

Cet article est distribué sous licence *Creative Commons* Paternité - Partage des conditions initiales à l'identique 4.0 International (BY SA)



Un laboratoire humain ou l'école de demain?

Les Lab-Écoles, les pratiques pédagogiques et l'autodétermination

Félix Faucher

Bachelier en enseignement de l'univers social et du développement personnel, Université Laval, Faculté des sciences
l'éducation,

Pour citer cet article :

Faucher, F. (2026). Un laboratoire humain ou l'école de demain? Les Lab-Écoles, les pratiques pédagogiques et l'autodétermination. *Initio, Numéro spécial*.

Résumé

Lab-École.

L'objectif de cette analyse est de porter un regard global sur le projet des Lab-Écoles au Québec de 2017 à 2025. Plus précisément, je propose une réflexion sur les apports des réaménagements des espaces physiques que proposent les Lab-Écoles tout en mettant de l'avant la théorie de l'autodétermination des chercheurs Edward Deci et Richard M. Ryan. En mettant ces dimensions en parallèle, je cherche à déterminer dans quelle mesure les nouveaux espaces des Lab-Écoles peuvent contribuer à l'autodétermination des élèves. Je conteste également la portée réelle de ces aménagements tout en considérant le rôle des enseignants et de leurs pratiques dans ces nouveaux espaces. Ensuite, je propose une piste de réflexion sur la pédagogie innovante de Célestin Freinet et sur ses apports au soutien des besoins psychologiques fondamentaux des élèves dans le contexte scolaire. Pour conclure, j'ai réalisé une entrevue avec la directrice d'un Lab-École afin qu'elle puisse témoigner des retombées concrètes de l'aménagement de la nouvelle école sur les élèves et le personnel. Ce témoignage est bref, mais porteur considérant qu'aucune étude cognitive approfondie ou analyse à long terme n'existe, cet échange s'est avéré être une fenêtre intéressante sur la dynamique d'un Lab-École au Québec.

Mots-clés

Lab-École, autodétermination, pédagogie innovante, éducation, Freinet, besoins psychologiques fondamentaux, pratiques enseignantes

Summary

The aim of this analysis is to provide a comprehensive examination of the Lab-École initiative in Quebec from 2017 to 2025. More specifically, I examine the potential contributions of the redesigned physical environments introduced by Lab-École through the lens of Edward Deci and Richard M. Ryan's self-determination theory. By bringing these perspectives into dialogue, I seek to determine the extent to which the new Lab-École environments may support students' self-determination. I also critically examine the actual scope of these spatial interventions while considering the role of teachers and their pedagogical practices within these redesigned learning environments.

I then explore whether Célestin Freinet's innovative pedagogy may offer a complementary avenue for supporting students' basic psychological needs in educational settings. Finally, I draw on an interview conducted with the principal of a Lab-École to provide insight into the concrete effects of the new school environment on students and staff. Although this account is necessarily limited in scope, the current lack of in-depth and long-term studies makes it a valuable window into the dynamics of a Lab-École in Quebec.

Keywords

Lab-School, self-determination, innovative pedagogy, education, Freinet, basic psychological needs, Teaching practices



Introduction

Ambitieux et avant-gardiste, le projet colossal du Lab-École repose sur des principes dont on ne peut nier les intentions novatrices. Créés afin de donner envie aux enfants d'apprendre, les Lab-Écoles visent également à favoriser la réussite éducative et le bien-être des élèves à travers une alimentation saine, un mode de vie actif ainsi que des espaces scolaires repensés et nouveaux (Lab-École, 2019). Cependant, il importe d'éviter que les réflexions portant sur les pratiques pédagogiques à privilégier dans les Lab-Écoles ne soient reléguées au second plan au profit de considérations plus générales sur l'innovation que représente ce projet. Au-delà de la charpente et des lignes directrices de ce projet, le chamboulement de l'espace spatial traditionnel amène son lot de questionnements quant au rôle de l'enseignant et de ses pratiques dans ce milieu où les classes ne ressemblent plus... à des classes.

Réfléchis d'abord pour les élèves, les Lab-Écoles ont aussi été soutenus par les apports de nombreux enseignants et experts de plusieurs champs d'études variés. Concrètement, les écoles ont été conçues pour offrir des espaces lumineux, des zones d'apprentissage atypiques (p. ex. classes-cuisine et jardins) ou encore des classes flexibles. Le grand défi de ce projet réside donc dans l'appropriation de ces espaces autant par les élèves que par les enseignants. Cette relation, entre l'enseignant et son espace, amène forcément à réfléchir aux pratiques à employer qui doivent à la fois considérer le potentiel pédagogique offert par ces espaces novateurs et demeurer cohérentes avec un programme ministériel qui ne présente pas nécessairement la même flexibilité.

Parallèlement, ces changements spatiaux influencent grandement l'expérience scolaire de l'élève, du moins, pour le mieux. À la lumière de ces constats, deux questions émergent. Premièrement, en s'intéressant au concept d'autodétermination (Deci et Ryan, 2000), quels sont les apports de ces aménagements physiques sur les besoins psychologiques fondamentaux de l'élève? Deuxièmement, pensés pour contribuer à la signification des savoirs, à

l'interdisciplinarité et à l'engagement de l'élève dans son milieu (Lab-École, 2025), ces espaces suffisent-ils à soutenir l'autodétermination chez l'élève?

Pour tenter de répondre à ces questions, je proposerai une piste de solution en soulignant les apports de la pédagogie de Célestin Freinet qui agissait en tant que médiateur entre l'environnement scolaire atypique et les élèves tout en soutenant l'autodétermination de ceux-ci. Son approche fondée sur la pratique soulève une piste intéressante qui permettrait à l'enseignant de remplir un rôle de médiateur de savoirs et de soutien déterminant dans la motivation de l'élève.

En raison de la mise en place récente du projet, peu de données permettent d'établir un constat clair quant aux impacts cognitifs à long terme chez les élèves de ces espaces repensés. Un rapport, rédigé par Goulet et Bluteau (2025), permet néanmoins de se pencher sur les données récemment recueillies afin de documenter les retombées perçues, les expériences vécues et certains changements observés chez les occupants des Lab-Écoles. De plus, j'ai recueilli le témoignage de la directrice du Lab-École de l'Étincelle, à Chicoutimi, afin d'en savoir plus sur l'état actuel de son milieu et des possibilités que son établissement a à offrir.

Dans la section suivante, le concept d'autodétermination sera abordé ainsi que celui des besoins psychologiques fondamentaux pour soutenir l'apprentissage de l'élève.

L'autodétermination et les besoins psychologiques fondamentaux

Pour se mettre en mouvement, tout être humain doit être motivé par des facteurs externes ou internes (Deci et Ryan, 2000). Qu'ils fassent partie de son environnement, de ses relations sociales, ou qu'ils émanent de soi, ces facteurs répondent à des besoins psychologiques fondamentaux (Deci et Ryan, 2000). En ce qui concerne l'apprentissage, certains besoins priment afin que l'élève intègre les savoirs et qu'il remplisse son rôle d'élève. Dans ce cas-ci, la motivation qui serait intériorisée par l'élève deviendrait une forme d'autodétermination. L'autodétermination est une forme de motivation qui repose sur la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : l'autonomie, le besoin de compétence et l'appartenance (Deci et Ryan, 2000). Selon cette théorie, tous les humains ressentent la nécessité de combler ces besoins naturellement et leur environnement social favoriserait la satisfaction de ceux-ci. Cela dit, la forme de motivation engendrée par l'autodétermination est tributaire du milieu dans lequel l'élève évolue, donc il est juste d'affirmer que l'école jouerait un rôle crucial dans le développement cognitif, psychologique et comportemental de l'élève (Deci et Ryan, 2008). Autrement dit, les besoins sont comblés par des comportements régulés adoptés par la personne, renvoyant au principe que son environnement l'influence positivement.

Le besoin d'autonomie chez l'humain se définit par la perception de pouvoir agir librement et d'être à l'origine de ses actions et de ses choix (Fréchette-Simard et al., 2019). Dans un contexte scolaire, ce besoin pourrait être exprimé par la capacité d'un élève à se mettre à la tâche sans qu'il ait besoin de l'enseignant, tout en percevant qu'il se sente libre d'entreprendre son activité. Le second besoin psychologique fondamental est celui de la compétence. Ce besoin se définit chez l'humain par la perception de l'efficacité de ses actions tout en réalisant que celles-ci entraînent des conséquences positives (Fréchette-Simard et al., 2019). Par exemple, le besoin de compétence d'un élève peut être satisfait lorsqu'il réalise une tâche avec succès et qu'il reçoit une rétroaction positive de la part de son enseignant. Finalement, le besoin d'appartenance renvoie à la perception d'être lié et accepté par ses pairs de manière significative (Fréchette-Simard et al., 2019). Alors, un élève qui se perçoit à travers les autres par son comportement ou ses propres valeurs pourrait ressentir un lien d'appartenance envers ses collègues. En bref, ces trois besoins psychologiques fondamentaux se définissent tous par une perception positive intégrée de soi liée à une mise en action libre (motivation), efficace et soutenue et par un sentiment de reconnaissance sociale à travers les pairs.

Les besoins psychologiques fondamentaux, tels que conceptualisés par Deci et Ryan (2000), peuvent être soutenus par des pratiques enseignantes spécifiques, lesquelles seront abordées dans la section suivante.

Pratiques soutenant les besoins psychologiques fondamentaux

Selon une étude d'Ahmadi et al. (2023), les approches pédagogiques se regroupent en trois grandes catégories pour lesquelles chacune répond à un besoin psychologique. D'après une étude de Beaudoin et al. (2022), réalisée dans une école primaire, quelques pratiques ont été identifiées comme favorisant l'autonomie, la compétence et l'appartenance de l'élève. Par exemple, l'étude soutient que si l'enseignant échange fréquemment avec les élèves, qu'il établit des attentes claires et que ses rétroactions le sont aussi, cela contribuerait de manière significative à répondre au besoin de compétence. Concrètement, l'enseignant fait de la modélisation, des liens entre la matière et la vie personnelle des élèves, et les encourage (Beaudoin et al., 2022).

Pour le besoin d'appartenance, il est observé que si l'enseignant communique positivement et qu'il s'intéresse à ses élèves en faisant preuve d'empathie, il peut, par ces actions, répondre à ce besoin. Une autre étude postule que le besoin d'appartenance serait tributaire de la perception que l'élève a de sa relation avec son enseignant et des interactions qu'ils entretiennent (Wood, 2019). Dans la mesure où l'enseignant constitue une partie importante de l'environnement de l'élève, cette remarque réaffirme que l'autodétermination relève surtout du processus de socialisation (Niemiec et al., 2006).

Finalement, le besoin d'autonomie serait soutenu lorsque l'enseignant met l'accent sur la valeur et l'utilité de sa matière (Niemiec et Ryan, 2009). Niemiec et Ryan (2009) soutiennent également que si l'enseignant n'applique pas un style de gestion coercitif envers ses élèves et qu'il les laisse faire des choix quant aux tâches réalisées en classe, cela soutiendrait encore plus leur besoin d'autonomie. Toujours dans l'optique que l'autodétermination se vit à travers la relation que l'élève entretient avec son environnement, celui-ci devrait être encadré non pas par des règles de classe strictes, mais par la présence d'attentes claires et d'objectifs définis (Guay et Roy, 2012).

En observant dans leur globalité ces approches scientifiques liées au soutien des besoins psychologiques fondamentaux, dans quelle mesure le modèle du Lab-École contribue-t-il au soutien de l'autodétermination des élèves? Plusieurs des pratiques nommées ci-haut pourraient être appliquées dans de simples écoles sans que celles-ci soient dotées de jardins, d'espaces lumineux ou de cuisines. Pourtant, les Lab-Écoles ont été mis sur pied avec cette volonté de repenser les pratiques pédagogiques en fonction d'un aménagement innovant des espaces et du mobilier scolaire (Lab-École, 2025). Il est aussi énoncé, dans le guide d'accompagnement de la pédagogie du Lab-École, que dans cette démarche l'interdisciplinarité, la signification des savoirs et l'engagement des élèves sont des objectifs à atteindre grâce à ces nouveaux environnements (Lab-École, 2025). Si ces objectifs sont étroitement liés à l'autodétermination et aux besoins psychologiques fondamentaux, force est de constater que le pont entre les objectifs du Lab-École et les besoins des élèves est incarné par la personne enseignante. Cela dit, si un remaniement innovant des pratiques pédagogiques doit être mis en place, il peut s'inspirer de méthodes d'autrefois.

En ce sens, l'école telle que présentée dans la pédagogie Freinet pourrait inspirer certains enseignants à faire usage de ces outils et de ces espaces afin d'innover véritablement sur le plan pédagogique, en misant sur des approches variées ancrées dans la vie courante. C'est cette réflexion qui fera l'objet de la prochaine section.

S'inspirer de la pédagogie Freinet

Célestin Freinet est un pédagogue français qui a développé une pédagogie émancipatrice, à son époque, qui repose sur la mise en action, la pratique, les techniques, le matériel et l'environnement, mais surtout qui place l'élève au centre de la communauté, à l'image du futur citoyen. Comme le mentionne Isabelle Jobin (2013) dans son rapport sur la pédagogie de Freinet adoptée dans le milieu scolaire au Québec, l'approche de ce penseur sert le citoyen de demain en lui enseignant des tâches utiles dans une perspective individuelle, mais sociale. Concrètement, les élèves de Freinet ne possédaient pas de cahier d'activités pour réaliser leurs apprentissages. Leur environnement scolaire reposait plutôt sur la nature et la

communication. Freinet voulait leur enseigner le vrai travail parce que ces actions seraient utiles dans la vie de tous les jours, renvoyant au principe de la valeur de l'utilité qui soutient le besoin psychologique fondamental de l'autonomie. Le sens de la tâche est crucial dans l'apprentissage parce qu'il précède la motivation et engendre l'intérêt et l'envie de s'investir (Jobin, 2013). Autrement, Freinet fait usage de l'imprimerie et de la correspondance scolaire pour initier les enfants à l'écriture et à la lecture, témoignant ainsi que des gestes de la vie courante représentent une valeur ajoutée inestimable à l'apprentissage et à la motivation.

Globalement, les méthodes de Freinet visent le développement de l'autonomie, la responsabilisation, la démocratie et la coopération qui eux-mêmes se basent sur les principes de l'élan vital et du tâtonnement expérimental. Dans cette vision de la pédagogie, l'élan vital se définit comme le dynamisme naturel qui renvoie à une forme de motivation (autodétermination) tandis que le tâtonnement expérimental représente les moyens d'apprendre (Jobin, 2013). De plus, cette approche stipule que l'architecture de la classe et le matériel scolaire doivent être reconfigurés à des fins pédagogiques pour créer une classe « atelier-laboratoire » (Jobin, 2013).

Dans cette optique, le potentiel que représente le projet de Lab-École pourrait inspirer les enseignants à modifier leurs approches pédagogiques pour qu'elles s'apparentent à celles de Freinet. Par ailleurs, ces pratiques soutiennent les besoins psychologiques fondamentaux, renforçant la pertinence de s'en inspirer. Bien sûr, les Lab-Écoles doivent tout de même se soumettre aux exigences ministérielles et aux programmes gouvernementaux en vigueur. Toutefois, ce sont les moyens pour atteindre ces objectifs qui constituent le cœur du projet de ces nouveaux établissements.

Dans les faits, les Lab-Écoles disposent d'installations variées conçues pour répondre aux besoins des élèves, notamment des classes-ateliers de cuisine, de robotique et d'horticulture, ainsi que des espaces d'apprentissage à configuration flexible et ouverte. Par la suite, c'est à l'enseignant que revient la responsabilité de s'approprier ces espaces, de modéliser ses propres pratiques et finalement d'être créatif. En se fiant à la pédagogie de Freinet, force est de constater que ces principes s'arriment bel et bien avec plusieurs principes du Lab-École. Alors, comment les enseignants réussissent-ils réellement à adapter leur matériel, leur gestion de classe et leurs pratiques pédagogiques? Comment font-ils pour agir comme les médiateurs entre les espaces et les savoirs? C'est ce que l'entrevue menée auprès de la directrice du Lab-École de l'Étincelle, à Chicoutimi, permet de mettre en lumière.

L'expérience du Lab-École va de bon train!

Inaugurée en 2023, cette école primaire représente clairement la vision du projet : espaces lumineux, une mezzanine, des laboratoires culinaires, des lieux communs et des classes pensées comme des communautés d'apprentissage. Mme Nadia Rose a accepté de partager son expérience en tant que directrice d'un Lab-École et de partager les retombées liées au projet éducatif qu'elle promeut dans son établissement, tout en soulignant l'apport aux besoins des élèves. Bien sûr, ce témoignage reflète la réalité d'un seul établissement, ce qui limite la possibilité de généraliser les constats à l'ensemble des Lab-Écoles et ne lui confère pas le statut de source scientifique. Néanmoins, ce que la direction d'établissement rapporte met en lumière les forces du Lab-École et les possibilités qui en découlent.

La directrice du Lab-École de l'Étincelle de Chicoutimi précise d'abord que les enseignants doivent s'adapter tout autant que les élèves aux nouveaux espaces du Lab-École. Selon elle, les pratiques qui y sont mobilisées soutiennent bel et bien les besoins des enfants, même si elles ne sont pas nécessairement mises en œuvre dans cette intention. Cet effet se produirait plutôt de manière naturelle.

Le besoin d'appartenance chez les élèves serait celui le plus soutenu par le réaménagement de l'environnement scolaire. En offrant aux élèves de multiples activités liées aux espaces telles que l'horticulture, la cuisine, les sports ou les salles de classe flexibles, l'école crée un réel sentiment d'appartenance chez les élèves et le personnel. De plus, chaque matin, des déjeuners sont offerts aux élèves, qui partagent ce repas ensemble, ce qui contribue grandement au développement du sentiment d'appartenance.

Par ailleurs, les besoins de compétence et d'autonomie sont soutenus par diverses approches pédagogiques. Par exemple, les élèves organisent un marché de Noël lors duquel ils vendent des produits qu'ils ont conçus. Du jardin à la cuisine, puis de la cuisine au comptoir, les élèves participent aux différentes étapes de la préparation des aliments. Les enseignants y intègrent les contenus d'apprentissage tout en adaptant leurs pratiques pédagogiques aux espaces disponibles. Les mathématiques et les sciences sont intégrées aux activités de cuisine par l'entremise des calculs liés aux recettes et de l'explication de certains phénomènes naturels observés lors de leur mise en pratique. Le français est, quant à lui, introduit par les communications que les élèves doivent réaliser (affiches publicitaires, messages aux parents, rédaction de recettes). Pour Mme Rose, aucun espace ni aucune activité ne doivent être sous-exploités. Les enseignants sont encouragés à établir des liens dans l'ensemble de leurs pratiques pédagogiques. Ainsi, les élèves semblent développer un véritable sentiment d'autonomie et de compétence envers leur école où ils investissent du temps et développent des aptitudes pratiques et originales, sans oublier l'approche multidisciplinaire que représente un tel projet. Ces pratiques montrent que les tâches authentiques ancrées dans la vie courante peuvent favoriser davantage la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux des élèves, une idée qui rejoint la vision pédagogique de Célestin Freinet.

Les enseignants peuvent également utiliser les nombreuses classes flexibles afin de faire du co-enseignement ou de l'enseignement explicite. Par exemple, les élèves bénéficient d'un temps de lecture durant lequel ils sont libres de choisir où ils veulent lire, renforçant le besoin d'autonomie. Les enseignants peuvent aussi se séparer des groupes grâce aux classes communes et adapter, chacun de leur côté, la matière en fonction des forces des élèves.

Le défi réside toutefois dans la gestion de classe, selon Mme Rose. Les enseignants ont dû faire beaucoup d'efforts afin d'adapter leur gestion de classe tout en répondant à ces besoins, notamment parce que l'adaptation à l'environnement représente une distraction importante.

En bref, les pratiques pédagogiques mobilisées dans ce Lab-École ne représentent pas l'ensemble de celles pratiquées dans les six établissements, mais elles témoignent du potentiel de ces espaces et de la créativité dont les enseignants doivent faire preuve. De plus, la motivation que présentent les élèves serait directement liée aux pratiques spécifiques du Lab-École, renforçant l'idée que les besoins psychologiques fondamentaux seraient soutenus par ce projet. Selon Mme Rose, ce qui constitue la force de son école est d'abord l'obligation des enseignants d'adopter des pratiques pédagogiques qui mobilisent les espaces et la solidarité que les enseignants démontrent envers le projet pédagogique du Lab-École.

Conclusion

Les Lab-Écoles constituent une initiative ambitieuse visant à repenser l'école québécoise par la reconstruction des établissements scolaires. Certes, l'analyse proposée expose que l'innovation architecturale ne suffit pas à répondre aux besoins psychologiques fondamentaux de l'autodétermination des élèves. Néanmoins, l'architecture et le réaménagement spatial mettent en place des conditions favorables à l'amélioration de l'expérience scolaire des élèves autant sur le plan social que motivationnel. Ensuite, force est de constater que c'est principalement grâce à l'engagement et au dévouement du personnel enseignant envers les élèves et le milieu que semblent pouvoir s'harmoniser une pédagogie innovante et un soutien à l'autodétermination.

Si la reconstruction de ces écoles constitue une partie de la solution, l'autre repose sur la capacité des enseignants à s'appropriier ces espaces et à en exploiter le potentiel pédagogique. À cet égard, les principes de la pédagogie de Freinet permettent d'envisager ces environnements comme de véritables espaces d'action, de coopération et d'apprentissages significatifs pour les élèves. L'expérience rapportée par la direction d'établissement du Lab-École de l'Étincelle illustre d'ailleurs comment cette vision peut se concrétiser par l'utilisation d'approches pédagogiques pratiques et concrètes au sein des différents espaces de l'école. Ainsi, l'école de demain ne se construira pas uniquement dans des espaces

réorganisés, mais aussi dans les priorités éducatives qui orienteront les pratiques pédagogiques afin d'offrir une éducation véritablement cohérente avec les besoins et les réalités des élèves.

Références

- Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M. R., Dicke, T., Yeung, A. S., Ahmadi, M., Bartholomew, K. J., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C. M., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens, L., ... Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in self-determination theory interventions. *Journal of Educational Psychology*, 115(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Beaudoin, M., Fisette, K., Garon-Carrier, G., et Lessard, A. (2022). Pratiques enseignantes en soutien à l'autodétermination des élèves du primaire en contexte de pandémie. *Didactique*, 3(3), 65–84. <https://doi.org/10.37571/2022.0304>
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2008). Favoriser la motivation optimale et la santé mentale dans les divers milieux de vie. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne*, 49(1), 24–34. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.24>
- Fréchette-Simard, C., Plante, I., Dubeau, A. et Duchesne, S. (2019). La motivation scolaire et ses théories actuelles : Une recension théorique. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 54(3), 500–518. <https://doi.org/10.7202/1069767ar>
- Guay, F. et Roy, A. (2012). Une perspective organismique et dialectique de la motivation des adolescents. Dans G. M. Tarabulsky, M. A. Provost, J.-P. Lemelin, A. Plamondon, et C. Dufresne (Eds.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (Vol. 2), 293-319. Presses de l'Université du Québec.
- Goulet, M. et Bluteau, J. (2025). Appréciation des retombées des espaces et des ambiances des Lab-École : Un projet de recherche mené auprès des élèves, des enseignant·es et des intervenant·es scolaires (Rapport final). Université du Québec à Montréal.
- Jobin, I. (2013). *La pédagogie Freinet à l'école optionnelle Yves-Prévost : un parcours d'apprentissage professionnel en communauté de pratique* [Mémoire, Université Laval]. <https://corpus.ulaval.ca/entities/publication/d839f358-efd6-4e2a-a153-49cc81b92b50>
- Lab-École. (2019). *Penser l'école de demain*. Lab-École. https://static1.squarespace.com/static/64d381bb16be375843dc8175/t/65d8b6a609020a3646ea0cf5/1708701352435/PenserEcolededemain_Lab-Ecole.pdf
- Lab-École. (2025). *Rapport annuel 2024-2025*. https://static1.squarespace.com/static/64d381bb16be375843dc8175/t/691775ffe3e79943c5106b1c/1763145215105/RA+Lab-Ecole+2024-25_LR.pdf
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2006). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: A self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 29(5), 761–775. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.11.009>
- Niemiec, C. P. et Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1477878509104318>
- Wood, R. (2019). Students' motivation to engage with science learning activities through the lens of self-determination theory: Results from a single-case school-based study. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 15(7), em1718. <https://doi.org/10.29333/ejmste/106110>