientifiques sur le bonheur et l'apprentissage n'ont véritablement commencé qu'au XX^e siècle, grâce aux progrès de la psychologie et des neurosciences, ainsi que des sciences sociales et de l'éducation. Aujourd'hui, la compréhension philosophique et normative du lien entre le bonheur et l'apprentissage s'appuie sur un nombre croissant d'études empiriques et de cadres théoriques internationalement reconnus.

Psychologie positive

Si la psychologie a toujours mis l'accent sur les faiblesses humaines et les maladies mentales, la discipline a connu quelques changements au tournant du XX^e siècle, avec des psychologues comme William James, Abraham Maslow et Marie Jahoda qui ont formulé des approches plus optimistes et positives (Rathunde, 2001). La psychologue autrichienne Jahoda (1958) affirmait que l'absence de maladie mentale n'était pas un indicateur suffisant du bien-être et a commencé à étudier les caractéristiques qui font que les gens sont en bonne santé plutôt que malades.

Largement considérés comme les pionniers de la « psychologie positive » dans les années 1990, Martin Seligman et Mihaly Csikszentmihalyi ont modifié la définition de « l'épanouissement » humain, passant de l'absence d'émotions et d'expériences négatives à la présence d'émotions et d'expériences positives. La psychologie positive est « l'étude scientifique du fonctionnement humain positif et de l'épanouissement à de multiples niveaux qui incluent les dimensions biologiques, personnelles, relationnelles, institutionnelles, culturelles et globales de la vie » (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000). Le bonheur, tel qu'il est perçu à travers le prisme de la psychologie positive, va au-delà du plaisir momentané et intègre un état de bien-être plus profond et durable.

Les recherches en psychologie positive menées au cours des dernières décennies ont permis d'identifier les éléments qui contribuent au bonheur. Elles montrent que le bonheur n'est pas aussi dépendant du statut socio-économique ou de la richesse qu'on le pensait auparavant, mais qu'il est fortement influencé par les **liens sociaux et les relations**. Cela se reflète dans l'approche multidimensionnelle du bonheur proposée par le psychologue et éducateur américain Martin Seligman, dont le modèle « PERMA » du bonheur se compose de cinq éléments essentiels :

- **Émotions positives** : éprouver de la joie, de la gratitude et d'autres états affectifs positifs.
- **Engagement** : être pleinement absorbé(e) et immergé(e) dans des activités et expériences significatives.
- **Relations** : des liens sociaux forts et des relations significatives.
- **Sens** : un sentiment d'utilité et d'accomplissement dérivé du fait de servir quelque chose de plus grand que soi.
- **Accomplissement** : poursuivre des objectifs et ressentir un sentiment de compétence et de maîtrise.

« L'engagement » est également une composante essentielle d'autres théories des sciences de l'apprentissage qui ont inspiré des modèles et des approches éducatives pendant des décennies, notamment la théorie du « flux » du psychologue hongro-américain Mihaly Csikszentmihalyi (1990). Cette théorie décrit un état d'expérience humaine optimale, où les individus sont stimulés de manière optimale par une activité et donc totalement immergés et engagés dans celle-ci. Dans cet état de « flux », les gens éprouvent un profond sentiment de concentration, d'intemporalité et de plaisir, perdant souvent de vue le monde extérieur. Lorsque les individus sont dans le flux, leur bonheur et leur sentiment de satisfaction ainsi que leur créativité, leurs performances et leur productivité sont renforcés. La théorie du flux a eu une influence significative sur la conception de programmes éducatifs, y compris numériques, qui optimisent l'engagement et la satisfaction de l'apprenant (dos Santos et al., 2018).

La théorie de « l'élargissement et de la construction » proposée par la psychologue américaine Barbara Fredrickson (2004) constitue une autre théorie pertinente. En relation avec l'élément « émotions positives » du modèle PERMA, la théorie de l'élargissement et de la construction suggère que les émotions positives jouent un rôle essentiel dans l'élargissement du répertoire cognitif et émotionnel d'un individu. Il affirme que si les émotions négatives réduisent l'attention et les capacités d'un individu, les émotions positives élargissent la conscience et encouragent l'exploration et la créativité. Cette perspective élargie permet aux individus de développer des ressources psychologiques, telles que la résilience et la persévérance, qui améliorent leur bien-être général et les préparent à faire face à l'adversité. Cette théorie souligne l'importance de cultiver des émotions positives, non seulement pour éprouver une joie et un

bonheur plus immédiats, mais aussi pour développer des forces psychologiques précieuses à long terme.

La théorie de l'autodétermination (TAD) présente des liens avec les éléments « relations », « sens » et « accomplissement » du modèle PERMA. Développée par Ryan et Deci dans les années 1980, la TAD met l'accent sur le besoin humain inné d'autonomie, de compétence et de relation pour s'épanouir (Ryan et Deci, 2017). Cette théorie énonce que les individus sont plus motivés et satisfaits lorsqu'ils ont le sentiment de maîtriser leurs choix (autonomie), lorsqu'ils se sentent capables d'atteindre leurs objectifs (compétence) et lorsqu'ils entretiennent des liens significatifs avec les autres (relation). Les écoles sont des lieux importants où les individus peuvent satisfaire ces trois besoins dès leur plus jeune âge, en développant leur indépendance, en renforçant leurs compétences et en créant des liens significatifs.

La science de l'apprentissage

Pour comprendre les liens entre le bonheur et l'amélioration de l'apprentissage, il faut aller au-delà de la psychologie positive et explorer la **science de l'apprentissage**, un domaine multidisciplinaire qui cherche à comprendre comment l'apprentissage se produit et comment le cerveau humain apprend le mieux. Ce domaine combine des connaissances issues de domaines divers mais liés, notamment les neurosciences, l'éducation comparée, la psychologie, la robotique et l'apprentissage automatique, entre autres (Meltzoff et al., 2009 ; Sawyer, 2014). L'une des principales conclusions de la science de l'apprentissage indique que l'apprentissage est un processus social et émotionnel (Darling-Hammond et al., 2019 ; Nasir et al., 2021).

Liens entre le bonheur et le processus d'apprentissage

La recherche **neuroscientifique**, en particulier, a établi que les tâches d'apprentissage exigent des individus qu'ils utilisent des zones du cerveau spécialisées dans les activités sociales et émotionnelles (Immordino-Yang et al., 2019). En effet, les zones cérébrales de la pensée et des sentiments sont inextricablement liées aux zones cognitives (Ereksan, 2014) : la mémoire cognitive, par exemple, est directement liée à l'expérience affective. Une vue d'ensemble de l'apprentissage social et émotionnel dans le Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 conclut ainsi qu'« Il est pratiquement impossible d'effectuer une tâche cognitive sans éprouver des émotions positives ou négatives à son égard, et les personnes obtiennent de meilleurs résultats

dans les tâches cognitives pour lesquelles elles ont une attitude positive » (UNESCO, 2023b, p. 279).

La recherche montre en effet que le fait d'éprouver des émotions positives telles que la joie, l'enthousiasme et la curiosité contribue à améliorer l'apprentissage (par exemple, Diamond, 2013 ; Jirout et al., 2022 ; Løvoll et al., 2017 ; Low et al., 2016 ; Pekrun et Linnenbrink-Garcia, 2014). D'un point de vue neuroscientifique, les émotions positives jouent un rôle clé dans l'amélioration des mécanismes essentiels de l'apprentissage tels que la motivation, l'attention et la mémoire (Li et al., 2020) : l'imagerie cérébrale et les expériences neurobiologiques montrent comment les émotions positives activent des sections spécifiques du cerveau qui peuvent améliorer l'apprentissage et le traitement cognitif (Machado et Cantilino, 2016 ; Hinton et al., 2008 ; Burgdorf et Panksepp, 2006).

Par ailleurs, il a été démontré que certaines **émotions négatives**, telles que l'anxiété, la tristesse ou le stress, perturbent l'apprentissage (Tan et al., 2021). Par exemple, UNESCO-MGIEP (2020) souligne les effets néfastes du stress

Encadré 1. Éducation positive

Les spécialistes de l'éducation ont vu la possibilité d'intégrer la psychologie positive dans les écoles, ce qui a conduit à la création de l'éducation positive en tant que sous-discipline de la psychologie positive. Seligman et al. (2009) ont déclaré que l'éducation positive était « l'éducation à la fois aux compétences traditionnelles et au bonheur », motivée par la nécessité de lutter contre la dépression, d'accroître la satisfaction de vie et d'améliorer l'apprentissage. Dans la même publication, les auteurs ont conçu l'éducation positive comme la base d'une « nouvelle prospérité » permettant à l'éducation d'être le moteur de la richesse et du bien-être (Seligman et al., 2009).

Bien que l'« éducation positive » ait pris de l'importance à la fin du XX^e siècle, l'idée selon laquelle l'éducation devrait être un vecteur de développement humain holistique englobant un objectif beaucoup plus large que la pure productivité économique existe depuis des siècles, comme en témoignent les nombreuses approches philosophiques. Cependant, la fusion de cette pensée avec la science empirique a donné naissance à une multitude de modèles fondés sur des données probantes. Les modèles d'éducation positive englobent (mais pas uniquement) l'éducation du caractère qui cultive les traits de caractère clés contribuant à une vie heureuse, l'éducation basée sur la pleine conscience intégrant des pratiques de pleine conscience dans l'apprentissage quotidien afin de réduire le stress et d'accroître la concentration, et les modèles d'apprentissage socio-émotionnel visant à nourrir l'intelligence émotionnelle et les relations interpersonnelles des apprenants.

sur les processus d'apprentissage, indiquant un passage d'un apprentissage cognitif flexible à des comportements rigides, dictés par l'habitude, qui finissent par entraver la mémoire et les résultats de l'apprentissage dans l'ensemble. En effet, le stress et l'anxiété liés aux examens entravent gravement le fonctionnement et les capacités cognitives des élèves. Le stress entrave les capacités cognitives et tend à accroître les difficultés cognitives, en perturbant certains aspects de la récupération et de la consolidation de la mémoire (Bueno, 2021a). Les études montrent, par exemple, que l'anxiété en mathématiques est liée à de moins bons résultats en mathématiques et qu'elle touche particulièrement les filles (Szűcs, 2019). L'anxiété liée aux mathématiques peut provenir de diverses sources, notamment d'expériences négatives en classe, de l'anxiété transmise par les enseignants et des stéréotypes sur le genre et les capacités (Beilock et al., 2010 ; Szűcs, 2019), mettant en évidence le rôle crucial des environnements scolaires positifs pour favoriser des relations saines et fructueuses avec l'apprentissage des mathématiques. Les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent qu'une augmentation d'un point de l'anxiété en mathématiques est associée à une diminution de 18 points des résultats en mathématiques en moyenne dans tous les systèmes éducatifs qui ont participé à l'enquête, indépendamment des caractéristiques des élèves et des écoles (OCDE, 2023b).

Au niveau du système, si le **climat scolaire** est stressant, punitif, trop compétitif et excluant, les élèves peuvent souffrir d'une mauvaise santé mentale, de taux d'anxiété et de dépression plus élevés. Une santé mentale et un bien-être médiocres entraînent une augmentation de l'absentéisme scolaire (Lawrence et al., 2019 ; van den Toren et al., 2019), car les jeunes souffrant d'anxiété et de dépression sont susceptibles de ne pas aller à l'école. Les élèves fréquemment victimes de harcèlement sont plus susceptibles de manquer l'école, tandis que les élèves qui apprécient l'école et bénéficient d'un climat disciplinaire plus positif sont moins tentés de le faire (OCDE, 2020b). L'absence prolongée de l'école peut à son tour entraîner une détérioration plus avancée de la santé mentale des apprenants (Kearney, 2008). À l'inverse, les élèves qui apprécient l'école et bénéficient d'un climat disciplinaire plus positif sont moins susceptibles de manquer ou d'abandonner l'école (OCDE, 2020b).

Cependant, **toutes les émotions positives ne conduisent pas à une amélioration de l'apprentissage, et toutes les émotions négatives ne conduisent pas à une baisse de l'apprentissage**. Les états positifs de détente ou de loisirs peuvent entraver le processus d'apprentissage, tandis que les émotions négatives telles que la déception ou la compétitivité peuvent motiver certains apprenants à travailler plus dur, à reconnaître leurs erreurs et à renforcer

leurs aspirations (Pekrun, 2014). L'initiative Écoles heureuses ne vise pas à éliminer les émotions négatives ou la compétition saine. Il s'agit plutôt de créer un environnement qui engage les enseignants et les apprenants à travers des émotions positives, en les encourageant à surmonter les émotions négatives, à collaborer pour accomplir davantage ensemble et à développer leur résilience.

La compréhension émergente de l'**interconnexion entre les fonctions cérébrales cognitives et émotionnelles** souligne le rôle central des facteurs émotionnels pour faciliter des expériences d'apprentissage efficaces. Dans l'ensemble, les spécialistes de l'apprentissage suggèrent que pour parvenir à un apprentissage puissant, les éducateurs doivent solliciter l'esprit et le cœur des apprenants en même temps (Erekson, 2014). Des preuves de plus en plus nombreuses soulignent également les liens entre l'esprit, le cœur et le corps tout entier, démontrant que les expériences d'apprentissage sont renforcées par des activités sollicitant le corps tout entier des apprenants au-delà du cerveau (González-Grandón, 2023 ; Munro et Coetzee, 2011).

L'éminente psychologue du développement Kathy Hirsh-Pasek et son équipe ont procédé à un examen approfondi des recherches sur la science de l'apprentissage et ont identifié six principes de pratique pédagogique qui favorisent un meilleur apprentissage à tous les âges : 1) **actif** : les élèves sont pleinement impliqués, mentalement et physiquement, dans leur apprentissage en posant des questions, en se livrant à une réflexion approfondie, en participant à des discussions et en utilisant activement leur corps pour manipuler des objets ou accomplir des tâches ; 2) **engagé** : les élèves éliminent les distractions et concentrent leur attention sur la tâche à accomplir ; 3) **significatif** : les élèves relient leur apprentissage à leurs propres expériences, intérêts et connaissances antérieures ; 4) **socialement interactif** : les élèves interagissent et collaborent avec leurs pairs et voient l'information du point de vue d'autrui ; 5) **itératif** : les élèves répètent les tâches et révisent leurs hypothèses ; et 6) **joyeux** : les élèves ressentent des émotions positives et vivent des expériences ludiques (Hirsh-Pasek et al., 2022 ; Zosh et al., 2018).

Liens entre le bonheur et les résultats d'apprentissage

L'idée d'un **compromis** entre la réussite scolaire et le bonheur est un discours courant dans la recherche empirique. Par exemple, une étude comparative notable (Heller-Sahlgren, 2018) utilise les données de l'enquête PISA 2012 de l'OCDE pour affirmer que le bien-être et la réussite des élèves ne vont pas de pair et que les décideurs politiques doivent décider lequel des deux doit être prioritaire. Cependant, un nombre croissant de **recherches empiriques remettent en question la dichotomie entre**

réussite scolaire et bien-être. Dans une publication de réponse à Heller-Sahlgren (2018), Clarke (2020, p. 1) affirme que « loin d'être incompatibles, le bien-être et la réussite des enfants sont positivement associés ». En effet, une étude plus ancienne (Kirkcaldy et al., 2004) utilisant les données de l'enquête PISA de 30 pays révèle un lien significatif entre le bien-être subjectif et les résultats scolaires, notamment en lecture.

Encadré 2. Mesurer le bonheur : Comment le bonheur est-il mesuré dans les études empiriques ?

La transition vers une compréhension scientifique du bonheur dans la seconde moitié du XX^e siècle s'est accompagnée d'un besoin de mesurer le bonheur. Le psychologue américain spécialisé dans la psychologie positive Ed Diener a été particulièrement influent dans ce domaine, en inventant la notion de « bien-être subjectif » (BES) pour mesurer le bonheur de manière empirique. Le bonheur étant un concept subjectif, le BES s'appuie sur l'évaluation des individus de leur bonheur par des enquêtes plutôt que par des mesures externes objectives. Bien que la capacité des individus à fournir des réponses précises sur leur bonheur puisse être mise en doute, Diener (2009) affirme que les individus sont les meilleurs juges de leur bonheur et que, de manière générale, les personnes sont heureuses si elles pensent l'être.

Le BES est une mesure composée du bonheur combinant différentes conceptions du bonheur examinées précédemment, notamment les conceptions hédoniques (le bonheur en tant qu'état mental ou émotionnel agréable) et les conceptions eudémoniques (le bonheur en tant que vie agréable, épanouie avec un sentiment d'accomplissement). Ainsi, le BES s'intéresse à trois composantes spécifiques pour mesurer le bonheur d'une personne : (1) l'affect positif (ressentir des sentiments agréables tels que la joie ou l'espoir) ; (2) l'affect négatif (ressentir des sentiments douloureux tels que la tristesse ou l'anxiété) ; et (3) la satisfaction de vie (évaluation de l'état de la vie, de la manière dont elle correspond aux aspirations et aux objectifs généraux de l'individu ou dans des domaines spécifiques). Les deux premières composantes sont connues sous le nom d'évaluations affectives ou émotionnelles, tandis que la troisième est une évaluation cognitive du bonheur. Le BES peut être mesuré à l'aide de divers questionnaires et échelles, notamment le questionnaire sur le bonheur d'Oxford, l'Échelle de satisfaction de vie et les lignes directrices de l'OCDE sur le bien-être.

Une autre étude transnationale récente (Högberg, 2023) utilisant des données issues de cinq vagues d'enquête PISA, ainsi que de l'étude de « Health Behaviour in School-aged Children » - dont les données s'étendent sur 18 ans et portent sur plus d'un million d'élèves dans 45 pays - ne trouve aucun soutien empirique, ou un soutien empirique faible ou incohérent, en faveur d'un compromis entre le bien-être individuel et la réussite individuelle, ou entre le bien-être individuel et la réussite au niveau du pays. En fait, les résultats de l'enquête PISA 2022 révèlent que les **systèmes éducatifs les plus résilients** pendant la pandémie de COVID-19 sont ceux qui ont été en mesure de maintenir les performances d'apprentissage, le bien-être et l'équité, ce qui démontre qu'il est possible - et nécessaire - de préserver ces trois éléments en même temps (OCDE, 2023a).

Au-delà des études de l'enquête PISA, les méta-analyses et les examens systématiques de plusieurs autres études sur ce sujet montrent une tendance générale à une relation significative et positive entre le bonheur et la réussite scolaire (Bücker et al., 2018 ; Clarke, 2020 ; Kaya et Erdem, 2021). Par exemple, la méta-analyse de Kaya et Erdem (2021) regroupant 81 échantillons indépendants qui examinent le lien entre le **bien-être des élèves et les résultats scolaires révèle une corrélation positive significative entre les deux variables** . La corrélation est solide dans tous les domaines du bien-être, les domaines scolaires, les types d'échelle et les niveaux de développement des pays, tandis que l'ampleur de l'effet - l'importance de la relation entre les deux variables - diffère selon les domaines du bien-être. Notamment, le **bien-être cognitif, social et subjectif présente l'effet le plus important sur la réussite scolaire** par rapport à d'autres domaines de bien-être comme le physique ou le spirituel. Par conséquent, Kaya et Erdem (2021) suggèrent que les écoles se concentrent sur l'amélioration des relations sociales et de la satisfaction des apprenants quant à leur vie, afin de stimuler les résultats scolaires. Des données récentes montrent que seuls 67 % des élèves de l'OCDE se déclarent en moyenne satisfaits de leur vie (OCDE, 2019a), ce qui ne fait que souligner davantage l'importance de ce domaine d'action pour les écoles.

Bien que de nombreuses données indiquent une relation positive entre la réussite scolaire et le bonheur, il **reste difficile d'établir la direction de cette relation positive** . Les résultats indiquent une relation réciproque et synergique dans laquelle le bonheur mène à une meilleure réussite et la réussite mène au bonheur, se renforçant mutuellement et créant ce que les éducateurs appellent « **le bon cercle** » (Ng et al., 2015).

Liens entre bonheur et équité dans l'apprentissage

Les groupes moins privilégiés et marginalisés sont susceptibles de faire état de **niveaux inférieurs de bonheur** et de satisfaction dans la vie, ainsi que d'une **moindre réussite**. Les enfants et les adolescents issus de milieux socio-économiques défavorisés ont moins de chances de réussir à l'école que leurs camarades issus de milieux socio-économiques plus favorisés, et ont tendance à avoir une santé mentale et un fonctionnement socio-émotionnel plus faibles (Broer et al., 2019). La recherche montre qu'un climat scolaire heureux et des interventions socio-émotionnelles peuvent améliorer le bien-être, les résultats scolaires et la réussite à long terme des élèves défavorisés (par exemple Ajayi et al., 2022 ; Hackman et al., 2022). Les environnements éducatifs joyeux et bienveillants aident notamment les apprenants défavorisés à développer leur résilience, l'une des principales caractéristiques permettant aux apprenants issus d'un contexte socioéconomique défavorisé de réussir à l'école, comme l'indiquent les résultats de l'enquête PISA qui révèlent des niveaux élevés de réussite scolaire chez les élèves défavorisés résilients (OCDE, 2019b ; OCDE, 2011).

En effet, les données suggèrent que des principes tels que l'optimisme et l'engagement ne sont pas seulement liés à l'amélioration des résultats, mais aussi à des indicateurs clés de la **résilience du système**. Le Bureau international d'éducation de l'UNESCO (BIE) s'est associé à l'Organisation internationale de recherche sur le cerveau (IBRO) pour traduire les principales recherches neuroscientifiques sur l'apprentissage et le cerveau pour les éducateurs, les décideurs politiques et les gouvernements. L'exposition à des environnements positifs, enrichissants et sains, ainsi que le sentiment de pouvoir, l'optimisme, les valeurs sociales et l'auto-efficacité, et les pédagogies qui soutiennent ces caractéristiques comportementales, renforcent la résilience au cours de la scolarité et peuvent améliorer les résultats de l'apprentissage et le bien-être, en particulier pour les personnes défavorisées (UNESCO et IBRO, 2021). De même, une synthèse des données probantes sur les approches holistiques dans l'éducation conclut que le **développement holistique** est lié à l'amélioration des résultats scolaires ainsi qu'à de meilleurs résultats sociaux et économiques, tout en servant de tampon contre les adversités (INEE, 2023). Les cadres politiques qui créent une synergie entre le bonheur et l'apprentissage holistique peuvent donc constituer un moyen d'accroître la résilience et d'**améliorer l'équité** dans l'éducation.

Le bonheur peut également contribuer à lutter contre les **inégalités fondées sur le genre** dans le domaine de l'éducation. Les recherches montrent que les filles souffrent souvent de taux plus élevés d'anxiété et de dépression dans l'ensemble (OMS, 2022a), et plus particulièrement d'une anxiété et d'une tension plus importantes liées aux examens,

notamment dans les matières scientifiques, technologiques, d'ingénierie et de mathématiques (STEM) (UNESCO, 2017a). L'anxiété liée aux examens se traduit par une baisse des performances et de la confiance (Szűcs, 2019). Par exemple, les résultats de l'enquête PISA 2015 montrent que les filles ont un niveau d'auto-efficacité en sciences et en mathématiques inférieur à celui des garçons, une différence qui n'a pratiquement pas évolué depuis 2006 (OCDE, 2015). L'anxiété liée aux mathématiques et aux matières scientifiques peut non seulement entraîner une baisse des performances chez les filles, mais aussi une sous-représentation des femmes dans les domaines des STEM au sein de la population active (UNESCO, 2017a). La promotion de relations positives au sein de la communauté scolaire, d'un sentiment d'appartenance, d'un travail collaboratif et de la joie dans les cours de STEM peut contribuer à accroître l'intérêt, l'engagement et l'auto-efficacité des filles dans les matières de STEM. Ainsi, le bonheur peut constituer un moyen de renforcer l'engagement des filles dans les STEM à l'école et au sein de la population active, contribuant ainsi à une **représentation féminine plus équilibrée** dans ce domaine.

En revanche, le **décrochage scolaire des garçons** est un problème croissant dans le monde entier (UNESCO, 2022b). Si les filles se heurtent à des obstacles pour accéder à l'enseignement primaire, les garçons rencontrent des difficultés croissantes aux étapes ultérieures. Dans le monde, 88 hommes pour 100 femmes sont inscrits dans l'enseignement supérieur ; dans 73 pays, les garçons sont moins nombreux à suivre un enseignement secondaire supérieur, alors que l'on constate l'inverse dans 48 pays (UNESCO, 2022b). Non seulement les garçons sont plus susceptibles de quitter l'école plus tôt, mais ils ont également tendance à obtenir de moins bons résultats que les filles. Par exemple, les résultats de l'Enquête mesurant le niveau de compréhension en lecture montrent que les garçons ont toujours obtenu des résultats inférieurs à ceux des filles en lecture au fil des ans (Mullis et al., 2023). Ce phénomène est préoccupant, car le décrochage scolaire des garçons a souvent un impact direct sur leurs revenus futurs, **entraînant un cycle de pauvreté** (UNESCO, 2022b).

En outre, la recherche suggère un lien étroit entre les résultats scolaires des hommes et d'autres problèmes sociaux et comportementaux, tels que la violence, les problèmes de santé et les troubles sociaux (par exemple, Martins-Silva et al., 2022). Si les causes du décrochage scolaire des garçons sont multiples, on sait que l'environnement scolaire joue un rôle majeur dans l'engagement, notamment par le biais de facteurs tels que les relations entre élèves et enseignants, l'apprentissage par les pairs et le sentiment d'inclusion et d'équité (par exemple Welmond et Gregory, 2021 ; Coelho et al., 2020). L'UNESCO (2022b) souligne également qu'une discipline

sévère, des normes sexistes, des châtimements corporels et d'autres formes de violence peuvent entraver les résultats scolaires des garçons, entraînant des taux d'absentéisme et de décrochage scolaire plus élevés dans les écoles du monde entier. Le bonheur peut donc être mis à profit pour **faire renouer les garçons avec l'éducation** et les garder à l'école.

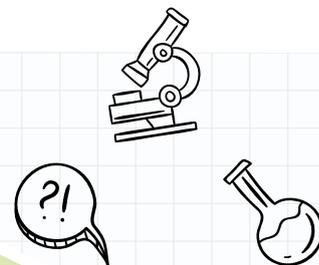
Limites et lacunes dans la science de l'apprentissage et du bonheur

Si certaines recherches suggèrent une relation positive entre le bonheur et les résultats scolaires, les données restent mitigées, certaines études suggérant une relation négative ou ambiguë, voire pas de relation du tout. Jusqu'au début des années 2000, le bonheur et l'apprentissage ont fait l'objet de recherches dans des domaines différents ; ce n'est que récemment que la relation entre ces concepts est devenue un sujet de recherche. L'absence de consensus scientifique sur leur relation peut donc être attribuée, du moins en partie, à la **nature naissante de publications sur ce sujet**, le manque de recherche substantielle étant l'une des principales limites de ce domaine.

En outre, les détails sous-jacents de la relation entre l'apprentissage et le bonheur restent encore flous. On sait peu de choses sur les mécanismes sous-jacents du « bon

cercle », y compris les éventuelles troisièmes variables médiatrices ou modératrices de l'intensité et de la force de la relation entre le bonheur et la réussite (Bücker et al., 2018). En outre, des variables telles que l'intelligence, l'âge, le statut socio-économique et le contexte familial peuvent brouiller la relation entre le bonheur et l'apprentissage, bien que des études aient trouvé des associations positives même en contrôlant ces variables (par exemple, Crede et al., 2015 ; Ng et al., 2015). Le lien complexe entre les deux concepts doit donc être clarifié grâce à la recherche. La plupart des études se concentrant sur des groupes d'âge et des niveaux scolaires spécifiques, des recherches plus approfondies sont aussi nécessaires à tous les âges du développement.

Outre l'intensification de la recherche, la conception et l'amélioration des mesures constituent un autre domaine de recherche en soi. Les études sur le bonheur doivent également tenir compte de la **complexité de la conceptualisation et de la mesure de ce concept** (Ludwigs et al., 2019). Comme indiqué précédemment, le bonheur est le plus souvent mesuré à l'aide d'enquêtes et de questionnaires sur le bien-être subjectif. Bien que cette mesure subjective soit attrayante en donnant directement la parole aux personnes dont nous voulons mesurer le bonheur, certains chercheurs en critiquent la précision.



Ground Picture/Shutterstock.com*

Le biais de réponse dans les enquêtes est un phénomène se traduisant par des réponses des participants influencées par des facteurs tels que la désirabilité sociale, conduisant ainsi à des données inexactes ou faussées. Par exemple, Logan et al. (2008) ont constaté que les enfants ayant un niveau élevé de désirabilité sociale ne déclaraient que peu de symptômes de dépression et d'anxiété. Les personnes sont-elles heureuses simplement parce qu'elles le disent ? La mesure du bonheur d'une personne à un moment donné reflète-t-elle son bonheur général ? Existe-t-il un état de bonheur généralement stable ou le bonheur est-il un état en constante évolution ? Si oui, est-il possible de mesurer le bonheur ? Ces questions n'empêchent pas l'étude du bonheur, mais doivent être prises en compte dans les méthodes et les cadres théoriques adoptés pour la recherche sur le sujet, en particulier lorsque les études sont comparatives et de portée internationale.

L'importance de clarifier méticuleusement les mesures du bonheur est évidente lorsque l'on considère les niveaux de bonheur mesurés. L'existence d'une corrélation positive entre le bonheur et l'apprentissage ne signifie pas automatiquement (et de manière simpliste) que « plus le point de bonheur est élevé, meilleur est l'apprentissage » - en réalité, ce n'est pas toujours le cas. Par exemple, en moyenne dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se sont déclarés insatisfaits de leur vie ont obtenu cinq points de moins en lecture que les élèves qui étaient plus satisfaits de leur vie (OCDE, 2019a). Toutefois, les recherches montrent également une tendance à la baisse des résultats en lecture chez les élèves présentant à la fois des niveaux très faibles et très élevés de satisfaction de vie, ainsi que des niveaux très faibles et très élevés de sentiments positifs à l'égard de la lecture. Cela suggère que la **relation entre le bonheur et la lecture est curviligne plutôt que linéaire**, de plus en plus positive jusqu'à un certain point pour diminuer par la suite (OCDE, 2019a). Les études mesurant le bonheur devraient donc accorder une attention particulière aux nuances des niveaux de bonheur et à leurs liens avec l'apprentissage.

Les études doivent également tenir compte du **caractère multidimensionnel du bonheur**. Comme nous l'avons vu précédemment, le bonheur se compose de plusieurs éléments, dont des éléments hédoniques (affectifs et émotionnels) et eudémoniques (cognitifs). Les recherches empiriques doivent démêler ces composantes les unes des autres pour mieux comprendre la relation entre le bonheur et l'apprentissage. Les recherches actuelles suggèrent que le lien entre bonheur et apprentissage est plus ou moins prononcé selon la dimension du bonheur mesurée. Certaines recherches montrent que la réussite est davantage associée aux composantes cognitives du bonheur qu'aux composantes affectives. Par exemple, une

Encadré 3. Mesurer l'apprentissage : Comment l'apprentissage est-il mesuré dans les études empiriques ?

L'apprentissage est traditionnellement mesuré en examinant les résultats de l'apprentissage à l'aide d'indicateurs évaluant les connaissances, la compréhension, les aptitudes et les compétences d'un élève dans des matières spécifiques par le biais de tests et d'examens standardisés (Caspersen et al., 2017). Parmi les autres mesures de l'apprentissage figurent la participation, l'assiduité et les observations comportementales, souvent utilisées pour évaluer l'engagement et l'attitude d'un élève vis-à-vis de l'apprentissage. La plupart des recherches sur le lien entre le bonheur et l'apprentissage semblent mesurer l'apprentissage en fonction des résultats scolaires des apprenants, comme en témoignent la moyenne générale ou les notes obtenues à un test spécifique (Clarke, 2020).

étude (Steinmayr et al., 2016) portant sur des élèves de 11^e année (équivalent du lycée) en Allemagne a mis en évidence une corrélation claire entre la moyenne générale (GPA) et la composante cognitive du BES (bien-être subjectif), mais pas la composante affective. Une autre étude (Klapp et al., 2023) menée auprès d'élèves suédois de 6^e a montré qu'un bien-être cognitif élevé - reflété par la perception positive qu'ont les élèves de leurs capacités intellectuelles - était associé à de bons résultats scolaires. Cette même étude a toutefois révélé que le bien-être psychologique était lié de manière négative aux résultats scolaires : les élèves qui subissaient davantage de stress lié à l'école obtenaient de meilleurs résultats que les élèves qui subissaient moins de stress.

Une autre étude (Ng et al., 2015) portant sur des collégiens aux États-Unis a révélé des liens de causalité positifs et réciproques entre la satisfaction de vie des élèves et leurs notes, en contrôlant les variables potentiellement déconcertantes telles que les covariables démographiques. L'étude a conclu qu'au lieu de nuire aux résultats scolaires, la **satisfaction de vie était en synergie avec de meilleures notes**. Pour chaque écart type de satisfaction dans la vie, l'étude s'attendait à une augmentation de 0,07 écart type de la moyenne générale. Cependant, la même étude a montré que les expériences affectives négatives et/ou positives à l'école ne modéraient pas l'association entre la moyenne générale et la satisfaction de vie, ce qui suggère que les **expériences affectives momentanées peuvent ne pas avoir d'impact significatif sur les performances scolaires ou la satisfaction de vie**.

Ces résultats soulignent l'importance de reconnaître le caractère multidimensionnel du bonheur. Cependant, les résultats n'indiquent pas nécessairement que la composante cognitive (eudémonique) du bonheur influence davantage les résultats que le facteur affectif (hédonique) à tous les niveaux scolaires et dans tous les groupes d'âge. La recherche démontre l'importance du bonheur affectif ou hédonique dans la réussite des jeunes élèves de l'école élémentaire et des niveaux inférieurs (Clarke, 2020), en montrant que les différents « types » de bonheur influencent différemment la réussite des enfants à différents moments de leur développement. Le bonheur hédonique, illustré par des expériences et des émotions positives, semble être plus important pour l'apprentissage et la réussite des jeunes élèves, tandis que le bonheur eudémonique joue un rôle plus important pour les élèves plus âgés. Les **étapes de développement** sont donc un autre élément qu'il convient de clarifier dans la recherche sur le bonheur et l'apprentissage.

Tout comme le bonheur, l'« **apprentissage** » est un **concept complexe et multidimensionnel**. Il est souvent envisagé sous l'angle des résultats de l'apprentissage et mesuré par les résultats scolaires obtenus lors de tests et d'examens. Il existe de multiples façons de mesurer les résultats de l'apprentissage, et le type de mesure utilisé peut avoir une incidence sur le lien établi entre le bonheur et l'apprentissage. Clarke (2020) souligne la nécessité de mesurer objectivement les résultats, en particulier lorsqu'il s'agit de faire des comparaisons entre pays ou entre écoles. En outre, il est nécessaire d'élargir notre compréhension des résultats de l'apprentissage et de la réussite au-delà des notes, afin d'inclure d'autres formes d'évaluation et de mesure de l'apprentissage. Au-delà des résultats de l'apprentissage, le contexte, l'environnement, les contributions et les processus d'apprentissage peuvent

être mis en avant et considérés, eux aussi, comme des indicateurs d'un bon apprentissage et d'une bonne réussite.

Transposer la recherche dans un cadre politique

Malgré les limites et les lacunes des connaissances, la science fournit des preuves émergentes du lien positif entre le bonheur et l'apprentissage : des environnements d'apprentissage heureux et joyeux favorisent un enseignement et un apprentissage de qualité et peuvent contribuer à améliorer les résultats. Si l'on considère les données scientifiques ainsi que les perspectives philosophiques et normatives internationales, il est évident que le bonheur doit être intégré dans notre compréhension de l'apprentissage de qualité.

Le chapitre suivant présentera le cadre des écoles heureuses, un modèle holistique et systémique qui aide les pays à réorienter leurs systèmes éducatifs vers le bonheur dans et pour l'apprentissage. Comme nous le verrons, ce cadre a été élaboré en combinant des modèles antérieurs et des recherches mondiales émergentes sur le lien entre le bonheur et l'apprentissage. Quatre dimensions clés sont apparues comme des facteurs essentiels contribuant au bonheur à l'école : les relations, le bien-être et l'attitude des personnes à l'école, le « quoi » et le « comment » des processus d'enseignement et d'apprentissage, les conditions des lieux physiques et virtuels dans les écoles, et les valeurs et principes fondamentaux servant de base à des expériences et des environnements d'apprentissage positifs. Ces quatre piliers (personnes, processus, lieu et principes) forment la structure du chapitre suivant, qui fera appel à des preuves scientifiques pour rationaliser la sélection des trois critères de haut niveau de chaque pilier.





Chapitre 2

Le cadre mondial des écoles heureuses

Si les écoles doivent être les vecteurs d'expériences d'apprentissage de haute qualité qui cultivent les compétences du XXI^e siècle, la résilience et l'envie d'apprendre tout au long de la vie, elles doivent être des environnements heureux donnant la priorité à l'apprentissage holistique, approfondi et joyeux. Conserver de tels environnements à long terme nécessite d'intégrer le lien essentiel entre le bonheur et l'apprentissage dans les **fondements et les objectifs** d'une éducation de qualité à tous les niveaux du système. Le chapitre 2 du présent rapport présente un outil holistique et systémique pour y parvenir : le cadre des écoles heureuses.

Les enseignants et les éducateurs du monde entier sont conscients de l'importance de favoriser la joie, l'engagement et la collaboration dans les écoles. Beaucoup d'entre eux savent aussi comment instaurer des valeurs et des climats heureux dans leurs classes. Néanmoins, les enseignants et les chefs d'établissement peuvent se sentir peu à même de déterminer les valeurs à cultiver, car celles-ci doivent souvent refléter les principes imprégnés dans les politiques régionales et nationales qui imprègnent tous les niveaux du système éducatif. Les décisions politiques donnant la priorité à la réussite scolaire sans tenir compte du bien-être des enseignants et des élèves peuvent empêcher les éducateurs de créer les environnements heureux souhaités qui motivent un apprentissage plus approfondi, en se traduisant plutôt par de lourdes charges de travail, des parcours d'apprentissage et de développement professionnel rigides et des pratiques de responsabilisation pouvant susciter la méfiance (Bormann et al., 2022). Ces **effets secondaires négatifs** peuvent créer des tensions entre les apprenants, les enseignants, les parents et les chefs d'établissement, nuisant au respect mutuel et freinant l'épanouissement scolaire, professionnel et socio-émotionnel (par exemple, Steare et al., 2023 ; Verger et Skedsmo, 2021 ; Finnigan et Daly, 2016).

Compte tenu de l'impact des décisions politiques dans les écoles, ce sont les leviers de la politique systémique qui doivent être actionnés pour transformer les écoles en lieux de bonheur. Le cadre mondial des écoles heureuses de l'UNESCO est donc un outil aidant les décideurs politiques et les éducateurs à orienter la culture éducative à l'échelle du système vers le bonheur en tant que levier essentiel pour des expériences et des résultats d'apprentissage meilleurs et plus étendus. Le cadre souligne les conditions essentielles - physiques, sociales, pédagogiques, professionnelles - pour que les écoles deviennent des communautés où chacun peut s'épanouir, être heureux au quotidien, acquérir des connaissances et faire preuve d'empathie et de résilience.



Déclaration nationale d'engagement de l'Italie lors du STE (extrait)

Conscients qu'une transformation du système éducatif vers une école plus inclusive, plus juste et de meilleure qualité ne peut être réalisée que par une approche pangouvernementale mais aussi par la mobilisation des principales parties prenantes. Nous continuerons à mettre en œuvre des processus de programmation participatifs, impliquant non seulement les autorités centrales et locales mais aussi les élèves, les parents, les enseignants et l'ensemble des communautés locales, en adoptant une approche globale de l'école et de la société, reliant le niveau local au niveau national et inversement.

(UNESCO, 2023c)

Ce cadre repose sur quatre piliers - les **personnes, les processus, le lieu et les principes** - afin de transformer les politiques et les pratiques éducatives en faisant du bonheur un moyen et un objectif de l'apprentissage de qualité. En mettant l'accent sur le bonheur au sein de la communauté scolaire, les décideurs politiques et les éducateurs peuvent améliorer à la fois l'apprentissage et le bien-être, tout en renforçant la résilience et la pertinence du système éducatif dans son ensemble.

Le cadre des écoles heureuses a vu le jour au bureau de l'UNESCO à Bangkok, où un cadre régional a été élaboré d'après plusieurs enquêtes menées auprès d'élèves de la région Asie-Pacifique. Ce cadre, publié en 2016, se compose de trois piliers pour une école heureuse - les personnes, le processus et le lieu - et de 22 critères. L'UNESCO a lancé une **expansion mondiale** de l'initiative Écoles heureuses en 2022, et le cadre régional a été révisé depuis lors pour inclure une quatrième dimension de « **principes** », pour mettre davantage l'accent sur les implications de la **technologie numérique**, et pour réorganiser les 22 critères en **12 critères de haut niveau**.¹

¹ L'annexe 2 présente le cadre régional des écoles heureuses comme point de référence de comparaison.

Ce nouveau cadre mondial découle d'un examen des philosophies éducatives, des instruments politiques normatifs et des preuves scientifiques du monde entier qui soulignent l'importance du bonheur dans et pour l'apprentissage, comme l'explique le chapitre 1 du présent rapport. Ce cadre s'appuie également sur de nombreuses initiatives à travers le monde qui promeuvent des approches éducatives holistiques associant bonheur et apprentissage. Les annexes du présent rapport décrivent certaines de ces initiatives.

Pour garantir une vaste applicabilité, les critères définis dans le cadre sont délibérément globaux, ce qui permet de les adapter aux divers contextes locaux et à la myriade de conceptualisations de l'école, de l'enseignement et de l'apprentissage. Ils ne doivent donc pas être considérés comme une liste de contrôle rigide, mais plutôt comme un **cadre flexible**. Adapter ce cadre aux besoins locaux implique un processus minutieux utilisant les concepts fondamentaux comme base et incorporant des détails pratiques pour concrétiser sa mise en œuvre dans divers contextes éducatifs. Les aspects clés de chaque pilier du cadre sont les suivants :

➤ Le pilier **Personnes** vise à améliorer les relations interpersonnelles, le bien-être ainsi que les attitudes et attributs positifs des acteurs au sein des communautés scolaires : élèves, parents, enseignants, chefs d'établissement, personnel de soutien, directeurs centraux et membres de la communauté.

➤ Le pilier **Processus** vise à transformer les programmes scolaires, la pédagogie et les systèmes d'évaluation pour tirer parti du bonheur et de la joie quotidienne dans les écoles, notamment par le biais d'activités telles que la récréation, le sport, les arts et les activités extrascolaires qui améliorent les expériences d'enseignement et d'apprentissage.

➤ Le pilier **Lieu** vise à transformer les espaces physiques et numériques pour faire des écoles des centres communautaires plus sains, plus sûrs et plus inclusifs.

➤ Le pilier **Principes** met l'accent sur les valeurs fondamentales qui lient les communautés scolaires et permettent la réalisation des piliers « personnes », « processus » et « lieu ».

Ces quatre piliers sont interconnectés plutôt qu'isolés, certains critères recoupant plusieurs dimensions. Les écoles heureuses ne peuvent être encouragées que par une **approche systémique tenant compte de l'interaction entre les quatre piliers**. Une telle approche comprend que les interactions entre les *personnes* constituent le fondement de la transformation des *processus* éducatifs ; les *lieux* façonnent le bien-être des *personnes* et la concevabilité de différentes *pratiques* éducatives ; les *processus* éducatifs construisent les attitudes et les mentalités des *personnes* ; et les *principes* que nous défendons influencent nos interactions quotidiennes, nos choix éducatifs et nos aménagements spatiaux. Le reste de ce chapitre aborde chacun des quatre piliers du cadre des écoles heureuses, en présentant les critères clés permettant de promouvoir le bonheur dans et pour l'apprentissage à l'échelle du système (comme le montre la figure 1).



Figure 1. Le cadre mondial des écoles heureuses



Source : d'après UNESCO (2016).

Pilier Personnes

Les critères relatifs aux personnes se concentrent sur les relations interpersonnelles, le bien-être, les attitudes et les attributs des principaux acteurs au sein des communautés scolaires.

Critère 1

Relations de soutien et de collaboration

Critère 2

Bien-être physique et socio-émotionnel

Critère 3

Attitudes et attributs positifs

Critère 1

Relations de soutien et de collaboration

Le *Rapport mondial sur le bonheur*, publié chaque année depuis 2012, met systématiquement en évidence la **qualité des relations sociales** comme l'un des meilleurs indicateurs du bonheur dans la vie. Le premier rapport, publié en 2012, a révélé que « si le niveau de vie de base est essentiel au bonheur, une fois ce niveau de base atteint, le bonheur varie davantage en fonction de la qualité des relations humaines que du revenu » (Helliwell et al., 2012, p. 9). Le dernier rapport, publié en 2023, confirme « le rôle majeur des liens sociaux pour favoriser le bien-être et le pouvoir correspondant de la solitude pour le limiter » (Helliwell et al., 2023, p. 22). Le soutien social, ou « quelqu'un sur qui compter en cas de problème », est essentiel pour la satisfaction de vie générale, ainsi que pour renforcer la résilience en temps de crise (Helliwell et al., 2023, p. 8). En outre, selon l'étude la plus ancienne de tous les temps sur le bonheur - l'étude de Harvard sur le développement des adultes - « les liens proches, plus que l'argent ou la célébrité, sont ce qui rend les gens heureux tout au long de leur vie » (The Harvard Gazette, 2017), et la solitude est plus dangereuse pour la santé et le bien-être que le tabagisme, la consommation d'alcool ou l'obésité (Waldinger et Schulz, 2023).

Les écoles heureuses devraient donc s'appuyer sur un réseau de relations positives entre les élèves, les enseignants, les parents et les tuteurs, les chefs d'établissement, les responsables centraux et les membres de la communauté. En réalité, l'étude régionale de 2016 sur les écoles heureuses a montré que le premier facteur de bonheur - et de malheur - était les relations. D'après plus de 4 000 réponses à des enquêtes menées dans la région Asie-Pacifique, les « amitiés et les relations au sein de la communauté scolaire » sont apparues comme le premier facteur de bonheur à l'école, tandis que les « mauvaises relations » ont été classées

comme la cinquième raison la plus fréquente de malheur à l'école (UNESCO, 2016).

Bien que les relations entre tous les acteurs de l'école soient importantes pour le bonheur à l'école, un engagement régulier et collaboratif entre les enseignants, les élèves et les parents ou représentants est essentiel pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage.



Déclaration nationale d'engagement de l'Argentine lors du STE (extraire)

Prendre soin fait partie de l'éducation : prendre soin, enseigner comment prendre soin de soi et comment prendre soin des autres.

(UNESCO, 2023c)

Les élèves entre eux. Les relations entre élèves apportent une contribution essentielle à leur développement socio-affectif. En plus d'aider les élèves à créer des amitiés significatives et à recevoir un soutien émotionnel, les interactions entre pairs offrent un contexte unique pour que les enfants acquièrent les compétences non techniques recherchées dans le monde d'aujourd'hui, telles que l'empathie, la coopération et la résolution de problèmes (Pepler et Bierman, 2018 ; Ramani, 2012). En plus de promouvoir le développement socio-émotionnel, la recherche montre que des relations saines entre élèves et l'acceptation sociale par les pairs favorisent une meilleure réussite scolaire (Kiuru et al., 2019 ; Wentzel et al., 2021). Le concept de « zone de développement proximal » de

Vygotsky (1978) décrit la zone dans laquelle un élève est capable d'effectuer une tâche, mais seulement avec le soutien d'un camarade ou d'un enseignant plus compétent, soulignant ainsi le pouvoir de l'interaction sociale dans la promotion de l'apprentissage. Ainsi, les écoles heureuses devraient encourager des interactions fréquentes et significatives entre les élèves par le biais d'activités d'apprentissage par les pairs, de projets de collaboration et de jeux de groupe.

Les élèves et les enseignants. Les relations conflictuelles entre élèves et enseignants sont souvent associées à de mauvais résultats chez les élèves (Ansari et al., 2020 ; Furrer et al., 2014 ; Raufelder et al., 2013). À l'inverse, les recherches montrent systématiquement que les relations positives et communicatives entre élèves et enseignants donnent de meilleurs résultats scolaires en raison de l'engagement, de la motivation et de la participation accrues des élèves aux activités d'apprentissage (Sahlberg et Walker, 2021). Au niveau de l'enseignement secondaire, il a été démontré que l'engagement des élèves augmentait de plus en plus lorsque le nombre de relations positives entre enseignants et élèves était supérieur au nombre de relations négatives dans toutes les matières (Martin et Collie, 2019). La recherche montre également que la présence d'un seul adulte fiable et bienveillant dans la vie d'un enfant, tel qu'un enseignant, peut aider à contrer les effets des expériences négatives sur le fonctionnement cognitif (Bueno, 2021b). Cela met en évidence le rôle positif que les relations de soutien avec les enseignants peuvent jouer dans le développement et l'apprentissage d'un élève.

Les résultats de l'enquête PISA 2018 montrent que la pénurie d'enseignants, pouvant réduire les possibilités d'établir des relations solides entre les élèves et les enseignants, influe davantage sur les résultats d'apprentissage que les qualifications des enseignants (OCDE, 2019c). En outre, les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent que **les élèves apprennent mieux avec des enseignants qu'ils aiment**, et que la solidité des relations avec les élèves est particulièrement importante en période de perturbation scolaire (OCDE, 2023a). Les enseignants doivent donc établir des liens proches avec leurs élèves, en prenant le temps de connaître leurs origines, leurs intérêts et leurs besoins. Il est prouvé que la présence d'enseignants issus de milieux similaires, comme des enseignants de même race, a une influence positive sur les résultats scolaires des élèves issus de minorités, ce qui souligne l'importance de l'adéquation culturelle entre les élèves et les enseignants (Redding, 2019). L'amélioration des relations entre élèves et enseignants n'est pas seulement bénéfique pour les élèves, mais aussi pour les enseignants eux-mêmes : les relations conflictuelles avec les élèves peuvent être une source de stress pour les

enseignants, alors que des liens proches avec les élèves découlent sur des niveaux plus élevés d'accomplissement, de satisfaction, de motivation et de plaisir d'enseigner (Corbin et al., 2019 ; Spilt et al., 2011).

Les parents ou tuteurs et les élèves. La relation entre les élèves et leurs parents et familles joue un rôle central dans leur bonheur et leur apprentissage. Des décennies de recherche indiquent que l'implication des parents dans la scolarité a un impact positif sur les résultats des élèves (Castro et al., 2015 ; Fan et Chen, 2001), certains experts suggèrent même que les écoles doivent impliquer plus activement les parents car « l'engagement des parents est le meilleur levier dont nous disposons pour renforcer l'école et combler l'écart de réussite » (Goodall, 2017, p.1). Une analyse documentaire sur l'impact de l'implication des parents, du soutien parental et de l'éducation familiale sur les résultats et l'adaptation des élèves montre clairement que si les parents ont une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, ils ont un impact positif sur les résultats scolaires, indépendamment de leur propre niveau d'éducation ou de leur capacité à contribuer à l'apprentissage scolaire (Desforges et Abouchaar, 2003). Les données de l'enquête PISA 2018 révèlent que les élèves « résilients sur le plan scolaire » reçoivent davantage de soutien de leurs parents que les autres élèves (OCDE, 2019b). Cette étude définit la résilience comme celle que l'on trouve chez les élèves issus de milieux défavorisés sur le plan socio-économique mais qui obtiennent des résultats parmi le quart supérieur des élèves de leur pays, ce qui indique que la collaboration entre les élèves et les parents joue un rôle clé dans l'amélioration des résultats d'apprentissage et de l'équité dans l'apprentissage. En outre, les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent que, dans tous les pays pour lesquels des données sont disponibles, les élèves bénéficiant d'un plus grand soutien de la part de leur famille font état d'une plus grande satisfaction dans la vie, d'un plus grand sentiment d'appartenance à l'école et d'une plus grande confiance dans leur capacité d'apprentissage autonome (OCDE, 2023a).

Les enseignants et les parents ou tuteurs. Les parents et les enseignants sont des coéducateurs, et les enseignants peuvent aider les parents à développer des attitudes positives à l'égard de l'apprentissage et à s'engager activement dans la scolarité de leurs enfants. La communication active entre les enseignants et les parents et l'engagement participatif dans les activités scolaires sont positivement liés à la réussite des élèves. À l'inverse, le stress des enseignants lié à la gestion de la communication avec les parents, ainsi que leur manque de respect de la part des parents et des représentants, ont un impact négatif sur les résultats des élèves (Fu et al.,

2022). La communication régulière entre les enseignants et les parents est donc un critère essentiel des écoles heureuses pour instaurer la confiance, la transparence et la compréhension mutuelle entre ces deux groupes d'acteurs au cœur de la vie des apprenants. Il est toutefois important que cette communication respecte les limites entre la vie professionnelle et la vie privée des enseignants et des parents.

Les chefs d'établissement. Les chefs d'établissement sont le pilier des niveaux micro et macro des systèmes éducatifs. Ils sont chargés d'établir et de gérer des relations avec un large éventail de parties prenantes, depuis les élèves, les parents et les enseignants jusqu'aux administrateurs, aux responsables de commission scolaire et aux dirigeants syndicaux. Une communication solide entre les chefs d'établissement et les enseignants est essentielle pour garantir que les enseignants disposent de l'autonomie nécessaire pour développer un enseignement authentique et confiant, pour renforcer, à terme, l'enseignement et l'apprentissage (Liebowitz et Porter, 2019). Toutefois, cette confiance ne peut être établie sans des relations basées sur le respect et la communication entre les enseignants et leurs chefs d'établissement, qui jouent souvent le rôle d'accompagnateurs pédagogiques et de mentors professionnels. La communication et la collaboration permettent non seulement aux chefs d'établissement de développer leurs propres relations fructueuses, mais aussi de fournir une formation explicite aux enseignants sur la mise en place de relations avec les élèves et les parents par le biais d'activités sur l'esprit d'équipe, de développement professionnel, d'observations en classe et de mécanismes de retour d'information (Lasaster, 2016). La fréquence des retours d'information et des observations en classe par les chefs d'établissement peut avoir un impact significatif sur la qualité de l'enseignement (Gil-Pareja et al., 2021).

Les enseignants et le personnel. Des relations saines entre les membres du personnel de l'école sont également essentielles au bien-être des enseignants. En Australie, par exemple, les enseignants très satisfaits de leurs relations de travail étaient environ 70 % moins susceptibles de quitter leur poste que ceux qui étaient très insatisfaits (Cui et Richardson, 2016). Le personnel d'une école englobe non seulement les enseignants et les chefs d'établissement, mais aussi un large éventail de personnel de soutien pour les élèves. Le « personnel de soutien » désigne le personnel de l'école qui n'est pas enseignant, notamment les assistants pédagogiques, les spécialistes de l'apprentissage, les infirmières, les psychologues, les conseillers, les entraîneurs, les techniciens ainsi que les agents administratifs et de sécurité (Littlecott et al., 2018). Ces membres de la communauté jouent un rôle essentiel dans le bien-être des élèves et des enseignants. Par conséquent, pour créer des

écoles heureuses, il est essentiel d'impliquer le personnel de soutien dans la vie quotidienne de l'école et de l'encourager à collaborer étroitement avec les enseignants.



Déclaration nationale d'engagement de la Guyane lors du STE (extrait)

Le gouvernement de la Guyane s'engage à soutenir la santé, la nutrition et le bien-être psychosocial des élèves et des enseignants... L'accélération de la formation aux approches sensibles au genre en matière de soutien psychologique pour les conseillers scolaires, les responsables de l'assistance sociale et leurs agents de liaison sera le moyen d'apporter un soutien psychosocial aux enfants, tandis que des conseillers et des espaces seront définis pour les enseignants.

(UNESCO, 2023c)

La recherche montre que le personnel de soutien à l'apprentissage a un impact positif sur les résultats des élèves, car il permet aux apprenants d'être rapidement pris en charge et de manière individualisée (Navarro, 2015). Le personnel non enseignant contribue également à réduire l'abandon scolaire et à maintenir les apprenants à l'école (Lee-St, 2018). Par exemple, il est prouvé que plus le nombre d'infirmières dans les écoles augmente, plus le nombre d'absences des élèves diminue (Gottfried, 2013). Les membres du personnel de soutien jouent un rôle pastoral crucial dans la vie des apprenants, en établissant des relations bienveillantes et de confiance avec eux et en apprenant à connaître leur vie en dehors de l'école, souvent d'une manière que les enseignants n'ont pas toujours le temps ou la formation professionnelle de faire (Littlecott et al., 2018).

À terme, le personnel de soutien aide également les enseignants : en allégeant leur charge de travail et leurs responsabilités, il contribue à améliorer leur bien-être et la qualité de l'enseignement. La recherche montre qu'investir dans le personnel de soutien donne aux enseignants plus de temps pour se concentrer sur leur enseignement plutôt que sur des questions administratives, médicales ou d'apprentissage spécial (Navarro, 2015). Une étude de cas concernant l'impact sur les enseignants des interventions de soutien aux élèves révèle que les enseignants qui collaborent avec le personnel de soutien aux élèves sont

d'avantage informés de la vie extrascolaire des élèves, développent des stratégies de gestion de classe plus adéquates et se sentent globalement plus soutenus (Sibley et al., 2017). Ainsi, encourager une collaboration étroite entre les enseignants et le personnel de soutien permet aux écoles de tirer parti de l'expertise de chacun et de créer des synergies pour mieux s'occuper des élèves.

Renforcer l'engagement du personnel de soutien dans la communauté scolaire doit aller de pair avec davantage de reconnaissance et de formation nécessaires à l'exercice efficace de leur rôle. Bien au-delà des formalités administratives ou des examens médicaux, le personnel de soutien est en lien direct avec les élèves, répond à leurs questions et leur apporte collectivement un soutien en matière de santé mentale, de choix de cours, de parcours professionnel et bien plus encore. Ainsi, le personnel de soutien fournit de plus en plus aux élèves des services qui restent méconnus (Hu et al., 2016 ; Flynn et al., 2015). Tout comme les enseignants, ils peuvent souffrir de stress et d'épuisement émotionnel, d'autant plus qu'ils travaillent souvent avec les élèves les plus vulnérables (Bettencourt et al., 2022). Les politiques scolaires doivent donc veiller à ce que le personnel de soutien qui fournit des services aux élèves bénéficie lui-même d'un soutien.

L'homme et la technologie. L'évolution rapide de la relation de l'homme avec la technologie influence profondément le bien-être et l'apprentissage à l'école, tout en imprégnant et en façonnant toutes les autres relations sociales. Par exemple, 45 % des élèves participant à l'enquête PISA 2022 ont déclaré se sentir nerveux ou anxieux lorsqu'ils n'avaient pas leurs appareils numériques à portée de

main, ce qui est corrélé à une baisse de la satisfaction de vie, de la résistance au stress, de la maîtrise des émotions et des performances en mathématiques (OCDE, 2023a). Une relation de dépendance excessive à la technologie peut donc avoir des effets négatifs sur la santé mentale. Des études récentes montrent, par ailleurs, que remplacer les interactions sociales en personne par la technologie numérique et les réseaux sociaux est corrélé à une augmentation du sentiment de solitude et de la dépression (UNESCO, 2023a ; OCDE, 2023a). Les humains ne peuvent pas s'accomplir ou s'épanouir dans l'isolement ; la théorie de l'autodétermination établit la relation comme un besoin humain fondamental, car « le cerveau humain s'attend à avoir accès à des relations sociales qui atténuent les risques et diminuent le niveau d'effort nécessaire pour atteindre divers objectifs » (Coan et Sbarra, 2015). Par conséquent, le problème de la solitude et de l'isolement social lié à la technologie est de plus en plus reconnu comme un problème de santé publique et une priorité politique, même s'il ne concerne pas toujours le secteur de l'éducation ou les jeunes en particulier (OMS, 2023).

Il convient de reconnaître que les appareils numériques peuvent offrir commodité, sécurité et connectivité, les réseaux sociaux étant un espace crucial pour les relations sociales chez les jeunes (Allen et al., 2014). Toutefois, la technologie et les réseaux sociaux peuvent également favoriser la violence et la discrimination, par exemple par le biais du cyber-harcèlement. Les écoles doivent donc naviguer habilement dans ce paysage numérique, en favorisant un équilibre entre les interactions numériques et en personne et en apportant un soutien humain en temps opportun. En réalité, les résultats de l'enquête PISA 2022



montrent que 30 % des élèves en moyenne dans les pays participants déclarent avoir été distraits par des appareils numériques pendant leurs cours de mathématiques (OCDE, 2023a). Parallèlement, la même enquête révèle que les élèves qui ont passé jusqu'à une heure par jour sur des appareils numériques pour des activités d'apprentissage à l'école ont obtenu en moyenne de meilleurs résultats en mathématiques que les élèves qui n'ont pas passé de

temps sur ces appareils. Les écoles doivent donc faire face à la double nature de la technologie - à la fois catalyseur de l'apprentissage et du bien-être, mais aussi perturbateur potentiel nécessitant une grande prudence.

Le tableau 1 présente les descripteurs essentiels des relations positives entre les principaux acteurs de l'école, tels qu'ils sont envisagés dans une école heureuse de l'UNESCO.

Tableau 1. Les relations interpersonnelles des écoles heureuses en quelques mots

Élève-Élève	Les élèves font preuve de respect, de tolérance et d'empathie les uns envers les autres, contribuant ainsi à améliorer le comportement en classe, la sécurité à l'école, l'apprentissage par les pairs et le sentiment d'appartenance à la communauté scolaire.
Élève-Enseignant	Les enseignants s'intéressent véritablement au développement scolaire des élèves et à leur vie en dehors de l'école. Les élèves respectent leurs enseignants en tant que professionnels, et les enseignants aident les élèves à se sentir pris en charge et écoutés.
Élève-Parent	Les élèves impliquent leurs familles dans leur apprentissage, en les encourageant à participer aux activités scolaires, aux conférences des enseignants et aux activités extrascolaires. De même, les parents soutiennent l'engagement scolaire de leurs enfants et leur participation active aux activités.
Enseignant-Enseignant	Les enseignants créent des environnements collaboratifs permettant le partage des meilleures pratiques, réduisant le sentiment d'isolement, améliorant les taux de rétention et soutenant le développement professionnel continu.
Enseignant-chef d'établissement	Les chefs d'établissement respectent l'autonomie des pratiques pédagogiques des enseignants et collaborent pour faire face à des défis tels que les problèmes de comportement, les ajustements du programme scolaire et les stratégies d'implication de la communauté.
Parent-Enseignant	Les enseignants et les parents sont des coéducateurs qui communiquent régulièrement et travaillent ensemble pour répondre plus efficacement aux besoins individuels des élèves. Les parents participent activement à la scolarité et à l'apprentissage des élèves.
Chef d'établissement-Gestionnaire	Les chefs d'établissement encouragent un dialogue ouvert entre les membres du personnel, veillent au respect des cadres politiques, donnent la priorité à la production de connaissances et participent au débat public sur l'éducation.
Enseignants-Personnel de soutien	Le personnel de soutien aux élèves - tels que les travailleurs sociaux, les infirmières, les prestataires de services, les entraîneurs et le personnel administratif et opérationnel - travaille en collaboration et développe des stratégies holistiques pour soutenir la croissance des apprenants.
Hommes-Technologie	Toutes les parties prenantes de l'école donnent la priorité aux interactions sociales humaines, garantissent une utilisation sûre et inclusive de la technologie numérique et l'utilisent comme un outil pour renforcer l'apprentissage et l'efficacité de la communication.

Source : Auteurs.

Critère 2

Bien-être physique et socio-émotionnel

Si les relations positives contribuent à renforcer l'apprentissage et le bien-être des élèves, les interactions malsaines entre les membres de la communauté scolaire - fondées sur la stigmatisation, les préjugés, la violence, le harcèlement, l'exclusion ou la maltraitance - peuvent avoir l'effet inverse. Les interactions sociales négatives laissent des traces neurobiologiques qui ont des effets néfastes sur l'apprentissage (Sheridan et McLaughlin, 2016). La

recherche montre que des conditions environnementales défavorables dans l'enfance, telles qu'une éducation parentale négative ou un traumatisme, entraînent des modifications épigénétiques pouvant altérer les fonctions cognitives nécessaires à l'apprentissage et à la construction d'une personnalité stable. On a constaté que la maltraitance affectait le développement du comportement et du cerveau, entraînant une détérioration de la mémoire

de travail, de l'attention et de la maîtrise de soi, autant d'éléments essentiels au processus d'apprentissage (Coch, 2021). En d'autres termes, lorsque les apprenants ne sont pas en bonne santé physique et socio-émotionnelle, leur fonctionnement cognitif et leur apprentissage s'en ressentent. Les enseignants et le personnel scolaire devraient être conscients de l'impact des traumatismes au cours du développement sur les résultats scolaires et adopter des pratiques adaptées aux traumatismes dans leur travail, dont la nécessité a été soulignée dans les examens de la recherche interdisciplinaire (Thomas et al., 2019). Garantir le bien-être physique et socio-émotionnel de tous les membres de la communauté scolaire est donc un critère fondamental du pilier « personnes ».

Bien-être, sécurité et sentiment d'appartenance des élèves : des interactions à l'école sans violence ni harcèlement

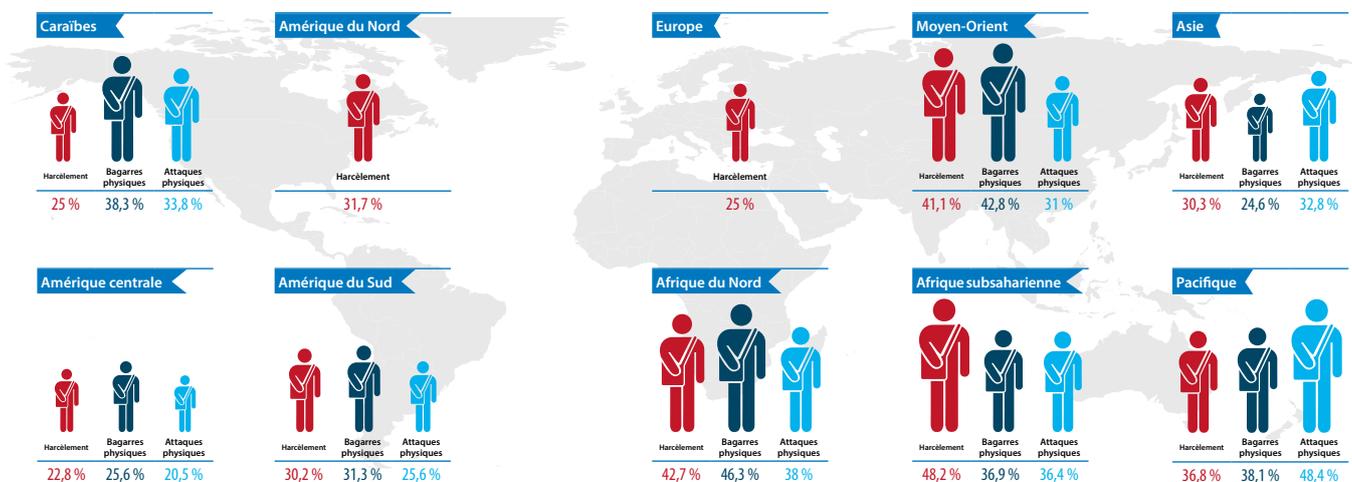
La violence à l'école est un problème très répandu pouvant avoir des conséquences graves et durables sur la santé physique et mentale des apprenants, ainsi que sur leurs résultats scolaires (UNESCO, 2019). La violence scolaire englobe « la violence physique, y compris les châtiments corporels ; la violence psychologique, y compris la violence verbale ; la violence sexuelle, y compris le viol et le harcèlement sexuel ; et le harcèlement, y compris le cyber-harcèlement » (UNESCO, 2017b, p. 8). Elle est principalement vécue par les apprenants - bien que les enseignants n'en soient pas exempts - et peut être perpétrée par d'autres apprenants, des enseignants ou des membres de la communauté.

6 Dans 144 pays, près d'un tiers des élèves déclarent avoir été agressés physiquement au moins une fois cette année.

Audrey Azoulay, novembre 2023, à l'occasion de la Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyber-harcèlement (UNESCO, 2023d).

Comme le montre la figure 2, le harcèlement et les agressions physiques sont répandues dans le monde entier. Selon une étude de l'UNESCO (2019) sur la violence et le harcèlement à l'école, **un élève sur trois** âgé de 11 à 15 ans est victime de harcèlement chaque mois de la part de ses camarades ou de ses enseignants. Le harcèlement fait référence à un comportement agressif systématique qui implique des actions négatives non désirées et un déséquilibre de pouvoir entre l'auteur et la victime (UNESCO, 2019). En outre, plus de 36 % des apprenants se battent physiquement avec leurs pairs et près d'un apprenant sur trois a été agressé physiquement au moins une fois dans l'année (UNESCO, 2019). Les effets du harcèlement sur le bien-être des apprenants peuvent être potentiellement mortels et affecter les apprenants plus tard dans la vie : une analyse récente du comportement suicidaire chez les adolescents de 28 pays a révélé que le harcèlement était associé à un risque accru de 44 % de comportement suicidaire (Peprah et al., 2023). Au niveau mondial, la plus grande étude de l'OMS sur la santé mentale dans le monde depuis le début du siècle a révélé que 14 % des adolescents dans le monde vivaient avec un trouble mental et que le harcèlement et la victimisation étaient des causes majeures pouvant conduire au suicide (OMS, 2022b).

Figure 2. Pourcentage d'élèves victimes de harcèlement, de bagarres ou d'agressions physiques, par région



Source : UNESCO (2019), pp. 16-17.



Déclaration nationale d'engagement du Botswana lors du STE (extrait)

6 Nous reconnaissons que les élèves qui subissent ou observent des violences à l'intérieur et autour des écoles et autres établissements scolaires sont confrontés à des défis importants qui ont un impact sur leur expérience et leurs résultats d'apprentissage. À ce titre, nous nous engageons à renforcer la prévention et la réponse à toutes les formes de violence au niveau de l'école, en ligne et dans les situations d'urgence... Le soutien psychosocial et le bien-être mental des apprenants sont devenus des éléments essentiels pour améliorer les performances des enseignants et des apprenants.

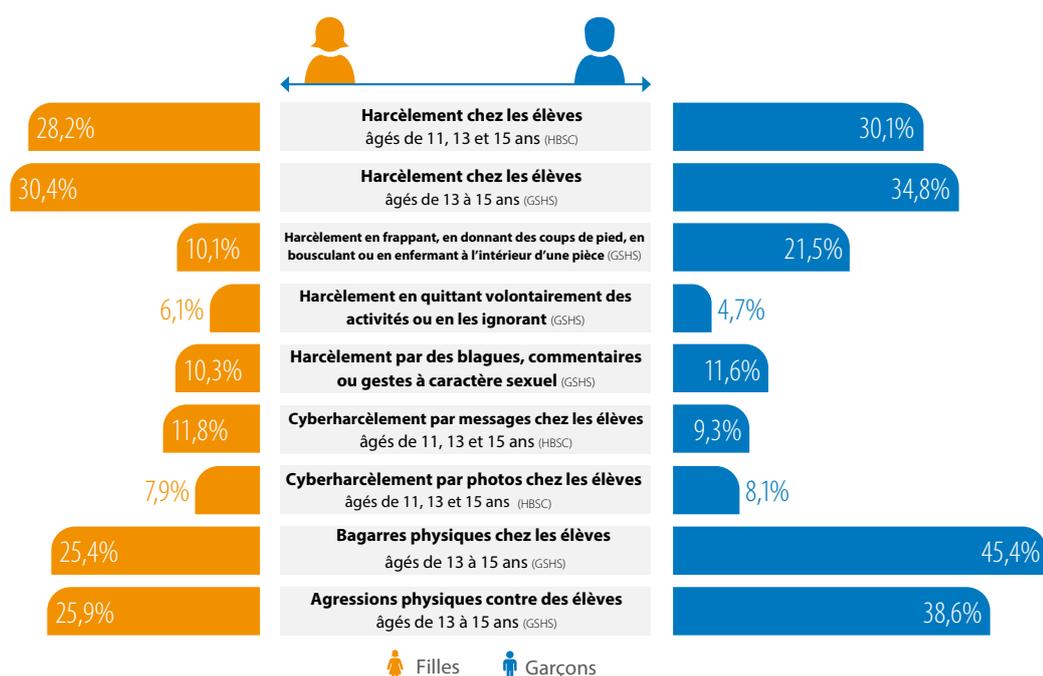
(UNESCO, 2023c)

Le harcèlement nuit également aux résultats d'apprentissage, les données de l'enquête PISA 2018 montrant que les apprenants fréquemment victimes de harcèlement étaient plus susceptibles de manquer l'école ou d'obtenir de moins bons résultats en lecture (OCDE, 2019a).

Par exemple, les scores moyens de l'enquête PISA 2018 des apprenants victimes de harcèlement, y compris de cyberharcèlement, à peu près toutes les semaines, sont inférieurs de 40 à 85 points à ceux des apprenants qui ne sont jamais exposés au harcèlement (Commission européenne, 2023). Les résultats de l'enquête PISA 2022 confirment en outre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui déclarent se sentir en sécurité et ne pas être exposés au harcèlement ou à des conflits à l'école obtiennent de meilleurs résultats et ressentent un plus grand sentiment de bien-être, d'appartenance et de satisfaction de vie, ainsi qu'une plus grande confiance dans leur capacité à apprendre de façon autonome (OCDE, 2023a). Dans l'ensemble, l'utilisation croissante de la technologie numérique dans l'éducation complexifie la dynamique sociale entre les acteurs de l'éducation, en augmentant les possibilités de communication et de collaboration et en introduisant des risques liés au cyberharcèlement, ainsi qu'à l'isolement et à la sécurité. Bien que le dernier rapport de l'UNESCO sur le harcèlement scolaire (2019) ait révélé qu'un élève sur dix a été victime de cyberharcèlement, ce taux est certainement en augmentation à mesure que la fracture numérique mondiale se réduit et que la possession d'appareils chez les jeunes augmente (UNESCO, 2023b).

Le rapport de l'UNESCO sur la violence à l'école (2019) révèle également que les filles et les garçons sont touchés par le harcèlement et la violence à l'école, mais de manière différente, les garçons subissant davantage de harcèlement physique et les filles davantage de harcèlement émotionnel (figure 3).

Figure 3. Pourcentage de garçons et de filles touchés par différents types de violence et de harcèlement à l'école



Source : UNESCO (2019), p. 25.

En réalité, les normes de genre jouent un rôle important dans la perpétuation du harcèlement et de la violence. La discrimination fondée sur le genre rend les filles plus vulnérables à certains types de violence, notamment la violence sexuelle, tandis que certaines données suggèrent que les garçons sont plus susceptibles de subir des châtiments corporels (UNESCO, 2023e). En outre, les enfants issus de milieux pauvres ou minoritaires, et ceux dont l'orientation sexuelle, l'identité de genre ou l'expression de soi ne sont pas conformes aux normes traditionnelles, sont touchés de manière disproportionnée par la violence à l'école (UNESCO, 2023e).

Pour établir des écoles heureuses, il faut donc reconnaître et transformer les normes sociales et de genre qui conduisent aux préjugés, à la stigmatisation, à la discrimination et à la violence - et, par extension, à une diminution du bien-être et de l'apprentissage. Certains apprenants peuvent être confrontés à des obstacles au bien-être et à l'apprentissage en raison de leur genre et d'autres identités qui se recoupent, notamment la race et le handicap ; le pilier « lieu » examinera plus en détail la manière de créer des espaces éducatifs plus inclusifs.

Il convient de noter que les enseignants peuvent jouer un rôle important dans la perpétuation et la normalisation de la violence. Ils peuvent se livrer eux-mêmes à du harcèlement en humiliant en public ou en ciblant certains élèves par des violences verbales, physiques ou sexuelles. Bien que la prévalence globale de la violence physique perpétrée par les enseignants soit faible, ce n'est pas le cas dans toutes les régions, car les châtiments corporels sont encore légalement autorisés dans 68 pays (UNESCO, 2023b). Les effets de ces pratiques se reflètent dans une étude mondiale qui a révélé que dans 9 pays sur 63 (14 %), plus de 90 % des élèves ont déclaré avoir subi des châtiments corporels à l'école (Gershoff, 2017).

À l'inverse, les enseignants peuvent aussi jouer un rôle notamment pour identifier les signes de détresse, de violence et d'abus chez leurs élèves et servir de premier point de contact pour demander un soutien supplémentaire si nécessaire. Les écoles devraient donc mettre en œuvre des stratégies de prévention contre le harcèlement et autres formes de violence, en promouvant des campagnes anti-violence et en formant les enseignants et le personnel scolaire à lutter contre les préjugés et la discrimination. Outre les mesures préventives, les écoles devraient prévoir des mécanismes de réponse par le biais d'un soutien professionnel et de conseils en matière de santé mentale lorsque des incidents de violence et de harcèlement se produisent.

Le bien-être et l'épuisement des enseignants. Alors que le bien-être des apprenants suscite de plus en plus d'attention, le bien-être des enseignants reste moins exploré dans les études globales. Selon Falk et al. (2021), il existe quatre concepts essentiels lorsqu'il s'agit de mesurer le bien-être des enseignants :

1. L'auto-efficacité (leur conviction d'obtenir les résultats souhaités chez leurs élèves)
2. Stress professionnel et épuisement professionnel
3. Satisfaction professionnelle
4. Compétences sociales et émotionnelles



Déclaration nationale d'engagement du Honduras lors du STE (extrait)

Il est essentiel de promouvoir l'accès de nos enseignants aux services de santé et de bien-être, ainsi qu'aux soins socio-émotionnels et psychosociaux.

(UNESCO, 2023c)

Le bien-être des enseignants est essentiel pour créer un environnement d'apprentissage heureux et bienveillant. Des enseignants heureux et en bonne santé constituent un point crucial sur la voie du développement de l'apprentissage tout au long de la vie, car ils apporteront de la joie dans leurs classes et transmettront leur passion pour l'apprentissage. Les experts affirment que les enseignants sont le principal facteur scolaire influençant la réussite, l'appartenance, la satisfaction et l'épanouissement des apprenants (Adler et Seligman, 2019). En effet, des études ont montré un lien étroit entre le bien-être des enseignants et la réussite des élèves, l'épuisement des enseignants se traduisant par des niveaux de réussite plus faibles chez les élèves (Granziera et al., 2023).

La capacité des enseignants à avoir un impact positif sur leurs apprenants dépend de leur propre capacité à se sentir bien. Pour que les enseignants soient des instructeurs compatissants et efficaces, ils doivent d'abord se sentir suffisamment bien au niveau physique, mental et socio-émotionnel pour enseigner. Pendant la pandémie de COVID-19, les enseignants ont été durement touchés par les changements radicaux apportés à leur environnement de travail et à leur charge de travail attendue, suscitant de nombreuses inquiétudes quant au bien-être des enseignants et, par extension, à la qualité de l'enseignement. Mais le bien-être des enseignants est un

sujet de préoccupation depuis bien avant la pandémie, en raison des **salaires bas**, des **lourdes charges de travail** qui incluent des responsabilités non pédagogiques, des **classes surchargées** difficiles à gérer, le manque d'opportunités de **développement professionnel**, et du **manque d'autonomie professionnelle et de participation** à la prise de décision (UNESCO, 2023a).

Ces **conditions de travail difficiles** sont accentuées par la **violence à l'encontre des enseignants**, en particulier des enseignantes, et dans des contextes de crise (UNESCO, 2023a). En effet, si les enseignants sont parfois les auteurs de harcèlement, ils sont aussi souvent les victimes de la violence à l'école. Des données récentes issues du Baromètre international de la santé et du bien-être des personnels de l'éducation (I-BEST) montrent que dans 10 pays de différentes régions, 25 à 33 % des enseignants ont été personnellement victimes de violence (Réseau Éducation et Solidarité, 2023). En outre, des taux élevés de stress, le besoin de formation, une lourde charge de travail et une normalisation de la violence au travail ont été signalés dans tous les pays étudiés.

Outre le bien-être physique, l'enseignement peut également avoir un impact sur le bien-être mental. L'enseignement implique de s'occuper des enfants, de gérer une classe, de communiquer avec les familles, de résoudre des conflits, et bien d'autres choses encore, ce qui nécessite de la part des enseignants un travail émotionnel important. Le travail émotionnel se définit comme « la gestion des sentiments pour créer une démonstration faciale et corporelle observable par le public » afin de répondre aux exigences du travail (Hochschild, 1983, p. 7). Les études indiquent que la race et le genre influencent considérablement l'ampleur du travail émotionnel, les enseignantes et les enseignants de couleur sollicitent souvent des niveaux plus élevés de travail émotionnel (Berheide et al., 2022). Les enseignants de couleur peuvent être davantage victimes de discrimination, ce qui nécessite une gestion émotionnelle supplémentaire (Kalim, 2022), tandis que les enseignantes sont souvent confrontées à des attentes sociales accrues en matière de soins et d'empathie, menant à une augmentation de la charge émotionnelle et du travail en soins (Li et al., 2022). Cette dynamique sociale genrée de la prise en charge s'étend donc à la profession d'enseignant, se reflétant par une plus forte concentration d'enseignantes dans l'éducation et la prise en charge de la petite enfance, et par une diminution de leur représentation à chaque niveau d'enseignement successif (UNESCO, 2023c).

Ensemble, ces défis liés aux conditions de travail des enseignants alimentent l'épuisement professionnel, le stress et l'anxiété des enseignants, et diminuent leur satisfaction au travail. Selon l'OMS, l'épuisement professionnel est un

phénomène professionnel causé par un stress chronique au travail basé sur un épuisement énergétique, une distance mentale ou de la négativité par rapport à son travail, et sur une baisse de l'efficacité professionnelle (OMS, 2019). Au Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, l'*Indice de bien-être des enseignants*, publié par l'organisation non gouvernementale Education Support depuis 2017, se fonde sur une enquête annuelle menée auprès du personnel éducatif du pays (Education Support, n.d.). Selon l'indice de 2022, 75 % du personnel de l'éducation (chefs d'établissement et enseignants) sont stressés, 36 % ont eu un problème de santé mentale et 78 % ont éprouvé des symptômes dus à leur travail ; 59 % ont envisagé de quitter la profession, 68 % évoquant la charge de travail comme principale raison (Education Support, 2022).

L'épuisement professionnel et le manque d'attrait de la profession d'enseignant ont conduit à une crise mondiale de l'attrition et des pénuries d'enseignants. Les grandes lignes du *Rapport mondial de l'UNESCO sur les enseignants* révèlent un besoin urgent de 44 millions d'enseignants du primaire et du secondaire dans le monde d'ici à 2030 (UNESCO, 2023a). Sept enseignants sur dix sont nécessaires au niveau secondaire, et il convient de remplacer plus de la moitié des enseignants actuels qui quittent la profession. L'**Afrique subsaharienne** est particulièrement touchée, avec un besoin estimé à 15 millions de nouveaux enseignants d'ici à 2030. Dans les **pays de l'OCDE**, le nombre élevé d'enseignants qui quittent la profession a conduit de nombreux pays à mettre en œuvre des stratégies nationales pour retenir les enseignants (Viac et Fraser, 2020). On estime que jusqu'à 53 % des nouveaux enseignants quittent l'enseignement au cours des cinq premières années (Adler et Seligman, 2019). Par exemple, la Commission européenne a déjà identifié 13 pays européens qui sont ou seront bientôt confrontés à une pénurie globale d'enseignants qualifiés (Viac et Fraser, 2020).

Compte tenu de ces tendances inquiétantes en matière d'épuisement des enseignants et de pénurie généralisée, il est essentiel que les politiques éducatives donnent activement la priorité au bien-être des enseignants. Outre une meilleure rémunération, une charge de travail optimisée, un développement professionnel accru - y compris pour la transformation numérique - et davantage de personnel de soutien, l'initiative Écoles heureuses encourage les approches démocratiques de la **gestion des écoles** et le **dialogue social** qui permettent aux enseignants de collaborer avec les chefs d'établissement et les administrateurs centraux dans la prise de décision sur les processus éducatifs et la gestion, leur donnant ainsi le sentiment de s'approprier et de contrôler leur enseignement.



Déclaration nationale d'engagement de la Géorgie lors du STE (extrait)

La Géorgie accordera une attention particulière à l'amélioration des approches en matière de gouvernance de l'éducation. À cette fin, il est prévu de soutenir la mise en place d'une approche holistique de la gestion scolaire fondée sur des principes démocratiques afin d'encourager la création d'un environnement et de services d'apprentissage axés sur la santé de l'élève, son développement personnel, son orientation professionnelle, sa sécurité et son bien-être.

(UNESCO, 2023c)

Au-delà des conditions de travail à l'école, améliorer le bien-être des enseignants et remédier à la pénurie nécessite une approche systémique et sociétale qui rehausse le **statut de la profession d'enseignant** dans

la société, en faisant de l'enseignement une profession attrayante à choisir et à conserver (UNESCO, 2023a). La Finlande est historiquement bien classée dans les évaluations internationales à grande échelle telles que l'enquête PISA (OCDE, 2023b) et a été désignée comme le pays le plus heureux du monde selon *l'Indice mondial du bonheur* pour la quatrième année consécutive. Outre des éléments tels que la priorité accordée au jeu et à la récréation dans les écoles, le respect fondamental de la profession d'enseignant, ainsi que la grande autonomie et la confiance accordées aux enseignants dans la société et la culture finlandaises, sont essentiels pour expliquer le bonheur et la réussite à l'échelle du système en Finlande (Sahlberg, 2014). Renforcer la réputation sociale de la profession d'enseignant et le respect des enseignants constitue donc des étapes importantes vers l'amélioration du bien-être des enseignants et, par conséquent, de la qualité de l'enseignement et des résultats de l'apprentissage.



Critère 3

Attitudes et attributs positifs

Le partage d'attitudes et d'attributs positifs entre tous les membres de la communauté scolaire fait partie intégrante de la création d'écoles heureuses. Une « attitude » désigne l'ensemble des croyances qui influencent le jugement, l'évaluation et les sentiments d'une personne à l'égard d'une idée, d'une entité ou d'une personne. L'importance de l'attitude dans l'éducation découle du principe sous-jacent selon lequel l'attitude prédit les comportements, ce qui signifie que les personnes qui ont une attitude positive à l'égard de quelque chose adoptent également un comportement positif lié à cet élément (Lipnevich et al., 2016). Les attitudes peuvent se traduire non seulement par des comportements, mais aussi par des attributs, à savoir les qualités et les capacités de base d'une personne. Jusqu'à récemment, l'impact des attitudes sur les résultats de l'enseignement et de l'apprentissage n'avait pas fait l'objet de recherches, les croyances et les sentiments étant considérés comme des variables secondaires (Pekrun, 1990). Toutefois, depuis l'essor de la psychologie positive dans le discours populaire, l'importance des attitudes à l'égard de l'apprentissage et du bien-être fait l'objet d'un nombre croissant d'études (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000).

Il a été démontré que les attitudes, les perceptions et les croyances des apprenants à l'égard d'eux-mêmes, de leur

estime de soi et de leurs capacités - également connues sous le nom de **concept de soi** - ont un impact particulier sur l'apprentissage et le bien-être. Des concepts tels que la confiance, l'estime de soi et l'auto-efficacité s'inscrivent largement dans la catégorie du concept de soi et affectent la motivation, l'engagement et les résultats de l'apprentissage. Les recherches montrent que les élèves qui ont confiance en leurs capacités et qui font preuve de persévérance et de passion pour les objectifs à long terme sont plus susceptibles de réussir dans leurs études et de développer leur résilience (Duckworth et al., 2007). Dans une étude récente de Klapp et al. (2023), les étudiants se sentant capables de gérer leurs activités académiques ont tendance à obtenir de meilleurs résultats que ceux qui se sentent incapables de le faire. En réalité, cette *croyance* en ses capacités a été identifiée comme étant plus importante pour la réussite scolaire des étudiants que leur capacité cognitive réelle. Une image positive de soi est donc un ingrédient essentiel pour stimuler l'apprentissage et le bien-être.

L'image que les apprenants ont d'eux-mêmes est étroitement liée aux **attitudes et croyances d'autres personnes** à leur égard, notamment celles des enseignants et des pairs. L'environnement et les structures scolaires ne sont pas toujours adaptés pour donner confiance aux

élèves, car ceux dont les capacités ne sont pas conformes à l'enseignement traditionnel ou aux méthodes d'évaluation peuvent avoir du mal à se sentir engagés, fiers ou sûrs d'eux. C'est particulièrement vrai pour les élèves ayant des besoins particuliers : en effet, les publications ont montré que dans le monde entier, les troubles de l'apprentissage sont associés à une faible image de soi au niveau scolaire (al Zyoudi, 2010). Les études montrent que l'acceptation par les pairs des élèves présentant des troubles de l'apprentissage peut conduire à une amélioration de l'image de soi et, par conséquent, à une meilleure réussite (Jan Pijl et Frostad, 2010). Le genre et le milieu socio-économique peuvent également avoir un impact sur l'auto-efficacité des apprenants. Il est prouvé que les élèves issus de familles à faible revenu peuvent se sentir moins confiants sur le plan académique (Wiederkehr et al., 2015), et que les filles peuvent douter d'elles-mêmes dans les matières STEM et les garçons dans la linguistique (Wang et Lu, 2023 ; Huang, 2012), ce qui suggère que le **genre et les normes sociales** jouent un rôle important dans la formation des attitudes envers soi et envers les autres.

Si l'environnement scolaire ne favorise pas toujours une attitude positive, cette dernière peut néanmoins être délibérément cultivée et enseignée en classe en développant des mentalités et des pratiques spécifiques (Dweck, 2002). Les publications révèlent que l'une des clés pour instaurer une attitude positive est le développement d'un *growth mindset* – (« état d'esprit de croissance » en français) croire que les capacités et l'intelligence peuvent être développées grâce au dévouement, à l'effort et à la persévérance, ce qui renforce la confiance, l'auto-efficacité, le courage et la résilience (Bashant, 2014 ; Duckworth et Seligman, 2005). Les personnes qui ont un *growth mindset* considèrent les défis comme des occasions de se développer ; elles valorisent l'apprentissage et comprennent que les erreurs sont des étapes importantes pour s'améliorer. Cet état d'esprit s'oppose à un état d'esprit fixe, dans lequel les capacités sont considérées comme innées et immuables. Adopter un *growth mindset* et éduquer les élèves à ce sujet constituent une étape importante pour développer la motivation et la résilience nécessaires pour surmonter les difficultés d'apprentissage. Lorsque les apprenants comprennent que l'intelligence est malléable, ils peuvent accroître leur motivation intrinsèque - l'un des principaux indicateurs de la réussite scolaire - et améliorer leurs résultats d'apprentissage (Blackwell et al., 2007 ; Ng, 2018).

Les résultats de l'enquête PISA 2022 montrent qu'en moyenne, les élèves participants qui ont fait preuve de curiosité intellectuelle, de persévérance dans la poursuite de leurs objectifs et de capacité à réguler leurs émotions face aux défis ont obtenu de meilleurs résultats que leurs pairs (OCDE, 2023a). Le cycle précédent de l'enquête PISA, en 2018, a révélé qu'adopter un *growth mindset* était un meilleur indicateur de la réussite scolaire que les ressources disponibles pour les élèves à faible revenu

(OCDE, 2021). Les *growth mindsets* ont été associées à de meilleures notes pour les filles que pour les garçons, et chez les élèves immigrés comparés aux élèves non immigrés (OCDE, 2021), ce qui suggère qu'ils peuvent contribuer à atténuer les effets négatifs des inégalités sociales et économiques sur l'apprentissage. En réalité, une étude de Paunesku et al. (2015) dans un lycée américain a démontré qu'une intervention brève, consistant à faire lire aux élèves un article sur la capacité du cerveau à se développer, a eu un impact des plus positifs sur les élèves à risque de décrochage scolaire.

Les attitudes positives et les *growth mindsets* ont un impact non seulement sur le développement des apprenants, mais aussi sur le développement professionnel des enseignants. L'initiative Schools and Teachers Innovating for Results (STiR) Education (École et enseignants : l'innovation en vue de résultats) se concentre spécifiquement sur le rôle de la motivation intrinsèque pour améliorer la qualité de l'enseignement. Malgré l'importance reconnue de la motivation dans la recherche pédagogique sur l'apprentissage, la motivation des enseignants est peu prise en compte dans les programmes éducatifs. L'initiative STiR vise à garantir que « chaque enfant est pris en charge par un enseignant motivé » (McIntosh, 2023), en offrant un développement professionnel aux enseignants sur la base des trois piliers de la théorie de l'autodétermination de Ryan et Deci :

- 👉 **Autonomie** : le sentiment de pouvoir changer les choses.
- 👉 **Maîtrise** : le sentiment de pouvoir s'améliorer.
- 👉 **But** : le sentiment d'être lié à son travail et aux autres personnes qui l'entourent.



Déclaration nationale d'engagement du Sri Lanka lors du STE (extrait)

📌 Nous nous engageons à assurer la professionnalisation de l'enseignement à l'échelle du secteur et à améliorer le bien-être des enseignants, avec la ferme conviction que des enseignants motivés, autonomes et efficaces sont la clé du redressement et de la transformation de l'éducation et de son système, ainsi que de la qualité de l'apprentissage, pour obtenir de meilleurs résultats.

(UNESCO, 2023c)

En cultivant ces trois attitudes et attributs, les sessions de développement professionnel visent à raviver la motivation intrinsèque des enseignants, améliorant ainsi la pratique de l'enseignement. Ces formations ont touché plus de 550 000 enseignants en Inde, en Ouganda et en Indonésie au cours des 10 dernières années, et ont eu un impact positif sur les attitudes des enseignants et des apprenants, ainsi que sur les résultats de l'apprentissage. Par exemple, à Delhi, les enseignants STiR étaient nettement plus susceptibles de développer un *growth mindset* que les enseignants non STiR, tandis que dans l'État indien du Karnataka, une augmentation de 55 % a été observée dans l'estime de soi des enfants en classe après une période de deux ans d'interventions STiR (STiR Education, 2023). Des formations solides en matière de développement professionnel sont donc essentielles pour encourager les attitudes et attributs positifs, y compris les aptitudes et les compétences, que possèdent les bons enseignants.

Dans l'ensemble, le fait de cultiver des attitudes positives grâce à des *growth mindsets* parmi les membres de la communauté scolaire peut améliorer l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être. Tout comme les *growth mindsets*, d'autres mentalités de collaboration, d'empathie et de paix peuvent également être enseignées et nourries

délibérément dans les écoles (Setiadi, 2020). Le type d'état d'esprit propice aux attitudes positives dans les écoles dépend du contexte et des besoins spécifiques. Certains systèmes éducatifs très compétitifs pourraient vouloir se concentrer sur des mentalités collaboratives, tandis que des systèmes en proie à des conflits pourraient vouloir se concentrer sur des mentalités pacifiques. En définitive, les attitudes et attributs positifs nécessaires à la création d'une école heureuse peuvent être cultivés, enseignés et appris grâce à des changements systémiques d'état d'esprit et à des formations professionnelles : il est en effet possible de « former son esprit, de changer son cerveau » (Begley, 2007).

Cependant, les changements d'état d'esprit ne suffisent pas à créer des attitudes positives et des climats heureux dans les écoles. Développer des processus et des mesures permettant aux élèves de se sentir en situation de réussite scolaire et de le partager avec leurs pairs afin de développer leur confiance et leur fierté peut avoir des effets positifs sur le développement individuel et l'inclusion dans les communautés scolaires. Le pilier « processus » développera plus en détail les pratiques et les systèmes d'apprentissage qui favorisent la positivité, la croissance et le bonheur.



Bart Verweij/Banque mondiale

Pilier Processus

Les critères du processus se concentrent sur la manière de transformer les programmes scolaires, la pédagogie et les systèmes d'évaluation pour tirer parti du bonheur et de la joie quotidienne dans les écoles, notamment par le biais d'activités telles que la récréation, le sport, les arts et les activités extrascolaires qui améliorent les expériences d'enseignement et d'apprentissage.

Critère 4

Des programmes scolaires équilibrés

Critère 5

Des pédagogies joyeuses et engageantes

Critère 6

Des évaluations holistiques et flexibles

Critère 4

Des programmes scolaires équilibrés

Le programme scolaire est un élément central des systèmes éducatifs, car il oriente non seulement le *contenu*, mais aussi la *manière* dont les étudiants apprennent et les enseignants enseignent. Loin d'être anodins, les choix en matière de programmes scolaires façonnent la vie quotidienne à l'école et jouent un rôle central dans la création d'espaces heureux - ou malheureux - dans les établissements scolaires. Le premier critère du pilier processus représente donc la nécessité d'un **programme équilibré, gérable** en termes de charge de travail, **holistique** en termes de développement de la personne dans son ensemble, et **adapté** aux intérêts et aux origines des apprenants. Le cadre des écoles heureuses ne se concentre pas sur le contenu des programmes scolaires *portant* sur le bonheur, le bien-être ou des concepts connexes, ce qui est insuffisant en soi pour faire des écoles des lieux heureux. Il met plutôt l'accent sur les processus systémiques, les pratiques et la conception des programmes scolaires qui sont propices à l'apprentissage dans la joie.

Tout d'abord, un programme équilibré implique une **charge de travail gérable** pour les élèves et les enseignants. Pourtant, la **surcharge des programmes scolaires** est un phénomène de plus en plus courant dans le monde (OCDE, 2020b ; National Council for Curriculum and Assessment, 2010). Il y a surcharge lorsque de nouvelles matières sont ajoutées sans que d'autres soient supprimées (OCDE, 2020b). Connue également sous le nom de surcharge des programmes scolaires, cette situation présente plusieurs inconvénients, allant des devoirs incomplets à une augmentation du stress, et a un impact majeur sur l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être (Pope et al., 2015). Dans de nombreux systèmes éducatifs à travers le monde, la surcharge des programmes est étroitement liée à l'**expansion des programmes**, car de nouveaux sujets et de nouvelles compétences sont intégrés en réponse à de nouvelles exigences sociétales, ce qui se traduit par un contenu qui dépasse le temps disponible pour l'enseignement.

La recherche montre qu'un contenu excessif peut provoquer une **surcharge cognitive**, entravant les capacités cognitives des étudiants et leur pleine absorption du matériel (Garnett, 2020). Cela peut également conduire les enseignants à négliger la matière ou même à **ne pas compléter** des sections entières, ce qui se traduit en fin de compte par un enseignement et un apprentissage de moindre qualité - ce qui est particulièrement évident dans les systèmes éducatifs africains (Olugbenga, 2023 ; Dawal et Mangut, 2021 ; Majoni, 2017). En retour, le contenu non traité est souvent transféré sur le temps personnel des élèves après l'école sous forme de devoirs excessifs - ce qui peut avoir un impact négatif sur le bien-être des élèves - ou est enseigné dans le cadre de cours particuliers - ce qui peut aggraver les disparités éducatives car les familles à hauts revenus sont plus susceptibles d'utiliser ces services (Bray, 2021 ; Zhang et Bray, 2020).

La surcharge des programmes peut également entraîner une **diminution du bien-être et du bonheur** des apprenants et des enseignants. Les effets de la surcharge de travail ont fait l'objet de nombreuses recherches sur le lieu de travail en général, mais étonnamment moins dans l'enseignement (Smith, 2019). La plupart des recherches existantes sur le sujet concernent les contextes de l'enseignement supérieur et suggèrent que la surcharge académique conduit au **stress scolaire**, ce qui a un impact négatif sur le bien-être des apprenants (par exemple, Koudela-Hamila, 2022 ; Kamel, 2018). Les quelques recherches effectuées au niveau du deuxième cycle du secondaire montrent également une relation négative entre la surcharge académique et la santé mentale et physique : plus la charge de travail académique augmente, plus le pourcentage d'élèves en bonne santé mentale diminue (Biswas, 2015) ; inversement, plus la charge de travail académique diminue, plus la qualité de vie des élèves augmente (Ismail, 2022). De même, les recherches menées auprès des enseignants révèlent que des charges de travail insupportables conduisent à l'**épuisement**

professionnel (Lawrence et al., 2019) et sont associées à la démission des enseignants (Torres, 2016).

Ainsi, si les mises à jour des programmes sont nécessaires pour répondre aux besoins du XXI^e siècle, il est primordial de « **décharger** » les programmes afin de rendre la charge de travail plus assimilable, plus gérable et plus durable pour les élèves et les enseignants. Cela peut se faire en supprimant des cours ou des unités, ou en fusionnant et en créant des synergies entre ceux qui se chevauchent pour créer des expériences d'apprentissage plus intégrées et interdisciplinaires (Drake et Reid, 2018). Alléger le programme peut également permettre de consacrer plus de temps au **repos, au jeu libre, à la conversation et à la récréation**, qui sont essentiels à l'apprentissage et au développement.

Décharger est également crucial pour permettre aux enseignants de se reposer, de réfléchir à leur enseignement et de suivre une **formation professionnelle** pour améliorer leur pratique. Il convient toutefois de noter que le travail sur le programme scolaire n'est pas la seule charge de travail des enseignants, puisqu'ils ont également des responsabilités administratives et autres au sein de leur école (Stacey et al., 2020). Ainsi, réduire la surcharge des programmes devrait aller de pair avec un **allègement des autres responsabilités**, afin que les enseignants aient le temps de planifier leurs cours pendant la journée de travail.

Remédier à un programme surchargé est une étape essentielle pour parvenir à un programme équilibré, mais ce n'est pas suffisant. Un programme équilibré doit également être **holistique** et traiter les **différentes matières sur un pied d'égalité**. On parle de déséquilibre lié au contenu lorsque, par manque de temps ou en raison de normes culturelles, le programme scolaire se concentre de manière disproportionnée sur certains domaines au détriment d'autres, ce qui donne lieu à des **matières hautement et faiblement prioritaires** (OCDE, 2020b). Les matières hautement prioritaires sont souvent les matières « traditionnelles », telles que la lecture, l'écriture et les mathématiques, qui sont évaluées dans le cadre d'examens à enjeux élevés. Les matières telles que les arts, la musique ou l'éducation physique sont souvent reléguées au second plan et sont les premières à être supprimées du programme lorsque le temps est limité. Des hiérarchies aussi marquées entre les matières empêchent le développement holistique des apprenants et réduisent leurs possibilités d'explorer leurs intérêts et leurs talents. Remédier aux déséquilibres des programmes scolaires peut permettre d'élargir l'éventail des matières enseignées.

En plus d'aborder une diversité de matières, un programme équilibré doit également maintenir un **équilibre entre les différentes compétences**. Les systèmes éducatifs sont responsables de bien plus que le développement de compétences académiques ou la préparation des apprenants au monde du travail (Winthrop et McGivney, 2016). Aujourd'hui, nous attendons des systèmes éducatifs

qu'ils forment des citoyens engagés qui contribueront à maintenir et à renforcer leurs communautés dans un monde en mutation rapide. Golinkoff et Hirsh-Pasek (2016) proposent un cadre scientifique des 6C qui met en évidence six compétences essentielles au bon développement des enfants : la collaboration, la communication, le contenu, la pensée critique, l'innovation créative et la confiance en soi. Un programme équilibré devrait mettre l'accent sur la **nature des compétences cognitives et non cognitives qui se renforcent mutuellement** en visant le développement de la personne dans son ensemble, de l'apprenant et du citoyen, en mettant l'accent sur l'apprentissage socio-émotionnel et les compétences non techniques telles que les 6C.

L'intégration d'un espace de **conversation, de discussion et de dialogue** dans le programme scolaire est essentielle pour développer des compétences cognitives et socio-émotionnelles telles que l'écoute active, l'empathie, la communication efficace, l'autoréflexion et la prise de recul (Elias et al., 2022). L'exploration de questions d'actualité, le partage de perspectives et d'expériences et la réflexion sur des sujets tels que la justice sociale et la paix peuvent contribuer à inculquer des valeurs démocratiques et à favoriser le développement de compétences de citoyenneté active essentielles dans le monde d'aujourd'hui (Ucan et al., 2023).



Déclaration nationale d'engagement du Chili lors du STE (extrait)

6 Nous devons promouvoir un programme flexible et contextualisé pour le développement complet d'un apprentissage centré sur l'élève, qui reconnaisse la diversité territoriale, culturelle et psychosociale qui s'exprime dans chaque communauté éducative, qui donne davantage de pouvoir à l'enseignant dans la mise en œuvre, et qui se concentre sur l'apprentissage pour le XXI^e siècle.

(UNESCO, 2023c)

En outre, pour renforcer les compétences « non académiques », un programme scolaire holistique doit prendre en compte les activités « extrascolaires » qui sont essentielles pour aider les apprenants à développer des compétences de vie, à nouer des liens sociaux et à être davantage motivés par l'apprentissage (Shaffer, 2019). La recherche montre que les activités qui se déroulent avant et après les heures de classe, telles que les petits-déjeuners et les clubs sportifs et artistiques, ont généralement des

résultats positifs pour les apprenants et peuvent aider les enfants qui risquent de subir des perturbations scolaires, émotionnelles ou comportementales (Hill, 2020 ; Yu et al., 2020).

Enfin, le contenu, le matériel et les activités du programme scolaire doivent être **pertinents et significatifs**. La recherche montre que les élèves apprennent avec plus d'efficacité et de plaisir lorsqu'ils peuvent relier leur apprentissage à leurs expériences passées, à leur milieu familial et culturel et à leurs intérêts personnels (Hirsh-Pasek, 2022). L'éducation culturellement pertinente (ou réactive) est une approche qui intègre les milieux, les expériences et les perspectives culturelles des élèves dans le processus d'apprentissage afin de promouvoir un engagement significatif et la réussite scolaire (Ladson-Billings, 2021). Des études établissent un lien entre ce type d'enseignement et les résultats positifs des élèves dans tous les domaines (Aronson et Laughter, 2016 ; Cherfas et al., 2021). Les programmes scolaires - et les pédagogies - doivent donc être ancrés dans les contextes et les sujets locaux, tout en garantissant une pertinence globale au XXI^e siècle. Un programme scolaire pertinent aborde non seulement les cultures et les valeurs dominantes au niveau mondial ou sociétal, mais aussi la diversité des cultures et des identités des apprenants. Le cadre des écoles heureuses n'est pas axé sur le contenu des programmes scolaires. De nombreux autres programmes de l'UNESCO, dont l'éducation au développement durable et à la citoyenneté mondiale, peuvent être consultés pour élaborer un contenu d'apprentissage adapté aux origines des apprenants et au XXI^e siècle.

Le BIE, l'institut de l'UNESCO spécialisé dans le développement des programmes scolaires, propose une vision comprenant cinq dimensions (UNESCO-BIE, n.d.) :

- ▶ **Systemique** : Le programme scolaire est un organisme dynamique composé d'éléments et d'acteurs interdépendants. Tous les éléments du programme, du contenu aux méthodes d'enseignement et stratégies d'évaluation, sont interconnectés et s'influencent mutuellement.
- ▶ **Endogène** : Le programme scolaire est ancré dans le contexte local, socioculturel et historique en vue d'une vision commune de l'avenir. Il encourage la diversité culturelle, la pensée critique et l'autoréflexion, et donne aux apprenants les moyens de mieux comprendre et apprécier leurs propres identités culturelles uniques.
- ▶ **Inclusif** : Tous les élèves, quels que soient leur milieu, leurs capacités, leur origine ethnique, leur genre, leur orientation sexuelle, leur statut socio-économique, leur langue, leur handicap ou d'autres caractéristiques, se voient offrir des chances égales d'apprendre, de participer et de réussir à l'école.
- ▶ **Participatif** : Le programme scolaire garantit la participation de tous les acteurs du système éducatif.
- ▶ **Holistique** : Le programme scolaire met l'accent sur l'interconnexion des connaissances et l'importance d'éduquer l'ensemble de la personne et de développer les capacités intellectuelles, émotionnelles, sociales et physiques des élèves.

Certaines de ces dimensions rejoignent l'idée d'un « programme scolaire équilibré » nécessaire à la création d'écoles heureuses.

Critère 5

Des pédagogies joyeuses et engageantes

Le processus d'apprentissage est un processus qui doit être apprécié et dans lequel l'expérience d'apprentissage compte autant, sinon plus, que les résultats scolaires. Si les programmes d'apprentissage social et émotionnel (ASE) et les interventions de pleine conscience renforcent la positivité en classe (Corradino et Fogarty, 2016), ils ne suffisent pas à maintenir un apprentissage heureux et efficace. La transformation des expériences d'apprentissage nécessite plutôt de repenser, à l'échelle du système, les méthodes et les pratiques d'enseignement. Le deuxième critère du pilier « processus » encourage donc les **pédagogies joyeuses et engageantes**.

Comme indiqué au chapitre 1, la recherche montre que le fait d'éprouver des émotions positives telles que la joie, l'enthousiasme et la curiosité contribue à améliorer l'apprentissage. Les publications suggèrent fortement un lien de réciprocité entre l'engagement et la réussite scolaire : les élèves engagés obtiennent de bons résultats et les élèves qui réussissent sont engagés (Lei et al., 2018 ; Hefner et Antaramian, 2015). L'engagement fait référence au degré d'attention, de concentration, de curiosité et d'intérêt dont les élèves font preuve lorsqu'ils apprennent (Abla et Fraumeni, 2019). Selon Gallup, les élèves engagés sont 2,5 fois plus susceptibles de déclarer avoir d'excellentes notes et de bien travailler à l'école, et 4,5 fois plus

susceptibles d'être optimistes quant à l'avenir (Gallup, n.d.). Parallèlement, les résultats du sondage mondial Gallup indiquent également que 24 % des élèves sont « activement désengagés » et que 29 % ne sont « pas engagés » à l'école (Gallup, 2018). Avec 30 %, l'engagement des enseignants est similaire mais légèrement inférieur à l'engagement moyen des employés (33 %), avec des niveaux d'engagement plus élevés chez les enseignants du primaire que chez ceux du secondaire (Gallup, 2018).

Si l'intérêt, la curiosité et l'engagement proviennent en partie de l'élan et de la motivation internes d'une personne, ils sont également favorisés par l'environnement scolaire et les pédagogies employées (Blinkoff et al., 2023a), y compris dans les environnements d'apprentissage numériques. En réalité, une étude réalisée par Pietarinen et al. (2014) suggère que l'engagement n'est pas un attribut individuel, mais plutôt socialement construit et nourri dans la salle de classe et dans l'école. Les auteurs ont constaté que l'engagement des élèves dépend de leur bien-être, de la qualité de leurs interactions quotidiennes et des pratiques pédagogiques employées à l'école (Pietarinen et al., 2014). L'engagement des enseignants s'est également révélé être un facteur clé de l'engagement des élèves, reflétant la manière dont les aspects du bien-être des enseignants reflètent ceux du bien-être des apprenants (Gallup, 2018). Étant donné les liens étroits entre un apprentissage efficace et les émotions et attitudes positives telles que la joie, l'enthousiasme, la curiosité, l'intérêt et l'engagement, il est essentiel de veiller à ce que les pédagogies utilisées en classe suscitent ces émotions positives.

En réalité, un large éventail de pédagogies disponibles peut rendre l'enseignement et l'apprentissage plus joyeux et plus engageants. Le présent rapport utilise les grandes catégories « actif » et « centré sur l'apprenant » pour décrire ces pédagogies, tout en reconnaissant qu'il existe de nombreux types d'enseignement qui conduisent à des expériences d'apprentissage positives et efficaces. Promouvoir des pédagogies actives et centrées sur l'apprenant ne signifie pas exclure totalement les formes plus traditionnelles de méthodes d'enseignement. Il est important de reconnaître la valeur des techniques d'enseignement telles que l'instruction directe et la mémorisation, qui sont particulièrement importantes lorsque l'objectif d'apprentissage pour les élèves est d'acquérir des connaissances sur une matière - une condition préalable à l'acquisition d'un large éventail de compétences du XXI^e siècle telles que la pensée critique (Stockard et al., 2018). Une méthode d'enseignement n'est pas intrinsèquement meilleure qu'une autre. La question est plutôt de savoir quelle méthode d'enseignement est la plus appropriée pour quel objectif d'apprentissage. Les écoles heureuses devraient offrir aux enseignants et aux

éducateurs l'autonomie et les qualifications nécessaires pour élaborer leur style pédagogique et l'adapter aux objectifs d'apprentissage et aux élèves.

En définitive, le cadre des écoles heureuses favorise des pédagogies qui servent la vision suivante : une classe joyeuse où les élèves ont leur mot à dire sur ce qu'ils apprennent et sur la manière dont ils l'apprennent, où ils sont directement impliqués dans leur apprentissage grâce à des activités pratiques et intellectuelles combinées à un enseignement direct, où ils sont encouragés à penser de manière critique et créative, où ils ont l'occasion de travailler en collaboration avec leurs camarades et leurs enseignants, et où ils disposent de temps individuellement avec les enseignants pour recevoir un soutien et un retour d'information personnalisés.

Les **pédagogies d'apprentissage actif** encouragent les apprenants à expérimenter, à participer et à réfléchir, ce qui leur permet de construire activement des connaissances et de relier des concepts théoriques à des applications concrètes et pratiques (Lutsenko et Lutsenko, 2022). Les pédagogies actives s'articulent autour d'activités **interactives, expérimentales, pratiques et axées sur le corps et l'esprit**. Elles incitent à la **curiosité, à la recherche et à la créativité**, poussant les apprenants à enquêter, à poser des questions, à résoudre des problèmes et à explorer différentes options par le biais d'approches innovantes plutôt que prescrites (Cattaneo, 2017). Les pédagogies actives encouragent également les activités d'apprentissage **coopératif et collaboratif** entre pairs et en groupe, parallèlement à l'étude individuelle, afin d'aider les élèves à tisser des liens, à apprendre de leurs camarades et à développer des compétences sociales (Johnson et Johnson, 2018).

Il a été démontré que les méthodes pédagogiques actives améliorent les résultats d'apprentissage des élèves et leur plaisir d'apprendre (Aji et Khan, 2019 ; Bonawitz et al., 2011 ; Crimmins et Midkiff, 2017 ; Scogin et al., 2017). Par exemple, une étude de cas comparant des méthodes expérimentales et conventionnelles d'enseignement de l'équation d'un cercle à des élèves de seconde révèle que les élèves de la classe expérimentale, qui ont pu apprendre à l'aide d'exemples pratiques et appliquer leur apprentissage à des situations de la vie réelle, ont non seulement obtenu de meilleurs résultats en mathématiques, mais ont également montré plus d'intérêt pour le sujet d'apprentissage que les élèves de la classe de contrôle conventionnelle (Tong et al., 2020).



Déclaration nationale d'engagement de l'Estonie lors du STE (extrait)

6 Garantir un nombre suffisant d'enseignants et de chefs d'établissement compétents et motivés, ainsi que l'accès à un environnement d'apprentissage diversifié et à une approche de l'apprentissage et de l'enseignement centrée sur l'apprenant.

(UNESCO, 2023c)

Pour susciter la joie et l'engagement, les pédagogies doivent également être centrées sur l'apprenant. Plutôt que de s'appuyer uniquement sur la transmission des connaissances de l'enseignant à l'apprenant, les pédagogies centrées sur l'apprenant font des connaissances un échange entre les enseignants et les élèves (Keengwe et Onchwari, 2016). Ici, les enseignants se concentrent sur les intérêts, les objectifs et les besoins des apprenants pour mener à bien leur enseignement. Les apprenants, à leur tour, **ont leur mot à dire** sur le contenu, les activités et le rythme de l'apprentissage. Les pédagogies centrées sur l'apprenant placent le **choix et le pouvoir** au cœur du processus d'apprentissage, personnalisant l'expérience en fonction des besoins et des intérêts des élèves (Shah, 2020). Les apprenants ont une certaine liberté pour choisir ce qu'ils étudient et comment ils seront évalués. Ainsi, les pédagogies centrées sur l'apprenant permettent non seulement d'engager les élèves, mais sont également plus inclusives et sensibles à la diversité et aux différences entre eux, en particulier lorsqu'elles sont ancrées dans des contextes locaux (Schweisfurth, 2015). La pédagogie centrée sur l'apprenant est essentielle pour que les enseignants trouvent un équilibre entre les défis qu'ils lancent à leurs élèves sans les submerger, en visant cet état de joie optimal qu'est le « flux » (Csikszentmihalyi, 1990), qui améliore la concentration et la productivité.

La recherche sur les effets de la pédagogie centrée sur l'apprenant suggère des impacts positifs sur les résultats scolaires, les résultats psycho-émotionnels, la confiance et l'auto-efficacité des élèves, ainsi que sur les relations humaines à l'école (Bremner et al., 2022 ; Li et al., 2021). Une étude, menée au Rwanda, révèle que les approches centrées sur l'apprenant expliquent plus de 75 % de l'augmentation de l'engagement en classe (Nsenga et Andala, 2022), tandis qu'une autre étude menée en Espagne révèle que la participation des élèves aux sessions centrées sur l'apprenant a augmenté de 20 % par rapport

aux sessions centrées sur l'enseignant (Markina et Garcia Mollá, 2022). Malgré ses avantages, la **pédagogie centrée sur l'apprenant n'est pas très répandue** dans les salles de classe du monde entier - en particulier dans les pays à revenu faible ou intermédiaire - en raison d'une conception persistante de l'éducation comme un processus dirigé par l'enseignant (Sakata et al., 2022). Dans l'enquête PISA 2022, en moyenne dans les pays de l'OCDE, près de 40 % des élèves ont déclaré que, dans la plupart des cours, l'enseignant ne s'intéresse pas à l'apprentissage de chaque élève ou continue son cours même si les élèves n'ont pas compris la matière (OCDE, 2023a).

Les grandes catégories de pédagogies actives et centrées sur l'apprenant peuvent se manifester dans une variété de techniques d'enseignement spécifiques, y compris dans la salle de classe inversée, la méthode socratique, l'enseignement et l'apprentissage fondés sur les problèmes, les projets, les enquêtes, les cas pratiques, les lieux et par le jeu. Par exemple, la « **classe inversée** » est une stratégie d'enseignement dans laquelle les élèves se familiarisent avec le contenu de l'apprentissage en dehors de la classe, ce qui libère du temps en classe pour des activités interactives et de réflexion plus complexes, ainsi que pour un soutien plus personnalisé de la part de l'enseignant. Dans le cadre de l'**apprentissage par projet**, les élèves étudient une question ou un défi complexe en y travaillant pendant une période prolongée, souvent de manière interdisciplinaire. La **méthode socratique** engage les apprenants à travers une série de questions stimulantes, les encourageant à penser de manière critique, à articuler des idées et à s'engager dans un dialogue raisonné. L'**apprentissage sur le lieu** relie directement l'apprentissage à l'environnement local, en utilisant les ressources et les espaces de la communauté pour approfondir la compréhension et la pertinence du matériel éducatif. L'**apprentissage par le jeu** intègre des activités ludiques dans l'enseignement pour permettre aux apprenants d'explorer, d'expérimenter et de découvrir des concepts de manière naturelle. La **ludification** utilise les principes structurels des jeux vidéo multijoueurs à succès pour créer des expériences d'apprentissage attrayantes avec des objectifs clairs, des défis, des systèmes de progression, des mécanismes de retour d'information, des interactions sociales et des récompenses, favorisant ainsi la motivation, l'immersion et des parcours d'apprentissage individualisés. Ces diverses pédagogies - en particulier celles qui sont nouvelles et innovantes - doivent être intégrées dans la **formation** initiale et continue des enseignants, de manière à ce que les éducateurs disposent de techniques concrètes pour traduire dans la réalité les approches pédagogiques actives et centrées sur l'apprenant.

L'**apprentissage par le jeu** est de plus en plus reconnu comme une méthode d'apprentissage efficace réunissant

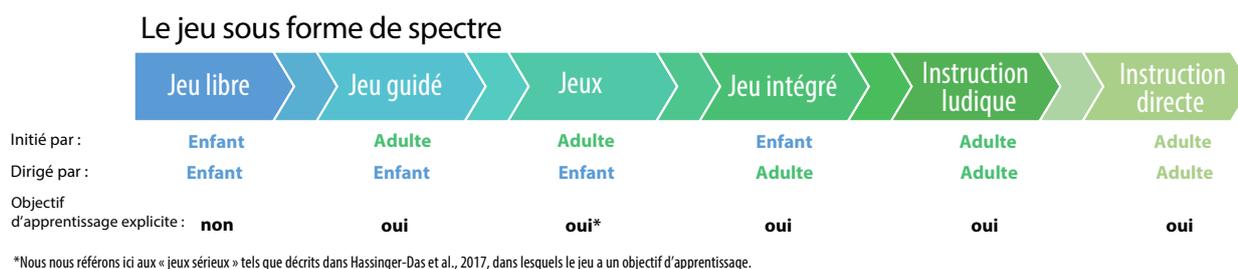
les nombreux aspects des pédagogies actives et centrées sur l'apprenant. Il a été démontré que l'apprentissage par le jeu améliore les résultats d'apprentissage des élèves tout en encourageant un développement holistique (Blinkoff et al., 2023b ; Hirsh-Pasek, 2022). La Fondation LEGO a récemment procédé à un examen documentaire de 350 études réalisées dans une quarantaine de pays, avec des situations géographiques et des niveaux de revenus différents, sur l'impact de l'apprentissage par le jeu. L'étude a montré que le jeu favorise le développement de compétences holistiques tout au long de l'enfance, y compris les compétences cognitives, sociales, émotionnelles, physiques et créatives (Zosh et al., 2022).

Malgré ses avantages avérés pour l'apprentissage, le jeu est encore rarement considéré comme une priorité dans les décisions éducatives au niveau mondial. Une étude menée par PANEX-Youth sur l'impact du COVID-19 sur les jeunes en Angleterre a révélé que le jeu et les loisirs étaient de loin les aspects les plus ignorés de la vie des jeunes en termes

de réponse du gouvernement national (Andres et al., 2023). L'étude a montré que ne pas pouvoir jouer et accéder à des loisirs était lié à l'absence de socialisation et d'interaction avec les autres, ce qui avait des conséquences néfastes sur le développement et le bien-être mental des jeunes.

Les pédagogies ludiques, actives et centrées sur l'apprenant n'impliquent pas que l'apprentissage soit librement façonné par l'apprenant. Plusieurs spécialistes de l'apprentissage (Hirsh-Pasek et al., 2022 ; Zosh et al., 2018) proposent une distinction utile entre les différents types de jeu sous la forme d'un spectre allant du jeu libre à l'instruction ludique (figure 4) en passant par le jeu guidé : le jeu libre est initié et dirigé par l'enfant, l'instruction ludique est initiée et dirigée par l'adulte, et le **jeu guidé** est initié par l'adulte et dirigé par l'enfant sous la supervision d'un adulte. Les études testant l'impact de différents types de jeux concluent que le jeu guidé est la forme de pédagogie ludique la plus efficace pour l'apprentissage (Fisher et al., 2013 ; Hirsh-Pasek et al., 2022 ; Nesbitt et al., 2023).

Figure 4. L'apprentissage par le jeu sous forme de spectre



Source : Zosh et al. (2018).

Dans l'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE), il est largement reconnu que les environnements ludiques et positifs jouent un rôle crucial dans l'efficacité de l'apprentissage et du développement (Sahlberg et Doyle, 2019). Cependant, des principes tels que la joie, l'engagement, le jeu et la créativité perdent souvent de leur intérêt pédagogique lorsque les enfants grandissent et entrent dans l'enseignement formel de la maternelle à la terminale. Les pressions exercées par les examens à enjeux élevés et la planification des leçons pour correspondre aux objectifs d'apprentissage et aux attentes du programme scolaire éclipsent souvent les principes qui appuient les expériences d'apprentissage positives. Pourquoi ces principes sont-ils souvent encouragés dans l'EPPE, mais souvent moins dans l'enseignement primaire et secondaire ? L'EPPE s'adressant aux enfants âgés de 0 à 8 ans, ce secteur recoupe les premières années de l'enseignement formel. Pour assurer des transitions harmonieuses et synergiques

entre les secteurs, les approches pédagogiques et les cadres politiques de l'EPPE peuvent s'appliquer de la maternelle à la terminale - en particulier dans le primaire, qui chevauche directement le secteur de l'EPPE.

« En ce qui concerne l'enseignement préscolaire, il n'y a rien de nouveau, c'est la manière traditionnelle de travailler avec les enfants de trois à six ans : ils travaillent par projets, par groupes, ils circulent dans la classe, ils sortent, ils apprennent dans la nature, et ils apprennent à l'intérieur, ils jouent, et ils apprennent en jouant.

S.E. M. Joao Costa, ministre de l'Éducation du Portugal, à la Conférence mondiale de l'UNESCO sur l'Éducation et la protection de la petite enfance à Tachkent, Ouzbékistan (UNESCO, 2022c)

Critère 6

Des évaluations holistiques et flexibles

La culture dominante de la compétition, des examens à enjeux élevés et de l'excellence académique continue d'être une source majeure de malheur pour les apprenants. Le poids des attentes et le fardeau de l'échec potentiel peuvent nuire à leur bien-être et leur ôter le plaisir d'apprendre. Dans cette optique, les évaluations motivent les apprenants, les enseignants, les écoles et même les gouvernements nationaux à viser l'excellence et à disposer d'une référence. En outre, les évaluations permettent de valider l'apprentissage, d'éclairer les pratiques d'enseignement, de garantir la responsabilité des résultats et de fournir des éléments probants pour l'élaboration des politiques (UNESCO, 2017c). Plutôt que de supprimer les évaluations, le cadre des écoles heureuses propose de transformer la manière dont nous évaluons l'apprentissage. Le troisième critère du pilier « processus » encourage donc des **approches holistiques et flexibles pour évaluer l'apprentissage**.

Les évaluations dans le domaine de l'éducation sont des outils très efficaces. Ce qui figure dans les évaluations finit souvent par dicter ce qui est enseigné et appris, l'« enseignement pour le test » étant un phénomène courant dans de nombreux systèmes éducatifs à ce jour. Les choix en matière d'évaluation sont aussi importants que les programmes scolaires et la pédagogie. Comme le disent Layard et Hagell (2015, p. 19) : « Si vous le chérissez, mesurez-le. » Cependant, si nous ne mesurons que l'acquisition de connaissances académiques traditionnelles, nous ne pouvons pas prétendre chérir l'apprentissage joyeux de la personne dans son ensemble. Nous ne pouvons pas promouvoir le développement holistique des apprenants sans promouvoir une **évaluation holistique** de leur apprentissage. Il faut pour cela élargir notre conception de l'évaluation afin de prendre en compte les progrès des apprenants dans l'acquisition de **compétences, d'aptitudes et d'attitudes** qui leur permettent de réfléchir de manière critique aux connaissances acquises, de les appliquer et de les utiliser ; c'est ce que l'on appelle généralement l'évaluation « **basée sur les compétences** »

(UNESCO-BIE, 2023). Une évaluation holistique implique également d'examiner les **compétences sociales et émotionnelles** des apprenants en plus des compétences cognitives et intellectuelles, en évaluant à la fois les compétences spécialisées et non techniques (UNESCO-BIE, 2023).

Rendre l'évaluation holistique signifie non seulement élargir le *contenu* évalué, mais aussi les méthodes d'évaluation. Les systèmes éducatifs doivent élargir les formes d'évaluation utilisées pour permettre aux apprenants de démontrer leurs compétences à diverses occasions et de différentes manières, en rompant avec les approches uniques. Si les examens individuels écrits sont depuis longtemps la norme en matière d'éducation, les évaluations devraient également se présenter sous d'autres formes, notamment orale, numérique, basée sur des projets et des travaux de groupe. En outre, les évaluations sommatives à enjeux élevés continuent de dominer le contexte de l'évaluation. L'**évaluation sommative** est une évaluation menée à la fin d'une période d'apprentissage afin de mesurer la compréhension, les connaissances et les compétences des élèves en fonction de critères prédéterminés. Si l'évaluation sommative est un moyen important de démontrer l'apprentissage, il est essentiel de diversifier les méthodes d'évaluation, notamment par le biais de l'évaluation formative et de l'auto-évaluation, afin d'accroître l'engagement de l'apprenant et son autonomie dans le processus d'apprentissage. Il s'agit également d'une approche inclusive, car les élèves ayant des besoins



© UNESCO/Emily Pinna

éducatifs spéciaux peuvent bénéficier d'une variété de moyens de démonstration de l'apprentissage.

Les **évaluations formatives** sont des évaluations continues de l'apprentissage à faible enjeu, conçues pour fournir aux élèves et aux enseignants un retour d'information leur permettant d'améliorer leurs stratégies d'apprentissage et d'enseignement. Lorsqu'elles sont mises en œuvre correctement, les évaluations formatives se sont révélées prometteuses en termes de gains d'apprentissage, en particulier pour les élèves peu performants (IIPÉ-UNESCO, 2023). L'**auto-évaluation**, en revanche, fait référence à un processus dans lequel les individus évaluent et prennent du recul sur leurs connaissances, compétences, aptitudes ou performances, souvent en fonction de critères ou d'objectifs spécifiques. Elle incite les apprenants à reconnaître leurs forces et leurs faiblesses, à se fixer des objectifs d'amélioration et à autoréguler leurs pensées, leurs sentiments et leurs actions pour atteindre ces objectifs (Andrade, 2019). Elle permet aux apprenants d'avoir le sentiment de mieux maîtriser leur processus d'apprentissage, et d'avoir une plus grande confiance en leurs capacités, ce qui peut contribuer à atténuer le stress et l'anxiété liés à l'évaluation (Panadero et al., 2017).

Le **retour d'information positif et le renforcement** sont des éléments essentiels des systèmes d'évaluation. Le retour d'information positif consiste à évaluer le travail des apprenants en reconnaissant leurs points forts et en leur faisant des suggestions constructives pour s'améliorer. Le renforcement positif consiste à récompenser, féliciter ou encourager un travail ou un comportement positif, pour voir cette situation se répéter à l'avenir. La recherche montre que « les enseignants qui fournissent régulièrement un retour d'information à leurs élèves sur l'exactitude ou l'adéquation de leurs réponses et de leur travail ont des élèves plus performants. Un retour d'information permet d'apporter des informations constructives, des félicitations et des encouragements appropriés, et se fait de manière immédiate et spécifique »

(Wiseman et Hunt, 2013, p. 152).

Le retour d'information positif et le renforcement favorisent la motivation et la confiance dans les capacités des apprenants à continuer à progresser, et sont donc essentiels pour créer des systèmes d'évaluation favorables et holistiques propices à la croissance (Sieberer-Nagler, 2015).



Déclaration nationale d'engagement du Chili lors du STE (extrait)

« Nous devons changer le modèle de responsabilité éducative, axé sur la sanction et la catégorisation des réussites scolaires, et passer à un système d'évaluation axé sur l'accompagnement et le développement des capacités des centres éducatifs, qui soit un outil permettant d'améliorer la prise de décision pédagogique dans chaque communauté, et qui puisse promouvoir un apprentissage global centré sur les besoins et les intérêts des élèves.

(UNESCO, 2023c)

Les différentes formes d'évaluation pour les écoles heureuses peuvent être résumées comme **l'évaluation « de », « pour » et « comme » l'apprentissage**. L'évaluation de l'apprentissage consiste à mesurer ce que les élèves ont appris, souvent au moyen de tests ou d'examens. L'évaluation de l'apprentissage implique une évaluation continue qui éclaire l'enseignement, en utilisant les évaluations pour guider l'enseignement et soutenir les progrès continus des élèves. L'évaluation en tant qu'apprentissage met les élèves aux commandes, les encourageant à réfléchir à leurs processus d'apprentissage, à se fixer des objectifs et à auto-évaluer leurs progrès, ce qui, en fin de compte, favorise une meilleure compréhension de la matière grâce à l'autoréflexion et à l'autorégulation.

En plus d'être holistiques, les systèmes d'évaluation doivent également être **flexibles**, c'est-à-dire qu'ils doivent pouvoir s'adapter aux divers besoins et situations des apprenants. Les systèmes éducatifs rigides tendent à fournir une seule voie prescrite pour l'évaluation et la qualification, qui se manifeste souvent sous la forme d'un examen académique national unique à enjeu élevé. Dans ces cadres rigides, échouer à une évaluation peut empêcher les apprenants de valider un cours, voire d'obtenir un diplôme et de réaliser ensuite leur plein potentiel. Les élèves qui ne sont pas en mesure d'adhérer à ce parcours rigide se retrouvent exclus du système, entraînant ainsi un décrochage scolaire précoce et les risques associés de chômage et d'exclusion sociale à long terme (Fondation européenne pour la formation, 2019 ; UNESCO, 2012). Des notions telles que « l'échec scolaire équivaut à l'échec dans la vie » ou « il est impossible d'obtenir un emploi sans

un diplôme universitaire » sont des vestiges de systèmes éducatifs rigides.

À l'inverse, les systèmes d'évaluation flexibles élargissent les possibilités d'éducation pour les apprenants et offrent de **multiples voies pour réussir**. Ces systèmes offrent de multiples voies d'apprentissage, de sorte que ceux qui échouent ou abandonnent l'école disposent de voies alternatives productives et que ceux qui souhaitent simplement changer de voie aient les moyens de le faire. Cette flexibilité soulage la pression exercée sur les apprenants pour qu'ils suivent une voie unique vers la réussite et garantit qu'ils ne se trouvent pas dans des impasses, en promouvant l'idée qu'il y a toujours une alternative. Les systèmes d'évaluation flexibles sont conçus pour répondre à la diversité des besoins des étudiants, offrir des options pour changer de voie et réengager ceux qui étaient auparavant exclus, contribuant ainsi à **réduire les inégalités en matière d'éducation**. Les systèmes d'évaluation flexibles sont la pierre angulaire des systèmes d'éducation flexibles, qui sont essentiels dans un monde en mutation rapide et en proie à de nombreuses crises. Des systèmes flexibles peuvent plus facilement s'adapter aux défis et promouvoir les **possibilités d'apprentissage tout au long de la vie**.

Le développement de parcours d'évaluation flexibles implique des transformations systémiques, notamment la mise en place de solides systèmes de **reconnaissance, de validation et d'accréditation (RVA)** pour permettre à

des individus tels que les jeunes quittant prématurément l'école de faire évaluer, reconnaître et transférer leurs aptitudes et compétences (Fondation européenne pour la formation, 2019 ; UNESCO, 2012) ; développer des programmes de formation technique et professionnelle, des cours préparatoires et des micro-diplômes en tant que mécanismes de qualification alternatifs viables (Fondation européenne pour la formation, 2019) ; et faciliter les transitions entre les cours, les établissements et les niveaux d'enseignement en créant de multiples points d'entrée, de sortie et de retour, et en brouillant les frontières entre l'éducation formelle, informelle et non formelle (Wang, 2023).

Dans sa forme actuelle, l'évaluation est une source importante de détresse pour les apprenants, mais aussi pour les familles et les membres de la communauté, qui sont tous affectés par le système d'évaluation sévère et compétitif. Les enseignants sont particulièrement touchés par ce système, notamment par les évaluations basées sur les performances, qui mettent sur un pied d'égalité les résultats des élèves et la réussite des enseignants. Le système d'évaluation prévalent n'est pas propice au bonheur et au bien-être de la communauté scolaire et constitue sans doute l'une des principales causes de mécontentement, de décrochage scolaire et d'épuisement dans les écoles. L'élaboration de politiques d'évaluation et d'apprentissage holistiques et flexibles est donc une priorité pour créer des écoles heureuses.

Pilier Lieu

Les critères du lieu visent la transformation des espaces physiques et numériques pour faire des écoles des centres communautaires plus sains, plus sûrs et plus inclusifs.

Critère 7

Des infrastructures et des installations sûres, saines, accessibles et durables

Critère 8

Des aménagements spatiaux fonctionnels et inclusifs

Critère 9

Centres communautaires

Critère 7

Des infrastructures et des installations sûres, saines, accessibles et durables

Ce n'est que lorsqu'elles sont intégrées dans des lieux et des espaces adéquats - tant physiques que numériques - que les interactions positives entre les personnes et les processus éducatifs engageants produisent des écoles heureuses. D'innombrables études montrent que le bien-être et la qualité de l'apprentissage dépendent de l'accès des élèves et des éducateurs à des infrastructures et à des équipements scolaires de qualité (Barrett et al., 2019). Le premier critère du pilier « lieu » concerne donc les infrastructures et équipements scolaires sûrs, sains, accessibles et durables qui favorisent le bien-être cognitif, physique et socio-émotionnel.

Tout d'abord, les infrastructures scolaires doivent être construites dans les règles de l'art et respecter les normes de **sécurité et de santé**. Il s'agit notamment de choisir des emplacements sûrs et d'utiliser des matériaux non toxiques, de qualité et résistants pour construire les écoles. Une infrastructure sûre et saine implique également l'utilisation de matériaux et de ressources appropriés pour créer des conditions propices à l'apprentissage, en intégrant des propriétés telles que l'acoustique et le bruit, la qualité de l'air, l'éclairage, la température et la taille des classes (Higgins et al., 2005). Par exemple, des études montrent que des salles de classe trop chaudes ou trop froides peuvent être source d'inconfort pour les apprenants et détourner l'attention du cerveau vers le maintien de la température corporelle plutôt que vers l'apprentissage (Wargoeki et al., 2019). Une mauvaise acoustique en classe peut nuire à l'intelligibilité de la parole, diminuer la concentration et interférer avec l'apprentissage (Minelli et al., 2022). La surpopulation peut également se produire lorsque le nombre d'élèves dans une classe est supérieur à sa capacité d'accueil, ce qui entraîne des conditions potentiellement insalubres et dangereuses (Uduku, 2015).

Pour maintenir des conditions adéquates telles que l'éclairage, la température et la ventilation, l'infrastructure scolaire doit être soutenue par des systèmes d'**approvisionnement en électricité** adéquats, les salles de classe ayant accès à l'électricité et, dans un monde de plus en plus numérique, à la connectivité internet. D'après les données de suivi des progrès vers l'ODD 4 (Our World in Data, 2023), la proportion d'écoles ayant accès à l'électricité varie entre 75 % au niveau primaire et 90 % au deuxième cycle du secondaire ; en d'autres termes, une école primaire sur quatre dans le monde n'a toujours pas d'électricité. Au niveau mondial, seulement 40 % des écoles primaires, 50 % des écoles du premier cycle du secondaire et 65 % des écoles du deuxième cycle du secondaire ont accès à l'Internet (UNESCO, 2023b). L'accès à des infrastructures adéquates reste très inégal, 70 % des habitants des zones rurales de l'Afrique subsaharienne n'ayant pas accès à l'électricité. Il s'agit là d'un défi majeur pour le développement des infrastructures et des équipements qui constituent la base des écoles heureuses.

Les infrastructures et les équipements extérieurs sont aussi importants que les infrastructures intérieures : l'accès à des espaces **extérieurs** sûrs et **verts** peut renforcer la santé physique et mentale et le bien-être à l'école. Une revue systémique de 464 études sur le sujet entre 2012 et 2017 (McCormick, 2017, p. 3) a constaté qu'un nombre croissant de recherches associait l'accès aux espaces verts à « la restauration de l'attention, la mémoire, la compétence, les groupes sociaux de soutien, l'autodiscipline » ; un tel accès « modère également le stress, améliore les comportements et les symptômes du TDAH et a même été associé à des résultats plus élevés aux tests standardisés ». Si l'accès à de tels espaces est limité dans l'environnement naturel de l'école, l'inclusion de verdure et de plantes dans les espaces d'apprentissage peut améliorer la qualité de l'air et

l'esthétique, ce qui a un impact positif sur le bien-être. Les réponses des élèves analysées dans le cadre du rapport 2016 sur les écoles heureuses montrent que les espaces verts ont un impact particulièrement positif sur le sentiment de bonheur des élèves à l'école.

En outre, les infrastructures et les installations scolaires doivent respecter certaines conditions d'hygiène, afin de protéger et de favoriser la santé des apprenants et des éducateurs. L'enquête mondiale de l'OMS sur les politiques et pratiques en matière de santé scolaire prend en compte cinq composantes clés de la santé scolaire (OMS, 2022c) :

1. Un environnement scolaire sain et sûr
2. Des services de santé
3. Des services de nutrition
4. Une éducation à la santé
5. L'éducation physique

Des installations **propres** et **hygiéniques** sont essentielles pour créer un environnement propice à l'apprentissage. Les espaces sanitaires et l'accès à l'eau potable réduisent le risque de propagation des maladies et des maladies transmises par l'eau, pouvant ainsi réduire l'absentéisme des élèves et du personnel pour cause de maladie, qui entravent les progrès de l'enseignement et de l'apprentissage. Si certaines études empiriques montrent que les interventions en matière d'eau, d'assainissement et d'hygiène (WASH) ont un effet positif sur la réduction des taux de maladie et d'absentéisme scolaire (par exemple Trinies et al., 2016), cette corrélation n'est pas cohérente dans les publications (par exemple Dreibelbis et al., 2013). Cependant, les écoles qui enseignent le programme WASH peuvent générer des effets positifs au sein de la communauté locale, renforçant la santé et le bien-être au-delà du personnel et des élèves de l'école (Anthonj et al., 2021).

Les repas scolaires et les approches **nutritionnelles** sont des facteurs clés pour garantir que les écoles sont des lieux sains. La nourriture servie à l'école peut avoir un impact significatif sur la santé physique, le fonctionnement cognitif, l'état socio-émotionnel et les habitudes des élèves tout au long de leur vie. Les régimes riches en nutriments essentiels peuvent améliorer le comportement en classe en réduisant la fatigue et l'irritabilité et en améliorant la concentration et les résultats scolaires (Centre pour le contrôle et la prévention des maladies, 1996). Si la qualité des repas scolaires n'a pas d'impact significatif sur la qualité de l'enseignement, la recherche indique qu'un repas bien équilibré peut favoriser le développement cognitif des enfants en âge d'être scolarisés (Bryan et al., 2004). Dans l'enquête PISA 2022, 8 % en moyenne des élèves des pays

de l'OCDE ont déclaré ne pas avoir mangé une fois par semaine minimum au cours des 30 derniers jours parce qu'ils n'avaient pas assez d'argent pour s'acheter de quoi manger (OCDE, 2023b). Ce chiffre est encore plus élevé dans les pays à faible revenu, avec plus de 40 % des enfants vivant dans une situation de pauvreté alimentaire grave dans certaines régions (UNICEF, 2022). Par conséquent, les programmes de nutrition scolaires proposant des repas gratuits ou à faible coût peuvent améliorer l'équité sociale en garantissant que tous les enfants ont accès à des repas sains à l'école, quel que soit leur milieu économique, en minimisant les disparités entre les élèves liées à l'accès à la nourriture et en améliorant la fréquentation scolaire dans son ensemble (Devereaux et al., 2018).

La relation entre l'éducation, la santé et le bien-être est de plus en plus reconnue au niveau international : des apprenants bien nourris, en bonne santé et heureux apprennent mieux, tandis qu'une mauvaise santé et un mal-être ont un effet néfaste sur la fréquentation scolaire et les performances académiques, avec des répercussions à long terme et intergénérationnelles. Les interventions dans les domaines de la santé, de la nutrition et du bien-être font partie des approches les plus efficaces (et potentiellement les plus rentables) dont disposent les gouvernements et les organisations non gouvernementales pour transformer les systèmes éducatifs.

Document de discussion du Sommet sur la transformation de l'éducation 4 « Les arguments en faveur de la santé et de la nutrition à l'école : Investir dans la condition de l'apprenant » (Nations Unies, 2022c, pp. 1-2)

Pour que les écoles soient des lieux heureux, il ne suffit pas que les infrastructures et les installations soient sûres et saines. Elles doivent être **accessibles** à tous les élèves et à tous les membres du personnel, sans discrimination fondée sur le genre, l'origine ethnique, les besoins ou les capacités. L'ODD 4 énonce la nécessité de « construire et moderniser des établissements scolaires qui soient adaptés aux enfants, aux personnes handicapées et aux deux sexes et fournir un cadre d'apprentissage effectif qui soit sûr, exempt de violence et accessible à tous » (Nations Unies, n.d.). Dans la littérature architecturale, la conception accessible et inclusive est appelée **conception universelle pour l'apprentissage** (CUA). La CUA est née de l'idée que la conception d'espaces destinés aux apprenants handicapés peut répondre aux divers besoins et styles d'apprentissage

de tous les élèves d'une classe, qu'ils soient handicapés ou non (Edyburn, 2021). Cet objectif s'appuie sur la Convention des Nations Unies relative aux droits des personnes handicapées, dont l'article 24 énonce que les États parties veillent à ce que « des mesures d'accompagnement individualisées et efficaces soient prises dans des environnements qui optimisent le développement scolaire et social, conformément à l'objectif de pleine intégration » (Assemblée générale des Nations Unies, 2006).

Encadré 4. Les écoles-santé de l'OMS et de l'UNESCO

En 2021, l'OMS et l'UNESCO ont lancé l'initiative « Making Every School a Health Promoting School » en élaborant et en promouvant des normes mondiales pour les Health Promoting Schools (HPS) (écoles attachées à la promotion de la santé). Les HPS sont des écoles renforcées dans leur capacité à être des lieux de vie, d'apprentissage et de travail sains. Elles promeuvent un développement positif et des comportements sains tels qu'une alimentation équilibrée, l'activité et la forme physiques, la récréation et le jeu, et la prévention du tabagisme. L'initiative reflète une approche globale de l'école, comprenant des politiques scolaires, des programmes scolaires, des environnements, des communautés et des services de santé sains. Bien que l'OMS ait introduit le concept de HPS il y a plusieurs décennies, cette aspiration n'a pas encore été réalisée, étant donné que peu de pays ont mis en œuvre les HPS à grande échelle. Les HPS peuvent constituer un cadre utile pour accompagner la réalisation des critères des écoles heureuses concernant les espaces scolaires sains et respectant certaines conditions d'hygiène. Outre la santé physique, le cadre des HPS aborde également la santé mentale et peut être utilisé pour lutter contre le harcèlement et la violence.

Dans la pratique, la CUA signifie que les **besoins des personnes handicapées**, y compris les problèmes de mobilité et les déficiences visuelles ou auditives, sont pris en compte lors de la conception des espaces physiques, par exemple en prévoyant des rampes d'accès, des ascenseurs et des toilettes accessibles, ainsi que du matériel d'apprentissage accessible. Des progrès importants ont été réalisés dans l'adaptation des infrastructures et du matériel scolaires aux élèves handicapés entre 2015 et 2020 - en particulier au niveau primaire, où la CUA est passée de 43,5 % à 48 %, la proportion reste toutefois faible (Our World in Data, 2023). La CUA aborde également la question du genre dans les infrastructures et les équipements scolaires, par le biais d'espaces accessibles, **inclusifs et sensibles en matière de genre**. Les espaces inclusifs en matière de genre sont des environnements conçus pour accueillir des

personnes de toutes les identités de genre, tandis que les espaces sensibles au genre répondent aux besoins et aux préoccupations spécifiques des personnes de sexe différent. Le respect de la vie privée est particulièrement important lorsqu'il s'agit d'espaces sensibles au genre à l'école, notamment les vestiaires, les toilettes et les espaces de soins. Au niveau mondial, la proportion d'écoles ayant accès à des installations sanitaires de base non mixtes s'élève à 77 % dans le primaire et à 89 % dans le deuxième cycle du secondaire.

Malheureusement, même les infrastructures scolaires les plus sûres, les plus saines et les plus accessibles peuvent être victimes de crises qui dépassent les murs d'un bâtiment scolaire. C'est pourquoi il est d'autant plus important de veiller à ce que les infrastructures scolaires soient **durables et résistantes**. La pandémie de COVID-19, les catastrophes naturelles et les attaques fréquentes contre les écoles peuvent interrompre la scolarité et la continuité de l'éducation. Selon la Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA), plus de 30 000 attaques contre des écoles ont été recensées en 2022, ce qui représente les deux tiers de toutes les attaques contre l'éducation (GCPEA, 2022). Ces attaques comprennent des attaques violentes ciblées par des forces armées étatiques ou des groupes armés non étatiques, ainsi que des « attaques aveugles dues à des frappes aériennes, des bombardements ou des combats armés ». La République démocratique du Congo, le Mali et la Palestine en ont subi plus de 400 chacun (GCPEA, 2022). Un rapport de 2023 de l'organisation Education Cannot Wait (ECW) indique que les menaces de violence et d'insécurité en Afrique centrale et de l'Ouest ont à elles seules forcé la fermeture de plus de 13 000 écoles pour l'année scolaire 2023/24 (ECW, 2023).

Bien que les écoles ne puissent à elles seules résoudre les crises liées aux conflits armés ou au changement climatique, elles peuvent être équipées pour y faire face en veillant à ce que les infrastructures scolaires **résistent aux catastrophes naturelles et aux conflits** courants dans la région et en prévoyant des plans d'urgence. En collaboration avec les administrateurs centraux, elles peuvent également s'assurer que leur infrastructure est **verte** et respectueuse de l'environnement, et qu'elle fonctionne avec des moyens renouvelables et durables dans la mesure du possible. L'UNESCO élabore actuellement une norme de qualité sur les écoles vertes, qui aborde le changement climatique par le biais de l'enseignement, des équipements, du fonctionnement et de la gouvernance des écoles vertes (UNESCO, 2023f).

En outre, des **écosystèmes d'apprentissage numérique** accessibles, fonctionnels et abordables améliorent la résilience des environnements scolaires, en garantissant la continuité de l'apprentissage en cas de crise susceptible

d'empêcher l'enseignement dans l'espace physique de l'école. Le COVID-19 a clairement mis en lumière l'absence de substitut adéquat à l'apprentissage en personne ; cependant, les possibilités d'apprentissage numérique sont de plus en plus considérées comme un élément clé des plans d'urgence des écoles et de la préparation aux situations d'urgence pour un avenir imprévisible (UNESCO, 2023b).

Par conséquent, les espaces d'apprentissage numériques et hybrides doivent être traités avec les mêmes qualité, sécurité et entretien que les espaces d'apprentissage physiques. La sécurité, le respect de la vie privée, l'accessibilité et la durabilité sont des principes de conception qui s'appliquent aux espaces physiques et numériques, notamment en termes de protection des droits des étudiants, de renforcement des mécanismes de **cybersécurité**, de respect des normes d'accessibilité pour un contenu numérique inclusif et de mise à jour et de débogage cohérents et opportuns des logiciels ou de réparation du matériel. Les **attaques numériques** discrètes nuisent aux communautés

scolaires du monde entier. Les cybermenaces sont en augmentation dans le secteur de l'éducation, représentant 5 % de toutes les attaques par ransomware et 30 % de toutes les atteintes à la sécurité en 2022 (UNESCO, 2023b). Ces attaques ont un coût : **3,86 millions de dollars américains** par violation de données critiques dans le secteur de l'éducation (International Business Machines Corporation, 2023). Lorsque les plateformes d'apprentissage ou de gestion électronique d'une école sont compromises, l'apprentissage est interrompu, les fonctions administratives sont bloquées et la confidentialité des informations sensibles des parties prenantes est mise en péril. Par conséquent, une école heureuse pour un meilleur apprentissage est une école qui traite la cybersécurité comme une préoccupation majeure dans la conception de solutions d'apprentissage numérique et de gestion électronique, en donnant la priorité à la formation du personnel éducatif sur la cybersécurité et même en établissant des partenariats avec des experts numériques pour aider le personnel scolaire ayant une expertise numérique limitée (Burns et Gottschalk, 2019).

Critère 8

Des aménagements spatiaux fonctionnels et inclusifs

Outre des infrastructures et des équipements adéquats, il est important de se demander si les espaces scolaires sont **conçus de manière optimale** pour l'apprentissage. Des études montrent que la conception des espaces d'apprentissage physiques a un impact non seulement sur le bien-être (Hughes et al., 2019), mais aussi sur les résultats de l'apprentissage (voir Tanner, 2009 ; Barret et Zhang, 2009). Cependant, les publications sur les effets potentiels de la conception des écoles sur l'enseignement et l'apprentissage est généralement éclipsée par les études relatives aux piliers Personnes ou Processus (Baker et Bernstein, 2012). Cela peut s'expliquer en partie par le fait que les études sur les effets de la conception des écoles sur les performances scolaires peuvent être considérées comme controversées, dans la mesure où elles mettent en évidence les inégalités entre les systèmes scolaires où les ressources sont insuffisantes et les systèmes scolaires dotés de ressources adéquates (Ariani et Mirdad, 2016). Par exemple, dans les systèmes qui s'efforcent de fournir des éléments d'infrastructure de base tels que l'électricité, des tables et des chaises, ainsi qu'un espace suffisant pour les salles de classe, des installations sanitaires et une technologie de base, on pourrait croire que la conception de l'école n'est pas une priorité ou qu'elle n'est pas pertinente. Cependant, il existe plusieurs façons de créer des espaces d'apprentissage plus agréables en apportant des **modifications mineures et rentables** à l'agencement des salles de classe, qui peuvent avoir un impact important sur le bien-être des apprenants et répondre aux préférences collectives et à la créativité de la communauté scolaire.

La conception d'espaces physiques propices à l'apprentissage et au bien-être ne dépend pas uniquement de la taille des espaces intérieurs et extérieurs d'une école, ni des ressources dont dispose un système scolaire pour se procurer du mobilier, de la technologie et du matériel. Il s'agit plutôt de savoir comment les systèmes scolaires organisent et utilisent les ressources disponibles, en permettant différents types de pratiques pédagogiques qui répondent aux besoins spécifiques des enseignants et des apprenants. Il s'agit également de reconnaître que l'aménagement d'une salle de classe **n'est pas un modèle unique**, composé de rangées de bureaux et de chaises faisant face à un tableau pour un enseignement direct, dirigé par l'enseignant. Le deuxième critère du pilier Lieu met donc l'accent sur des conceptions spatiales flexibles, fonctionnelles et inclusives pouvant s'adapter aux besoins des élèves et aux conditions contextuelles.

Pour soutenir les pédagogies actives et centrées sur l'apprenant décrites dans le pilier Processus, les espaces physiques des écoles heureuses doivent être **flexibles et fonctionnels**. Les espaces scolaires flexibles sont multifonctionnels et permettent une **diversité d'utilisations, qu'elles soient scolaires, sociales ou extrascolaires**. Cette flexibilité est particulièrement efficace dans les contextes où les ressources sont limitées, car elle permet de modifier l'identité de l'espace en fonction des besoins des élèves, de la matière ou de l'activité, en réorganisant simplement la disposition du mobilier

(Neuman, 2018). Ces espaces peuvent inciter les apprenants à expérimenter différentes formes d'apprentissage, à mettre en pratique plusieurs aptitudes et compétences et à établir différents types de liens avec d'autres personnes, y compris en dehors du cadre scolaire. Dans la salle de classe, par exemple, plusieurs aménagements flexibles du mobilier peuvent favoriser la collaboration et l'engagement dans l'apprentissage, comme les cercles de discussion et les tables en U ou groupées. Des espaces dédiés au bien-être des apprenants peuvent également être intégrés dans des espaces plus vastes, tels qu'un coin lecture ou un espace de méditation où les apprenants peuvent se rendre pour s'autoréguler lorsqu'ils éprouvent de fortes émotions (La Marca et Longo, 2017). L'intégration de la **technologie** - même simple, recyclée ou peu coûteuse - peut également améliorer la flexibilité de l'espace en facilitant une variété d'approches pédagogiques et d'activités en classe (Imms et Byers, 2017).

La conception d'écoles intégrant des décorations et des affichages inclusifs et représentatifs permet de créer des écoles heureuses de manière rentable. Cela peut se faire par le biais de tactiques simples telles que l'exposition physique du travail des élèves et des enseignants - y compris le travail créatif - contribuant à une ambiance d'apprentissage plus inclusive, joyeuse et responsabilisante (Cheryan et al., 2014). La représentation dans la conception et la décoration peut promouvoir l'éducation transformatrice en matière d'égalité des genres, en présentant diverses représentations des stéréotypes limitatifs liés au genre dans des affiches, des photographies et d'autres éléments visuels dans l'ensemble de l'espace scolaire. Par exemple, l'intégration de représentations de femmes pionnières des STEM dans les espaces scolaires pourrait encourager davantage de jeunes filles à étudier les matières STEM, de même que des images d'hommes enseignants ou soignants pourraient corriger le déséquilibre actuel entre les genres dans ces domaines (Dele-Ajayi, 2020). De même, la diversité des représentations de la culture, des traditions et des pratiques peut contribuer à créer un environnement d'apprentissage plus inclusif.

Les conceptions inclusives peuvent contribuer à créer des climats scolaires favorables où les apprenants et les enseignants ont un sentiment d'appartenance et se réjouissent d'aller à l'école, renforçant ainsi l'engagement à l'école, diminuant le taux d'absentéisme et améliorant les résultats d'apprentissage (Lynch et al., 2012 ; Konold et al., 2018 ; Côté-Lussier et Fitzpatrick, 2016). La conception inclusive implique également une conception collaborative : pour s'assurer qu'un espace répond aux besoins sociaux et émotionnels des apprenants, des enseignants, du personnel et de l'ensemble de la communauté, il est essentiel d'inclure leurs voix dans la planification et la conception des espaces physiques de l'école.

Tout apprentissage est situé, ce qui signifie que l'expérience de l'apprentissage est façonnée par l'environnement dans

lequel il a lieu (Lave et Wenger, 1991). Dans le monde d'aujourd'hui où la technologie se développe, il est essentiel de se rappeler que l'apprentissage numérique est également situé. L'apprentissage numérique ne concerne pas seulement un individu ou entre les murs d'une salle de classe, mais s'inscrit dans des domaines multiples - à la fois virtuels et réels - qui servent de médiateurs parmi les divers acteurs scolaires dont il est question dans le pilier Personnes. Cependant, les espaces d'apprentissage numérique et mixte sont très complexes, car l'espace d'apprentissage est à la fois étendu aux maisons et réduit à un écran. Par conséquent, les créateurs et concepteurs de matériel et de logiciels (de plateformes d'apprentissage et d'appareils personnels) doivent veiller ensemble à ce que les espaces virtuels qu'ils créent incarnent les mêmes principes que les espaces physiques.

La conception d'espaces numériques peut créer des environnements d'apprentissage joyeux, engageants et **inclusifs**, améliorant ainsi les résultats de l'apprentissage. Les plateformes d'apprentissage numérique devraient promouvoir des interfaces conviviales, des contenus interactifs et adaptatifs, et des fonctions sociales telles que des outils de discussion ou de collaboration (Nations Unies, 2023b). Utiliser à bon escient les outils numériques dotés de ces capacités peut aider les enseignants à améliorer leurs pratiques pédagogiques inclusives et fondées sur des données probantes, en proposant un enseignement différencié et des possibilités d'apprentissage asynchrone, en encourageant l'expression de soi et le choix des élèves, en élargissant l'accès à des ressources culturellement pertinentes, en intégrant un soutien **multilingue** et aux **personnes handicapées**, et en soutenant le suivi et le retour d'information sur les progrès d'apprentissage individuels. Dans l'ensemble, les espaces numériques d'apprentissage, utilisés et conçus avec soin, peuvent offrir des expériences d'apprentissage dynamiques, interactives et personnalisées qui soutiennent la vision d'une école heureuse.



Critère 9

Centres communautaires

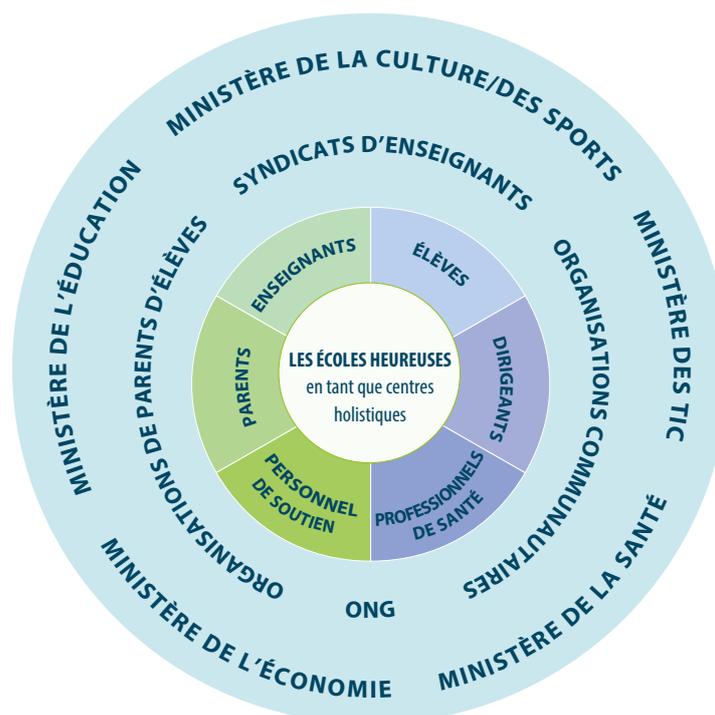
Les écoles heureuses envisagent de transformer l'école en un **centre communautaire** qui sert de centre non seulement pour l'apprentissage des élèves, mais aussi pour l'engagement de la communauté, le bien-être et les activités partagées qui vont au-delà des fonctions académiques traditionnelles. L'idée de faire des écoles des centres communautaires ne date pas d'hier. Dewey, par exemple, estimait que les écoles devaient être considérées comme une « véritable forme de vie communautaire active, plutôt que comme un lieu mis à part où l'on apprend des leçons » (Dewey, 1915, p. 13). Cette réflexion s'aligne également sur la nouvelle conception de l'éducation de l'UNESCO, qui la considère comme « un bien commun qui appartient à la communauté et que celle-ci est censée préserver » (UNESCO, 2015, p. 45).

Les écoles peuvent mieux soutenir l'apprentissage et le bien-être lorsqu'elles sont attentives aux communautés environnantes et qu'elles s'engagent avec elles. L'expérience des écoles communautaires aux États-Unis montre qu'élargir le rôle des écoles en tant que centres communautaires peut contribuer à renforcer les liens, la résilience et l'autonomie des communautés, tout en réduisant les taux d'abandon scolaire et les comportements à risque et en améliorant

les résultats des élèves - notamment en augmentant la participation des familles à la vie scolaire (Heers et al., 2016 ; Johnston et al., 2020).

L'idée de faire des écoles des centres communautaires reconnaît que les écoles ne sont pas isolées du monde extérieur mais profondément façonnées par les communautés environnantes dont elles font partie, les élèves passant une grande partie de leur temps en dehors de l'école et au sein de ces communautés. Cette notion reconnaît également que les écoles ne peuvent à elles seules répondre à tous les besoins en matière d'apprentissage et de bien-être et qu'elles doivent collaborer avec l'ensemble de la communauté pour répondre aux besoins de leurs apprenants de manière inclusive, équitable et holistique. Fondées sur une approche systémique, les écoles heureuses intègrent donc les espaces et les acteurs extrascolaires dans l'écosystème d'apprentissage, composé non seulement d'élèves et d'enseignants, mais aussi d'un réseau plus large de familles, de chefs d'établissement, de personnel de soutien, de professionnels de santé, d'administrateurs éducatifs, d'organisations locales, d'institutions publiques et d'acteurs privés (voir la figure 5).

Figure 5. Approche systémique des écoles heureuses en tant que centres communautaires holistiques



Source : Auteurs.

Le rôle élargi des écoles en tant que centres communautaires facilite les interactions à double sens, les ressources communautaires enrichissant l'apprentissage scolaire et les ressources scolaires contribuant au développement de la communauté (Cleveland et al., 2023). D'une part, la vision des écoles en tant que pôles à double sens signifie que l'apprentissage ne se limite pas à l'école et peut se faire main dans la main avec la communauté. Cela peut se matérialiser par l'utilisation par les élèves des ressources communautaires telles que les bibliothèques et les musées pour enrichir leurs expériences d'apprentissage, ou par l'intégration par les enseignants d'activités pratiques ancrées dans les espaces et les pratiques communautaires qui aident les élèves à comprendre comment les concepts étudiés à l'école s'appliquent à leur contexte. En outre, collaborer avec les organisations et entreprises locales peut faciliter la formation professionnelle, les ateliers de formation des enseignants ou les services d'orientation professionnelle pour les élèves. Positionner la communauté en tant que partenaire de l'expérience d'apprentissage peut renforcer les expériences d'apprentissage et d'enseignement dans leur ensemble en rendant le programme et la pédagogie plus collaboratifs, plus interactifs et plus pertinents d'un point de vue culturel.

D'autre part, la vision des écoles en tant que pôles à double sens signifie que les écoles ne se limitent pas à l'apprentissage scolaire des élèves. Les écoles heureuses sont des lieux propices au développement holistique et au bien-être de l'ensemble de la communauté. Phasha et al. (2017) écrivent à propos des espaces d'enseignement inclusifs en Afrique que nous ne devons pas considérer les sites d'apprentissage comme conçus pour l'apprenant individuel, mais pour les apprenants universels, ce qui revient à « considérer l'école comme une communauté », où « l'interdépendance mutuelle est respectée comme un idéal et une vertu ». Concrètement, cela peut signifier que l'école ouvre certains espaces - tels que les jardins communautaires, les centres technologiques, les infrastructures sportives ou les bibliothèques - aux familles des élèves et au personnel pour des activités spécifiques, telles que l'éducation des adultes, la formation professionnelle, les ateliers, les collectes de fonds et le bénévolat, les programmes de service et de sécurité, les réunions communautaires ou les événements culturels et sportifs.

Les écoles heureuses peuvent soutenir le droit à l'éducation (informelle) des divers résidents du quartier en proposant l'alphabétisation numérique, des ateliers artistiques, des cours de langue pour les familles et les adultes, y compris les groupes marginalisés. Dans certains

cas, les écoles ont vu leur rôle s'étendre au-delà du droit à l'éducation pour inclure d'autres droits, notamment l'accès à la nourriture, au jeu, aux loisirs et à la santé, en particulier pour les populations défavorisées (Adams, 2019 ; Cupertino et al. 2022 ; Holloway et Pimlott-Wilson, 2011). En outre, les écoles peuvent offrir des formes plus larges de prise en charge, de participation civique et de cohésion sociale pour les communautés, en offrant des possibilités d'apprendre à vivre ensemble et d'apprendre à être (Andres et al., à paraître). Les écoles peuvent être des lieux clés pour promouvoir la participation citoyenne, d'autant plus que les jeunes ont tendance à être sous-représentés dans la prise de décision au niveau local.

L'utilisation de l'espace scolaire par l'ensemble de la communauté peut avoir des effets transformateurs sur l'enseignement, l'apprentissage et le bien-être. Encourager les parents et les membres de la communauté à faire partie de la communauté scolaire renforce le réseau de soutien autour des élèves et contribue à un environnement éducatif engagé et exploratoire qui peut traverser des crises imprévisibles. Les technologies numériques peuvent jouer un rôle crucial en facilitant les liens communautaires et les mécanismes d'apprentissage ouvert, renforçant ainsi l'efficacité des écoles en tant que centres communautaires. En particulier en temps de crise, les écoles, en tant que centres communautaires, peuvent jouer un rôle essentiel pour soutenir les communautés vulnérables et maintenir la cohésion sociale. Les résultats de l'enquête PISA 2022 indiquent que, lors de crises comme celle du COVID-19, les systèmes éducatifs résilients ont désigné les écoles comme des centres pour des interactions sociales, telles que le tutorat entre camarades et le soutien du personnel aux élèves (OCDE, 2023a).

L'école de Jusoor, dans la région de Beqaa au Liban, est un exemple de centre communautaire où les membres de la



communauté, y compris les réfugiés, se réunissent. L'école Jusoor est une forme d'urbanisme adaptatif et temporaire visant à créer des géographies de réconciliation entre les réfugiés et les membres de la communauté d'accueil et à améliorer les relations entre réfugiés (Andres et Kraftl, 2021). L'école est le résultat d'un processus de construction participative poussant toutes les parties prenantes à instaurer une forme de « pouvoir de l'espace » qui a concrétisé un sentiment d'appropriation, transformant l'école en un centre non seulement pour l'éducation mais aussi pour l'inclusion sociale et le bien-être de la communauté à travers des événements, des activités d'autonomisation, des rassemblements sociaux et la distribution de nourriture.

Le réseau mondial des villes apprenantes de l'UNESCO présente de nombreux autres exemples d'écoles jouant le rôle de centres communautaires. En effet, les piliers de l'initiative Écoles heureuses résonnent avec les principaux éléments constitutifs d'une ville apprenante, tels que « revitaliser l'apprentissage dans les familles et les

communautés » en « créant des espaces d'apprentissage communautaires » et en « motivant les personnes à participer à l'apprentissage familial et communautaire » (UNESCO-UIL, 2015). Cependant, tout plan visant à transformer les écoles en centres communautaires doit inclure des stratégies de sécurité solides qui garantissent la sécurité de tous les élèves. Une étude récente sur la faisabilité de la transformation des écoles en centres communautaires avance que certaines écoles ne sont peut-être pas prêtes pour une telle transformation, et que le décalage géographique entre les écoles et les foyers des élèves peut constituer des obstacles à la compréhension commune de la communauté (Andres et al., à paraître). En outre, au lieu de subir de lourdes politiques, la création d'un tel centre aurait plus d'impact si elle était initiée par une approche ascendante, dans laquelle les communautés scolaires décident elles-mêmes des objectifs et des mécanismes de l'initiative visant à améliorer la résilience au quotidien.



Rawpixel.com/Shutterstock.com*

Pilier Principes

Guidant une vision commune des écoles heureuses, le pilier Principes met l'accent sur les valeurs fondamentales qui lient les communautés scolaires et permettent la réalisation des piliers « personnes », « processus » et « lieu ».

Critère 10
Confiance

Critère 11
Inclusion

Critère 12
Autonomisation

Les principes peuvent être considérés comme des **valeurs globales guidant nos actions, nos interactions et nos décisions**. Ils permettent de rassembler les individus et les groupes, et œuvrer ensemble pour la réalisation d'un objectif commun. Les États-nations, les organisations et les entreprises ont tous une liste de principes, tout comme les écoles. En effet, de nombreuses écoles ont une devise, une maxime ou une liste commune de valeurs et de règles adoptées par les membres de la communauté scolaire et affichées visuellement dans l'école. L'existence d'une telle liste de valeurs peut jouer un rôle fondamental pour façonner la culture scolaire et contribuer à des interactions et des expériences positives à l'école. Elle contribue également à créer un fort sentiment d'appartenance à la communauté, en liant les individus par des idéaux partagés et une vision commune.

Quels sont donc les principes d'une « école heureuse » ? Consciente de la diversité des systèmes de valeurs dans le monde, l'initiative Écoles heureuses ne prescrit pas une liste

fixe de « principes du bonheur » à suivre. Parallèlement, elle reconnaît l'utilité des principes et des valeurs dans la formulation et la réalisation d'une vision commune du bonheur dans et pour l'apprentissage. Le pilier « Principes » propose donc trois grandes catégories de principes - la **confiance, l'inclusion et l'autonomisation** - qui peuvent chacune être associées à une série de valeurs à travers le monde. Les noms des principes ne sont pas aussi importants que les idées qu'ils représentent et peuvent être remplacés par des termes culturellement et localement pertinents évoquant des idées similaires.

Quels que soient les termes choisis pour représenter chaque principe, ils doivent faire l'objet d'un consensus entre les membres de la communauté scolaire, être explicitement formulés dans les politiques éducatives et le règlement intérieur de l'école, et se refléter dans toutes les mesures relatives aux écoles heureuses. Ces principes servent de ciment aux trois autres piliers du cadre des écoles heureuses en façonnant les interactions entre les personnes, le processus d'apprentissage et les espaces et lieux éducatifs.

Encadré 5. Valeurs et contre-valeurs pour les écoles heureuses au Portugal

Une étude réalisée au Portugal a analysé l'application du cadre original des écoles heureuses de l'UNESCO dans le pays (Viegas, 2022) et a conclu qu'un pilier supplémentaire était nécessaire pour décrire les « valeurs » nécessaires à une école heureuse. L'analyse du questionnaire réalisé au Portugal, avec les questions « Qu'est-ce qui contribue à une école heureuse ? » et « Qu'est-ce qui contribue à une école malheureuse ? », a permis de mettre en évidence les valeurs et les contre-valeurs d'une école heureuse (tableau 2).

Tableau 2. Valeurs clés et contre-valeurs d'une école heureuse

Valeurs		Contre-valeurs	
Respect	Liberté	Autocratie	Indifférence
Sécurité	Motivation	Démotivation	Aversion
Inclusion	Empathie	Bureaucratie	Manque de respect
Égalité	Créativité	Discrimination	Manque de travail d'équipe
Amitié	Communication	Manque de coopération	Environnement négatif
Coopération	Travail d'équipe	Jugement	
Participation	Intégration		
Soins	Joie		

Source : Adapté et traduit de Viegas (2022).

Les résultats de la recherche sur les valeurs et contre-valeurs des écoles heureuses se reflètent de différentes manières dans les trois principes fondamentaux que sont la confiance, l'inclusion et l'autonomisation. Alors que la coopération, la communication et le travail d'équipe relèvent du principe de « confiance », le respect, l'égalité et l'empathie font partie de l'« inclusion », et la liberté, la motivation et la créativité sont liées à l'« autonomisation » (Viegas, 2022).

Critère 10 Confiance

Confiance et responsabilité envers les autres

Dans le vaste corpus documentaire consacré à la confiance, diverses perspectives convergent vers l'idée selon laquelle la confiance est un ingrédient clé du bon fonctionnement des organisations ou, comme Forsyth et al. (2011, p. 111) l'appellent « le ciment d'une organisation ». Dans le domaine de l'éducation, la confiance est le fondement de toutes les interactions au sein de la communauté scolaire, ainsi que les mécanismes de communication et de collaboration et les structures de gouvernance du système éducatif au sens large. La confiance opère aux **niveaux interpersonnel, interorganisationnel et institutionnel** (Niedlich, 2020). Dans leur livre sur les écoles finlandaises de classe mondiale, *In Teachers We Trust*, Sahlberg et Walker (2021) suggèrent que la confiance est l'ingrédient secret de la réussite du système éducatif finlandais.

Malgré son importance pour des systèmes éducatifs heureux et performants, la confiance reste un concept difficile à cerner, qui fait l'objet de plusieurs définitions différentes. Le cadre des écoles heureuses définit le principe de la confiance comme la **confiance accordée aux capacités, à l'intégrité et à la bonne volonté d'une personne, confiance qui s'appuie sur un comportement fiable, honnête et transparent**. Ce principe fonctionne comme un double fil, mêlant l'acte de faire confiance aux autres et le devoir d'être soi-même digne de confiance et responsable. La confiance est donc un **échange réciproque** - elle est *donnée* mais aussi *gagnée*, en faisant preuve d'un comportement et d'un travail rigoureux, engagés et transparents.

Ce double aspect de la confiance doit se refléter dans l'ensemble de la communauté scolaire afin de permettre l'épanouissement de relations saines, d'expériences d'apprentissage joyeuses et d'espaces sûrs. La confiance doit se développer dans les relations **interpersonnelles** à l'école, où les familles font confiance aux enseignants pour favoriser la croissance de leurs enfants et où les enseignants, en retour, font preuve de transparence et de diligence dans leurs pratiques en communiquant avec les familles et en plaçant les intérêts des apprenants au centre de leurs décisions. De même, les élèves doivent avoir confiance dans la bonne volonté de leurs enseignants afin de se sentir en sécurité et en confiance pour faire des erreurs et

prendre des risques, tandis que les enseignants doivent avoir confiance dans le potentiel et les capacités de leurs élèves. Au-delà des relations interpersonnelles et dans le domaine **interorganisationnel**, les chefs d'établissement devraient donner aux enseignants la liberté de diriger leur classe et de concevoir leurs cours, en reconnaissant leur expertise et leur professionnalisme. De même, les directeurs centraux doivent faire confiance aux chefs d'établissement pour diriger leurs établissements de manière optimale. Enfin, pour qu'un système scolaire prospère, la confiance doit dépasser les murs de l'école et s'étendre à la confiance **institutionnelle**, les membres de la communauté croyant en l'efficacité et en la finalité du système éducatif.

Si la confiance ne s'accompagne pas d'un comportement digne de confiance, elle peut s'effacer et empêcher la création d'environnements scolaires heureux. Les individus et les groupes au sein de la communauté scolaire doivent donc être responsables de leur comportement et de leur travail. Mais la responsabilité doit être établie avec soin et intelligence. Contrairement aux mesures de responsabilisation traditionnelles qui s'appuient souvent sur des tests standardisés ou des mesures étroites pour évaluer la réussite, la « **responsabilité intelligente** » (Didau, 2020 ; O'Neill, 2013) adopte une vision plus globale. Elle implique l'utilisation d'un éventail plus large d'évaluations, y compris des mesures **qualitatives** et des précisions **contextuelles**. Cette approche reconnaît la complexité du processus éducatif et cherche à capturer les multiples facettes de l'apprentissage, de l'enseignement et des performances institutionnelles. Au lieu de blâmer et de punir comme le font les formes punitives de responsabilité, la responsabilité intelligente met l'accent sur l'importance d'un retour d'information constructif, d'une réflexion et d'une amélioration continue.

La confiance en autrui et la responsabilité envers autrui devraient donc être considérées comme des principes fondamentaux au sein des systèmes éducatifs. Ce n'est qu'en étant capables de faire confiance aux autres et en étant eux-mêmes dignes de confiance que les membres de la communauté scolaire peuvent travailler ensemble pour créer des écoles heureuses.

Liste des valeurs liées à la CONFIANCE

Collaboration, coopération, travail d'équipe, communication ouverte, transparence, responsabilité, intégrité, éthique, paix, honnêteté, engagement, rigueur, diligence....

Critère 11 Inclusion

Respect des différences et acceptation de la diversité et de l'équité

Dans son sens le plus large, l'inclusion consiste à embrasser la diversité et à créer des environnements qui valorisent et engagent activement toutes les personnes, quelles que soient leurs différences d'origine, de capacités, de perspectives et d'identités. L'équité est un concept proche qui cible les inégalités systémiques et cherche à répartir équitablement les opportunités en fonction des obstacles auxquels les individus peuvent être confrontés en raison de leur milieu ou de leur situation. Dans une école heureuse, ces deux valeurs vont de pair pour créer des environnements d'apprentissage équitables où chacun a le sentiment d'appartenir à un groupe.

Initialement employé dans le contexte de l'éducation spécialisée et des élèves en situation de handicap, le terme « inclusion » dans l'éducation s'est désormais étendu aux individus de tous horizons (Qvortrup et Qvortrup, 2017). Le principe d'inclusion dans le cadre des écoles heureuses incarne donc la conviction que **tous les individus, quelles que soient leurs différences de capacités, d'identités ou de caractéristiques, ont le droit d'accéder à l'éducation, d'y participer pleinement et de s'y épanouir.**

Dans la littérature politique et universitaire, l'inclusion est interprétée de multiples façons, allant du placement spécifique des élèves en situation de handicap dans des espaces scolaires ordinaires au principe général du respect de la diversité au sein de la communauté scolaire (Florian, 2008). L'absence de consensus sur une interprétation normalisée du terme à travers les cultures et les langues constitue un défi pour les chercheurs comparatifs, tant au niveau national qu'international (D'Alessio et Watkins, 2009). Dans le contexte de ce rapport, l'inclusion est interprétée au plus haut niveau comme un respect de la diversité et des différences qui se manifeste par des pratiques favorisant l'équité, l'empathie et la sécurité, parmi d'autres valeurs énumérées ci-dessous.

Si l'accès à l'éducation est une composante nécessaire de l'inclusion, encourager ce principe n'est pas suffisant. Au-delà de l'accès, l'inclusion implique de concevoir des environnements éducatifs qui répondent aux besoins variés des différents membres de la communauté scolaire, ce qui nécessite une approche intersectionnelle de l'inclusion qui prenne en compte les besoins spécifiques liés au genre, à la langue et à d'autres identités. À la base, l'inclusion consiste à créer des espaces - physiques, académiques, culturels, sociaux et émotionnels - où tous les individus se sentent accueillis, respectés, soutenus et habilités à être eux-mêmes et à être heureux.



Déclaration nationale d'engagement du Qatar lors du STE (extrait)

6 Renforcer le concept de l'éducation en tant que bien public et repenser les établissements scolaires pour garantir l'inclusion, l'égalité, l'équité et le bien-être de tous les segments d'apprenants d'origines diverses.

(UNESCO, 2023c)

Le critère d'inclusion est une force fondamentale qui impose la réalisation des critères relatifs aux personnes, aux processus et aux lieux par le biais d'une approche fondée sur une certaine éthique dans la prise en charge et sur la Conception universelle de l'apprentissage (CUA). Cela implique d'aller au-delà de reconnaître simplement la diversité ou l'intégration de caractéristiques d'accessibilité dans les bâtiments scolaires, et d'intégrer l'inclusion dans l'aménagement de l'espace, les pratiques de formation des enseignants et les mentalités culturelles de l'école. La CUA affirme que les espaces d'enseignement, d'apprentissage et de l'école - tant physiques que virtuels - devraient tirer parti d'une multitude de méthodes pour promouvoir le sentiment d'appartenance et soutenir tous les apprenants, y compris, mais pas exclusivement, les apprenants en situation de handicap. L'intentionnalité et la cohérence sont primordiales pour le critère d'inclusion. En effet, la littérature suggère que si les salles de classe physiques ne sont pas spécifiquement conçues - et leurs enseignants spécifiquement formés - pour pratiquer l'inclusion, alors ni les espaces ni les enseignants ne produiront intrinsèquement des expériences éducatives inclusives pour tous les élèves (Graham et Slee, 2008). En outre, les recommandations politiques internationales sur l'apprentissage numérique insistent de plus en plus sur la nécessité d'améliorer intentionnellement l'accessibilité, la sécurité et la pertinence des espaces d'apprentissage numérique grâce à une approche fondée sur l'éthique par la conception, faute de quoi la technologie numérique risque d'exacerber les niveaux de division au lieu de favoriser l'inclusion (UNESCO, 2022d ; Banque mondiale, 2020).

Dans l'ensemble, le principe d'inclusion devrait se refléter dans tous les aspects de la création d'écoles heureuses, à commencer par les relations au sein de la communauté scolaire qui sont fondées sur le respect et la compréhension,

plutôt que sur l'exclusion ou la discrimination. Comme le soulignent les éthiciennes en sollicitude et les théoriciennes de l'éducation Nel Noddings et bell hooks, l'inclusion est une composante essentielle des attitudes positives et des relations de soutien (pilier Personnes) qui contribuent au bonheur personnel et collectif par la compréhension et l'incarnation de la sollicitude, de l'engagement et du respect à l'égard des autres dans notre vie quotidienne. Dans son livre *Happiness and Education*, Noddings (2003) affirme que les enseignants doivent être éduqués au bonheur et pour le bonheur afin de véhiculer des pédagogies de sollicitude et d'inclusion dans leurs pratiques d'enseignement quotidiennes. De même, Hooks (2003) affirme que savoir ce que le bonheur signifie pour les enfants défavorisés est

essentiel à l'enseignement inclusif, qui exige de valoriser et de respecter les besoins, les difficultés et les sources de joie de chaque apprenant. Elle reconnaît que ce type de pédagogie holistique et inclusive peut être exigeant pour les enseignants, ce qui souligne l'importance de veiller à ce que les lieux et les processus scolaires permettent aux enseignants de favoriser de manière inclusive leur propre bien-être et les besoins variés de leurs élèves.

Pour s'assurer que l'inclusion se reflète dans tous les piliers, les écoles devraient encourager de manière concrète la tolérance, la patience et l'empathie, ainsi que l'ouverture à la compréhension de perspectives différentes et à l'engagement dans le dialogue.

Liste des valeurs liées à l'inclusion

Équité, égalité, diversité, appartenance, respect de la différence, justice sociale, compréhension interculturelle, dialogue, ouverture d'esprit, tolérance, sensibilisation, patience, gentillesse, empathie, attention, dignité, sécurité...

Critère 12 Autonomisation

Encourager à s'exprimer et à choisir

L'autonomisation fait référence à l'idée que les membres de la communauté scolaire sont encouragés à **acquérir de l'autonomie, à penser de manière créative et à faire entendre leur voix afin de s'engager de manière significative dans leur environnement et de prendre des décisions novatrices au sein de l'école.** Faire de l'autonomisation un principe permet aux systèmes éducatifs de favoriser les individus qui ont leur mot à dire sur leur vie et peuvent réaliser leurs aspirations à être heureux et épanouis (Robbins et al., 2002). L'article 12 de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant donne aux enfants le droit d'être pris en considération pour toutes les questions les concernant. Ce droit à la parole des élèves, en particulier, est un concept à multiples facettes qui, selon Lundy (2007), comporte quatre éléments pour être considéré comme significatif : l'espace, la voix, l'audience et l'influence. En substance, les apprenants doivent avoir la *possibilité* d'exprimer un point de vue, ils doivent être *encouragés* à exprimer leur point de vue, leur point de vue doit être *écouté* et leur point de vue doit être *mis à exécution*, le cas échéant. Le cadre des écoles heureuses adopte cette conception de la voix pour façonner sa définition de l'autonomisation.



Déclaration nationale d'engagement de la Côte d'Ivoire lors du STE (extrait)

Renforcer le dialogue social afin de promouvoir un climat scolaire serein, propice à l'apprentissage et favorisant la cohésion de la famille éducative.

(UNESCO, 2023c)

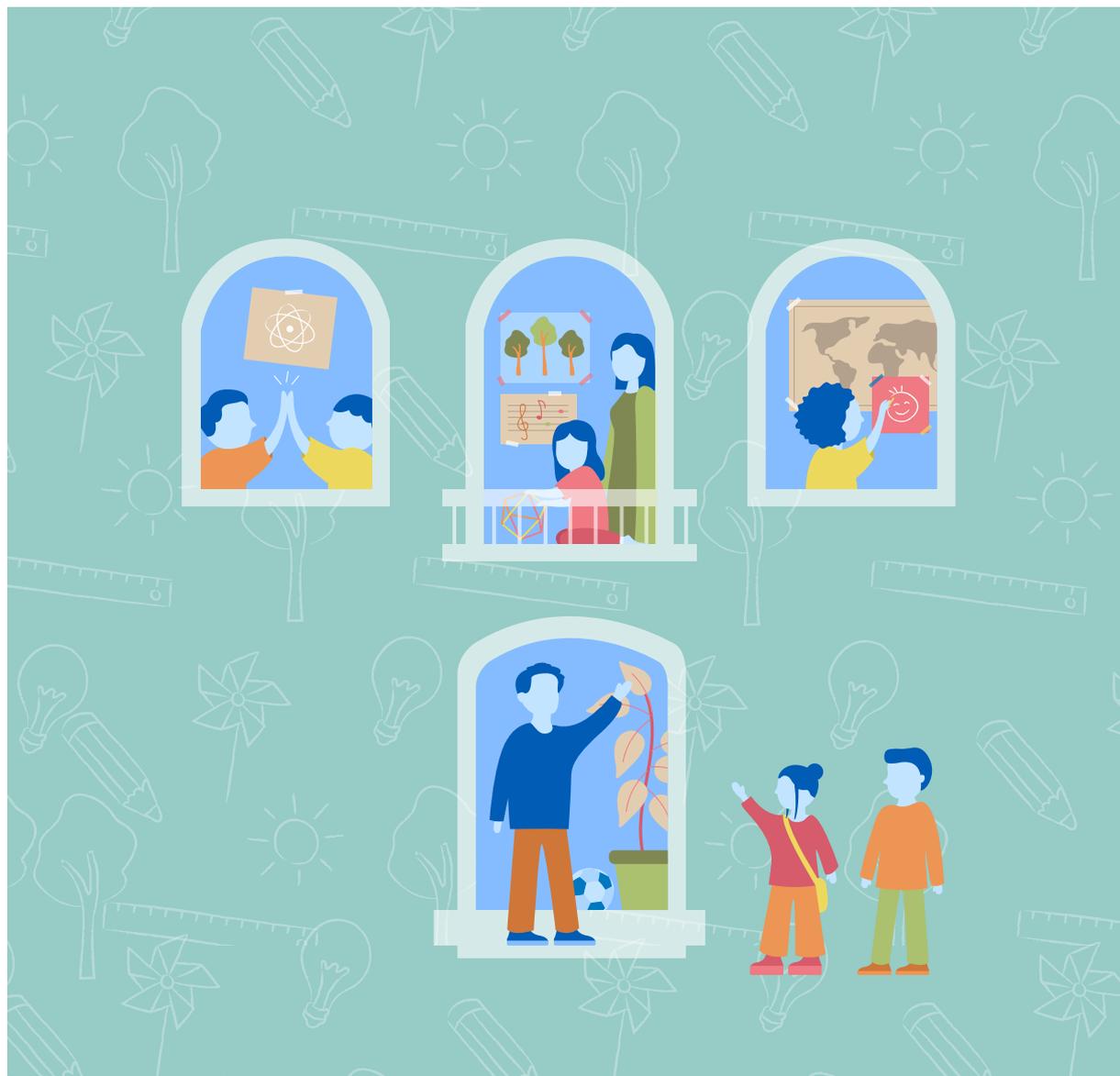
L'autonomisation vise à inculquer un sentiment de pouvoir, en donnant aux individus le pouvoir de façonner leur parcours éducatif. Les apprenants autonomes sont intrinsèquement motivés, curieux et engagés, adoptant et pratiquant la créativité, l'innovation et l'imagination dans leurs activités quotidiennes. L'autonomisation ne consiste pas seulement à nourrir des esprits instruits, mais aussi à cultiver des individus confiants, flexibles et sûrs d'eux, prêts à apporter une contribution significative à la société. Les personnes autonomes peuvent relever les défis en toute confiance, persévérer et faire preuve de résilience face aux circonstances en constante évolution d'aujourd'hui.

Tout comme la confiance et l'inclusion, le principe d'autonomisation devrait être intégré dans tous les piliers du cadre des écoles heureuses. Les interactions entre les individus et les groupes devraient reconnaître l'autonomie et les capacités de l'autre, les enseignants prenant au sérieux le pouvoir d'action de leurs élèves et les chefs d'établissement donnant plus de pouvoir aux enseignants par le biais d'une gestion participative de l'école. Les processus d'apprentissage et d'enseignement devraient permettre aux apprenants d'être créatifs, d'explorer, de faire des erreurs et de persévérer. Les lieux

d'enseignement doivent autonomiser tous les apprenants plutôt que de les confiner ou de les restreindre, en offrant des espaces inclusifs où chacun peut se sentir en sécurité, ainsi que des espaces dédiés (comme les salles des professeurs ou des élèves) qui donnent aux individus un sentiment d'appropriation. Le principe d'autonomisation souligne le pouvoir des individus et des communautés de transformer leur vie et leur environnement, et constitue donc un catalyseur pour les transformations systémiques ascendantes vers les écoles heureuses.

Liste des valeurs liées à l'autonomisation

Indépendance, autonomie, pouvoir, choix, voix, pensée critique, créativité, imagination, innovation, engagement, motivation, curiosité, exploration, entraînement, confiance, croissance, persévérance, résilience, adaptabilité, flexibilité...





Chapitre 3

Mise en œuvre des écoles heureuses dans le monde

Le cadre des écoles heureuses constitue une base pour la mise en place de projets et de politiques en matière d'écoles heureuses. Seul, le cadre relève du conceptuel - la vision de ce à quoi devrait ressembler une « bonne école » pour répondre aux besoins actuels et futurs. Mais à quoi ressemblent les écoles heureuses dans la pratique ? Cette section décrit quatre projets qui utilisent le cadre des écoles heureuses pour concevoir et mettre en œuvre des interventions qui font du bonheur à l'école un levier essentiel pour renforcer l'apprentissage, l'enseignement et le bien-être.

Bien que cette section passe en revue les initiatives qui se sont spécifiquement engagées dans le cadre des écoles heureuses, le rapport reconnaît les nombreuses interventions programmatiques ciblant le bonheur et l'apprentissage. Une vue d'ensemble de certaines des initiatives les plus synergiques est résumée dans les études de cas dans les Annexes, y compris les cadres et projets pertinents de l'UNICEF, de l'OCDE, de l'Union européenne et d'autres organisations.

Les écoles heureuses au Portugal

Poussée par les tendances internationales axées sur le bien-être dans l'éducation, la direction générale portugaise de l'administration scolaire (DGSA) - une unité du ministère de l'Éducation - a lancé le programme Écoles heureuses en 2020, en partenariat avec l'institut universitaire Atlântica. L'objectif du programme est de donner la priorité au bien-être des enseignants et du personnel non enseignant, ainsi que des élèves et, par extension, des parents et des représentants, afin de prendre en compte la contribution du bonheur aux résultats scolaires. En promouvant des environnements d'apprentissage positifs et en soutenant le bien-être des parties prenantes de l'éducation, l'initiative cherche à promouvoir le bonheur et l'engagement général dans les écoles (Dias, 2021).

Le programme Écoles heureuses propose la formation « Outils pour bâtir une école heureuse : Enseignants, chefs d'établissement et organisations éducatives ». Les modules abordent divers thèmes, notamment l'importance du salaire émotionnel dans l'enseignement - les avantages non monétaires que les enseignants reçoivent de leur lieu de travail et qui contribuent à leur bien-être, tels que le soutien socio-émotionnel, les formations gratuites, les espaces de loisirs, les horaires de travail équilibrés et les récompenses de reconnaissance. À la fin de la formation, la DGSA applique une enquête d'évaluation remplie par les participants au programme. Le programme a terminé avec succès six cours de niveau 1, auxquels ont participé plus de 200 professionnels de l'éducation. La septième édition du cours de niveau 1 est en cours de préparation et un cours de niveau 2 exclusivement pratique est également prévu.

Le programme portugais Écoles heureuses a également impliqué la création d'un outil de diagnostic pour évaluer les niveaux de bonheur à l'école, fondé sur les critères de l'UNESCO et adapté au contexte portugais. L'outil d'enquête est enregistré et autorisé par la direction générale de l'éducation du gouvernement sur sa plateforme numérique pour le suivi des enquêtes scolaires. Il existe

quatre versions adaptées aux élèves, aux enseignants, au personnel non enseignant et aux parents/représentants. Lors de son premier cycle d'application aux diplômés du cours de formation en novembre 2023, il a été constaté que les 845 enseignants participants sont moins heureux à l'école que dans leur vie personnelle, qu'ils se sentent peu reconnus pour leur travail, qu'ils ont des salaires bas et que la bureaucratie prend trop de place à l'école (Dias, 2023). Les résultats de cette enquête diagnostique permettent ensuite aux chefs d'établissement et aux enseignants d'élaborer des plans stratégiques d'intervention dans leurs écoles afin d'améliorer le bonheur.

Le programme Écoles heureuses a fait l'objet d'un retour d'information et de résultats positifs. L'UNESCO a collaboré avec l'équipe du Portugal pour diffuser une enquête grâce à la base de données de la DGSA auprès de tous les élèves et enseignants du Portugal. L'enquête a reçu 2 042 réponses d'enseignants et 115 réponses de directeurs d'école. Les résultats ont révélé que 91,8 % des enseignants participants se réjouissent d'observer leurs élèves apprendre et progresser, 79,7 % sont fiers de créer des environnements de classe positifs, 68,5 % sont heureux d'enseigner et 72,2 % sont optimistes quant à l'avenir. L'accréditation par le Conseil scientifique et pédagogique pour le développement professionnel continu a renforcé la valeur du programme, contribuant à la progression de la carrière des enseignants.

L'accent mis sur le bien-être a favorisé la création d'environnements d'apprentissage positifs et engagés, ce qui a permis d'améliorer le niveau de bonheur général : 99,1 % des 115 directeurs d'école récemment interrogés accordent la priorité à la création d'une culture scolaire heureuse, 97,4 % considèrent leur école comme un lieu accueillant où l'on se sent en sécurité, 90,4 % font état d'un climat scolaire général positif et 86,1 % accordent la priorité au bien-être des élèves et des enseignants.

Avec 55,4 % des enseignants qui aspirent à proposer un programme plus attrayant et 75,7 % des directeurs d'école qui souhaitent promouvoir la créativité, l'innovation et l'apprentissage personnalisé, l'équipe du projet entend continuer à plaider en faveur d'un soutien politique et à affiner le cours de formation sur la base des retours de l'enquête. En démontrant l'impact positif du projet, l'équipe envisage une adoption et une intégration plus larges des principes du bonheur dans le système éducatif portugais.

Dans le cadre du programme Écoles heureuses, le Portugal met au point un « Label École heureuse », décerné aux écoles pour leur respect des normes de bonheur (Dias, 2024). Cependant, il n'a pas été facile de définir des critères précis et objectifs pour qu'une école reçoive ce label. Il s'agit là d'une initiative remarquable qui pourrait être reproduite et étendue à d'autres pays, et qui pourrait éventuellement contribuer à la création d'une norme mondiale en matière d'écoles heureuses.

Les écoles heureuses au Yémen

Encadré 6. Construire des données probantes pour les écoles heureuses au Portugal : Modèle d'équation structurelle et étude de cas de Cartaxo

Le projet de recherche Écoles heureuses Portugal, hébergé par l'université ouverte du Portugal, implique trois groupes de parties prenantes clés : les enseignants et le personnel, les parents et les élèves. La première phase de la recherche consiste à tester et à valider la capacité du modèle des écoles heureuses développé par l'équipe de recherche à mesurer le bonheur dans le contexte éducatif portugais. Le modèle a été élaboré à partir du cadre régional de l'UNESCO sur les écoles heureuses pour l'Asie-Pacifique (2016) et d'autres publications pertinentes, et comprend 22 critères de bonheur à l'école. Les résultats de cette première phase donnent un aperçu de l'état de bonheur des principales parties prenantes - enseignants et personnel, élèves et parents - ainsi que des facteurs spécifiques contribuant à leur bonheur ou à leur malheur.

Le bonheur des enseignants et du personnel.

Sur la base de 10 années de recherche auprès de 2 500 enseignants et membres du personnel, les principales conclusions révèlent qu'ils se sentent plus heureux dans leur rôle que dans l'institution pour laquelle ils travaillent (Dutschke et al. 2024 ; Dutschke et al. 2019). Leur bonheur provient principalement des relations au travail, de l'épanouissement personnel et du leadership, tandis que leur malheur est dû au manque de reconnaissance, respect, durabilité et équilibre entre vie professionnelle et vie privée.

Le bonheur des élèves et des parents. Sur la base de 5 années de recherche avec environ 2 700 élèves et 1 400 parents, les **résultats valident 19 des 22 critères du cadre des écoles heureuses de l'UNESCO** dans le contexte portugais (Gramaxo et al., 2023 ; Gramaxo et al., 2023). Les participants soulignent l'importance d'avoir des amis, de bons enseignants, des libertés et de la créativité, des contenus utiles et pertinents, des stratégies

d'apprentissage amusantes et engageantes - entre autres - pour être heureux. Ils soulignent également que des valeurs telles que la créativité, l'innovation, la confiance, la tolérance, le respect de la diversité et des différences sont essentielles au bonheur, ce qui correspond étroitement au nouveau pilier de principes proposé par l'UNESCO (2022). En ce qui concerne les caractéristiques des écoles malheureuses, les élèves identifient la charge de travail comme un facteur important de malheur, tandis que les parents mettent l'accent sur l'attitude négative des enseignants.

Dans la deuxième phase du projet, l'équipe de recherche prévoit de développer des modèles d'équation structurelle afin d'analyser plus en détail les facteurs qui influencent le bonheur à l'école et de proposer des cadres théoriques et des stratégies concrètes pour améliorer le bonheur à l'école. Le projet mènera une étude pilote à Cartaxo, au Portugal, accueillie par l'université Autónoma en collaboration avec le conseil municipal de Cartaxo et 19 écoles participantes. Le projet prévoit des enquêtes distinctes auprès des élèves, des parents, des enseignants et du personnel, permettant ainsi d'avoir une vision globale du bonheur à l'école. Sur la base des résultats, et avec une méthodologie co-créative impliquant les quatre parties prenantes, des contenus et un plan stratégique fondé sur le bonheur seront proposés et présentés à la communauté.

Le point culminant du projet sera un événement en direct d'une demi-journée en mai 2024, au cours duquel les élèves présenteront les principales conclusions, les actions proposées et le contenu à la communauté de Cartaxo. Cette approche participative vise à favoriser la collaboration entre les parties prenantes et à promouvoir la culture d'une école heureuse.

En 2022, l'UNESCO et l'organisation à but non lucratif Al-Awn Foundation for Development se sont associées pour lancer les écoles heureuses au Yémen. Dans un pays dont le système éducatif est étouffé par des conflits permanents et des catastrophes naturelles, mettre l'accent sur le bonheur à l'école peut sembler un rêve noble, déconnecté de la terrible réalité à laquelle de nombreux élèves, enseignants et parents sont confrontés quotidiennement. Cependant, au cours de la première année de pilotage de l'approche des écoles heureuses, une vérité pleine d'espoir a commencé à prendre forme : le bonheur à l'école est un moteur puissant pour une éducation de qualité et un apprentissage joyeux dans les zones de crise, ainsi qu'un moyen de renforcer la stabilité et le bien-être des communautés scolaires.

Le conflit en cours depuis 2014 a paralysé le système éducatif du Yémen, avec près de 3 000 écoles détruites ou transformées en hébergement pour personnes déplacées à l'intérieur du pays (Global Education Cluster, 2022). Plus de 2,7 millions d'enfants - près d'un tiers de la population scolaire totale - ne sont pas scolarisés, et des millions d'autres risquent de perdre leurs possibilités d'apprentissage parce que les enseignants sont payés de manière irrégulière depuis des années et, dans certains cas, ont été victimes d'attaques violentes (UNOCHA, 2023). Alors que de plus en plus de salles de classe sont transformées en zones de conflit, des générations d'enfants ont été privées de développement cognitif et socio-émotionnel et du soutien de la communauté que créent les systèmes scolaires performants.

Le projet Écoles heureuses au Yémen vise à soutenir une scolarisation holistique par le biais d'interventions rentables et centrées sur l'être humain. La première étape du projet consistait à adapter le cadre mondial des écoles heureuses au contexte national du Yémen. Avec le soutien de la Fondation Al-Awn et du bureau régional de l'UNESCO pour les États du Golfe et le Yémen, le ministère de l'Éducation a formé une équipe nationale chargée de diriger l'adaptation des critères mondiaux de l'UNESCO relatifs aux écoles heureuses en un cadre spécifique au Yémen pour des environnements scolaires positifs et inclusifs.

Au cours de la phase pilote du projet au Yémen, les chefs d'établissement de l'équipe nationale du Yémen ont traduit le cadre en activités et en approches pédagogiques dans

trois écoles du gouvernorat de l'Hadhramaut. Les activités ont été développées avec la contribution des enseignants, considérés comme des acteurs essentiels dans le processus de transformation en écoles heureuses. Les enseignants ont été formés aux principes fondamentaux de la psychologie positive, qu'ils ont utilisés pour aménager leurs salles de classe en réorganisant leur disposition, en ajoutant des décorations réalisées par les élèves et en augmentant les possibilités pour les élèves de partager leur travail entre eux, entre autres activités.

Les enseignants ayant participé au projet pilote ont expliqué que ces petits changements peu coûteux ont eu un impact positif sur les relations des élèves entre eux (UNESCO, 2024). En outre, ils ont constaté moins de comportements indésirables, une augmentation de la participation et de la créativité, et même, dans une certaine mesure, une réduction des cas d'anxiété et de peur des examens grâce au réconfort de la part de leurs enseignants.

Ces résultats préliminaires sont prometteurs pour étendre cette initiative à davantage d'écoles et de zones géographiques au Yémen. Toutefois, mettre en œuvre des projets à l'échelle nationale au Yémen en période de crise présente des défis considérables. Le manque de ressources, les priorités rivales et les obstacles logistiques peuvent entraver les progrès et diminuer l'importance accordée à l'initiative.



© UNESCO/Al-Awn Foundation

Les écoles heureuses au Viêt Nam

Depuis 2019, le ministère de l'Éducation et de la Formation et l'Union vietnamienne de l'éducation soutiennent un modèle d'« école heureuse », basé sur l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO. La **Fondation vietnamienne pour l'innovation dans l'éducation générale (VIGEF)** contribue au développement d'écoles heureuses au Viêt Nam par le biais de son initiative « **Le directeur - le semeur de bonheur** ». Ce projet vise à former 10 000 directeurs d'école dans tout le pays, afin de les sensibiliser et leur donner les moyens de mettre en place des écoles heureuses.

Dirigé par la VIGEF, le programme de formation s'inscrit dans le cadre de la réforme globale de l'éducation au Viêt Nam, qui fait du bonheur et du développement holistique des élèves les objectifs ultimes du système éducatif du pays. La réforme se concentre sur le passage d'un système éducatif excessivement basé sur les connaissances et centré sur une forte pression scolaire à une compréhension holistique du développement des élèves qui prend en compte leur bien-être et leurs compétences socio-émotionnelles. Cette initiative s'aligne sur le cadre des écoles heureuses de l'UNESCO tout en accordant l'attention et le respect nécessaires aux caractéristiques uniques des écoles et des communautés locales.

Reconnaissant leur rôle crucial dans la transformation des écoles, l'initiative vietnamienne vise à développer les capacités à diriger, les compétences et la mentalité des directeurs d'école afin de leur donner les moyens d'apporter de la joie dans leurs établissements. Elle reconnaît les directeurs d'école en tant qu'agents clés pour transformer la culture et les valeurs de l'école, créer un environnement de travail positif pour les enseignants, permettre la communication et le lien entre les différents membres de la communauté scolaire, et mobiliser et utiliser les ressources disponibles pour améliorer leur école et garantir un environnement d'apprentissage sûr, convivial et durable.

L'initiative se concentre sur le renforcement des capacités et des pratiques des chefs d'établissement, afin qu'ils puissent progressivement mettre en œuvre les principes des écoles heureuses au sein de leurs établissements scolaires. Le programme de formation est dispensé selon un style d'apprentissage mixte, combinant une journée de formation hors ligne et trois à six mois d'auto-apprentissage en ligne. Les sessions en ligne permettent aux participants de partager des bonnes pratiques, des idées et des inspirations sur les écoles heureuses ; les sessions hors ligne sont conçues pour l'auto-apprentissage, avec le soutien de ressources d'apprentissage et de systèmes de gestion

de l'apprentissage. La formation est dispensée par la VIGEF en collaboration avec les principales universités régionales (notamment l'université de Can Tho, l'université des sciences et de l'éducation, l'université de Danang et l'université pédagogique n° 2 de Hanoï) ainsi que certaines entreprises technologiques (notamment Genetica Asia, VietTel et AEGlobal).

La première phase du projet en 2022 a eu un impact considérable, touchant 1 200 directeurs d'école dans sept provinces et villes. La deuxième phase (septembre-décembre 2023) a permis de former 3 000 directeurs d'école supplémentaires dans 13 provinces et villes du delta du Mékong. Les troisième et quatrième phases (octobre 2023-janvier 2024) visaient à former plus de 3 000 directeurs d'école dans 15 provinces des hauts plateaux du centre et des villes centrales, et plus de 3 000 directeurs d'école dans 15 provinces et villes du nord du Viêt Nam.

Le réseau VIGEF-Écoles heureuses compte actuellement plus de 10 000 membres, dont des directeurs d'école formés et des experts dévoués, des scientifiques et des éducateurs passionnés qui ont contribué de manière significative à la construction d'écoles heureuses au Viêt Nam. L'UNESCO a collaboré avec l'équipe vietnamienne pour diffuser une enquête par le biais de la base de données de la VIGEF sur les directeurs d'école. L'enquête a reçu 355 réponses de directeurs d'école qui ont révélé que la plupart d'entre eux considèrent leur environnement scolaire (66,3 %) et le climat général de l'école (74,9 %) de manière positive, et croient fermement que les élèves obtiennent de meilleurs résultats (72,6 %) et apprennent mieux (75,6 %) lorsque le bonheur est une priorité dans les écoles. La création d'une culture scolaire heureuse et de soutien est donc **une priorité absolue pour 73,6 % des directeurs d'école**.

Le projet a permis de mieux comprendre les politiques et les conditions pratiques dans diverses localités, facilitant ainsi la coordination et la consultation avec les parties prenantes afin d'orienter les investissements et de promouvoir la diffusion des écoles heureuses. Le modèle opérationnel compact du projet a démontré son influence significative et son potentiel de reproduction et d'expansion.

En collaborant avec diverses parties prenantes, le Viêt Nam vise à diffuser les écoles heureuses dans l'ensemble de son paysage éducatif. Le pays prévoit de continuer à développer le programme en offrant aux directeurs d'école une formation approfondie sur le leadership. Il

prévoit également de former les enseignants aux techniques d'enseignement des écoles heureuses, notamment par le biais de l'intelligence émotionnelle, de la discipline positive et de la collaboration avec les parents et la communauté. Le Viêt Nam entend également créer des modèles pratiques d'écoles heureuses qui pourront être utilisés dans divers contextes à travers le pays.



© UNESCO/Marie Moncet

Encadré 7. Projet « Écoles heureuses » de l'Eurasia Learning Institute à Hue, au Viêt Nam

Inspiré par le cadre des écoles heureuses de l'UNESCO, l'Eurasia Learning Institute (ELI), basé en Suisse, met en œuvre depuis 2018 un projet d'écoles heureuses dans la province de Thua Thien Hue, au Viêt Nam, en partenariat avec le ministère de l'Éducation et l'université de Hue. Le projet consiste à former les enseignants aux moyens d'exploiter le bonheur dans leur enseignement par le biais d'un « modèle de soins ». Le modèle se compose de trois modes de soins : le soin de soi, le soin des autres et le soin de la nature. En formant les enseignants à intégrer ces éléments dans leurs activités pédagogiques, le projet vise à accroître le bien-être et le bonheur des enseignants et des élèves à l'école.

La première phase du projet a consisté à former les enseignants de neuf écoles pilotes, du primaire à l'enseignement secondaire et supérieur (ELI, 2023). Les enseignants ont d'abord reçu un module de base les initiant au sujet, puis ont participé à trois autres modules, chacun couvrant un mode de soins. Cette formation s'est déroulée sur une année scolaire et s'est accompagnée d'un coaching en classe pour aider les enseignants

à appliquer les connaissances acquises pendant les modules.

L'université de Hue a fourni une évaluation scientifique de l'impact du projet Écoles heureuses dans les écoles pilotes (Tran et al., 2023). Les évaluations ont montré que les élèves participant au projet Écoles heureuses avaient des compétences sociales et émotionnelles nettement meilleures, des niveaux de satisfaction de vie plus élevés et des niveaux de détresse psychologique plus faibles que les élèves ne participant pas au programme. En outre, l'évaluation du programme a révélé des changements positifs dans la perception qu'ont les élèves des compétences sociales, émotionnelles et de gestion de leurs enseignants, ainsi que de leur bien-être et de leur niveau d'énergie.

Fort du succès des projets pilotes, ELI entend étendre le projet Écoles heureuses à d'autres sites au Viêt Nam et a développé un autre projet Écoles heureuses en Suisse (ELI, n.d.).

Les écoles heureuses pilotes en Asie-Pacifique

Le bureau multisectoriel de l'UNESCO à Bangkok a d'abord lancé le projet Écoles heureuses pour répondre aux préoccupations croissantes concernant la pression et le stress scolaires dans la région Asie-Pacifique (en particulier causées par les tests standardisés à enjeux élevés), qui se traduisent par une baisse du niveau de bonheur des apprenants (UNESCO, 2016). Le rapport régional « Happy schools: A Framework for Learner Well-Being in the Asia-Pacific » a lancé un débat mondial, encourageant les pays à adopter ce cadre dans leur contexte national. Le cadre, qui comprenait initialement 22 critères sous les piliers Personnes, Processus et Lieu, fournissait également des stratégies de mise en œuvre pour une grande variété de contextes. Il a été accueilli avec beaucoup d'intérêt par un certain nombre de pays, qui ont depuis intégré les écoles heureuses dans leur contexte national, soit de leur propre initiative, soit en tant que pays pilote de l'UNESCO au sein et au-delà de la région Asie-Pacifique.

Les projets pilotes d'écoles heureuses au Japon, en République démocratique populaire lao et en Thaïlande visaient à transformer les systèmes éducatifs en plaçant le bonheur, le bien-être et la joie d'apprendre des élèves au cœur de l'expérience éducative. Leur vision était de créer des environnements d'apprentissage positifs et stimulants qui donnent la priorité au développement holistique des élèves et favorisent l'épanouissement émotionnel, social et scolaire. En promouvant les écoles heureuses, ces pays entendent passer des tests à enjeux élevés à une approche globale qui englobe le bonheur et le bien-être des apprenants, des enseignants et de toutes les parties prenantes impliquées dans le processus éducatif.

La mise en œuvre des projets pilotes du cadre Écoles heureuses dans les trois pays a donné des résultats positifs. Les enseignants et les chefs d'établissement participants ont fait état d'un engagement plus fort en faveur de la création d'environnements d'apprentissage heureux et du développement de *growth mindsets* chez les élèves. Des relations positives avec les parents et les collègues ont été entretenues, ce qui a permis de créer une communauté éducative plus solidaire. L'initiative a permis de sensibiliser à l'importance du bien-être

et du bonheur de l'apprenant dans le processus éducatif, et a suscité des discussions sur l'alignement des priorités nationales et scolaires pour un meilleur développement social, économique et individuel.

Au cours de la phase pilote, les pays ont rencontré quelques difficultés pour communiquer efficacement et mettre en œuvre le concept de l'école heureuse avec les parties prenantes. Des incertitudes sont apparues quant à la définition précise d'une « école heureuse » et à la manière de mesurer le bonheur au niveau de l'école. En outre, la nécessité de localiser le concept de bonheur pour l'adapter à diverses langues, cultures et systèmes de valeurs a représenté un défi de taille. Mettre l'accent sur le bonheur tout au long de la journée à l'école, et pas seulement pendant les activités extrascolaires ou non académiques, reste une préoccupation constante.

S'appuyant sur les expériences et les enseignements tirés des projets pilotes, le Japon, la République démocratique populaire lao et la Thaïlande se sont engagés à affiner et à adapter l'approche des écoles heureuses à leurs contextes éducatifs spécifiques. Ils aspirent à créer une culture généralisée du bonheur et du bien-être au sein de leurs systèmes éducatifs, en diffusant l'initiative à d'autres écoles et régions. Les prochaines étapes impliquent des collaborations futures avec des partenaires nationaux et parties prenantes afin d'étendre l'impact des écoles heureuses et, à terme, d'améliorer le paysage éducatif. Ces pays aspirent à créer une vague d'écoles heureuses qui englobera toutes les écoles et favorisera un environnement éducatif positif qui profitera aux élèves, aux enseignants et à l'ensemble de la communauté.

Conclusion

Susciter un mouvement mondial en faveur du bonheur *dans et pour* l'apprentissage

Si nous voulons lutter contre la double crise de l'apprentissage et du bien-être, nous devons reconnaître et exploiter le lien entre l'apprentissage et le bonheur pour relever les défis éducatifs complexes de notre époque. Comme le souligne ce rapport, le bonheur et l'excellence académique ne sont pas des priorités politiques rivales. Au contraire, le bonheur peut servir de levier clé pour des expériences et des résultats d'apprentissage meilleurs et plus larges, ainsi que pour l'amélioration de l'enseignement, du bien-être et de la résilience globale du système. Sur la base de la science de l'apprentissage, il semble y avoir de nombreuses convergences entre ce qui conduit au bonheur à l'école et ce qui conduit à un apprentissage efficace. Des études empiriques confirment également le lien positif entre le bonheur et toute une série de meilleurs résultats d'apprentissage. Ces conclusions scientifiques sont complétées par des bases philosophiques et normatives solides pour reconnaître le bonheur *dans et pour* l'apprentissage.



Un appel à l'action

Dans le cadre de son initiative Écoles heureuses, l'UNESCO invite les décideurs en matière d'éducation à faire du bonheur à la fois un **moyen** et un **objectif** de l'apprentissage de qualité.

Exploiter le bonheur pour un apprentissage de meilleure qualité

S'appuyant sur des recherches menées dans de nombreux domaines, ce rapport affirme que des **élèves plus heureux apprennent mieux** et sont plus susceptibles de poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie. Dans un cercle vertueux, il est également démontré que des résultats d'apprentissage positifs produisent des élèves plus heureux et plus résilients. Avec l'évolution des technologies et des marchés du travail, les apprenants auront de plus en plus besoin de se recycler et de se perfectionner tout au long de leur vie. Les écoles heureuses peuvent jouer un rôle clé en encourageant **l'amour de l'apprentissage tout au long de la vie**, plutôt qu'un sentiment de soulagement que le parcours éducatif d'un élève s'achève à la fin de la scolarité formelle.

Une logique similaire s'applique aux enseignants : des **enseignants plus heureux enseignent mieux et sont plus susceptibles de continuer à enseigner**, d'approfondir leurs connaissances du contenu pédagogique, de progresser dans leur carrière et de renforcer leurs relations avec les élèves, les familles et le personnel de l'école. Compte tenu des recherches montrant l'importance de la qualité de l'enseignement sur les résultats des élèves, un environnement scolaire heureux qui renforce le bien-être, la fidélité et l'efficacité des enseignants améliorera la qualité générale de l'enseignement et, par extension, de l'apprentissage.

Outre les performances des élèves et des enseignants, le bonheur peut également constituer un vecteur pour une meilleure **équité et résilience** dans les systèmes éducatifs. Lors du STE, la communauté internationale s'est engagée à réorienter l'éducation vers la résilience (Nations Unies, 2023a). Dans un monde imprévisible, les écoles heureuses encouragent à faire des erreurs et à travailler en collaboration pour en tirer des leçons afin de développer la résilience. Le développement de la résilience repose sur des expériences qui peuvent être inconfortables, pouvant comporter un risque inhérent ou pouvant provoquer des émotions négatives. Les écoles heureuses ne vont pas à l'encontre de l'expérience du risque ou des émotions négatives, pas plus qu'elles ne visent à effacer les difficultés. Au contraire, les écoles heureuses s'appuient sur des environnements et des relations scolaires heureux pour développer des caractéristiques et des forces positives - personnelles, à l'échelle de l'école et du système - afin de surmonter les difficultés lorsqu'elles se présentent.

Reconnaître le bonheur comme un objectif de l'apprentissage de qualité

Le bonheur n'est pas seulement un moyen d'améliorer la qualité et l'équité de l'éducation, c'est aussi un **objectif en soi**. Comme cela a été démontré dans les sections précédentes, le bonheur a souvent été considéré comme un objectif essentiel de l'éducation - et de la vie. Les philosophies de l'éducation proposent une série d'objectifs pour les systèmes scolaires formels, regroupés en trois catégories : l'épanouissement **économique, individuel et démocratique** (Biesta, 2006 ; Aspin et Chapman, 2001). Certains systèmes configurent l'éducation de manière à promouvoir l'autonomisation économique et à préparer les élèves à prospérer dans l'économie de la connaissance et à répondre aux exigences du marché mondial. D'autres définissent l'objectif de l'éducation comme le développement humaniste des objectifs personnels, des buts, du bien-être subjectif et de la satisfaction de vie d'un individu. De nombreux systèmes mettent l'accent sur la dimension démocratique de l'éducation dans l'enseignement et l'apprentissage des droits et des libertés, et dans la prise en compte des préoccupations collectives pour le bien-être social. Le cadre des écoles heureuses de l'UNESCO intègre des aspects essentiels de chacune de ces catégories dans sa vision des écoles comme des lieux heureux pour apprendre à apprendre, à connaître, à faire, à être et à vivre ensemble.

L'approche des écoles heureuses tient compte de la nécessité d'adapter les compétences pour réaliser l'**objectif économique** de l'éducation. Traditionnellement, les politiques scolaires ont favorisé le transfert de connaissances à sens unique des enseignants vers les élèves, sur la distance entre les enseignants et les élèves et sur des parcours d'apprentissage linéaires. Dans le monde d'aujourd'hui, caractérisé par une évolution rapide, des structures scolaires aussi rigides sont mal adaptées aux nombreux besoins - scolaires, socio-affectifs, économiques - des apprenants et des communautés. Elles peuvent ne pas être adaptées aux types d'apprentissage actif, flexible, interactif et joyeux approuvés par un nombre croissant de preuves scientifiques sur la manière dont les humains apprennent le mieux. Elles ne cultivent pas non plus certaines des compétences les plus valorisées dans la vie et sur le lieu de travail, notamment la créativité, l'adaptabilité, la collaboration, la pensée critique et l'empathie. Le projet « Futures of Higher Education » de l'UNESCO a déterminé que la **résilience, la pensée critique, l'adaptabilité, la citoyenneté mondiale** et la **créativité** figurent parmi les capacités les plus importantes requises pour faire face à ces transitions (UNESCO-IESALC, 2023). L'approche holistique de l'apprentissage de base de l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO reflète ces compétences nécessaires pour l'avenir du travail dans l'économie de la connaissance.

L'approche des écoles heureuses joue également un rôle pour concrétiser les **objectifs personnels et sociaux** de l'éducation. Elle se concentre sur des individus et des sociétés heureux en développant l'empathie, l'autorégulation, l'ouverture d'esprit, la collaboration, la confiance, l'inclusion et l'action sociale afin de faire progresser les ODD. En tant que lieu d'éducation académique et sociale, les écoles véhiculent les valeurs que les jeunes apprendront à valoriser. Les écoles peuvent favoriser la citoyenneté mondiale active et la culture de l'empathie ou, à l'inverse, inciter à l'extrémisme polarisé et à la peur de la différence (Biesta, 2016). Il s'ensuit que les décisions relatives à ce qui est enseigné dans les écoles, à la manière dont cela est enseigné et mesuré sont essentielles pour forger un avenir pacifique, juste et durable, fondé sur la bonne volonté.

Les écoles heureuses comme accélérateur de la réalisation de l'ODD 4

En promouvant le bonheur comme moyen et objectif d'un apprentissage de qualité, l'initiative Écoles heureuses cherche à faire progresser l'**ODD 4** : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. Écoles heureuses positionne le bonheur comme un levier pour améliorer la qualité de l'enseignement et de

l'apprentissage, contribuant ainsi à la réalisation de la cible **4.1** : Tous les apprenants suivent un enseignement primaire et secondaire gratuit, équitable et de qualité, débouchant sur un apprentissage pertinent et efficace. L'initiative répond également aux objectifs **4.a**, qui consistent à garantir des installations et des environnements d'apprentissage sûrs et inclusifs (notamment par le biais du pilier « Lieu »), et **4.c**, qui consistent à augmenter le nombre d'enseignants qualifiés (notamment par le biais du pilier « Personnes »).

En encourageant les communautés scolaires heureuses, les écoles heureuses contribuent à façonner des individus et des sociétés positifs et épanouis, capables d'incarner des attitudes et des compétences telles que la collaboration, l'empathie, la curiosité et la résilience, qui sont à la base de l'éducation à la paix, au développement durable et à la citoyenneté mondiale. L'initiative s'inscrit donc également dans le cadre de la cible **4.7** visant à garantir que tous les apprenants acquièrent les connaissances et les compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable et la citoyenneté mondiale. Au-delà du plaidoyer en faveur d'un programme scolaire « bienveillant », les écoles heureuses ciblent les changements transformateurs à l'échelle du système, nécessaires pour promouvoir la justice sociale. En établissant un lien entre les cibles académiques et socio-émotionnelles de l'ODD 4, Écoles heureuses souligne leur interconnexion et plaide pour leur poursuite simultanée dans le cadre d'une approche globale.

Recommandations politiques

Les politiques doivent reconnaître le bonheur comme un objectif essentiel du système éducatif et un moyen fondamental de cultiver l'apprentissage tout au long de la vie. Les quatre conclusions ci-dessous synthétisent les critères du cadre des écoles heureuses en recommandations politiques de haut niveau.

Personnes



Pour créer et maintenir des écoles heureuses, une approche politique globale devrait d'abord donner la priorité au développement de relations positives entre toutes les parties prenantes de l'écosystème éducatif. Cela implique de :

1. Favoriser les liens de collaboration et de communication et un engagement régulier entre tous les membres de la communauté scolaire - y compris les élèves, les enseignants, les parents, les chefs d'établissement et les responsables centraux - afin d'améliorer les performances, l'engagement, le sentiment d'appartenance, la confiance et le bien-être général des élèves.
2. Adopter des approches holistiques de la gestion scolaire qui donnent la priorité au bien-être des élèves, des enseignants et du personnel scolaire, en mettant en œuvre des stratégies de prévention du harcèlement et de la violence, et en s'attaquant aux problématiques d'épuisement professionnel et de pénurie des enseignants par le biais de politiques optimisant la charge de travail des enseignants, mettant à disposition des collaborations et un soutien au personnel, et proposant un développement professionnel.
3. Mettre l'accent sur la possibilité d'enseigner le bonheur et l'image positive de soi dans les salles de classe par le développement des compétences et des pratiques ciblées, y compris en élargissant les moyens de mesurer la réussite scolaire afin d'englober non seulement les résultats traditionnels, mais aussi le développement personnel, en encourageant la confiance et la fierté chez les élèves.

Processus



Les politiques doivent créer des processus d'apprentissage et d'enseignement heureux en transformant les programmes, la pédagogie et l'évaluation afin d'intégrer des aptitudes, des compétences et des activités qui développent l'ensemble de la personne et sont adaptées au contexte. Cela implique de :

4. Plaider en faveur d'un programme équilibré, gérable en termes de charge de travail, holistique en ce qui concerne le développement de la personne dans son ensemble, et adapté aux intérêts et aux origines des apprenants, y compris par le biais de stratégies visant à « décharger » le programme et à allouer du temps pour le jeu, les activités extrascolaires et le développement de compétences non académiques.
5. Promouvoir des pédagogies actives axées sur des activités interactives, expérimentales, centrées sur l'apprenant et pratiques, qui stimulent la curiosité, la recherche et la créativité, et qui offrent un équilibre structuré entre les initiatives dirigées par l'enfant et la supervision de l'adulte, par exemple par le biais de l'apprentissage ludique.
6. Encourager des approches holistiques et flexibles de l'évaluation de l'apprentissage qui s'éloignent des examens rigides et uniques, en proposant une auto-évaluation et une évaluation formative avec un retour d'information pour tenir compte des différents styles d'apprentissage, des capacités et des progrès de chacun.

Lieu



Une approche politique globale est nécessaire pour façonner les espaces d'apprentissage physiques et numériques qui créent des environnements propices à l'apprentissage et favorisent le bien-être, l'engagement et l'apprentissage ludique. Cela implique de :

7. Promouvoir le bien-être des apprenants et des éducateurs en investissant dans des infrastructures et des installations sûres, saines, accessibles et durables, y compris l'accès à des espaces verts intérieurs et extérieurs, des repas équilibrés à l'école et des équipements propres et hygiéniques.
8. Concevoir des espaces d'apprentissage physiques et virtuels qui privilégient la flexibilité et l'inclusion grâce à des salles de classe multifonctionnelles, des décorations personnalisées et représentatives et des interfaces numériques adaptées aux enfants.
9. Promouvoir la transformation des écoles en centres communautaires contribuant au développement holistique et au bien-être de l'ensemble de la communauté en faisant des parents et des membres de la communauté des partenaires de l'expérience d'apprentissage.

Principes



Les politiques éducatives doivent mettre l'accent sur des principes fondamentaux tels que la confiance, l'inclusion et l'autonomisation, qui se répercutent sur toutes les décisions prises en matière de politiques, de programmes et de réformes. Cela implique de :

10. Favoriser la confiance en donnant la priorité à des mesures de responsabilisation intelligentes qui fixent des attentes rigoureuses mais réalisables et offrent aux élèves, aux enseignants et au personnel scolaire une autonomie académique et professionnelle, ainsi que des possibilités de développement grâce à un retour d'information constructif.
11. Promouvoir l'inclusion et l'équité en célébrant les capacités, les intérêts et les origines de tous les membres de la communauté scolaire et en concevant intentionnellement des espaces et des programmes qui répondent à des besoins divers, en particulier ceux des personnes défavorisées.
12. Soutenir l'autonomisation en permettant à tous les membres de la communauté scolaire d'exprimer leurs points de vue, de faire des choix et d'exprimer leur créativité, afin qu'ils deviennent des individus confiants qui participent à la vie de l'école et contribuent à la prise de décision en matière d'éducation.

Regarder vers l'avenir

Le rôle de l'UNESCO : Faire le lien entre les politiques nationales et les pratiques locales

L'UNESCO encourage les États membres, les organisations ou les individus désireux de transformer leurs systèmes éducatifs à s'inspirer du cadre des écoles heureuses et à adapter ces initiatives à leur contexte. Les études de cas démontrent que ce cadre est polyvalent, flexible et réalisable dans divers contextes, y compris les situations de crise et d'urgence comme celle du Yémen. De nombreux enseignants, écoles et organisations mettent déjà en pratique des éléments de l'approche des écoles heureuses par le biais de programmes et d'interventions. Dans de tels contextes, l'initiative de l'UNESCO vise à intensifier les efforts existants par le biais d'approches politiques alignées qui créent des conditions dans lesquelles toutes les écoles à l'échelle du pays peuvent promouvoir le bonheur.

Alors que ce rapport fournit des recommandations politiques de haut niveau, l'initiative Écoles heureuses préconise une transformation **descendante** et **ascendante** des systèmes éducatifs, encourageant simultanément les gouvernements à reconnaître le bonheur comme un objectif principal de l'éducation, tout en développant des pratiques prometteuses d'apprentissage joyeux du niveau de l'école au niveau politique. Forte de sa stature internationale, l'UNESCO est prête à faciliter l'échange d'initiatives en matière d'écoles heureuses, horizontalement entre les pays et verticalement entre les programmes politiques et les pratiques de base. Le **réseau des écoles associées de l'UNESCO (réSEAU)** jouera notamment un rôle essentiel pour renforcer les mécanismes de base en faveur du bonheur dans et pour l'apprentissage.

Les manières de s'engager avec Écoles heureuses

Il existe quatre voies principales pour s'engager dans l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO afin de faire progresser la réorientation des systèmes éducatifs vers le bonheur :

1. Projets nationaux d'écoles heureuses soutenus par l'UNESCO : Les États membres de l'UNESCO peuvent choisir de s'adresser à l'UNESCO pour recevoir un appui technique afin d'adapter le cadre mondial des écoles heureuses à leur système éducatif national et de développer des initiatives nationales. (voir l'annexe 3

pour un exemple de mise en place d'un projet national pilote d'écoles heureuses).

2. Projets Écoles heureuses menés par le gouvernement, les écoles et les partenaires : Les matériels et outils produits dans le cadre de l'initiative Écoles heureuses de l'UNESCO sont des biens publics mondiaux. Les pays, ainsi que les organisations, les écoles et les éducateurs intéressés, sont encouragés à utiliser ce matériel pour lancer, diriger et mettre en œuvre leurs propres projets d'écoles heureuses à différents niveaux.

3. Engagement avec les écoles heureuses basé sur la défense des intérêts : Au lieu d'adapter et de mettre en œuvre le cadre des écoles heureuses, les pays, les organisations et les individus peuvent choisir de se concentrer sur la voie de la défense des intérêts pour promouvoir l'intégration du bonheur dans les politiques éducatives ou, plus généralement, pour sensibiliser le public au lien entre le bonheur à l'école et la qualité de l'éducation.

4. Engagement avec les écoles heureuses basé sur les données probantes : Contribuer à l'accroissement des publications scientifiques qui explorent les liens entre le bonheur et l'apprentissage, notamment en lançant de nouvelles études et de nouveaux projets de recherche qui intègrent les données probantes d'enquêtes internationales.

Des décideurs politiques aux chefs d'établissement en passant par les enseignants, l'UNESCO encourage tout le monde à rejoindre Écoles heureuses en partenariat et à s'engager à faire des écoles des lieux plus heureux pour apprendre, être, faire et vivre ensemble. Si nous voulons des apprenants et des enseignants heureux tout au long de leur vie, et si nous voulons des sociétés résilientes et collaboratives, **nous avons besoin d'écoles heureuses.**

Références

- Abla, C. and Fraumeni B. R. 2019. Student engagement: Evidence-based strategies to boost academic and social- emotional results. McREL International. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED600576.pdf>
- Adams, C. M. 2019. Sustaining full-service community schools: Lessons from the Tulsa area community schools initiative. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, Vol. 24(3), 288-319. <https://doi.org/10.1080/10824669.2019.1615924>
- Adler, A. and Seligman, M. 2019. Positive Education. Global Happiness and Wellbeing Policy Report, chapitre 4. Global Happiness Council. https://s3.amazonaws.com/ghwbpr-2019/UAE/GH19_Ch4.pdf
- AGNU. 1948. Universal declaration of human rights: resolution/adopted by the General Assembly. 10/12/1948. A_RES_217-FR. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2021/03/udhr.pdf>
- AGNU. 1989. Convention relative aux droits de l'enfant : résolution/adoption par l'Assemblée générale. 20/11/1989. A_RES_44_25-FR. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/crc.pdf>
- AGNU. 2006. Convention relative aux droits des personnes handicapées : résolution adoptée par l'Assemblée générale. 13/12/2006. A_RES_61_106-FR. https://digitallibrary.un.org/record/588742/files/A_RES_61_106-FR.pdf
- AGNU. 2011. Le bonheur : vers une approche globale du développement : résolution adoptée par l'Assemblée générale. 25/08/2011. A_RES_65_309-FR. https://digitallibrary.un.org/record/715187/files/A_RES_65_309-FR.pdf
- Ajayi, K. et al. 2022. Socio-ecological barriers to student-parents academic success: A systematic review. *Journal of Further and Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2022.2065629>
- Aji, C. A., et Khan, M. J. 2019. The impact of active learning on students' academic performance. *Open Journal of Social Sciences*, Vol. 7(3), pp. 204-211. <https://doi.org/10.4236/jss.2019.73017>
- Allen, K. A. et al. 2014. Social media use and social connectedness in adolescents: The positives and the potential pitfalls. *The Educational and Developmental Psychologist*, Vol. 31(1), pp. 18-31. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11802-9>
- al Zyoudi, M. 2010. Differences in self-concept among student with and without learning disabilities in Al Karak district in Jordan. *International Journal of Special Education*, Vol. 25(2), pp. 72-77. <https://eric.ed.gov/?id=EJ890586>
- Andrade, H. L. 2019. A critical review of research on student self-assessment. *Dans Frontiers in Education*, Vol. 4. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00087>
- Andres, L. et al. 2023. The Impact of COVID-19 on Education, Food & Play-Leisure and Related Adaptations for Children and Young People: International Overview. PANEX-Youth WP2 Short Report. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11401.01125>
- Andres, L. et Kraftl, P. 2021. New directions in the theorisation of temporary urbanisms: Adaptability, activation and trajectory. *Progress in Human Geography*, Vol. 45(5), pp. 1237-1253. <https://doi.org/10.1177/0309132520985321>
- Andres et al. À paraître. Learning and Community Hubs for the Evolving Right to Education. Documents de travail de l'UNESCO sur les politiques éducatives. Paris, UNESCO.
- Ansari, A. et al. 2020. Teacher-student relationships across the first seven years of education and adolescent outcomes. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 71, 101200. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101200>
- Anthonj, C. et al. 2021. Kenyan school book knowledge for water, sanitation, hygiene and health education interventions: Disconnect, integration or opportunities? *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, Vol. 235, 113756. <https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2021.113756>
- Ariani, M. G., et Mirdad, F., 2016. The effect of school design on student performance. *International Education Studies*, Vol. 9(1), pp. 175-181. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n1p175>
- Aronson, B. et Laughter, J. 2016. The Theory and Practice of Culturally Relevant Education: A Synthesis of Research Across Content Areas. *Review of Educational Research*, Vol. 86(1), pp. 163-206. <https://doi.org/10.3102/0034654315582066>
- Aspin, D. N., et Chapman, J. D. 2001. Lifelong Learning: Concepts, Theories and Values. Débats de la 31^e conférence annuelle de la SCUTREA (Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults). Université d'East London. <https://studylib.net/doc/5870511/lifelong-learning--concepts--theories-and-values>
- Assemblée nationale du Bhoutan. 2008. Constitution du Royaume du Bhoutan. https://www.nab.gov.bt/en/business/constitution_of_bhutan
- Baker, L., et Bernstein, H. 2012. The Impact of School Buildings on Student Health and Performance. Publications sur les écoles vertes. <https://www.usgbc.org/resources/impact-school-buildings-student-health-and-performance>
- Banque mondiale. 2022. Pivoting to Inclusion: Leveraging Lessons from the COVID-19 Crisis for Learners with Disabilities. Banque mondiale. <https://www.worldbank.org/en/topic/disability/publication/pivoting-to-inclusion-leveraging-lessons-from-the-covid-19-crisis-for-learners-with-disabilities>
- Banque mondiale. 2022. The State of Global Learning Poverty: 2022 Update. Banque mondiale. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/state-of-global-learning-poverty>
- Barrett, P. et al. 2019. The Impact of School Infrastructure on Learning: A Synthesis of the Evidence. Washington, DC, Banque mondiale. (International Development in Focus.) <http://hdl.handle.net/10986/30920>
- Barrett, P. S. et Zhang, Y. 2009. Optimal Learning Spaces: Design Implications for Primary Schools. Centre de recherche et d'innovation de Salford. <https://salford-repository.worktribe.com/output/1443166/optimal-learning-spaces-design-implications-for-primary-schools>

- Bashant, J. 2014. Developing grit in our students: Why grit is such a desirable trait, and practical strategies for teachers and schools. *Journal for Leadership and Instruction*, Vol. 13(2), pp. 14-17. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081394>
- Begley, S. 2007. *Train Your Mind, Change Your Brain: Entraînez votre esprit, changez votre cerveau : How a New Science Reveals Our Extraordinary Potential to Transform Ourselves*. New York, Ballantine Books.
- Beilock, S. et al. 2010. Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. *PNAS*, Vol. 107(5), pp. 1860-1863. <https://doi.org/10.1073/pnas.0910967107>
- Berheide, C. W. et al. 2022. Teaching college in the time of COVID-19: Gender and race differences in faculty emotional labor. *Sex Roles*, Vol. 86(7-8), pp. 441-455. <https://doi.org/10.1007/s11199-021-01271-0>
- Bettencourt, G. M. et al. 2022. Understanding how student support practitioners navigated ideal worker norms during Covid-19: The role of job-crafting. *American Behavioral Scientist*, Vol. 67(12), pp. 1416-1432. <https://doi.org/10.1177/00027642221118274>
- Biesta, G. 2006. What's the point of lifelong learning if lifelong learning has no point? On the democratic deficit of policies for lifelong learning. *European Educational Research Journal*, Vol. 5(3-4), pp. 169-180. <https://doi.org/10.2304/eeerj.2006.5.3.169>
- Biswas, J. 2015. Academic overload and mental health of class IX and X adolescents. *Indian Journal of Educational Research*, Vol. IV, pp. 1-10. <https://www.caluniv.ac.in/academic/Education/Edu-Indian-Journal-Vol-4.pdf>
- Blackwell, L. et al. 2007. Implicit Theories of Intelligence Predict Achievement Across an Adolescent Transition: A Longitudinal Study and an Intervention. *Child Development Journal*, Vol. 78(1), pp. 246-63. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.00995.x>
- Blinkoff, E. et al. 2023a. Shifting from a classroom of reluctant compliance to a classroom of responsive curiosity. *YC Young Children*, Vol. 78(3), pp. 14-22. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/shifting-classroom-reluctant-compliance/docview/2878101830/se-2>
- Blinkoff, E. et al. 2023b. Investigating the contributions of active, playful learning to student interest and educational outcomes. *Acta Psychologica*, Vol. 238, 103983. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2023.103983>
- Bonawitz E. et al. 2011. The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. *Cognition*, Vol. 120(3), pp. 322-330. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2010.10.001>
- Bormann, I. et al. 2022. Trust in educational settings—What it is and why it matters. European perspectives. *European Education*, Vol. 53(3-4), pp. 121-136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2022.2080564>
- Bray, M. 2021. Shadow education in Europe: Growing prevalence, underlying forces, and policy implications. *ECNU Review of Education*, Vol. 4(3), pp. 442-475. <https://doi.org/10.1177/2096531119890142>
- Bremner, N. et al. 2022. The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, Vol. 94, 102649. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
- Broer, M. et al. 2019. *Socioeconomic Inequality and Educational Outcomes: Evidence from Twenty Years of TIMSS*. Springer Nature. (IEA Research for Education.) <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-11991-1>
- Bryan, J. et al. 2004. Nutrients for cognitive development in school-aged children *Nutrition Reviews*, Vol. 62(8), pp. 295-306. <https://doi.org/10.1111/j.1753-4887.2004.tb00055.x>
- Brühlmeier, A. 2010. *Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*. Mitchell, M. Open Book Publishers.
- Bueno, D. 2021a. Education in times of COVID-19: How does stress affect learning? IBE Science of Learning Portal. <https://solportal.ibe-unesco.org/education-in-times-of-covid-19-how-does-stress-affect-learning/>
- Bueno, D. 2021b. Epigenetics and learning: How the environment shapes gene expression, and the possible consequences for learning and behaviour. IBE Science of Learning Portal. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/epigenetics-and-learning-how-the-environment-shapes-gene-expression-and-the-possible-consequences-for-learning-and-behaviour/>
- Burgdorf, J. et Panksepp, J. 2006. The neurobiology of positive emotions. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, Vol. 30(2), pp. 173-187. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2005.06.001>
- Burns, T. et Gottschalk, F. (eds.). 2019. *Educating 21st Century Children: Emotional Well-being in the Digital Age*. Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/b7f33425-en>.
- Bücker, S. et al. 2018. Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, Vol. 74, pp. 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- CASEL. 2020. CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are they Promoted? Chicago (IL), USA, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>
- Caspersen, J. et al. 2017. Measuring learning outcomes. *European Journal of Education Research, Development and Policy*, Vol. 52(1), pp. 20-30. <https://doi.org/10.1111/ejed.12205>
- Castro, M. et al. 2015. Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, Vol. 14, pp. 33-46. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002>
- Cattaneo, K. H. 2017. Telling active learning pedagogies apart: From theory to practice. *Journal of New Approaches in Educational Research*, Vol. 6(2), pp. 144-152. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.7.237>
- Centres pour le contrôle et la prévention des maladies. 1996. Guidelines for School Health Programs to Promote Lifelong Healthy Eating. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, Vol. 45(RR-9). <https://www.cdc.gov/mmwr/pdf/rr/rr4509.pdf>
- Cherfas, L. et al. 2021. It's Bigger Than Hip-Hop: Estimating the Impact of a Culturally Responsive Classroom Intervention on Student Outcomes. *Urban Education*, Vol. 56(10), pp.1748-1781. <https://doi.org/10.1177/0042085918789729>

- Cheryan, S. et al. 2014. Designing classrooms to maximize student achievement. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, Vol. 1(1), pp. 4-12. <https://doi.org/10.1177/2372732214548677>
- Chitra, S. et Gurung, M. 2021. The Concept of Green School in Bhutan for Holistic Education and Development. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, Vol. 13(3), pp. 1-13. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v13n3.03>
- Chung, K. H. 2017. A Markov chain model of human needs: An extension of Maslow's need theory. *Academy of Management Journal*, Vol. 12(2), pp. 223-234. <https://www.jstor.org/stable/254818>
- Clarke, T. 2020. Children's wellbeing and their academic achievement: The dangerous discourse of 'trade-offs' in education. *Theory and Research in Education*, Vol. 18(3), pp. 263-294. <https://doi.org/10.1177/1477878520980197>
- Cleveland, B. et al. (eds.) 2023. *Schools as Community Hubs: Building 'More than a School' for Community Benefit*. Singapour, Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-19-9972-7>
- Coalition mondiale pour la protection de l'éducation contre les attaques (GCPEA). 2022. *Education Under Attack 2022*. GPEA. https://protectingeducation.org/wp-content/uploads/eua_2022.pdf
- Coan, J. A. et Sbarra, D. A. 2015. Social baseline theory: The social regulation of risk and effort. *Current Opinion in Psychology*, Vol. 1, pp. 87-91. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2014.12.021>
- Coch, D. 2021. Neural and behavioral correlates of child maltreatment in the context of education. *IBE Science of Learning Portal*. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/neural-and-behavioral-correlates-of-child-maltreatment-in-the-context-of-education/>
- Coelho, V. A. et al. 2020. A multilevel analysis of the importance of school climate for the trajectories of students' self concept and self-esteem throughout the middle school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 49(9), pp. 1793-1804. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32356038/>
- Commission européenne. 2023. *Assessing learners' competences: policies and practices to support successful and inclusive education: thematic report*. Luxembourg, Office des publications de l'Union européenne. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/221856>
- Conseil de l'Union européenne. 2022. *Recommandation du Conseil du 28 novembre 2022 concernant l'initiative « Passeport pour la réussite scolaire » remplaçant la recommandation du Conseil du 28 juin 2011 concernant les politiques de réduction de l'abandon scolaire (Texte présentant de l'intérêt pour l'EEE) 2022/C 469/01*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209\(01\)&qid=1671106078506](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32022H1209(01)&qid=1671106078506)
- Corbin, C. M. et al. 2019. The role of teacher-student relationships in predicting teachers' personal accomplishment and emotional exhaustion. *Journal of School Psychology*, Vol. 77, pp. 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.001>
- Corradino, C. et Fogarty, K. 2016. Positive emotions and academic achievement. *New York University Applied Psychology Opus*. https://wp.nyu.edu/steinhardt-appsych_opus/positive-emotions-and-academic-achievement/
- Crede, J. et al. 2015. Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in psychology*, Vol. 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Crimmins, M. T. et Midkiff, B. 2017. High structure active learning pedagogy for the teaching of organic chemistry: Assessing the impact on academic outcomes. *Journal of Chemical Education*, Vol. 94(4), pp. 429-438. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.6b00663>
- Csikszentmihalyi, M. 1990. *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York, États-Unis, HarperPerennial.
- Cui, B. et Richardson, A. 2016. Factors influencing Australian teachers' intent to leave the teaching profession. Document de conférence, Université d'Adélaïde. <https://doi.org/10.25909/5c6544ba505a3>
- Cupertino, A. et al. 2022. School feeding programs: what happens globally? *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 19(4). <https://doi.org/10.3390/ijerph19042265>
- Côté-Lussier, C. et Fitzpatrick, C. 2016. Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 58(5), pp. 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Darling-Hammond, L. et al. 2019. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, Vol. 24(2), pp. 97-140. <https://doi.org/10.1080/10888691.2018.1537791>
- Dawal, B. S. et Mangut, M. 2021. Overloaded curriculum content: Factor responsible for students' under achievement in basic science and technology in junior secondary schools in plateau state, Nigeria. *KIU Journal of Social Sciences*, Vol. 7(2), pp. 123-128. <https://www.ijhumas.com/ojs/index.php/kiujoss/article/view/1230>
- Dele-Ajayi, O. 2020. Tackling gender stereotypes in STEM educational resources. *IEEE Frontiers in Education Conference*, pp. 1-7. <https://doi.org/10.1109/FIE44824.2020.9274158>
- Delle Fave, A. 2020. Eudaimonic and hedonic happiness.. Maggino, F. (ed.) *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research*. Cham, Springer, pp. 1-7. https://doi.org/10.1007/978-3-319-69909-7_3778-2
- Delors et al. 1996. *L'Éducation : un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187499>
- Desforges C. et Abouchaar, A. 2003. *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Literature Review*. Londres, ministère britannique de l'Éducation et des Compétences.
- Devereux et al. 2018. *School feeding in South Africa: What we know, what we don't know, what we need to know, what we need to do*. DST-NRF Centre of Excellence in Food Security South Africa. (Série de documents de travail n° 004.) <https://foodsecurity.ac.za/publications/school-feeding-in-south-africa-what-we-know-what-we-dont-know-what-we-need-to-know-what-we-need-to-do/>
- Dewey, J. 1915. *The School and Society*. Chicago (US), Université de Chicago Press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York, Macmillan. https://iwcenglish1.typepad.com/Documents/dewey_democracy_and_education.pdf

- Diamond, A. 2013. Want to Optimize Executive Functions and Academic Outcomes? Simple, Just Nourish the Human Spirit. P. D. Zelazo et M. D. Sera (Eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology : Developing Cognitive Control Processes: Mechanisms, Implications, and Interventions*. <https://doi.org/10.1002/9781118732373.ch7>
- Dias, J. 2021. Da Filosofia da Felicidade ao Programa Happy Schools. B. Jesuíno, *Educação para a Felicidade e o Bem-Estar*. Lisbonne, RH Editora, pp. 12-21.
- Dias, J. M. 2023. Como surgiu o Programa Happy Schools em Portugal? Non publié.
- Didau, D. 2020. *Intelligent Accountability: Creating the Conditions for Teachers to Thrive*. Melton, John Catt Education Ltd.
- Diener, E. et Ryan, K. 2009. Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, Vol. 39(4), pp. 391-406. <https://doi.org/10.1177/008124630903900402>
- Dietz, A. 2010. *Original Confucianism: An Introduction to the Superior Person*. San Francisco, Lulu.
- dos Santos, W. O. et al. 2018. Flow theory to promote learning in educational systems: Is it really relevant? *Revista Brasileira de Informática na Educação*, Vol. 26(02), p. 29. https://www.researchgate.net/publication/325331329_Flow_Theory_to_Promote_Learning_in_Educational_Systems_Is_it_Really_Relevant
- Drake, S. M. et Reid, J. L. 2018. Integrated curriculum as an effective way to teach 21st century capabilities. *Asia Pacific Journal of Educational Research*, Vol. 1(1), pp. 31-50. <https://doi.org/10.30777/APJER.2018.1.1.03>
- Drakpa, D. et Dorji, R. 2013. Green school for green Bhutan: Relationship with gross national happiness in Chukha Dzongkhag. *International Journal of Business Intelligence (IJBI)*, Vol. 2, pp. 314-324. https://www.academia.edu/7761983/Green_School_for_Green_Bhutan_Relationship_with_Gross_National_Happiness_in_Chukha_Dzongkhag
- Dreibelbis, R. et al. 2014. The impact of school water, sanitation, and hygiene interventions on the health of younger siblings of pupils: a cluster-randomized trial in Kenya. *American Journal of Public Health*, Vol. 104(1), pp. 91-97. <http://doi.org/10.2105/AJPH.2013.301412>
- Drukpa, K. 2016. *Educating for Gross National Happiness: A new paradigm for education in Bhutan*. Thèse de doctorat. <https://unbscholar.dspace.lib.unb.ca/server/api/core/bitstreams/11599ce1-79bb-42f7-86fd-80b918232fed/content>
- Duckworth, A. L. et al. 2007. Grit: perseverance and passion for long-term goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 92(6), 1087. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.6.1087>
- Duckworth, A. L. et Seligman, M. E. 2005. Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, Vol. 16(12), pp. 939-944. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2005.01641.x>
- Dutschke, G. et al. 2019. The job design happiness scale (JDHS). *Journal of Organizational Change Management*, Vol. 32(7), pp. 709-724. <https://doi.org/10.1108/JOCM-01-2018-0035>
- Dutschke, G. et al. 2024. Factors contributing for organizational happiness: content, exploratory and confirmatory factorial analysis. *European Journal of International Management*, Vol. 22(3). <https://doi.org/10.1504/EJIM.2021.10037607>
- Dweck, C. S. 2002. The development of ability conceptions. A. Wigfield et J. Eccles (Eds.), *The Development of Achievement Motivation*. New York, Academic Press.
- D'Alessio, S. et Watkins, A. 2009. International comparisons of inclusive policy and practice: Are we talking about the same thing? *Research in Comparative and International Education*, Vol. 4(3), pp. 233-249. <https://doi.org/10.2304/rcie.2009.4.3.233>
- Education and Solidarity Network. 2023. *International Barometer of Education Staff International Report*. Education and Solidarity Network and Foundation for Public Health. https://www.educationsolidarite.org/wp-content/uploads/2023/09/IBEST23-International_Report_2023_EN.pdf
- Education Cannot Wait. 2023. *Education Under Attack In West And Central Africa 2023 Update*. Relief Web. <https://reliefweb.int/report/burkina-faso/education-under-attack-west-and-central-africa-2023-update>
- Education Support. 2022. *Teacher Wellbeing Index 2022*. <https://www.educationsupport.org.uk/media/zoga2r13/teacher-wellbeing-index-2022.pdf>
- Education Support. n.d. *Teacher Wellbeing Index*. <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/>
- Edyburn, D. L. 2021. Universal usability and universal design for learning. *Intervention in School and Clinic*, Vol. 56(5), pp. 310-315. <https://doi.org/10.1177/1053451220963082>
- Egbekpalu, P. E. 2021. Aristotelian concept of happiness (eudaimonia) and its conative role in human existence: A critical evaluation. *Conatus-Journal of Philosophy*, Vol. 6(2), pp. 75-86. <https://doi.org/10.12681/cjp.26924>
- ELI. 2023. *Lettre d'information Eurasia d'été 2023*. Eurasia Learning Institute. <https://www.elihw.org/nws/eurasia-summer-newsletter-2023>
- ELI. s.d. *Transforming Education: Developing the Conditions For A Happy Education*. Eurasia Learning Institute. <https://www.elihw.org/happy-education>
- Elias, M. J. et al. 2022. *Morning Classroom Conversations: Build Your Students Social-Emotional, Character, and Communication Skills Every Day*. Thousand Oaks (CA), USA, Corwin Press.
- Erikson, J. A. 2014. *Engaging Minds in Social Studies Classrooms: The Surprising Power of Joy*. Virginie, ASCD.
- Falk et al. 2021. The importance of teacher well-being for student mental health and resilient education systems. *Forced Migration Review, numéro 66*. https://www.proquest.com/docview/2547076856?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals_
- Fan, X. et Chen, M. 2001. Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, Vol. 13, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1023/A:1009048817385>

- Faure, E. et al. 1972. Apprendre à être - Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000132982>
- Finnigan, K. S. et Daly, A. J. 2016. Why we need to think systemically in educational policy and reform. A. Daly et K. S. Finnigan (eds.), *Thinking and acting systemically : Improving school districts under pressure*. Washington, American Educational Research Association, pp. 1-9. <https://doi.org/10.3102/978-0-935302-46-2>
- Fisher K. R. et al. 2013. Taking Shape: Supporting Preschoolers' Acquisition of Geometric Knowledge Through Guided Play. *Child Development Journal*, Vol. 84(6), pp. 1872-1878. <https://doi.org/10.1111/cdev.12091>
- Florian, L. 2008. Inclusion: special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, Vol. 35(4), pp. 202-208. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x>
- Flynn, E. et al. 2016. Training for staff who support students. *The Clinical Teacher*, Vol. 13(1), pp. 63-68. <https://doi.org/10.1111/tct.12392>
- Fondation européenne pour la formation. 2019. Global Inventory of Regional and National Qualifications Frameworks 2019 Volume I: Thematic Chapters. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2019-05/03_P221543_Volume I - PROOF 2_IC - 080519 - x copies.pdf
- Forsyth, P. B. et al. 2011. *Collective Trust: Why Schools Can't Improve Without It*. New York, Teachers College Press.
- Fredrickson, B. L. 2004. The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London. Série B : Biological Sciences*, Vol. 359(1449), pp. 1367-1377. <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- Freire, P. 2005. *Pedagogy of the Oppressed* (30th edition). Ramos, M. B. (trad.). New York, Continuum.
- Fronsdal, G. 2005. *The Dhammapada: Teachings of the Buddha*. Boston, Shambhala Publications Inc.
- Fu, W. et al. 2022. Longitudinal impact of parent-teacher relationship on middle school students' academic achievements in China. *Frontiers in Psychology*, Vol. 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.872301>
- Furrer, C. J. et al. 2014. The influence of teacher and peer relationships on students' classroom engagement and everyday motivational resilience. *Teachers College Record*, Vol. 116(13), pp. 101-123. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1152556>
- Gallup. 2018. School Engagement Is More Than Just Talk.. Gallup. <https://www.gallup.com/education/244022/school-engagement-talk.aspx>
- Gallup. n.d. How to Improve Teacher Retention and Burnout. Gallup. <https://www.gallup.com/education/316709/how-to-improve-teacher-retention-burnout.aspx>
- Garnett, S. 2020. *Cognitive Load Theory: A Handbook for Teachers*. Bancyfelin, Crown House Publishing Ltd.
- Gershoff, E. T. 2017. School corporal punishment in global perspective: prevalence, outcomes, and efforts at intervention. *Psychologie, santé et médecine*, Vol. 22(sup1), pp. 224-239. <https://doi.org/10.1080/13548506.2016.1271955>
- Gil-Pareja, D. et al. 2021. Impact of teacher performance observation on professional development. *Revista San Gregorio*, Vol. 1(47), pp. 1-16. <https://revista.sangregorio.edu.ec/index.php/REVISTASANGREGORIO/article/view/1576>
- Global Education Cluster. 2022. Yemen Humanitarian Needs Overview 2022. Global Education Cluster. <https://educationcluster.app.box.com/s/ic7yl2chxp4qb6yjlcxbwwgc48vgu0vw/file/971430726708>
- Golinkoff, R. M. et Hirsh-Pasek, K. 2016. *Becoming Brilliant: What Science Tells Us About Raising Successful Children*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/14917-000>
- González-Grandón, X. 2023. Coordinando los afectos : experiencias empáticas cuerpo a cuerpo. *Trabajo Social*, Vol. 25(1), pp. 55-82. <https://doi.org/10.15446/ts.v25n1.102353>
- Goodall, J. 2017. *Narrowing the Achievement Gap: Parental Engagement with Children's Learning*. Abingdon, Royaume-Uni, Routledge.
- Gottfried, M. A. 2013. Quantifying the consequences of missing school: Linking school nurses to student absences to standardized achievement. *Teachers College Record*, Vol. 115(6), pp. 1-30. <https://doi.org/10.1177/016146811311500605>
- Gouvernement royal du Bhoutan. 2008. *La Constitution du Royaume du Bhoutan*. Thimpu, gouvernement royal du Bhoutan. https://sherloc.unodc.org/cld/uploads/res/document/the-constitution-of-the-kingdom-of-bhutan_html/Constitution_of_Bhutan.pdf
- Graham, L. J. et Slee, R. 2008. An illusory interiority: Interrogating the discourse/s of inclusion. *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 40(2), pp. 277-293. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2007.00331.x>
- Gramaxo, P. et al. 2023a. What makes a school a happy school? Portuguese students' perspectives. *Frontiers in Education*, Vol. 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1267308>
- Gramaxo, P. et al. 2023b. What makes a school a happy school? Parents' perspectives. *Education Sciences*, Vol. 13(4), p. 375. <http://dx.doi.org/10.3390/educsci13040375>
- Granziera, H. et al. 2023. Teacher well-being and student achievement: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, Vol. 26, pp. 279-291. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>. <https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Hackman, D. A. et al. 2022. School climate, cortical structure, and socioemotional functioning: Associations across family income levels. *Journal of Cognitive Neuroscience*, Vol. 34(10), pp. 1842-1865. https://doi.org/10.1162/jocn_a_01833
- Heers, M. et al. 2016. Community Schools: What We Know and What We Need to Know. *Review of Educational Research*, Vol. 86(4), pp. 1016-1051. <https://doi.org/10.3102/0034654315627365>
- Heffner, A. L. et Antaramian, S. P. 2015. The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, Vol. 17, pp. 1681-1701. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9665-1>
- Heller-Sahlgren, G. 2018. Smart but unhappy: Independent-school competition and the wellbeing-efficiency trade-off in education. *Economics of Education Review*, Vol. 62, pp. 66-81. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.10.005>

- Helliwell, J. F. et al. (eds.) 2012. Rapport mondial sur le bonheur 2012_Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/ed/2012/>
- Helliwell, J. F. et al. (eds.) 2023. Rapport mondial sur le bonheur 2023_Sustainable Development Solutions Network. <https://worldhappiness.report/ed/2023/>
- Higgins, S. et al. 2005. The Impact of School Environments: A Literature Review. Londres, Université de Newcastle Design Council. https://www.researchgate.net/publication/232607630_The_Impact_of_School_Environments_A_Literature_Review
- Hill, R. A. 2020. Wraparound: A key component of school-wide culture competence to support academics and socio-emotional well-being. *Peabody Journal of Education*, Vol. 95(1), pp. 66-72. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1702424>
- Hinton, C. et al. 2008. Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*, Vol. 43(1), pp. 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Hirsh-Pasek, K. et al. 2022. *Making Schools Work: Bringing the Science of Learning to Joyful Classroom Practice*. New York, Teachers College Press.
- Hochschild, A. R. 1983. *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. Berkeley, États-Unis, Université de California Press.
- Holloway, S. L. et Pimlott-Wilson, H. 2011. The politics of aspiration : neo-liberal education policy, 'low' parental aspirations, and primary school Extended Services in disadvantaged communities. *Children's Geographies*, Vol. 9(1), pp. 79-94. <https://doi.org/10.1080/14733285.2011.540441>
- Hooks, b. 2003. *Teaching Community: A Pedagogy of Hope*. New York, Routledge.
- Hu, W. C. et al. 2017. From paperwork to parenting: experiences of professional staff in student support. *Medical Education*, Vol. 51(3), pp. 290-301. <https://doi.org/10.1111/medu.13143>
- Huang, C. 2012. Gender differences in academic self-efficacy: A meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28, pp. 1-35. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0097-y>
- Hughes, H. et al. (eds.). 2019. *School spaces for student wellbeing and learning: Insights from research and practice*. Singapour, Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-6092-3>
- Högberg, B. 2023. Is there a trade-off between achievement and wellbeing in education systems? New cross-country evidence. *Child Indicators Research*, Vol. 16(5), pp. 2165-2186. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10047-9>
- IIEP-UNESCO. 2023. Évaluation formative. Portail d'apprentissage de l'IIEP. <https://learningportal.iiep.unesco.org/fr/fiches-pratiques/mesurer-les-apprentissages/evaluation-formative>
- Immordino-Yang, M. H. et al. 2019. Nurturing nature: How brain development is inherently social and emotional, and what this means for education. *Educational Psychologist*, Vol. 54(3), pp. 185-204. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633924>
- Imms, W. et Byers, T. 2017. Impact of classroom design on teacher pedagogy and student engagement and performance in mathematics. *Learning Environments Research*, Vol. 20(1), pp. 139-152. <https://doi.org/10.1007/s10984-016-9210-0>
- INEE. 2023. *Challenging the False Dichotomy An Evidence Synthesis*. Fondation LEGO, Fondation Porticus et Jacobs <https://inee.org/resources/challenging-false-dichotomy-evidence-synthesis>
- Institut de statistique de l'UNESCO (ISU). 2023. Des données pour les Objectifs de développement durable. <https://uis.unesco.org/fr>
- International Business Machines Corporation. 2023. *Cost of a Data Breach Report 2023*. IBM. <https://www.ibm.com/reports/data-breach>
- Jahoda, M. 1958. *Current Concepts of Positive Mental Health*. New York, Basic Books.
- Jirout, J. J. et al. 2022. The association between and development of school enjoyment and general knowledge. *Child Development Journal*, Vol. 92(2), pp. 119-127. <https://doi.org/10.1111/cdev.13878>
- Johnson, D. W. et Johnson, R. T. 2018. *Cooperative learning: The foundation for active learning*. S.V. Brito, Active learning - Beyond the future. London, IntechOpen, pp. 59-71. <https://doi.org/10.5772/intechopen.81086>
- Johnston, W. R. et al. 2020. *What Is the Impact of the New York City Community Schools Initiative?* New York, Rand Corporation. <https://doi.org/10.7249/RB10107>
- Kalim, J. 2022. *An Investigation of Emotional Labour and Race in Teaching*. Thèse de doctorat, Université de Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/125638>
- Kamel, O. M. 2018. Academic overload, self-efficacy and perceived social support as predictors of academic adjustment among first year university students. *Psycho-Educational Research Reviews*, Vol. 7(1), pp. 86-93. <https://perrjournal.com/index.php/perrjournal/article/view/251>
- Kaya, M. et Erdem, C. 2021. Students' well-being and academic achievement: A meta-analysis study. *Child Indicators Research*, Vol. 14(5), pp. 1743-1767. <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09821-4>
- Kearney, C. A. 2008. School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, Vol. 28(3), pp. 451-471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Keengwe, J. et Onchwari, G. (eds.). 2016. *Handbook of Research on Learner-Centered Pedagogy in Teacher Education and Professional Development*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0892-2>
- Kirkcaldy, B. et al. 2004. The relationship between health efficacy, educational attainment, and well-being among 30 nations. *European Psychologist*, Vol. 9(2), pp. 107-119. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.9.2.107>
- Kiuru, N. et al. 2020. Associations between adolescents' interpersonal relationships, school well-being, and academic achievement during educational transitions. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 49, pp. 1057-1072. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01184-y>

- Klapp, T. et al. 2023. Relations between students' well-being and academic achievement: evidence from Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00690-9>
- Konold, T. et al. 2018. School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. *Aera Open*, Vol. 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Kopsov, I. 2019. A new model of human needs. *London Journal of Research in Science: Natural and Formal*, Vol. 19(6), pp. 17-28. https://www.researchgate.net/publication/33721161_A_New_Model_of_Human_Needs
- Koudela-Hamila, S. et al. 2022. Under Which Circumstances Does Academic Workload Lead to Stress? *Journal of Psychophysiology*, Vol. 36(3), pp. 188-197. <https://doi.org/10.1027/0269-8803/a000293>
- Ladson-Billings, G. 2021. *Culturally Relevant Pedagogy: Asking a Different Question*. New York, Teachers College Press.
- La Marca, A. et Longo, L.. 2017. Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. *International Journal of Information and Education Technology*, Vol. 7(3), p. 230-235. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.871>
- Lasater, K. 2016. School leader relationships: The need for explicit training on rapport, trust, and communication. *Journal of School Administration Research and Development*, Vol. 1(2), pp. 19-26. <https://doi.org/10.32674/jsard.v1i2.1915>
- Lave, J. et Wenger, E. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge, Université de Cambridge Press.
- Lawrence, D. et al. 2019. Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, Vol. 63(1), pp. 5-21. <https://doi.org/10.1177/0004944118823576>
- Lawrence, D. F. et al. 2019. Understanding the relationship between work intensification and burnout in secondary teachers. *Teachers and Teaching*, Vol. 25(2), pp. 189-199. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544551>
- Layard, R. et Hagell, A. 2015. *Healthy Young Mind: Transforming the Mental Health of Children*. Rapport du forum WISH sur la santé mentale et le bien-être des enfants 2015. <https://www.mhinnovation.net/resources/wish-2015-mental-health-report-healthy-young-minds-transforming-mental-health-children>
- Lee-St. John, T. J. et al. 2018. The long-term impact of systemic student support in elementary school: Reducing high school dropout. *Aera Open*, Vol. 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Lei, H. et al. 2018. Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, Vol. 46(3), pp. 517-528. <https://doi.org/10.2224/sbp.7054>
- Li, L. et al. 2020. The role of positive emotions in education: A neuroscience perspective. *Mind, Brain, and Education*, Vol. 14(3), pp. 220-234. <https://doi.org/10.1111/mbe.12244>
- Li, S. et al. 2022. Emotional labour and misogyny: A general look at gender differences among teachers in Chinese high schools. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, Vol. 8, pp. 1417-1423. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4496>
- Liebowitz, D. D. et Porter, L. 2019. The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, Vol. 89(5), pp. 785-827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>
- Lipnevich, A. A. et al. 2016. *Understanding Attitudes in Education: New Directions for Assessment*. K. S. Khine et S. Areepattamannil (eds.), *Non-cognitive skills and factors in educational attainment*. Leiden, Brill, pp. 111-127.
- Littlecott, H. J. et al. 2018. Student health and well-being in secondary schools: The role of school support staff alongside teaching staff. *Pastoral Care in Education*, Vol. 36(4), pp. 297-312. <https://doi.org/10.1080/02643944.2018.1528624>
- Logan, D. E. 2008. Social desirability response bias and self-report of psychological distress in pediatric chronic pain patients. *Pain*, Vol. 136(3), pp. 366-372. <https://doi.org/10.1016/j.pain.2007.07.015>
- Low, M. et al. 2016. Positive emotions predict students' well-being and academic motivation: The broaden-and-build approach. R. B. King et A. B. I. Bernardo (eds.), *The Psychology of Asian Learners : A Festschrift in Honor of David Watkins*. Singapour, Springer, pp. 485-501. https://doi.org/10.1007/978-981-287-576-1_30
- Ludwigs, K. et al. 2019. *Measuring Happiness—A Practical Review*. Y. Kee et al. (Eds.), *Perspectives on Community Well-Being*. Cham, Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15115-7_1
- Lundy, L. "Voice" is not enough : conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, Vol. 33(6), pp. 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Lutsenko, O. et Lutsenko, G. (eds.). 2022. *Active Learning: Theory and Practice*. IntechOpen. <https://www.intechopen.com/books/9558>
- Lynch, A. D. et al. 2013. Adolescent academic achievement and school engagement: An examination of the role of school-wide peer culture. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 42, pp. 6-19. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9833-0>
- Løvoll, H. S. et al. 2017. Experiences matter: Positive emotions facilitate intrinsic motivation. *Cogent Psychology*, Vol. 4(1), 1340083. <https://doi.org/10.1080/23311908.2017.1340083>
- Ma, C. 2023. The academic stress and subjective well-being of graduate nursing students: The mediating role of resilience. *Journal of Advanced Nursing*, Vol. 79(7), pp. 2654-2663. <https://doi.org/10.1111/jan.15619>
- Machado, L. et Cantilino, A. 2016. A systematic review of the neural correlates of positive emotions. *Brazilian Journal of Psychiatry*, Vol. 39(2), pp. 172-179. <https://doi.org/10.1590/1516-4446-2016-1988>
- Majoni, C. 2017. Curriculum overload and its impact on teacher effectiveness in primary schools. *European Journal of Education Studies*, Vol. 3 (3). <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/516>
- Markina, E. et Garcia Mollá, A. 2022. The effect of a teacher-centred and learner-centred approach on students' participation in the English classroom. *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, Vol. 15(3). <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1007>
- Marr, B. 2022. *Future Skills: The 20 Skills and Competencies Everyone Needs to Succeed in a Digital World*. Wiley.

- Martin, A. J. et Collie, R. J. 2019. Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter?. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 111(5). <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Martins-Silva, T. et al. 2022. Educational performance and conduct problem trajectories from childhood to adolescence: Observational and genetic associations in a Brazilian birth cohort. *JCPP Advances*, Vol. 2(4). <https://doi.org/10.1002/jcv2.12105>
- Maslow, A. H. 1943. A theory of human motivation. *Psychological Review*, Vol. 50(4), pp. 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- McCormick, R. 2017. Does access to green space impact the mental well-being of children: A systematic review. *Journal of Pediatric Nursing*, Vol. 37, pp. 3-7. <https://doi.org/10.1016/j.pedn.2017.08.027>
- McIntosh, J. 2023. Joining the dots: Why investing in teacher motivation matters more than ever. *Partenariat mondial pour l'éducation*. <https://www.globalpartnership.org/blog/joining-dots-why-investing-teacher-motivation-matters-more-ever>.
- Meltzoff A. N. et al. 2009. Foundations for a New Science of Learning. *Science*, Vol 325(5938), pp. 284-288. <https://doi.org/10.1126/science.1175626>
- Minelli, G. et al. 2022. Acoustical parameters for learning in classroom: A review. *Building and Environment*, Vol. 208, 108582. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2021.108582>
- Miner, M. A. 2020. Unmet promises: Diminishing confidence in education among college-educated adults from 1973 to 2018. *Social Science Quarterly*, Vol. 101(6), pp. 2312-2331. <https://doi.org/10.1111/ssqu.12873>
- Ministère de l'Éducation du Bhoutan. 2014. Bhutan Education Blueprint 2014–2024: Rethinking Education. <https://www.globalpartnership.org/content/bhutan-education-blueprint-2014-2024>
- Morcom, L. A. 2017. Indigenous holistic education in philosophy and practice, with wampum as a case study. *Foro de Educación*, Vol. 15(23), pp. 121-138. <https://doi.org/10.14516/fde.572>
- Mullis, I. V. S. et al. 2023. Résultats internationaux en lecture de l'enquête PIRLS 2021. International Association for the Evaluation of Educational Achievement et International Study Center Boston College. <https://doi.org/10.6017/lse.tpisc.tr2103.kb5342>
- Munro, M. et Coetzee, M. H. 2007. Mind the gap: Beyond whole-brain learning. *South African Theatre Journal*, Vol. 21(1), pp. 92-108. <https://doi.org/10.1080/10137548.2007.9687856>
- Nain, B. 2013. Nain's porous hierarchy of needs: An alternative to Maslow's hierarchy of needs. *Indian Journal of Positive Psychology*, Vol. 4(3), pp. 464-467. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2279375>
- Nasir, N. S. et al. 2021. Rethinking Learning: What the Interdisciplinary Science Tells Us. *Educational Researcher*, Vol. 50(8), pp. 557-565. <https://doi.org/10.3102/0013189X211047251>
- National Council for Curriculum and Assessment (NCCA). 2010. Curriculum overload in primary schools: An overview of national and international experiences. Dublin, NCCA. https://ncca.ie/media/2052/curriculum_overload_in_primary_schools_an_overview_of_national_and_international_experiences.pdf
- Nations Unies. 2015. Transformer notre monde : le Programme de développement durable à l'horizon 2030 A/RES/70/1. <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- Nations Unies. 2022a. Transforming Education: An urgent political imperative for our collective future. Vision Statement of the Secretary-General on Transforming Education. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/sg_vision_statement_on_transforming_education.pdf
- Nations Unies. 2022b. Déclaration de la jeunesse sur la transformation de l'éducation. Nations Unies TES. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2022/09/tes_youthdeclaration_fr.pdf
- Nations Unies. 2022c. Les arguments en faveur de la santé et de la nutrition à l'école : Investir dans la condition de l'apprenant. Sommet sur la transformation de l'éducation Document de discussion du volet d'action thématique 1. <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/AT1DiscussionPaper>
- Nations Unies. 2023a. Our Common Agenda Policy Brief 10: Transforming Education. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-transforming-education-en.pdf>
- Nations Unies. 2023b. Our Common Agenda Policy Brief 5: A Global Digital Compact — an Open, Free and Secure Digital Future for All. <https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/our-common-agenda-policy-brief-gobal-digi-compact-en.pdf>
- Nations Unies. s.d. Les 17 objectifs. New York, Département des Affaires Économiques et sociales des Nations Unies. <https://sdgs.un.org/fr/goals>
- Naudé, P. J. 2011. Models of 'happiness' - a South African perspective. *Dutch Reformed Theological Journal Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, Vol. 52(3), pp. 465-471. <https://doi.org/10.5952/52-3-56>
- Navarro, F. M. 2015. Learning support staff: A literature review. Paris, OCDE. (Documents de travail sur l'éducation, n° 125.) <https://doi.org/10.1787/5jrnm39w45l-en>.
- Nesbitt, K. T. 2023. Making schools work: An equation for active playful learning. *Theory into Practice*, Vol. 62(2), pp. 141-154. <https://doi.org/10.1080/00405841.2023.2202136>
- Ng, B. 2018. The neuroscience of growth mindset and intrinsic motivation. *Brain Sciences*, Vol. 8(2), 20. <https://doi.org/10.3390/brainsci8020020>
- Ng, Z. J. 2015. Life satisfaction and academic performance in early adolescents: Evidence for reciprocal association. *Journal of School Psychology*, Vol. 53(6), pp. 479-491. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.09.004>
- Niedlich, S. 2021. A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review *Review of Education*, Vol. 9(1), pp. 124-158. <https://doi.org/10.1002/rev3.3239>
- Noddings, N. 2003. *Happiness and Education*. New York, Université de Cambridge Press.

- Nsenga, C. S. et Andala, H. O. 2022. Learner centred teaching techniques and students' engagement in English subject in public secondary schools in Musha sector, Rwamagana district, Rwanda. *Journal of Education*, Vol. 5(3), pp. 27-40. <https://doi.org/10.53819/81018102t4080>
- OCDE, s.d. Réseau Schools + de l'OCDE. <https://www.oecd.org/fr/about/projects/schools-reseau.html>
- OCDE. 2011. Against the odds: Disadvantaged students who succeed in school. Paris, OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/education/against-the-odds_9789264090873-en
- OCDE. 2015. Résultats PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves. Paris, OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-du-pisa-2015-volume-iii_9789264288850-fr
- OCDE. 2019a. Résultats PISA 2018 (Volume III) : What School Life Means for Students' Lives. Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- OCDE. 2019b. Résultats PISA 2018 (Volume II) : Where All Students Can Succeed. Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- OCDE. 2019c. Résultats PISA 2018 (Volume V) : Effective Policies, Successful Schools, PISA. Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OCDE. 2020a. Résultats TALIS 2018 (Volume II) : Des enseignants et chefs d'établissement comme professionnels valorisés. Paris, OCDE. https://www.oecd-ilibrary.org/fr/education/resultats-de-talis-2018-volume-ii_69e92fca-fr
- OCDE. 2020b. Curriculum Overload: A Way Forward. Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/3081ceca-en>
- OCDE. 2021. Sky's the limit: Growth mindset, students, and schools in PISA. Paris, OECD. <https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf>
- OCDE. 2023a. Résultats PISA 2022 (Volume II) : <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en> Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/a97db61c-en>
- OCDE. 2023b. Résultats du PISA 2022 (Volume I) : The State of Learning and Equity in Education. Paris, OCDE. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- OIT et UNESCO. 1966. Recommandation concernant la condition du personnel enseignant. Adoptée le 5 octobre 1966 par la Conférence intergouvernementale spéciale sur la condition du personnel enseignant, Paris. <https://www.ilo.org/fr/media/268276/download>
- Olugbenga, M. et al. 2023. Curriculum overload in Nigerian Junior Secondary Schools: Constraints to quality teaching and learning process. *European Journal of Theoretical and Applied Sciences*, Vol. 1(3), pp. 341-348. [https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1\(3\).34](https://doi.org/10.59324/ejtas.2023.1(3).34)
- OMS. 2019. Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases. OMS. <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases>
- OMS. 2021a. Health Promotion Glossary of Terms 2021. OMS. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240038349>
- OMS. 2021b. Santé mentale des adolescents. OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- OMS. 2022a. Mental Health and COVID-19: Early evidence of the pandemic's impact. OMS. https://www.who.int/publications/i/item/WHO-2019-nCoV-Sci_Brief-Mental_health-2022.1
- OMS. 2022b. L'OMS souligne qu'il est urgent de transformer la santé mentale et les soins qui lui sont consacrés. OMS. <https://www.who.int/fr/news/item/17-06-2022-who-highlights-urgent-need-to-transform-mental-health-and-mental-health-care>
- OMS. 2022c. Questionnaire G-SHPPS. Genève, Organisation mondiale de la santé. <https://www.who.int/teams/noncommunicable-diseases/surveillance/systems-tools/global-school-health-policies-and-practices-survey/questionnaire>
- OMS. 2023. Trouble dépressif (dépression). OMS. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/depression>
- OMS et UNESCO. 2021. Making Every School a Health-Promoting School: Global Standards and Indicators. Genève, OMS et UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377948>
- Our World in Data. 2023. Objectif de développement durable 4 : Assurer l'accès de tous à une éducation de qualité, sur un pied d'égalité, et promouvoir les possibilités d'apprentissage tout au long de la vie. <https://ourworldindata.org/sdgs/quality-education>
- O'Neill O. 2013. Intelligent accountability in education. *Oxford Review of Education*, Vol. 39(1), pp. 4-16. <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.764761>
- O'Shaughnessy J. 2015. Knowledge and character. J. Simons et N. Porter (eds.), *Knowledge and the Curriculum*. Londres, Policy Exchange, pp. 29-35. <https://policyexchange.org.uk/wp-content/uploads/2016/09/knowledge-and-the-curriculum.pdf>
- Panadero, E. et al. 2017. Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: Four meta-analyses. *Educational Research Review*, Vol. 22, pp. 74-98. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.08.004>
- Parry, L. 2020. The social emotional revolution: Centralising the whole learner in education systems. Centre for Strategic Education. (Occasional Paper 168.) <https://static1.squarespace.com/static/5fffb4f931f94252e7a3250b/t/602c6ed5f0f003aa858af1d/1613524698934/Occasional+Paper+168-October+2020-secure.pdf>
- Paunesku, D. et al. 2015. Mind-set interventions are a scalable treatment for academic underachievement. *Psychological Science*, Vol. 26(6), pp. 784-793. <https://doi.org/10.1177/0956797615571017>
- Pekrun, R. 1990. Social support, achievement evaluations, and self-concepts in adolescence. L. Oppenheimer (ed.), *The Self-Concept : European Perspectives on its Development, Aspects, and Applications*. Berlin, Springer-Verlag, pp. 107-119. https://doi.org/10.1007/978-3-642-84143-9_10
- Pekrun, R. 2014. *Emotions and Learning* (Vol. 24). Genève, International Academy of Education (IAE).
- Pekrun, R. et Linnenbrink-Garcia, L. (eds.). 2014. *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge.

- Pepler, D. J. et Bierman, K. L. 2018. With a Little Help from My Friends: The Importance of Peer Relationships for Social-Emotional Development. Penn State et Fondation Robert Wood Johnson. <https://www.rwjf.org/en/insights/our-research/2018/11/with-a-little-help-from-my-friends--the-importance-of-peer-relationships-for-social-emotional-development.html>
- Peprah, P. et al. 2023. Bullying victimization and suicidal behavior among adolescents in 28 countries and territories: A moderated mediation model. *Journal of Adolescent Health*, Vol. 73(1), pp. 110-117. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2023.01.029>
- Phasha, N. et al. 2017. *Inclusive Schooling and Education in African Contexts*. Rotterdam, Brill. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-803-7>
- Pietarinen, J. et al. 2014. Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, Vol. 67, pp. 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pijl, S. J. et Frostad, P. 2010. Peer acceptance and self-concept of students with disabilities in regular education" *European Journal of Special Needs Education*, Vol. 25(1), pp. 93-105. <https://doi.org/10.1080/08856250903450947>
- Pope, D. et al. 2015. *Overloaded and Underprepared: Strategies for Stronger Schools and Healthy, Successful Kids*. San Francisco, John Wiley & Sons.
- Powdye, T. S. 2014. *My Green School: An Outline; Supporting the "Educating for Gross National Happiness" Initiative*. Bureau national des statistiques, gouvernement royal du Bhoutan.
- Qvortrup, A. et Qvortrup, L. 2017. Inclusion: Dimensions of Inclusion in Education. *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 22(7), pp. 803-817. <https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1412506>
- Ramani, G. B. 2012. Influence of a Playful, Child-Directed Context on Preschool Children's Peer Cooperation. *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 58(2), pp. 159-190. <https://www.jstor.org/stable/23098461>
- Rathunde, K. 2001. Toward a psychology of optimal human functioning: What positive psychology can learn from the 'experiential turns' of James, Dewey, and Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 41(1), pp. 135-153. <https://doi.org/10.1177/0022167801411008>
- Rathunde, K. 2001. Toward a psychology of optimal human functioning: What positive psychology can learn from the "experiential turns" of James, Dewey, and Maslow. *Journal of Humanistic Psychology*, Vol. 41(1), Issue 1, pp. 135-153. <https://doi.org/10.1177/0022167801411008>
- Raufelder, D. et al. 2013. Social relationships and motivation in secondary school: Four different motivation types. *Learning and Individual Differences*, Vol. 24, pp. 89-95. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.12.002>
- Redding, C. 2019. A Teacher Like Me: A Review of the Effect of Student-Teacher Racial/Ethnic Matching on Teacher Perceptions of Students and Student Academic and Behavioral Outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 89(4), pp. 499-535. <https://doi.org/10.3102/0034654319853545>
- Robbins, T. L. 2002. An integrative model of the empowerment process. *Human Resource Management Review*, Vol. 12(3), pp. 419-443. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(02\)00068-2](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(02)00068-2)
- Rojas, M. et al. 2023. The hierarchy of needs empirical examination of Maslow's theory and lessons for development. *World Development*, Vol. 165, 106185. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2023.106185>
- Roskos, K. et Neuman, S. B. 2011. The Classroom Environment: First, Last, and Always. *Reading Teacher*, 65(2), 110-114.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. 2017. *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, The Guilford Press.
- Sahlberg, P. et Doyle, W. 2019. *Let the Children Play: How More Play Will Save Our Schools And Help Children Thrive*. New York, Université d'Oxford Press.
- Sahlberg, P. et Walker, T. D. 2021. *In Teachers We Trust: The Finnish Way to World-Class Schools*. New York, WW Norton & Company.
- Sakata, N. et al. 2022. A systematic review of the implementation of learner-centred pedagogy in low-and middle-income countries. *Review of Education*, Vol. 10(3). <https://doi.org/10.1002/rev3.3365>
- Saunders, I. M. et al. 2023. Grit, subjective happiness, satisfaction with life, and academic resilience among pharmacy and physical therapy students at two universities. *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 87(10), 100041. <https://doi.org/10.1016/j.ajpe.2022.10.009>
- Sawyer, R. K. 2014. Introduction : The New Science of Learning. *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences (Manuel de Cambridge sur les sciences de l'apprentissage)*. Cambridge, Royaume-Uni, Université de Cambridge Press, pp. 1-18. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.002>
- Schweisfurth, M. 2015. Learner-centred pedagogy: Towards a post-2015 agenda for teaching and learning. *International Journal of Educational Development*, Vol. 40, pp. 259-266. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2014.10.011>
- Scogin, S. C. et al. 2017. Learning by experience in a standardized testing culture: Investigation of a middle school experiential learning program. *Journal of Experiential Education*, Vol. 40(1), pp. 39-57. <https://doi.org/10.1177/1053825916685737>
- Seabra, F. et al. 2021. Emergency remote teaching and learning in Portugal: Teachers' perceptions. *Education Sciences*, Vol. 11(7), p. 349. <https://doi.org/10.3390/educsci11070349>
- Seligman, M. E. et Csikszentmihalyi, M. 2000. Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, Vol. 55(1), pp. 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. et al. 2009. Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, Vol. 35(3), pp. 293-311. <https://ppc.sas.upenn.edu/sites/default/files/positiveeducationarticle2009.pdf>
- Setiadi, R. 2020. Peace Education Pedagogy: A Strategy to Build Peaceful Schooling. *Actes de la Conférence internationale sur la psychologie de l'éducation et la pédagogie - « La diversité dans l'éducation » (ICEPP 2019)*. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.200130.105>

- Shaffer, M. L. 2019. Impacting student motivation: Reasons for not eliminating extracurricular activities. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Vol. 90(7), pp. 8-14. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1637308>
- Shah, R. K. 2020. Concepts of learner-centred teaching. *Shanlax International Journal of Education*, Vol. 8(3), pp. 45-60. <https://ssrn.com/abstract=4004513>
- Sheridan, M. A. et McLaughlin, K. A. 2016. Neurobiological models of the impact of adversity on education. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, Vol. 10, pp. 108-113. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2016.05.013>
- Sibley, E. et al. 2017. The impact of comprehensive student support on teachers: Knowledge of the whole child, classroom practice, and teacher support. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 65, pp. 145-156. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.012>
- Sieberer-Nagler, K. 2016. Effective classroom-management & positive teaching. *English Language Teaching*, Vol. 9(1), pp. 163-172. <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v9n1p163>
- Silver, B. 2013. Socrates: Happiness, wisdom and fruitful doubt. B. Silver, *Philosophy as Frustration*. Leiden, Brill, pp. 15-42. https://doi.org/10.1163/9789004254220_003
- Smith, A. P. 2019. Student workload, wellbeing and academic attainment.e. L. Longo et M. C. Leva (Eds.), *Human Mental Workload: Models and Applications*, Third International Symposium. Cham, Springer, pp. 35-47. https://doi.org/10.1007/978-3-030-32423-0_3
- Sosteric, M. et Raktovic, G. 2020. Eupsychian theory: Reclaiming Maslow and rejecting the pyramid-the seven essential needs. *PsyArXiv*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/fswk9>
- Spilt, J. L. et al. 2011. Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, Vol. 23, pp. 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stacey, M. et al. 2022. Triage in teaching: The nature and impact of workload in schools. *Asia Pacific Journal of Education*, Vol. 42(4), pp. 772-785. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1777938>
- State Council of Educational Research and Training. 2023. *The Pursuit of Happiness in Education: A Research Report*. Delhi, State Council of Educational Research and Training. https://scert.delhi.gov.in/sites/default/files/2023-05/happiness_study_2022_v0.26_1_compressed.pdf
- Stearse, T. et al. 2023. The association between academic pressure and adolescent mental health problems: A systematic review. *Journal of Affective Disorders*, Vol. 339, pp. 302-317. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.07.028>
- Steinmayr, R. et al. 2016. Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, Vol. 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- STiR. 2023. What is STiR'S impact? STiR Education. <https://stireducation.org/what-is-stirs-impact/>.
- Stockard, J. et al. 2018. The Effectiveness of Direct Instruction Curricula: A Meta-Analysis of a Half Century of Research. *Review of Educational Research*, Vol. 88(4), pp. 479-507. <https://doi.org/10.3102/0034654317751919>
- Szűcs, D. 2019. The origins of math anxiety and interventions. *IBE Science of Learning Portal*. <https://solportal.ibe-unesco.org/articles/the-origins-of-math-anxiety-and-interventions/>
- Tan, J. et al. 2021. The influence of academic emotions on learning effects: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 18(18), 9678. <https://doi.org/10.3390/ijerph18189678>
- Tanner, C. K., 2009. Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, Vol. 47(3), pp. 381-399. <https://doi.org/10.1108/09578230910955809>
- The Happiness Project. 2023. *The Happiness Project. Impact Report. Capturing the Impact of the Happiness Project on Students and Teachers in Pakistan*.
- Thomas, M. S. et al. 2019. Trauma-informed practices in schools across two decades: An interdisciplinary review of research. *Review of Research in Education*, Vol. 43(1), pp. 422-452. <https://doi.org/10.3102/0091732X18821123>
- Tong, D. H. et al. 2020. Applying Experiential Learning to Teaching the Equation of a Circle: A Case Study. *European Journal of Educational Research*, Vol. 9(1), pp. 239-255. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.1.239>
- Torres, A. C. 2016. Is this work sustainable? Teacher turnover and perceptions of workload in charter management organizations. *Urban Education*, Vol. 51(8), pp. 891-914. <https://doi.org/10.1177/0042085914549367>
- Tran, T.-A. T. et al. 2023. The Happy Schools Project in Thua Thien Hue Province: Impact Evaluation. *Proceedings of the First Happy Schools International Symposium*, pp. 16-37.
- Trinies, V. et al. 2016. The impact of a school-based water, sanitation, and hygiene program on absenteeism, diarrhea, and respiratory infection: a matched-control trial in Mali. *The American Journal of Tropical Medicine and Hygiene*, Vol. 94(6), pp. 1418-25. <https://doi.org/10.4269/ajtmh.15-0757>
- Ucan, S. et al. 2023. Understanding the Cognitive and Socio-Emotional Dimensions of Dialogic Teaching and Learning Approach. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, Vol. 13(1), pp. 158-175. <https://ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/ijocis.2023.007>
- Uduku, O. 2015. Designing schools for quality: An international, case study-based review. *International Journal of Educational Development*, Vol. 44, pp. 56-64. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.05.005>
- UNESCO-BIE. 2023. La nécessité d'élargir l'évaluation et la manière de le faire. Genève, UNESCO-IBE. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384874_fre
- UNESCO-IBE. s.d. Vision et mission. <https://www.ibe.unesco.org/fr/about-us/vision-and-mission>
- UNESCO-IESALC. 2023. *The Future of Higher Education: Skills for the World of Tomorrow*. Paris, UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/en/2023/08/11/the-future-of-higher-education-skills-for-the-world-of-tomorrow/>

- UNESCO- MGIEP. 2020. Rethinking Learning: A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems. New Delhi, UNESCO-MGIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373890>
- UNESCO-MGIEP. 2022. Human Flourishing in Schools. The International Science and Evidence-based Education Assessment Working Group. New Delhi, UNESCO-MGIEP. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382052>
- UNESCO-UIL. 2015. Réseau mondial des villes apprenantes de l'UNESCO : documents d'orientation. Hambourg, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234986_fre
- UNESCO. 1974. Recommandation sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, adoptée par la Conférence générale lors de sa dix-huitième session, Paris, 19 novembre 1974. Paris, UNESCO.
- UNESCO. 2012. Recognition of Prior Learning and Experiences as a Means to Re-Integrate Early School Leavers into Education and Training. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217889>
- UNESCO. 2014. Skills for Holistic Human Development. Bangkok, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245064>
- UNESCO. 2015. Repenser l'éducation : vers un bien commun mondial ? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232696>
- UNESCO. 2016. Happy Schools! A Framework for Learner Well-being in the Asia-Pacific. Paris et Bangkok, UNESCO et Bureau de l'UNESCO à Bangkok. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244140/PDF/244140eng.pdf.multi>
- UNESCO. 2017a. Déchiffrer le code : l'éducation des filles et des femmes aux sciences, technologie, ingénierie et mathématiques (STEM) Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259816>
- UNESCO. 2017b. Violence et harcèlement à l'école : rapport sur la situation dans le monde. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246976>
- UNESCO. 2017c. L'évaluation de l'apprentissage à l'UNESCO : assurer un apprentissage efficace et pertinent pour tous. Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260325_fre
- UNESCO. 2019. Au-delà des chiffres : en finir avec la violence et le harcèlement à l'école. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. 2021. Repenser nos futurs ensemble : un nouveau contrat social pour l'éducation. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379705>
- UNESCO. 2022a. Going global with the Happy Schools framework : supporting holistic school happiness to improve teaching, learning and well-being. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382002>
- UNESCO. 2022b. Aucun enfant laissé pour compte : rapport mondial sur le décrochage scolaire des garçons. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384078>
- UNESCO. 2022c. Conférence mondiale sur l'Éducation et la protection de la petite enfance 2022. 4 - Innovations du programme. <https://www.youtube.com/watch?v=-wzt8sBBTdw>
- UNESCO. 2022d. The Inclusion of Learners with Disabilities: Guidelines on Emergency Movement to Online and Distance Learning. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380661?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-05ca757e-633e-4aee-ae9-c1c1541805d5>
- UNESCO. 2023a. Rapport mondial sur les enseignants : Remédier aux pénuries d'enseignants ; Grandes lignes Paris, UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387400_fre
- UNESCO. 2023b. Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2023 : les technologies dans l'éducation : qui est aux commandes ? Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385723>
- UNESCO. 2023c. Dashboard of Country Commitments and Actions to Transform Education. UNESCO. https://www.unesco.org/sdg4education2030/en/knowledge-hub/dashboard?TSPD_101R0=080713870fab20004c29f1a5afc528cd00ca99390536ec509e3cca899c94354e7521b5e9fbaa3f43083c8a8c1a1430007212298465c8edc2486aa14b571841eb568d67b6be81fbfbef5d163dac61e28a17a3b9b4862ca62f933cdceab2fd3c8
- UNESCO. 2023d. Message de Mme Audrey Azoulay, Directrice générale de l'UNESCO, à l'occasion de la Journée internationale contre la violence et le harcèlement en milieu scolaire, y compris le cyber-harcèlement, 2 novembre 2023 Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387321>
- UNESCO. 2023e. School Violence: Why Gender Matters and How to Measure School-Related Gender-Based Violence. Paris, UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385788/PDF/385788eng.pdf.multi>
- UNESCO. 2023f. Greening every school. Development of the Quality Standard for Green Schools. UNESCO. https://www.unesco.org/en/education-sustainable-development/greening-future/schools?TSPD_101_R0=080713870fab200030c8a5d02a3fa082afb5499beab-27bb0cff802e76a37b28dbbd0026f876ed23b08d487534a143000fb1b62_911b36337f66cf093807d3894367e6d18eff50dafd959528e80282e
- UNESCO. 2024. Le projet des Écoles Heureuses de l'UNESCO instaure la joie de l'apprentissage dans les salles de classe au Yémen UNESCO. https://www.unesco.org/fr/articles/le-projet-des-ecoles-heureuses-de-lunesco-instaure-la-joie-de-lapprentissage-dans-les-salles-de?TSPD_101R0=080713870fab2000f2dee22ae72edd0a3cf7757305a3e805fe1ea1fc9b722cd70bcd5afbc8d428db0871522c-d4143000aab2cb820dd3299417e540a696a9ffc5f389aa3fa9e50fae985b38e955a9cfa7812f42f0d59eb84dad64f17fe69b05b5
- UNESCO. À paraître. Mainstreaming Social and Emotional Learning in Education Systems. Policy Guidelines. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2009. Child-Friendly Schools Manual. New York, UNICEF. <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf>
- UNICEF. 2021. La Situation des enfants dans le monde 2021 : Dans ma tête : Promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants. New York, UNICEF. https://www.unicef.org/media/115496/file/SOWC2021_Full_Report_FR_WEB_copy%20.pdf

- UNICEF. 2022. Child Food Poverty: A Nutrition Crisis in Early Childhood. New York, UNICEF. <https://data.unicef.org/resources/child-food-poverty/>
- UNOCHA. 2023. Yémen. UNOCHA. <https://www.unocha.org/yemen>
- van den Toren, S. J. et al. 2019. School absenteeism, Health-Related Quality of Life [HRQOL] and happiness among young adults aged 16–26 years. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, Vol. 16(18). <https://doi.org/10.3390/ijerph16183321>
- Verger, A. et Skedsmo, G. 2021. Enacting accountabilities in education: exploring new policy contexts and theoretical elaborations. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 33, pp. 391-401. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09371-x>
- Viac, C. et Fraser, P. 2020. Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis. Documents de travail de l'OCDE sur l'éducation, n° 213. Paris, Éditions de l'OCDE. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- Viegas, L. H. 2022. Categorias e Critérios para uma Happy School em Portugal a partir do Relatório da UNESCO de Bangkok. Dias, J. (Ed.) *Perspetivas sobre a Felicidade. Contributos para Portugal no World Happiness Report (ONU)*. (Vol. 3, pp. 83-106.) https://www.academia.edu/100554176/Categorias_e_Crit%C3%A9rios_para_uma_Happy_School_em_Portugal_a_partir_do_Relat%C3%B3rio_da_UNESCO_de_Bangkok
- Vu, T. 2022. Motivation-achievement cycles in learning: A literature review and research agenda. *Educational Psychology Review*, Vol. 34(1), pp. 39-71. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09616-7>
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge (MA), États-Unis, Université de Harvard Press.
- Waldinger, R. et Schulz, M. 2023. *The Good Life: Lessons from the World's Longest Scientific Study of Happiness*. New York, Simon and Schuster.
- Walker, M. et Unterhalter, E. 2007. *Amartya Sen's Capability Approach and Social Justice in Education*. New York, Palgrave Macmillan.
- Wang, L. et Yu, Z. 2023. Gender-moderated effects of academic self-concept on achievement, motivation, performance, and self-efficacy: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, Vol. 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1136141>
- Wang L. 2023. Flexible learning pathways: A more relevant future for all. UNESCO. https://www.unesco.org/en/articles/flexible-learning-pathways-more-relevant-future-all?TSPD_101_R0=080713870fab2000f6ed9cbe1b9f9119c093f3271e93a9328851cd35a2143b-1d55b8240b8aeb603d0864ae41d4143000478c6e65649c7927179877792c34598820298e32e1d0c096aee8788d4692e9783488df0bfdb-1d0708ceb21c1a8e69c68
- Wargocki, P. et al. 2019. The relationship between classroom temperature and children's performance in school. *Building and Environment*, Vol. 157, pp. 197-204. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2019.04.046>
- Welmond, M. J. et Gregory, L. 2021. *Educational Underachievement Among Boys and Men*. Washington. Washington, DC, Banque mondiale. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/11104164461110155/pdf/Educational-Underachievement-Among-Boys-and-Men.pdf>
- Wentzel, K. R. et al. 2021. Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 113(1), p. 157-180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>
- Wiederkehr, V. et al. 2015. From social class to self-efficacy: Internalization of low social status pupils' school performance. *Social Psychology of Education*, Vol. 18(4), pp. 769-784. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9308-8>
- Winthrop, R. et McGivney, E. *Skills for a Changing World: Advancing Quality Learning for Vibrant Societies*. Washington DC, États-Unis, Brookings Institution. <https://eric.ed.gov/?id=ED595155>
- Wiseman, D. G. et Hunt, G. H. 2013. *Best Practice in Motivation and Management in the Classroom*. Springfield, Charles C Thomas Publisher.
- Yu, M. et al. 2022. 'Working together as a team really gets them fired up': Afterschool program mentoring strategies to promote collaborative learning among adolescent participants. *Applied Developmental Science*, Vol. 26(2), pp. 347-361. <https://doi.org/10.1080/1088691.2020.1800467>
- Zhang, W. et Bray, M. 2020. Comparative research on shadow education: Achievements, challenges, and the agenda ahead. *European Journal of Education*, Vol. 55(3), pp. 322-341. <https://doi.org/10.1111/ejed.12413>
- Zosh, J. M. et al. 2018. Accessing the Inaccessible: Redefining Play as a Spectrum. *Frontiers in Psychology*, Vol. 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01124>
- Zosh, J. M. et al. 2022. *Learning Through Play and the Development of Holistic Skills Across Childhood*. Billund, Danemark, Fondation LEGO. <https://cms.learningthroughplay.com/media/qjndcaea/holistic-skills.pdf>

Annexes

Annexe 1

Initiatives d'éducation au bonheur et au bien-être

Le cadre des écoles heureuses a été développé et étendu sur la base des nombreuses initiatives passées et en cours dans le monde entier, visant à améliorer le bonheur et l'apprentissage grâce à des approches holistiques et globales. Bien que les cas ci-dessous diffèrent de l'initiative Écoles heureuses, ils partagent des objectifs similaires et illustrent des manières concrètes de mettre le bonheur au service de l'apprentissage.

Initiatives mondiales d'éducation au bonheur

Cadre CASEL pour l'ASE

L'apprentissage social et émotionnel (ASE) se concentre sur le développement de l'intelligence émotionnelle, des compétences interpersonnelles et du bien-être général des élèves. Il vise à doter les individus des outils et des compétences nécessaires pour comprendre et gérer leurs émotions, développer de l'empathie et des relations solides, prendre des décisions responsables et naviguer avec succès dans les complexités sociales de la vie. La Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), une organisation qui se consacre à la progression de la recherche et de la pratique en matière d'ASE, a élaboré un cadre pour promouvoir l'ASE dans les écoles et les salles de classe. Le modèle CASEL définit cinq compétences de base pour l'ASE : la conscience en soi, l'autogestion, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable.

Ce modèle reconnaît l'ASE comme un processus permettant aux apprenants « d'appliquer les connaissances, les compétences et les attitudes nécessaires pour développer une identité saine, gérer ses émotions et atteindre des objectifs personnels et collectifs, ressentir et montrer de l'empathie pour les autres, établir et maintenir des relations de soutien, et prendre des décisions responsables et bienveillantes » (CASEL, 2020). Le modèle met l'accent sur la façon dont l'ASE se diversifie au-delà de l'apprenant pour avoir un impact sur la classe, l'école, la famille et la communauté. L'enseignement du bonheur et du bien-être aux apprenants aboutirait donc à des sociétés plus heureuses et à un monde plus heureux.

Le modèle de l'UNESCO MGIEP pour l'ASE

L'UNESCO a également élaboré des normes en matière d'ASE au vu des nombreux avantages qu'il présente pour les apprenants et les enseignants (UNESCO, à paraître). Pour les apprenants, l'ASE contribue à améliorer les compétences personnelles et sociales, le comportement prosocial, les attitudes prosociales et la réussite scolaire, tout en réduisant les problèmes de comportement, la détresse émotionnelle, le harcèlement et les agressions, ainsi que l'abus de drogues. Pour les enseignants, l'ASE contribue à améliorer le climat de la classe et de l'école, ainsi que le bien-être des enseignants, leur sentiment d'accomplissement personnel et leurs compétences socio-émotionnelles, tout en réduisant l'épuisement émotionnel, le stress et l'anxiété (UNESCO, à paraître).

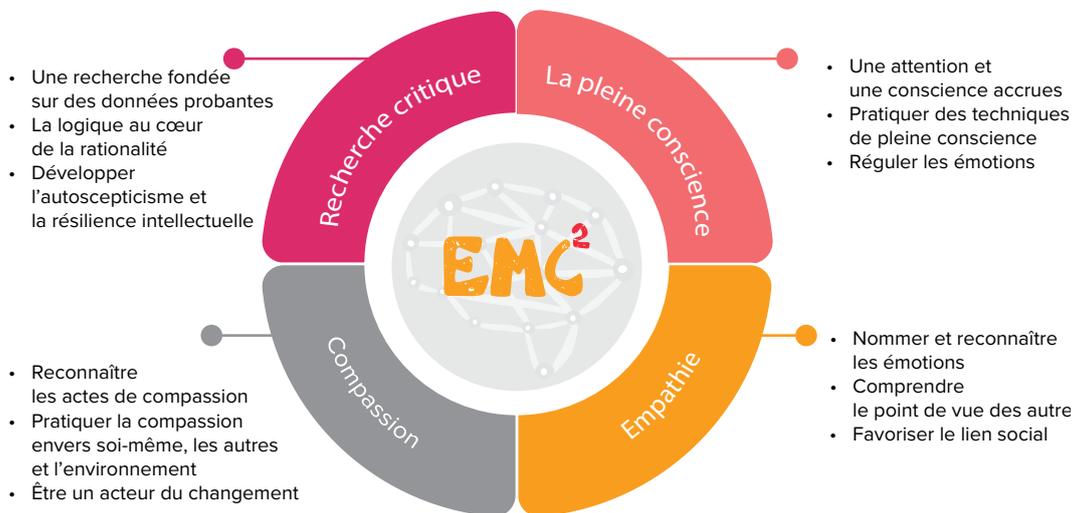
L'Institut Mahatma Gandhi d'éducation pour la paix et le développement durable (MGIEP) de l'UNESCO estime qu'il faut donner aux apprenants, aux jeunes et aux enseignants les compétences socio-émotionnelles nécessaires pour relever les défis posés par les systèmes éducatifs. Pour ce faire, le MGIEP intègre l'ASE dans les systèmes éducatifs, avec pour objectif principal de façonner des cerveaux davantage bienveillants. Il utilise le cadre de l'EMC (Empathie, Pleine conscience, Compassion) (voir figure 6), qui développe des compétences telles que l'empathie, la compassion, la gentillesse, la pleine conscience et la recherche critique à travers les différents cours proposés à l'institut (UNESCO-MGIEP, 2020). Ces compétences doivent être développées - elles ne sont pas acquises. Avec la pratique, ces compétences deviennent précieuses pour relever les défis à l'intérieur et à l'extérieur des systèmes éducatifs. Le MGIEP affirme que pour être vraiment heureux, il faut d'abord

faire preuve de compassion envers soi-même, les autres et les autres êtres vivants. L'ASE est un élément essentiel pour bouleverser les pratiques éducatives actuelles - et dans de nombreux cas, dépassées - grâce à une approche fondée sur des données probantes, avec des outils pratiques

pour aider à améliorer et à maintenir le bonheur menant à l'épanouissement humain.

Il existe de nombreux cadres ASE, un exemple du MGIEP est notamment présenté dans la figure ci-dessous.

Figure 6. EMC² de l'UNESCO MGIEP



Source : UNESCO-MGIEP (2020), p. xxxiii.

Les écoles amies des enfants de l'UNICEF

Le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) promeut les écoles amies des enfants depuis des décennies. Le cadre des écoles amies des enfants soutient les environnements éducatifs pour un apprentissage et un développement holistiques avec l'enfant au centre, et en tant que tel, il est un véhicule clé pour la mise en œuvre de la Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant dans le contexte de l'éducation. Ancré dans une approche fondée sur les droits, le modèle des écoles amies des enfants englobe un concept multidimensionnel d'éducation de qualité qui va au-delà de la réussite scolaire et répond à l'ensemble des besoins de l'enfant (UNICEF, 2009).

Le modèle des écoles amies des enfants, qui entend donner une dimension multiple à l'éducation de qualité, recoupe plusieurs secteurs afin d'aborder le bien-être de l'apprenant de manière globale, en s'intéressant notamment aux infrastructures physiques, à la santé, à la nutrition, à la sécurité, à la pédagogie, à la formation des enseignants, au bien-être psychologique et à l'implication de la communauté.

Le modèle des écoles amies des enfants ne se limite pas à l'école. L'accent est mis sur les besoins de l'enfant dans

son ensemble, non seulement sur les aspects dont les éducateurs se sentent généralement responsables, mais également sur la communauté scolaire dans laquelle se trouvent les établissements scolaires. Le cadre reconnaît donc l'interconnexion entre la scolarité d'un enfant et la dynamique plus large de la famille ou de la communauté qui a un impact sur l'apprentissage et le développement, de manière holistique.

Le modèle des écoles amies des enfants n'est pas rigide avec un nombre prédéfini d'éléments. Il est plutôt flexible, contextuel et qui s'adapte, guidé par certains grands principes et la perspective d'environnements éducatifs sûrs, sains et protecteurs, dotés d'éducateurs formés, équipés de ressources adéquates et offrant des conditions propices à l'apprentissage.

Cette flexibilité constitue donc la base de l'adaptabilité à de multiples contextes et besoins. Par exemple, le modèle des écoles amies des enfants du Nigeria a mis l'accent sur les dimensions de genre en raison des expériences négatives des apprenantes, tandis que les Philippines se sont concentrées sur l'efficacité de l'école. La Mongolie, quant à elle, a mis davantage l'accent sur la politique et les droits de l'enfant (UNICEF, 2009).

Initiatives régionales d'éducation au bonheur

Enquête de l'OCDE sur les compétences sociales et émotionnelles et réseau Schools+

En tant qu'organisation intergouvernementale travaillant principalement avec des pays à hauts revenus, l'OCDE a développé deux initiatives particulièrement pertinentes pour promouvoir le bonheur dans l'éducation. La première est l'enquête internationale Enquête sur les compétences sociales et émotionnelles (SSES), qui identifie et évalue les conditions et les pratiques qui favorisent ou entravent le développement des compétences sociales et émotionnelles. L'enquête SSES mesure 16 compétences sociales et émotionnelles différentes chez les élèves âgés de 10 à 15 ans. Parmi les compétences évaluées figurent l'optimisme, l'empathie, la confiance, la coopération, la curiosité, la créativité et la tolérance, toutes étroitement associées aux principes des écoles heureuses. En outre, l'enquête SSES recueille des données auprès des élèves, des parents et des enseignants sur les facteurs familiaux, scolaires et environnementaux, ainsi que sur d'autres caractéristiques et résultats de la vie, afin de comprendre les conditions conduisant aux et découlant des compétences sociales et émotionnelles. L'approche SSES est similaire à celle des écoles heureuses dans ses efforts pour évaluer et promouvoir les compétences sociales et émotionnelles pour une éducation de qualité et des résultats de la vie.

La deuxième initiative de l'OCDE sur le bonheur et l'apprentissage est le nouveau réseau Schools+ de l'OCDE. Ce réseau vise à mettre en relation les écoles et à leur donner les moyens de partager leurs innovations et d'accumuler des preuves afin d'encourager « des changements au niveau du système pour améliorer l'apprentissage et le bien-être des élèves » (OCDE, n.d.). Pour relever les défis du XXI^e siècle, les écoles doivent être habilitées à jouer un rôle plus central et plus actif dans l'amélioration de l'éducation. En tant que « réseau des réseaux », Schools+ réunira les principaux réseaux et organisations de l'éducation afin de placer les écoles au centre de la conception de l'éducation, dans le but de relever des défis communs et d'inspirer des progrès dans les salles de classe, les écoles et les politiques. Les participants à Schools+ partagent trois objectifs principaux :

- Favoriser les échanges : offrir un espace aux réseaux d'éducation pour qu'ils apprennent les uns des autres les pratiques de référence afin d'appuyer les écoles.
- Favoriser l'apprentissage structuré et l'innovation : faire progresser les connaissances des écoles en identifiant

les innovations de base et en facilitant la cocréation et la production d'éléments probants sur les défis communs les plus urgents.

- Informer les politiques : tirer parti des innovations et de l'expertise des écoles pour mieux informer les politiques éducatives dans les différents pays.

En 2023-24, les réseaux participant à Schools+ unissent leurs forces pour examiner de nouvelles approches de la pratique en classe (les méthodes de travail des enseignants) et des moyens de diffuser les innovations en classe à grande échelle. Il s'agira notamment d'examiner de nouvelles approches pédagogiques en matière d'engagement cognitif, de soutien socio-émotionnel, d'interaction en classe, de qualité de la matière enseignée, d'évaluation et de retour d'information. Schools+ s'aligne sur les principes des écoles heureuses en s'engageant à améliorer l'apprentissage et le bien-être, en créant une plus grande collaboration entre les acteurs de l'école et les acteurs du système au sens large. Schools+ s'engage également en faveur de pédagogies innovantes et de la création d'un pont entre la recherche mondiale et les innovations en classe, afin qu'elles puissent être comprises et adaptées aux contextes locaux.

Le Passeport pour la réussite scolaire de l'Union européenne

L'Espace européen de l'éducation (EEE) vise à faciliter la mobilité des apprenants et du personnel éducatif, la coopération et la communication, ainsi que la collaboration entre les États membres de l'Union européenne (UE) et les parties prenantes, afin que l'éducation et la formation de haute qualité, innovantes et inclusives, soutenant la croissance économique et les opportunités d'emploi de qualité, ainsi que le développement personnel, social et culturel, deviennent une réalité dans tous les États membres et toutes les régions de l'UE. L'initiative de l'EEE aide les États membres à collaborer pour mettre en place des systèmes d'éducation et de formation plus résilients et plus inclusifs.

La santé mentale des enfants et des jeunes est devenue un problème majeur en Europe, avec des statistiques alarmantes : environ neuf millions d'adolescents (âgés de 10 à 19 ans) sont confrontés à des problèmes de santé mentale et un adolescent sur cinq (âgé de 11 à 17 ans) a déclaré ressentir un certain mal-être et de l'anxiété face à l'avenir. Par ailleurs, 24 % des enseignants européens déclarent que

leur travail nuit à leur santé mentale et 22 % à leur santé physique.

Deux initiatives phares au sein de l'EEE se concentrent sur les problématiques de bien-être à l'école. Tout d'abord, la recommandation du Conseil de 2022 sur le « Passeport pour la réussite scolaire » invite les États membres de l'UE à mettre en œuvre des stratégies intégrées et systémiques visant à garantir de meilleurs résultats éducatifs pour tous les apprenants, en abordant simultanément l'abandon précoce scolaire et de formation, en promouvant de meilleurs résultats en matière de compétences de base et de bien-être à l'école. Le nouveau cadre politique proposé par « Passeport pour la réussite scolaire » décrit un ensemble de mesures de prévention, d'intervention et de compensation visant à :

- Placer les besoins des apprenants au centre des pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.
- Appuyer les écoles pour développer une « approche globale de l'école », dans laquelle tous les membres de la communauté scolaire et les parties prenantes externes s'engagent activement et en collaboration pour promouvoir la réussite scolaire des apprenants.
- Aider les chefs d'établissement, les enseignants, les formateurs et les autres membres du personnel à développer leurs connaissances, leurs capacités et leurs compétences, ainsi qu'à disposer de plus de temps, d'espace et de soutien pour travailler avec les apprenants menacés d'exclusion, d'échec scolaire et d'abandon précoce.
- Supprimer les obstacles à l'amélioration de l'équité et de l'inclusion dans les systèmes d'éducation et de formation.
- Renforcer les politiques fondées sur des données probantes en promouvant la collecte de données et les systèmes de suivi aux niveaux national, régional et local.

La Commission soutient activement la mise en œuvre de la Recommandation par des possibilités de financement, l'apprentissage par les pairs et l'échange d'informations entre les pays de l'UE et les parties prenantes (par l'intermédiaire du groupe de travail de l'EEE sur les écoles, sous-groupe Passeport pour la réussite scolaire), ainsi que l'élaboration et le partage de bonnes pratiques et de ressources.

Deuxièmement, un groupe d'experts, spécialisé dans les environnements d'apprentissage de soutien pour les groupes à risque d'échec scolaire et favorisant le bien-être à l'école, a été mis en place en mars 2023. Le groupe étudie la manière de promouvoir des approches scolaires globales

du bien-être et de la santé mentale à l'école et élabore des lignes directrices à l'intention des décideurs politiques et des écoles, dont la publication est prévue en mai 2024. Ces lignes directrices seront accompagnées d'un outil d'auto-évaluation, ainsi que d'exemples de pratiques et de ressources inspirantes, qui seront également partagées par l'intermédiaire de la plateforme européenne de l'éducation et de sa boîte à outils européenne pour l'inclusion et le bien-être à l'école.

Ces deux initiatives de l'Union européenne s'inscrivent parfaitement dans l'approche des écoles heureuses puisqu'elles visent à améliorer le bien-être à l'école d'une manière holistique et systémique.

Southeast Asia Primary Learning Metrics

La Southeast Asia Primary Learning Metrics (SEA PLM) (Mesures de l'apprentissage primaire en Asie du Sud-Est) est une autre initiative régionale - ou, dans ce cas, sous-régionale - dont l'objectif d'améliorer les processus d'évaluation fait écho à la philosophie des écoles heureuses. SEA PLM est un programme d'évaluation de l'apprentissage et de renforcement des capacités conçu par et pour les pays d'Asie du Sud-Est afin d'améliorer les résultats de l'apprentissage dans l'éducation de base. En tant qu'évaluation comparative de l'apprentissage, elle comprend des domaines tels que la lecture, l'écriture et les mathématiques, mais aussi la citoyenneté mondiale (UNICEF, 2019). Les questions de l'enquête sur la citoyenneté mondiale portent sur la tolérance et l'empathie des apprenants, en leur demandant ce qu'ils ont appris sur les personnes différentes d'eux et comment ils ont appris à résoudre pacifiquement les désaccords avec leurs camarades de classe ; tous ces aspects sont liés à de nombreux aspects de l'initiative Écoles heureuses. Il en va de même pour les questions de fond, en demandant notamment aux apprenants s'ils aiment l'école, s'ils s'y sentent en sécurité, s'ils s'y sentent à leur place et s'ils peuvent s'y faire facilement des amis (UNICEF et SEAMEO, 2020). En prenant en compte les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage, la SEA PLM développe la définition et l'évaluation des résultats d'apprentissage, conformément aux principes des écoles heureuses.

The Happiness Project, Project Everyone (Allemagne, Chine, Indonésie, Pakistan, Suède, Türkiye)

Le Happiness Project (Projet du bonheur) est un programme d'ASE destiné aux écoliers âgés de 6 à 12 ans. Il a été développé par Project Everyone, en partenariat avec Wall's Ice Cream, pour appuyer l'ODD 3 sur la santé et le bien-être. Ce programme est basé sur cinq ingrédients clés du bonheur : la créativité, les connexions, le mouvement, la gentillesse et la gratitude (The Happiness Project, 2023).

Ces cinq ingrédients ont ensuite servi de base à cinq modules d'un programme sur le bonheur qui demandait aux apprenants de se définir eux-mêmes ; de relever de courts défis et d'entreprendre des actions pour intégrer le bonheur dans la vie quotidienne ; de créer un projet sur le bonheur par le biais de la réflexion conceptuelle, de l'apprentissage par les pairs et de l'échange de compétences, permettant aux apprenants d'identifier des héros du bonheur ; et de célébrer un festival du bonheur en tant que communauté scolaire.

L'initiative accorde une grande importance à l'établissement de relations solides entre les élèves et leurs camarades, ainsi que sur le développement des relations entre les enseignants et les élèves. Le Happiness Project montre aux enfants que les émotions sont des sentiments qui vont et viennent, comme les vagues. Les modules encouragent les enfants à considérer le bonheur comme une émotion qui s'insère dans un puzzle d'autres émotions, plutôt que comme une émotion qui doit être ressentie en permanence.

L'une des composantes essentielles du Happiness Project est de permettre aux élèves de se considérer comme des acteurs du changement. L'une des activités d'apprentissage permet aux élèves de suivre un processus de réflexion conceptuelle afin d'identifier un obstacle au bonheur de la communauté ou de la classe, puis de réfléchir de manière créative pour élaborer une solution, en utilisant les outils qu'ils ont appris tout au long du projet.

À ce jour, le Happiness Project a touché 250 000 enfants en Allemagne, en Chine, en Indonésie, au Pakistan, en Suède et en Türkiye, et prévoit de s'étendre au Brésil, à l'Équateur et au Mexique en 2024. Il est administré en partenariat avec des partenaires locaux dans chaque pays, qui sont chargés de travailler avec les écoles, de former les éducateurs et d'adapter les activités d'apprentissage aux contextes locaux, en lien étroit avec Project Everyone.

Un examen du programme pilote au Pakistan, où il a été mis en œuvre auprès de 5 000 élèves et 50 enseignants dans 25 écoles, montre des résultats prometteurs en termes de

bien-être et d'apprentissage. Le rapport d'impact a révélé que les apprenants avaient amélioré leur perception d'eux-mêmes et leur conscience sociale, ainsi que leurs relations entre pairs, leurs relations entre enseignants et élèves et leurs compétences en matière de résolution de problèmes. Ce rapport a également montré qu'ils avaient développé des modes de vie plus sains en dehors de la salle de classe.

Dans une enquête menée auprès d'enseignants, plus de la moitié d'entre eux ont indiqué que plus de 80 % des apprenants étaient plus motivés à apprendre, tout en constatant un impact sur leur propre bonheur et bien-être en enseignant le Happiness Project. Les parents, quant à eux, ont observé de meilleurs résultats scolaires chez leurs enfants depuis le début du programme et une amélioration du comportement à la maison (The Happiness Project, 2023). D'autres recherches sur l'impact du Happiness Project sont en cours et les premières conclusions sont attendues pour la fin de l'année 2024.

Parents Engage (Allemagne, Chypre, Grèce, Italie, Pays-Bas, Türkiye)

Le programme Parents Engage (Parents impliqués) forme les enseignants à l'engagement des parents tout en aidant ces derniers à s'impliquer dans la scolarité et l'apprentissage de leurs enfants. Il est né d'un partenariat Erasmus+ financé par l'UE et regroupant sept organisations de l'Allemagne, de Chypre, de la Grèce, de l'Italie, du Royaume des Pays-Bas et de la Türkiye.

Le programme se concentre sur le développement des compétences des enseignants et vise principalement à favoriser des relations productives avec les familles de migrants et de réfugiés, à aider les parents migrants et réfugiés à s'impliquer dans l'école de leurs enfants, à améliorer l'éducation, à réduire l'abandon scolaire précoce et à aider les enfants migrants et réfugiés défavorisés dans l'enseignement primaire et secondaire. La mise en œuvre du programme montre que l'approche convient également pour favoriser les relations entre la famille et l'école de manière générale, ainsi que l'inclusion de plusieurs groupes défavorisés de diverses façons. Bien que le programme soit principalement axé sur la formation des enseignants, il offre également aux enseignants un outil pour soutenir les parents, en particulier les parents défavorisés, dans leur rôle d'éducateurs. Le programme repose sur trois piliers principaux :

- Un programme de formation des enseignants visant à développer leurs compétences en matière d'engagement parental, de travail avec des personnes issues de divers milieux culturels et éducatifs, et de

conception des meilleures solutions locales favorisant une approche de recherche-action pour explorer les besoins et les spécificités locales.

- Une application mobile/tablette pour les parents qui comprend deux parties principales. Il fournit des réponses aux questions de base que les parents - en particulier les migrants nouvellement arrivés - posent fréquemment aux enseignants qui, souvent, ne peuvent pas répondre, qu'il s'agisse de l'enregistrement des naissances, de l'éducation, de la santé, des aides financières ou des coutumes et traditions nationales.
- Un ensemble de recommandations politiques basées sur la recherche et fondées sur les recherches effectuées

par le partenariat ainsi que sur les expériences de pilotage du programme.

Le programme offre des outils pour la mise en œuvre du pilier Personnes du cadre des écoles heureuses en encourageant l'engagement entre les enseignants, les parents et les élèves. Il soutient également la réalisation des piliers Processus et Lieu en promouvant des approches holistiques de l'apprentissage et de la scolarisation impliquant la famille et la communauté. Enfin, le programme contribue également à traduire le pilier Principes dans la réalité en se concentrant sur l'intégration des communautés défavorisées dans la vie scolaire et en proposant des recommandations politiques.

Initiatives nationales et infranationales en matière d'éducation au bonheur

Éduquer au bonheur national brut (Royaume du Bhoutan)

🗨️ L'État s'efforce de promouvoir ces conditions qui permettront de réaliser le bonheur national brut.

(Gouvernement royal du Bhoutan, 2008, p. 18)

Depuis les années 1970, le royaume himalayen du Bhoutan promeut et utilise progressivement le bonheur national brut (BNB) pour suivre son développement. Le BNB est une approche alternative du développement, basée sur le bonheur, qui va au-delà des indicateurs économiques et intègre des éléments non économiques pour mesurer les progrès au niveau national. L'indice du BNB mesure le bonheur collectif et le bien-être de la population bhoutanaise à travers neuf domaines également pondérés, dont l'éducation, le bien-être psychologique, la vitalité de la communauté, la préservation de l'environnement et la bonne gouvernance.

L'approche du BNB se reflète également dans le système éducatif du pays. En 2009, le Bhoutan a élaboré une politique nationale intitulée « Educating for GNH » (L'éducation en faveur du BNB), qui établit le rôle de l'éducation pour promouvoir le bonheur individuel et sociétal. Cette politique visait à intégrer les principes du BNB dans les programmes scolaires, la formation des enseignants et les écoles (Drukpa, 2016 ; Chitra et Gurung, 2021).

➤ Avec le soutien des experts en éducation positive Adler et Seligman, le Bhoutan a mis au point un programme scolaire basé sur le BNB, de la cinquième jusqu'à la terminale. Le programme se concentre sur dix « compétences de vie » non académiques qui doivent être encouragées dans toutes les matières. La liste comprenait la conscience de soi, la gestion des émotions et les relations interpersonnelles - des compétences liées à l'amélioration du bonheur et des résultats d'apprentissage, comme indiqué au chapitre 1 (Adler et Seligman, 2019).

➤ Dans le cadre de cette politique, les enseignants et les directeurs de toutes les écoles du Bhoutan ont reçu une formation sur l'enseignement inspiré par le BNB. D'une part, les éducateurs ont été initiés aux pratiques de méditation afin d'améliorer leur propre bien-être et leurs stratégies d'enseignement. D'autre part, ils ont engagé des discussions sur les environnements scolaires positifs, la discipline positive et l'évaluation holistique des compétences afin d'améliorer les expériences d'apprentissage de leurs élèves.

➤ Le cadre des écoles vertes a en outre été élaboré pour transformer les écoles conformément au BNB. Ici, « vert » ne fait pas seulement référence à la nature, mais constitue « une métaphore qui représente tout ce qui entretient la vie et les êtres vivants » (Powdyel, 2014, p. 11). En effet, le cadre promeut un apprentissage holistique, tout au long de la vie, qui va au-delà des objectifs cognitifs, englobe les aspects socio-émotionnels de la vie et favorise un amour durable de l'apprentissage (voir figure 7).

Figure 7. Les huit éléments des écoles vertes du Bhoutan

<p>Verdure naturelle garder les espaces verts de l'école, préserver la nature et en tirer des enseignements</p>	<p>Verdure sociale apprendre à vivre ensemble et apprendre ensemble en établissant des relations et en se comprenant</p>	<p>Verdure culturelle célébrer les valeurs culturelles et les croyances par le biais des arts, de la langue et de la philosophie</p>	<p>Verdure intellectuelle cultiver et apprécier les dons et les capacités de chacun</p>
<p>Verdure scolaire mettre en place des processus d'apprentissage joyeux et amusants, encourager l'amour de l'apprentissage et de l'école</p>	<p>Verdure esthétique cultiver le goût et l'appréciation de l'art et de la beauté dans la vie</p>	<p>Verdure spirituelle créer un espace pour les expériences spirituelles et l'apprentissage qui favorisent la force intérieure et la résilience</p>	<p>Verdure morale favoriser la capacité à faire la différence entre le bien et le mal, le bon et le mauvais</p>

Source : D'après Drakpa et Dorji (2013).

« Educating for GNH » est une réforme éducative cruciale qui a eu une influence visible sur les politiques éducatives ultérieures au Bhoutan. Le « Education Blueprint for 2014–2024 » (Plan d'action de l'éducation pour 2014-2024) du pays, par exemple, continue de promouvoir la vision de « Educating for GNH » en mettant l'accent sur le bien-être des élèves, la réduction de la charge de travail des enseignants et une culture scolaire positive (ministère de l'Éducation [Bhoutan], 2014). En outre, bien que l'accent mis sur « Education for GNH » ait diminué au fil des ans, ses principes perdurent grâce aux éducateurs qui continuent d'appliquer les connaissances acquises lors de la formation dans leurs écoles respectives. Des cas anecdotiques révèlent que le programme de réforme a transformé les écoles en environnements d'apprentissage plus sûrs et plus inclusifs. « Educating for GNH » a également eu un impact positif concret sur les résultats des élèves. Une évaluation réalisée par Adler et Seligman (2019) a révélé que les performances des élèves aux examens nationaux standardisés ont montré une augmentation de l'écart type de 0,53 après la mise en œuvre du programme des compétences de la vie quotidienne. Cette constatation a conduit les auteurs à affirmer que « l'enseignement de ces compétences de vie aux élèves peut les rendre plus réceptifs à l'apprentissage des matières scolaires et leur permettre de mieux déployer leurs compétences académiques lors des examens standardisés » (Adler et Seligman, 2019). Dans l'ensemble, l'amélioration des résultats d'apprentissage au Bhoutan démontre non seulement la valeur d'environnements scolaires plus heureux pour un meilleur apprentissage, mais souligne également l'importance d'un soutien politique fort pour la mise en œuvre des cadres des écoles heureuses.

The Happiness Curriculum (Delhi, Inde)

Le Happiness Curriculum (Programme scolaire sur le bonheur) est une initiative du gouvernement de Delhi, produite par le Conseil d'État pour la recherche et la formation en éducation et soutenue par une forte volonté politique et un engagement en faveur du bonheur et du bien-être (Conseil d'État pour la recherche et la formation en éducation, Delhi, 2023).

Le programme a été conçu pour s'adapter aux écoles publiques de Delhi, afin d'accueillir des apprenants issus de milieux défavorisés. Il promeut le bonheur et le bien-être des élèves en se concentrant sur les compétences sociales et émotionnelles, et adopte quatre pédagogies principales :

1. La conscience
2. Récits de réflexion
3. Les activités interactives
4. L'expressivité

Ces pédagogies ont été appliquées dans le cadre de cours sur le bonheur d'une durée de 35 minutes le matin, où l'absence de jugement a permis aux élèves de s'exprimer, de réfléchir à leurs émotions et de partager ce qu'ils ressentent.

Après la mise en œuvre du programme scolaire sur le bonheur, les recherches ont montré un certain nombre de résultats positifs chez les apprenants et

les enseignants. Les apprenants se sont montrés plus conscients et focalisés sur leurs actions, avec une plus grande capacité d'autoréflexion et de changement de comportement.

Les enseignants ont montré un changement d'attitude qui a eu un impact positif sur la dynamique de la

classe : les élèves ont fait preuve de plus d'engagement et ont établi un lien plus profond avec les enseignants. Dans l'ensemble, l'étude a montré que ce programme a mené à une progression constante du bien-être social et émotionnel dans différentes catégories (Conseil d'État pour la recherche et la formation en éducation, Delhi, 2023).

Annexe 2

Précédent Cadre des écoles heureuses

Cadre régional des écoles heureuses pour l'Asie-Pacifique (UNESCO, 2016)


Personnes

-  **Amitiés et relations dans la communauté scolaire**
-  **Attitudes et attributs positifs des enseignants**
-  **Respect de la diversité et des différences**
-  **Valeurs et pratiques positives et collaboratives**
-  **Conditions de travail et bien-être des enseignants**
-  **Aptitudes et compétences des enseignants**


Processus

-  **Une charge de travail raisonnable et équitable**
-  **Travail d'équipe et esprit de collaboration**
-  **Des approches d'enseignement et d'apprentissage ludiques et engageantes**
-  **Liberté, créativité et engagement de l'apprenant**
-  **Sentiment de réussite et d'accomplissement**
-  **Activités extrascolaires et événements scolaires**
-  **Apprendre en équipe entre élèves et enseignants**
-  **Un contenu d'apprentissage utile, pertinent et engageant**
-  **Bien-être mental et gestion du stress**


Lieu

-  **Un environnement d'apprentissage chaleureux et amical**
-  **Un environnement sûr et exempt de harcèlement**
-  **Espaces verts et ouverts d'apprentissage et de jeu**
-  **Vision et leadership de l'école**
-  **Discipline positive**
-  **Santé, assainissement et nutrition**
-  **Gestion démocratique des écoles**

Source : UNESCO (2016), p. XIII.

Cadre mondial des écoles heureuses (2022)



Principes

- Culture d'apprentissage, de créativité et d'innovation à l'échelle de l'école
- Confiance, tolérance et coopération entre les membres de la communauté
- Respect de la diversité et des différences
- Engagement en faveur de la rigueur, de l'engagement et de la joie dans tous les espaces d'apprentissage



Personnes



Responsables centraux :

Inclure le bonheur de la communauté scolaire comme facteur de suivi de la réussite du système



Chefs d'établissement :

- Promouvoir la positivité et les *growth mindsets* à l'échelle de l'école

- Accompagner les enseignants, collaborer avec eux et leur allouer du temps de préparation afin de créer des environnements d'apprentissage agréables



Enseignants :

- Investir dans le développement de relations bienveillantes avec les élèves
- Apporter sa propre joie au travail pour la partager avec les élèves
- Croire au potentiel de chaque élève
- Avancer main dans la main avec les parents



Élèves :

- Sentiment d'appartenance à l'école
- S'engager dans l'apprentissage par les pairs et les activités scolaires



Parents :

- S'associer aux enseignants en se basant sur l'écoute, la compréhension et le partage des connaissances
- Engagement soutenu dans l'apprentissage des élèves



Communauté :

- Se responsabiliser mutuellement pour donner la priorité à la joie à chaque instant passé à l'école



Processus*

- Charge de travail gérable
- Limiter le stress lié aux évaluations
- Pédagogies et stratégies d'évaluation innovantes
- Curiosité, enquête et expériences d'apprentissage fondées sur la créativité
- Un contenu d'apprentissage pertinent au niveau local et conscient au niveau mondial
- Boucles de réaction responsables et opportunes
- Gérer le stress et les émotions par la réflexion personnelle et collective
- Célébrer de manière régulière les résultats obtenus par les pairs
- Être libre de personnaliser les expériences d'enseignement et d'apprentissage
- Activités extrascolaires, sportives, artistiques et événements scolaires



Lieu

- Personnalisation des espaces scolaires par les enseignants et les élèves
- Des espaces d'apprentissage multifonctionnels permettant une flexibilité physique et pédagogique
- Principes de conception universitaire pour l'apprentissage⁴, y compris l'accès aux personnes handicapées
- Des conditions physiques saines et durables sur le plan environnemental, notamment en ce qui concerne l'éclairage, la température, le bruit, la ventilation, le confort du mobilier et l'alimentation
- Des environnements d'apprentissage numériques et hybrides sûrs, engageants et interactifs
- Utilisation fréquente de l'espace extérieur commun pour des jeux non structurés
- Utilisation de l'école comme centre social et d'apprentissage communautaire

Source : UNESCO (2022a), p. 16.

Annexe 3

Exemple de mise en place d'un projet pilote national d'écoles heureuses

Exemple de répartition des activités et de calendrier pour la mise en place d'un projet national d'« Écoles heureuses » en 12 mois		
Phase 0 Mettre en place une équipe et un cadre nationaux pour les écoles heureuses	Mettre en place une équipe nationale pour les écoles heureuses avec des chefs de projet désignés. Organiser des réunions d'apprentissage entre pairs avec des pays expérimentés dans la mise en œuvre du cadre des écoles heureuses (par exemple, le Portugal, le Viêt Nam, le Yémen). Élaborer un cadre national des écoles heureuses adapté aux besoins et aux priorités du contexte du pays.	1 mois
Phase 1 Partage des connaissances et développement d'un projet pilote d'écoles heureuses	Organiser une série d'ateliers avec diverses parties prenantes afin de développer un projet pilote d'écoles heureuses. Les ateliers doivent viser à : <ul style="list-style-type: none"> • présenter l'initiative « Écoles heureuses » de l'UNESCO aux parties prenantes • fixer des objectifs, un calendrier et des résultats clairs pour un projet national d'écoles heureuses • affiner le cadre national des écoles heureuses • élaborer un outil de diagnostic pour chaque pilier du cadre des écoles heureuses afin d'évaluer l'état des pratiques des écoles heureuses dans les écoles • créer un module « Écoles heureuses » pour former les parties prenantes à chacun des piliers du cadre national des écoles heureuses • désigner des écoles pour mener un projet pilote 	2 mois
Phase 2 Renforcement des capacités des parties prenantes	Former les parties prenantes de l'étude pilote au « module des Écoles heureuses », disponible à la fois en personne et en ligne, afin d'améliorer leur préparation professionnelle et de leur permettre d'adopter et de diffuser les écoles heureuses dans leurs fonctions respectives.	2 mois
Phase 3 Analyse de la situation	En utilisant le cadre national des écoles heureuses et l'outil de diagnostic développé, entreprendre une analyse de la situation dans les écoles pilotes désignées pour comprendre l'état actuel des pratiques des écoles heureuses dans ces écoles, en collaboration avec les enseignants, les chefs d'établissement, les chefs de projet nationaux et l'UNESCO.	1 mois
Phase 4 Conception d'activités Écoles heureuses sur mesure	En collaboration avec les enseignants, les chefs d'établissement et les chefs de projet nationaux, concevoir des activités et des pratiques adaptées aux écoles heureuses, qui seront suivies par toutes les parties prenantes. Obtenir des conseils pour les activités à partir du <i>guide et de la boîte à outils des écoles heureuses de l'UNESCO</i> , et traduire le document dans la langue du pays si nécessaire. Continuer à échanger les meilleures pratiques entre les parties prenantes au cours de cette phase afin d'élaborer des activités efficaces.	2 mois
Phase 5 Mise en œuvre d'activités et collecte des données	Présenter les activités soigneusement élaborées des écoles heureuses dans les écoles pilotes désignées. Superviser activement la mise en œuvre des activités et assurer la collecte de données en temps réel sur leur impact.	3 mois
Phase 6 Analyse du projet pilote Écoles heureuses	Analyser les données collectées dans les écoles pilotes afin d'évaluer l'impact du projet « Écoles heureuses ». À partir de l'analyse des données, rédiger un rapport qui sera présenté au ministère de l'Éducation afin d'étendre le projet « Écoles heureuses » à l'ensemble du pays.	1 mois

Pourquoi le monde a besoin d'écoles heureuses

Rapport mondial sur le bonheur dans et pour l'apprentissage

Comment les « écoles heureuses » favorisent la qualité de l'apprentissage

Voir un enseignant sourire. Entendre les rires des élèves. Recevoir un câlin d'un ami. Sentir l'air frais. Savourer un repas équilibré à l'école. Ces cinq sens peuvent stimuler le bonheur à l'école et améliorer les expériences d'apprentissage, les résultats et le bien-être des élèves.

Avec l'initiative « Écoles heureuses », l'UNESCO place le bonheur au cœur de la transformation de l'éducation. Elle encourage les systèmes éducatifs à reconnaître que le bonheur est à la fois un moyen et un objectif d'un apprentissage de qualité. L'initiative s'appuie sur des données de plus en plus nombreuses qui établissent un lien entre le bonheur et l'amélioration de l'apprentissage, de l'enseignement, du bien-être et de la résilience du système dans son ensemble.

Ce rapport présente le cadre mondial de l'UNESCO pour les écoles heureuses, qui repose sur quatre piliers - les personnes, le processus, le lieu et les principes - et 12 critères de haut niveau pour guider la transformation de l'apprentissage. Il propose un modèle holistique pour intégrer le bonheur dans les politiques éducatives et le cultiver dans les écoles par le biais de changements systémiques.

Le rapport illustre la manière dont l'initiative « Écoles heureuses » vise à créer une transformation descendante et ascendante, en encourageant les gouvernements à reconnaître le bonheur comme un objectif fondamental de l'éducation. Il soutient d'inscrire des pratiques prometteuses d'apprentissage joyeux de l'école au niveau politique.

