

Comment promouvoir le bien-être psychologique dans les écoles en adoptant une approche globale ?



MARGARET BARRY

UNIVERSITÉ DE GALWAY (IRLANDE)

Introduction

Les écoles/établissements scolaires constituent un cadre unique dans lequel il est possible de promouvoir le bien-être mental des jeunes et d'enseigner et d'acquérir des compétences essentielles pour l'école, le travail et la vie (OCDE, 2021 ; OMS, 2021). Les jeunes ont besoin d'un large éventail de compétences, notamment cognitives, socio-émotionnelles, pour se développer et réussir dans la vie (UNICEF, 2021). Les politiques éducatives intègrent de plus en plus une approche holistique du bien-être des enfants, en mettant l'accent sur le développement socio-émotionnel au même titre que le développement cognitif dans les programmes scolaires (OCDE, 2015). On reconnaît de plus en plus l'importance de fonder la réussite scolaire sur les compétences socio-émotionnelles et le rôle essentiel que les écoles/établissements scolaires peuvent jouer pour aider les élèves à réaliser leur potentiel et à maximiser leur participation à l'éducation, au travail et à la société (OCDE, 2015 ; OMS, 2022). Le développement du bien-être socio-émotionnel des jeunes est un facteur déterminant du développement, de la santé mentale et du bien-être (UNICEF, 2021).

L'impact de la pandémie de Covid-19 sur la santé mentale et le bien-être des jeunes a entraîné une augmentation des taux d'anxiété, de dépression et de stress, en particulier chez ceux déjà victimes d'inégalités (UNICEF & OMS, 2022). L'impact négatif dû à la fermeture des écoles/établissements scolaires a particulièrement mis en évidence le rôle clé qu'ils jouent dans le soutien au bien-être social et émotionnel des jeunes. Ces résultats soulignent la nécessité d'une approche globale de la promotion de la santé mentale des élèves qui aille au-delà des approches thérapeutiques, en investissant dans le soutien de la santé mentale et du bien-être au quotidien et en fournissant les ressources nécessaires pour réduire les inégalités en la matière (Union internationale de promotion de la santé et d'éducation pour la santé (UIPES), 2021).

L'Organisation mondiale de la Santé définit la santé mentale comme « un état de bien-être mental qui permet aux individus de faire face au stress de la vie, de réaliser leur potentiel, de bien apprendre et de bien travailler, et de contribuer à leur communauté » (OMS, 2002, p. 8). Cette définition remet en question la notion selon laquelle la santé mentale est simplement le contraire de la maladie mentale, et se concentre plutôt sur les dimensions positives de la santé mentale, notamment le bien-être subjectif et l'équilibre émotionnel, le développement de compétences permettant de faire face à la vie, d'optimiser son potentiel, de participer et de contribuer à la société. Une approche de promotion de la santé mentale met l'accent sur le renforcement des facteurs de protection de la santé mentale, l'amélioration des environnements favorables (par exemple, dans les foyers, les écoles/établissements

scolaires et les communautés) et l'accès aux compétences, aux ressources et aux opportunités favorisant la santé mentale et le bien-être (Barry *et al.*, 2019). Les établissements scolaires ont un rôle essentiel à jouer dans la promotion d'une bonne santé mentale chez les jeunes, en leur permettant de grandir et d'apprendre, de réaliser leur potentiel, de réduire le risque de mauvaise santé mentale et de promouvoir leur bien-être.

I. Approches visant à promouvoir le bien-être mental dans les écoles/établissements scolaires

Trois grandes approches ou stratégies de promotion du bien-être mental en milieu scolaire peuvent être identifiées :

1. Une approche universelle basée sur les compétences en classe : enseignement de compétences à tous les élèves de la classe dans le but d'améliorer leur bien-être par le biais d'un programme scolaire adapté à leur développement.
2. Une approche globale de l'école/établissement scolaire : outre le programme scolaire, il s'agit de créer un contexte favorable au sein de l'école dans son ensemble et de coordonner l'action entre trois composantes : (i) l'enseignement et l'apprentissage des programmes scolaires, (ii) l'éthique et l'environnement de l'école/établissement scolaire, (iii) les partenariats avec la famille et la communauté.
3. Une approche ciblée : programmes destinés aux élèves à haut risque visant à renforcer leurs capacités d'adaptation et à réduire le risque d'effets négatifs sur la santé mentale.

Les recherches suggèrent qu'une approche à composantes multiples et à l'échelle de l'école/établissement scolaire pour promouvoir le bien-être mental, avec des interventions à la fois universelles (pour tous) et ciblées (pour ceux qui sont le plus à risque), est l'approche la plus bénéfique et la plus fondée sur des résultats probants que les écoles/établissements scolaires doivent adopter (UNICEF, 2021 ; OMS, 2022). Il a été démontré que les programmes d'apprentissage socio-émotionnel apportent aux élèves les connaissances, les attitudes et les compétences dont ils ont besoin pour comprendre et gérer leurs émotions, se fixer des objectifs et les atteindre, faire preuve d'empathie, entretenir des relations positives et prendre des décisions responsables de manière efficace (Clarke, 2019 ; CASEL, 2015 ; Humphrey, 2013).

II. État des connaissances sur la promotion du bien-être mental à l'école

De nombreuses données internationales montrent que la promotion de la santé mentale en milieu scolaire peut avoir des effets bénéfiques à long terme pour les jeunes, notamment une amélioration de la santé mentale, du comportement social, des résultats scolaires et des comportements positifs en matière de santé (Barry *et al.*, 2017 ; Cipriano *et al.*, 2023 ; Greenberg, 2023 ; Oberle & Schonert-Reichl, 2017). Il a été démontré que les approches globales de l'école, y compris celles qui favorisent un climat scolaire positif et des partenariats familiaux et communautaires, conduisent à des résultats positifs et durables lorsqu'elles sont mises en œuvre de manière efficace (Goldberg *et al.*, 2019 ; Sheridan *et al.*, 2019). Les programmes d'apprentissage socio-émotionnel (SEL : *Social and emotional learning* en anglais) reposent sur les résultats solides, positifs et durables pour les jeunes, notamment des améliorations au niveau des résultats scolaires (Corcoran *et al.*, 2018 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Taylor *et al.*, 2017). Lorsqu'ils sont mis en œuvre dans les écoles primaires et les établissements du secondaire par des enseignants bien formés et soutenus, les programmes SEL universels (pour tous les élèves)

permettent d'améliorer les compétences socio-émotionnelles, la santé mentale et le bien-être, les comportements sociaux, les attitudes envers soi-même et l'école et les résultats scolaires des élèves (Dray *et al.*, 2017 ; Taylor *et al.*, 2017 ; Higgen *et al.*, 20-22 ; van de Sande *et al.*, 2019). Les interventions de prévention ciblées en milieu scolaire pour les élèves présentant un risque élevé de problèmes de santé mentale sont également efficaces pour réduire l'anxiété, la dépression, les problèmes de comportement et la consommation de substances (Werner-Seidler *et al.*, 2021 ; Waldron *et al.*, 2018).

III. L'écart entre la mise en œuvre et les résultats sur lesquels elle se fonde

Alors que les données internationales confirment l'importance et l'impact positif du développement du bien-être mental des jeunes dans les écoles/établissements scolaires, il existe un fossé entre les données et l'action en ce qui concerne la transposition d'approches fondées sur des données probantes dans les pratiques éducatives courantes. L'intégration des approches fondées sur des données probantes dans le programme scolaire, leur mise en œuvre optimale dans le contexte de l'ensemble du système scolaire et leur durabilité sont loin d'être clairement établies (Jones & Bouffard, 2012). L'intégration des programmes de bien-être mental dans les pratiques et les méthodes scolaires courantes se heurte notamment à la concurrence pour le temps et l'espace dans des programmes scolaires surchargés. Les écoles/établissements scolaires sont confrontés à toute une série de questions et de problèmes différents concernant les élèves, tels que le harcèlement, l'abus de substances, les comportements antisociaux, etc. Il est donc difficile de décider quels programmes sont susceptibles d'être les plus efficaces. Dans la pratique, les programmes de bien-être mental peuvent voir leur importance minorée par rapport aux matières académiques plus traditionnelles, ce qui explique le manque de temps consacré à leur mise en œuvre, le soutien limité dont ils bénéficient et l'incapacité à les intégrer dans l'apprentissage transdisciplinaire. Par conséquent, bien que ces programmes scolaires puissent avoir un impact significatif et durable sur la vie des jeunes, la majorité d'entre eux n'ont pas été adoptés ou étendus au niveau national (Kuosmanen *et al.*, 2019).

La littérature recommande un programme scolaire qui intègre les compétences socio-émotionnelles dans les matières enseignées, avec une progression claire des objectifs d'apprentissage, dispensée par des enseignants formés et avec le soutien des parents (Weare & Nind, 2011). Jones et Bouffard (2012) définissent des principes directeurs pour le développement d'une approche plus intégrée, notamment : la continuité dans le temps et la cohérence, la reconnaissance de la complémentarité des compétences socio-émotionnelles et des compétences scolaires. Selon ces derniers, il est également nécessaire de prendre en compte que les compétences socio-émotionnelles se développent dans le contexte des relations et que les salles de classe et les écoles/établissements scolaires fonctionnent comme des systèmes. Ces principes soulignent l'importance d'une formation appropriée pour les enseignants et l'utilisation de normes pour guider les écoles/établissements scolaires dans l'intégration des compétences scolaires, sociales et émotionnelles dans leur pratique quotidienne. Pour obtenir des résultats durables, les programmes de bien-être mental doivent être ancrés dans la mission principale de l'école et intégrés dans la pratique de l'enseignement et dans le système scolaire au sens large.

IV. Adopter une approche globale de l'école/établissement scolaire

Une approche globale de l'école/établissement scolaire englobe l'ensemble de la communauté scolaire et vise à intégrer la promotion du bien-être mental dans les interactions et les pratiques quotidiennes par le biais d'efforts collaboratifs impliquant l'ensemble du personnel, des enseignants, des familles et des élèves (Oberle *et al.*, 2016). L'approche globale de l'école cherche à façonner l'ensemble du contexte scolaire, y compris l'organisation, les structures de gouvernance, les relations et l'environnement physique de l'école/établissement scolaire, ainsi que le programme et les pratiques pédagogiques (Weare & Markham, 2005). Cette approche systématique permet aux écoles /établissements scolaires de passer d'une approche fragmentaire à une approche globale et coordonnée, tant au niveau de la planification que de la mise en œuvre (Greenberg, 2003).

L'initiative « Écoles promotrices de santé » de l'OMS (OMS, 1998) fournit un cadre utile pour développer une approche globale de l'école. Ce cadre implique une action coordonnée entre trois composantes : (i) le programme, l'enseignement et l'apprentissage (ii) l'éthique et l'environnement de l'école/établissement scolaire (iii) les partenariats et les services. Le modèle des écoles promotrices de santé est considéré comme un processus qui se développe et évolue avec la vie en constante mutation de l'école. Il met l'accent sur la participation des principaux acteurs de l'école - élèves, enseignants, parents, membres de la communauté - à l'identification des besoins et à la mise en œuvre d'actions visant à répondre à ces besoins. Elle s'appuie sur une planification réfléchie et un cycle d'apprentissage qui favorise un développement continu.

Une approche globale à l'école/dans l'établissement fournit un cadre flexible pour la mise en œuvre des programmes en faveur du bien-être mental. Une approche coordonnée centrée sur les méthodes est essentielle afin de provoquer un changement durable au niveau de l'individu, de la classe et de l'école/l'établissement dans le contexte de la communauté élargie (OMS & UNESCO, 2021). Les résultats disponibles à ce jour suggèrent qu'une mise en œuvre réussie est associée à l'engagement de la direction de l'école/l'établissement, au temps consacré à la formation du personnel, à l'appréciation des principes et de l'approche par le personnel, et à un temps suffisant pour la préparation et la mise en œuvre (Banerjee *et al.*, 2014).

Mise en œuvre d'une approche globale dans des contextes scolaires complexes

La mise en œuvre réussie d'approches scolaires globales visant à promouvoir le bien-être mental nécessite une plus grande attention quant à la réalisation de changements au niveau des systèmes par le biais de processus axés sur : i) le contexte, y compris le rôle du contexte de l'école/l'établissement dans la réalisation du changement ; ii) le contenu et la clarté de ce qui doit être fourni ; et iii) la capacité, en veillant à la clarté des objectifs mis en œuvre. Pour ce faire, il convient de se concentrer sur les systèmes scolaires dans leur ensemble et sur la manière de renforcer la capacité de l'école/l'établissement en tant que cadre de promotion du bien-être mental.

Le contexte : Il a été constaté que divers facteurs contextuels influencent à la fois le niveau et la qualité de la mise en œuvre dans les écoles/établissements scolaires. Une étude réalisée par Samdal et Rowling (2013) suggère qu'une pratique efficace à l'échelle de l'école/établissement est soutenue par des éléments clés de la mise en œuvre, notamment les pratiques de direction et de gestion de l'école/établissement, l'état de préparation de l'école/établissement au changement, ainsi que le contexte organisationnel et de soutien de l'école/établissement. Il s'agit notamment de mettre en

place des structures de soutien à la mise en œuvre, incluant une planification adéquate, de prévoir suffisamment de temps et d'espace dans le programme scolaire, de former le personnel de l'école/établissement et de lui apporter un soutien continu à la mise en œuvre, ainsi que d'obtenir l'engagement de l'ensemble des membres de l'école/établissement. Il est essentiel de prêter attention à ces facteurs contextuels plus larges pour garantir une intégration efficace dans le système scolaire général. Une mise en œuvre réussie nécessite une compréhension du contexte particulier de l'école/établissement, y compris de ses préoccupations actuelles et de son contexte socioculturel.

Contenu : Les composantes fondamentales d'une approche scolaire pour promouvoir le bien-être mental comprennent l'enseignement et l'apprentissage efficaces des programmes d'études grâce à la mise en œuvre de programmes de compétences fondés sur des résultats probants, ainsi que la modélisation des compétences socio-émotionnelles, la promotion des compétences dans les situations de classe quotidiennes et les opportunités continues et cohérentes de pratiquer en toute sécurité les compétences socio-émotionnelles (Oberle *et al.*, 2016). Les compétences sont renforcées en dehors des programmes scolaires grâce à des politiques et des pratiques conçues pour promouvoir un climat et une culture scolaires positifs qui aident les jeunes à développer leur bien-être mental dans tous les domaines académiques, personnels et sociaux (Jones & Bouffard, 2012). Les partenariats familiaux et communautaires sont également un élément essentiel d'une approche scolaire globale et impliquent l'extension de l'apprentissage sur le bien-être mental dans le contexte domestique et communautaire. Engager les familles dans une approche scolaire globale renforce les rôles complémentaires des familles et des éducateurs et étend les possibilités d'apprentissage dans les deux contextes dans lesquels les jeunes passent la plupart de leur temps. L'implication des partenaires communautaires est également un élément essentiel pour fournir des liens avec un soutien externe et des services spécialisés dans la communauté, garantissant l'accès aux services aux élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire.

Capacité : Au niveau des politiques et des pratiques, fournir des orientations et des attentes claires envers les établissements scolaires et les enseignants sur la mise en œuvre d'une approche du bien-être est essentielle pour une mise en œuvre efficace et cohérente. Pour soutenir une mise en œuvre efficace, des structures de perfectionnement professionnel et un renforcement des compétences des enseignants en formations initiale et continue sont nécessaires. Cela comprend une formation aux méthodes d'enseignement interactives et aux approches participatives, et la transmission efficace d'un contenu axé sur les compétences. Le soutien de l'organisation et de la direction de l'école/établissement, y compris du directeur ou chef d'établissement, est également essentiel et influencera la préparation générale de l'école/établissement quant à la mise en œuvre des programmes de bien-être mental. L'élaboration de normes pour l'évaluation des pratiques et des compétences scolaires dans la prestation des programmes de bien-être mental augmentera également leur importance perçue dans les programmes scolaires et aidera à consolider l'interconnexion de l'apprentissage académique et socio-émotionnel dans l'éducation et le développement des jeunes (Jones & Bouffard, 2012).

V. Enseignements tirés de la recherche sur la mise en œuvre de programmes de bien-être mental en Irlande

En Irlande, le ministère de l'Éducation a la responsabilité de promouvoir le bien-être dans les écoles/les établissements scolaires et de participer activement à l'élaboration de la politique et du cadre de pratique en matière de bien-être (Département de l'Éducation et des Compétences, 2018-2023, révisé en octobre 2019). Cette politique définit une vision claire de la promotion du bien-être dans l'éducation et fournit une structure globale pour soutenir le bien-être des enfants dans les écoles/établissements scolaires. Dans ce cadre, quatre domaines clés de la promotion du bien-être sont considérés comme centraux : la culture et l'environnement, le programme d'études (enseignement et apprentissage), la politique et la planification, les relations et les partenariats. La Déclaration de politique sur le bien-être et le Cadre de référence pour la pratique aident à assurer la mise en œuvre efficace d'une approche multi-composante à l'ensemble de l'école/établissement pour promouvoir le bien-être conformément aux pratiques internationales les plus efficaces. La collaboration et le partenariat entre le ministère de l'Éducation et le Service de Santé Exécutif (HSE) Division Santé et Bien-être en Irlande soutiennent la mise en œuvre de programmes de bien-être mental dans les écoles primaires et les établissements secondaires à l'échelle nationale. Cette collaboration se traduit également par la production de cours de courte durée et de ressources pour aider les enseignants à planifier, à enseigner et à apprendre, y compris des ressources spécifiques au bien-être émotionnel.

Un exemple d'une telle ressource est *MindOut*, un programme universel de bien-être social et émotionnel fondé sur des résultats probants pour les jeunes âgés de 15 à 18 ans. Ce programme a été développé en partenariat avec les services de santé (Dowling *et al.*, 2017) pour soutenir la mise en œuvre des politiques nationales, y compris la Déclaration de politique sur le Bien-être et le Cadre de référence pour la pratique (Département de l'Éducation et des Compétences, 2019), dans les lycées irlandais. *MindOut* se compose de 13 sessions hebdomadaires (40 minutes chacune), basées sur un guide pédagogique structuré, pour engager les élèves dans l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles essentielles, y compris : la conscience de soi, l'autogestion, la conscience sociale, la gestion des relations et la prise de décision responsable. Ces compétences sont enseignées à l'aide d'une gamme de stratégies interactives, comprenant : la discussion de groupe, des activités structurées, la réflexion guidée, des vidéos et scénarios, etc. Des ressources pédagogiques, des activités pratiques à réaliser chez soi et des conseils sur l'école dans son ensemble pour le personnel sont inclus dans le manuel.

MindOut est conçu pour être dispensé par les enseignants dans le cadre de l'Éducation sociale, personnelle et à la Santé (SPHE), un élément obligatoire du programme scolaire dans les écoles/établissements irlandais. Le SPHE soutient le bien-être des élèves et leur épanouissement, y compris les connaissances et les compétences nécessaires pour s'améliorer, entretenir des relations saines et prendre des décisions responsables (NCCA, 2022). Les enseignants qui dispensent le programme *MindOut* doivent être déjà formés pour dispenser le SPHE et sont également tenus de suivre une formation obligatoire d'une journée, dispensée par le HSE en Irlande. Cette formation vise à renforcer la capacité des enseignants à mettre en œuvre le programme, y compris des séances de pratique d'activités, des conseils sur les conditions de réussite et des étapes pratiques dans la planification de la mise en œuvre.

Une évaluation de *MindOut* auprès de 675 élèves de 15 à 18 ans dans 32 lycées défavorisées, à l'aide d'un essai randomisé contrôlé (Dowling *et al.*, 2019), a révélé que le programme a conduit à des améliorations significatives des compétences socio-émotionnelles des élèves notamment en réduisant la répression des émotions (IC à 95 % CI -0.45, -0.041¹; p=0.035²) ; en favorisant l'utilisation de stratégies d'adaptation plus positives (réduction de l'évitement (IC à 95 % 0,64, 2,22 ; p = < 0,001) et augmentation de l'adaptation du soutien social (IC à 95 % 0,02,0, 1,60 ; p=0,044)). Des améliorations de la santé mentale et du bien-être ont également été constatées, avec des niveaux de stress (IC à 95 % -2,97, -0,30 ; p=0,017), de dépression (IC à 95 % -3,01, -15,15 ; p=0,030) et de niveau d'anxiété plus faibles parmi les élèves (IC à 95 % -5,89, -.078 ; p=0,044). Cependant, l'étude a également constaté une variation considérable dans la qualité de la mise en œuvre dans les établissements scolaires, les effets positifs du programme n'ayant été constatés que lorsque le programme a été mis en œuvre de manière rigoureuse (Dowling & Barry, 2020a ; 2020b). Ce résultat a souligné l'importance cruciale de la qualité de la mise en œuvre du programme à l'échelle nationale.

À la suite d'une phase d'essai, une analyse approfondie du processus de mise en œuvre de *MindOut* dans les lycées d'une région a été entreprise par Dowling et Barry (2021). Cette étude qualitative a identifié un certain nombre de facteurs clés de mise en œuvre susceptibles d'influencer son efficacité :

- Caractéristiques du programme : elles comprennent le matériel et la conception du programme, y compris la facilité d'utilisation, les méthodes de livraison (par exemple les stratégies interactives) et la pertinence du contenu.
- Caractéristiques du fournisseur : ces caractéristiques sont relatives aux enseignants qui dispensent le programme, y compris leurs connaissances et leurs attitudes à l'égard du programme, leur confiance dans l'exécution du programme et les attributs personnels connexes.
- Caractéristiques de l'élève : elles se rapportent à l'attitude des élèves à l'égard du programme, à la dynamique du groupe, à la taille de la classe, au niveau d'engagement, à la réactivité, etc.
- Environnement scolaire : cela comprend l'éthique et la culture de l'établissement, la qualité de la communication, les ressources, le leadership (par exemple au niveau du directeur et du conseil d'administration), le niveau d'engagement envers le programme, le climat autour de la prestation du programme et la priorité relative perçue.
- Environnement externe : cela fait référence aux politiques externes telles que les politiques d'éducation et de promotion de la santé relatives à l'apprentissage socio-émotionnel dans les établissements scolaires et aux partenariats communautaires avec des organismes externes, y compris les fournisseurs de santé et de santé mentale, et le soutien communautaire local.
- Processus : cela comprend la planification nécessaire à la mise en œuvre du programme, comme le calendrier, le personnel et l'engagement de toutes les parties prenantes.

Ces résultats indiquent que l'obtention de résultats positifs dans les établissements scolaires dépend de la qualité de la mise en œuvre et du niveau de soutien fourni pour une prestation efficace sur

¹ Il y a 95 % de chances que la valeur soit comprise entre -0,45 et -0,041, ce qui signifie que le programme est corrélé à une réduction de la tendance des élèves à réprimer leurs émotions.

² La valeur p pour chaque terme teste l'hypothèse nulle selon laquelle le coefficient est égal à zéro (pas d'effet). Une valeur p faible (<0,05) indique que l'on peut rejeter l'hypothèse nulle.

l'ensemble de l'établissement scolaire. Comme le montre la recherche, plusieurs facteurs contribuent à la qualité de la mise en œuvre du programme, et des stratégies sont nécessaires pour répondre à ces facteurs contextuels afin de soutenir une meilleure qualité de mise en œuvre et de meilleurs résultats pour les élèves.

Les politiques, structures et pratiques de soutien sont essentielles pour maintenir la qualité de la mise en œuvre nécessaire afin d'obtenir des résultats positifs pour les élèves et soutenir le changement. En plus de la prestation de programmes complets, il est nécessaire de tester davantage les méthodes de mise en œuvre pour intégrer le soutien du bien-être mental dans les pratiques quotidiennes des écoles/établissements scolaires et dans les contextes quotidiens de la vie des enfants.

Conclusion

Les approches existantes fondées sur des résultats probants peuvent aider les écoles/les établissements scolaires à améliorer le bien-être mental des jeunes si elles sont adoptées efficacement, intégrées dans la pratique scolaire et maintenues au fil du temps. La mise en œuvre efficace et la diffusion des approches globales de l'école présentent de nombreux défis dans le cadre scolaire et nécessitent de mettre l'accent sur les facteurs contextuels afin de développer des méthodes qui soient réalisables et utilisables et qui puissent être intégrées dans les pratiques quotidiennes. Une approche scolaire globale fournit un cadre flexible pour l'application de stratégies qui peuvent s'adapter aux besoins de contextes scolaires et de groupes d'élèves spécifiques. Les résultats de la recherche internationale suggèrent que cette approche a le potentiel de fournir un ensemble de stratégies de base pouvant être utilisées dans la pratique pour améliorer le bien-être mental des jeunes.

La faisabilité et la durabilité de la promotion du bien-être mental dans les écoles/établissements scolaires dépendent de son intégration dans la mission principale de l'école ainsi que de son adaptation au contexte de l'école/établissement scolaire et de la communauté où les programmes sont dispensés. L'élaboration de pratiques et de politiques organisationnelles qui garantissent la durabilité de stratégies de haute qualité dans le contexte des approches globales de l'école/établissement scolaire est essentielle pour obtenir des résultats positifs à long terme en matière de développement de la jeunesse que ces programmes peuvent apporter.

Des approches novatrices de la recherche et de la pratique sont nécessaires pour soutenir l'intégration et l'intensification de pratiques efficaces fondées sur des résultats probants dans le contexte quotidien des écoles/établissements scolaires, en particulier celles qui manquent de ressources. Les approches actuelles doivent être fermement ancrées dans les politiques éducatives et les pratiques scolaires afin de garantir que les déterminants de l'épanouissement des élèves soient pris en compte et que des environnements scolaires favorables soient créés pour donner leur les moyens de grandir et de s'épanouir.

Références

- Banerjee, R., Weare, K. & Farr, W. (2014). Working with 'social and emotional aspects of learning' (SEAL): associations with school ethos, pupils' social experiences, attendance, and attainment. *British Education Research Journal*, 4(40):718-742.
- Barry, M. M., Clarke, A. M., Petersen, I. & Jenkins, R. (2019). *Implementing mental health promotion* (2nd edition). Springer Nature. URL : <https://www.springer.com/in/book/9783030234546>
- Barry, M. M., Clarke, A. M. & Dowling, K. (2017). Promoting social and emotional well-being in schools. *Health Education*, 117(5), 434-451. doi: 10.1108/HE-11-2016-0057
- CASEL (2015). CASEL Guide: Effective Social and Emotional Learning Programs-Middle and Highschool Edition. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C. & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development*, 00, 1–24. doi : 10.1177/21582440211000053
- Clarke, A. (2019). Promoting Children's and Young People's Mental Health in Schools. In M. Barry, A. Clarke, I. Petersen, & R. Jenkins (Eds.), *Implementing Mental Health Promotion 2nd Edition* (pp. 121-140). Springer Nature. doi : [10.1007/978-3-030-23455-3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-23455-3)
- Corcoran, R. P., Cheung, A. C. K., Kim, E. & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56-72. doi : [10.1016/j.edurev.2017.12.001](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001)
- Department of Education and Skills (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018-2023, Revised October 2019*. Government of Ireland, Dublin. URL : <https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/24725/07cc07626f6a426eb6eab4c523fb2ee2.pdf#page=null>
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2021). *MindOut Mayo: The Implementation of a Social and Emotional Learning Program in Post-Primary Schools*. Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway. URL : <https://www.mindspacemayo.ie/wp-content/uploads/2021/11/MindOut-Mayo-Full-Report-November-2021-FINAL.pdf>
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2020a). Evaluating the Implementation Quality of a Social and Emotional Learning Program: A Mixed Methods Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(9). doi : 10.3390/ijerph17093249
- Dowling, K. & Barry, M. M. (2020b). The Effects of Implementation Quality of a School-Based Social and Emotional Well-Being Program on Students' Outcomes. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(2), 595-614. URL : <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/2/44>

Dowling, K., Ryan, J., Clarke, A. M., Sheridan, A. & Barry, M. M. (2017). *MindOut Teacher Manual 2.0 – Promoting social and emotional wellbeing: A senior cycle programme for post primary schools* (2nd Edition). Health Promotion Research Centre, National University of Ireland Galway & the Health Service Executive.

Dowling, K., Simpkin, A. J. & Barry, M. M. (2019). A Cluster Randomized-Controlled Trial of the MindOut Social and Emotional Learning Program for Disadvantaged Post-Primary School Students. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(7), 1245-1263. doi : 10.1007/s10964-019-00987-3

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Wolfenden, L., Hodder, R. K., McElwaine, K., Tremain, D., Bartlem, K., Bailey, J., Small, T., Palazzi, K., Oldmeadow, C. & Wiggers, J. (2017). Systematic Review of Universal Resilience-Focused Interventions Targeting Child and Adolescent Mental Health in the School Setting. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813-824. doi : [10.1016/j.jaac.2017.07.780](https://doi.org/10.1016/j.jaac.2017.07.780)

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-Analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. doi : 10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M., Bohlmeijer, E. T. & Clarke, A. M. (2019). Effectiveness of interventions adopting a whole school approach to enhancing social and emotional development: a meta-analysis. *European Journal of Psychology of Education*, 34(4), 755-782.

Greenberg, M. T. (2023). *Evidence for social and emotional learning in schools*. Learning Policy Institute. doi : 10.54300/928.269

Higgen, S., Mueller, J. T. & Mösko, M. (2022). Universal mental health interventions for young students in adverse environments—a systematic review of evaluated interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 27(3), 281-293.

Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning* (1st edition). SAGE Publications.

International Union for Health Promotion and Education (2021). *Critical Actions for Mental Health Promotion*. IUHPE. URL: https://www.iuhpe.org/images/IUHPE/Advocacy/IUHPE_Mental-Health_PositionStatement.pdf

Jones, S. M. & Bouffard, S. M. (2012). Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies and commentaries. *Social Policy Report*, 26(4), 1-33. doi : 10.1002/j.2379-3988.2012.tb00073.x

Kuosmanen, T., Clarke, A. M. & Barry, M. M. (2019). Promoting adolescents' mental health and wellbeing: evidence synthesis. *Journal of Public Mental Health*, 18(1), 73-83. doi : [10.1108/JPMH-07-2018-0036](https://doi.org/10.1108/JPMH-07-2018-0036)

NCCA (2022). *Curriculum Online: SPHE*. National Council for Curriculum and Assessment. Curriculum Online. URL : <https://www.curriculumonline.ie/Junior-cycle/Short-Courses/SPHE/>

Oberle, E. & Schonert-Reichl, K. (2017). Social and Emotional Learning: Recent Research and Practical Strategies for Promoting Children's Social and Emotional Competence in Schools. In J. L. Matson (Ed.),

Handbook of social behavior and skills in children (pp. 175–197). Springer International Publishing/Springer Nature. doi : [10.1007/978-3-319-64592](https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592)

Oberle, E., Domitrovich, C. E., Meyers, D. C. & Weissberg, R. P. (2016). Establishing systemic social and emotional learning approaches in schools: A framework for schoolwide implementation. *Cambridge Journal of Education*, 46(3), 277-297.

OCDE (2021), *Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills*. Éditions OCDE. doi : [10.1787/92a11084-en](https://doi.org/10.1787/92a11084-en)

OCDE (2015). *Social and Emotional Skills Well-being, connectedness and success*. Éditions OCDE. URL : [https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20\(website\).pdf](https://www.oecd.org/education/school/UPDATED%20Social%20and%20Emotional%20Skills%20-%20Well-being,%20connectedness%20and%20success.pdf%20(website).pdf)

Samdal, O. & Rowling, L. (Eds.) (2013). *The Implementation of Health Promoting Schools: Exploring the theories of what, why and how*. Routledge.

Sheridan, S. M., Smith, T. E., Kim, E. M., Beretvas, S. N. & Park, S. (2019). A meta-analysis of family-school interventions and children’s social-emotional functioning: Moderators and components of efficacy. *Review of Educational Research*, 89(2), 296–332. doi : [10.3102/0034654318825437](https://doi.org/10.3102/0034654318825437)

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.

UNICEF & OMS (2022). *Global Case for Support - UNICEF and WHO joint programme on mental health and psychosocial well-being and development of children and adolescents*. United Nations Children’s Fund and World Health Organization.

UNICEF (2021). United Nations Children’s Fund, *The State of the World’s Children 2021: On My Mind – Promoting, protecting and caring for children’s mental health*. UNICEF. URL : <https://www.unicef.org/reports/state-worlds-children-2021>

van de Sande, M. C., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F., Reis, R. & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545-1567.

Waldron, S. M., Stallard, P., Grist, R. & Hamilton-Giachritsis, C. (2018). The ‘long-term’ effects of universal school-based anxiety prevention trials: A systematic review. *Mental Health and Prevention*, 11, 8–15. doi : [10.1016/j.mhp.2018.04.003](https://doi.org/10.1016/j.mhp.2018.04.003)

Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26 Suppl 1, i29-69. doi : 10.1093/heapro/dar075

Weare, K. & Markam, W. (2005). What do we know about promoting mental health through schools?. *Promotion & Education*, 12(3-4):118-122. doi : [10.1177/10253823050120030104](https://doi.org/10.1177/10253823050120030104)

Werner-Seidler, A., Spanos, S., Calexar, A. L., Perry, Y., Torok, M., O’Dea, B., Christensen, H. & Newby, J. M. (2021). School-based depression and anxiety prevention programs: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 89. doi : 10.1016/j.cpr.2021.102079

OMS (2022). World Mental Health Report: Transforming mental health for all. Organisation mondiale de la Santé. URL :

<https://www.who.int/teams/mental-health-and-substance-use/world-mental-health-r>

OMS (2021). *Comprehensive mental health action plan 2021-2030*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/9789240031029>

OMS (1998). WHO’s global school health initiative: helping schools to become ‘health-promoting schools. Organisation mondiale de la Santé.

OMS & United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2021). *Making every school a health-promoting school: global standards and indicators for health-promoting schools and systems*. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://www.who.int/publications/i/item/9789240025059>