

Quelles politiques éducatives en faveur du bien-être des élèves à l'école en Finlande ?



KIRSI PYHÄLTÖ

UNIVERSITÉ D'HELSINKI (FINLANDE)

Introduction

Au cours des dernières décennies, le bien-être des enfants et des adolescents est devenu en Europe une préoccupation centrale des décideurs politiques, des professionnels de l'éducation et des chercheurs. Bien que la plupart des enfants et des adolescents se portent bien en Europe, il existe de nombreuses preuves montrant que certains d'entre eux vivent plutôt un mal-être, et les différences entre ces deux groupes augmentent rapidement (OMS, 2021). En effet, dans plusieurs contextes culturels pourtant différents, jusqu'à 20 % des élèves sont confrontés à des problèmes de santé mentale pendant leur scolarité (OMS, 2017). Toujours en Europe, des résultats plus récents montrent que 35 % des enfants âgés de 13 ans et 40 % des enfants âgés de 15 ans ont déclaré se sentir mal, nerveux et présentent des symptômes psychosomatiques plus d'une fois par semaine (Deighton *et al.*, 2019 ; Bureau régional de l'OMS pour l'Europe, 2020). Par ailleurs, la pandémie du Covid-19 a amplifié ce défi en augmentant la vulnérabilité de groupes spécifiques d'enfants et en accélérant la polarisation entre eux (Andrew *et al.*, 2020 ; de Miranda *et al.*, 2020 ; Loades *et al.*, 2020 ; Thorell *et al.*, 2020 ; Tison *et al.*, 2020). Par conséquent, il n'est pas surprenant que la recherche de moyens efficaces pour promouvoir le bien-être des enfants et des adolescents soit devenue une priorité majeure des sociétés à travers l'Europe.

L'école peut être un lieu important de prévention précoce et de traitement de problèmes en lien avec le bien-être chez les enfants et les adolescents, en raison de son impact à long terme. Cependant, pour exploiter ce potentiel, il est nécessaire d'identifier, d'adopter et de développer des politiques et des pratiques éducatives efficaces fondées sur la recherche afin de promouvoir le bien-être des élèves à l'école. Les professionnels de l'éducation, en particulier les enseignants, jouent un rôle majeur dans l'adoption, la mise en œuvre et le développement de telles pratiques dans la vie quotidienne de l'école/établissement.

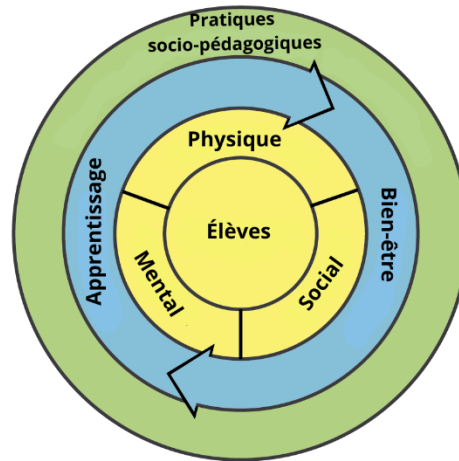
Cette note a pour objectif de synthétiser les recherches récentes sur les moyens socio-pédagogiques favorisant le bien-être des élèves à l'école, en abordant dans un premier temps les liens entre le bien-être des élèves et l'apprentissage à l'école. Les principales politiques éducatives finlandaises en faveur du bien-être des élèves à l'école seront ensuite résumées. Enfin, nous concluons ce propos par une présentation des stratégies efficaces pour promouvoir le bien-être des élèves à l'école. Cette note est principalement basée sur un ensemble de revues systématiques récentes et de méta-analyses questionnant les interventions visant à améliorer le bien-être des élèves à l'école.

I. L'apprentissage et le bien-être sont imbriqués dans les pratiques socio-pédagogiques de l'école

Une bonne santé mentale, physique et sociale, en particulier durant l'enfance et au début de l'adolescence, sont des prédicteurs de la réussite scolaire, de relations sociales fortes, de réussites, d'accès à l'emploi, de santé mentale en tant qu'adulte et d'une longévité importante (de Greeff *et al.*, 2018 ; Rodriguez-Ayllon *et al.*, 2019 ; Timonen *et al.*, 2021). En revanche, des problèmes dans ces domaines augmentent chez les élèves le risque de décrochage scolaire, d'exclusion sociale, de chômage, de toxicomanie, d'exposition à la criminalité ou d'agissements criminels, de développement de maladies graves, d'une retraite anticipée et de suicide (Hilli *et al.*, 2017 ; Katzmarzyk *et al.*, 2015 ; Laaksonen *et al.*, 2021). Le fait d'avoir à traiter les pathologies résultant d'une détérioration précoce du bien-être psychosocial signifie que des occasions d'intervention précoce ont été manquées. En conséquence, la prévention est la stratégie d'intervention la plus efficace pour promouvoir le bien-être des enfants et des adolescents à grande échelle.

L'école est un environnement central de développement des enfants et des adolescents, et donc de possibilités de prévention et d'actions précoces sur des problèmes en lien avec le bien-être. Le bien-être des élèves et l'apprentissage à l'école sont liés et enracinés dans la qualité et la quantité des pratiques socio-pédagogiques mise en œuvre à l'école (Govorova *et al.*, 2020 ; Pyhältö *et al.*, 2010 ; Soini *et al.*, 2010). Il existe des preuves scientifiques montrant que le bien-être et la santé des élèves sont associés à la réussite scolaire (Faught *et al.*, 2019). La relation entre l'apprentissage et le bien-être à l'école est réciproque : le bien-être des élèves influence la réussite scolaire (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013) et cette réussite influence à son tour leur bien-être. En conséquence, le bien-être d'un élève peut stimuler ou entraver ses processus d'apprentissage motivationnels, cognitifs, émotionnels, comportementaux et sociaux (Govorova *et al.*, 2020 ; Pyhältö *et al.*, 2010), ainsi que sa réussite scolaire (Govorova *et al.*, 2020). De leur côté, les stratégies et les pratiques qui favorisent le bien-être des élèves peuvent être apprises, développées à l'échelle internationale et cultivées à l'école. L'apprentissage et le bien-être des élèves passent alors du domaine inter-individuel au domaine intra-individuel (Bruner, 1966 ; Vygotski, 1978), et sont donc influencés par les pratiques socio-pédagogiques. Par conséquent, les interventions socio-pédagogiques visant à promouvoir le bien-être des élèves à l'école fournissent des leviers stratégiques pour la reconnaissance précoce, la prévention et la prise en charge de problèmes en lien avec le bien-être des enfants et des adolescents ainsi que leur apprentissage.

Figure 1. Interrelation entre le bien-être des élèves, l'apprentissage et les pratiques socio-pédagogiques à l'école



II. L'approche globale de la Finlande en faveur du bien-être des élèves à l'école

L'un des principes fondamentaux de la politique éducative finlandaise est la promotion de l'équité et de l'égalité (loi finlandaise¹ sur l'Éducation de base n°628/1998). L'objectif central de la loi sur l'Éducation de Base et de la politique éducative finlandaise est d'offrir à tous les citoyens des chances égales de recevoir une éducation indépendamment de leur âge, de leur lieu de naissance, de leur statut économique, de leur sexe et de leur langue maternelle. Cet objectif se reflète également par une approche globale visant à accroître le bien-être des élèves tout au long de leur parcours scolaire. La promotion du bien-être et de la sécurité des élèves est présentée comme l'un des objectifs fondamentaux de l'enseignement de base finlandais (loi finlandaise sur l'Éducation de base n°628/1998 ; Agence nationale finlandaise pour l'Éducation, 2014). La stratégie finlandaise pour atteindre cet objectif peut être qualifiée de globale, inclusive, préventive et basée l'école/établissement dans son ensemble.

En Finlande, tous les élèves en enseignement préprimaire, primaire et secondaire inférieur ont droit à des services d'aide sociale. L'accès à ces niveaux d'enseignement est gratuit pour tous les élèves. Ils obtiennent gratuitement du matériel d'apprentissage, des repas scolaires quotidiens, des soins de santé et dentaires, et un transport de la maison à l'école si ce chemin est long ou dangereux. Les services d'aide sociale, tels que les services de psychologues, le soutien aux besoins particuliers, les travailleurs sociaux scolaires ainsi que les services de santé spécifiquement dédiés aux élèves sont intégrés gratuitement dans leur scolarité. Par ailleurs, les élèves ayant des besoins éducatifs particuliers sont intégrés au sein de classes ordinaires.

Le bien-être des élèves est principalement mis en œuvre à travers une approche globale impliquant l'ensemble de la communauté scolaire. Cela signifie que le soutien au bien-être des élèves est mis en œuvre et coordonné comme une entité opérationnelle unique à travers la coopération multiprofessionnelle systématique entre le personnel enseignant, les services de santé et sociaux, les

¹ <https://www.finlex.fi/fi/laki/kaannokset/1998/en19980628.pdf>

élèves et leurs tuteurs. Les souhaits et les opinions des élèves doivent être pris en considération lors de l'adoption de mesures et de décisions les concernant, cela en tenant compte de l'âge, de la maturité et des compétences personnelles des élèves. Construire une culture scolaire qui favorise l'apprentissage, l'interaction, la participation, le bien-être et un mode de vie durable est également un objectif central de l'enseignement de base inclus dans le Programme national de Base (Agence nationale finlandaise pour l'Éducation, 2014). La promotion du bien-être des élèves met l'accent sur la prévention. Cela signifie que le bien-être des élèves est systématiquement surveillé dès l'enseignement préscolaire et tout au long de l'enseignement de base, et dès lors qu'un besoin est identifié, un soutien est fourni. En conséquence, en plus du soutien global en faveur du bien-être des élèves, ces derniers ont également droit à un soutien individualisé. Les trois niveaux de soutien individuel à l'apprentissage et à la participation scolaire sont le soutien général, accru et pour les élèves à besoins particuliers². Les différentes formes de soutien sont l'enseignement de rattrapage, l'éducation à temps partiel pour les élèves à besoins particuliers, les services d'assistants scolaires et les aides spécialisées. Le soutien général implique des solutions pédagogiques individuelles et des conseils dans le cadre de la vie scolaire quotidienne. Il est fourni dès qu'un besoin de soutien est détecté, et aucun test ou décision spéciale n'est nécessaire pour cela. Le soutien accru personnalisé prend une forme plus poussée et systématique dans l'apprentissage et d'assiduité scolaire. Un soutien accru est initié et organisé sur la base d'une évaluation pédagogique élaborée dans le cadre d'un effort de collaboration multiprofessionnelle, notamment des professionnels de l'aide sociale. Un soutien accru est accordé aux élèves sur la base d'un plan d'apprentissage personnalisé établi individuellement en fonction des besoins de l'élève. Le soutien aux élèves à besoins particuliers se compose de l'enseignement à besoins particuliers et d'autres types de soutien dont l'élève a besoin, tel qu'un assistant scolaire personnel. Un plan éducatif individualisé (PEI) est élaboré pour l'élève.

Les politiques éducatives finlandaises pour promouvoir le bien-être des élèves sont fondées sur la recherche scientifique. Cela signifie qu'il y a un dialogue et une collaboration intenses entre les décideurs de l'éducation et les chercheurs. Plusieurs programmes nationaux visant à promouvoir différents éléments du bien-être des élèves ont été mis en œuvre, tels que le programme de lutte contre l'intimidation nommé *KiVa*³ ou encore les *Écoles finlandaises en Mouvement*⁴, qui est un programme d'action national visant à établir une éducation physique active par une approche globale dans les écoles finlandaises. Ces programmes nationaux se fondent sur la recherche et leur efficacité a été testée et/ou évaluée, notamment par le biais d'expérimentations contrôlées. L'exemple le plus récent d'une telle initiative politique est l'expérimentation d'un enseignement préprimaire à deux ans (2021-2024), qui vise à rendre la scolarité plus équitable en encourageant les enfants à participer à l'enseignement préprimaire dans le cadre de l'éducation et des soins de la petite enfance⁵.

² Ministère de l'Éducation et de la Culture. <https://okm.fi/en/support-for-learning-and-school-attendance>

³ <https://www.kivaprogram.net/what-is-kiva/>

⁴ <https://www.oph.fi/en/move>

⁵ <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/handle/10024/163006>

III. Les caractéristiques des interventions scolaires en faveur du bien-être des élèves

L'efficacité des politiques scolaires visant à promouvoir le bien-être des élèves dépend : a) du ciblage efficace des politiques, c'est-à-dire si elles sont adaptées à la demande et basées sur des données probantes montrant l'efficacité du programme d'intervention sur le bien-être mis en œuvre à l'école ; et b) de la manière dont les politiques et les interventions équivalentes sont mises en œuvre. Les caractéristiques des stratégies d'intervention en matière de bien-être en milieu scolaire qui sont présentées ci-dessous reflètent les résultats de la recherche. Ces caractéristiques sont complétées par l'illustration de programmes d'intervention ou d'initiatives politiques récentes visant à promouvoir le bien-être des élèves dans l'enseignement préprimaire, primaire et/ou secondaire inférieur en Finlande.

A. Les interventions efficaces en matière de bien-être à l'école

Sur la base de récentes revues systématiques et d'une méta-analyse sur les interventions scolaires visant à promouvoir le bien-être des élèves mises en œuvre au cours des dix dernières années, trois types d'intervention efficaces peuvent être identifiés.

1. Les avantages des interventions visant à développer une communauté scolaire accueillante

Une communauté scolaire accueillante se caractérise par 1) une sécurité socio-émotionnelle et physique, comprenant les normes et règles communes liées à la prévention de l'intimidation, 2) des interactions sociales positives, caractérisées par le soutien des enseignants et des pairs, la cohésion, l'inclusivité et le respect de la diversité, et 3) des pratiques pédagogiques collaboratives, y compris l'éducation socio-émotionnelle, l'enseignement de haute qualité, la collaboration entre les professionnels de l'éducation et l'engagement envers le développement scolaire (Thapa *et al.*, 2013). Il est essentiel d'investir dans la sécurité socio-émotionnelle, les relations bienveillantes, la collaboration, l'égalité et l'inclusion pour favoriser la santé mentale et le bien-être des élèves (Atkinson *et al.*, 2019 ; Feiss *et al.*, 2019 ; Weare & Nind, 2011). Il a été démontré que les interventions favorisant une communauté scolaire accueillante augmentent le bien-être psychosocial, les comportements prosociaux des élèves, la motivation pour l'apprentissage et la réussite scolaires (Thapa *et al.*, 2013) et diminuent les problèmes de santé mentale, l'intimidation et les comportements à risque (d'Aldridge & McChesney, 2018) tels que la consommation de drogues et l'absentéisme. Par exemple, l'engagement de l'ensemble de la communauté scolaire dans la prévention contre le harcèlement, y compris l'établissement d'une politique scolaire anti-harcèlement, de règles et de gestion en classe, de travail de groupe coopératif et de matériel pédagogique, d'information pour les parents, d'implication des pairs, de formation au contrôle émotionnel et d'empathie, se sont révélés être des caractéristiques d'interventions efficaces en faveur des programmes anti-harcèlement (i.e., Gaffney *et al.*, 2021 ; Lee *et al.*, 2015 ; van Noorden *et al.*, 2016). L'information pour les parents et la participation informelle des pairs s'avèrent particulièrement efficaces pour réduire le nombre de victimes du harcèlement (Gaffney *et al.*, 2021). Les interventions qui ont eu le plus grand impact en matière de réduction de la perpétration des actes de harcèlement et du nombre de ses victimes ont été les plus intensives, les plus longues, et comprenaient la formation des parents, une meilleure supervision des lieux de jeu et des méthodes disciplinaires fermes (Ttofi & Farrington, 2011). Il est également démontré qu'une communauté scolaire accueillante favorise la prévention du décrochage

scolaire précoce, modère l'impact négatif du statut socio-économique sur la réussite scolaire et fait diminuer l'agressivité, l'intimidation et le harcèlement sexuel (Thapa *et al.*, 2013). Enfin, la mise en place d'une communauté scolaire accueillante bénéficie également aux enseignants en favorisant leur développement professionnel et leur bien-être professionnel (McGilloway *et al.*, 2014 ; Oberle *et al.*, 2016).

Exemple 1 : Programme anti-harcèlement KiVa.

Le programme de lutte contre le harcèlement KiVa est un programme d'intervention en groupes mené dans les écoles primaires, qui vise à favoriser l'empathie chez les élèves et à fournir des méthodes fiables pour faire face aux situations de harcèlement. Ce programme a été conçu en Finlande et a été lancé en 2007. Il est fondé sur les droits de l'Homme, les obligations légales de lutte contre le harcèlement, et sur la compréhension, fondée sur la recherche, du harcèlement en tant que phénomène de groupe (Salmivalli *et al.*, 1996). KiVa a été développé en collaboration avec l'ensemble des acteurs, les parents, les enfants et les professionnels de l'éducation. Le programme applique une approche communautaire sur l'ensemble de l'école pour prévenir et lutter contre l'intimidation. Environ la moitié des écoles primaires finlandaises ont intégré le programme en 2019. Les écoles y participant peuvent être davantage vigilantes à la survenue d'incidents d'intimidation. Le programme KiVa cible les élèves de la première à la neuvième année et comprend des mesures préventives pour tous les élèves, la résolution des cas d'intimidation et un suivi continu. Le programme tient également compte des impacts négatifs de l'intimidation sur l'auteur et la victime. Le programme KiVa anti-intimidation comprend des leçons thématiques et ciblées en classe pour tous les élèves, ainsi que des mesures spécifiques pour gérer les situations d'intimidation. Le programme comprend une équipe d'enseignants KiVa chargés de traiter les cas d'intimidation, de distribuer du matériel KiVa aux familles et d'afficher les logos KiVa dans les écoles. L'efficacité des mesures de prévention est évaluée au moyen de questionnaires annuels, et des applications numériques KiVa ont été développées pour compléter le guide et le matériel pédagogique. En Finlande, aucune formation spécifique n'est requise pour mettre en œuvre le programme de lutte contre l'intimidation KiVa puisque le programme est facilité par un guide, du matériel pédagogique et diverses applications. Le programme est accessible à tous les établissements d'enseignement primaire en Finlande. De nombreuses études internationales et recherches finlandaises, y compris des expérimentations randomisées contrôlées (ERC) et des conceptions quasi-expérimentales, ont examiné l'efficacité du programme de lutte contre l'intimidation KiVa (Kärnä *et al.*, 2011a). Les résultats indiquent une réduction de l'intimidation dans les écoles mettant en œuvre KiVa par rapport à celles qui ne l'ont pas mise en place (Kärnä *et al.*, 2011b). Le programme a été désigné comme une intervention robuste réduisant efficacement l'intimidation entre élèves.

2. Les avantages des interventions visant à promouvoir le sentiment d'appartenance des élèves

Le sentiment d'appartenance des élèves désigne dans quelle mesure les élèves se sentent acceptés, inclus et soutenus par d'autres personnes à l'école, en particulier par les enseignants et par leurs pairs (Allen *et al.*, 2018 ; Goodenow & Grady, 1993). Il a été démontré que s'investir dans une culture du sentiment d'appartenance des élèves au sein de la communauté scolaire contribue à plusieurs résultats psychosociaux et académiques positifs à court et à long terme. Le soutien des enseignants s'est avéré particulièrement efficace pour promouvoir le sentiment d'appartenance des élèves (Allen

et al., 2018 ; Hattie, 2009). Au niveau individuel, chez les élèves, les avantages de promouvoir leur sentiment d'appartenance à l'école est qu'il augmente le niveau de bonheur, du fonctionnement psychologique, d'estime de soi (Jose *et al.*, 2012 ; Law *et al.*, 2013 ; Nutbrown & Clough, 2009 ; O'Rourke & Cooper, 2010), de bien-être psychologique et de santé mentale (Allen *et al.*, 2018 ; Arslan *et al.*, 2020), il favorise une meilleure adaptation scolaire (Pittman & Richmond, 2007) ainsi que des résultats scolaires plus élevés, une motivation à l'apprentissage (Gillen-O'Neel & Fuligni, 2013) et des chances plus élevées d'obtenir un diplôme universitaire (OCDE, 2020). En ce qui concerne les relations sociales à l'école, les retours de l'intervention dans la culture du sentiment d'appartenance des élèves sont également probants. Il a été démontré que les avantages de l'investissement, en particulier le soutien des enseignants (Allen *et al.*, 2018 ; Hattie, 2009), impliquent une augmentation du comportement et des compétences prosociaux des élèves, et une réduction de la prise de risque (Allen *et al.*, 2022), de bagarre, d'intimidation, de vandalisme, et de comportements perturbateurs tels que la toxicomanie (Allen *et al.*, 2018 ; Lonczak *et al.*, 2002 ; van Ryzin *et al.*, 2009 ; Wike & Fraser, 2009). Il a été également démontré que le sentiment d'appartenance réduit l'absentéisme scolaire comme le décrochage scolaire, et augmente la durée d'études (Allen *et al.*, 2018 ; Demanet & Van Houtte, 2012).

Exemple 2 : Une initiative politique pour promouvoir le bien-être des élèves - Le modèle finlandais en matière d'activités de loisir.

En 2021, le ministère de l'Éducation et de la Culture a lancé un projet pilote pour offrir des activités de loisirs aux élèves de l'enseignement de base. Les municipalités ont été invitées à participer au projet pilote par un appel ouvert. L'objectif de l'initiative était d'accroître le bien-être des enfants en offrant à chaque élève de l'enseignement de base la possibilité de bénéficier gratuitement d'activités de loisirs durant la journée scolaire⁶. Le fait que ces activités soient gratuites permet à tous les élèves d'y participer, quelles que soient leurs caractéristiques individuelles, elles ont donc le potentiel de prévenir les inégalités dans le bien-être des élèves. Le choix des activités est basé sur les préférences de l'élève pour accroître son engagement et cultiver sa participation active à la conception d'activités de loisirs⁷. Le modèle est conçu, créé et testé en collaboration avec les fournisseurs d'activités de loisirs. Il applique une approche systémique de l'ensemble de l'école et combine la consultation des élèves sur les activités de loisirs, la coordination des bonnes procédures et pratiques existantes et la coopération entre les écoles et les fournisseurs d'activités de loisirs. Les écoles fournissent des installations pour ces activités et jouent un rôle important dans l'information des élèves, des parents/tuteurs à leur sujet. Au cours de l'année scolaire 2022-2023, des activités de loisirs basées sur ce modèle sont organisées dans 249 municipalités. La première évaluation du modèle pilote a été achevée au printemps 2023. L'évaluation du modèle finlandais a montré qu'une activité de loisirs agréable et gratuite a un impact positif sur l'égalité entre les enfants et la vie scolaire (Lammi *et al.*, 2023). L'interaction et l'engagement sincères avec l'instructeur sont particulièrement importants lorsque les élèves s'engagent dans des activités de loisirs. D'autres facteurs augmentent l'attractivité d'une activité, par exemple les possibilités d'influencer son contenu, la qualité de l'activité, le fait de ne pas mettre de pression à l'élève et le sentiment d'appartenance à une communauté (Lammi *et al.*, 2023). Finalement, ce modèle a été inscrit dans la loi sur la Jeunesse en 2023.

⁶ <https://okm.fi/en/the-finnish-model>,

⁷ <https://harrastamisensuomenmalli.fi/en/>

3. Les avantages des interventions visant à cultiver les compétences socio-émotionnelles des élèves

Les compétences socio-émotionnelles comprennent des attitudes, des connaissances et des compétences intra-personnelles et interpersonnelles telles que la conscience de soi et sociale, l'autorégulation, les compétences relationnelles et la prise de décision responsable (CASEL, 2021). L'éducation socio-émotionnelle favorise certaines caractéristiques du développement chez l'enfant et l'adolescent (Cefai *et al.*, 2018 ; Dray *et al.*, 2017). S'investir dans les compétences socio-émotionnelles des élèves augmente leur comportement prosocial et leur santé mentale, améliore simultanément l'engagement et la réussite scolaires, cela réduit l'anxiété, la dépression, la détresse émotionnelle, la toxicomanie, l'intimidation et les comportements antisociaux tels que l'agressivité (Cefai *et al.*, 2018 ; Durlak *et al.*, 2011 ; Sklad *et al.*, 2012 ; Taylor *et al.*, 2017 ; van Noorden *et al.*, 2016 ; Weare & Nind, 2011 ; Wilson & Lipsey, 2007). Le développement des compétences socio-émotionnelles prévient le décrochage scolaire précoce, facilite la trajectoire scolaire, améliore les perspectives de carrière et les compétences socio-émotionnelles à l'âge adulte (Domitrovich *et al.*, 2017). Les effets positifs de l'investissement dans l'apprentissage des compétences socio-émotionnelles ont été détectés tout au long des années scolaires, de la petite enfance au lycée, et dans un large éventail de contextes géographiques, culturels et socio-économiques (Jones *et al.*, 2015). Les interventions se sont révélées bénéfiques pour tous les élèves, mais surtout pour les élèves à haut risque (Weare & Nind, 2011). Les interventions sont plus efficaces lorsqu'elles commencent à partir de la petite enfance notamment car elles facilitent la scolarité des élèves (Wigelsworth *et al.*, 2020).

Exemple 3 : TUIKKU, un programme pour cultiver les compétences socio-émotionnelles en enseignement préscolaire et en école maternelle.

En 2019, le ministère finlandais de l'Éducation et de la Culture a lancé le programme Action pour la Prévention de l'Intimidation, de la Violence et du Harcèlement⁸. Le programme a été préparé en collaboration avec le ministère de l'Éducation et de la Culture, le ministère de la Justice, le ministère de l'Intérieur et le ministère des Affaires Sociales et de la Santé, et impliquait de multiples actions intersectorielles. Le programme TUIKKU vise à renforcer les compétences socio-émotionnelles en enseignement préscolaire afin de prévenir les comportements d'intimidation dès la petite enfance et jusqu'en maternelle, notamment en développant l'expertise du personnel scolaire. Le projet pilote TUIKKU comprenait des garderies venant de 12 municipalités finlandaises et de différentes tailles. Au total, 24 groupes d'enfants (i.e., 480 enfants) et leurs parents, ainsi que 72 employés ont participé au projet pilote.

Le programme TUIKKU comprend les domaines de formation suivants : renforcer une interaction éducative et une participation des enfants de haute qualité ; soutenir les compétences socio-émotionnelles, l'auto-régulation et l'interaction sociale des enfants ; renforcer la communauté scolaire par la participation et la prévention contre l'intimidation dans le groupe d'enfants ; soutenir la participation et la collaboration des parents dans la scolarité des élèves ; ainsi que renforcer le bien-être et l'expertise du personnel. Le programme a été développé et mis en œuvre par l'Université de Jyväskylä, Faculté des Sciences de l'Éducation et de Psychologie, et financé par le ministère finlandais

⁸ <https://okm.fi/kiusaamisen-ehkaisemisohjelma>

de l'Éducation et de la Culture⁹. Par ailleurs, une étude sur l'efficacité du programme TUIKKU a été menée. Dans les groupes d'enfants participants, des données ont été recueillies à partir de janvier 2022 au début et à la fin du programme par le biais d'un journal mobile et de diverses méthodes qualitatives telles que des entretiens de groupe, des observations et des photographies. L'étude était également composée d'un groupe de contrôle n'ayant pas suivi le programme TUIKKU.

B. Synthèse des qualités fondamentales de politiques de mise en œuvre d'intervention efficace en faveur du bien-être à l'école

Six caractéristiques de politiques de mise en œuvre d'intervention efficace en faveur du bien-être à l'école peuvent être identifiées à partir des données issues de la recherche :

1. Les interventions scolaires visant à promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves sont plus susceptibles d'être efficaces si elles sont organisées dans le cadre d'une approche systémique et globale (Simões *et al.*, 2021). Cette approche s'appuie notamment sur les diverses ressources issues de la communauté scolaire en mobilisant les élèves, les enseignants, autres professionnels à l'école et les parents, dans un effort de collaboration afin de promouvoir le bien-être de l'ensemble de la communauté scolaire (Thomas & Aggleton, 2016).
2. Les interventions efficaces sont intégrées dans le programme d'études et l'organisation de l'école au fil du temps. Les interventions efficaces sont généralement lancées tôt, dès le début de l'école primaire, et se poursuivent tout au long de l'enseignement secondaire. Les interventions ont lieu plusieurs fois au cours de la semaine et comprennent des techniques de gestion des contingences (Sanchez *et al.*, 2018).
3. Les interventions visant à promouvoir le bien-être à l'école se sont révélées plus efficaces lorsqu'elles ont été intégrées dans les cours et qu'elles adoptent une approche active et participative de l'apprentissage centrée sur l'élève, comme les jeux de rôle, des séances dans lesquelles les élèves sont physiquement actifs, la participation à des discussions de groupe ou des jeux interactifs (Scholz *et al.*, 2022 ; Wigelsworth *et al.*, 2020). L'implication des enseignants s'est révélée fondamentale dans toute intervention réussie visant à promouvoir le bien-être des élèves à l'école (Durlak *et al.*, 2011 ; Fenwick-Smith *et al.*, 2018 ; Liu *et al.*, 2020 ; O'Conner *et al.*, 2017 ; Ungar *et al.*, 2014). La méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) a montré que l'impact des enseignants en tant que principaux responsables de la mise en œuvre des interventions socio-émotionnelles en classe était plus efficace que celui de professionnels externes, et que l'efficacité des interventions ne s'améliorait pas avec la participation de chercheurs ou de professionnels psychosociaux (Sklad *et al.*, 2012).
4. La pertinence et la durabilité des interventions sont accrues grâce à la participation active des enseignants et des élèves à l'élaboration et à la mise en œuvre des programmes. Les interventions efficaces ont tendance à utiliser des approches holistiques, participatives et interactives. À l'inverse, les approches comportementales, informationnelles et didactiques sont moins efficaces (Weare & Nind, 2011).

⁹ <https://www.jyu.fi/edupsy/fi/tutkimus/tutkimushankkeet/kotisivut/tuikku>

5. Il a été démontré que des interventions efficaces reposent sur une approche à plusieurs composantes. Cela signifie que les interventions universelles destinées à l'ensemble de la population des élèves qui sont complétées et appuyées par des interventions ciblées pour les élèves à risque se sont révélées plus efficaces que les interventions ciblées à une seule composante (Domitrovich *et al.*, 2017 ; Stallard *et al.*, 2012).
6. Pour favoriser le bien-être des élèves, les enseignants doivent avoir les compétences suffisantes pour s'engager dans des pratiques expérimentales et interactives fondées sur des données probantes et pour apporter un soutien à la santé mentale des élèves et à leur bien-être (Goldberg *et al.*, 2019 ; Sanchez *et al.*, 2018 ; Thomas & Aggleton, 2016). Par conséquent, les enseignants doivent être correctement formés et accompagnés dans l'enseignement des programmes scolaires pour assurer une mise en œuvre de qualité qui produise des résultats positifs chez les élèves.

Références

- Aldridge, J. M. & McChesney, K. (2018). The relationships between school climate and adolescent mental health and wellbeing: A systematic literature review. *International Journal of Educational Research*, 88, 121–145. doi : 10.1016/j.ijer.2018.01.012
- Allen, K., Jamshidi, N., Berger, E., Reupert, A., Wurf, G. & May, F. (2022). Impact of School-Based Interventions for Building School Belonging in Adolescence: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 34(1), 229–257. doi : 10.1007/s10648-021-09621-w
- Allen, K., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Hattie, J. & Waters, L. (2018). What Schools Need to Know About Fostering School Belonging: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 30(1), 1–34. Doi : 10.1007/s10648-016-9389-8
- Andrew, A., Cattan, S., Costa Dias, M., Farquharson, C., Kraftman, L., Krutikova, S., Phimister, A. & Sevilla, A. (2020). Inequalities in Children’s Experiences of Home Learning during the COVID-19 Lockdown in England. *Fiscal Studies*, 41(3), 653–683. doi : 10.1111/1475-5890.12240
- Arslan, G., Yıldırım, M., Karataş, Z., Kabasakal, Z. & Kılınc, M. (2020). Meaningful Living to Promote Complete Mental Health Among University Students in the Context of the COVID-19 Pandemic. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(2), 930–942. doi : 10.1007/s11469-020-00416-8
- Atkinson, C., Thomas, G., Goodhall, N., Barker, L., Healey, I., Wilkinson, L. & Ogunmyiwa, J. (2019). Developing a student-led school mental health strategy. *Pastoral Care in Education*, 37(1), 3–25. Doi : 10.1080/02643944.2019.1570545
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Harvard University Press.
- CASEL (2021). SEL: What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? CASEL. URL : <https://casel.org/sel-framework/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V. & Downes, P. (2018). Strengthening social and emotional Education as a core curricular area across the EU: A review of the international evidence [Report]. European Union. doi : 10.2766/664439
- de Greeff, J. W., Bosker, R. J., Oosterlaan, J., Visscher, C. & Hartman, E. (2018). Effects of physical activity on executive functions, attention and academic performance in preadolescent children: A meta-analysis. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21(5), 501–507. Doi : 10.1016/j.jsams.2017.09.595
- de Miranda, M., da Silva Athanasio, B., Sena Oliveira, A. C. & Simoes-e-Silva, A. C. (2020). How is COVID-19 pandemic impacting mental health of children and adolescents? *International Journal of Disaster Risk Reduction*, 51, 101845. doi : 10.1016/j.ijdrr.2020.101845
- Deighton, J., Lereya, S. T., Casey, P., Patalay, P., Humphrey, N. & Wolpert, M. (2019). Prevalence of mental health problems in schools: Poverty and other risk factors among 28 000 adolescents in England. *British Journal of Psychiatry*, 215(3), 565–567. doi : 10.1192/bjp.2019.19

- Demaneet, J. & Van Houtte, M. (2012). School Belonging and School Misconduct: The Differing Role of Teacher and Peer Attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(4), 499–514. doi : 10.1007/s10964-011-9674-2
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408–416. doi : 10.1111/cdev.12739
- 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 & Adolescent Psychiatry*, 56(10), 813–824. doi : 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
- Faught, E. L., Qian, W., Carson, V. L., Storey, K. E., Faulkner, G., Veugelers, P. J. & Leatherdale, S. T. (2019). The longitudinal impact of diet, physical activity, sleep, and screen time on Canadian adolescents' academic achievement: An analysis from the COMPASS study. *Preventive Medicine*, 125, 24–31. doi : 10.1016/j.ypmed.2019.05.007
- Feiss, R., Dolinger, S. B., Merritt, M., Reiche, E., Martin, K., Yanes, J. A., Thomas, C. M. & Pangelinan, M. (2019). A Systematic Review and Meta-Analysis of School-Based Stress, Anxiety, and Depression Prevention Programs for Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(9), 1668–1685. doi : 10.1007/s10964-019-01085-0
- Fenwick-Smith, A., Dahlberg, E. E. & Thompson, S. C. (2018). Systematic review of resilience-enhancing, universal, primary school-based mental health promotion programs. *BMC Psychology*, 6(1), 1–17. doi : 10.1186/s40359-018-0242-3
- Finnish National Agency for Education (2014). *National core curriculum for basic Education*. OPH, Finnish. URL : <https://www.oph.fi/en/Education-and-qualifications/national-core-curriculum-basic-Education>
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17(2), 27–56. doi : 10.1002/cl2.1143
- Gillen-O'Neel, C. G.-O. & Fuligni, A. (2013). A Longitudinal Study of School Belonging and Academic Motivation Across High School. *Child Development*, 84(2), 678–692. doi : 10.1111/j.1467-8624.2012.01862.x
- Goldberg, J. M., Sklad, M., Elfrink, T. R., Schreurs, K. M. G., 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. doi : 10.1007/s10212-018-0406-9

- Goodenow, C. & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62(1), 60–71. doi : 10.1080/00220973.1993.9943831
- Govorova, E., Benítez, I. & Muñiz, J. (2020). How Schools Affect Student Well-Being: A Cross-Cultural Approach in 35 OECD Countries. *Frontiers in Psychology*, 11. doi : 10.3389/fpsyg.2020.00431
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Hilli, P., Ståhl, T., Merikukka, M. & Ristikari, T. (2017). Syrjäytymisen hinta – case investoinnin kannattavuuslaskemasta. *Yhteiskuntapolitiikka*, 82(6).
- Jones, D. E., Greenberg, M. & Crowley, M. (2015). Early Social-Emotional Functioning and Public Health: The Relationship Between Kindergarten Social Competence and Future Wellness. *American Journal of Public Health*, 105(11), 2283–2290. doi : 10.2105/AJPH.2015.302630
- Jose, P. E., Ryan, N. & Pryor, J. (2012). Does Social Connectedness Promote a Greater Sense of Well-Being in Adolescence Over Time?. *Journal of Research on Adolescence*, 22(2), 235–251. doi : 10.1111/j.1532-7795.2012.00783.x
- Katzmarzyk, P. T., Barreira, T. V., Broyles, S. T., Champagne, C. M., Chaput, J.-P., Fogelholm, M., Hu, G., Johnson, W. D., Kuriyan, R., Kurpad, A., Lambert, E. V., Maher, C., Maia, J., Matsudo, V., Olds, T., Onywera, V., Sarmiento, O. L., Standage, M., Tremblay, M. S., ... Church, T. S. (2015). Physical Activity, Sedentary Time, and Obesity in an International Sample of Children. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 47(10), 2062–2069. doi : [10.1249/MSS.0000000000000649](https://doi.org/10.1249/MSS.0000000000000649)
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Alanen, E. & Salmivalli, C. (2011b). Going to scale: A nonrandomized nationwide trial of the KiVa antibullying program for grades 1–9. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 79(6), 796–805. doi : [10.1037/a0029174](https://doi.org/10.1037/a0029174)
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. & Salmivalli, C. (2011a). A Large-Scale Evaluation of the KiVa Antibullying Program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311–330. doi : [10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x)
- Laaksonen, M., Blomberg, J. & Perhoniemi, R. (2021). Mielenterveyssyistä alkavat eläkkeet ovat yleistyneet nuorilla mutta vähentyneet vanhemmissa ikäryhmissä. *Suomen Lääkärilehti*, 76(36), 1889–1897.
- Lammi, T., Pusa A-M, Rajala, K. & Stenvall, E. (2023) Evaluation report pre-primary and basic Education. Meaningful leisure time, friends and coordination – Evaluation of the Finnish Model for Leisure Activities. Karvi. URL : https://www.karvi.fi/sites/default/files/sites/default/files/documents/KARVI_1223.pdf
- Law, P. C., Cuskelly, M. & Carroll, A. (2013). Young People's Perceptions of Family, Peer, and School Connectedness and Their Impact on Adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23(1), 115–140. doi : 10.1017/jgc.2012.19

- Lee, S., Kim, C.-J. & Kim, D. H. (2015). A meta-analysis of the effect of school-based anti-bullying programs. *Journal of Child Health Care: For Professionals Working with Children in the Hospital and Community*, 19(2), 136–153. doi : 10.1177/1367493513503581
- Liu, J. J. W., Ein, N., Gervasio, J., Battaion, M., Reed, M. & Vickers, K. (2020). Comprehensive meta-analysis of resilience interventions. *Clinical Psychology Review*, 82, 101919. doi : 10.1016/j.cpr.2020.101919
- Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., Linney, C., McManus, M. N., Borwick, C. & Crawley, E. (2020). Rapid Systematic Review: The Impact of Social Isolation and Loneliness on the Mental Health of Children and Adolescents in the Context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59(11), 1218-1239. doi : 10.1016/j.jaac.2020.05.009
- Lonczak, H. S., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., Kosterman, R. & Catalano, R. F. (2002). Effects of the Seattle Social Development Project on Sexual Behavior, Pregnancy, Birth, and Sexually Transmitted Disease Outcomes by Age 21 Years. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 156(5), 438–447. doi : [10.1001/archpedi.156.5.438](https://doi.org/10.1001/archpedi.156.5.438)
- McGilloway, S., NiMhaille, G., Bywater T., Leckey, Y., Kelly, P. & Furlong, M. (2014). Reducing child conduct disorder behaviour and improving parent mental health in disadvantaged families: a 12-month follow-up and cost analysis of a parenting intervention. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 23(9), 783-794.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: Understanding and responding to children’s perspectives on ‘belonging’. *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191–206. doi : [10.1080/09669760903424523](https://doi.org/10.1080/09669760903424523)
- 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.
- O’Conner, R., De Feyter, J., Carr, A., Luo, J. L. & Romm, H. (2017). A Review of the Literature on Social and Emotional Learning for Students Ages 3-8: Characteristics of Effective Social and Emotional Learning Programs (Part 1 of 4). REL 2017-245 Regional Educational Laboratory Mid-Atlantic.
- OCDE (2020). *PISA 2018 Results. Volumes I-III*. Éditions OCDE. URL : <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results.htm>
- O’Rourke, J. & Cooper, M. (2010). Lucky to be happy: A study of happiness in Australian primary students. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 10, 94-107.
- Pittman, L. D. & Richmond, A. (2007). Academic and Psychological Functioning in Late Adolescence: The Importance of School Belonging. *The Journal of Experimental Education*, 75(4), 270–290. doi : 10.3200/JEXE.75.4.270-292
- Pyhältö, K., Soini, T. & Pietarinen, J. (2010). Pupils’ pedagogical well-being in comprehensive school—Significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207–221. doi : 10.1007/s10212-010-0013-x

- Rodriguez-Ayllon, M., Cadenas-Sánchez, C., Estévez-López, F., Muñoz, N. E., Mora-Gonzalez, J., Migueles, J. H., Molina-García, P., Henriksson, H., Mena-Molina, A., Martínez-Vizcaíno, V., Catena, A., Löf, M., Erickson, K. I., Lubans, D. R., Ortega, F. B. & Esteban-Cornejo, I. (2019). Role of Physical Activity and Sedentary Behavior in the Mental Health of Preschoolers, Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, 49(9), 1383–1410. doi : [10.1007/s40279-019-01099-5](https://doi.org/10.1007/s40279-019-01099-5)
- Sahlberg, P. (2011). The fourth way of Finland. *Journal of Educational Change*, 12, 173–185.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. doi : [10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Sanchez, A. L., Cornacchio, D., Poznanski, B., Golik, A. M., Chou, T. & Comer, J. S. (2018). The Effectiveness of School-Based Mental Health Services for Elementary-Aged Children: A Meta-Analysis. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(3), 153–165. doi : 10.1016/j.jaac.2017.11.022
- Scholz, D., Taylor, A. & Strelan, P. (2022). Factors Contributing to the Efficacy of Universal Mental Health and Wellbeing Programs in Secondary Schools: A Systematic Review. *Adolescent Research Review*, 8(2), 117–136. doi : 0.1007/s40894-022-00193-6
- Simões, C., Caravita, S. C. S. & Cefai, C. (2021). *A Systemic, Whole-School Approach to Mental Health and Well-Being in Schools in the EU*. Analytical Report. European Union. doi : 10.2766/50546
- Sklad, M., Diekstra, R., Ritter, M. D., Ben, J. & Gravesteyn, C. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment?. *Psychology in the Schools*, 49(9), 892–909. doi : 10.1002/pits.21641
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2010). Pedagogical well-being: Reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching*, 16(6), 735–751. doi [10.1080/13540602.2010.517690](https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690)
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. (2021). Shared sense-making as key for large scale curriculum reform in Finland. In M. Priestley, D. Alvunger, S. Philippou, & T. Soini (Eds.), *Curriculum making in Europe: Policy and practice within and across diverse contexts* (pp. 247-272). Emerald. doi : [10.1108/978-1-83867-735-020211012](https://doi.org/10.1108/978-1-83867-735-020211012)
- Soini, T., Pietarinen, J. & Pyhältö, K. (2022). Shared Sense-Making, Agency, and Learning in School Development in Finnish School Reforms. In W. T. Pink (Ed.), *The Oxford Encyclopedia of School Reform*. Oxford University Press. doi : [10.1093/acrefore/9780190264093.013.1659](https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1659)
- Stallard, P., Sayal, K., Phillips, R., Taylor, J. A., Spears, M., Anderson, R., Araya, R., Lewis, G., Millings, A. & Montgomery, A. A. (2012). Classroom based cognitive behavioural therapy in reducing symptoms of depression in high risk adolescents: Pragmatic cluster randomised controlled trial. *BMJ*, 345, e6058. doi : 10.1136/bmj.e6058
- 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. doi : 10.1111/cdev.12864

- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & Higgins, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. doi : 10.3102/0034654313483907
- Thomas, F. & Aggleton, P. (2016). A confluence of evidence: What lies behind a “whole school” approach to health Education in schools?. *Health Education*, 116(2), 154–176. doi : [10.1108/HE-10-2014-0091](https://doi.org/10.1108/HE-10-2014-0091)
- Thorell, L. B., Skoglund, C. B., de la Peña, A. G., Baeyens, D., Fuermaier, A., Groom, M., Mammarella, I., Oord, S. V. der, Hoofdakker, B. van den, Luman, M., Miranda, D. M. de, Siu, A., Steinmayr, R., Idrees, I., Soares, L. S., Sörlin, M., Luque, J. L., Moscardino, U., Roch, M., ... Christiansen, P. D. H. (2020). Psychosocial effects of homeschooling during the COVID-19 pandemic: Differences between seven European countries and between children with and without mental health conditions. doi : 10.31234/osf.io/68pfx
- Timonen, J., Niemelä, M., Hakko, H., Alakokkare, A. & Räsänen, S. (2021). Associations between Adolescents’ Social Leisure Activities and the Onset of Mental Disorders in Young Adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(9), 1757–1765. doi : 10.1007/s10964-021-01462-8
- Tison, G. H., Avram, R., Kuhar, P., Abreau, S., Marcus, G. M., Pletcher, M. J. & Olgin, J. E. (2020). Worldwide Effect of COVID-19 on Physical Activity: A Descriptive Study. *Annals of Internal Medicine*, 173(9), 767–770. doi : 10.7326/M20-2665
- Ttofi, M. M. & Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27–56. doi : 10.1007/s11292-010-9109-1
- Ungar, M., Russell, P. & Connelly, G. (2014). School-Based Interventions to Enhance the Resilience of Students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4. doi : 10.5539/jedp.v4n1p66
- Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of School Engagement in Association With Academic Success and Well-Being in Varying Social Contexts: A Review of Empirical Research. *European Psychologist*, 18(2), 136–147. doi : 10.1027/1016-9040/a000143
- van Noorden, T. H. J., Bukowski, W. M., Haselager, G. J. T., Lansu, T. A. M. & Cillessen, A. H. N. (2016). Disentangling the Frequency and Severity of Bullying and Victimization in the Association with Empathy. *Social Development*, 25(1), 176–192. doi : 10.1111/sode.12133
- van Ryzin, M. J., Gravely, A. A. & Roseth, C. J. (2009). Autonomy, Belongingness, and Engagement in School as Contributors to Adolescent Psychological Well-Being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 1–12. doi : 10.1007/s10964-007-9257-4
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Weare, K. & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: What does the evidence say?. *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. doi : 10.1093/heapro/dar075
- OMS (2016). *Mental Health of Adolescence: Fact sheet*. Organisation mondiale de la Santé. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

OMS (2017). Mental health: a state of well-being. Organisation mondiale de la Santé. URL: https://www.who.int/features/factfiles/mental_health/en/index.html

OMS - Regional Office for Europe. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report: Summary. In Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018 Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report: Summary. Organisation mondiale de la Santé. URL : <https://iris.who.int/handle/10665/357175>

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P. & Troncoso, P. (2020). Programmes to Practices Identifying Effective, Evidence-Based Social and Emotional Learning Strategies for Teachers and Schools: Evidence Review. Education Endowment Foundation. URL: https://Educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Social_and_Emotional_Learning_Evidence_Review.pdf

Wike, T. L. & Fraser, M. W. (2009). School shootings: Making sense of the senseless. *Aggression and Violent Behavior, 14*(3), 162–169. doi : 10.1016/j.avb.2009.01.005

Wilson, S. J. & Lipsey, M. W. (2007). School-Based Interventions for Aggressive and Disruptive Behavior: Update of a Meta-Analysis. *American Journal of Preventive Medicine, 33*(2), 130–143. doi : [10.1016/j.amepre.2007.04](https://doi.org/10.1016/j.amepre.2007.04)