

CONFÉRENCE DE COMPARAISONS INTERNATIONALES

BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Comment les écoles et les établissements scolaires peuvent-ils favoriser le bien-être de leurs élèves et de leurs personnels ?



REVUE DE QUESTION INTERNATIONALE

Innovations et expérimentations destinées à favoriser le bien-être des élèves et des enseignants dans les établissements scolaires : une revue de question internationale

#CCI-BIEN-ETRE

LES 21 ET 22 NOVEMBRE 2023

En partenariat avec :

**INNOVATIONS ET EXPÉRIMENTATIONS DESTINÉES
À FAVORISER LES BIEN-ÊTRE DES ÉLÈVES ET DES
ENSEIGNANTS DANS LES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES :
REVUE DE QUESTION INTERNATIONALE**

Judikaëlle JACQUIN
Nantes Université

Mars 2024

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Jacquin, J. (2024). *Innovations et expérimentations destinées à favoriser le bien-être des élèves et des enseignants dans les établissements scolaires : revue de question internationale*. Cnesco-Cnam.

Ce texte s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **Bien-être à l'école**.

Les opinions et arguments exprimés n'engagent que l'auteur du rapport.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2024

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

Sommaire

Liste des figures et tableaux.....	5
Résumé.....	6
Préambule méthodologique	7
Introduction.....	8
I. Enjeux méthodologiques dans l'étude des effets contextuels sur la perception que les élèves ont de leur bien-être	11
A. Les effets de contexte	11
B. Une évaluation du bien-être qui repose sur la perception des acteurs.....	12
II. Des aménagements, des organisations d'établissements scolaires destinées à améliorer le bien-être perçu des élèves.....	13
A. Aménagement des espaces.....	13
B. L'école en dehors de la classe (forêt, parcs...)	18
III. Contenus et apprentissages.....	21
A. Programmes en psychologie positive.....	21
B. Des programmes de promotion de la santé et de la santé mentale.....	23
C. Des programmes de pleine conscience.....	27
D. Bien-être et musique.....	29
E. Enfants migrants	30
IV. Interactions	32
A. Qualité du lien entre les enseignants et les élèves	32
B. Des programmes qui favorisent la qualité des liens entre les enseignants et les élèves	34
C. Qualité du lien entre les pairs	35
1. Comportements prosociaux.....	35
2. Sentiment d'appartenance, comportement prosocial et bien-être à l'école	36
D. Bien-être des enseignants.....	38
Conclusion générale	42
Références	45

Liste des figures et tableaux

Figure 1 : type d'architecture de collège. Rapport de Rigolon (2010) pour l'OCDE.....	14
Tableau 1 : Impact de l'aménagement des espaces sur le bien-être et l'apprentissage des élèves	18
Tableau 2 : Impact de l'école en plein air sur le bien-être et l'apprentissage des élèves.....	20
Tableau 3 : Impact des programmes en psychologie positive sur le bien-être des élèves.....	23
Tableau 4 : Impact des programmes de promotion de la santé et de la santé mentale sur le bien-être des élèves.....	27
Tableau 5 : Impact des programmes de pleine conscience sur le bien-être des élèves.....	29
Tableau 6 : Impact de la musique sur le bien-être des élèves.....	30
Tableau 7 : Programmes de soutien au bien-être des élèves migrants et leur impact.....	31
Tableau 8 : Programmes d'amélioration de la qualité de la relation entre enseignants et élèves.....	35
Tableau 9 : Impact des programmes de développement des comportements prosociaux et du sentiment d'appartenance sur le bien-être des élèves.....	37
Tableau 10 : Facteurs de bien-être des enseignants.....	41

Résumé

Cette revue de littérature a pour objectif l'actualisation d'une précédente revue réalisée pour le Cnesco en 2018¹ consacrée à la qualité de vie des élèves. Elle intègre des références au bien-être des enseignants, actuellement moins nombreuses que celles concernant les élèves, et fournit un aperçu détaillé des différentes approches pour améliorer le bien-être des élèves dans les établissements scolaires. À partir des mots-clés en anglais : *school, effectiveness, school-based, mental health, teacher, children, student, well-being, mentoring, et design*, et en français : *école, bien-être, programme, dispositifs, élève, enfant, enseignant, santé mentale, effet, mentorat et architecture*, une recherche sur PsyINFO, PubMed et Google Scholar a permis d'inclure 26 recherches ou méta-analyses comportant une évaluation scientifique des dispositifs. Dans un premier temps, elle aborde les enjeux méthodologiques dans l'étude des effets contextuels sur la perception que les élèves ont de leur bien-être. Elle aborde ensuite les différentes manières dont les établissements scolaires peuvent être aménagés pour améliorer le bien-être perçu des élèves, en passant en revue les aménagements d'espaces, les activités en dehors de la classe et l'aménagement du temps des élèves. Puis, sont examinés les contenus et les apprentissages qui peuvent contribuer à promouvoir le bien-être des élèves, en explorant les programmes en psychologie positive, les programmes de promotion de la santé mentale, les programmes de pleine conscience et l'utilisation de la musique. Les interactions sociales sont également étudiées, y compris la qualité des liens entre enseignants et élèves, entre pairs, ainsi que le bien-être des enseignants. La revue de littérature conclut par des pistes issues des résultats des travaux internationaux, car les évaluations des expérimentations françaises sont rares.

Abstract

The objective of this literature review is to update a previous review conducted for Cnesco in 2018 on the quality of life of students. It includes references to teacher well-being, currently fewer than those for students, and provides a detailed overview of different approaches to improving student well-being in schools. Using keywords such as school, effectiveness, school-based, mental health, teacher, children, student, well-being, mentoring, and design in English, and école, bien-être, programme, dispositifs, élève, enfant, enseignant, santé mentale, effet, mentorat and architecture in French, a search of PsyINFO, PubMed, and Google Scholar yielded 26 studies or meta-analyses that included a scientific evaluation of interventions. First, the review addresses methodological issues in studying contextual effects on students' perceived well-being. It then examines various ways in which schools can be designed to enhance students' perceived well-being, including space design, extracurricular activities, and scheduling. The review also explores content and learning approaches that can contribute to promoting student well-being, such as positive psychology programs, mental health promotion programs, mindfulness programs, and the use of music. Social interactions are also studied, including the quality of relationships between teachers and students, peer relationships, and teacher well-being. The literature review concludes with insights drawn from international research findings, as French experimental evaluations are scarce.

¹ Jacquin, J. (2018). Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : revue de question internationale, sous la dir. d'Agnès Florin & Philippe Guimard. Contribution dans le cadre du rapport du Cnesco (2017) sur la qualité de vie à l'école. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/08/QdVie_experimentations.pdf

Préambule méthodologique

Pour cette revue internationale, une recherche a été menée sur les bases de données en ligne PsycINFO, PubMed et Google Scholar, en utilisant des mots-clés en français et en anglais. Trois domaines ont été explorés : les aménagements et les organisations scolaires, les différents contenus d'apprentissage et les interactions entre les différents acteurs de l'école, en se concentrant sur les relations entre les enfants et entre les enfants et les enseignants. Les mots-clés utilisés pour la recherche étaient : *school, effectiveness, school-based, mental health, teacher, children, student, well-being, mentoring, et design* en anglais et en français : *école, bien-être, programme, dispositifs, élève, enfant, enseignant, santé mentale, effet, mentorat et architecture*. Les articles ont été sélectionnés en fonction de leur pertinence pour le sujet, leur date de publication et la rigueur scientifique de l'évaluation, en privilégiant les revues de littérature et les méta-analyses.² Au total, 24 articles ont été retenus, publiés entre 2018 et 2023.

Deux articles supplémentaires publiés en 2012 ont également été intégrés au corpus, car ils couvraient des domaines qui n'avaient pas été abordés dans la revue de question précédente : l'aménagement des classes pour tenir compte des enfants sourds et de la posture des élèves. Ces articles ont fourni des informations précieuses pour notre revue, malgré leur date de publication antérieure.

² **la revue systématique** recense, analyse et synthétise de façon standardisée tous les résultats scientifiques existants qui permettent de répondre à une même question de recherche. Le protocole de sélection des études prises en compte est détaillé, ainsi que la méthode d'analyse des résultats.

la méta-analyse est une revue systématique à laquelle s'ajoute une analyse statistique combinant les données issues de toutes les études recensées. Cela aboutit à un résultat original et peut permettre de révéler des tendances non perceptibles à partir d'études isolées. Certaines méta-analyses sont parfois critiquées pour les manipulations statistiques sur lesquelles elles reposent.

Introduction

Le bien-être des élèves et des enseignants dans les écoles est crucial pour leur réussite académique et leur développement personnel.

Lorsqu'on explore la littérature, on découvre une variété de concepts liés à la question du bien-être. La revue présentée ici aborde plusieurs de ces concepts, ce qui peut parfois entraîner une certaine confusion dans la compréhension de l'intention des auteurs. De plus, ces derniers utilisent des terminologies qui dépendent de ce qu'ils choisissent de mesurer. Parmi les concepts pertinents, nous pouvons distinguer les suivants :

1. Le concept de **bien-être psychologique**, tel qu'abordé par Cilar *et al.* (2020), renvoie à l'état mental et émotionnel d'une personne. Il englobe des aspects tels que la satisfaction de vie, le bonheur, la résilience, la gestion du stress, la réalisation personnelle, ainsi que la santé mentale positive. Il représente un état de bien-être mental qui va au-delà de l'absence de troubles mentaux. Dans une optique similaire, la notion de **bien-être émotionnel** est présente dans la littérature, utilisée par exemple par O'Connor *et al.* (2018).
2. Le **bien-être subjectif** ou **bien-être perçu** se rapporte aux évaluations personnelles et subjectives de sa propre vie et de son bien-être (Diener, 2000). Il englobe des éléments tels que la satisfaction de vie, le contentement, le bonheur, ainsi que la perception individuelle du bien-être. Il s'agit d'une mesure de la qualité de vie basée sur les sentiments et les émotions de l'individu.
3. Le **bien-être psychosocial**, tel que discuté par différents auteurs tels que Bennouna *et al.* (2019) et Cilar *et al.* (2020), est une notion plus large qui englobe à la fois les aspects mentaux et sociaux du bien-être. Il concerne la santé mentale, les relations sociales, l'intégration communautaire, ainsi que la qualité de vie dans un contexte global. Le bien-être psychosocial prend en considération la manière dont les aspects mentaux et sociaux de la vie interagissent pour influencer le bien-être global d'une personne.

Il est important de noter que ces définitions sont générales et peuvent varier en fonction du contexte et de la perspective de la recherche ou de la discipline. En effet, le bien-être peut être interprété par les auteurs de différentes manières, que ce soit comme l'absence de stress, d'épuisement ou d'émotions négatives, ou comme la présence d'émotions positives, de satisfaction au travail et de bien-être, associée à l'absence d'émotions négatives.

En fonction des domaines d'études, les auteurs identifient certains concepts spécifiques qui sont généralement liés au bien-être. Par exemple, ceux qui se penchent sur le bien-être des enseignants ont identifié cinq champs de recherche distincts liés au bien-être des enseignants, chacun avec sa propre définition du bien-être : la psychologie du bien-être, la psychologie positive, la psychologie du travail et de l'organisation, le bien-être des enseignants, ainsi que la santé.

Tout d'abord, des études récentes ont montré que le bien-être des élèves est lié à leur engagement dans les apprentissages (Florin & Guimard, 2017), à leur réussite académique (Bacro *et al.*, 2017), à leur santé (Randolph *et al.*, 2008), au sentiment de réussite qu'ils ont à l'âge adulte (Flèche & Layard, 2017) et à leur qualité de vie (Bacro *et al.*, 2014 ; Coudronnière *et al.*, 2017 ; Huebner, 1994 ; Huebner

& Gilman, 2002 ; Randolph *et al.*, 2009). Le bien-être des enseignants est également important car il affecte leur santé mentale et physique, leur motivation et leur engagement dans leur travail. Des enseignants qui se sentent bien dans leur travail, soutenus par leur administration (Zhang *et al.*, 2023), ont tendance à être plus créatifs et à mieux soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Par exemple dans une étude menée par Jennings & Greenberg, (2009), les auteurs ont montré que les enseignants qui étaient compétents sur le plan social et émotionnel avaient des classes où les élèves étaient les plus engagés et obtenaient de meilleurs résultats. Dans une autre étude réalisée par Rimm-Kaufman *et al.*, (2015), les auteurs ont conclu que les enseignants qui créent un environnement d'apprentissage positif et soutenant sont plus susceptibles d'avoir des élèves engagés dans leurs apprentissages, motivés et performants. De plus, il existe des liens entre certaines compétences intra-individuelles et interindividuelles et le bien-être perçu des individus. Par exemple, (Wikman *et al.*, 2022) ont montré dans une étude auprès d'enfants de 8 à 12 ans que le concept de soi³ était positivement associé aux comportements prosociaux à l'école qui eux-mêmes étaient associés au bien-être perçu et aux compétences académiques des élèves. Les comportements prosociaux également appelés comportement altruistes ou comportement socialement positifs correspondent à l'ensemble des attitudes intentionnelles et volontaires entreprises pour aider, soutenir ou bénéficier à autrui. Ils comprennent également la volonté de nouer des relations positives et se caractérisent en classe par des comportements tels que l'entraide et la coopération entre les élèves, l'écoute, l'empathie, la tolérance aux différences entre les individus...

Pour soutenir cet objectif, il existe divers programmes et dispositifs conçus pour promouvoir le bien-être à l'école. Cependant, pour mettre en œuvre efficacement ces programmes, il est important de comprendre leur efficacité et leur impact. C'est dans cet objectif que cette revue de littérature a été dressée, afin de faire état des différents programmes et dispositifs qui soutiennent le bien-être des élèves et des enseignants au sein des écoles, lorsqu'ils ont été évalués par des chercheurs.

Rappelons que cette revue de question est une actualisation d'une précédente revue rédigée pour le Cnesco (Jacquin, 2018)⁴ qui concernait différents dispositifs visant à améliorer la qualité de vie et la santé mentale des élèves grâce à des pratiques de psychologie positive, d'apprentissage socio-émotionnel, de pratiques de pleine conscience⁵. Une première partie avait souligné l'importance des enseignants dans la mise en place des dispositifs ; les résultats avaient également fait apparaître des effets positifs de l'apprentissage socio-émotionnel, mais pas des pratiques de pleine conscience. Une seconde partie présentait deux dispositifs en direction des adultes : le dispositif CARE pour les enseignants et la « mallette des parents » pour impliquer les familles, qui ont montré des résultats positifs, notamment auprès des populations les plus défavorisées.

Cette mise à jour a été réalisée pour inclure les dernières recherches et avancées dans le domaine du bien-être à l'école, en y incluant les enseignants, ainsi que pour approfondir l'analyse des dispositifs

³ Dans cet article, les auteurs définissent le concept de soi comme la perception de l'enfant concernant ses capacités, ses caractéristiques, ses sentiments et ses comportements. Cela inclut à la fois les aspects positifs et négatifs de soi, ainsi que la comparaison de soi avec les autres.

⁴ https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/08/QdVie_experimentations.pdf

⁵ Les pratiques de pleine conscience, également appelées « mindfulness » en anglais, sont des techniques et des approches visant à développer une attention consciente de ce que les individus vivent à l'instant présent. Elles sont souvent associées à des méthodes de méditation, mais la pleine conscience peut également être intégrée dans la vie quotidienne. Dans le cadre de l'école, les pratiques de pleine conscience permettent par exemple d'améliorer la concentration, ou la régulation des émotions.

et programmes existants. L'actuelle revue de littérature a pour ambition de faire état des différents programmes et dispositifs qui soutiennent le bien-être des élèves et des enseignants, en se basant sur des évaluations menées par des chercheurs. Cette revue se concentre sur les types d'expérimentations et les dispositifs destinés à améliorer le bien-être des élèves et des personnels, tels que des programmes de méditation, des activités physiques ou artistiques, des projets éducatifs centrés sur la nature, des interventions pour réduire les comportements agressifs ou pour améliorer la communication et les relations interpersonnelles, ou des initiatives pour améliorer le climat scolaire. Elle discute également les facteurs clés qui ont contribué à la réussite de ces interventions, telles que la formation des enseignants, le soutien de la direction et de l'administration, la participation des parents et la mise en place d'une culture de la bienveillance et de l'inclusion à l'école. Les résultats de ces expérimentations, tels que l'impact sur le bien-être des élèves, leur niveau de stress, leur motivation, leur comportement, leurs résultats scolaires et leur satisfaction globale à l'égard de leur école, sont également présentés. Enfin, cette revue fournit, à partir de ces résultats, un ensemble de pistes potentielles pour les écoles, les enseignants, les responsables politiques et les chercheurs souhaitant mettre en place des initiatives similaires visant à améliorer le bien-être des élèves.

I. Enjeux méthodologiques dans l'étude des effets contextuels sur la perception que les élèves ont de leur bien-être

L'étude des effets de programmes ou de dispositifs sur le bien-être perçu des élèves et des personnels des établissements scolaires peut permettre d'identifier les pratiques et les politiques éducatives les plus efficaces pour promouvoir le bien-être et la réussite scolaire. Cette approche permet également de comprendre les mécanismes à l'origine de ces effets, ce qui peut aider les décideurs à concevoir des interventions plus ciblées et plus efficaces.

A. Les effets de contexte

Il est important de prendre en compte certaines précautions méthodologiques lors de la conception et de l'interprétation des études sur les effets de dispositifs sur le bien-être perçu des élèves et des personnels des écoles. Par exemple, il est nécessaire de tenir compte de la nature et de la complexité des différentes caractéristiques⁶ de l'environnement scolaire. Les effets que l'on peut observer dépendent souvent de plusieurs facteurs qui peuvent parfois même entretenir des liens entre eux (par exemple le sexe et l'âge). Il est donc important de les mesurer et de les analyser de manière adéquate, de veiller à ce que les échantillons soient représentatifs de la population cible et de tenir compte des différents niveaux de mesure tels que les caractéristiques des élèves ou des écoles. Par exemple lorsque les chercheurs étudient la perception que les élèves ont de leur bien-être à l'école ils essaient de constituer des échantillons qui comprennent les différents milieux de la population française et cela de manière représentative. De la même manière, les échantillons comprennent autant de filles que de garçons lorsque la population étudiée est mixte. Cependant, il est probable que lorsqu'on évalue les effets d'un dispositif au sein d'une classe ou d'une école, d'autres éléments ou facteurs que ceux mesurés par les chercheurs sont susceptibles d'influencer les résultats. Ainsi par exemple on tient rarement compte de personnalités des individus (enseignants et élèves) ou même de l'histoire récente et à venir de l'établissement (y a-t-il eu un événement particulier dans le quartier ? l'équipe pédagogique est-elle récente ou ancienne ? quelles est la qualité des relations entre les enseignants ? ainsi, les chercheurs ont à l'esprit que certaines variables relatives aux éléments contexte évoqués ici peuvent avoir un effet sur les résultats d'une étude sans nécessairement les intégrer à leur méthodologie. Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979) peut être utilisé pour comprendre l'importance de prendre en compte les éléments de contexte dans la mesure des effets des programmes. Selon ce modèle, l'environnement dans lequel les personnes évoluent est composé de plusieurs systèmes interdépendants qui ont une influence sur leur développement⁷. Ainsi, pour mesurer les effets d'un programme sur le bien-être subjectif des élèves et des personnels, il est important de prendre en compte les différents systèmes qui composent leur environnement. Par exemple, l'efficacité d'un programme destiné à améliorer le bien-être des élèves peut être influencée par des facteurs tels que la qualité de l'environnement scolaire (tel que l'infrastructure de l'école, la

⁶ Un biais de causalité est une erreur d'interprétation qui se produit lorsqu'on établit une relation de cause à effet entre deux variables. Par exemple le nombre d'accidents de la route en relation avec la quantité de pommes de terre achetées. On peut trouver une relation statistique entre ces deux variables, sans que ça ait du sens.

⁷ Ces systèmes comprennent le microsystème (l'environnement immédiat de la personne), le mésosystème (les interactions entre différents environnements immédiats), l'exosystème (les environnements indirects qui ont une influence sur la personne) et le macrosystème (les normes culturelles et sociales qui influencent les différents environnements immédiats et indirects des personnes).

sécurité, le climat scolaire...), les relations avec les pairs et les enseignants, la famille et les normes culturelles. De même, les programmes destinés à améliorer le bien-être des personnels peuvent être influencés par des facteurs tels que la qualité de l'environnement de travail, les politiques organisationnelles et les relations avec les collègues et la direction.

B. Une évaluation du bien-être qui repose sur la perception des acteurs

Les auteurs s'accordent sur le fait que la mesure du bien-être doit reposer sur une autoévaluation⁸ des principaux intéressés. En effet, les enfants et les adultes qui fréquentent les établissements scolaires ont des connaissances particulières sur leur propre expérience. Ainsi, les élèves ont des perceptions sur leur environnement scolaire, leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants, leur niveau de stress et leur bien-être émotionnel (Bradshaw *et al.*, 2011 ; Huebner, 1994 ; S. Suldo *et al.*, 2008 ; S. M. Suldo *et al.*, 2006). De même, les enseignants ont des perceptions sur leur environnement de travail, leur satisfaction professionnelle et leur bien-être émotionnel (Ingersoll & Strong, 2011). En recueillant ces perceptions, les éducateurs et les décideurs politiques peuvent mieux comprendre les besoins des élèves et des enseignants et adapter les politiques et les pratiques en conséquence. En effet, les évaluations basées sur des critères externes ou des indicateurs objectifs ne peuvent fournir qu'une image incomplète du bien-être des élèves et des enseignants.

Enfin, l'implication dans le processus d'évaluation de leur bien-être des différents participants aux recherches va dans le sens du modèle d'autodétermination décrit par Deci & Ryan (2002) en encourageant leur autodétermination et leur participation active. L'autodétermination est en effet un élément clé du bien-être, qui se réfère à la capacité de prendre des décisions et de contrôler sa propre vie à travers la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin de compétence, de relation sociale et d'autonomie.

⁸ En psychologie, l'autoévaluation ou l'évaluation subjective font référence au processus par lequel un individu évalue lui-même les différents aspects de sa vie à travers sa satisfaction, sa perception, ses affects positifs ou négatifs. Cette approche est complémentaire d'une approche plus objective qui consiste à observer par exemple ici, les couleurs des bâtiments ou le niveau académique des élèves.

II. Des aménagements, des organisations d'établissements scolaires destinées à améliorer le bien-être perçu des élèves

A. Aménagement des espaces

L'architecture des établissements scolaires peut avoir un impact significatif sur le bien-être des élèves et du personnel enseignant. Des études scientifiques ont montré que l'environnement physique des établissements scolaires peut affecter la santé mentale, l'apprentissage et les interactions sociales des élèves. Au Québec, le Plan stratégique du ministère de l'Éducation encourage les acteurs de l'éducation à offrir aux élèves « des milieux de vie et d'apprentissage innovants, stimulants, accueillants, sains et sécuritaires » permettant un meilleur bien-être des enfants à l'école⁹.

Tout d'abord, la qualité de l'air et de la lumière à l'intérieur des bâtiments scolaires peut influencer la concentration et le bien-être des élèves (Maxwell & Evans, 2000). Une étude menée par Wargocki *et al.* (2020) a révélé que des niveaux élevés de dioxyde de carbone (CO₂) dans les salles de classe pouvaient entraîner une diminution des performances cognitives chez les élèves. De plus, la lumière naturelle a été associée à une meilleure qualité du sommeil et à une augmentation de la productivité chez les élèves (Leather *et al.*, 1998).

En outre, la disposition des salles de classe et des espaces communs peut également avoir un impact sur le bien-être des élèves. Les salles de classe spacieuses et lumineuses avec des sièges confortables ont été associées à une augmentation de la motivation et de l'engagement des élèves. Des espaces de détente bien conçus, tels que des aires de jeu et des jardins, peuvent également aider à réduire le stress et l'anxiété chez les élèves (Barrett *et al.*, 2015).

Enfin, l'architecture peut également affecter les interactions sociales dans les écoles. Les établissements scolaires avec des espaces communs bien conçus et facilement accessibles ont été associés à une augmentation des interactions sociales positives entre les élèves et les enseignants (Woolner, Hall, Higgins *et al.*, 2007). Les établissements scolaires qui utilisent des couleurs vives et des designs intéressants¹⁰ dans leurs espaces communs ont également été associés à une augmentation de la collaboration et de la créativité des élèves.

Plusieurs études ont examiné les relations entre l'aménagement des établissements scolaires et des salles de classe et le bien-être subjectif des élèves, y compris lorsqu'ils présentent un handicap.

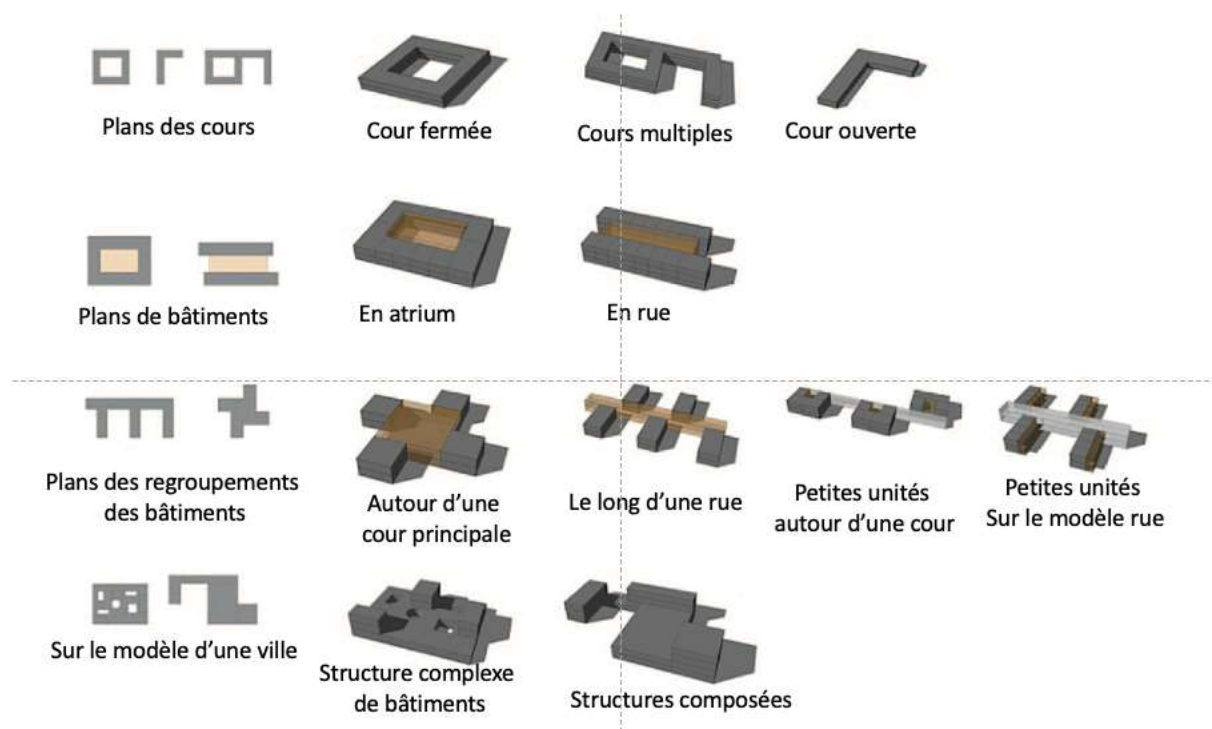
Dans une étude sur l'évaluation des dimensions architecturales en lien avec la perception des collégiens en matière de bien-être, Hébert & Dugas (2019) ont conduit une enquête en France sur trois collèges auprès de 795 collégiens scolarisés en 6^e et 3^e, dont 383 filles et 412 garçons. Les établissements publics choisis par les chercheurs avaient été inaugurés il y a moins de cinq années et ils étaient situés en périphérie de villes de province. Du point de vue de leur architecture, ils renvoient au même modèle de construction : de type « cour » (construction largement répandue en France, voir la figure 1). Selon Rigolon (2010), il existe quatre types d'architecture de bâtiment scolaire, identifiés

⁹<https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/adm/min/education/publications-adm/plan-strategique/plan-strategique-MEQ-2019-2023.pdf?1649255237>

¹⁰ L'étude citée propose un aménagement de classe avec utilisation des technologies d'information et de communication, des bureaux ergonomiques et déplaçables qui permettent une utilisation de la classe à 360°.

lors d'une étude de cas internationaux : le type cour intérieure, le type bloc, le type cluster et le type ville. Le type cour intérieure est caractérisé par une aire extérieure protégée qui contribue à la création d'un sentiment d'appartenance à la communauté scolaire. Le type bloc est caractérisé par des volumes compacts et des aménagements intérieurs simples, avec un grand espace de socialisation menant directement aux espaces d'apprentissage. Le type cluster est fragmenté en différents volumes qui peuvent représenter des unités pédagogiques indépendantes et qui ont chacune leur propre caractère spatial. Le type ville est caractérisé par une intégration dans un environnement urbain ou suburbain et peut comprendre plusieurs établissements scolaires dans une même zone. Selon Rigolon, l'architecture de type cour, choisie pour les établissements participant à l'étude de Hébert & Dugas (2019), donne une place importante aux espaces extérieurs et utilise beaucoup de lieux de circulation. Toujours selon ces auteurs, ces espaces sont rassurants et faciles à surveiller.

Figure 1 : type d'architecture de collège. Rapport de Rigolon (2010) pour l'OCDE



L'enquête de Hébert et Dugas avait pour objectif d'évaluer les qualités environnementales des collèges récemment construits en France et d'analyser les différentes perceptions liées aux variables explicatives telles que le sexe et l'âge. Les résultats globaux de cette enquête font apparaître que les élèves sont globalement satisfaits de leur environnement. Les collèges sont évalués positivement sur le plan de leur construction. Cependant, la cour de récréation et les espaces interstitiels sont peu occupés et ressentis par les élèves comme anxiogènes. Les échelles sémantiques¹¹ ont montré une connotation positive pour les collèges, avec des écarts-types élevés indiquant des disparités importantes chez les élèves interrogés. Les émotions positives telles que la joie, l'approbation et

¹¹ Les échelles sémantiques correspondent à une méthode de mesure utilisée en psychologie, sciences sociales afin d'évaluer les perceptions et les émotions des individus à l'égard d'un sujet donné. Elles sont conçues pour recueillir des données à partir de listes de noms ou d'adjectifs. Ici, cette méthode est utilisée afin de mieux comprendre de quelle manière les élèves perçoivent leur environnement. (Osgood *et al.*, 1957, cités par les auteurs)

l'attente sont davantage suscitées par le bâtiment que les émotions négatives telles que la colère, la peur, la tristesse ou le rejet. Les corrélations entre les échelles sémantiques et les émotions suscitées par l'environnement scolaire ont révélé un lien plus fort entre l'image de l'établissement et les émotions positives qu'entre l'image de l'établissement et les émotions négatives. Selon les auteurs, il semble important de mieux comprendre les émotions provoquées par l'environnement scolaire pour comprendre le comportement des élèves.

D'un point de vue différentiel, les résultats font apparaître des différences entre les garçons et les filles dans leur perception des bâtiments scolaires, les filles ayant une perception plus positive que les garçons. Les résultats de l'étude montrent également des différences significatives entre les enfants plus jeunes et les plus âgés, dans la perception qu'ils ont de l'architecture de leur collège. Les plus jeunes élèves ont une perception plus positive que les plus âgés. En croisant les variables âge et sexe, les plus jeunes filles ont la perception la plus positive, tandis que les garçons les plus âgés ont la perception la plus négative.

Enfin, les résultats montrent que, malgré des caractéristiques similaires, les trois collèges diffèrent sur certains aspects tels que la lumière naturelle, le hall couvert ou les espaces naturels. Les résultats ont fait apparaître que selon les collégiens, les aspects architecturaux qui étaient les plus associés à leur bien-être et à leurs émotions positives étaient le silence, les couleurs et la lumière. Les auteurs ont par ailleurs souligné l'importance de créer des espaces ouverts.

Dans une revue de littérature sur les effets de la conception de l'environnement sur la performance, la satisfaction et le bien-être des élèves et des enseignants, Manca *et al.* (2020) soulignent l'importance d'une approche centrée sur les utilisateurs dans la conception des espaces et des bâtiments scolaires. Cette approche a été appelée « humanisation de la conception ». Elle propose de planifier et de concevoir des espaces qui répondent aux besoins, aux préférences des élèves et des personnels. Les caractéristiques spatiales et physiques de ces espaces, telles que la qualité de l'entretien, l'éclairage, les couleurs, le bruit, la température et la qualité de l'air, ont un impact sur la santé, la sécurité, et l'état psychologique des élèves. La revue systématique réalisée par Manca et ses collègues sur les effets de différents aspects de l'environnement bâti des établissements scolaires sur l'apprentissage et le bien-être permet d'identifier les caractéristiques qui pèsent le plus sur les performances, le confort, le bien-être et la satisfaction des utilisateurs, ainsi que celles liées à la conception et la rénovation des bâtiments afin d'améliorer l'expérience éducative des usagers. À partir de 1 307 articles initialement identifiés, 68 articles empiriques ont été inclus et répartis en quatre groupes. Les auteurs de la revue abordent les thématiques suivantes : la conception générale des bâtiments, les caractéristiques esthétiques, les caractéristiques environnementales intérieures et extérieures (espaces verts).

En ce qui concerne les effets de la conception générale des bâtiments et des caractéristiques esthétiques, 10 articles ont été retenus par les auteurs. En s'appuyant sur les travaux de Gifford, R. (2002 ; cité par les auteurs) Ranca et ses collègues soutiennent que les caractéristiques physiques de l'environnement d'apprentissage exercent une influence sur les élèves à l'égard de l'apprentissage, notamment en ce qui concerne leur désir d'apprendre, leur satisfaction de l'expérience scolaire, leur performance et leur engagement en classe. Ces études ont été menées dans différents pays, incluant sept en Europe, deux en Amérique du Nord et une en Asie, en utilisant des échantillons composés d'élèves ou de membres du personnel. Les méthodologies utilisées étaient qualitatives et

quantitatives. Les méthodologies de recherche employées variaient entre des approches qualitatives et quantitatives, avec des mesures comprenant des autoévaluations et des mesures objectives.

Les résultats obtenus présentent une diversité de conclusions, avec 61,5 % des études indiquant des résultats positifs sur la performance, la satisfaction et le bien-être des élèves et des enseignants, 30,8 % ont rapporté des résultats négatifs et 7,7 % n'ont relevé aucun changement significatif. Les auteurs soulignent que la présence de couleurs, d'images agréables, de mobilier ergonomique, de confort thermique et acoustique mais également d'un éclairage et d'une ventilation appropriées exerceraient un impact positif sur l'apprentissage et le bien-être des élèves. à titre d'exemple ces résultats corroborent les travaux de Cuyvers *et al.* (2011) qui dans un rapport pour l'OCDE, montrent que les scores sur le bien-être étaient significativement plus bas parmi les élèves fréquentant des bâtiments scolaires avec des infrastructures de mauvaise qualité et des établissements scolaires avec de faibles scores sur les deux variables (« dans la mesure du possible, les salles de classe s'ouvrent sur un espace extérieur (espace vert) » et « l'école offre un accès facile aux différentes sources de recherche »). De plus il est intéressant de noter que les collégiennes étaient plus sensibles aux infrastructures scolaires que leurs homologues masculins, et que par ailleurs, les élèves de 9^e année étaient plus sensibles que les élèves de 10^e année (équivalent des classes de 3^e et 2^{de} dans le système français).

À propos des effets de la conception et du mobilier de la salle de classe sur les évaluations subjectives des élèves et des enseignants, sur les 1 307 articles initialement identifiés, 81 ont été examinés, dont seulement 12 ont été inclus. Les méthodologies utilisées étaient diverses, avec une majorité d'études qualitatives et l'utilisation d'autoévaluations. Les participants étaient principalement des élèves et des enseignants, avec une attention particulière accordée aux besoins des enfants d'école primaire, ainsi qu'aux élèves sourds et relevant d'un trouble du spectre de l'autisme. Les études ont été conduites à la fois en Europe et en Amérique du Nord. La synthèse de ces études suggère que la conception des salles de classe a un impact sur le bien-être des élèves et des enseignants. Les études incluses dans l'analyse ont, en effet, examiné les effets des caractéristiques spatiales, telles que la conception de la salle de classe et le mobilier, sur la perception et la satisfaction des usagers, en matière de mobilité et de mouvement, de confort et de bien-être. Les résultats ont montré que 75 % des études ont présenté des résultats positifs, suggérant que la conception des salles de classe semble avoir un effet positif sur le bien-être des élèves. Martins & Gaudiot (2012) proposent par exemple un ensemble de préconisations afin d'améliorer l'environnement d'apprentissage des élèves brésiliens sourds d'école primaire. Les auteurs recommandent d'installer un système de signaux de couleur au-dessus du tableau noir pour alerter en cas d'attention, de danger, de pause, de fin de cours, etc. De plus, les auteurs proposent une disposition des élèves en cercle pour les classes avec peu d'élèves et en demi-cercles à plusieurs rangs pour les classes avec un effectif plus important. Dans les deux cas, les auteurs préconisent de placer les élèves sourds sans obstacle physique entre eux et leur enseignant. Le tableau doit être suffisamment grand pour contenir l'ensemble des informations de la journée. Les meubles et les bureaux doivent être suffisamment espacés afin d'éviter les chutes de matériel lors de l'utilisation de la langue des signes. En outre, l'éblouissement du soleil au tableau doit être évité avec des rideaux ou des brise-soleils à l'extérieur. Il est également recommandé d'utiliser des outils électroniques pour illustrer visuellement les sujets de cours, comme les ordinateurs, les écrans de rétroprojecteur, etc. On peut noter ici que ces différentes préconisations pourraient parfaitement convenir à toutes les classes compte tenu de la diversité des profils d'élèves qui les composent. Pour donner un autre exemple, dans une étude portugaise, Gonçalves & Arezes (2012) évaluent un

dispositif destiné à améliorer la posture des enfants de 2nd au 4^e grade (équivalents aux classes allant du CE1 au CM1 dans le système français) à leur bureau, soulignant que la posture droite n'est pas tenable plus de quelques minutes. Ils proposent donc d'évaluer le type de mobilier qui contribue le plus à une posture adéquate. Ils concluent que la meilleure posture est obtenue en utilisant une combinaison de mobilier avec des tables et des sièges inclinés. L'intérêt de cette étude repose dans le fait que ce sont les enfants qui ont été interrogés sur la posture qui leur paraissait la plus confortable et sur les meubles qu'ils préféraient. Ces deux exemples présents dans la revue de la littérature montrent bien que la diversité des méthodologies employées (méthodologies employées, questionnaires ou entretiens, caractéristiques des échantillons, etc.), pour mesurer les effets du mobilier et des équipements sur le bien-être, rend difficiles les comparaisons entre les études.

Au sujet des espaces verts et de leur impact sur le bien-être des enfants et des adultes de l'école, les auteurs ont sélectionné 24 articles sur les 199 trouvés initialement. Dans sept études (parmi les 24), les échantillons comportaient des élèves, dont l'une avec des enfants accueillis en maternelle, quatre en primaire, une au collège et une autre au lycée. Neuf études ont interrogé les enseignants, le personnel de direction, les parents d'élèves et d'autres personnels. Les huit études restantes ont associé la perception à la fois des enfants et des adultes. En ce qui concerne les mesures, les chercheurs ont recueilli les perceptions des participants sur l'impact de l'éducation en plein air¹² sur l'apprentissage, l'implication et le plaisir des différents acteurs. Les auteurs ont relevé plusieurs impacts positifs de l'éducation en plein air, notamment sur le bien-être des élèves et des enseignants. Les élèves ainsi que les enseignants ont signalé une amélioration de leurs relations sociales, de leur confiance en eux et de leur indépendance. Enfin, l'enseignement en plein air peut favoriser la santé des élèves en encourageant une activité physique accrue. Ces résultats soulignent l'importance de la prise en compte des espaces extérieurs dans la conception de l'environnement d'apprentissage pour favoriser le bien-être.

En conclusion, l'architecture est un élément important pour le bien-être et l'apprentissage des élèves. Les études présentées ont montré que la qualité des espaces et de la lumière, le bruit, le mobilier et la disposition à l'intérieur de la classe ont un impact significatif sur la concentration, la motivation et les interactions sociales des élèves et des enseignants. L'aménagement des espaces extérieurs tels que les aires de jeu et les jardins peut également aider à réduire le stress et l'anxiété des élèves. Par conséquent, une réflexion sur l'aménagement des espaces extérieurs semble essentielle pour améliorer la qualité de vie des différents acteurs au sein des établissements scolaires. L'école en plein air est une piste intéressante pour offrir un environnement propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves, en leur permettant de profiter de la nature.

¹² Les grands principes de l'éducation en plein air sont développés dans le chapitre qui suit celui-ci.

Tableau 1 : Impact de l'aménagement des espaces sur le bien-être et l'apprentissage des élèves

Aspect de l'aménagement	Impact sur le bien-être des élèves	Impact sur l'apprentissage des élèves
Qualité de l'air et de la lumière	Amélioration de la concentration et du bien-être	Influence positive sur les performances cognitives
Disposition des salles de classe	Augmentation de la motivation et de l'engagement	Favorise la concentration et l'implication des élèves
Espaces de détente bien conçus	Réduction du stress et de l'anxiété	Favorise le bien-être et la détente des élèves
Espaces communs bien conçus	Augmentation des interactions sociales	Favorise la collaboration et la créativité des élèves
Conception centrée sur les utilisateurs	Amélioration de l'expérience que les élèves font de l'école	Favorise le confort , le bien-être et la satisfaction des utilisateurs

B. L'école en dehors de la classe (forêt, parcs...)

L'enseignement en plein air est de plus en plus répandu dans de nombreux pays occidentaux, notamment en Scandinavie, en Allemagne, au Royaume Uni et aux États-Unis. Cette approche pédagogique novatrice consiste à proposer aux enfants un nouveau cadre d'apprentissage hors des murs de l'école, que ce soit pour une journée ou quelques jours par semaine, en plus des séances traditionnelles qui ont lieu en classe. Ainsi les enseignants peuvent proposer aux enfants des espaces tels que les forêts, les jardins ou les musées.

L'éducation en dehors de la classe favorise généralement des interactions sociales positives parmi les enfants, contribuant ainsi à améliorer leur bien-être et leur engagement dans l'apprentissage. Cette approche engage les élèves dans diverses activités telles que l'expérimentation, la collaboration entre pairs, l'apprentissage inductif¹³, ainsi que des activités physiques, des jeux et des activités ludiques.

Dans une revue de littérature sur l'externalisation de la classe, Mac Dermott (2023) présente un ensemble d'expérimentations au Québec sur l'apprentissage en forêt, leurs bénéfices physiques et psychologiques pour les enfants et les adolescents. Ces expérimentations s'inspirent de l'approche pédagogique *Forest Nature School* (FNS). La philosophie de l'école en forêt est d'encourager des expériences positives dans un milieu extérieur, tout en favorisant le jeu dans la nature. Le contenu des apprentissages repose sur le lieu où se déroule la séance. Selon les auteurs, l'interaction avec la nature avant l'âge de 11 ans permet de développer une écosensibilité, qui se maintient à l'âge adulte (Smith *et al.*, 2018). Les principes de l'école en forêt incluent des séances prolongées, des processus d'apprentissage basés sur les intérêts et les besoins des enfants, l'encouragement de l'autonomie, du

¹³ L'apprentissage inductif est un apprentissage qui s'appuie sur les rencontres, les expériences que font les enfants. L'enseignant part de l'exemple afin de construire des notions et des généralités. Les séances qui ont lieu en extérieur donnent aux enfants et aux enseignants de nombreuses opportunités de mettre en œuvre ce format d'enseignement.

jeu, le développement d'une relation avec la nature et des attitudes pro-environnementales. Les bienfaits sur les plans physique, cognitif et émotionnel incluent de meilleurs résultats scolaires, davantage de motivation et d'engagement (Pascal & Bertram, 1997 cités par Mc Dermott *et al.*, 2023), une diminution du taux d'absentéisme et davantage de créativité dans le jeu. Par ailleurs, les séances d'apprentissage en extérieur permettraient de renforcer la cohésion du groupe classe, la confiance en soi des élèves ainsi que leur sentiment de compétence (Wagner et Roland, 1992 cités par Mc Dermott *et al.*, 2023). Les auteurs mentionnent cependant un certain nombre de limites liées à l'éventuelle idéalisation de la démarche d'enseignement dans la nature. En effet, les enseignants peuvent rencontrer des difficultés à concilier la réalité de leur travail avec cette approche. Les parents peuvent également exercer une pression sur les enseignants en ce qui concerne la performance des enfants et la propreté des vêtements après les sorties. Le système scolaire actuel au Québec (cette difficulté pourrait exister dans les différents systèmes des pays de l'OCDE) ne se prête pas toujours à l'intégration d'approches plus informelles. On peut aussi s'interroger sur l'accès à la nature pour des écoles urbaines. Enfin, l'article souligne la nécessité d'une définition claire des termes liés à l'environnement naturel pour permettre une évaluation adéquate des impacts de l'apprentissage par la nature sur le bien-être des enfants.

Bølling *et al.*, (2019) ont entrepris une étude visant à analyser le bien-être de 515 élèves âgés de 9 à 13 ans. Ces élèves étaient inscrits dans 16 écoles publiques danoises qui régulièrement organisaient des cours en plein air, 5 heures par semaine, réparties sur une à deux sessions par semaine tout au long de l'année. Le bien-être de ces enfants a été comparé à un groupe de 120 élèves répartis dans 7 classes dans les mêmes 16 écoles. Pour ces derniers, les enseignants ont accepté de participer à l'étude tout en maintenant leur enseignement habituel.

Un des objectifs poursuivis par les auteurs est également d'examiner l'effet du sexe et du statut socioéconomique des enfants sur les liens entre le bien-être et la mise en place de ce type d'enseignement. Les auteurs se sont également intéressés à l'effet du programme d'enseignement sur les enfants avec des difficultés de comportement. La mesure du bien-être a été réalisée en début et en fin d'année. Les résultats ont montré une association positive entre la mise en œuvre régulière de l'école en extérieur et le bien-être des élèves, en particulier pour les garçons. Aucune association significative n'a été trouvée entre la mise en place du dispositif et le bien-être des filles. Les auteurs n'ont également pas noté d'association entre le niveau socioéconomique des élèves et leur bien-être. Pour résumer, cette étude suggère que l'école en extérieur peut-être un moyen efficace d'améliorer le bien-être des enfants à l'école des garçons et peut être utilisée comme une méthode d'enseignement inclusive pour les élèves qui rencontrent des difficultés de comportement.

L'ensemble de ces études s'accordent pour observer que l'école hors des murs, en forêt, en plein air, améliore le bien-être des élèves en leur permettant de développer une relation positive avec la nature en leur offrant une occasion de découvrir et d'apprécier leur environnement naturel. Cette approche peut également contribuer à la promotion d'un mode de vie plus actif et plus sain, car les élèves ont souvent la possibilité de participer à des activités physiques, telles que la randonnée, l'escalade et le camping. L'éducation en plein air peut être une alternative enrichissante à l'enseignement traditionnel en classe. Elle offre aux élèves des opportunités d'apprentissage stimulantes et de développement individuel, tout en favorisant un mode de vie sain et une appréciation de la nature.

Tableau 2 : Impact de l'école en plein air sur le bien-être et l'apprentissage des élèves

Aspect de l'école en plein air	Impact sur le bien-être des élèves	Impact sur l'apprentissage des élèves
Interaction avec la nature	Développement d'une relation positive avec la nature	Apprentissage en lien avec l'environnement naturel
Activités variées	Encouragement de l'expérimentation , de la collaboration et de l'apprentissage inductif	Favorise l'engagement , la créativité et l'indépendance des élèves
Cohésion du groupe classe	Renforcement de la cohésion du groupe et de la confiance en soi des élèves	Favorise les interactions sociales positives
Classe en extérieur de manière régulière	Amélioration du bien-être des élèves, en particulier des garçons	Méthode d'enseignement inclusive pour les élèves ayant des difficultés de comportement
Alternative enrichissante à l'enseignement en classe	Stimule l'apprentissage et le développement individuel	Favorise une appréciation de la nature et de l'environnement naturel

III. Contenus et apprentissages

Cette partie intègre plusieurs études qui abordent des sujets liés aux contenus et aux apprentissages en matière de promotion de la santé mentale et du bien-être des élèves à l'école. Elle examine des programmes et des interventions basés sur des approches telles que la psychologie positive, la pleine conscience, la musique, ainsi que des programmes de promotion de la santé et de la santé mentale. En outre, cette partie aborde également les besoins spécifiques des enfants migrants.

A. Programmes en psychologie positive

La psychologie positive est un domaine en croissance constante qui se concentre sur les facteurs qui contribuent à un bien-être et à un fonctionnement optimal de l'individu (Seligman *et al.*, 2005). Seligman définit le développement optimal des individus en se basant sur le concept de « *flourishing* », qui peut être traduit par « s'épanouir » en français. Il considère que le développement optimal implique bien plus que l'absence de troubles psychologiques. Ce fonctionnement repose selon Seligman sur cinq éléments clés : les émotions positives, l'engagement des individus dans des activités gratifiantes et stimulantes, les relations, interpersonnelles positives, le sens que l'on donne à sa vie et le fait d'atteindre les objectifs que l'on se fixe. Les programmes de psychologie positive ont été mis en place dans de nombreux contextes, notamment dans les écoles, pour aider les élèves et les enseignants à développer des compétences qui favorisent le bien-être, la résilience et la performance académique. Les effets de ces programmes sur le bien-être des élèves et des enseignants ont fait l'objet de nombreuses études (Durlak *et al.*, 2011 ; Taylor *et al.*, 2004), déjà reprises dans une précédente revue de question pour le Cnesco sur les expérimentations destinées à favoriser le bien-être des enfants à l'école (Jacquin, 2017). Par ailleurs, le programme CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*)¹⁴ est une organisation à but non lucratif qui propose de promouvoir l'apprentissage social et émotionnel (*social and emotional learning* : SEL) dans les établissements scolaires et les communautés du monde entier. Leur programme SEL est basé sur des recherches et des pratiques éprouvées dans les domaines de la psychologie, de l'éducation et des neurosciences. Il met l'accent sur le développement des compétences sociales et émotionnelles chez les élèves, telles que la gestion des émotions, la résolution de problèmes, l'empathie, la communication et la prise de décision responsable. Le programme CASEL fournit des outils et des ressources afin d'aider les éducateurs à intégrer les programmes SEL dans leur pratique scolaire, à former des enseignants et les différents personnels (animateurs périscolaires par exemple) à ce type d'approche. Dans cette section, nous explorons certains des résultats plus récents de la recherche sur les programmes de psychologie positive en milieu scolaire.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer les programmes, les méthodes varient d'un article à l'autre, en fonction de ce que les auteurs choisissent de mesurer. Récemment, dans un article sur les effets des programmes d'apprentissage social et émotionnel (SEL), Dowling & Barry, (2020) mettent en lumière l'importance des aspects multidimensionnels dans l'évaluation des effets. En effet, selon les auteurs, la mise en œuvre parfois incohérente et variable de ces programmes peut entraîner des résultats insignifiants ou réduits pour les participants.

¹⁴ <https://pg.casel.org/le>

Plus précisément, les auteurs ont souligné l'importance de plusieurs concepts clés. Le « coping » se réfère à la façon dont les individus font face aux défis et aux émotions difficiles. Lorsqu'il est élevé, cela indique une meilleure gestion des difficultés émotionnelles. En revanche, l'« évitement » renvoie à la tendance à éviter ou à fuir les problèmes au lieu de les affronter. Enfin, la « réduction de suppression expressive » fait référence à la capacité à exprimer ses émotions de manière appropriée, sans les refouler.

Selon ces auteurs, la qualité de la mise en œuvre et la rapidité avec laquelle les participants réagissent et intègrent les outils développés par le programme peuvent jouer un rôle crucial dans l'obtention de résultats positifs. Dans le cadre de leur étude, les auteurs ont interrogé 675 jeunes irlandais âgés de 15 à 18 ans, répartis dans 32 établissements scolaires. Ces écoles ont été divisées en deux groupes, l'un expérimental (n = 16) et l'autre de contrôle (n = 16). Dans les écoles du groupe expérimental, les chercheurs ont demandé à huit classes de mettre en œuvre le programme de manière intensive, tandis que huit autres l'ont fait de manière moins intensive.

Les résultats de l'étude ont montré que des niveaux élevés de qualité de mise en œuvre étaient associés à une meilleure gestion des défis émotionnels (coping), à une réduction de l'évitement des problèmes, à une expression émotionnelle plus saine, et à un soutien social accru pour les compétences socio-émotionnelles. En ce qui concerne la santé mentale et le bien-être, des niveaux élevés de mise en œuvre étaient associés à une réduction significative du stress et des symptômes dépressifs. Du point de vue des résultats académiques des élèves, une différence significative a été observée entre le groupe à haut niveau de mise en œuvre et le groupe à faible niveau en ce qui concerne les attitudes envers l'école, le premier groupe ayant démontré des résultats scolaires meilleurs.

En 2022, Durlak et ses collègues réalisent une mise à jour de deux précédentes revues sur les effets des programmes SEL à partir de 12 méta-analyses initiées par 11 groupes de recherche indépendants (Durlak *et al.*, 2022). Les résultats issus de 524 rapports uniques d'interventions de programme SEL mises en œuvre dans le monde entier montrent que ces interventions sont régulièrement associées à plusieurs résultats positifs pour les élèves. Ces résultats comprennent l'amélioration des compétences personnelles et sociales, des attitudes, des comportements sociaux positifs et de la performance académique (résultats scolaires), ainsi que des réductions des comportements problématiques, de la détresse émotionnelle et de la consommation de drogues. De plus, des effets positifs à plus long terme ont également été observés, même s'ils sont moindres que ce qui a été observé au post-test, ce qui signifie que les effets s'estompent au fil du temps. Les résultats de cette revue montrent que les programmes SEL favorisent grandement le développement positif et sain des jeunes dans de multiples domaines, dans des contextes culturels divers et au cours des dernières décennies (en référence à la période de publication des études examinées par les auteurs). Les auteurs constatent cependant qu'il existe une variabilité des effets des différentes interventions qu'ils ne sont pas en mesure d'expliquer.

Tejada-Gallardo *et al.* (2020) ont entrepris une revue systématique de la littérature suivie d'une méta-analyse pour évaluer l'impact des interventions en psychologie positive, composées de plusieurs éléments, sur le bien-être et la détresse des adolescents âgés de 10 à 18 ans. Ces interventions multifacettes comprenaient divers exercices individuels visant à améliorer deux facteurs ou plus, tels que la gratitude, l'espoir ou les forces de caractère.

En analysant 74 études menées entre 2004 et 2019, les auteurs ont cherché à évaluer à la fois les effets immédiats et à long terme de ces interventions en milieu scolaire sur les indicateurs de bien-être en santé mentale, notamment le bien-être subjectif et psychologique. Leurs conclusions indiquent que ces interventions ont un impact positif sur le bien-être subjectif et psychologique, ainsi qu'une réduction des symptômes de la dépression, bien que cela n'ait pas eu d'effet notable sur l'anxiété.

Il est à noter que ces interventions peuvent avoir des bienfaits durables pour la santé mentale des adolescents, et que les études combinant des interventions positives de plusieurs composantes avec d'autres interventions positives¹⁵ ont montré des effets plus significatifs. Par ailleurs, les interventions réalisées dans un contexte scolaire ont eu un impact plus marqué sur le bien-être des adolescents que celles menées en dehors de l'école. Cette tendance peut s'expliquer par la facilité d'accès des élèves aux interventions scolaires, intégrées dans leur quotidien.

Tableau 3 : Impact des programmes en psychologie positive sur le bien-être des élèves

Principaux résultats	
Impact des interventions	Les interventions ont un impact positif sur le bien-être subjectif et psychologique des adolescents.
Réduction des symptômes de dépression	Ces interventions ont conduit à une réduction des symptômes de la dépression chez les adolescents.
Effets sur l'anxiété	Pas d'effet notable sur l'anxiété des adolescents.
Durabilité des bienfaits	Des bienfaits durables pour la santé mentale des adolescents.
Combinaison d'interventions	Les études combinant des interventions positives de plusieurs composantes ont montré des effets plus significatifs .
Contexte scolaire et en dehors de l'école	Les interventions menées dans un contexte scolaire ont eu un impact plus marqué sur le bien-être des adolescents que celles menées en dehors de l'école. Cela peut s'expliquer par la facilité d'accès aux élèves et la régularité des séances .

B. Des programmes de promotion de la santé et de la santé mentale

Les programmes présentés ici visent spécifiquement à promouvoir la santé et le bien-être mental chez les préadolescents et les adolescents. Ils intègrent parfois des éléments similaires à ceux de la psychologie positive, comme le développement des compétences sociales et émotionnelles. Cependant, ils peuvent également inclure des approches moins conventionnelles, comme la tenue d'un journal de santé, comme suggéré par Rabaglietti *et al.* (2021).

Pendant l'adolescence, les jeunes sont confrontés à la nécessité d'acquérir des compétences sociales, cognitives et émotionnelles pour répondre aux défis du développement qui leur sont posés. Cette période marque la transition entre l'enfance et l'âge adulte, au cours de laquelle les adolescents réfléchissent à leurs choix passés, redéfinissent leur identité et envisagent les changements à venir

¹⁵ L'article ne fournit pas de précisions sur ces études.

dans leur mode de vie. Selon Rabaglietti *et al.* (2021), il est essentiel que les programmes de promotion de la santé débutent avant l'adolescence pour renforcer les compétences socio-émotionnelles et de vie des jeunes. Ces compétences de vie peuvent être regroupées en trois catégories : les compétences cognitives, les compétences personnelles et les compétences interpersonnelles.

Les programmes axés sur le développement des compétences sociales et de l'autogestion¹⁶ des élèves pourraient contribuer à réduire les comportements à risque chez les adolescents, tels que la consommation de drogues ou d'alcool, la violence et la délinquance. Ils ont également le potentiel d'améliorer la santé mentale et les résultats scolaires. Il est intéressant de noter que les écoles et les établissements éducatifs semblent constituer un cadre approprié pour la mise en œuvre de ces programmes visant à promouvoir la santé et le bien-être mental des adolescents. Des recherches menées par Taylor *et al.* (2017) ont montré que les interventions en matière d'apprentissage socio-émotionnel (SEL) à l'école continuent de produire des bienfaits pour les élèves pendant des mois, voire des années.

Le programme « *My Health Diary* » a été conçu comme une intervention en milieu scolaire et dirigé par des enseignants. Il est axé sur l'engagement actif des préadolescents de 12 à 13 ans. Rabaglietti *et al.* (2021) ont conduit une évaluation de ce programme en Italie, auprès de 60 collèves répartis en groupe expérimental ($n = 29$) et groupe témoin ($n = 31$) qui comportaient en tout 2 078 enfants. « *My Health Diary* » inclut un livret narratif pour les adolescents et leurs parents, qui traite des tâches de développement courantes telles que la formation d'identité, les relations avec les pairs, les conflits avec les parents et les changements physiques à la puberté. La formation des enseignants pour la mise en œuvre du programme a été assurée par vingt-huit professionnels de la santé, ayant suivi une formation de deux jours. Ces enseignants ont ensuite organisé des cours pour les parents. Les élèves ont rempli des questionnaires avant et après le programme. Les questionnaires distribués aux élèves portaient sur leur bien-être psychologique, leurs comportements et compétences sociaux et émotionnels, ainsi que sur leur implication dans des comportements à risque pour la santé. Les résultats de l'étude ne font pas apparaître d'effets sur les comportements à risque pour la santé, mais les auteurs montrent, en revanche, que le programme renforce le sentiment d'auto-efficacité et les compétences empathiques et sociales, en particulier chez les filles. Bien que le programme cible les préadolescents qui ont peu d'implication dans les comportements à risque typiques de l'adolescence, les auteurs soulignent qu'une évaluation à long terme pourrait montrer des résultats différents et plus positifs. En outre, toujours selon les auteurs de l'étude, une mise en œuvre du programme pour une population plus âgée et plus exposée aux comportements à risque pourrait produire des résultats différents, même sur une courte période. Les résultats indiquent que les préadolescents ont de bonnes relations avec leurs pairs et leur contexte de vie. Cependant, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas de facteurs de risque, pour lesquels des mesures doivent être prises, selon les auteurs¹⁷.

O'Connor *et al.* (2018) ont examiné l'efficacité des programmes universels de promotion de la santé mentale en milieu scolaire pour améliorer la santé mentale et le bien-être émotionnel des jeunes. Les

¹⁶ L'autogestion, telle que mentionnée par les auteurs, fait référence à la capacité des préadolescents et des adolescents à gérer leurs émotions, leurs comportements et leurs actions de manière autonome et responsable. Il s'agit de leur aptitude à prendre en charge leur propre bien-être psychologique, à faire des choix éclairés, et à développer des compétences pour résoudre les défis liés à leur développement et à leur vie quotidienne. L'autogestion inclut la capacité à reconnaître et à gérer ses émotions, à prendre des décisions appropriées, à établir des relations saines avec les autres, à gérer le stress et à promouvoir des comportements positifs.

¹⁷ Les auteurs ne précisent pas les mesures à prendre.

auteurs ont examiné vingt-neuf études. Ces études se sont déroulées dans 12 pays différents, et les tailles d'échantillon variaient de 28 à 4 443 participants, couvrant une tranche d'âge de 5 à 18 ans. Parmi les participants, 11 études ont porté sur des enfants d'âge primaire (5-10 ans), 13 sur des adolescents d'âge secondaire (11-18 ans), et trois études ont inclus des participants couvrant à la fois l'âge primaire et secondaire (7-14 ans). Il n'y a pas de mention spécifique des pays d'intervention dans l'article. Cependant, dans leur méthodologie, les auteurs indiquent qu'ils ont inclus des études menées dans des pays à revenu élevé, moyen et faible, avec une majorité d'études provenant de pays à revenu élevé. Les études sélectionnées ont été publiées entre 2000 et 2018. Les interventions mises en œuvre dans ces études étaient variées, avec la promotion des compétences sociales et émotionnelles (SEL) étant la plus courante (12 sur les 29 études incluses). Cependant, d'autres types d'interventions ont également été utilisés, notamment la gestion du stress, la pleine conscience, les compétences d'adaptation à l'anxiété, l'éducation en santé mentale et les interventions anti-stigmatisation. La description des interventions variait considérablement d'une étude à l'autre, avec certaines offrant moins d'informations sur les éléments spécifiques de l'intervention, comment elle était dispensée, et par qui. En raison de cette variété d'interventions et d'indicateurs de résultats, les études ont utilisé différents instruments de mesure des résultats. Vingt-quatre études ont utilisé des échelles de notation, dont 22 ont déclaré avoir été validées. Les personnes chargées de remplir ces instruments de mesure des résultats variaient également (enseignants, parents, élèves...). La plupart des études (16 sur 29) ont utilisé des mesures complétées par les élèves, tandis que 10 des études ont également utilisé des mesures remplies par les enseignants, et quatre des études ont inclus des mesures rapportées par les parents. Enfin, treize des 29 études ont fait état du fondement théorique de l'intervention, la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977)¹⁸ et/ou la théorie cognitive-comportementale¹⁹ étant les plus fréquemment citées.

Les principales conclusions de cette revue indiquent que la plupart des études ont rapporté des effets positifs des programmes de santé mentale et bien-être en milieu scolaire sur les jeunes. Cependant, trois études ont noté soit des effets négatifs, soit l'absence d'effet. En définitive, les auteurs suggèrent qu'il existe une variété d'interventions qui peuvent avoir un effet positif sur les jeunes.

L'étude souligne également des forces et des limites dans la recherche. Certaines études ont utilisé des échantillons de grande taille, ce qui renforce la validité externe de leurs résultats. Cependant, d'autres ont utilisé des échantillons plus petits, limitant la généralisation des résultats. L'attrition, c'est-à-dire la perte de participants au fil de l'étude, a également été un problème dans certaines études, notamment lorsqu'il y a plusieurs mesures dans le temps par exemple d'une année sur l'autre.

Cilar *et al.* (2020) présentent une revue systématique de la littérature sur l'efficacité des interventions de promotion de la santé mentale dans les écoles chez les adolescents. L'objectif de cette revue était

¹⁸ La théorie de l'apprentissage social, développée par Bandura, met l'accent sur l'observation, l'imitation et la modélisation du comportement. Selon cette théorie, les individus apprennent en observant les actions, attitudes et réactions des autres, en particulier de ceux qui servent de modèles. Elle soutient que les comportements sont acquis en observant et en reproduisant les comportements des autres. Les concepts clés de l'apprentissage social incluent l'observation, l'imitation, la récompense et la punition. Par exemple, un enfant peut apprendre à se comporter de manière agressive s'il observe des adultes se comportant de cette manière.

¹⁹ La théorie cognitive-comportementale postule que nos pensées influencent nos émotions et nos comportements. Ainsi, en modifiant nos schémas de pensée négatifs ou irrationnels, nous pouvons changer nos émotions et nos actions. Les thérapeutes cognitivo-comportementaux aident les individus à identifier et à remettre en question leurs pensées négatives ou déformées et à adopter des schémas de pensée plus sains et réalistes, ce qui peut avoir un impact positif sur leur comportement.

d'examiner les interventions qui ont été menées dans les écoles pour améliorer le bien-être psychologique, le bien-être subjectif ainsi que le bien-être psychosocial des adolescents. Les auteurs ont effectué des recherches dans des bases de données en ligne et ont inclus des études qui ont évalué des interventions scolaires destinées à améliorer la santé mentale et le bien-être émotionnel des adolescents. Les critères d'inclusion étaient que les études devaient être publiées en anglais, concerner des participants âgés de 10 à 19 ans et évaluer une intervention de santé mentale menée dans un établissement scolaire.

Au total, 57 études ont été incluses dans la revue systématique. Les études retenues ont été menées dans différents pays à travers le monde, notamment les États-Unis, le Canada, le Royaume-Uni, l'Australie, l'Allemagne, les Pays-Bas, la Chine et la Norvège. Les pays les plus fréquemment représentés étaient les États-Unis et le Royaume-Uni.

Voici des exemples de ces interventions :

1. Une intervention en milieu scolaire visant à protéger le bien-être psychologique des adolescents a montré des effets significatifs sur la croissance personnelle et la réduction du stress et de l'anxiété (Ruini *et al.*, 2009, cités par les auteurs).
2. Une intervention précoce a été efficace pour prévenir la psychopathologie chez les enfants ayant des problèmes précoces. Cela impliquait des groupes de compétences sociales pour les enfants, des sessions d'interaction parent-enfant et des interventions individualisées (Dodge *et al.*, 2015, cités par les auteurs).
3. Une autre intervention en milieu scolaire, proposée au cours de séances hebdomadaires de bien-être, n'a pas montré de différence significative entre les groupes d'intervention et de contrôle. Cependant, une analyse plus approfondie a révélé que les adolescents présentant des symptômes dépressifs élevés en ont bénéficié davantage (Tomy *et al.*, 2016, cités par les auteurs).

Les résultats ont montré que les interventions de santé mentale menées dans les établissements scolaires peuvent améliorer le bien-être psychologique des adolescents. Les interventions qui ont été les plus efficaces comprenaient des programmes de méditation et de pleine conscience, ainsi que des programmes permettant aux élèves d'apprendre à identifier, analyser et résoudre des problèmes de manière constructive et positive.

Les résultats ont également montré que les interventions menées en groupe étaient plus efficaces que les interventions individuelles. Les interventions menées par des professionnels de la santé mentale, comme les psychologues, semblent avoir une plus grande efficacité que celles menées par des enseignants ou d'autres membres du personnel de l'école.

Tableau 4 : Impact des programmes de promotion de la santé et de la santé mentale sur le bien-être des élèves

Principaux résultats	
Objectif des programmes	Les programmes visent à promouvoir la santé et le bien-être mental chez les préadolescents et les adolescents. Ils intègrent des éléments similaires à la psychologie positive, notamment le développement des compétences sociales et émotionnelles .
Adolescence et compétences	L'adolescence est une période de transition où les jeunes doivent acquérir des compétences sociales, cognitives et émotionnelles. Ces compétences sont regroupées en trois catégories : les compétences cognitives , les compétences personnelles et les compétences interpersonnelles .
Réduction des comportements à risque	Les programmes axés sur le développement des compétences sociales et de l'autogestion des élèves peuvent contribuer à réduire les comportements à risque ainsi que la santé mentale et les résultats scolaires.
Contexte scolaire	<ul style="list-style-type: none"> • Les écoles et les établissements scolaires : un cadre approprié pour la mise en œuvre de ces programmes • Des bienfaits pour les élèves pendant des mois, voire des années.
Programme « My Health Diary »	<p>Le programme « My Health Diary » se concentre sur l'engagement actif des préadolescents de 12 à 13 ans :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'effets sur les comportements à risque, • Un impact positif chez les filles pour les compétences empathiques et sociales • Une évaluation à long terme pourrait montrer des résultats différents.
Revue systématique	<p>Efficacité des interventions de promotion de la santé mentale en milieu scolaire.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Des résultats mitigés selon les études • La promotion des compétences sociales et émotionnelles plus courante. • Les interventions en groupe et menées par des professionnels de la santé mentale plus efficaces.

C. Des programmes de pleine conscience

La pleine conscience et la méditation ont largement été étudiées comme moyens d'améliorer le bien-être subjectif des enfants et des adolescents dans les écoles. Plusieurs études ont montré que la pleine conscience peut réduire les symptômes de stress, d'anxiété et de dépression chez les jeunes, ainsi que promouvoir leur bien-être en général. Contrairement aux programmes destinés à développer les compétences sociales et émotionnelles, les programmes de pleine conscience se concentrent uniquement sur les compétences intrapersonnelles.

Kuyken *et al.*, (2022) ont étudié les effets de la formation universelle à la méditation en milieu scolaire adressée aux adolescents sur la réduction des risques de problèmes de santé mentale et la promotion

du bien-être. L'étude a été menée dans 85 établissements scolaires du Royaume-Uni et a impliqué 5 709 élèves âgés de 12 à 14 ans. Les établissements ont été répartis de manière aléatoire en deux groupes : un groupe a reçu une formation universelle à la méditation (groupe expérimental), tandis que l'autre groupe a poursuivi les activités normales de l'école (groupe témoin). Les résultats de l'étude ont montré que la formation à la méditation a entraîné une diminution significative des symptômes de dépression, d'anxiété et de stress chez les élèves. Les élèves qui ont suivi la formation ont également signalé une amélioration significative de leur bien-être, de leur satisfaction de vie et de leur confiance en eux.

Lambert et Stapp (2020) ont entrepris une étude approfondie afin d'évaluer l'impact des interventions basées sur la pleine conscience et le yoga sur les niveaux d'anxiété et de stress perçu chez les élèves de 5^e année, âgés d'environ 11 ans, fréquentant une école primaire aux États-Unis. Cette recherche a été menée en utilisant une méthodologie comportant un groupe expérimental et un groupe témoin sélectionnés au hasard. La composante de pleine conscience de l'intervention consistait en deux séances de 45 minutes, espacées d'une semaine, durant lesquelles les participants ont été formés à la pleine conscience et ont reçu des exercices à effectuer chez eux. En outre, des rappels par SMS ont été envoyés aux participants pour les encourager dans leur pratique. Les sessions d'intervention, animées par un enseignant, étaient introduites au début de chaque cours de mathématiques et s'étiraient sur cinq minutes. Elles comprenaient une série d'exercices de respiration guidée et d'étirements légers de yoga, pour aider les élèves à se détendre avant le début de la leçon. Dans le même temps, la méthode de méditation guidée *Headspace*²⁰ a été largement utilisée tout au long de l'intervention.

Les résultats obtenus ont clairement mis en lumière l'impact positif de l'intervention de pleine conscience, même lorsqu'elle était dispensée en petites quantités, sur le bien-être des enfants, y compris la réduction de l'anxiété, du stress perçu, de la dépression et l'amélioration de la qualité de vie. Plus spécifiquement, il a été observé que les élèves ayant suivi le programme ont signalé une réduction significative de leur anxiété et de leur stress par rapport au groupe témoin. De manière intéressante, il a également été constaté que les élèves les plus anxieux et stressés avant l'intervention ont bénéficié davantage de la démarche de pleine conscience et du yoga que leurs pairs moins anxieux et stressés.

²⁰ Headspace est une application mobile de méditation guidée qui a été lancée en 2010. Cette application propose une méthode de méditation guidée pour aider les utilisateurs à développer des compétences en pleine conscience, à réduire leur stress, à améliorer leur sommeil et leur concentration, et à renforcer leur bien-être mental et émotionnel.

Tableau 5 : Impact des programmes de pleine conscience sur le bien-être des élèves

Résultats principaux	
Pleine conscience et méditation	La pleine conscience et la méditation réduisent le stress, l'anxiété et la dépression chez les jeunes.
Étude de Kuyken et al. (2022)	La formation à la méditation en milieu scolaire améliore le bien-être des adolescents au Royaume-Uni.
Étude de Lambert et Stapp (2020)	Les interventions de pleine conscience et yoga réduisent l'anxiété et le stress chez des élèves aux États-Unis.

D. Bien-être et musique

Le bien-être des élèves à l'école est devenu un sujet d'intérêt croissant pour les chercheurs qui examinent les bienfaits de l'écoute musicale, de la musicothérapie, de l'apprentissage de la musique de manière récréative. La musique pourrait apporter de nombreux avantages pour la santé mentale et physique des élèves à l'école. Elle peut contribuer à réduire le stress, améliorer la concentration et la mémoire, renforcer la créativité et la confiance en soi. En intégrant différemment la musique dans le cadre scolaire, les enseignants peuvent offrir aux élèves une nouvelle façon d'apprendre et de s'épanouir. Les chercheurs ayant travaillé sur l'éducation musicale intègrent le modèle PERMA développé par Seligman *et al.*, (2005) dans leurs travaux²¹.

Tardif *et al.* (2023) ont conduit une évaluation du bien-être psychologique de 164 élèves de la 3^e à la 6^e année du primaire inscrits à un programme Arts-études en musique au Québec. Les groupes-classes de l'école sont constitués de 34 élèves par classe et l'établissement compte 10 enseignants spécialistes en musique. Les élèves de la 1^{ère} à la 6^e année disposent de 150 minutes d'enseignement des instruments à cordes, de 60 minutes de danse et de 150 minutes de cours d'expression musicale (théorie, chant et instruments) par cycle de 10 jours. Les élèves de la deuxième année et des suivantes ont également 150 minutes de cours de piano. Les enfants ont été interrogés sur leur bien-être à l'aide d'un questionnaire qui évaluait leurs émotions positives, leur engagement et leur accomplissement en tant qu'élève (*Music Lesson Satisfaction Scale* (MLSS) créée par Rife *et al.*, 2001 et adaptée par Creech & Hallam, 2011, tous cités par les auteurs). Les résultats soulignent des différences significatives selon le sexe et l'âge des enfants en faveur des filles et des enfants plus âgés. Par exemple, les filles rapportent plus de plaisir et de motivation que les garçons. On relève cependant que les auteurs n'ont pas réalisé dans cette étude de comparaison entre les élèves bénéficiant du programme et ceux n'en bénéficiant pas.

En se basant sur une revue systématique de la littérature, Blasco-Magraner *et al.* (2021) ont examiné l'impact de l'utilisation éducative de la musique sur le développement émotionnel des enfants âgés de 3 à 12 ans. Les auteurs ont mené une recherche approfondie de publications scientifiques, en utilisant des bases de données électroniques. Ils ont finalement sélectionné 21 études couvrant un large éventail de contextes d'enseignement de la musique et de méthodologies de recherche. Les

²¹ Le programme PERMA repose sur cinq aspects du fonctionnement positif : les émotions positives, l'engagement, les relations sociales, les expériences significatives et l'accomplissement. Ils font l'objet d'un chapitre dans la précédente revue de question (Jacquin, 2018, pour le Cnesco).

critères retenus par les auteurs étaient les suivants : des publications en langue espagnole ou anglaise, portant sur des études menées entre 2000 et 2020 auprès d'enfants âgés de 3 à 12 ans, des mesures concernant les effets de l'éducation musicale sur le développement émotionnel des enfants, et enfin une comparaison entre des groupes expérimentaux et témoins. Les auteurs ont utilisé plusieurs outils mesurant le bien-être émotionnel des enfants, notamment des questionnaires d'autoévaluation, des évaluations par les enseignants, des mesures physiologiques et des tests comportementaux. Ils ont également tenu compte de divers facteurs tels que l'âge des enfants, la durée de l'intervention musicale, le type de musique utilisée et les caractéristiques socioéconomiques des participants. Les résultats de l'analyse des 21 études ont montré une tendance générale positive quant à l'impact de l'éducation musicale sur le bien-être émotionnel des enfants. Les auteurs ont également identifié certaines limites de l'étude, telles que la faible qualité méthodologique de certaines des études incluses et le manque de cohérence dans les instruments de mesure utilisés.

Tableau 6 : Impact de la musique sur le bien-être des élèves

Principaux résultats	
Objectif des programmes	Les programmes visent à promouvoir la santé mentale et le bien-être des élèves à l'école grâce à la musique .
Avantage de la musique en milieu scolaire	La musique peut réduire le stress, améliorer la concentration, la mémoire, la créativité et la confiance en soi .
Intégration du modèle PERMA	Les chercheurs intègrent le modèle PERMA de Seligman dans leurs travaux sur l'éducation musicale.
Étude de Tardif <i>et al.</i> (2023)	Des différences significatives selon le sexe et l'âge des élèves en faveur des filles et des enfants plus âgés .
Étude de Blasco-Magraner <i>et al.</i> (2021)	Tendance générale positive de l'impact de l'éducation musicale sur le bien-être émotionnel des enfants, malgré des limites méthodologiques.

E. Enfants migrants

Dans une revue systématique de la littérature, Bennouna *et al.* (2019) ont exploré plusieurs programmes scolaires de soutien à la santé mentale et au bien-être psychosocial des adolescents migrants dans des pays à revenu élevé. Les jeunes concernés par l'étude étaient des migrants contraints de quitter leur pays d'origine en raison de conflits armés, de persécutions, de catastrophes naturelles ou d'autres facteurs qui menacent leur vie ou leur sécurité. Les auteurs ont mené une recherche exhaustive de la littérature publiée entre janvier 2000 et octobre 2020. Ils ont inclus les études portant sur les programmes scolaires qui ont été conçus pour aider les adolescents migrants à s'adapter à leur nouvel environnement, à gérer les traumatismes et le stress, à développer leur résilience, à renforcer leur identité culturelle et leur estime de soi et à améliorer leurs compétences sociales et émotionnelles.

L'examen de la littérature a identifié 20 programmes qui ont fait l'objet d'expérimentation aux États-Unis (25 %), en Europe (50 %), en Australie (15 %) et au Canada (10 %). Certains programmes ont fait l'objet de dispositifs pilotes avant d'être menés plus largement (McNeely *et al.*, 2010, cités par les auteurs).

Les résultats de l'étude indiquent que les programmes scolaires qui prennent en compte les besoins des adolescents migrants peuvent efficacement soutenir leur santé mentale et leur bien-être psychosocial. Les auteurs ont identifié plusieurs approches et stratégies pertinentes pour concevoir et mettre en œuvre ces programmes, notamment :

- L'implication active des adolescents dans la planification et la mise en œuvre des programmes.
- La création de groupes de soutien et de mentorat spécialement conçus pour les adolescents migrants.
- L'utilisation d'activités créatives et artistiques pour aider les adolescents à exprimer leurs émotions et à communiquer.
- La fourniture de soutien linguistique et culturel adapté aux besoins des adolescents.
- La formation des enseignants et des professionnels de la santé mentale pour une meilleure compréhension des besoins spécifiques des adolescents migrants.

Cette étude met en évidence le rôle important que les programmes scolaires peuvent jouer dans le soutien de la santé mentale des adolescents en situation de migration forcée. La revue montre la grande diversité des initiatives de SEL et de soutien en santé mentale et bien-être psychosocial en milieu scolaire pour les adolescents migrants dans les pays à revenu élevé. Elle suggère que les programmes scolaires sont un élément crucial pour aider ces adolescents, tout en reconnaissant les défis auxquels ils sont confrontés, notamment la gestion d'activités non académiques. Ces programmes dépendent de partenariats de confiance avec les structures gouvernementales et les associations. Néanmoins, les auteurs soulignent que l'adaptation des programmes aux besoins individuels de ces jeunes est essentielle. L'implication du personnel scolaire, notamment des enseignants et de l'administration, est cruciale pour le bien-être des élèves migrants. Les approches inclusives, impliquant les élèves, les familles, les associations et les collectivités locales, sont essentielles pour répondre aux besoins complexes de cette population diversifiée.

Tableau 7 : Programmes de soutien au bien-être des élèves migrants et leur impact

Principaux résultats	
Objectif de l'étude	Des programmes scolaires de soutien à la santé mentale et au bien-être psychosocial des adolescents migrants dans les pays à revenu élevé.
Approches et stratégies efficaces	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer activement les adolescents, • Offrir des groupes de soutien et de mentorat, • Utiliser des activités créatives, • Fournir un soutien linguistique et culturel, • Former les enseignants et les professionnels de la santé mentale.
Importance des programmes scolaires	Les programmes scolaires jouent un rôle crucial dans le soutien de la santé mentale des adolescents migrants en situation de migration forcée. <ul style="list-style-type: none"> • Adaptés aux besoins individuels, • Impliquent le personnel scolaire, • Promeuvent des approches inclusives.

IV. Interactions

Les relations interpersonnelles ont une grande influence sur le bien-être des élèves à l'école ainsi que sur le sentiment de bien-être au travail des enseignants. Les enseignants peuvent jouer un rôle déterminant dans la création d'un environnement de classe positif, en établissant des relations de confiance et en encourageant un climat de respect mutuel.

En outre, les relations entre pairs sont également importantes pour le bien-être des enfants. Les élèves, compte tenu du temps qu'ils passent à l'école, ont besoin de nouer des relations sociales positives pour développer leur estime de soi et leurs compétences sociales. Les amitiés offrent un soutien émotionnel et contribuent à la réduction du stress et de l'anxiété (Jalali & Heidari, 2016 ; Paul, 2020 ; Verkuyten & Thijs, 2002).

A. Qualité du lien entre les enseignants et les élèves

La qualité de la relation enseignant-élèves est devenue un sujet d'intérêt croissant dans la recherche sur le bien-être à l'école. La qualité de la relation enseignant-élèves est un concept complexe qui implique la perception qu'un élève a de son enseignant, de sa capacité à comprendre et répondre à ses besoins, et de sa capacité à établir une relation positive et empathique avec lui. Les élèves qui ont une relation positive avec leur enseignant ont tendance à être plus engagés dans leur apprentissage, à avoir de meilleurs résultats scolaires, et à se sentir mieux dans leur peau. À l'inverse, une relation négative avec l'enseignant peut entraîner une baisse de la motivation, une augmentation de l'absentéisme et une augmentation des comportements perturbateurs (Poling *et al.*, 2022). En psychologie positive, les « relations positives » font référence à des interactions et des connexions interpersonnelles qui sont caractérisées par des émotions positives, un soutien mutuel, une compréhension, et une communication efficace. Ces relations sont considérées comme enrichissantes et bénéfiques pour le bien-être et le développement personnel des individus (Fredrickson, 2001; Lyubomirsky *et al.*, 2012; Seligman *et al.*, 2005; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)

Fabris et ses collègues (2022) ont examiné 16 études sur la relation enseignant-élèves et ont constaté qu'elle s'est développée et s'est orientée vers l'examen des facteurs qui influencent la qualité de cette relation, telles que les caractéristiques personnelles des enseignants et des élèves, les pratiques pédagogiques et les caractéristiques de l'environnement scolaire. Les chercheurs se sont également concentrés sur la manière dont la relation enseignant-élève est influencée par des facteurs socioculturels et contextuels tels que la diversité culturelle et la violence en milieu scolaire. Par ailleurs, du point de vue du ressenti des enseignants, lorsqu'ils sont interrogés sur les principaux facteurs de stress au travail, ils mentionnent systématiquement les perturbations en classe ou les problèmes de discipline (Aldrup *et al.*, 2018). De plus, selon ces auteurs, la mauvaise conduite des élèves a été associée à une réduction du bien-être des enseignants. Spilt *et al.*, (2011) soulignent quant à eux l'effet médiateur de la relation enseignant-élèves sur le bien-être des enseignants.

Dans une revue de littérature qui étudie l'impact du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la qualité de la relation enseignant-élèves, Damon-Tao *et al.* (2023) ont examiné 17 études anglophones publiées entre 2000 et 2021.

Plusieurs facteurs ont été identifiés comme étant positivement associés à la qualité de la relation entre enseignant et élève. Tout d'abord, selon les auteurs, les compétences sociales et émotionnelles des

enseignants s'avèrent essentielles pour établir des relations positives avec les élèves. Les enseignants capables de comprendre les émotions des élèves et de réguler les leurs sont plus susceptibles de créer un environnement d'apprentissage sûr et positif, où les élèves se sentent compris et soutenus. De plus, une communication claire et cohérente de la part des enseignants est essentielle pour instaurer une relation de confiance avec les élèves. Les enseignants qui sont attentifs aux besoins et aux préoccupations des élèves et qui communiquent de manière transparente et efficace ont davantage de chances d'établir des relations positives avec les élèves.

Enfin, il convient de souligner que des relations positives entre les enseignants et les élèves ont été associées à des effets bénéfiques sur le bien-être perçu des élèves. Les élèves qui entretiennent des relations positives avec leurs enseignants ont tendance à se sentir plus soutenus et compris, ce qui peut contribuer à réduire les niveaux de stress et d'anxiété, améliorant ainsi leur bien-être général. Ces effets positifs se reflètent également dans les performances académiques des élèves, car ils sont plus enclins à se montrer motivés et engagés dans leur apprentissage lorsqu'ils entretiennent des relations positives avec leurs enseignants.

En utilisant une méthodologie originale, Chen *et al.* (2022) ont exploré la relation entre les élèves et leurs enseignants en s'appuyant sur des dessins réalisés par 247 élèves du primaire et du secondaire, âgés entre 10 et 12 ans, provenant de trois pays distincts : les Pays-Bas, la Chine et le Brésil. Les élèves ont été invités à créer des dessins illustrant leur perception de la relation avec leur enseignant, suivis d'une série de questions visant à approfondir leur ressenti par rapport à cette relation.

Par la suite, ces dessins ont été soumis à une évaluation par des évaluateurs indépendants à l'aide d'une grille spécialement élaborée pour évaluer la qualité de la relation élèves-enseignant. Les résultats obtenus ont montré que ces dessins étaient à la fois fiables et valides dans les trois pays étudiés. Leur fiabilité se manifeste par la cohérence des notations attribuées par les évaluateurs indépendants aux dessins d'un même élève, tandis que leur validité est attestée par la corrélation significative observée entre ces dessins et les scores de qualité de la relation élèves-enseignant tels que rapportés par les élèves eux-mêmes. Les chercheurs ont également entrepris d'analyser les différences interculturelles au sein des dessins relatifs à la relation élèves-enseignant. Ils ont relevé que les élèves chinois tendaient à représenter des enseignants plus âgés et empreints d'autorité, contrairement aux élèves néerlandais et brésiliens. Par contraste, les élèves brésiliens ont davantage dépeint des enseignants accueillants et chaleureux par rapport à leurs homologues néerlandais et chinois. Enfin, les auteurs ont exploré les liens entre les dessins illustrant la relation élèves-enseignant et les scores de qualité de cette relation, tels que perçus par les élèves eux-mêmes, ainsi que les évaluations du comportement social effectuées par les enseignants. Les résultats ont démontré des corrélations significatives entre ces dessins et les évaluations de qualité de la relation élèves-enseignant, tels que rapportées par les élèves eux-mêmes, ainsi que les scores relatifs au comportement social tels que renseignés par les enseignants. En définitive, la recherche sur la relation enseignant-élèves a permis de mieux comprendre les facteurs qui influencent la qualité de cette relation et les bienfaits socioémotionnels chez les élèves. Les compétences sociales et émotionnelles des enseignants, leur capacité à communiquer efficacement avec les élèves, ainsi que des relations positives entre les enseignants et les élèves sont des facteurs clés qui peuvent influencer positivement cette relation et contribuer au bien-être perçu des enfants et des enseignants. Les futures études devraient chercher à mieux comprendre les mécanismes sous-jacents de la relation enseignant-élèves et à explorer comment les enseignants peuvent développer et maintenir des relations positives avec leurs élèves, même dans des contextes scolaires difficiles.

Certains programmes ont pour objectif d'améliorer la communication entre les enseignants et les élèves, de renforcer la confiance mutuelle et d'encourager l'implication active des enfants dans le processus d'apprentissage. Les résultats des études sont mitigés, mais quelques programmes ont montré des améliorations significatives en matière de satisfaction des enseignants et de bien-être des élèves et permettent de lutter notamment contre l'intimidation scolaire.

B. Des programmes qui favorisent la qualité des liens entre les enseignants et les élèves

Poling *et al.* (2022) ont récemment publié une revue approfondie se penchant sur les interventions dont l'objectif était d'améliorer la qualité de la relation entre enseignants et élèves, reconnaissant le rôle primordial de cette relation dans la réussite scolaire des élèves et leur bien-être émotionnel. Leur étude s'est concentrée sur l'analyse de 24 études réalisées entre 1999 et 2017, lesquelles ont été minutieusement examinées afin d'évaluer les retombées de ces interventions. Ces recherches englobaient un éventail de niveaux de classe, touchant des élèves allant de la maternelle à la 12e année, soit âgés de 4 à 18 ans. Les diverses études sélectionnées ont principalement eu lieu aux États-Unis, à l'exception d'une étude menée aux Pays-Bas, celle de Roorda et ses collègues (2017), citée dans l'ouvrage des auteurs. La taille des échantillons variait selon les études, allant de 32 élèves pour l'étude de Baker *et al.* (2008) cités par les auteurs à 4 964 élèves pour l'étude de Jennings & Greenberg (2009). Ces interventions comprenaient des programmes de formation à la gestion des émotions, de mentorat, de coaching, de formation à la résolution de conflits et de formation à la communication.

Les résultats ont montré que les interventions destinées à améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves avaient des impacts significatifs sur plusieurs aspects du bien-être des élèves. Les élèves ayant bénéficié de ces interventions ont montré une amélioration de leur comportement en classe, de leur engagement scolaire, de leur réussite académique, de leur estime de soi et de leur bien-être émotionnel.

Le programme *The Responsive Classroom*, par exemple, est une intervention qui poursuit l'objectif d'améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves en fournissant aux enseignants des stratégies pour créer un environnement scolaire positif et accueillant. Les enseignants apprennent développer des attentes explicites auprès de leur élèves en créant des routines claires et prévisibles, à encourager la coopération et à gérer les conflits. Les études montrent que les élèves des enseignants ayant bénéficié de ce programme ont amélioré leur comportement en classe, leur engagement scolaire et leur réussite académique.

Le programme *Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS)*²² est un autre exemple d'intervention qui vise à améliorer la qualité de la relation enseignant-élèves en fournissant aux enseignants des stratégies pour aider les élèves à gérer leurs émotions et leurs comportements. Les enseignants apprennent à identifier les signes de stress et de détresse chez les élèves, à les aider à se calmer et à se concentrer, et à les encourager à développer des compétences sociales. Les études montrent que les élèves ayant bénéficié de ce programme ont amélioré leur bien-être émotionnel,

²² Le programme *Promoting Alternative Thinking Strategies* (favoriser les stratégies de réflexion novatrices) (PATHS) vise à promouvoir les compétences émotionnelles et sociales et à réduire les problèmes d'agressivité et comportementaux chez les enfants d'âge primaire, tout en améliorant le processus pédagogique en classe.

Le programme est axé sur le soutien scolaire, la thérapie cognitivo-comportementale, la résolution de conflits, le leadership et le perfectionnement des jeunes, le *counseling* et la médiation entre pairs, les stratégies en milieu scolaire, la formation d'acquisition de compétences et l'apprentissage social et émotionnel.

leur comportement en classe et leur réussite académique. Les auteurs soulignent les impacts positifs que peuvent avoir des interventions destinées à améliorer la qualité de la relation enseignant-élève.

Tableau 8 : Programmes d'amélioration de la qualité de la relation entre enseignants et élèves et leur impact

Principaux résultats	
Objectifs des programmes	Améliorer la qualité de la relation entre enseignants et élèves, reconnaissant son importance pour la réussite scolaire et le bien-être émotionnel des élèves.
Types d'interventions	Des programmes de formation à la gestion des émotions , du mentorat , du coaching , de la formation à la résolution de conflits et de la formation à la communication .
Impacts des interventions	Amélioration de divers aspects du bien-être des élèves : <ul style="list-style-type: none"> • Comportement en classe, • Engagement scolaire, • Réussite académique, • Estime de soi, • Bien-être émotionnel.
Exemples d'interventions efficaces	Deux exemples d'interventions efficaces <ul style="list-style-type: none"> • <i>The Responsive Classroom</i>, qui crée un environnement scolaire positif, • <i>The Promoting Alternative THinking Strategies (PATHS)</i>, qui aide les élèves à gérer leurs émotions et leurs comportements.

C. Qualité du lien entre les pairs

1. Comportements prosociaux

Les comportements prosociaux²³ tels que l'empathie, la coopération et la générosité sont associés à une variété d'effets positifs sur le bien-être des élèves, leur réussite académique, leur santé mentale et leur développement social (Cheon *et al.*, 2023). Ces mêmes auteurs soulignent également que les comportements antisociaux, tels que l'agression et l'hostilité, peuvent avoir des effets négatifs sur les élèves, tels que des problèmes de santé mentale, des difficultés scolaires et de futurs problèmes de comportement. Dans une étude aux Philippines, auprès d'élèves de lycée, les auteurs ont montré que le bien-être des élèves dépend en partie du bien-être de leurs camarades de classe, ce qui suggère une contagion sociale du bien-être dans le contexte de la classe (King & Datu, 2017).

En ce qui concerne les relations entre les élèves, les programmes visant à améliorer les relations interpersonnelles entre les élèves, tels que les programmes d'éducation émotionnelle, ont montré des résultats positifs en termes de bien-être, et aussi de réduction des comportements agressifs.

Récemment, Cheon *et al.*, (2023) ont examiné l'impact d'un enseignement favorable à l'autonomie des élèves sur leurs comportements prosociaux. Un enseignement qui favorise l'autonomie permet

²³ Les comportements prosociaux désignent des actions délibérées orientées vers autrui dans le but de lui apporter un bénéfice ou d'améliorer son bien-être. Ils englobent des gestes tels qu'aider, partager, consoler, reconforter, coopérer et prévenir des préjudices potentiels.

de satisfaire des besoins psychologiques fondamentaux des élèves tels que l'autonomie, le sentiment de compétence et des relations sociales de qualité (Deci *et al.*, 2006). Les chercheurs ont recruté 40 enseignants d'éducation physique de 80 classes et 2227 élèves d'écoles Corée du Sud et ont attribué de manière aléatoire les enseignants soit à un groupe expérimental, soit à un groupe témoin. Les enseignants du groupe expérimental ont été formés à des pratiques d'enseignement favorisant l'autonomie, qui comprenaient notamment la promotion de la prise de décision et de la responsabilité des élèves, la reconnaissance et la valorisation des projets des élèves, ainsi que la possibilité de faire des choix dans l'apprentissage. Les enseignants du groupe témoin n'ont pas reçu cette formation et ont continué à enseigner de manière traditionnelle. Cette conception expérimentale permettait aux chercheurs de comparer les effets de l'intervention sur les enseignants et les étudiants par rapport à un groupe de contrôle qui n'avait pas été soumis à l'intervention. Cela permettait d'évaluer l'efficacité de l'intervention en mesurant les différences entre les deux groupes.

Les élèves du groupe expérimental ont affiché des niveaux nettement plus élevés de comportements prosociaux que leurs homologues des classes du groupe témoin, en plus de présenter des niveaux sensiblement moindres de comportements antisociaux. De plus, l'analyse a révélé que l'enseignement favorisant l'autonomie engendre un climat de classe plus positif, caractérisé par des relations enseignant-élève plus harmonieuses. Par ailleurs, la frustration des besoins, le climat hiérarchique et les comportements antisociaux ont enregistré une nette baisse au sein du groupe expérimental par rapport au groupe témoin. Ces résultats laissent entendre que la promotion de l'autonomie chez les enseignants peut non seulement améliorer l'atmosphère en classe, mais aussi encourager des comportements sociaux positifs chez les étudiants.

2. Sentiment d'appartenance, comportement prosocial et bien-être à l'école

Le sentiment d'appartenance est un élément clé du bien-être des élèves à l'école (PISA, 2018). Lorsqu'un élève se sent intégré et en lien avec sa communauté scolaire, il est plus susceptible de se sentir en sécurité, de s'engager dans les activités scolaires, d'avoir de bonnes relations avec ses pairs et les enseignants, et de réussir académiquement. En revanche, lorsque les élèves ne se sentent pas intégrés ou inclus dans leur école, ils peuvent éprouver de la solitude, de l'anxiété, du stress, et cela peut affecter leur motivation et leur réussite scolaire. Par conséquent, il est important pour les éducateurs de promouvoir un environnement scolaire accueillant, inclusif et sécurisé pour tous les élèves, afin de favoriser leur sentiment d'appartenance et leur bien-être global.²⁴

L'examen des articles dont les auteurs ont observé la participation des élèves à la vie scolaire et le sentiment d'appartenance à l'école conduit à un ensemble de propositions qui pourraient contribuer à un meilleur sentiment d'appartenance à l'école (Li & Lerner, 2011 ; Osterman, 2000 ; Ryan & Deci, 2000 ; Wang & Eccles, 2013) :

- Encourager la participation des élèves : ce qui peut inclure les activités périscolaires, les événements sportifs et culturels ;
- Favoriser un climat de respect et d'inclusion : les établissements qui permettent d'accueillir tous les élèves dans des environnements où les différences sont valorisées et respectées contribuent à un plus grand sentiment d'appartenance ;

²⁴ PISA (2018) Australia Number 1. Sense of belonging at school.

- Créer des liens entre les écoles et les familles : les élèves se sentent d'autant plus liés à l'école que leurs parents y ont leur place et leur rôle ;
- Proposer aux élèves de prendre des décisions au sein de l'école, de participer à la gouvernance de leur établissement.

En conclusion, les auteurs suggèrent que les écoles doivent travailler activement à créer un environnement où les élèves se sentent valorisés et inclus, et où ils ont des opportunités de participer activement à la vie de leur établissement.

Tableau 9 : Impact des programmes de développement des comportements prosociaux et du sentiment d'appartenance sur le bien-être des élèves

Principaux résultats	
Impact des comportements prosociaux	<p>Les comportements prosociaux (comme l'empathie, la coopération et la générosité) associés à des effets positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bien-être des élèves ; • Réussite académique ; • Santé mentale ; • Développement social. <p>Les comportements antisociaux (agression, hostilité) associés à des effets négatifs.</p>
Influence du bien-être des pairs	Le bien-être des élèves peut être influencé par le bien-être de leurs pairs en classe, indiquant une contagion sociale du bien-être.
Programmes d'amélioration des relations interpersonnelles	Les programmes visant à améliorer les relations interpersonnelles entre les élèves, tels que l'éducation émotionnelle, ont montré des résultats positifs en termes de bien-être et de réduction des comportements agressifs.
Importance du sentiment d'appartenance à l'école	<p>Le sentiment d'appartenance à l'école essentiel pour le bien-être des élèves. Il favorise :</p> <ul style="list-style-type: none"> • La sécurité ; • L'engagement ; • De bonnes relations avec les pairs et les enseignants ; • La réussite académique. <p>En revanche, le manque de sentiment d'appartenance peut entraîner :</p> <ul style="list-style-type: none"> • De la solitude ; • De l'anxiété ; • Du stress.
Propositions pour favoriser le sentiment d'appartenance à l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager la participation des élèves à la vie scolaire ; • Favoriser un climat de respect et d'inclusion ; • Créer des liens entre l'école et les familles ; • Permettre aux élèves de prendre des décisions au sein de l'école pour renforcer leur sentiment d'appartenance.

D. Bien-être des enseignants

L'amélioration du bien-être des professionnels de l'éducation est essentielle à de nombreux égards. Tout d'abord, ils ont un rôle déterminant au sein de la société et de la communauté éducative dans la formation des élèves. Des personnes travaillant dans des conditions optimales de santé et de bien-être sont plus aptes à inspirer et motiver leurs élèves à apprendre, à se développer et à réussir. Le temps passé en classe ainsi que le temps de préparation et de correction est conséquent et a un impact sur leur vie personnelle et leur bien-être global. Des niveaux élevés de stress et de pression peuvent entraîner des problèmes de santé physique et mentale tels que l'anxiété ou la dépression²⁵. De plus, l'amélioration du bien-être des professionnels de l'éducation peut contribuer à réduire le taux d'absentéisme et le roulement du personnel, ainsi que les coûts liés à la formation et au recrutement de nouveaux collègues. Cela peut également participer à améliorer la qualité de l'enseignement, car les enseignants qui se sentent soutenus et valorisés ont tendance à être plus productifs et à mieux collaborer avec leurs collègues, notamment lorsque les élèves rencontrent des difficultés de comportement ou d'apprentissage. En France, dans le système actuel d'attribution des postes d'enseignants, ce sont souvent les jeunes titulaires qui sont nommés dans les écoles de REP et REP+²⁶. Or, la variété des classes et des écoles induit des conditions d'exercice différentes qui peuvent affecter le sentiment de compétence de certains jeunes professionnels (Rasclé & Bergugnat, 2016). Par ailleurs, compte tenu des difficultés liées aux conditions d'enseignement, les équipes pédagogiques sont très peu stables²⁷. Eccles & Roeser (2011) définissent le concept de *teacher belief*. Les « croyances » des professeurs concernent à la fois la confiance qu'ils ont en leur capacité à enseigner, la confiance qu'ils entretiennent dans la capacité qu'ont les élèves à apprendre et la confiance qu'ils pensent avoir des élèves et des familles (Beard *et al.*, 2010). Cet ensemble participe à la construction d'une croyance positive de leur compétence d'enseignant et à une meilleure réussite des élèves (Hattie, 2009 ; Lee and Smith, 2001 ; OIM, 2004 ; cités par Eccles et Roeser, 2011).

La manière dont on peut améliorer le bien-être au travail des enseignants dépend cependant de la façon dont il est défini et mesuré (Cheon *et al.*, 2014, 2023 ; Cook *et al.*, 2017 ; Talvio *et al.*, 2017). Les réponses à cette question sont diverses en raison des différents contenus au sein des programmes, de leur efficacité hétérogène, ainsi que de la variable « bien-être mesuré ». Une importante littérature scientifique s'est penchée sur cette question, notamment dans les pays anglo-saxons. Ces études ont contribué à la manière dont le bien-être des enseignants peut être compris, les facteurs qui l'influencent et la façon dont il peut être amélioré à travers la promotion des compétences individuelles ou la gouvernance scolaire.

Selon Song (2022), plusieurs facteurs contribuent au bien-être des enseignants : un environnement de travail positif et soutenant, avec un soutien administratif et un leadership efficace (Crawford *et al.*, 2010), des relations interpersonnelles positives avec les collègues (Hakanen *et al.*, 2006), les élèves (Howes *et al.*, 1994 ; Hughes & Kwok, 2007) et les parents, un sentiment d'efficacité professionnelle

²⁵ Pour plus d'informations, voir la revue de question réalisée par Rasclé et Bergugnat, 2016 sur la qualité de vie des enseignants avec le bien-être des élèves pour le Cnesco : https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_enseignants.pdf

²⁶ Réseau d'Éducation Prioritaire. Les REP regroupent les collèges et les écoles rencontrant des difficultés sociales plus fréquentes que celles des collèges et écoles situés hors éducation prioritaire. Les REP+ concernent les quartiers ou secteurs isolés qui connaissent les plus grandes concentrations de difficultés du territoire.

²⁷ Rapport du Cnesco sur les inégalités sociales et migratoires à l'école. <https://www.cnesco.fr/inegalites-sociales/#:~:text=Le%20rapport%20du%20Cnesco%20montre,dans%20les%20dipl%C3%B4mes%20et%20m%C3%Aame>

et de maîtrise de la matière enseignée, une charge de travail gérable et un équilibre entre vie professionnelle et vie privée, des opportunités de développement professionnel et de formation continue et enfin une reconnaissance et une appréciation régulières de leur travail (Bakker *et al.*, 2014 ; Maslach *et al.*, 2006).

Hascher & Waber (2021) publient une revue systématique de la littérature sur le bien-être perçu des enseignants. Cet article se concentre sur les études qui ont explicitement abordé le bien-être des enseignants, en évitant de le confondre avec d'autres concepts tels que la résilience. La plupart des études étaient basées sur des échantillons non représentatifs (68 sur 98), réalisées dans plus de 40 pays différents et sur tous les continents, et portaient sur différents niveaux et types d'enseignement. Sur le plan de la conception, la plupart des études étaient transversales (74 sur 98), suivies par des études longitudinales (6 sur 98), des études combinant les deux conceptions (3 sur 98) et des études d'intervention (15 sur 98)²⁸. Les auteurs ont examiné également les facteurs qui pourraient potentiellement influencer le bien-être des enseignants et les interventions efficaces pour améliorer ce dernier. Sur les 98 articles retenus par les auteurs, 15 études évaluaient des programmes en faveur du bien-être des personnels des établissements scolaires. Onze des 15 programmes ou dispositifs étaient sans lien avec le quotidien des enseignants dans leur travail et abordaient plutôt la question du bien-être en général. Seules quatre interventions étaient en partie liées au travail en classe et à la gestion des élèves.

De plus, les auteurs mentionnent que les enseignants ont également bénéficié de programmes de mentorat et de soutien communautaire pour les aider à surmonter les difficultés liées à leur travail. Les auteurs définissent le mentorat comme une relation d'apprentissage et de soutien mutuel entre un enseignant expérimenté et un enseignant débutant. Le mentorat est considéré comme une stratégie de développement professionnel et personnel visant à aider les enseignants débutants à surmonter les défis de leur début de carrière, à acquérir de nouvelles compétences et à s'adapter à leur environnement professionnel. Les mentors sont là pour aider les enseignants débutants à réfléchir sur leur pratique, à partager leurs expériences et leurs connaissances, à offrir des conseils et un soutien émotionnel. Les programmes s'étendaient sur des durées variables allant d'un à quatre jours. Certains dispositifs pouvaient concerner l'ensemble des personnels des établissements scolaires. Certains programmes ont entraîné une amélioration plus ou moins importante du bien-être des enseignants. Les auteurs soulignent que les facteurs qui contribuent au bien-être au travail sont nombreux et varient selon les dimensions du bien-être en question.

Parmi ces facteurs, les relations sociales se démarquent comme des éléments clés influençant le bien-être des enseignants. Les résultats de cette étude soulignent donc l'importance de prendre en compte les particularités du métier d'enseignant, les différences culturelles et les différentes étapes de leur carrière lors de la conception d'interventions visant à améliorer leur bien-être au travail.

²⁸ Les études longitudinales et transversales sont deux approches de recherche fréquemment utilisées en sciences sociales, en sciences de la santé, et dans d'autres domaines pour étudier des phénomènes, des comportements et des variables. Les études longitudinales sont appropriées pour explorer le processus de développement dans le temps, les données sont collectées à plusieurs reprises sur une période prolongée, généralement sur des mois, des années ou même des décennies. Les études transversales fournissent des instantanés utiles de comparaison entre groupes ou populations à un moment donné, les données sont collectées à un seul moment précis, ce qui permet une collecte rapide et efficace, mais sans suivi à long terme. Les études d'intervention sont des études de recherche qui impliquent des interventions ou des programmes spécifiques conçus pour influencer ou améliorer le bien-être des enseignants.

Les enseignants sont confrontés à des défis professionnels tels que la charge de travail, la pression pour obtenir de bons résultats et la gestion de comportements difficiles d'élèves, qui peuvent entraîner un épuisement professionnel et une détérioration du bien-être. Enfin, l'étude met en évidence la nécessité d'une recherche plus approfondie pour mieux comprendre les facteurs qui influencent le bien-être au travail des enseignants et pour concevoir des interventions efficaces. Les auteurs identifient plusieurs types d'interventions efficaces pour améliorer le bien-être des enseignants. Ils mentionnent notamment les interventions visant à développer les compétences socio-émotionnelles des enseignants, les programmes de formation pour les nouveaux enseignants, les interventions basées sur la pleine conscience et les programmes de soutien par les pairs. Les auteurs soulignent que ces interventions ont toutes montré des résultats positifs dans les études examinées et qu'elles peuvent être adaptées pour répondre aux spécificités de chaque contexte éducatif.

Dans une étude chinoise, Zhang *et al.* (2023) ont examiné l'impact des compétences socio-émotionnelles des enseignants sur leur épuisement professionnel, ainsi que sur le rôle de la relation enseignant-élèves et du bien-être dans cette relation. Afin de mener cette étude, les chercheurs ont recueilli des données auprès de 990 enseignants dans 14 écoles primaires de Pékin. Ils ont utilisé plusieurs questionnaires pour mesurer les compétences socio-émotionnelles des enseignants, leur épuisement professionnel, leur bien-être psychologique et leur relation avec leurs élèves.

L'étude a révélé une corrélation négative entre les compétences socio-émotionnelles des enseignants et leur épuisement professionnel. En d'autres termes, les enseignants dotés de compétences socio-émotionnelles plus développées ont moins tendance à souffrir d'épuisement professionnel. Cette relation est influencée par la qualité de la relation entre l'enseignant et l'élève. Les enseignants entretenant des relations positives et chaleureuses avec leurs élèves sont moins susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel. De plus, cette relation positive peut réduire l'impact négatif de la charge de travail sur l'épuisement professionnel.

De plus, l'étude a également montré que le bien-être des enseignants joue un rôle de médiateur dans la relation entre les compétences socio-émotionnelles des enseignants et la qualité de la relation enseignant-élève. Les enseignants compétents sur le plan socio-émotionnel ont plus de chances d'établir des relations positives avec leurs élèves, ce qui contribue à leur propre bien-être. Ces résultats suggèrent que les interventions visant à améliorer les compétences socio-émotionnelles des enseignants peuvent avoir un impact positif sur leur santé mentale et sur la qualité de leurs relations avec leurs élèves.

Dans une étude sur l'impact du mentorat sur le bien-être des enseignants en début de carrière, Kutsyuruba *et al.* (2019) ont recruté un groupe d'enseignants débutants (dans les cinq premières années d'enseignement) dans le sud de l'Ontario, enseignant de la maternelle à la 12^e année (de la grande section de maternelle à la fin du lycée pour une équivalence française). Les participants ont été répartis de manière aléatoire dans deux groupes : un groupe expérimental qui a bénéficié d'un programme de mentorat, et un groupe témoin qui n'a pas participé à ce programme.

Les résultats de l'étude ont montré que les enseignants débutants qui ont participé au programme de mentorat ont connu une amélioration significative de leur bien-être, comparativement au groupe témoin. Ils ont également signalé une diminution de leur niveau de stress, une augmentation de leur satisfaction professionnelle et une plus grande confiance en leur capacité à enseigner efficacement. Par ailleurs, les auteurs observent que l'impact du programme de mentorat est plus important pour

les femmes débutantes que pour les hommes débutants. Les résultats de cette étude ont des implications importantes pour les établissements scolaires et les employeurs (districts scolaires au Canada, Éducation nationale en France...) qui cherchent à soutenir et à retenir les enseignants débutants.

Bien que la promotion du bien-être des enseignants soit une question importante au sein des établissements scolaires, il est regrettable qu'à ce jour, il y ait à notre connaissance peu d'études évaluant les dispositifs mis en place pour les enseignants, à l'exception du mentorat. De plus, nous n'avons trouvé aucune étude portant sur l'ensemble du personnel de l'établissement scolaire. Il y a donc un manque important de connaissances sur l'impact des interventions destinées à améliorer le bien-être des professionnels de l'éducation autres que les enseignants, ainsi que sur les effets de l'instauration d'une véritable communauté éducative au sein de l'établissement.

Tableau 10 : Facteurs de bien-être des enseignants

Principaux résultats	
Facteurs de bien-être des enseignants	<p>Facteurs qui contribuent au bien-être des enseignants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Un environnement de travail positif ; • Des relations interpersonnelles positives ; • Un équilibre entre vie professionnelle et vie privée ; • Des opportunités de développement professionnel ; • La reconnaissance de leur travail.
Interventions pour améliorer le bien-être des enseignants	<p>Ces interventions ont montré des résultats positifs :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formation en compétences socio-émotionnelles ; • Programmes de formation pour les nouveaux enseignants ; • Programmes basés sur la pleine conscience ; • Programmes de mentorat ; • Création d'une communauté éducative.
Rôle du mentorat dans le bien-être des enseignants	<p>Le mentorat améliore le bien-être des enseignants débutants :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Réduit le stress ; • Augmente la satisfaction professionnelle ; • Renforce la confiance en leur capacité d'enseignement.
Impact des compétences socio-émotionnelles des enseignants	<p>Les compétences socio-émotionnelles des enseignants influencent leur bien-être et leur relation avec les élèves :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Moins d'épuisement professionnel ; • Relations positives avec les élèves.

Conclusion générale

L'amélioration de l'environnement scolaire et la promotion de la santé mentale des élèves apparaissent comme des éléments clés pour optimiser le bien-être des enfants et des personnels de l'éducation. L'examen des résultats des différents dispositifs présentés dans cette revue révèle qu'il existe deux grands domaines d'amélioration du bien-être des enfants et des personnels au sein de l'école, envisagés par les programmes d'intervention. **Le premier concerne les compétences interindividuelles** dans lesquelles on va pouvoir trouver les compétences sociales et émotionnelles visées par les programmes SEL et **le second les compétences intra-individuelles**, plus spécifiquement envisagées dans les dispositifs de « pleine conscience » par exemple. Les compétences interindividuelles font référence aux compétences impliquant l'interaction et la communication avec les autres. Ces compétences incluent la capacité à collaborer efficacement avec les membres de l'équipe, à écouter activement, à communiquer clairement et à résoudre les conflits de manière constructive. D'un autre côté, les compétences intra-individuelles se rapportent à la gestion de soi. Il s'agit de compétences qui permettent à une personne de s'organiser efficacement, de planifier son temps et ses tâches, de gérer son stress et de maintenir une motivation élevée.

Du point de vue de l'aménagement des bâtiments et des classes, les études examinées ont souligné **l'importance de la qualité des espaces et de la lumière, du bruit, du mobilier et de la disposition dans la classe** pour la concentration, la motivation et les interactions sociales. De plus, l'architecture et l'organisation des espaces scolaires peuvent jouer un rôle important en créant un environnement accueillant et inclusif pour tous les élèves, y compris les élèves en situation de handicap. L'agencement des espaces extérieurs tels que des aires de jeu et des jardins peut également aider à réduire le stress et l'anxiété des élèves. Pour offrir un environnement propice à l'apprentissage et au bien-être des élèves, les établissements scolaires peuvent envisager des solutions innovantes telles que l'école en plein air, qui permet aux élèves de profiter de la nature.

Les interventions destinées à améliorer **la qualité de la relation enseignant-élève** telles que le programme *The Responsive Classroom* et le programme *Promoting Alternative Thinking Strategies* (PATHS) ou les programmes destinés à encourager l'autonomie des enfants et des jeunes ont également montré des impacts positifs sur le comportement, l'engagement scolaire, la réussite académique et l'estime de soi des élèves. Il est donc crucial que les écoles expérimentent de nouvelles approches pour améliorer l'environnement scolaire et offrir aux élèves un cadre d'apprentissage optimal.

Les enfants migrants constituent une population particulièrement vulnérable qui peut rencontrer des défis supplémentaires en matière d'éducation et de bien-être émotionnel. Aussi les écoles et les enseignants devraient être accompagnés quant aux ressources nécessaires pour aider ces élèves à s'intégrer dans leur nouvelle communauté scolaire. Les études présentées confirment ainsi que les interventions de promotion du bien-être peuvent être particulièrement bénéfiques pour ces élèves.

Enfin, les études qui portent sur **le bien-être des adultes à l'école** mettent en évidence l'importance de la compétence socio-émotionnelle des enseignants dans la prévention de l'épuisement professionnel (Song, 2022). Les enseignants capables de développer une relation positive et chaleureuse avec leurs élèves sont moins susceptibles de souffrir d'épuisement professionnel, même s'ils ont une charge de travail importante (Zhang *et al.*, 2023). De plus, les études soulignent l'efficacité

du programme de mentorat pour soutenir les enseignants débutants, en particulier les femmes, en améliorant leur bien-être, leur satisfaction professionnelle et leur confiance en leur capacité à enseigner efficacement (Hascher & Waber, 2021 ; Kutsyuruba *et al.*, 2019). Ces résultats ont de nombreuses implications pour les établissements scolaires et les employeurs qui cherchent à retenir les enseignants débutants en leur offrant des programmes de soutien adéquats.

En France, il existe de nombreux programmes et dispositifs destinés à améliorer le bien-être des élèves et des différents acteurs de l'éducation et du climat scolaire : méthode de préoccupation partagée, médiations par les pairs, programme sentinelle, messages clairs, cartable des compétences psychosociales (IREPS ; Instances régionales d'éducation et de promotion de la santé), cercle restauratif, justice restaurative (Tchung-Ming & Verdier, 2021), programme pHARe (Prévention contre le harcèlement à l'école)²⁹, méthode G.E.A.S.E. (Groupe d'Entraînement à l'analyse de situations éducatives)³⁰, etc. Parallèlement, l'Éducation nationale, par l'intermédiaire de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), dispose d'outils de mesure permettant l'évaluation du bien-être perçu des élèves (BE-Scol), ainsi que des enquêtes locales sur le climat scolaire qui interrogent les élèves, les enseignants, les différents personnels de l'établissement (infirmières, secrétaires, direction, personnel régional...) et les parents d'élèves. Concernant les personnels, la Depp a publié en octobre 2022³¹ les premiers résultats d'un « Baromètre du bien-être au travail des personnels de l'Éducation nationale exerçant en établissement scolaire », impliquant un échantillon représentatif de ces personnels (N = 62 000) interrogés au printemps 2022 ; ils montrent que leur satisfaction professionnelle est inférieure à la moyenne des Français en emploi et qu'ils signalent un sentiment d'épuisement professionnel élevé. Il existe donc une possibilité réelle d'améliorer les connaissances sur l'efficacité des programmes qui sont actuellement conduits au sein des écoles et établissements scolaires.

En proposant ces recommandations méthodologiques, cette revue souhaite aider à orienter les futures recherches sur les dispositifs de bien-être scolaire et à améliorer la qualité des interventions mises en œuvre pour améliorer le bien-être des élèves et des personnels au sein des établissements scolaires :

- Proposer des programmes qui permettent à la fois de développer des compétences intrapersonnelles et interpersonnelles et qui se situent dans une approche holistique des enfants.
- Utiliser une méthodologie rigoureuse pour évaluer l'efficacité des différents dispositifs en faveur du bien-être scolaire. Cela pourrait inclure des études expérimentales contrôlées, des études quasi expérimentales ou des études longitudinales pour mesurer l'impact des interventions sur le bien-être des élèves et des adultes au sein des établissements. Cela suppose également de prévoir un groupe témoin et un groupe contrôle afin d'effectuer des comparaisons.

²⁹ <https://www.education.gouv.fr/non-au-harcelement/phare-un-programme-de-lutte-contre-le-harcelement-l-ecole-323435>

³⁰ <https://www.analysedespratiques.com/gease-et-analyse-des-pratiques/#:~:text=Groupe%20d'Entra%C3%AEnement%20%C3%A0%20l,e%20respect%20absolu%20des%20personnes.>

³¹ Depp (2022). Note d'information n°22.31. www.education.gouv.fr/premiers-resultats-du-barometre-du-bien-etre-au-travail-des-personnels-de-l-education-nationale-343238

- Mesurer le bien-être de l'ensemble des acteurs en utilisant une gamme de mesures quantitatives et qualitatives, notamment des questionnaires, des entretiens et des observations. Prévoir des mesures du bien-être perçu par les participants aux dispositifs. Cela permettra d'obtenir une compréhension plus approfondie des expériences de bien-être des élèves et des adultes présents dans l'école.
- Inclure des évaluations à long terme (certains auteurs choisissent de faire une mesure à plus de 6 mois par exemple) pour mesurer l'efficacité des interventions de bien-être scolaire à long terme.
- Impliquer les élèves, les enseignants et les parents dans la conception et la mise en œuvre des interventions en faveur du bien-être scolaire. Cela peut aider à s'assurer que les interventions sont adaptées aux besoins spécifiques de chaque école et de chaque élève.
- Comparer différentes interventions pour déterminer quelles approches sont les plus efficaces pour améliorer le bien-être des élèves et des personnels.
- Inclure dans les évaluations une étude de médiation par rapport à des variables sociodémographiques telles que le sexe, l'âge ou le milieu socioéconomique de tous les acteurs de l'enseignement et plus particulièrement l'expérience et le niveau de formation des enseignants afin d'adapter au mieux les futurs dispositifs.
- Encourager la publication de recherches sur les interventions en faveur du bien-être scolaire en français pour permettre une plus grande diffusion des résultats et des recommandations au sein de la communauté éducative française.

Références

- Aldrup, K., Klusman, U., Lüdtke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being_ Testing the mediating role of the teacher-student relationship | Elsevier Enhanced Reader. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Bacro, F., Ferriere, S., Florin, A., Guimard, P. & Ngo, H. (2014). *Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle d'évaluation multidimensionnelle et analyses différentielles*. Technical report, Université de Nantes.
- Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : Étude longitudinale. *Enfance*, 2017(01), 61-80. <https://doi.org/10.4074/S0013754517001057>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and Work Engagement : The JD-R Approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Beard, K. S., Hoy, W. K. & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers : Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136-1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bennouna, C., Khauli, N., Basir, M., Allaf, C., Wessells, M. & Stark, L. (2019). School-based programs for Supporting the mental health and psychosocial wellbeing of adolescent forced migrants in high-income countries : A scoping review. *Social Science & Medicine*, 239, 112558. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2019.112558>
- Blasco-Magraner, J. S., Bernabe-Valero, G., Marín-Liébana, P. & Moret-Tatay, C. (2021). Effects of the Educational Use of Music on 3- to 12-Year-Old Children's Emotional Development : A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(7), 3668. <https://doi.org/10.3390/ijerph18073668>
- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. & Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being : Results From a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210-218. <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G. & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being : International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548-556. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.05.010>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press.
- Chen, M., Zee, M. & Roorda, D. L. (2022). Assessing student-teacher relationship quality in cross-cultural contexts : Psychometric properties of student-teacher relationship drawings. *European Journal of Developmental Psychology*, 19(5), 770-784. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1952862>
- Cheon, S. H., Reeve, J. & Marsh, H. W. (2023). Autonomy-Supportive Teaching Enhances Prosocial and Reduces Antisocial Behavior via Classroom Climate and Psychological Needs : A Multilevel Randomized

Control Intervention. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 45(1), 26-40. <https://doi.org/10.1123/jsep.2021-0337>

Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. & Jang, H.-R. (2014). The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of sport & exercise psychology*, 36, 331-346. <https://doi.org/10.1123/jsep.2013-0231>

Cilar, L., Štiglic, G., Kmetec, S., Barr, O. & Pajnkihar, M. (2020). Effectiveness of school-based mental well-being interventions among adolescents : A systematic review. *Journal of Advanced Nursing*, 76(8), 2023-2045. <https://doi.org/10.1111/jan.14408>

Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G. & Decano, P. (2017). Promoting Secondary Teachers' Well-Being and Intentions to Implement Evidence-Based Practices : Randomized Evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13-28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>

Coudronnière, C., Bacro, F. & Guimard, P. (2017). Les relations entre la qualité de vie et le contexte de scolarisation d'élèves âgés de 5 à 11 ans présentant une déficience intellectuelle. *Psychologie Française*, 62(4), 387-401. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2016.12.002>

Crawford, E. R., LePine, J. A. & Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout : A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834-848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>

Cuyvers, K., De Weerd, G., Dupont, S., Mols, S. & Nuytten, C. (2011). Well-being at school : Does infrastructure matter? *OECD 2011, CELE Exchange*.

Damon-Tao, L., Virat, M., Hagège, H. & Shankland, R. (2023). *Effets du développement des compétences émotionnelles des enseignants sur la relation enseignant-élève : Une revue systématique de la littérature anglophone* Effects of the development of teacher emotional competences on teacher-student relationships: A systematic review of the English-speaking literature. 12, 97. <https://doi.org/10.7202/1097139ar>

Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. & Ryan, R. M. (2006). On the Benefits of Giving as Well as Receiving Autonomy Support : Mutuality in Close Friendships. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(3), 313-327. <https://doi.org/10.1177/0146167205282148>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Éds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

Diener, E. (2000). Subjective well-being : The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55.

Dowling, K. & Barry, M. M. (2020). 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. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10020044>

Durlak, J. A., Mahoney, J. L. & Boyle, A. E. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents : A

review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*, 148(11-12), 765-782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>

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: Social and Emotional Learning. *Child Development*, 82(1), 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2011). Schools as Developmental Contexts During Adolescence : SCHOOLS AS DEVELOPMENTAL CONTEXTS. *Journal of Research on Adolescence*, 21(1), 225-241. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x>

Fabris, M. A., Roorda, D. & Longobardi, C. (2022). Editorial : Student-teacher relationship quality research: Past, present and future. *Frontiers in Education*, 7, 1049115. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.1049115>

Flèche, S. & Layard, R. (2017). Do More of Those in Misery Suffer from Poverty, Unemployment or Mental Illness? *Kyklos*, 70(1), 27-41. <https://doi.org/10.1111/kykl.12129>

Florin, A. & Guimard, P. (2017). Qualité de vie à l'école : Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien être des élèves? *Rapport scientifique au Cnesco*, 84.

Fredrickson, B. L. (2001). *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology*: 15.

Gonçalves, M. A. & Arezes, P. M. (2012). Postural assessment of school children : An input for the design of furniture. *Work*, 41, 876-880. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0257-876>

Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>

Hascher, T. & Waber, J. (2021). Teacher well-being : A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>

Hébert, T. & Dugas, E. (2019). L'évaluation de la dimension architecturale des établissements scolaires récents. Enquête sur le ressenti des collégiens. *Tréma*, 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5460>

Howes, C., Hamilton, C. E. & Matheson, C. C. (1994). Children's Relationships with Peers : Differential Associations with Aspects of the Teacher-Child Relationship. *Child Development*, 65(1), 253-263. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1994.tb00748.x>

Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.6.2.149>

Huebner, E. S. & Gilman, R. (2002). An Introduction to the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale. In B. D. Zumbo (Éd.), *Advances in Quality of Life Research 2001* (Vol. 17, p. 115-122). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-015-9970-2_5

- Hughes, J. & Kwok, O. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*, 39-51. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers : A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233.
- Jacquin, J. (2017). *Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : Revue de question internationale.*
- Jalali, Z. & Heidari, A. (2016). The Relationship between Happiness, Subjective Well-Being, Creativity and Job Performance of Primary School Teachers in Ramhormoz City. *International Education Studies, 9*(6), 45. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n6p45>
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom : Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- King, R. B. & Datu, J. A. (2017). Happy classes make happy students : Classmates' well-being predicts individual student well-being. *Journal of School Psychology, 65*, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.07.004>
- Kutsyuruba, B., Godden, L. & Bosica, J. (2019). The impact of mentoring on the Canadian early career teachers' well-being. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 8*(4), 285-309. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0035>
- Kuyken, W., Ball, S., Crane, C., Ganguli, P., Jones, B., Montero-Marin, J., Nuthall, E., Raja, A., Taylor, L., Tudor, K., Viner, R. M., Allwood, M., Aukland, L., Dunning, D., Casey, T., Dalrymple, N., De Wilde, K., Farley, E.-R., Harper, J., ... Williams, J. M. G. (2022). Effectiveness and cost-effectiveness of universal school-based mindfulness training compared with normal school provision in reducing risk of mental health problems and promoting well-being in adolescence : The MYRIAD cluster randomised controlled trial. *Evidence Based Mental Health, 25*(3), 99-109. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2021-300396>
- Lambert, A. B. & Stapp, A. C. (2020). The Impact of Mindfulness-Based Yoga Interventions on Fifth-Grade Students Perceived Stress and Anxiety. *International Electronic Journal of Elementary Education, 12*(5), 471-480. <https://doi.org/10.26822/iejee.2020562137>
- Leather, P., Pyrgas, M., Beale, D. & Lawrence, C. (1998). Windows in the Workplace : Sunlight, View, and Occupational Stress. *Environment and Behavior, 30*(6), 739-762. <https://doi.org/10.1177/001391659803000601>
- Li, Y. & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence : Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Lyubomirsky, S., Martin-Krumm, C. & Nelson, S. K. (2012). Psychologie positive et modèle de l'adaptation hédonique. *Pratiques Psychologiques, 18*(2), 133-146. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2012.02.007>

- Manca, S., Cerina, V., Tobia, V., Sacchi, S. & Fornara, F. (2020). The Effect of School Design on Users' Responses: A Systematic Review (2008–2017). *Sustainability*, 12(8), 3453. <https://doi.org/10.3390/su12083453>
- Martins, L. B. & Gaudiot, D. M. F. (2012). The deaf and the classroom design : A contribution of the built environmental ergonomics for the acessibility. *Work*, 41, 3663-3668. <https://doi.org/10.3233/WOR-2012-0007-3663>
- Maslach, C., Jackson, S. E., Leiter, M. P. & others. (2006). *Maslach burnout inventory*. CPP. https://www.researchgate.net/profile/Christina_Maslach/publication/277816643_The_Maslach_Burnout_Inventory_Manual/links/5574dbd708aeb6d8c01946d7.pdf
- Maxwell, L. & Evans, G. (2000). The Effects of Noise on Pre-school Children's Pre-reading Skills. *Journal of Environmental Psychology*, 20, 91-97. <https://doi.org/10.1006/jevp.1999.0144>
- O'Connor, C. A., Dyson, J., Cowdell, F. & Watson, R. (2018). Do universal school-based mental health promotion programmes improve the mental health and emotional wellbeing of young people? A literature review. *Journal of Clinical Nursing*, 27(3-4), e412-e426. <https://doi.org/10.1111/jocn.14078>
- Osterman, K. F. (2000). Students' Need for Belonging in the School Community. *Review of Educational Research*, 70(3), 323-367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Paul, O. (2020). Les relations aux pairs dans le développement de l'enfant. *Contraste*, N°52(2), 61. <https://doi.org/10.3917/cont.052.0061>
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S. & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality : A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 37, 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Rabaglietti, E., Molinengo, G., Roggero, A., Ermacora, A., Marinaro, L. & Beccaria, F. (2021). My Health Diary, a School-Based Well-Being Program : A Randomized Controlled Study. *Adolescents*, 1(1), Article 1. <https://doi.org/10.3390/adolescents1010003>
- Randolph, J. J., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2008). Predictors of Dutch and Finnish Children's Satisfaction with Schooling. *Journal of Happiness Studies*, 11(2), 193-204. <https://doi.org/10.1007/s10902-008-9131-4>
- Randolph, J. J., Kangas, M. & Ruokamo, H. (2009). The Preliminary Development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2(1), 79-93. <https://doi.org/10.1007/s12187-008-9027-1>
- Rasclé, N. & Bergugnat, L. (2016). *Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : Revue de question, recommandations*. <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/enseignants.pdf>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

- Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology : An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5>
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive Psychology Progress : Empirical Validation of Interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.5.410>
- Smith, M. A., Dunhill, A. & Scott, G. W. (2018). Fostering children's relationship with nature : Exploring the potential of Forest School. *Education 3-13*, 46(5), 525-534. <https://doi.org/10.1080/03004279.2017.1298644>
- Song, K. (2022). Well-Being of Teachers : The Role of Efficacy of Teachers and Academic Optimism. *Frontiers in Psychology*, 12, 831972. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.831972>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher Wellbeing : The Importance of Teacher-Student Relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457-477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Suldo, S. M., Riley, K. N. & Shaffer, E. J. (2006). Academic Correlates of Children and Adolescents' Life Satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Suldo, S., Shaffer-Hudkins, E., Michalowski, J., Farmer, J., Riley, K., Friedrich, A., Dixon, J., Metellus, N. & Merrifield, H. (2008). Looking Beyond Psychopathology : The Dual-Factor Model of Mental Health in Youth. *School Psychology Review*, 37. <https://doi.org/10.1080/02796015.2008.12087908>
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E., Kuusela, M. & Lintunen, T. (2017). Una nueva mirada a la formación en eficacia docente de Gordon (TET) : Un estudio-intervención en el aprendizaje social y emocional del profesorado. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 11(31), 693-716. <https://doi.org/10.14204/ejrep.31.13073>
- Tardif, C., Boucher, H. & Lane, J. (2023). Bien-être en classe de musique d'élèves du primaire inscrits à un programme Arts-études. *Revue musicale OICRM*, 9, 83-101.
- Taylor, L. C., Clayton, J. D. & Rowley, S. J. (2004). Academic Socialization : Understanding Parental Influences on Children's School-Related Development in the Early Years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163-178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>
- 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. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Verkuyten, M. & Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children : The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social indicators research*, 59(2), 203-228.
- Wang, M.-T. & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement : A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>

Wargocki, P., Porras-Salazar, J. A., Contreras-Espinoza, S. & Bahnfleth, W. (2020). The relationships between classroom air quality and children's performance in school. *Building and Environment*, 173, 106749. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2020.106749>

Wikman, C., Allodi, M. W. & Ferrer-Wreder, L. A. (2022). Self-Concept, Prosocial School Behaviors, Well-Being, and Academic Skills in Elementary School Students : A Whole-Child Perspective. *Education Sciences*, 12(5), 298. <https://doi.org/10.3390/educsci12050298>

Woolner, P., Hall, E., Higgins, S., McCaughey, C. & Wall, K. (2007). A sound foundation? What we know about the impact of environments on learning and the implications for Building Schools for the Future. *Oxford Review of Education*, 33(1), 47-70. <https://doi.org/10.1080/03054980601094693>

Woolner, P., Hall, E., Wall, K. & Dennison, D. (2007). Getting together to improve the school environment : User consultation, participatory design and student voice. *Improving Schools*, 10(3), 233-248. <https://doi.org/10.1177/1365480207077846>

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S. & Tian, J. (2023). How Teacher Social-Emotional Competence Affects Job Burnout : The Chain Mediation Role of Teacher-Student Relationship and Well-Being. *Sustainability*, 15(3), 2061. <https://doi.org/10.3390/su15032061>



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



GRUPE **vyv**

MGEN

3 square Max Hymans - 75015 PARIS

01 40 47 20 20

www.mgen.fr

Cette conférence de comparaisons internationales a été organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco-cnam](#)