



RESEARCH
SCHOOLS
INTERNATIONAL



International Baccalaureate®
Baccalauréat International
Bachillerato Internacional

Politiques et pratiques visant à favoriser le bien-être des élèves dans les établissements scolaires : résultats d'un programme collaboratif de recherche-action mené à l'échelle mondiale

Grâce au soutien généreux de la **Jacobs Foundation**, et en partenariat avec l'**Organisation du Baccalauréat International (IB)** et le **Human Flourishing Program de l'Université Harvard**, la **Research Schools International (RSI)** a mené un **programme collaboratif de recherche-action auprès de milliers de spécialistes de l'éducation provenant de 71 pays**. Dans le cadre de cette recherche-action collaborative sans précédent, nous avons étudié les politiques et les pratiques qui sont mises en œuvre dans des établissements scolaires du monde entier afin de favoriser le bien-être des élèves de 3 à 18 ans. Ce livret présente les résultats que nous avons tirés de cette recherche, tout en établissant des liens avec les travaux universitaires pertinents.



Politiques et pratiques visant à favoriser le bien-être des élèves dans les établissements scolaires : résultats d'un programme collaboratif de recherche-action mené à l'échelle mondiale

Un programme collaboratif de recherche-action sur le bien-être des élèves dans les établissements scolaires

Table des matières

Un programme collaboratif de recherche-action sur le bien-être des élèves dans les établissements scolaires	1
Initiatives qui favorisent les relations positives dans le cadre scolaire	4
Interventions et programmes visant à développer les compétences liées à la personnalité	9
Initiatives axées sur la santé mentale	13
Activités bénéfiques pour la santé physique	16
Projets musicaux et artistiques	19
Activités autour du jeu et de l'humour	22
Initiatives encourageant le lien avec les familles	24
Initiatives encourageant le lien avec la communauté élargie, notamment à travers l'apprentissage par le service	26
Initiatives favorisant la relation avec la nature	29
Conclusion	32
Remerciements	33
Références	34



Un programme collaboratif de recherche-action sur le bien-être des élèves dans les établissements scolaires

Christina Hinton et son équipe de recherche de la Research Schools International (RSI) et de Harvard ont collaboré avec le personnel enseignant d'établissements scolaires partenaires afin d'interroger des spécialistes de l'éducation provenant de 154 établissements situés dans 71 pays, puis d'analyser les données au moyen de méthodes mixtes afin d'examiner quelles initiatives visant à favoriser le bien-être des élèves sont mises en place par les établissements scolaires. Ce projet s'appuie sur la définition du **bien-être** proposée par le Wellbeing Research Centre de l'Université d'Oxford, qui tient compte de la **satisfaction à l'égard de la vie**, de l'**état émotionnel** et du **sentiment que la vie a un sens et un but**. Nous avons créé une enquête en ligne contenant des questions ouvertes et des questions à choix multiple sur la façon dont les établissements scolaires s'efforcent de favoriser le bien-être des élèves. Cette enquête a été élaborée en prenant appui sur l'expertise théorique des chercheurs et des chercheuses de la RSI, d'Harvard et d'Oxford concernant les politiques et les pratiques reconnues comme propices au bien-être des élèves¹. Nous avons aussi pris en compte l'expertise pratique des spécialistes de l'éducation ayant participé à notre programme collaboratif de recherche-action sur les initiatives d'appui au bien-être couramment mises en œuvre par les établissements scolaires. En collaboration avec les équipes pédagogiques travaillant dans des établissements partenaires, nous avons collecté les données de l'enquête en ligne à laquelle ont répondu plus de 6 000 spécialistes de l'éducation provenant de 71 pays. Ces données ont été analysées au moyen de méthodes quantitatives afin de générer des graphiques illustrant les initiatives déployées par les établissements scolaires pour favoriser le bien-être, telles que présentées dans ce livret. Par ailleurs, ces données ont aussi été analysées au moyen de méthodes qualitatives afin de recenser les thèmes communs aux politiques et aux pratiques que les établissements scolaires mettent en place pour favoriser le bien-être. Ces thèmes sont

1 Hinton *et al.*, 2024 ; Taylor *et al.*, 2022

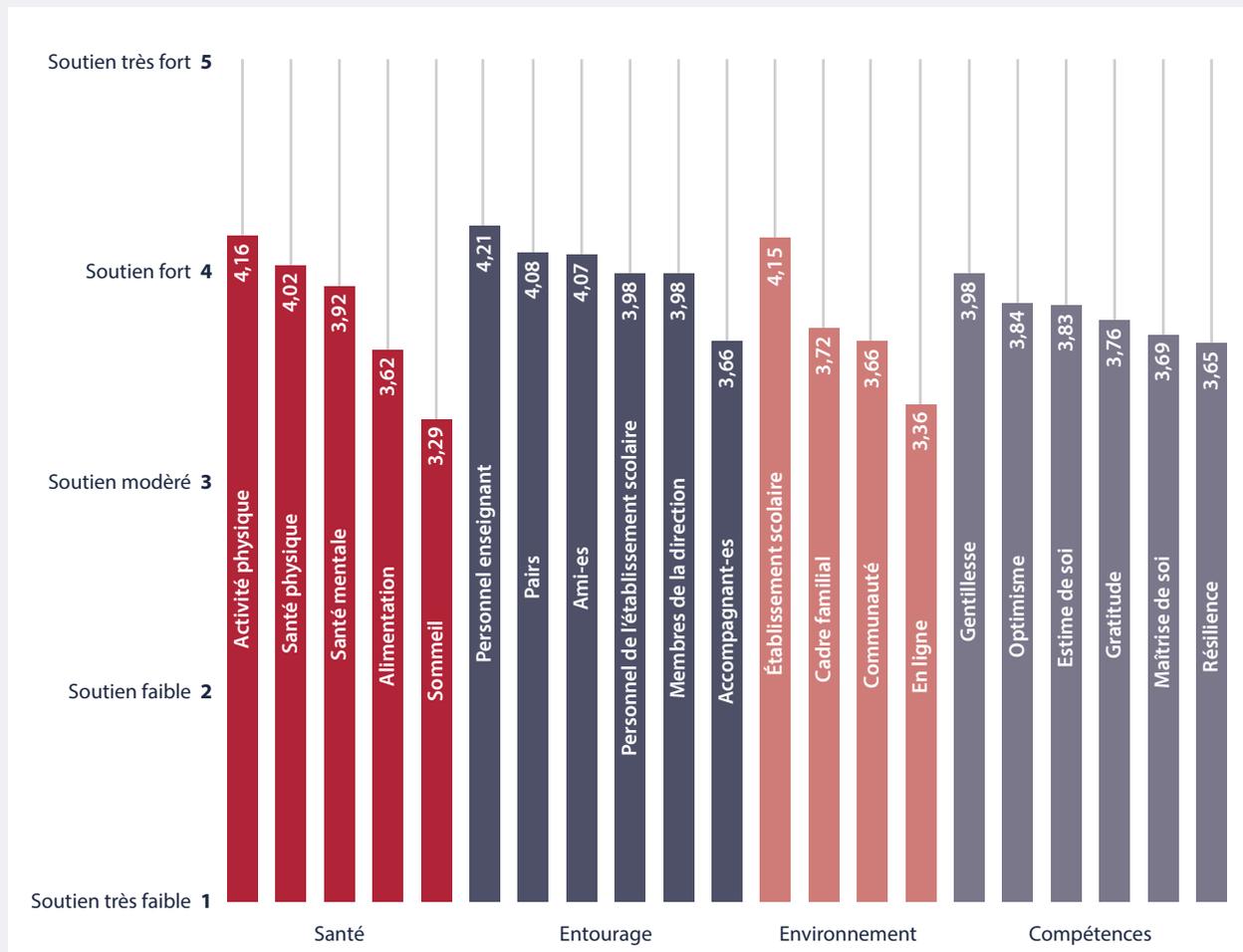
également présentés dans les sections suivantes de ce livret. Cette analyse qualitative a fait l'objet d'une approche « descendante » de codage déductif reposant sur des travaux de recherche antérieurs sur le bien-être dans les établissements scolaires ainsi que d'une approche « ascendante » de codage inductif ayant favorisé l'émergence de nouveaux thèmes, parfois inattendus. Dans le cadre de ce processus, les spécialistes de l'éducation prenant part à notre programme collaboratif de recherche-action ont suivi une formation qui leur a permis d'explorer les données concernant leur propre établissement scolaire. Notre équipe de recherche de la RSI et d'Harvard a synthétisé les résultats de tous les établissements partenaires dans le présent livret.

Les résultats prouvent que des établissements scolaires du monde entier déploient une grande variété d'initiatives dans le but de favoriser le bien-être des élèves de 3 à 18 ans. Ce livret présente ces initiatives en établissant des liens avec des travaux de recherche antérieurs, lorsque cela est possible. Un certain nombre de travaux universitaires ont déterminé les politiques et les pratiques susceptibles de favoriser le bien-être des élèves dans les établissements scolaires². La recherche a mis en évidence un grand nombre de facteurs de bien-être, que le Wellbeing Research Centre classe dans les domaines suivants : l'environnement, qui englobe la famille, l'établissement scolaire, la communauté et les communautés en ligne ; l'entourage, qui regroupe le personnel scolaire, les autres élèves et les accompagnantes et accompagnants ; la santé, qui inclut la santé physique et mentale, l'activité physique, l'alimentation et le sommeil ; et les compétences liées à la personnalité, comme la résilience, l'estime de soi, l'optimisme, la maîtrise de soi, la gentillesse, la gratitude et la capacité à cultiver le sentiment que la vie a un sens et un but. La figure 1 montre le degré moyen de soutien que les établissements scolaires apportent aux principaux facteurs du bien-être, d'après les réponses des spécialistes de l'éducation participant au programme collaboratif de recherche-action.

Les résultats de notre recherche-action collaborative ont mis en évidence **un ensemble de pratiques et de politiques prometteuses que des établissements scolaires du monde entier mettent en œuvre dans le but de favoriser le bien-être des élèves**. Certaines de ces initiatives reposent sur les relations humaines, le développement de la personnalité, la santé physique et mentale ou encore l'exploration d'activités artistiques et ludiques, tandis que d'autres sortent du cadre scolaire pour encourager les liens avec les familles, la communauté élargie et l'environnement naturel. D'après les résultats de notre étude, ces initiatives peuvent être classées dans les catégories suivantes :

- initiatives qui favorisent les relations positives dans le cadre scolaire ;
- interventions et programmes visant à développer les compétences liées à la personnalité ;
- initiatives axées sur la santé mentale ;

Figure 1. Degré moyen de soutien que les établissements scolaires apportent aux principaux facteurs du bien-être, d'après les spécialistes de l'éducation participant au programme



La figure 1 illustre le degré moyen de soutien apporté par les établissements scolaires aux principaux facteurs du bien-être, d'après les spécialistes de l'éducation participant au programme. Ce degré est mesuré sur une échelle allant de « Soutien très faible » (1) à « Soutien très fort » (5).

- activités bénéfiques pour la santé physique ;
- projets musicaux et artistiques ;
- activités autour du jeu et de l'humour ;
- initiatives encourageant le lien avec les familles ;
- initiatives encourageant le lien avec la communauté élargie, notamment à travers l'apprentissage par le service ;
- initiatives favorisant la relation avec la nature.

Les résultats de notre programme collaboratif de recherche-action nous permettent de proposer des exemples de politiques et de pratiques mises en œuvre par des établissements scolaires du monde entier, pour chacune de ces catégories. Nous replaçons aussi ces politiques et ces pratiques dans le contexte de la recherche universitaire.

Initiatives qui favorisent les relations positives dans le cadre scolaire

De nombreuses études démontrent que les relations positives sont fondamentales pour le bien-être des élèves, quels que soient leur âge et leur culture³. La possibilité pour les élèves d'avoir des relations chaleureuses et altruistes avec les équipes pédagogiques et entre pairs favorise la gestion des émotions, le bonheur et la satisfaction à l'égard de la vie⁴. Les relations sociales peuvent aussi agir comme une protection face aux problèmes de santé physique et mentale. En effet, des études mettent en exergue un lien avec un renforcement du système immunitaire, une diminution de la dépression et de l'anxiété sociale, une amélioration de l'estime de soi et une réduction du risque suicidaire⁵.

Des études expérimentales randomisées ont montré que les interventions ciblant les relations entre le personnel enseignant et les élèves pouvaient efficacement renforcer ces relations tout en favorisant les comportements sociaux positifs, la réussite scolaire et le bien-être chez les élèves⁶. Les établissements scolaires ayant participé à notre étude ont présenté des interventions innovantes qui visent à renforcer les **relations entre le personnel enseignant et les élèves**. En Bolivie par exemple, un établissement a créé un « service du bien-être » vers lequel les élèves peuvent se tourner pour obtenir le soutien de l'équipe pédagogique. Le personnel de cet établissement confirme que cette initiative renforce ses relations avec les élèves. En Colombie, un établissement a

3 Cotterell, 2007 ; Danielsen *et al.*, 2011 ; Dunleavy et Burke, 2019 ; García-Moya *et al.*, 2019 ; Hinton *et al.*, 2024

4 Blazar et Kraft, 2017 ; Fraser *et al.*, 2004 ; Goswami, 2012 ; Katz *et al.*, 2020 ; Demir et Weitekamp, 2007 ; Holder et Coleman, 2009 ; Marshall, 2001 ; OCDE, 2019

5 Foster *et al.*, 2017 ; Maes *et al.*, 2017 ; Holt-Lunstad, 2022

6 Borman *et al.*, 2021 ; Cook *et al.*, 2018 ; Hoogendijk *et al.*, 2020 ; Gehlbach *et al.*, 2016 ; Harsejghasemi *et al.*, 2022

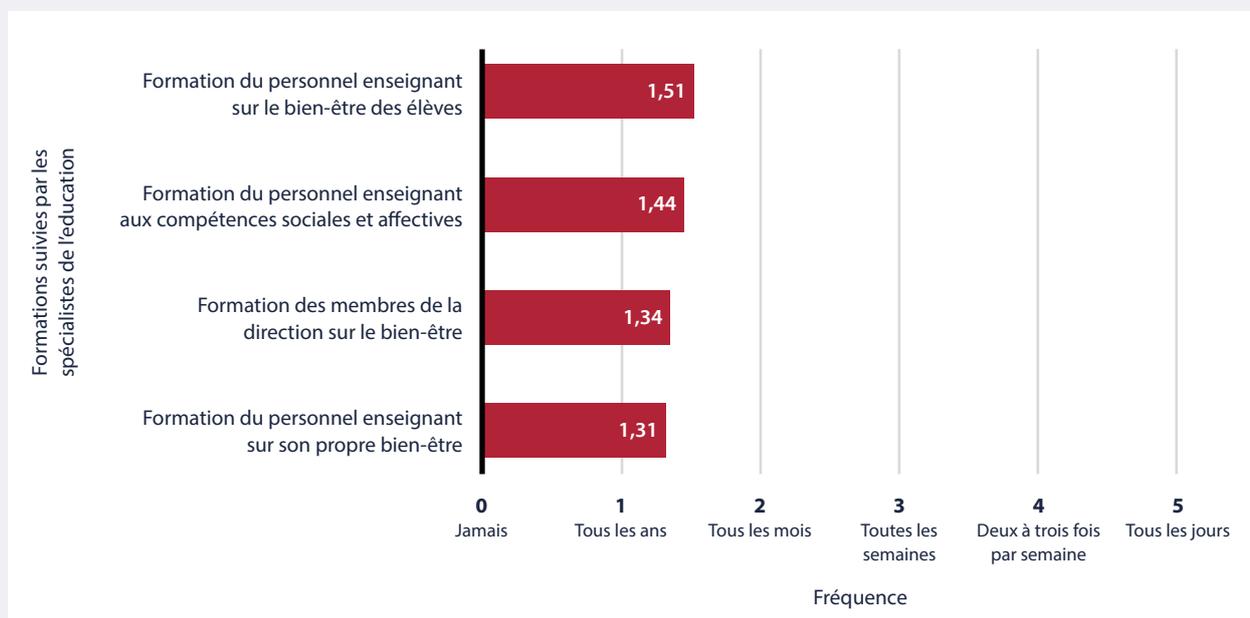


mis en place des « forums d'échange entre le personnel enseignant et les élèves », dans le cadre desquels les élèves peuvent partager des retours d'information et des idées avec l'équipe pédagogique. Un enseignant a décrit comment ces forums contribuaient à établir des relations solides et une culture scolaire positive :

« En plus de favoriser le respect mutuel, cette initiative permet aux élèves de s'investir activement dans leur expérience d'apprentissage. L'approche collaborative s'étend au-delà de la salle de classe et entraîne un effet domino positif dans tout l'établissement, ce qui renforce l'idée que chaque personne, quel que soit son rôle, constitue un élément essentiel de la communauté éducative. Cette politique contribue à bâtir des relations solides, et favorise une culture scolaire positive et inclusive. »

Pour renforcer les relations entre le personnel enseignant et les élèves, les établissements scolaires peuvent aussi former le personnel sur l'acquisition de compétences utiles⁷. Plusieurs établissements ont précisé qu'ils proposaient des formations sur le bien-être et les compétences sociales et affectives à leurs spécialistes de l'éducation (figure 2).

Figure 2. Fréquence moyenne à laquelle les spécialistes de l'éducation suivent des formations sur le bien-être, d'après les établissements



La figure 2 montre la fréquence moyenne à laquelle les spécialistes de l'éducation reçoivent des formations visant à favoriser le bien-être. L'axe des ordonnées représente les types de formations offertes, tandis que l'axe des abscisses indique à quelle fréquence ces formations ont lieu. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

La recherche note que **les formations sur le bien-être et les compétences sociales et affectives proposées au personnel enseignant** sont particulièrement efficaces lorsqu'elles sont directement liées à la pratique et s'accompagnent d'un soutien dans le temps, par exemple, en s'étalant sur plusieurs mois ou en fournissant un programme et des ressources de suivi⁸.

Bon nombre de spécialistes de l'éducation ont souligné que les activités réalisées en dehors de la salle de classe pouvaient grandement resserrer les liens entre le personnel enseignant et les élèves. Une enseignante canadienne a apporté les explications suivantes :

« Les élèves interagissent avec le corps enseignant en dehors de la salle de classe lors d'activités comme les sports nautiques, la randonnée ou la pratique de compétences extrascolaires. Ces interactions les aident à se connaître mutuellement en tant qu'êtres humains, plutôt que selon des rôles rigides propres au cadre scolaire. »

Un enseignant danois observe également que les initiatives telles que les **sorties éducatives** aident le personnel enseignant et les élèves à se connaître sur le plan personnel et à s'assurer que *« les élèves peuvent s'adresser à des membres du personnel enseignant pour recevoir de l'aide ou des conseils »*. En effet, les études mentionnent que les sorties éducatives peuvent contribuer à améliorer les compétences sociales et affectives des élèves et à renforcer leurs relations avec le personnel enseignant⁹. Certains établissements scolaires ont mis en place une « semaine hors les murs » qui fournit aux élèves une occasion d'apprentissage expérientiel en dehors de la salle de classe, et contribue au renforcement des relations. Au sujet de ce programme, une membre de l'équipe pédagogique d'un établissement sud-coréen a observé que la « semaine hors les murs » renforçait la confiance entre les élèves. Un autre spécialiste de l'éducation travaillant dans le même établissement a déclaré :

« La "semaine hors les murs" encourage les élèves à collaborer avec d'autres élèves que celles et ceux de leur classe, dans un environnement qui ne leur est pas familier. Plusieurs activités de cohésion d'équipe sont organisées, les téléphones sont interdits et chaque individu apprend à collaborer avec de nouvelles personnes, qu'il s'agisse des élèves ou du corps enseignant. »

En plus des initiatives visant à renforcer les relations entre le personnel enseignant et les élèves, les établissements ayant participé à notre étude collaborative ont aussi mis en œuvre une variété d'activités destinées à consolider les **relations entre les élèves**. Les spécialistes de l'éducation ont décrit plusieurs activités qui leur semblaient renforcer les relations entre les élèves dans leur établissement, telles que des activités sportives, des activités de cohésion d'équipe et des projets artistiques collaboratifs.

8 Darling-Hammond et al., 2017 ; Taylor et al., 2017

9 Dillon et al., 2006 ; Erickson et al., 2024

Ainsi, une membre de l'équipe pédagogique d'un établissement suédois a fait savoir que les « activités extrascolaires organisées après l'école, comme les clubs artistiques, les groupes consacrés aux devoirs et les clubs sportifs » facilitaient les relations entre les élèves, de même que les journées communautaires :

« Notre établissement scolaire organise des journées communautaires au cours desquelles les élèves de tous les niveaux participent à des activités collectives. Pendant ces journées, les élèves réalisent des activités ensemble et apprennent à se connaître. Bien souvent, nous observons une augmentation des interactions entre les élèves des niveaux inférieurs et supérieurs après ces journées. »

Des spécialistes de l'éducation de plusieurs pays ont déclaré que les **programmes de parrainage** qui consistent à former un binôme entre un ou une élève d'un niveau supérieur et un ou une élève d'un niveau inférieur s'avèrent particulièrement utiles pour encourager des relations positives entre les élèves. Dans le cadre du programme de parrainage d'un établissement scolaire en Zambie, les élèves les plus jeunes bénéficient du soutien de leurs pairs des niveaux supérieurs, qui les assistent dans la réalisation de leurs devoirs, s'asseyent à leurs côtés lors des assemblées et les secondent dans les projets scolaires. Un membre de l'équipe pédagogique a observé que ce système faisait tomber les barrières, favorisait un sentiment d'appartenance et cultivait l'esprit de communauté chez les élèves de tous âges. De la même façon, des membres du personnel enseignant d'un établissement scolaire ghanéen ont décrit un programme de parrainage mettant en relation les nouveaux et nouvelles élèves avec des élèves des niveaux supérieurs. Ce programme présente les routines et les attentes de l'établissement aux jeunes élèves, tout en leur permettant de développer des relations amicales. Une membre de l'équipe pédagogique a observé : « *Cette politique favorise l'inclusivité, l'amitié et un sentiment d'appartenance, en créant un réseau de soutien qui valorise l'arrivée et l'intégration des nouveaux et nouvelles élèves dans la communauté scolaire.* » Un enseignant belge a émis une idée similaire, signalant que le programme de parrainage de son établissement « *renforce les liens entre les élèves, mais contribue aussi au développement des compétences sociales, de l'empathie et des capacités de direction* ». En effet, la recherche met en évidence des liens entre les systèmes de parrainage et les comportements sociaux positifs¹⁰, les relations positives entre les pairs¹¹ et l'amélioration des résultats scolaires¹².

Bon nombre d'établissements scolaires ont aussi pointé que les **programmes de résolution des conflits reposant sur des pratiques réparatrices** étaient utiles pour assurer des relations positives entre pairs et favoriser le bien-être des élèves. D'après la recherche, les pratiques réparatrices contribuent à améliorer le sentiment

10 Valiente *et al.*, 2020

11 Morris *et al.*, 1995

12 Wentzel, 1998

d'appartenance des élèves¹³ et à limiter les problèmes de discipline¹⁴. Au sujet des pratiques réparatrices mises en place dans son établissement scolaire à Singapour, une membre de l'équipe pédagogique a livré le témoignage suivant : « *Cette méthode encourage les relations positives entre pairs en permettant aux élèves de bénéficier d'une écoute, mais également d'exercer leur propre capacité d'écoute, lors d'une conversation basée sur une approche réparatrice.* » Un autre membre de l'équipe enseignante de cet établissement a ajouté : « *Lorsqu'elles sont correctement mises en œuvre, les pratiques réparatrices s'avèrent très efficaces pour la plupart des élèves. Elles contribuent à les autonomiser et à faire entendre leur voix.* »

Dans les réponses à l'enquête, **les politiques et les initiatives de lutte contre le harcèlement** ont aussi été décrites comme favorisant les relations positives entre les élèves. Un établissement scolaire indien, en particulier, a révélé : « *Notre établissement applique une politique d'inclusion et une approche de tolérance zéro quant aux comportements tels que le harcèlement.* » Un établissement du Ghana a expliqué avoir mis en place « *une politique complète qui s'applique à toutes les formes de harcèlement, qu'il soit verbal, physique ou virtuel* ». Plusieurs établissements scolaires ont adopté KiVa, un programme basé sur la recherche qui vise à prévenir et à combattre le harcèlement¹⁵, et dont il a été prouvé qu'il promeut l'empathie et les relations positives entre pairs¹⁶. Une enseignante néerlandaise a observé que les enseignements de KiVa constituaient « *d'excellentes ressources pour encourager des relations positives et saines entre les élèves* ». Un membre de l'équipe pédagogique d'un établissement du Luxembourg a souligné que l'importance accordée aux interventions des témoins était un point fort du programme, qui pousse les élèves à adopter une attitude assertive et à dénoncer les actes de harcèlement se déroulant sous leurs yeux.

Ces différentes initiatives, parmi lesquelles l'organisation de formations pour le personnel enseignant, les activités qui resserrent les liens entre les élèves et l'équipe pédagogique, les programmes de parrainage, et les politiques et programmes anti-harcèlement, ont été citées par les établissements partenaires de notre programme collaboratif de recherche-action pour faire ressortir leur contribution active au développement de communautés scolaires positives et unies.

13 Darling-Hammond, 2023 ; Kehoe *et al.*, 2018

14 González, 2015 ; Wachtel, 2016

15 Herkama et Salmivalli, 2017

16 Karna *et al.*, 2011

Interventions et programmes visant à développer les compétences liées à la personnalité

Développer les **compétences sociales et affectives et les compétences liées à la personnalité** chez les élèves joue un rôle crucial pour favoriser le bien-être à tous les âges et dans tous les contextes¹⁷. La recherche spécifique que les interventions axées sur le renforcement des compétences liées à la personnalité peuvent avoir des effets positifs sur le bonheur et la santé¹⁸, les relations et les comportements sociaux positifs¹⁹ et les résultats scolaires²⁰ des élèves. Il a également été prouvé qu'elles diminuaient les comportements négatifs et leurs effets tels que le harcèlement, l'abus de substances psychoactives, l'absentéisme, les suspensions et le décrochage scolaire²¹. Les résultats de notre programme collaboratif de recherche-action pointent que des établissements scolaires du monde entier s'appuient sur le renforcement des compétences liées à la personnalité pour asseoir le bien-être des élèves sur une base solide. Les établissements précisent qu'ils appliquent différentes politiques et pratiques pour renforcer les compétences liées à la personnalité chez les élèves. La figure 3 montre la fréquence moyenne à laquelle les établissements scolaires ayant participé à notre étude actionnent les différentes pratiques et politiques visant à renforcer les compétences liées à la personnalité chez les élèves.

La recherche prouve que les programmes de développement de la personnalité efficaces reposent généralement largement sur la **formation du personnel enseignant**²². De nombreux établissements scolaires ont cité ce type de programmes. Une enseignante norvégienne, en particulier, nous a appris que « *des séminaires de perfectionnement professionnel sont organisés pour former le corps enseignant à l'intégration de ces compétences* ». Bien que les établissements scolaires organisent des formations pour le personnel enseignant un peu plus d'une fois par an en moyenne, quelques-uns proposent des formations bien plus régulièrement. C'est le cas d'un établissement chypriote qui assure 1,5 heure de formation chaque semaine.

Bon nombre de spécialistes de l'éducation ont déclaré que ces possibilités de perfectionnement professionnel les aidaient à **incarner et favoriser les compétences sociales et affectives dans leurs interactions quotidiennes** avec les élèves. La recherche signale que les exemples positifs et les encouragements jouent un rôle important pour intégrer les compétences liées à la personnalité dans la culture scolaire et les interactions quotidiennes²³. Une multitude de spécialistes de l'éducation ayant participé à notre étude ont souligné que les cadres tels que le profil de la communauté d'apprentissage et les approches de l'apprentissage de l'IB apportaient une structure utile pour mettre

17 Bonell, 2018 ; Dix *et al.*, 2020 ; Durlak, 2011 ; Hurry, 2021 ; Lindorff, 2018 ; Sklad, 2012 ; Taylor *et al.*, 2017 ; VanderWeele et Hinton, 2024 ; Wigelsworth, 2016

18 Bavarian *et al.*, 2016 ; Curry *et al.*, 2018

19 Alan et Ertac, 2018 ; Ashdown et Bernard, 2012

20 Alan *et al.*, 2019 ; Ashdown et Bernard, 2012

21 Andersen *et al.*, 2018 ; Bonell, 2018 ; Duncan *et al.*, 2017 ; Li *et al.*, 2011 ; Sklad, 2012 ; Snyder *et al.*, 2009

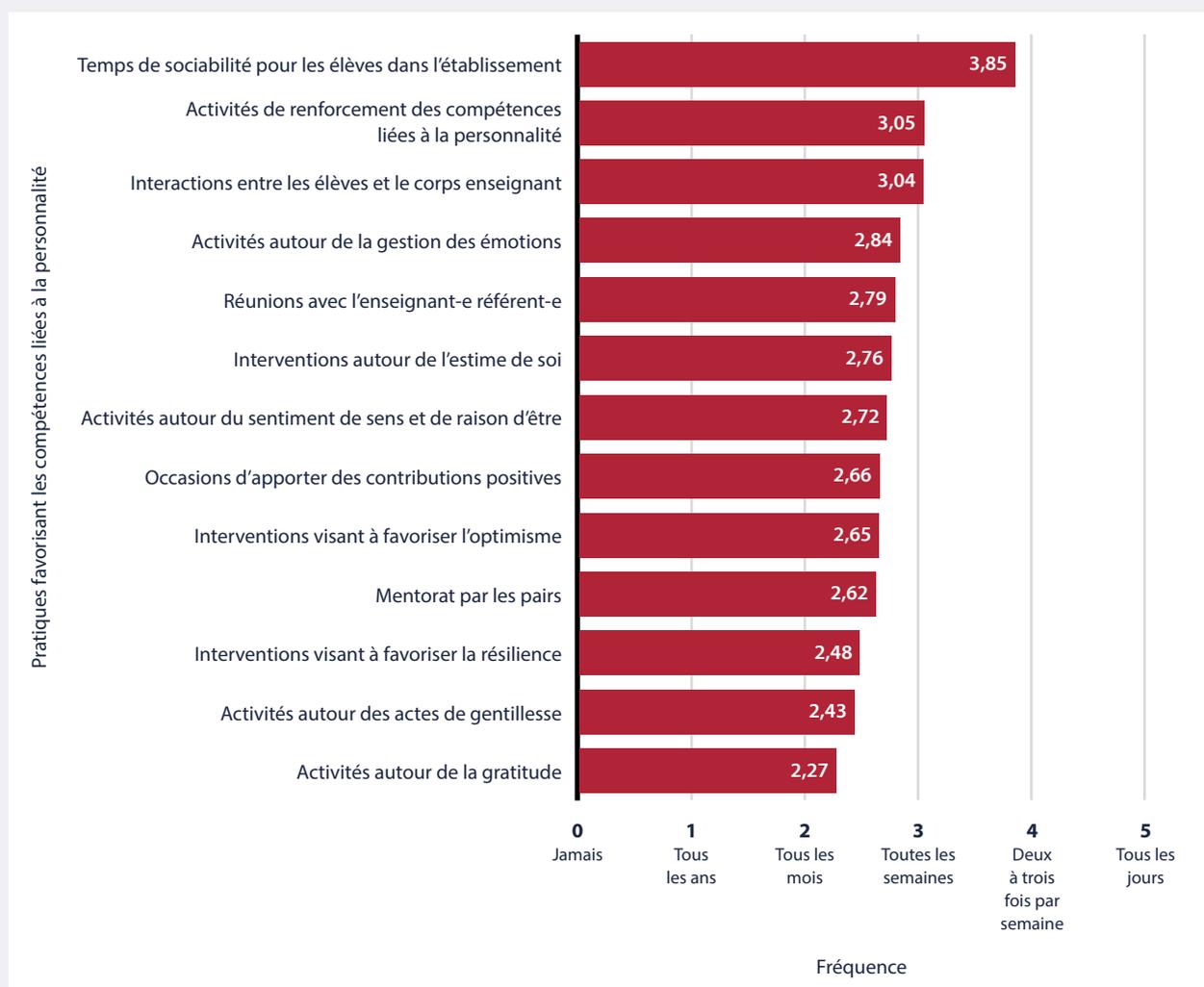
22 Adi *et al.*, 2007

23 Berkowitz et Bier, 2007

en œuvre les pratiques de développement de la personnalité de façon cohérente et pertinente. Un enseignant ghanéen a livré le témoignage suivant :

« Le profil de la communauté d'apprentissage de l'IB est régulièrement examiné et continuellement incarné à la fois par le personnel enseignant et par les élèves. En classe comme lors des activités parascolaires, nous veillons à exercer notre sens de l'altruisme et notre ouverture d'esprit. Lorsque les élèves démontrent les aptitudes décrites dans le profil, nous les félicitons et nous les encourageons à poursuivre dans cette voie. »

Figure 3. Fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les pratiques et politiques visant à renforcer les compétences liées à la personnalité chez les élèves, d'après les établissements



La figure 3 montre la fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les pratiques et politiques visant à renforcer les compétences liées à la personnalité chez les élèves, d'après les déclarations des établissements. L'axe des ordonnées représente les différentes pratiques pouvant favoriser le développement des compétences liées à la personnalité, tandis que l'axe des abscisses indique la fréquence de mise en œuvre. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

La plupart des spécialistes de l'éducation ont affirmé que ces encouragements et ces **exemples visibles** contribuaient à former une culture scolaire favorisant la confiance en soi, dans le cadre de laquelle les élèves apprennent par l'exemple et se sentent capables d'incarner ces aptitudes.

Plusieurs spécialistes de l'éducation ont aussi déclaré que le **renforcement continu** des compétences liées à la personnalité était essentiel pour favoriser leur appropriation par les élèves. Une enseignante néerlandaise a assuré : « *Mettre constamment l'accent sur les aptitudes du profil de la communauté d'apprentissage de l'IB permet aux élèves, dès la petite enfance, d'acquérir une compréhension solide de leurs effets positifs.* » Un enseignant zambien a ajouté : « *Le profil de la communauté d'apprentissage de l'IB est présent dans la salle de classe, sur la scène de théâtre, sur le terrain de sport, et partout ailleurs.* » Bon nombre de spécialistes de l'éducation ont aussi insisté sur l'importance de permettre aux élèves d'**appliquer** ces compétences et d'y **réfléchir** dans différents contextes.

Par ailleurs, la recherche met en avant qu'**intégrer les compétences liées à la personnalité dans le contenu scolaire** peut améliorer les résultats sur les deux plans²⁴. Les établissements ayant pris part à notre programme collaboratif de recherche-action ont mentionné qu'ils utilisaient cette approche dans le cadre du développement de la personnalité. Par exemple, une enseignante turque a expliqué : « *En tant qu'établissement enseignant le Programme primaire, nous intégrons le profil de la communauté d'apprentissage dans chaque classe. Nous en discutons régulièrement, et les bulletins scolaires et les évaluations font référence aux compétences liées à la personnalité, qui font partie intégrante de la progression scolaire.* » En incorporant les compétences liées à la personnalité dans les cours, les évaluations et les réflexions, les établissements visent à s'assurer que ces compétences deviennent un socle pour l'apprentissage et le bien-être.

Les établissements scolaires ont aussi déclaré qu'ils mettaient en place différentes **interventions pour cibler certaines compétences liées à la personnalité**, telles que la **gentillesse, la gratitude, la gestion des émotions, la résilience** et le **sentiment que la vie a un sens et un but**. La recherche détermine que ces compétences sont essentielles au bien-être et à l'apprentissage des élèves²⁵. Ainsi, un enseignant travaillant aux États-Unis a expliqué que le « **club de gentillesse** » de son établissement encourageait la solidarité communautaire en facilitant des actes de gentillesse entre élèves. Cet exemple confirme les résultats d'études montrant que la gentillesse favorise les relations et les effets sociaux positifs²⁶. Dans la partie néerlandaise de Saint-Martin, un établissement a adopté une **politique qui soumet l'obtention du diplôme à la réalisation d'un apprentissage par le service**. L'une de ses spécialistes de l'éducation a expliqué que la participation des élèves à l'apprentissage par le service avait pour but de favoriser le développement de leur personnalité, « *l'objectif étant de consolider la conscience sociale des élèves tout en renforçant leur estime de soi et les liens sociaux et civiques avec leurs communautés* ». Pour nourrir le sentiment de reconnaissance, un établissement scolaire indien a mis en place

24 Brush *et al.*, 2022 ; Jones *et al.*, 2011

25 Hinton *et al.*, 2024 ; Layous *et al.*, 2012 ; Daniel *et al.*, 2020 ; Taylor *et al.*, 2022

26 Flook *et al.*, 2015

un « **mur de la gratitude** » où les élèves et le personnel enseignant notent leurs motifs de gratitude. À Chypre, un établissement d'enseignement primaire se saisit chaque semaine de la question de la gratitude, lors d'une heure spécifiquement consacrée au bien-être. La recherche a prouvé que ces pratiques simples autour de la gratitude amélioreraient le sentiment d'appartenance des élèves et leur satisfaction à l'égard de la vie²⁷.

Une autre approche consiste à encourager **la gestion des émotions et la résilience**. De nombreux établissements scolaires proposent des **programmes de pratique de la pleine conscience**. En Allemagne, un établissement utilise des exercices de respiration pour favoriser la gestion du stress et le bien-être. Des études révèlent que la gestion des émotions est essentielle à la fois pour la santé mentale et pour l'apprentissage, car elle aide les élèves à surmonter les difficultés et à renforcer leur résilience²⁸. La résilience, en tant que « *capacité à rebondir face à l'adversité* »²⁹, est aussi mise en avant. Au Danemark, des élèves apprennent à « bien échouer », tandis qu'en Inde, le développement des compétences de résilience est abordé chaque semaine dans des cours d'apprentissage social et affectif.

Enfin, les établissements ayant participé à notre recherche collaborative cherchent à développer le **sentiment que la vie a un sens et un but** à travers des initiatives telles que le projet personnel du Programme d'éducation intermédiaire de l'IB et des unités de recherche telles que « Le partage de la planète ». Ces projets visent à **encourager les élèves à réfléchir sur leurs valeurs et à apporter des contributions positives à leurs communautés**. Des études démontrent que **cultiver le sentiment que la vie a un but** renforce la motivation, la participation et le bien-être³⁰. Les établissements scolaires ayant participé à notre projet de recherche ont cité un large éventail de pratiques prometteuses pour développer les compétences liées à la personnalité des élèves.

27 Diebel *et al.*, 2016

28 Daniel *et al.*, 2020 ; Moltrecht *et al.*, 2021 ; Morrish *et al.*, 2018

29 Allen, 2014, p. 4

30 Hill et Burrow, 2012 ; Riches, 2020



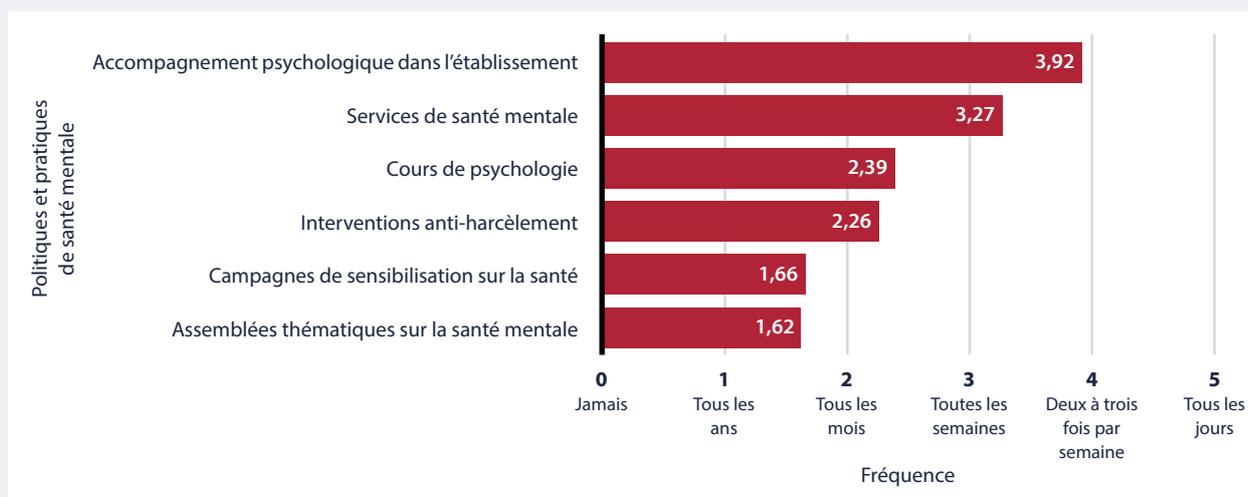
Initiatives axées sur la santé mentale

La hausse des problèmes de **santé mentale** durant l'enfance et l'adolescence souligne la nécessité urgente de réaliser des interventions efficaces dans les établissements scolaires³¹. La majorité de ceux qui ont participé à notre recherche collaborative ont reconnu et appuyé ce besoin. Les études dévoilent que les interventions efficaces en milieu scolaire peuvent à la fois améliorer la santé mentale des élèves et entraîner une série d'effets positifs tels que la consolidation des communautés scolaires et de l'implication scolaire³². La figure 4 montre la fréquence moyenne à laquelle les établissements scolaires ayant participé à notre projet de recherche actionnent les politiques et pratiques visant à favoriser l'accès aux services de santé mentale. La plupart des établissements ont ainsi exprimé qu'ils organisaient des **sessions d'accompagnement psychologique régulièrement**, des **interventions anti-harcèlement** tous les mois environ et des **assemblées** sur le thème du harcèlement au moins une fois par an.

31 Wong *et al.*, 2021

32 van Loon *et al.*, 2020

Figure 4. Fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les politiques et pratiques visant à favoriser la santé mentale des élèves, d'après les établissements



La figure 4 montre la fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les politiques et pratiques visant à favoriser la santé mentale des élèves, d'après les déclarations des établissements. L'axe des ordonnées représente les différentes pratiques et politiques pouvant favoriser la santé mentale des élèves, tandis que l'axe des abscisses indique la fréquence de mise en œuvre. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

Des établissements scolaires du monde entier nous ont enseigné que leurs stratégies s'appuyaient sur des **politiques de santé mentale** structurées, afin de fournir un soutien cohérent et équitable pour assurer le bien-être des élèves. Comme l'a souligné un spécialiste de l'éducation ghanéen : *« La politique de santé mentale de notre établissement crée un environnement inclusif et sûr dans lequel les élèves se sentent en sécurité et en capacité de bénéficier d'un soutien et de demander de l'aide lorsque nécessaire. »* Dans le même temps, certains établissements scolaires expérimentent des approches innovantes telles que le « mercredi du bien-être ». Au cours de cette journée de milieu de semaine, le volume d'enseignement est réduit de façon à fournir aux élèves et au personnel deux heures axées sur la prise en charge de leur propre bien-être. Conscient des effets négatifs que les appareils numériques peuvent avoir sur la santé mentale³³, un établissement scolaire serbe a créé une politique sur l'usage des écrans. Une membre de son équipe pédagogique a rapporté que cette politique permettait d'*« éloigner physiquement les élèves des téléphones mobiles et des tablettes lorsque ces appareils ne sont pas nécessaires pour les activités en classe. »*

Bon nombre des établissements scolaires ayant participé à notre recherche collaborative ont aussi **intégré la santé mentale dans les programmes d'études** afin de normaliser les discussions à ce sujet et de doter les élèves de stratégies de bien-être qui leur seront utiles tout au long de leur vie. Un enseignant danois en particulier a décrit comment les sujets relatifs à la santé mentale étaient intégrés dans les matières : *« Tout le personnel enseignant du programme d'études propose des unités d'apprentissage qui explorent la santé mentale. Dans mon cours de français par exemple, les élèves de 5^e année du Programme d'éducation intermédiaire ont échangé sur le stress et l'anxiété, puis créé des affiches de sensibilisation incluant des conseils pour gérer le stress. »*

De même, une spécialiste de l'éducation travaillant en Inde a expliqué que son établissement scolaire avait intégré l'apprentissage social et affectif dans les plans de cours afin de favoriser tant le développement émotionnel que le développement scolaire des élèves. Un membre de l'équipe pédagogique d'un établissement équatorien a déclaré avoir intégré dans son enseignement des informations sur l'alimentation et des pratiques de pleine conscience afin d'aborder parallèlement la santé physique et la santé mentale. Ces actions mettent en évidence un thème qui revient régulièrement dans les témoignages des spécialistes de l'éducation, qui semblent prendre de plus en plus conscience que les initiatives de santé mentale doivent être multidimensionnelles, et que le bien-être doit faire partie intégrante de la vie scolaire pour doter les élèves de stratégies durables favorisant leur résilience et l'autogestion de leur bien-être.

De plus en plus d'établissements scolaires se dotent d'**équipes spécialisées dans l'accompagnement psychologique**. Un établissement ghanéen applique ainsi une approche à plusieurs niveaux qui repose sur des conseillers et des conseillères, du personnel de soutien et même des élèves de dernière année en charge du bien-être qui animent les sessions d'aide dirigées par des pairs. Ces couches d'intervention visent à

33 Columbia University Department of Psychiatry, n. d. ; Presta et al., 2024

créer un réseau de soin qui permet aux élèves d'obtenir de l'aide auprès de différents points de contact. En Turquie, un établissement a conçu un système d'accompagnement psychologique complet, dans le cadre duquel les psychologues travaillent avec les élèves et le personnel enseignant, mais aussi avec les parents afin de renforcer le bien-être dans le cadre scolaire et familial.

Bon nombre d'établissements scolaires expérimentent des pratiques de **pleine conscience** dans le but de faciliter la gestion des émotions et d'atténuer le stress chez les élèves et le personnel enseignant³⁴. En Allemagne par exemple, un établissement a spécifié que les récréations étaient suivies d'une « minute de pleine conscience » : *« Après la récréation, les élèves s'asseyent généralement pour une minute de pleine conscience. Ce temps leur permet de retrouver le calme après avoir joué en extérieur, de faire passer leur énergie mentale d'un état enjoué et énergique à un état calme et détendu propice à l'apprentissage. »*

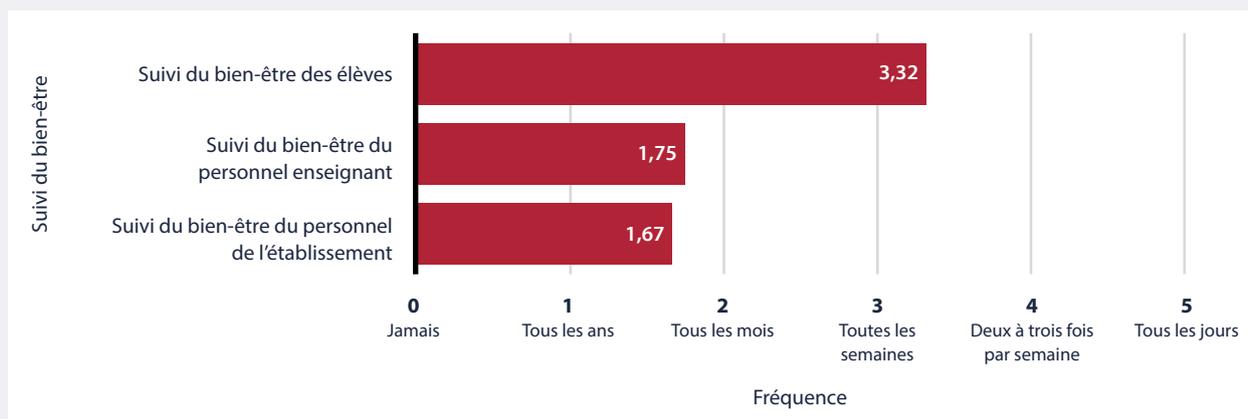
De même, un établissement scolaire vietnamien a intégré la pleine conscience dans ses activités rituelles telles que les temps d'échange en cercles et les périodes de réflexion. En Équateur, un établissement aborde la pleine conscience comme une pratique collective pouvant favoriser le sentiment d'appartenance et de sécurité chez les élèves : *« Ces pratiques quotidiennes avec nos élèves nous rappellent combien il est important de développer notre capacité à reconnaître nos sensations corporelles, d'apprendre à ramener notre corps au calme et de pratiquer des rituels axés sur l'attachement qui renforcent notre sentiment d'appartenance et de sécurité dans chaque classe, qui se veut familiale. »*

D'après une partie des spécialistes de l'éducation, en plus de favoriser la santé mentale à l'échelle individuelle, ces pratiques améliorent les dynamiques de classe en renforçant l'empathie et la collaboration.

Enfin, les témoignages attestent d'un recours croissant aux **systèmes de suivi de la santé mentale** et du bien-être général des élèves, qui permettent d'adapter les interventions selon les besoins des élèves. En Bolivie par exemple, un établissement scolaire utilise un système de suivi comportemental pour contrôler le bien-être social et affectif des élèves et leur fournir un soutien ciblé. De même, un établissement sud-coréen réalise des enquêtes deux fois par semaine pour repérer les élèves à risque. Des établissements du Ghana et du Kosovo nous ont fait savoir qu'ils utilisaient des outils comme les applications CloseGap et UpStrive pour jauger la santé émotionnelle des élèves lors des points quotidiens réalisés par le personnel enseignant référent. Lors de ces sessions, les élèves réfléchissent sur leurs émotions et leurs humeurs du jour. Leurs remarques sont ensuite prises en compte par le personnel enseignant. La figure 5 ci-dessous montre la fréquence moyenne de suivi du bien-être par les établissements ayant participé à notre étude. Elle fait ressortir que le bien-être des élèves est suivi chaque semaine en moyenne, tandis que le niveau de bien-être du personnel enseignant fait l'objet d'un suivi moins fréquent.

34 Zenner *et al.*, 2014

Figure 5. Fréquence moyenne de suivi du bien-être, d'après les établissements



La figure 5 montre la fréquence moyenne de suivi du bien-être, d'après les déclarations des établissements. L'axe des ordonnées représente le suivi du bien-être selon les groupes, tandis que l'axe des abscisses indique la fréquence de ce suivi. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

Dans le monde entier, des établissements adoptent différentes stratégies pour favoriser la santé mentale, par exemple en intégrant le bien-être dans le programme d'études ou en expérimentant des pratiques innovantes telles que des sessions de pleine conscience et de suivi des émotions en classe. Ces initiatives révèlent un intérêt de plus en plus marqué pour les approches globales du bien-être des élèves.

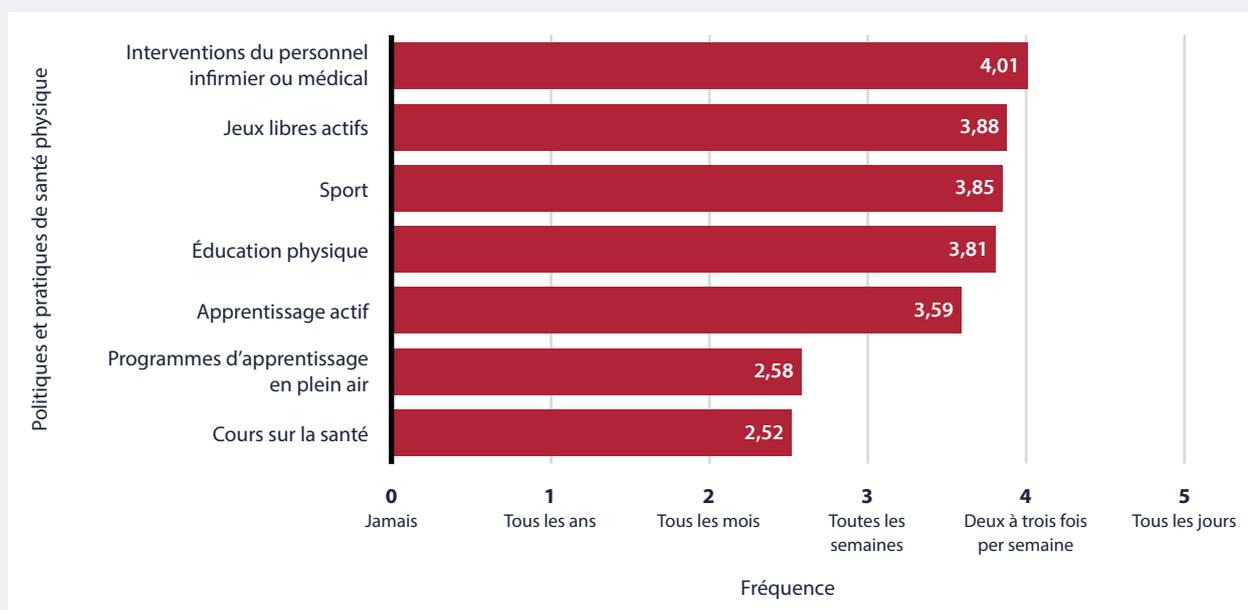


Activités bénéfiques pour la santé physique

La plupart des établissements scolaires ayant participé à notre étude ont précisé avoir mis en place des politiques et des pratiques visant à assurer la bonne **santé physique** des élèves. Des études ont spécifié que les interventions d'activité physique réalisées dans les établissements scolaires amélioreraient la santé tout en favorisant la

concentration, les comportements sociaux positifs et les relations sociales³⁵. La figure 6 montre la fréquence moyenne à laquelle les établissements scolaires ayant participé à notre étude actionnent les politiques et pratiques visant à favoriser la santé physique des élèves. Dans la plupart de ces établissements, les élèves participent régulièrement à des activités telles que **des cours d'éducation physique, des cours de sport, des jeux libres actifs** ou **des programmes d'apprentissage actif**.

Figure 6. Fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les politiques et pratiques visant à favoriser la santé physique des élèves, d'après les établissements



La figure 6 montre la fréquence moyenne à laquelle sont actionnées les politiques et pratiques visant à favoriser la santé physique des élèves, d'après les déclarations des établissements. L'axe des ordonnées représente les différentes pratiques et politiques pouvant favoriser la santé physique des élèves, tandis que l'axe des abscisses indique la fréquence de mise en œuvre. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

La majorité des établissements scolaires ont adopté des politiques d'**éducation physique** en vertu desquelles les élèves pratiquent une activité physique plusieurs fois par semaine. Dans un établissement scolaire du Royaume-Uni par exemple, les élèves doivent faire du **sport** au moins trois fois par semaine. Un établissement scolaire canadien impose quant à lui des cours d'éducation physique jusqu'à l'âge de 16 ans et encourage les élèves à poursuivre la pratique sportive après cet âge. Une membre du personnel enseignant a décrit comment cet établissement scolaire construisait une culture solide autour de l'activité physique en rendant le sport accessible à l'intégralité des élèves et en soutenant les manifestations sportives : *« Plusieurs de nos activités sportives sont accessibles sans sélection ; tout le monde peut donc y participer. Nous encourageons l'ensemble des élèves à soutenir nos athlètes et leurs équipes lors des*

35 Drollette et al., 2018 ; Lakes et Hoyt, 2017 ; Mahar et al., 2006

événements sportifs. » Aux Émirats arabes unis, un établissement scolaire a mis en place une initiative créative appelée « les vendredis de la mise en forme ». Ces jours-là, les élèves et le personnel tant enseignant que non enseignant commencent la journée par une activité physique de leur choix. L'équipe pédagogique de cet établissement a présenté cette initiative comme une solution amusante pour motiver toutes les parties prenantes, et promouvoir la santé physique dans l'ensemble de la communauté.

D'autres établissements scolaires ont **intégré les activités physiques dans l'apprentissage en classe**. Un spécialiste de l'éducation travaillant en Inde a expliqué que son établissement avait « *intégré harmonieusement les activités physiques dans différents cours transdisciplinaires, pour encourager les liens entre le mouvement et l'apprentissage scolaire* ». Plusieurs autres établissements **intègrent des « pauses actives » dans les cours** dans le but de stimuler les élèves. Une spécialiste de l'éducation thaïlandaise a expliqué : « *Le personnel enseignant est encouragé à intégrer de courtes pauses énergisantes dans ses cours, pour permettre aux élèves de s'étirer, de bouger et de s'éclaircir les idées. Ces pauses favorisent le bien-être physique et renforcent la capacité des élèves à se concentrer sur leur apprentissage.* » Cette approche est appuyée par des études qui considèrent que **l'apprentissage basé sur le mouvement** peut améliorer les capacités motrices et les résultats scolaires des élèves³⁶.

En plus de l'activité physique, bon nombre d'établissements scolaires encouragent les élèves à adopter des **habitudes saines en matière de sommeil et d'alimentation**. Un nombre croissant d'études prouvent que la promotion d'habitudes alimentaires saines dans les établissements scolaires entraîne une amélioration de l'alimentation ainsi que des résultats scolaires³⁷. Bien que des recherches supplémentaires soient encore nécessaires, certaines études laissent entendre que les programmes autour du sommeil instaurés dans le cadre scolaire peuvent avoir un effet positif sur les habitudes de sommeil des élèves sur le long terme³⁸. Dans le cadre de notre recherche, une multitude de spécialistes de l'éducation ont révélé avoir intégré des informations sur l'alimentation et le sommeil dans les programmes d'études. Comme l'a expliqué un spécialiste de l'éducation travaillant dans un établissement scolaire en Inde : « *Nous intégrons des cours sur l'importance du repos et de la récupération, dans le cadre desquels nous parlons des bonnes pratiques de sommeil et de l'incidence que le sommeil peut avoir sur le bien-être général et les résultats scolaires.* » Certains établissements ont aussi collaboré avec des spécialistes de la diététique ou organisé des initiatives telles que la « semaine du bien-être » pour faire ressortir l'importance des bonnes habitudes d'alimentation et de sommeil. Les spécialistes de l'éducation ayant participé à notre recherche collaborative ont souligné qu'intégrer des programmes d'activité physique et une éducation aux bonnes pratiques d'alimentation et de sommeil permettait d'aborder le bien-être des élèves selon une approche globale qui favorise à la fois la santé physique et les résultats scolaires.

36 Best, 2010 ; Chou *et al.*, 2020 ; Donnelly *et al.*, 2009

37 Baltag *et al.*, 2022 ; Organisation mondiale de la Santé, 2021

38 Busch *et al.*, 2017 ; Colt et Reilly, 2019 ; Gaskin *et al.*, 2024



Projets musicaux et artistiques

Un grand nombre d'études font ressortir que la participation à des **activités artistiques et d'interprétation artistique** dans le cadre scolaire peut avoir des effets positifs sur le bien-être des élèves³⁹. Il a été démontré que les programmes artistiques et d'interprétation artistique favorisaient le bien-être à travers le renforcement des relations sociales, la création de liens entre les établissements scolaires et la communauté environnante, la promotion de la santé physique et mentale des élèves, et la consolidation de leurs compétences sociales et affectives⁴⁰. Les établissements scolaires ayant participé à notre recherche-action collaborative mettent en place une grande diversité de programmes artistiques destinés aux élèves.

La plupart ont précisé qu'ils proposaient aux élèves des **activités artistiques et d'interprétation artistique** pertinentes dans le but de **renforcer les relations sociales**. Des études dévoilent que **la pratique de la musique en groupe, du théâtre et de la danse** peut consolider les liens entre pairs, et entre les élèves et le personnel enseignant⁴¹. Plusieurs établissements ont confirmé que ces programmes avaient des effets positifs sur le renforcement des relations sociales. Ainsi, une membre de l'équipe pédagogique d'un établissement scolaire allemand a expliqué : *« Les comédies musicales et les chorales sont les meilleures occasions pour observer de bonnes relations entre le personnel enseignant et les élèves, car elles leur offrent suffisamment de temps pour apprendre à se connaître et développer leur relation. »* Dans le même esprit, un spécialiste de l'éducation bolivien a noté que la pratique de la musique lors d'activités parascolaires rapprochait les membres de la communauté scolaire. Des spécialistes de l'éducation du Japon ont aussi expliqué que leur établissement proposait un solide programme de musique accordant une place importante à la dimension culturelle, et dans le cadre duquel les élèves échangeaient des musiques propres à leur contexte culturel. Ces

39 Pesata et al., 2022 ; Van de Vyver et al., 2019

40 Archbell et al., 2019 ; Farrington et al., 2019 ; Lee et al., 2017

41 Archbell et al., 2019 ; Harland et al., 2000 ; Lee et al., 2017 ; Pitts, 2007 ; Wolf, 1999

témoignages soulignaient que les élèves bénéficiaient ainsi d'une occasion unique de créer du lien en découvrant leurs cultures respectives et en partageant des morceaux de musique et des chansons.

Nos établissements partenaires proposent aussi des expériences de nature artistique sous la forme de **festivals** visant à **célébrer la diversité des cultures** dans toute leur structure. Par exemple, dans le cadre d'un festival culturel organisé dans un établissement scolaire de la partie néerlandaise de Saint-Martin, les élèves forment des groupes de travail pour présenter leur culture à travers la danse, la poésie, la chanson, la cuisine et le récit. Les membres de la communauté environnante reçoivent des invitations pour participer à cette manifestation. L'art et la culture deviennent ainsi une occasion pour les élèves d'élargir leurs relations sociales en dehors de l'établissement scolaire. De façon similaire, aux États-Unis, un établissement convie la communauté locale à une Journée des Nations Unies incluant des représentations de musique et de danse. D'après une membre de l'équipe pédagogique, cet événement est *« la perle de notre établissement scolaire [...] et favorise des relations positives avec la communauté »*.

La participation à des programmes artistiques et d'interprétation artistique contribue aussi à une **bonne santé physique et mentale**⁴². De nombreux établissements scolaires ayant participé à notre étude mondiale intègrent des modules de danse et de **chorale** dans leur programme d'études. Cette approche est soutenue par la recherche, qui prouve que de tels programmes peuvent diminuer les niveaux de stress, apporter un soutien psychologique aux élèves et favoriser une ambiance positive⁴³. Bon nombre des établissements ayant participé à notre étude dévoilent que leurs élèves ont régulièrement l'occasion de pratiquer la danse dans le cadre scolaire. Certains ont même **intégré la danse parmi les enseignements obligatoires du programme d'études**. Dans un établissement scolaire indien, la danse, au même titre que d'autres formes d'activité physique, est obligatoire. De même, un établissement ghanéen veille à intégrer des **activités physiques de nature artistique** dans une journée scolaire type. Un enseignant explique : *« Notre établissement encourage la communauté à accorder de l'importance à l'activité physique à travers des cours de danse, des cours de sport et des séances de musique. »* Des études ont aussi montré que les activités de chant diminuaient le stress et favorisaient une bonne ambiance⁴⁴. En Allemagne et aux Émirats arabes unis, des établissements partenaires proposent de solides programmes de chorale incluant des répétitions et des représentations régulières auxquelles la communauté scolaire peut assister tout au long de l'année. Aux Pays-Bas, un établissement offre à ses élèves une occasion unique de participer à des **projets en collaboration avec des compagnies d'opéra et des chœurs professionnels** basés à Amsterdam.

Enfin, des établissements soutiennent le bien-être des élèves au moyen d'activités d'arts intégrés qui contribuent, selon la recherche, au **développement des compétences**

42 Gillam, 2018

43 Beck *et al.*, 2000 ; Clift et Hancox, 2001 ; Fong Yan *et al.*, 2018 ; Harland *et al.*, 2000 ; Kokotsaki et Hallam, 2011 ; Theocharidou *et al.*, 2018

44 Clift et Hancox, 2001

sociales et affectives, telles que l'estime de soi, la compétence et la motivation⁴⁵. Une enseignante indienne explique notamment que les activités artistiques aident à développer des compétences sociales et affectives importantes :

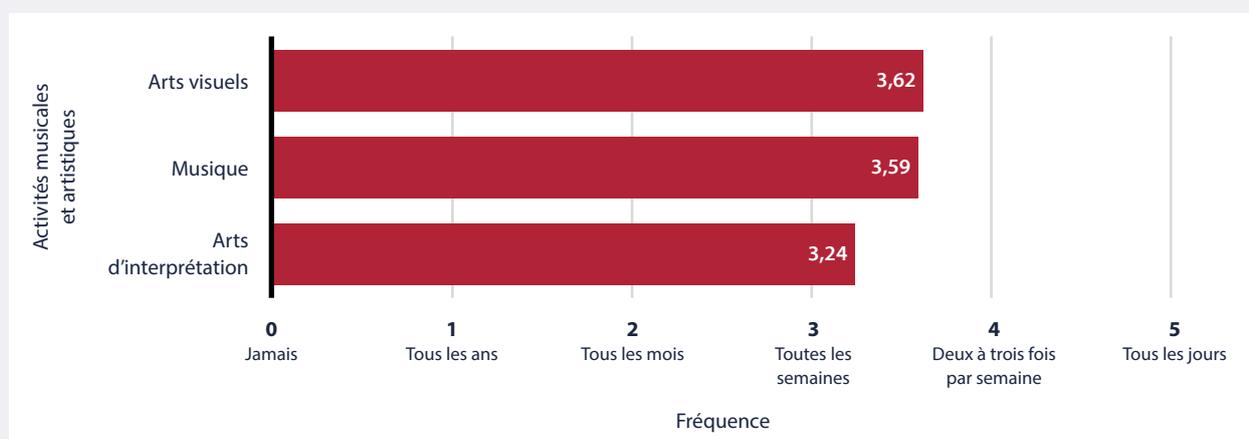
« Notre établissement encourage la créativité en offrant aux élèves des occasions de s'exprimer à travers l'art, la musique, le théâtre et d'autres formes d'expression créative. En plus d'améliorer leurs compétences artistiques, cela renforce leur confiance en soi, leur estime de soi et leurs capacités de résolution de problèmes. »

Dans un établissement scolaire turc, les élèves peuvent **présenter leurs travaux artistiques lors d'assemblées** hebdomadaires regroupant l'ensemble de l'établissement. Un membre de l'équipe pédagogique témoigne des bienfaits de cette pratique : *« Les élèves qui en ont envie peuvent présenter un travail de leur choix au reste de l'établissement. Il peut s'agir d'une chanson, d'une danse, d'une pièce de théâtre ou d'un poème. Les élèves sentent que leurs idées sont valorisées. »*

Comme indiqué dans la figure 7, les spécialistes de l'éducation ayant participé à l'étude ont fait savoir que les activités musicales et artistiques, qui incluent les arts visuels, la musique et les arts d'interprétation, sont généralement planifiées une fois par semaine. En intégrant ces activités dans la vie scolaire, des établissements du monde entier défendent une approche globale de l'éducation qui nourrit à la fois le développement individuel et le bien-être collectif.

45 Bamford et Glinkowski, 2010 ; Bolden *et al.*, 2021 ; Catterall *et al.*, 1999 ; Farrington *et al.*, 2019 ; McArdle *et al.*, 2002 ; Osborne *et al.*, 2016 ; Welch *et al.*, 2011

Figure 7. Fréquence moyenne des activités musicales et artistiques, d'après les établissements



La figure 7 présente la fréquence moyenne des activités de musique, d'arts visuels et d'arts d'interprétation, d'après les déclarations des établissements. Cette fréquence est mesurée sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

Activités autour du jeu et de l'humour

Bon nombre des établissements scolaires ayant participé à notre étude ont intégré des **pratiques tournées autour du jeu**, telles que **des spectacles de marionnettes, des activités de mise en récit et des spectacles humoristiques**. Les études soutiennent que l'intégration de telles pratiques dans les établissements peut avoir un effet positif sur la santé physique et mentale, améliorer les relations sociales et renforcer des compétences liées à la personnalité telles que la motivation et la persévérance⁴⁶. De même, bien qu'il s'agisse d'un domaine de recherche encore émergent, le recours à l'humour dans le cadre scolaire est associé à une amélioration de la résilience, du bien-être émotionnel, de la mémorisation du contenu des programmes d'études et même des résultats scolaires⁴⁷.

Les spécialistes de l'éducation ayant participé à notre programme de recherche collaboratif ont témoigné des différentes façons dont leur établissement scolaire avait **intégré des initiatives axées sur le jeu et l'humour pour faciliter l'apprentissage des élèves**, que ce soit en adoptant des **méthodes d'enseignement basées sur l'humour** ou en encourageant les **représentations incarnées par les élèves**. Une spécialiste de l'éducation indienne a expliqué comment les pratiques ludiques étaient intégrées dans l'enseignement en classe : *« Les spectacles de marionnettes et les séances de mise en récit interactives sont autant de méthodes ludiques pour introduire des concepts éducatifs. Nous prenons des voix amusantes, utilisons des accessoires et faisons des mimiques pour capter l'attention des jeunes élèves tout en leur enseignant les messages clés. »* Dans un établissement scolaire vietnamien, le dernier vendredi de chaque mois est consacré à une initiative appelée « Le vendredi, on s'amuse ». Lors de cette journée, le personnel enseignant prévoit des activités divertissantes à réaliser en classe, comme des concours, des jeux et des sketches en lien avec le programme d'études. Un enseignant de cet établissement considère que cette tradition autour du jeu favorise à la fois le bien-être et l'apprentissage : *« En insufflant du jeu et de l'humour dans la vie scolaire, nous nous efforçons de cultiver une ambiance positive et joyeuse qui encourage aussi bien l'excellence scolaire que le bien-être émotionnel »*. La recherche signale que ce type de **méthodes d'apprentissage ludiques** peut favoriser la créativité, la curiosité et les compétences sociales et affectives qui améliorent l'épanouissement scolaire tout en renforçant la participation⁴⁸.

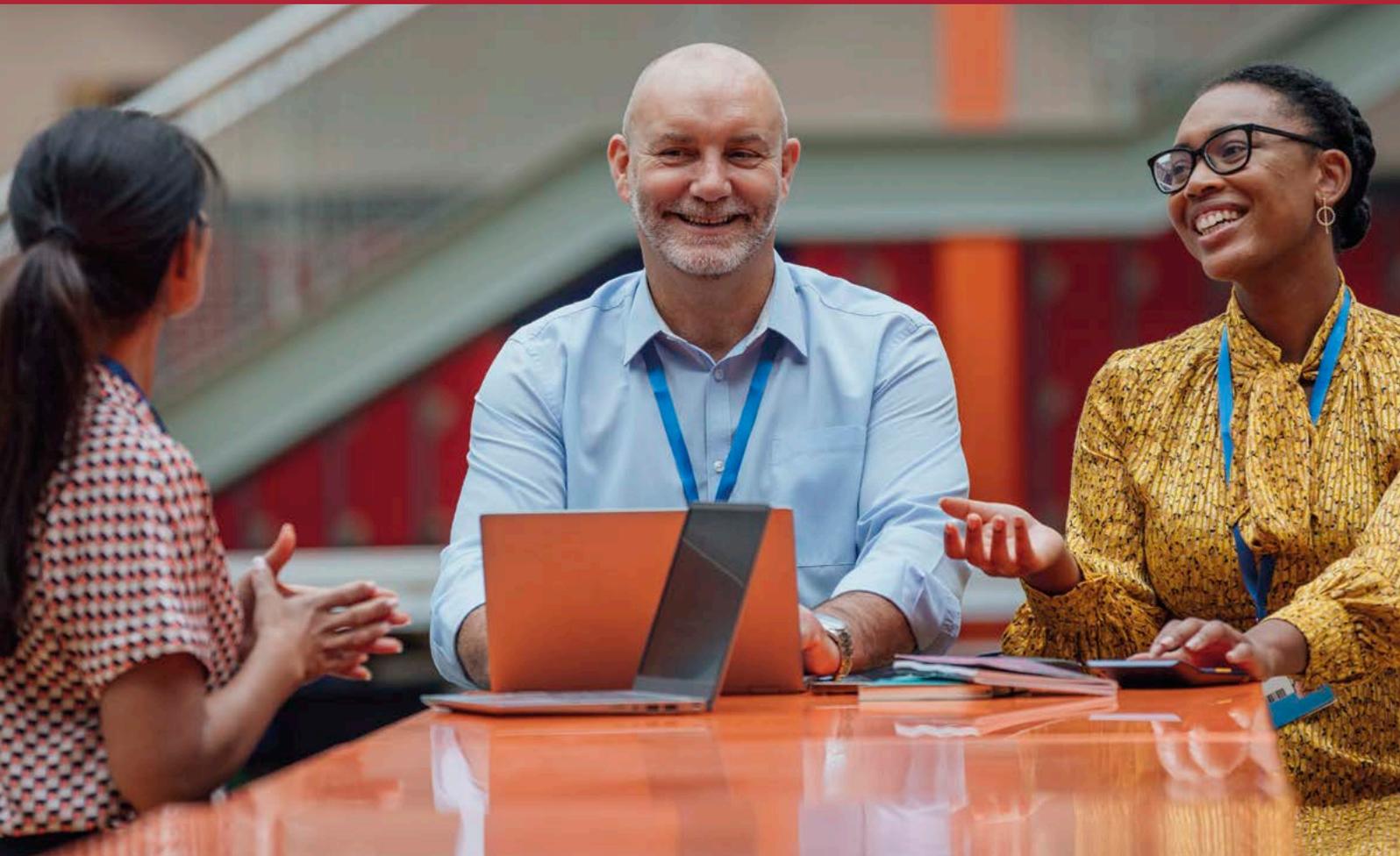
En plus de favoriser l'épanouissement scolaire et le bien-être émotionnel, les initiatives axées sur le jeu et l'humour représentent une occasion de **renforcer les relations dans le cadre scolaire**⁴⁹. Les spécialistes de l'éducation du monde entier ayant participé à notre étude ont affirmé que les initiatives basées sur le jeu et l'humour faciliteraient le bien-être en cultivant les relations positives dans leur établissement scolaire. Ces témoignages sont appuyés par des recherches qui démontrent que les

46 Bodrova *et al.*, 2013 ; Pinchover, 2017 ; Proyer *et al.*, 2018 ; Hewes, 2014 ; Ginsburg, 2007 ; Farley *et al.*, 2021

47 Cameron *et al.*, 2010 ; Coronel *et al.*, 2021 ; Swanson, 2013

48 Harvard Graduate School of Education, Project Zero, 2024

49 Anderson, 2011 ; Ntoulia, 2023



activités ludiques et humoristiques améliorent **les relations entre les élèves et le personnel enseignant**, et aident les élèves à nouer des relations plus fortes avec leurs pairs⁵⁰. Plusieurs établissements scolaires ayant participé à notre étude ont spécifié que les élèves comme le personnel pédagogique appréciaient **les semaines de l'humour ou les journées déguisées selon des thèmes humoristiques ou amusants**, et que ces événements encourageaient l'**expression personnelle** et les **relations sociales**. Comme l'a expliqué un enseignant ghanéen, la semaine de l'humour nourrit « *un sens de la camaraderie et un sentiment d'enthousiasme chez les élèves et le personnel pédagogique* ». Une enseignante des Émirats arabes unis a aussi indiqué : « *Les journées déguisées, les semaines de l'humour ou les célébrations thématiques offrent toutes une occasion pour les élèves et le personnel enseignant d'exprimer leur créativité et leur sens de l'humour.* »

Dans le monde entier, bon nombre de spécialistes de l'éducation adoptent des méthodes axées sur le jeu et l'humour qui contribuent à nourrir des **cultures scolaires** plus dynamiques et plus riches sur le plan émotionnel. En intégrant le jeu et l'humour dans la vie scolaire, que ce soit à travers des activités humoristiques ou des événements amusants tels que les semaines humoristiques, les établissements peuvent améliorer le bien-être des élèves en renforçant les relations sociales, en favorisant la gestion des émotions, en encourageant l'expression créative et en soutenant l'apprentissage⁵¹.

50 Cameron *et al.*, 2010

51 Cameron *et al.*, 2010 ; Proyer *et al.*, 2018

Initiatives encourageant le lien avec les familles

Les **familles** ont une influence majeure sur le bien-être des élèves et leur réussite dans le cadre scolaire⁵². En effet, la recherche atteste que les moments privilégiés passés en famille influent davantage sur le bien-être des élèves que de nombreux autres facteurs, y compris le niveau de revenus, et ce, dans un éventail de pays présentant une diversité socioéconomique et culturelle⁵³. Conscients du rôle central joué par les familles, des établissements du monde entier ayant participé à notre étude ont adopté des politiques et des pratiques visant à encourager les partenariats positifs avec les familles. D'après les résultats de notre enquête mondiale, 97 % des spécialistes de l'éducation indiquent que leur établissement scolaire soutient l'implication parentale à différents degrés, et 66 % estiment que ce soutien est « fort » ou « très fort ». Les établissements encouragent l'implication des parents et des autres personnes s'occupant des enfants à travers un éventail d'initiatives, telles que des **manifestations organisées par les parents**, la participation aux **associations réunissant les parents et le personnel enseignant** ou encore des **ateliers autour de la parentalité**.

La **communication avec les personnes s'occupant des enfants** autour de la question du bien-être des élèves joue un rôle central dans cette démarche. Parmi les personnes ayant répondu à notre enquête, la moitié ont précisé que leur établissement scolaire maintenait cette communication de façon quotidienne, hebdomadaire ou mensuelle. Les spécialistes de l'éducation ont souligné que les stratégies de communication proactives étaient essentielles pour garantir l'implication des familles. Beaucoup ont fait savoir que les outils numériques tels que WhatsApp, Seesaw, Class Dojo et Toddle permettaient de maintenir une communication régulière. Toutefois, des spécialistes de l'éducation ont aussi observé que les plateformes numériques ne suffisaient pas pour établir des liens constructifs. Une enseignante danoise a expliqué : *« Pour assurer une collaboration étroite entre l'établissement scolaire et les familles, nous misons sur les conversations qui ont lieu chaque jour lors des entrées et sorties de classe, sur les rapports de progression distribués tous les deux mois ainsi que sur les rencontres organisées deux fois par an entre les parents et le personnel enseignant. »*

D'autres établissements **invitent les parents à participer directement à l'apprentissage des élèves** dans le cadre scolaire. Un spécialiste de l'éducation saoudien a raconté : *« Le personnel enseignant envoie les aperçus des unités avant de commencer un enseignement et rencontre les parents à plusieurs reprises au cours de l'année afin d'échanger sur la progression scolaire, sociale et émotionnelle des élèves »*. Un établissement scolaire belge a expliqué : *« Nous organisons des **classes ouvertes** pour que les parents puissent véritablement participer à l'apprentissage des élèves »*. Durant ces créneaux horaires spécifiques, les parents peuvent se rendre en classe pour observer les cours, interagir avec les élèves et participer aux activités. Cette pratique favorise la transparence et la collaboration avec les familles. Une enseignante suédoise décrit une

52 Chu *et al.*, 2010 ; Gilman et Huebner, 2006 ; Goswami, 2012 ; Gutman et Vorhaus, 2012 ; Marshall, 2004 ; Lawler *et al.*, 2016 ; Newland *et al.*, 2015

53 Lee et Yoo, 2015

initiative particulièrement concrète pour favoriser l'implication des familles : *« Les parents peuvent venir en classe pour jouer avec les enfants. Nous appelons cela les "rendez-vous du jeu". En plus de permettre aux parents de savoir ce qui se passe en classe, ces moments renforcent le lien entre la maison et l'établissement scolaire, ce qui profite à la fois aux élèves, aux parents et au personnel enseignant. »*

Les bienfaits de ces pratiques sont soutenus par des études de longue date qui attestent que l'implication des parents dans le cadre scolaire peut donner lieu à un éventail d'effets positifs, comme une augmentation de la motivation, une amélioration des résultats scolaires et un renforcement des compétences sociales, quels que soient l'âge des élèves et leur groupe socioéconomique⁵⁴.

Certains établissements vont plus loin **en dotant les parents et les personnes s'occupant des enfants de savoir et d'outils qui les aident à favoriser l'apprentissage et le bien-être de leurs enfants à la maison**. Accompagner la pratique de la parentalité peut grandement favoriser le bien-être des élèves. Des études menées dans différents pays mettent en évidence que les méthodes de parentalité assertives et bienveillantes sont associées au sentiment de bonheur, à la satisfaction à l'égard de la vie, à la santé mentale et au bien-être en général⁵⁵. Un établissement scolaire du Costa Rica a pointé que des **ateliers autour de la parentalité** étaient organisés plusieurs fois par an pour mobiliser les parents et les personnes s'occupant des enfants autour de sujets tels que les **pratiques de parentalité reposant sur des preuves**, le développement du cerveau et la communication efficace. De même, une enseignante allemande a porté à notre connaissance que son établissement organisait *« des matinées des parents partenaires chaque jeudi. Lors de ces séances, nous abordons des sujets tels que la parentalité, l'apprentissage de la langue anglaise et l'interprétation des résultats des évaluations. Les parents peuvent ainsi mieux comprendre le pourquoi et le comment de nos méthodes d'enseignement »*. Des études ont signalé que les ateliers de parentalité proposés dans le cadre scolaire avaient des effets positifs sur la confiance en soi et les compétences éducatives des parents et des personnes s'occupant des enfants. Des effets positifs ont aussi été observés sur les compétences sociales et affectives et sur les résultats scolaires des élèves⁵⁶.

Les réponses des spécialistes de l'éducation ayant participé à notre enquête mondiale montrent la diversité et la pertinence des approches adoptées par les établissements scolaires pour encourager les familles à favoriser le bien-être des élèves. Qu'il s'agisse de communiquer régulièrement avec les familles, d'inviter les parents et les personnes s'occupant des enfants dans les salles de classe ou encore de proposer des ateliers autour de la parentalité, ces stratégies rendent compte du rôle central joué par les parents et les personnes s'occupant des enfants dans le bien-être des élèves. Au-delà de la famille proche, les établissements scolaires s'attachent aussi à nouer des liens avec la communauté élargie, qui contribue également au bien-être des élèves.

54 Henderson et Mapp, 2002 ; Desforges et Abouchaar, 2003 ; Dotterer et Wehrspann, 2016

55 Kocayörük *et al.*, 2015 ; Moore *et al.*, 2018 ; Newland *et al.*, 2019 ; Putnick *et al.*, 2015 ; Ulferts, 2020

56 Mendez et LaForett, 2010 ; Sheridan et Wheeler, 2010

Initiatives encourageant le lien avec la communauté élargie, notamment à travers l'apprentissage par le service

Durant l'enfance et l'adolescence, le développement s'inscrit dans un réseau de relations complexes et subit l'influence des différentes couches propres à l'environnement individuel⁵⁷. Au même titre que le cadre scolaire et familial, la vie communautaire des jeunes est un important facteur de bien-être⁵⁸. Bien que l'influence de la **communauté élargie** sur le bien-être des élèves soit encore un domaine de recherche émergent⁵⁹, les conclusions de notre recherche-action collaborative dévoilent que les spécialistes de l'éducation s'efforcent de favoriser les liens avec la communauté afin de soutenir le développement global des élèves et leur bien-être à long terme.

Les établissements scolaires ayant participé à notre programme de recherche-action ont **interagi avec la communauté élargie** de multiples façons. Des spécialistes de l'éducation ayant répondu à notre enquête ont ainsi découvert que les **programmes de mentorat** et les **interventions extérieures** permettaient aux élèves de rencontrer de nouvelles personnes et de s'ouvrir à de nouvelles perspectives. Un enseignant belge a expliqué : « *Notre établissement entretient des relations étroites avec la communauté locale. Ce lien prend la forme d'interventions de personnes extérieures lors des heures hebdomadaires consacrées à la communauté, mais aussi d'activités extrascolaires et de visites organisées dans des entreprises et des organismes éducatifs locaux* ». De même, d'autres spécialistes de l'éducation ont indiqué qu'il était intéressant de s'appuyer à la fois sur **les savoirs locaux, les échanges avec la communauté, les sorties éducatives et les interventions extérieures** pour renforcer les liens avec la communauté et permettre aux élèves de nouer des relations en dehors du cadre scolaire. Une spécialiste de l'éducation arménienne a expliqué :

« L'enseignement en classe s'appuie sur des ressources et des études de cas locales pour promouvoir une relation saine entre l'établissement scolaire et la communauté. De temps en temps, nous discutons de cette approche et nous échangeons de bonnes pratiques lors de réunions avec la communauté scolaire élargie. Par exemple, les élèves du cours d'économie visitent la banque centrale, les élèves du cours de systèmes de l'environnement et sociétés se rendent sur des sites naturels, les élèves du cours de musique assistent à des concerts et les élèves du cours d'arts s'impliquent dans des festivals locaux. Nous invitons aussi des spécialistes de différents domaines dans le cadre de nos programmes scolaires. »

En outre, de nombreux établissements scolaires ont fait savoir que des assemblées et des initiatives liées à des défis mondiaux tels que le développement durable étaient organisées pour **sensibiliser les élèves aux questions locales et mondiales**.

Au sujet des liens avec la communauté élargie, la plupart des établissements scolaires ayant participé à notre programme de recherche ont souligné les bienfaits de la participation des élèves à des projets d'**apprentissage par le service**. Comme l'illustre

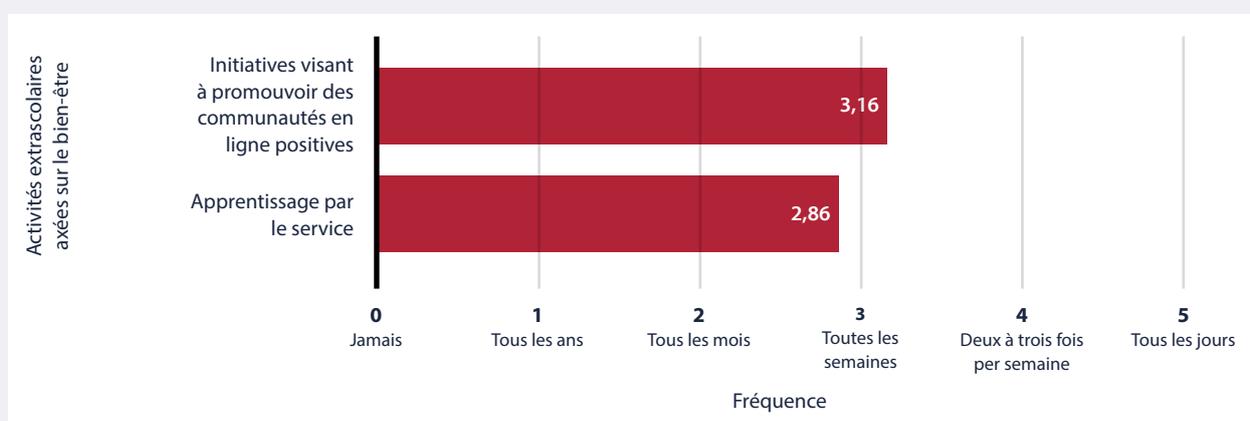
57 Bronfenbrenner, 1979

58 Lee et Yoo, 2015

59 Goldfeld *et al.*, 2018

la figure 8, les élèves des établissements scolaires ayant répondu à notre enquête ont participé presque chaque semaine en moyenne à de tels projets. Des études montrent que l'apprentissage par le service et les programmes de bénévolat encadrés par les établissements scolaires peuvent considérablement favoriser le bien-être des élèves, renforcer leurs compétences sociales, améliorer leurs résultats scolaires et encourager les attitudes positives envers le milieu scolaire et l'apprentissage⁶⁰. Notre enquête démontre que bon nombre de spécialistes de l'éducation considèrent que l'apprentissage par le service permet aux élèves de contribuer activement à leurs communautés, ce qui accroît leur sens des responsabilités et facilite des relations plus approfondies qui renforcent les liens avec la communauté et le bien-être des élèves.

Figure 8. Fréquence moyenne des initiatives visant à favoriser l'implication de la communauté élargie, d'après les établissements



La figure 8 illustre la fréquence moyenne de deux types d'initiatives visant à favoriser l'implication de la communauté élargie : l'apprentissage par le service et les initiatives axées sur le développement de communautés en ligne positives. L'axe des ordonnées représente les deux catégories d'activités extrascolaires axées sur le bien-être, tandis que l'axe des abscisses indique la fréquence de mise en œuvre, sur une échelle allant de « Jamais » (0) à « Tous les jours » (5).

Dans le cadre de notre recherche-action collaborative, des spécialistes de l'éducation du monde entier ont aussi évoqué la valeur des activités du programme **créativité, activité, service (CAS)** de l'IB. Ces spécialistes soulignent que le programme CAS favorise l'autodétermination des élèves et leurs capacités de collaboration dans un environnement de service communautaire, tout en renforçant leur rapport aux autres et en développant leur empathie et leur responsabilité. Un enseignant chinois a livré le témoignage suivant :

« Notre programme CAS et d'apprentissage par le service vise à nouer des relations avec la communauté. Nous sortons de trois années de pandémie de COVID-19, au cours desquelles des politiques rigoureuses ont été appliquées en Chine. Il était difficile pour les personnes extérieures de la communauté de nous rendre visite. Nous reprenons donc là où nous en étions. »

60 Billig, 2000 ; O'Donnell, 1999 ; Celio et al., 2011

Des études antérieures ont montré que la participation aux activités d'apprentissage par le service lors d'initiatives telles que le programme CAS renforçait l'ouverture d'esprit et la capacité de réflexion des élèves⁶¹, ce qui favorise leur bien-être ainsi que celui de la communauté.

Les **liens mondiaux** qui sont noués dans le cadre de l'apprentissage par le service complètent ces bienfaits, et permettent aux élèves de développer leur sensibilité culturelle, leur empathie, leur appréciation de la diversité culturelle et leur sens de la citoyenneté mondiale⁶². Lors de notre recherche collaborative, de nombreux établissements scolaires ont présenté des exemples de programmes mettant en relation des élèves du monde entier et ayant des effets positifs sur leurs relations, leur sensibilité culturelle et leur sentiment que la vie a un sens et un but. Par exemple, une spécialiste de l'éducation italienne a expliqué : *« Nos élèves participent à des événements communs à d'autres établissements de deuxième cycle du secondaire, notamment des projets internationaux tels que la modélisation des Nations Unies, des joutes oratoires et des festivals culturels. Ces événements leur fournissent des occasions de collaborer avec des élèves provenant d'autres milieux. »* Un établissement scolaire vietnamien a mis en place des programmes tels que les « Liens entre la classe et le monde » et les « Lectures mondiales » pour induire un travail en ligne avec des élèves d'autres pays, et renforcer ainsi la compréhension des questions mondiales et l'empathie. L'apprentissage par le service constitue un moyen efficace de favoriser des liens pertinents entre les élèves et leurs communautés, et accroît le sentiment d'appartenance tout comme le bien-être des élèves⁶³.

Des spécialistes de l'éducation ayant participé à notre étude ont souligné que l'apprentissage par le service permet aussi aux élèves d'**appliquer leurs connaissances scolaires à des défis réels**. D'après la recherche, de telles occasions favorisent des attitudes plus positives à l'égard de l'apprentissage et de la scolarité⁶⁴. Un enseignant des Émirats arabes unis a raconté : *« Dans le cadre d'une collaboration avec des musées locaux, les contenus éducatifs se mêlent à l'exploration des carrières professionnelles, ce qui aide nos élèves à percevoir la valeur concrète de leurs études. »* Une autre enseignante thaïlandaise a estimé que cette approche pouvait aussi améliorer les compétences sociales et affectives : *« Nous donnons aux élèves des occasions d'appliquer leurs connaissances scolaires à des défis réels rencontrés par les communautés locales et mondiales. En participant à des projets communautaires, nos élèves développent leur empathie, leurs compétences de direction et un sens de la responsabilité sociale. »*

En matière d'apprentissage par le service, il est notamment recommandé d'aligner les programmes sur le programme d'études de l'établissement, d'encourager les élèves à donner leur avis et à prendre des décisions, de faciliter l'implication communautaire

61 Taylor *et al.*, 2022

62 Billig, 2000 ; Hinton *et al.*, 2024

63 Billig, 2000

64 Celio *et al.*, 2011

sur le long terme et d'intégrer une pratique réflexive⁶⁵. Comme l'a souligné un membre d'une équipe pédagogique des États-Unis, le processus d'apprentissage par le service doit « *aller de pair avec une réflexion approfondie dans le cadre de laquelle les élèves posent un regard critique sur leurs expériences* ». La recherche fait également remarquer que lorsque les activités de réflexion encouragent l'analyse des problèmes sociaux ou l'organisation d'actions sociales liées à leurs expériences d'apprentissage par le service, les élèves sont plus susceptibles d'acquérir une meilleure compréhension du contexte entourant les besoins de la communauté et les facteurs qui contribuent à ces besoins⁶⁶.

Dans leur ensemble, les résultats de notre étude montrent que nos établissements scolaires partenaires dans le monde entier s'efforcent de nouer des liens avec la communauté, particulièrement à travers l'apprentissage par le service, afin de favoriser efficacement le bien-être des élèves. Ces expériences donnent aux élèves des occasions d'apprendre tout en contribuant de façon constructive à la vie de leurs communautés.



Initiatives favorisant la relation avec la nature

La recherche fait savoir que **l'apprentissage dans un environnement naturel** (ou **enseignement en plein air**) peut favoriser l'apprentissage et le bien-être des élèves, en améliorant l'attention, la concentration et la cognition tout en réduisant les symptômes anxieux et dépressifs⁶⁷. Des études en neurosciences et en psychologie révèlent aussi que le temps passé dans la nature peut avoir des effets réparateurs, comme la diminution des ruminations mentales et la clarification des pensées⁶⁸. Dans le cadre de notre programme collaboratif de recherche-action, les établissements scolaires ont présenté une diversité de programmes reposant sur la nature, dans l'enseignement tant primaire que secondaire.

Bon nombre de spécialistes de l'éducation ont cité des initiatives qui s'appuient sur la nature pour **créer des environnements calmes et positifs** visant à améliorer la **santé mentale** et le **bien-être** général des jeunes élèves. C'est le cas d'un établissement des

65 Celio *et al.*, 2011

66 Billig, 2000

67 Ulrich *et al.*, 1991 ; Berman *et al.*, 2012 ; Kaplan et Berman, 2010

68 Berman *et al.*, 2014 ; Bratman *et al.*, 2015 ; Kaplan, 1995

Émirats arabes unis qui a créé un « jardin de la sérénité », équipé de sièges confortables et de jeux, afin d'offrir aux élèves un espace paisible où se détendre et entrer en relation avec la nature et les autres élèves entre les cours. Un établissement saoudien a déclaré s'appliquer à créer des **espaces verts accessibles** à destination des élèves. Cette approche est corroborée par la recherche. Une étude expérimentale a notamment révélé que les élèves étudiant dans des classes proposant une vue sur la nature réussissaient mieux lors des tests de concentration et présentaient systématiquement un rythme cardiaque et un niveau de stress moins élevés que leurs pairs évoluant dans des environnements « construits »⁶⁹.

L'apprentissage en plein air donne aussi aux élèves des occasions précieuses de développer des **compétences sociales et affectives** favorables au bien-être, comme la persévérance, la résolution de problèmes, la pensée critique, la direction, le travail d'équipe et la résilience⁷⁰. Les spécialistes de l'éducation ayant participé à notre projet de recherche collaboratif ont souvent observé des liens entre les **programmes d'enseignement en plein air** et le développement des compétences liées à la personnalité. C'est le cas d'un établissement norvégien qui organise chaque semaine des **séances d'apprentissage en plein air** pour les jeunes élèves ainsi qu'un **voyage scolaire** annuel dans des cabanes pour les élèves des niveaux supérieurs. D'après les membres de l'équipe pédagogique, en plus de favoriser les interactions avec la nature, ces programmes permettent de pratiquer des activités en équipe comme l'exploration de l'environnement et la cuisine, ce qui peut renforcer les compétences sociales et affectives. Aux États-Unis, un établissement scolaire a proposé le programme « Riding for Focus » de l'organisation Outride à l'ensemble des élèves du premier cycle secondaire. Après un entraînement sur le site de l'établissement, des sorties à vélo ont été organisées dans des parcs nationaux. Des études ont établi un lien entre ce programme de pratique quotidienne du vélo et une amélioration des compétences sociales et affectives, de la santé physique et du bien-être⁷¹.

En plus d'enrichir les compétences sociales et affectives des élèves, il a été démontré qu'enseigner dans un environnement naturel pouvait aussi avoir des **effets positifs sur l'apprentissage**, quels que soient le profil des élèves, les matières étudiées, les méthodes pédagogiques et les contextes éducatifs⁷². Une spécialiste de l'éducation thaïlandaise a observé : « *Le programme d'enseignement en plein air aide à tisser des liens entre les apprentissages scolaires et l'environnement. Chaque semaine, nos élèves réalisent des activités dans des parcs nationaux, entre autres, qui leur permettent de donner du sens à ce qui est appris en classe, et ce, dès la petite enfance.* »

Par ailleurs, des études montrent que les programmes d'apprentissage reposant sur la nature permettent une **amélioration des connaissances nutritionnelles et scientifiques**. Les potagers scolaires, en particulier, renforcent considérablement les

69 Li et Sullivan, 2016

70 Kuo *et al.*, 2019

71 Dementyev *et al.*, 2023

72 Kuo *et al.*, 2019

connaissances nutritionnelles, les savoirs scientifiques et le goût pour les légumes⁷³. Un spécialiste de l'éducation japonais a décrit la richesse des activités parascolaires que son établissement met en place dans le potager des élèves :

« Notre club de jardinage extrascolaire permet aux élèves de participer à toutes les tâches : plantation, désherbage, "patrouille antiparasitaire"... Il existe aussi un "club de récolte" qui organise un mini marché pour vendre la production à la communauté. Ces pratiques parascolaires prolongent l'apprentissage au-delà de la salle de classe, et permettent aux élèves de diriger leur apprentissage et de le présenter à la communauté scolaire. »

Un établissement scolaire des États-Unis explore également le lien entre le jardinage et l'alimentation : *« Nous avons agrandi le jardin, et les collations des élèves proviennent directement du potager, conformément à notre volonté d'encourager la consommation de fruits et de légumes. »* En développant les connaissances sur la nature, l'alimentation et les habitudes saines, ces initiatives favorisent considérablement le bien-être des élèves.

Dans un monde exposé à de graves menaces environnementales telles que l'appauvrissement de la biodiversité, les fluctuations de température et la pollution⁷⁴, encourager le contact avec la nature dans le cadre scolaire est essentiel pour **éduquer à la défense de l'environnement** d'aujourd'hui et de demain. Il s'agit d'une démarche cruciale pour l'épanouissement des personnes, des communautés et de notre planète. En effet, les adultes qui manifestent un engagement fort en faveur de la nature font souvent le lien avec des expériences vécues pendant leur enfance, notamment des moments de jeux. De nombreuses études appuient ces témoignages⁷⁵. Bon nombre des spécialistes de l'éducation ayant participé à notre recherche collaborative ont souligné combien **les interactions entre les jeunes élèves et la nature peuvent susciter un intérêt et un sentiment de responsabilité envers la planète**. Une enseignante allemande a notamment observé qu'un projet de création de ruches avait accru la conscience environnementale de ses élèves. De même, un enseignant danois a indiqué que l'unité de recherche sur le partage de la planète avait aiguisé la sensibilité environnementale des élèves en mettant en lumière les conséquences que leurs actions peuvent avoir sur les autres personnes ainsi que sur tous les êtres vivants.

Des **aventures éducatives en plein air** aux espaces verts accessibles sur les sites scolaires, de plus en plus d'études démontrent les effets positifs que les initiatives axées sur la nature peuvent avoir sur le bien-être des jeunes⁷⁶. Les approches pédagogiques qui favorisent la connexion et la communion des élèves avec la nature constituent une solution peu coûteuse pour favoriser le bien-être tout en réduisant certains des facteurs de stress causé par une société toujours plus urbanisée et dépendante du numérique⁷⁷.

73 Wells *et al.*, 2014 ; Van den Berg *et al.*, 2020

74 UNEP, 2024

75 Chawla et Derr, 2012

76 Tillman *et al.*, 2018

77 Hinton *et al.*, 2024

Conclusion

Ce programme collaboratif de recherche-action mené par la Research Schools International (RSI), avec le soutien de la Jacobs Foundation et en partenariat avec l'Organisation du Baccalauréat International (IB) et le Human Flourishing Program de l'Université Harvard, a fourni des informations précieuses sur les pratiques et les politiques prometteuses que les établissements du monde entier mettent en œuvre dans le but de favoriser le bien-être dans le cadre scolaire. Certaines initiatives reposent sur les relations humaines, le développement de la personnalité, la santé physique et mentale ou encore l'exploration d'activités artistiques et ludiques, tandis que d'autres sortent du cadre scolaire pour encourager les liens avec les familles, la communauté élargie et l'environnement naturel. Dans tous les cas, les résultats prouvent que les établissements scolaires à travers le monde s'efforcent continuellement de favoriser le bien-être. Ce programme collaboratif de recherche-action a aussi permis de créer des liens entre des spécialistes de la recherche et des spécialistes de l'éducation du monde entier qui se passionnent pour la question du bien-être dans les établissements scolaires. Pour approfondir ce travail, la collaboration entre les spécialistes de la recherche et les spécialistes du terrain doit être renforcée de façon à effectuer des études dans les établissements scolaires présentant une pertinence pratique et à utiliser les résultats de recherche pour éclairer les pratiques⁷⁸.

Tout en poursuivant ce mouvement visant à favoriser le bien-être des élèves, gardons à l'esprit qu'il dépend inextricablement des communautés élargies et de l'environnement naturel dans lesquels les élèves grandissent⁷⁹. Pour favoriser le bien-être des élèves, le monde éducatif devrait donc privilégier l'enseignement tourné vers l'épanouissement, afin de favoriser le bien-être des élèves au moyen d'approches équitables et durables qui soutiennent aussi l'épanouissement de la communauté mondiale et de notre planète commune.

L'équipe de recherche de la Research Schools International (RSI) et le Human Flourishing Program de l'Université Harvard entendent continuer de collaborer avec les établissements scolaires du monde entier pour favoriser le bien-être. Pour en savoir plus sur notre travail, cliquez ici : www.researchschoolsinternational.org et hfh.fas.harvard.edu. Si votre établissement scolaire souhaite en savoir plus sur une collaboration avec nos équipes, veuillez remplir ce court formulaire : https://harvard.az1.qualtrics.com/jfe/form/SV_7R3hXEPksu5Wd1A.

78 Dewey, 1896 ; Hinton et Fischer, 2008 ; Hinton *et al.*, 2008

79 VanderWeele et Hinton, 2024

Remerciements

Ce programme collaboratif de recherche-action a été dirigé par Christina Hinton dans le cadre d'un projet collaboratif mené avec l'Organisation du Baccalauréat International (IB), la Research Schools International (RSI), le Human Flourishing Program de l'Université Harvard, HundrED et le Wellbeing Research Centre de l'Université d'Oxford. Ce livret a été rédigé et édité par Christina Hinton, Hannah Block, Jon Cook et Catherine Glennon.

Nous remercions les chercheurs et les chercheuses de la Research Schools International (RSI), du Human Flourishing Program de l'Université Harvard et de la Harvard Graduate School of Education : Christina Hinton, Whitney Warren et Alistar McConville, pour leur direction des sessions de notre programme collaboratif de recherche-action ; Sophie Frushnell, April Canahuati, Margarita Vial, Catherine Glennon, Annie Kim, Tejasvini Kumar et Priyanka Choudhary, pour le soutien apporté lors de ces sessions ; Logan Philon, Ailyn Alissandra Perez, April Canahuati, Margarita Vial, Sylvia Lei et Yi Wang, pour leur contribution à la recherche de travaux universitaires pour ce livret ; et Tyler VanderWeele, pour ses éclairages précieux sur l'enseignement tourné vers l'épanouissement. Nous remercions tout particulièrement Laura Taylor du Wellbeing Research Centre de l'Université d'Oxford, pour ses conseils spécialisés sur le bien-être dans les établissements scolaires, ainsi que Magdalena Balica et Jennifer Merriman de l'IB, pour les nombreuses et précieuses contributions qu'elles ont apportées dans le cadre de ce projet. Pour finir, nous souhaitons remercier chaleureusement l'ensemble des spécialistes de l'éducation du monde entier qui ont participé à ce programme collaboratif de recherche-action à nos côtés. Cette initiative a été rendue possible grâce au soutien généreux de la Jacobs Foundation.

Références

ADI, Y., KILORAN, A., JANMOHAMED, K. et STEWART-BROWN, S. Systematic review of the effectiveness of interventions to promote mental wellbeing in children in primary education. Report 1: Universal approaches. Non-violence related outcomes. *Database of Abstracts of Reviews of Effects (DARE): Quality-assessed Reviews*. 2007. Disponible en ligne : <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK73674/>>.

ALAN, S., BONEVA, T. et ERTAC, S. Ever failed, try again, succeed better: Results from a randomized educational intervention on grit. *The Quarterly Journal of Economics*. 2019, volume 134, numéro 3, p. 1121 – 1162. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1093/qje/qjz006>>.

ALAN, S. et ERTAC, S. Fostering patience in the classroom: Results from randomized educational intervention. *Journal of Political Economy*. 2018, volume 126, numéro 5, p. 1865 – 1911. Disponible en ligne : <<http://dx.doi.org/10.1086/699007>>.

ALLEN, M. Local action on health inequalities: Building children and young people's resilience in schools. *Health Equity Briefing 2*. UCL Institute of Health Equity, Public Health England, 2014. Disponible en ligne : <https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/355770/Briefing2_Resilience_in_schools_health_inequalities.pdf>.

ANDERSEN, S. *et al.* Effectiveness of the settings-based intervention shaping the social on preventing dropout from vocational education: a Danish non-randomized controlled trial. *BMC Psychology*. 2018, volume 6, numéro 1, p. 45. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1186/s40359-018-0258-8>>.

ANDERSON, D. G. Taking the "distance" out of distance education: A humorous approach to online learning. *Journal of Online Teaching*. 2011, volume 7, numéro 2, p. 45 – 55.

ARCHBELL, K. A., HURWITZ, L. B., TOLAN, P. H. et BUDZYNSKI, C. Participation in structured performing arts activities in early to middle childhood: Psychological engagement, stress, and links with socioemotional functioning. *Merrill-Palmer Quarterly*. 2019, volume 65, numéro 3, p. 329 – 355. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.65.3.0329>>.

ASHDOWN, D. M. et BERNARD, M. E. Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, wellbeing, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*. 2012, volume 39, numéro 6, p. 397 – 405. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>>.

BALTAG, V., SIDANER, E., BUNDY, D., GUTHOLD, R., NWACHUKWU, C., ENGESVEEN, K. *et al.* Realising the potential of schools to improve adolescent nutrition. *BMJ*. 2022, volume 379, référence e067678. DOI : 10.1136/bmj-2021-067678.

BAMFORD, A. et GLINKOWSKI, P. 2010. *Wow, it's music next: Impact evaluation of wider opportunities in music making*. Youth Music.

BAVARIAN, N., LEWIS, K. M., DUBOIS, D. L., ACOCK, A., VUCHINICH, S., SILVERTHORN, N., SNYDER, F. J., DAY, J., JI, P. et FLAY, B. R. Using social-emotional and character development to improve academic outcomes: A matched-pair, cluster-randomized controlled trial in low-income, urban schools. *Journal of School Health*. 2016, volume 83, numéro 11, p. 771 – 779. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/josh.12093>>.

BECK, R. J., CESARIO, T. C., YOUSEFI, A. et ENAMOTO, H. Choral singing, performance perception, and immune system changes in salivary immunoglobulin A and cortisol. *Music Perception*. 2000, volume 18, numéro 1, p. 87 – 106. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.2307/40285902>>.

BERKOWITZ, M. W. et BIER, M. C. 2007. *What works in character education: A research-driven guide for educators*. Character Education Partnership. University of Missouri-St. Louis.

BERMAN, M. G., HOUT, M. C., KARDAN, O., HUNTER, M. R., YOURGANOV, G., HENDERSON, J. M. et JONIDES, J. The perception of naturalness correlates with low-level visual features of environmental scenes. *PLoS ONE*. 2014, volume 9, numéro 12, référence e114572. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0114572>>.

BERMAN, M. G., KROSS, E., KRAPAN, K. M., ASKREN, M. K., BURSON, A., DELDIN, P. J., KAPLAN, S., SHERDELL, L., GOTLIB, I. H. et JONIDES, J. Interacting with nature improves cognition and affect for individuals with depression. *Journal of Affective Disorders*. 2012, volume 140, numéro 3, p. 300 – 305. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.03.012>>.

BEST, J. R. Effects of physical activity on children's executive function: Contributions of experimental research on aerobic exercise. *Developmental Review*. 2010, volume 30, numéro 4, p. 331 – 551. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.dr.2010.08.001>>.

BILLIG, S. H. Research on K-12 school-based service-learning: The evidence builds. *Phi Delta Kappan*. 2000, volume 81, numéro 9, p. 658 – 664. Disponible en ligne : <<https://www.jstor.org/stable/20439754>>.

BLAZAR, D. et KRAFT, M. A. Teacher and teaching effects on students' attitudes and behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 2017, volume 39, numéro 1, p. 146 – 170. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3102/0162373716670260>>.

BODROVA, E., GERMEROTH, C. et LEONG, D. Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *American Journal of Play*. 2013, volume 6, p. 111 – 123.

BOLDEN, B., CORCORAN, S. et BUTLER, A. A scoping review of research that examines El Sistema and Sistema-inspired music education programmes. *Review of Education*. 2021, volume 9, numéro 3, référence e3267.

BONELL, C., ALLEN, E., WARREN, E., MCGOWAN, J., BEVILACQUA, L., JAMAL, F., LEGOOD, R., WIGGINS, M., OPONDO, C., MATHIOT, A., STURGESS, J., FLETCHER, A., SADIQUE, Z., ELBOURNE, D., CHRISTIE, D., BOND, L., SCOTT, S. et VINER, R. M. Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): A cluster randomised controlled trial. *The Lancet*. 2018, volume 392, numéro 10163, p. 2452 – 2464. Disponible en ligne : <[https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(18\)31782-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(18)31782-3)>.

BORMAN, T. H., GRIGG, J., ROZEK, C. S., HANSELMAN, P. et DEWEY, N. A. Impacting 9th Grade Educational Outcomes: Results from a Multisite Randomized Controlled Trial of the BARR Model. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2021, volume 14, numéro 4, p. 812 – 834. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/19345747.2021.1917027>>.

BRATMAN, G. N., HAMILTON, J. P., HAHN, K. S., DAILY, G. C. et GROSS, J. J. Nature experience reduces rumination and subgenual prefrontal cortex activation. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 2015, volume 112, numéro 28, p. 8567 – 8572. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1073/pnas.1510459112>>.

BRONFENBRENNER, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.2307/j.ctv26071r6>>.

BRUSH, K., KRESSLER, J. et BERNHARDT, J. M. Social and emotional learning: From conceptualization to practical application in a global context. *Young People and Learning Processes in School and Everyday Life*. 2022, volume 5, p. 43 – 71. Springer, Cham. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1007/978-3-030-85214-6_3>.

BUSCH, V., ALTENBURG, T. M., HARMSSEN, I. A. et CHINAPAW, M. J. Interventions that stimulate healthy sleep in school-aged children: A systematic literature review. *European Journal of Public Health*. 2017, volume 27, numéro 1, p. 53 – 65. Disponible en ligne : <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28177474/>>.

CAMERON, E. L., FOX, J. D., ANDERSON, M. S. et CAMERON, C. A. Resilient youths use humor to enhance socioemotional functioning during a day in the life. *Journal of Adolescent Research*. 2010, volume 25, numéro 5, p. 716 – 742. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/0743558410366595>>.

CATTERALL, J. S., CHAPLEAU, R. et IWANAGA, J. Involvement in the arts and human development: General involvement and intensive involvement in music and theater arts. *Champions of change: The impact of the arts on learning*. 1999, volume 1, p. 1 – 18. Disponible en ligne : <https://www.americansforthearts.org/sites/default/files/ChampsReport_0.pdf>.

CELIO, C. I., DURLAK, J. et DYMNIKI, A. A meta-analysis of the impact of service-learning on students. *Journal of Experiential Education*. 2011, volume 34, numéro 2, p. 164 – 181. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/105382591103400205>>.

CHAWLA, L. et DERR, V. The development of conservation behaviors in childhood and youth. *Ecopsychology*. 2012, volume 4, numéro 4, p. 316 – 327. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199733026.013.0028>>.

CHOU, C., KAO, S.-C., PAN, C.-C., FU, H.-L. et WANG, C.-H. Cognitively engaging movement games improve interference control and academic performance in overweight children: A randomized control trial. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 2022. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/sms.14264>>.

CHU, P. S., SAUCIER, D. A. et HAFNER, E. Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 2010, volume 29, numéro 6, p. 624 – 645. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1521/jscp.2010.29.6.624>>.

CLIFT, S. M. et HANCOX, G. The perceived benefits of singing: Findings from preliminary surveys of a university college choral society. *The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health*. 2001, volume 121, numéro 4, p. 248 – 256. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/146642400112100409>>.

COLT, A. et REILLY, J. M. An educational intervention to improve the sleep behavior and well-being of high school students. *PRiMER*. 2019, volume 3, numéro 21. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.22454/PRiMER.2019.871017>>.

COLUMBIA UNIVERSITY DEPARTMENT OF PSYCHIATRY. *Smartphones, social media, and their impact on mental health*. Non daté. Référence du 7 décembre 2024. Disponible en ligne : <<https://www.columbiapsychiatry.org/research/research-areas/child-and-adolescent-psychiatry/sultan-lab-mental-health-informatics/research-areas/smartphones-social-media-and-their-impact-mental-health>>.

CONUS, X. et FAHRNI, L. Routine communication between teachers and parents from minority groups: An endless misunderstanding? *Educational Review*. 2019, volume 71, numéro 2, p. 234 – 256. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1387098>>.

COOK, C. R., COCO, S., ZHANG, Y., FIAT, A. E., DUONG, M. T., RENSHAW, T. L., LONG, A. C. et FRANK, S. Cultivating positive teacher–student relationships: Preliminary evaluation of the establish–maintain–restore (EMR) method. *School Psychology Review*. 2018, volume 47, numéro 3, p. 226 – 243. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0025.V47-3>>.

CORONEL, J. C., O'DONNELL, M. B., PANDEY, P., KOSTOVA, P. et FALK, E. B. Political humor, sharing, and remembering: Insights from neuroimaging. *Journal of Communication*. 2021, volume 71, numéro 1, p. 129 – 161. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1093/joc/jqaa041>>.

COTTERELL, J. D. 2007. *Social network in youth and adolescence*. New York, États-Unis : Routledge.

CURRY, O. S., ROWLAND, L. A., VAN LISSA, C. J., ZLOTOWITZ, S., MCALANEY, J. et WHITEHOUSE, H. Happy to help? A systematic review and meta-analysis of the effects of performing acts of kindness on the well-being of the actor. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2018, volume 76, p. 320 – 329. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.02.014>>.

DANIEL, S. K., ABDEL-BAKI, R. et HALL, G. B. The protective effect of emotion regulation on child and adolescent wellbeing. *Journal of Child and Family Studies*. 2020, volume 29, p. 2010 – 2027. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10826-020-01731-3>>.

DANIELSEN, A. G., BREIVIK, K. et WOLD, B. Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*. 2011, volume 55, numéro 4, p. 379 – 401. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.587322>>.

DARLING-HAMMOND, S. 2023. *The impact of restorative practices: Fostering healthy relationships & promoting positive discipline in schools*. Learning Policy Institute.

DEMENTYEV, F., FISH, B., SAKYIOPOKU, N. Y., TESFAYE, L., CHAN, J., ORTIZ, L., MONTGOMERY, S. B., WALKER, E. J. et WILSON, S. M. Middle school cycling program is associated with improved mental health and wellbeing in adolescents during COVID-19. *Frontiers in Sports and Active Living*. 2023, volume 5, référence 1255514. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3389/fspor.2023.1255514>>.

DEMIR, M. et WEITEKAMP, L. A. I am so happy 'cause today I found my friend: Friendship and personality as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*. 2007, volume 8, p. 181 – 211.

DESFORGES, C. et ABOUCHAAR, A. 2003. *The impact of parental involvement, parental support, and family education on pupil achievement and adjustment: A literature review*. Department for Education and Skills (DfES).

DEWEY, J. The university school. *University Record (University of Chicago)*. 1896, volume 1, p. 417 – 419.

DIEBEL, T., WOODCOCK, S., COOPER, L. et POTTS, M. Establishing the effectiveness of a gratitude diary intervention on children's sense of school belonging. *Educational and Child Psychology*. 2016, volume 33, numéro 2, p. 117 – 129. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2016.33.2.117>>.

DILLON, J., RICKINSON, M., TEAMEY, K., MORRIS, M., CHOI, M. Y., SANDERS, D. et BENEFIELD, P. The value of outdoor learning: Evidence from research in the UK and elsewhere. *School Science Review*. 2006, volume 87, numéro 320, p. 107 – 111.

DIX, K., AHMED, S. K., CARSLAKE, T., SNIEDZE-GREGORY, S., O'GRADY, E. et TREVITT, J. *Student health and wellbeing: A systematic review of intervention research examining effective student wellbeing in schools and their academic outcomes*. Sydney, Australie : Evidence for Learning, 2020. Disponible en ligne : <<https://www.acer.org/au/discover/article/studentwellbeing-programs-improve-academic-outcomes>>.

DONNELLY, J. E., GREENE, J. L., GIBSON, C. A., SMITH, B. K., WASHBURN, R. A., SULLIVAN, D. K., DUBOSE, K., MAYO, M. S., SCHMELZLE, K. H., RYAN, J. J., JACOBSEN, D. J. et WILLIAMS, S. L. Physical Activity Across the Curriculum (PAAC): A randomized controlled trial to promote physical activity and diminish overweight and obesity in elementary school children. *Preventive Medicine*. 2009, volume 49, numéro 4, p. 336 – 341. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2009.07.022>>.

DOTTERER, A. M. et WEHRSPANN, E. Parent involvement and academic outcomes among urban adolescents: Examining the role of school engagement. *Educational Psychology*. 2016, volume 36, numéro 4, p. 812 – 830. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1099617>>.

DROLLETTE, E. S., PONTIFEX, M. B., RAINE, L. B., SCUDDER, M. R., MOORE, R. D., KAO, S. C., WESTFALL, D. R., WU, C. T., KAMIJO, K., CASTELLI, D. M., KHAN, N. A., KRAMER, A. F. et HILLMAN, C. H. Effects of the FITKids physical activity randomized controlled trial on conflict monitoring in youth. *Psychophysiology*. 2018, volume 55, numéro 3, référence e13017.

DUNCAN, R., WASHBURN, I. J., LEWIS, K. M., BAVARIAN, N., DUBOIS, D. L., ACOCK, A. C., VUCHINICH, S. et FLAY, B. R. Can universal SEL programs benefit universally? Effects of the positive action program on multiple trajectories of social-emotional and misconduct behaviors. *Prevention Science: The Official Journal of the Society for Prevention Research*. 2017, volume 18, numéro 2, p. 214 – 224. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s11121-016-0745-1>>.

DUNLEAVY, G. et BURKE, J. Fostering a sense of belonging at an international school in France: An experimental study. *Educational & Child Psychology*. 2019, volume 36, numéro 4, p. 12. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.34>>.

DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMNIKI, A. B., TAYLOR, R. D. et SCHELLINGER, K. B. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 2011, volume 82, numéro 1, p. 405 – 432. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>>.

ERICKSON, H. H., WATSON, A. R. et GREENE, J. P. An experimental evaluation of culturally enriching field trips. *Journal of Human Resources*. 2024, volume 59, numéro 3, p. 879 – 904. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3368/jhr.1020-11242R1>>.

FARLEY, A., KENNEDY-BEHR, A. et BROWN, T. An investigation into the relationship between playfulness and well-being in Australian adults: An exploratory study. *OTJR: Occupation, Participation and Health*. 2021, volume 41, numéro 1, p. 56 – 64. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/1539449220945311>>.

FARRINGTON, C. A., MAURER, J., PONCE, E. et GUYTON, E. *Arts education and social-emotional learning outcomes among K-12 students: Developing a theory of action*. UChicago Consortium on School Research. Chicago (Illinois), États-Unis, 2019. Disponible en ligne : <<https://consortium.uchicago.edu/publications/arts-education-and-social-emotional-learning-outcomes>>.

FLOOK, L., GOLDBERG, S. B., PINGER, L. et DAVIDSON, R. J. Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum. *Developmental Psychology*. 2015, volume 51, numéro 1, p. 44. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/a0038256>>.

FONG YAN, A., COBLEY, S., CHAN, C., PAPPAS, E., NICHOLSON, L. L., WARD, R. E., MURDOCH, R. E., GU, Y., TREVOR, B. L., VASSALLO, A. J., WEWEGE, M. A. et HILLER, C. E. The effectiveness of dance interventions on physical health outcomes compared to other forms of physical activity: A systematic review and meta-analysis. *Sports Medicine*. 2018, volume 48, numéro 4, p. 933 – 951. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s40279-017-0853-5>>.

FOSTER, C. E., HORWITZ, A., THOMAS, A., OPPERMAN, K., GIPSON, P., BURNSIDE, A., STONE, D. M. et KING, C. A. Connectedness to family, school, peers, and community in socially vulnerable adolescents. *Children and youth services review*. 2017, volume 81, p. 321 – 331.

FRASER, M. W., DAY, S. H., GALINSKY, M. J., HODGES, V. G. et SMOKOWSKI, P. R. Conduct problems and peer rejection in childhood: A randomized trial of the making choices and strong families programs. *Research on Social Work Practice*. 2004, volume 14, numéro 5, p. 313 – 324. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/1049731503257884>>.

GARCÍA-MOYA, I., MORENO, C. et BROOKS, F. M., The 'balancing acts' of building positive relationships with students: Secondary school teachers' perspectives in England and Spain. *Teaching and Teacher Education*. 2019, volume 86, référence 102883. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102883>>.

GASKIN, C. J., VENEGAS HARGOUS, C., STEPHENS, L. D., NYAM, G., BROWN, V., LANDER, N., YOONG, S., MORRISSEY, B., ALLENDER, S. et STRUGNELL, C. Sleep behavioral outcomes of school-based interventions for promoting sleep health in children and adolescents aged 5 to 18 years: A systematic review. *SLEEP Advances*. 2024, volume 5, numéro 1, référence zpae019. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1093/sleepadvances/zpae019>>.

GEHLBACH, H., BRINKWORTH, M. E. et WANG, M. T. Creating birds of similar feathers: Leveraging similarity to improve teacher-student relationships and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2016, volume 108, numéro 3, p. 342 – 352. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/edu0000042>>.

GILLAM, T. 2018. *Creativity, wellbeing and mental health practice*. Springer.

GILMAN, R. et HUEBNER, E. S. Characteristics of adolescents who report very high life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*. 2006, volume 35, numéro 3, p. 293 – 301. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10964-006-9036-7>>.

GINSBURG, K. R. The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*. 2007, volume 119, numéro 1, p. 182 – 191. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1542/peds.2006-2697>>.

GOLDFELD, S., O'CONNOR, M., CLONEY, D., GRAY, S., REDMOND, G., BADLAND, H., WILLIAMS, K., MENSAH, F., WOOLFENDEN, S., KVALSVIG, A. et KOCHANOFF, A. T. Understanding child disadvantage from a social determinants perspective. *Journal of Epidemiology and Community Health*. 2018, volume 72, numéro 3, p. 223 – 229. DOI : [10.1136/jech-2017-209036](https://doi.org/10.1136/jech-2017-209036).

GONZÁLEZ, T. Socializing schools: Addressing racial disparities in discipline through restorative justice. In LOSEN, D. J. (sous la direction de). 2015. *Closing the school discipline gap: Equitable remedies for excessive exclusion*. Disponible en ligne : <<https://ssrn.com/abstract=2728960>>.

GOSWAMI, H. Social relationships and children's subjective well-being. *Social Indicators Research*. 2012, volume 107, numéro 3, p. 575 – 588. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s11205-011-9864-z>>.

GUTMAN, L. M. et VORHAUS, J. *The impact of pupil behaviour and wellbeing on educational outcomes*. Childhood Wellbeing Research Centre, Institute of Education, University of London, 2012. Disponible en ligne : <<http://dera.ioe.ac.uk/16093>>.

HARLAND, J., KINDER, K. et HARTLEY, K. 2000. *Arts education in secondary schools: Effects and effectiveness*. National Foundation for Educational Research, Slough.

HARSEJGHASEMI, S., SAFEGHI, J. et HOMAYOUNI, A. The effectiveness of flourishing education on grit and academic engagement in students (Case Study: Male and female high school students in Chalous City). *Journal of Sociology of Education*. 2022, volume 8, numéro 2, p. 79 – 88. Disponible en ligne : <<https://www.magiran.com/paper/2527431?lang=en>>.

HARVARD GRADUATE SCHOOL OF EDUCATION, PROJECT ZERO. *Pedagogy of play*. 2024. Disponible en ligne : <<https://pz.harvard.edu/projects/pedagogy-of-play>>.

HENDERSON, A. T. et MAPP, K. L. 2002. *A new wave of evidence: The impact of school, family, and community connections on student achievement*.

HERKAMA, S. et SALMIVALLI, C. KiVa antibullying program. In CAMPBELL, M. et BAUMAN, S. (sous la direction de). 2017. *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices*. P. 125 – 134. Elsevier Academic Press. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/B978-0-12-811423-0.00009-2>>.

HEWES, J. Seeking balance in motion: The role of spontaneous free play in promoting social and emotional health in early childhood care and education. *Children*. 2014, volume 1, numéro 3, p. 280 – 301. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3390/children1030280>>.

HILL, P. L. et BURROW, A. L. Viewing purpose through an Eriksonian lens. *Identity*. 2012, volume 12, numéro 1, p. 74 – 91. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/15283488.2012.632394>>.

HINTON, C. et FISCHER, K. Research schools: Grounding research in educational practice. *Mind Brain and Education*. 2008, volume 2, numéro 4, p. 157 – 160.

HINTON, C., HILL, E. et YEMISCIGIL, A. *Evidence-based interventions and initiatives to support student well-being in schools*. Organisation for Economic Co-operation and Development, 2024. Disponible en ligne : <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/hpst/EHF_Evidence-based%20interventions%20and%20initiatives%20to%20support%20student%20wellbeing%20in%20schools_Hinton%20Hill_Yemiscigil.pdf>.

HINTON, C., MIYAMOTO, K. et DELLA-CHIESA, B. Brain research, learning and emotions: Implications for education research, policy and practice. *European Journal of Education*. 2008, volume 43, numéro 1, p. 87 – 103. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>>.

HOLDER, M. D. et COLEMAN, B. The contribution of social relationships to children's happiness. *Journal of Happiness Studies*. 2009, volume 10, p. 329 – 349. Disponible en ligne : <<http://dx.doi.org/10.1007/s10902-007-9083-0>>.

HOLT-LUNSTAD, J. Social connection as a public health issue: the evidence and a systemic framework for prioritizing the "social" in social determinants of health. *Annual Review of Public Health*. 2022, volume 43, numéro 1, p. 193 – 213.

HOOGENDIJK, K., TIJSMA, M. et SCHOLTE, E. Effect of Key2Teach on Dutch teachers' relationships with students with externalizing problem behavior: A randomized controlled trial. *European Journal of Psychology of Education*. 2020, volume 35, numéro 1, p. 111 – 135. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10212-019-00415-x>>.

HURRY, J. et BRAZIER, L. *The role of schools in the mental health of children & young people*. British Educational Research Association, 2021. Disponible en ligne : <<https://www.bera.ac.uk/publication/the-role-of-schools-in-the-mental-health-of-children-young-people>>.

JONES, S. M., BROWN, J. L. et ABER, J. L. Two-year impacts of a universal school-based social-emotional and literacy intervention: An experiment in translational developmental research. *Child Development*. 2011, volume 82, numéro 2, p. 533 – 554. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01560.x>>.

KAPLAN, S. The restorative benefits of nature: Toward an integrative framework. *Journal of Environmental Psychology*. 1995, volume 15, numéro 3, p. 169 – 182. Disponible en ligne : <[https://doi.org/10.1016/0272-4944\(95\)90001-2](https://doi.org/10.1016/0272-4944(95)90001-2)>.

KAPLAN, S. et BERMAN, M. G. Directed attention as a common resource for executive functioning and self-regulation. *Perspectives on Psychological Science*. 2010, volume 5, numéro 1, p. 43 – 57.

KÄRNÄ, A., VOETEN, M., LITTLE, T. D., POSKIPARTA, E., KALJONEN A. et SALMIVALLI, C. A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child Development*. 2011, volume 82, numéro 1, p. 311 – 330. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x>>.

KATZ, J., MERCER, S. H. et SKINNER, S. Developing self-concept, coping skills, and social support in grades 3–12: A cluster-randomized trial of a combined mental health literacy and dialectical behavior therapy skills program. *School Mental Health*. 2020, volume 12, numéro 2, p. 323 – 335. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s12310-019-09353-x>>.

KEHOE, M., BOURKE-TAYLOR, H. et BRODERICK, D. 2018. *Developing student social skills using restorative practices: A new framework called H.E.A.R.T.* University of Texas Institute for Child and Family Wellbeing.

KOCAYÖRÜK, E., ALTINTAS, E. et İÇBAY, M. A. The perceived parental support, autonomous-self and well-being of adolescents: A cluster-analysis approach. *Journal of Child and Family Studies*. 2015, volume 24, numéro 6, p. 1819 – 1828. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10826-014-9985-5>>.

KOKOTSAKI, D. et HALLAM, S. The perceived benefits of participative music making for non-music university students: A comparison with music students. *Music Education Research*. 2011, volume 13, numéro 2, p. 149 – 169.

KUO, M., BARNES, M. et JORDAN, C. Do experiences with nature promote learning? Converging evidence of a cause-and-effect relationship. *High-Quality Outdoor Learning*. 2022, p. 47 – 66.

LAKES, K. D. et HOYT, W. T. Promoting self-regulation through school-based martial arts training. *Applied Developmental Psychology*. 2004, volume 25, numéro 3, p. 283 – 302. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2004.04.002>>.

LAWLER, M. J., NEWLAND, L. A., GIGER, J. T., ROH, S. et BROCKEVELT, B. L. Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*. 2016, volume 9, numéro 2, p. 371 – 393. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0>>.

LAYOUS, K., NELSON, S. K., OBERLE, E., SCHONERT-REICHL, K. A. et LYUBOMIRSKY, S. Kindness counts: Prompting prosocial behavior in preadolescents boosts peer acceptance and well-being. *PLoS One*. 2012, volume 7, numéro 12, référence e51380. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0051380>>.

LEE, B. J. et YOO, M. S. Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*. 2015, volume 8, numéro 1, p. 151 – 175. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s12187-014-9285-z>>.

LEE, J., KRAUSE, A. E. et DAVIDSON, J. W. The PERMA well-being model and music facilitation practice: Preliminary documentation for well-being through music provision in Australian schools. *Research Studies in Music Education*. 2017, volume 39, numéro 1, p. 73 – 89. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1177/1321103X17703131>>.

LI, D. et SULLIVAN, W. C. Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*. 2016, volume 148, p. 149 – 158.

LI, K. K., WASHBURN, I., DUBOIS, D. L., VUCHINICH, S., JI, P., BRECHLING, V., DAY, J., BEETS, M. W., ACOCK, A. C., BERBAUM, M., SNYDER, F. et FLAY, B. R. Effects of the *Positive Action* programme on problem behaviours in elementary school students: A matched-pair randomised control trial in Chicago. *Psychology & Health*. 2011, volume 26, numéro 2, p. 187 – 204. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/08870446.2011.531574>>.

LINDORFF, A. 2018. *The impact of promoting student wellbeing on student academic and non-academic outcomes: An analysis of the evidence*. Oxford, Royaume-Uni : Oxford University Press.

MAES, M., VAN DEN NOORTGATE, W., FUSTOLO-GUNNINK, S. F., RASSART, J., LUYCKX, K. et GOOSSENS, L. Loneliness in children and adolescents with chronic physical conditions: a meta-analysis. *Journal of pediatric psychology*. 2017, volume 42, numéro 6, p. 622 – 635.

MAHAR, M. T., MURPHY, S. K., ROWE, D. A., GOLDEN, J., SHIELDS, A. T. et RAEDEKE, T. D. Effects of a classroom-based program on physical activity and on-task behavior. *Medicine & Science in Sports & Exercise*. 2006, volume 38, numéro 12, p. 2086 – 2094. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1249/01.mss.0000235359.16685.a3>>.

MARSHALL, S. K. Do I matter? Construct validation of adolescents' perceived mattering to parents and friends. *Journal of Adolescence*. 2001, volume 24, numéro 4, p. 473 – 490. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1006/jado.2001.0384>>.

MARSHALL, W. L. The role of attachments, intimacy, and loneliness in the etiology and maintenance of sexual offending. *Sexual and Relationship Therapy*. 2004, volume 19, numéro 2, p. 221 – 234. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/14681990903550191>>.

MCARDLE, J. J., FERRER-CAJA, E., HAMAGAMI, F. et WOODCOCK, R. W. Comparative longitudinal structural analyses of the growth and decline of multiple intellectual abilities over the life span. *Developmental Psychology*. 2002, volume 38, numéro 1, p. 115 – 142. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.1.115>>.

MENDEZ, J. L. et LAFORETT, D. R. Parent involvement, parental depression, and program satisfaction among low-income parents participating in a two-generation early childhood education program. *Early Education and Development*. 2010, volume 21, numéro 4, p. 517 – 546. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/10409280902927767>>.

MOLTRECHT, B., SEARLE, S., ORCHARD, F. et PASS, L. Effectiveness of current psychological interventions to improve emotion regulation in youth: A meta-analysis. *European Child & Adolescent Psychiatry*. 2021, volume 30, numéro 6, p. 829 – 848. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s00787-020-01498-4>>

MOORE, G. F., COX, R., EVANS, R. E., HALLINGBERG, B., HAWKINS, J., LITTLECOTT, H. J., LONG, S. J. et MURPHY, S. School, peer and family relationships and adolescent substance use, subjective wellbeing and mental health symptoms in Wales: A cross-sectional study. *Child Indicators Research*. 2018, volume 11, numéro 6, p. 1951 – 1965. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s12187-017-9524-1>>.

MORRIS, T. L., MESSER, S. C. et GROSS, A. M. Enhancement of the social interaction and status of neglected children: A peer-pairing approach. *Journal of Clinical Child Psychology*. 1995, volume 24, numéro 1, p. 11 – 20. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.1207/s15374424jccp2401_2>.

MORRISH, L., RICKARD, N., CHIN, T. et VELLA-BRODRICK, D. A. Emotion regulation in adolescent well-being and positive education. *Journal of Happiness Studies*. 2018, volume 19, p. 1543 – 1564. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10902-017-9881-y>>.

NEWLAND, L. A., DECINO, D. A., MOURLAM, D. J. et STROUSE, G. A. School climate, emotions, and relationships: Children's experiences of well-being in the Midwestern US. *International Journal of Emotional Education*. 2019, volume 11, numéro 1, p. 67 – 83. Disponible en ligne : <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1213737>>.

NEWLAND, L. A., LAWLER, M. J., GIGER, J. T., ROH, S. et CARR, E. R. Predictors of children's subjective well-being in rural communities of the United States. *Child Indicators Research*. 2015, volume 8, numéro 1, p. 177 – 198. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s12187-014-9287-x>>.

NTOULIA, A. Tapping playful research to create an inclusive classroom community. *Young Children*. 2023, volume 78, numéro 3. Disponible en ligne : <<https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/fall2023/inclusive-classroom-community>>.

O'DONNELL, L. Violence prevention and young adolescents' participation in community youth service. *Journal of Adolescent Health*. 1999, volume 24, numéro 1, p. 28 – 37. Disponible en ligne : <[https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(98\)00069-x](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(98)00069-x)>.

OECD [OCDE]. PISA 2018 well-being framework. In *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris, France : OECD Publishing, 2019. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1787/38a34353-en>>.

OSBORNE, M. S., MCPHERSON, G. E., FAULKNER, R., DAVIDSON, J. W. et BARRETT, M. S. Exploring the academic and psychosocial impact of El Sistema-inspired music programs within two low socio-economic schools. *Music Education Research*. 2016, volume 18, numéro 2, p. 156 – 175.

PESATA, V., COLVERSON, A., SONKE, J., MORGAN-DANIEL, J., SCHAEFER, N., SAMS, K. et HANSON, S. Engaging the arts for wellbeing in the United States of America: A scoping review. *Frontiers in Psychology*. 2022, volume 12, référence 791773.

PINCHOVER, S. The relation between teachers' and children's playfulness: A pilot study. *Frontiers in Psychology*. 2017, volume 8. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02214>>.

PITTS, S. E. Anything goes: A case study of extra-curricular musical participation in an English secondary school. *Music Education Research*. 2007, volume 9, numéro 1, p. 145 – 165. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1080/14613800601127627>>.

PRESTA, V., GUARNIERI, A., LAURENTI, F., MAZZEI, S., ARCARI, M. L., MIRANDOLA, P., VITALE, M., CHIA, M. Y. H., CONDELLO, G. et GOBBI, G. The impact of digital devices on children's health: A systematic literature review. *Journal of Functional Morphology and Kinesiology*. 2024, volume 9, numéro 4, p. 236. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3390/jfmk9040236>>.

PROYER, R. T., GANDER, F., BERTENSHAW, E. J. et BRAUER, K. The positive relationships of playfulness with indicators of health, activity, and physical fitness. *Frontiers in Psychology*. 2018, volume 9. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01440>>.

PUTNICK, D. L., BORNSTEIN, M. H., LANSFORD, J. E., MALONE, P. S., PASTORELLI, C., SKINNER, A. T., SORBRING, E., TAPANYA, S., TIRADO, L. M. U., ZELLI, A., ALAMPAY, L. P., AL-HASSAN, S. M., BACCHINI, D., BOMBI, A. S., CHANG, L., DEATER-DECKARD, K., DI GIUNTA, L., DODGE, K. A. et OBURU, P. Perceived mother and father acceptance-rejection predict four unique aspects of child adjustment across nine countries. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2015, volume 56, numéro 8, p. 923 – 932. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/jcpp.12366>>.

RICHES, B. R., BENAVIDES, C. M. et DUBON, V. X. Development of a fostering purpose intervention. *Evaluation and Program Planning*. 2020, volume 83, référence 101857. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2020.101857>>.

SCHONERT-REICHL, K. A. Social and emotional learning and teachers. *The future of children*. 2017a, volume 27, numéro 1, p. 137 – 155. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1353/foc.2017.0007>>.

SCHONERT-REICHL, K. A., KITIL, M. J. et HANSON-PETERSON, J. *To reach the students, teach the teachers: A national scan of teacher preparation and social & emotional learning—A report prepared for CASEL [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning]*. 2017b. Disponible en ligne : <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED582029.pdf>>.

SHERIDAN, S. M. et WHEELER, L. A. Building strong family-school partnerships: Transitioning from basic findings to possible practices. *School Psychology Review*. 2010, volume 39, numéro 2, p. 158 – 172. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/fare.12271>>.

SKLAD, M., DIEKSTRA, R., RITTER, M. D., BEN, J. et GRAVESTEIJN, C. Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: Do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*. 2012, volume 49, numéro 9, p. 892 – 909. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1002/pits.21641>>.

SNYDER, F., FLAY, B., VUCHINICH, S., ACOCK, A., WASHBURN, I., BEETS, M. et LI, K. K. Impact of a social-emotional and character development program on school-level indicators of academic achievement, absenteeism, and disciplinary outcomes: A matched-pair, cluster-randomized, controlled trial. *Journal of Research on Educational Effectiveness*. 2009, volume 3, numéro 1, p. 26 – 55.

STEVENSON, M. *Education for human flourishing*. Victoria, Australie : Centre for Strategic Education, 2022. Disponible en ligne : <<https://drive.google.com/file/d/1LKxCvKbk6wFh2xQffxv5hIVCjy8STVKt/view>>.

SWANSON, P. B. 2013. *Spanish teachers' sense of humor and student performance on the national Spanish exams*. World Languages and Cultures Faculty Publications.

TAYLOR, L. J., DE NEVE, J.-E., DEBROST, L. et KHANNA, D. 2022. *Wellbeing in education in childhood and adolescence*. Organisation du Baccalauréat International.

TAYLOR, R. D., OBERLE, E., DURLAK, J. A. et WEISSBERG, R. P. Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development*. 2017, volume 88, numéro 4, p. 1156 – 1171. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1111/cdev.12864>>.

THEOCHARIDOU, O., LYKESAS, G., GIOSSOS, I., CHATZOPOULOS, D. et KOUTSOUBA, M. The positive effects of a combined program of creative dance and braindance on health-related quality of life as perceived by primary school students. *Physical Culture and Sport. Studies and Research*. 2018, volume 79, numéro 1, p. 42 – 52.

TILLMANN, S., TOBIN, D., AVISON, W. et al. Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 2018, volume 72, p. 958 – 966.

ULFERTS, H. Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development. *OECD Education Working Papers*, numéro 222. Paris, France : OECD Publishing, 2020. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1787/129a1a59-en>>.

ULRICH, R. S., SIMONS, R. F., LOSITO, B. D., FIORITO, E., MILES, M. A. et ZELSON, M. Stress recovery during exposure to natural and urban environments. *Journal of Environmental Psychology*. 1991, volume 11, numéro 3, p. 201 – 230. Disponible en ligne : <[https://doi.org/10.1016/S0272-4944\(05\)80184-7](https://doi.org/10.1016/S0272-4944(05)80184-7)>.

UNITED NATIONS ENVIRONMENT PROGRAMME [UNEP] et INTERNATIONAL RESOURCE PANEL [IRP]. *Global resources outlook 2024*. UNEP, 2024. Disponible en ligne : <<https://www.unep.org/resources/Global-Resource-Outlook-2024>>.

VALIENTE, C., SWANSON, J., DELAY, D., FRASER, A. M. et PARKER, J. H. Emotion-related socialization in the classroom: Considering the roles of teachers, peers, and the classroom context. *Developmental Psychology*. 2020, volume 56, numéro 3, p. 578 – 594. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/dev0000863>>.

VAN DEN BERG, A. E., WESSELIUS, J. E., MAAS, J. et TANJA-DIJKSTRA, K. Impact of a gardening and physical activity intervention in Title 1 schools: The TGEG study. *Childhood Obesity*. 2020, volume 16, numéro S1, p. S44 – S54. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1089/chi.2019.0238>>.

VANDERWEELE, T. et HINTON, C. Metrics for education for flourishing: A framework. *International Journal of Wellbeing*. 2024, volume 14, numéro 1, référence 3197, p. 1 – 35.

VAN DE VYVER, J., ABRAMS, D., SPINNER, L., PELLETIER, J., ALI, S. Y. et KAPANTAI, I. Participatory arts interventions promote interpersonal and intergroup prosocial intentions in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology*. 2019, volume 65, référence 101069.

VAN LOON, A. W. G., CREEMERS, H. E., BEUMER, W. Y., OKORN, A., VOGELAAR, S., SAAB, N., MIERS, A. C., WESTENBERG, P. M. et ASSCHER, J. J. Can schools reduce adolescent psychological stress? A multilevel meta-analysis of the effectiveness of school-based intervention programs. *Journal of Youth and Adolescence*. 2020, volume 49, numéro 6, p. 1127 – 1145. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1007/s10964-020-01201-5>>.

WACHTEL, T. 2016. *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices.

WELCH, G. F., HIMONIDES, E., SAUNDERS, J., PAPAGEORGI, I., RINTA, T., PRETI, C., STEWART, C., LANI, J. et HILL, J. Researching the first year of the National Singing Programme *Sing Up* in England: An initial impact evaluation. *Psychomusicology: Music, Mind and Brain*. 2011, volume 21, numéro 1-2, p. 83 – 97. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/h0094006>>.

WELLS, N. M., MYERS, B. M. et HENDERSON, C. R. School gardens and physical activity: A randomized controlled trial of low-income elementary schools. *Preventive Medicine*. 2014, numéro 69S, p. S27 – S33. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1016/j.ypmed.2014.10.012>>.

WENTZEL, K. R. Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*. 1998, volume 90, numéro 2, p. 202 – 209. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>>.

WIGELSWORTH, M., LENDRUM, A., OLDFIELD, J., SCOTT, A., TEN BOKKEL, I., TATE, K. et EMERY, C. The impact of trial stage, developer involvement and international transferability on universal social and emotional learning programme outcomes: A meta-analysis. *Cambridge Journal of Education*. 2016, volume 46, numéro 3, p. 347–376. Disponible en ligne : <<https://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2016.1195791>>.

WOLF, D. P. Why the arts matter in education or just what do children learn when they create an opera. In *Champions of change: The impact of the arts on learning*. 1999, p. 91 – 98. Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities.

WONG, L. P., ALIAS, H., MD FUZI, A. A., OMAR, I. S., MOHAMAD NOR, A., TAN, M. P., BARANOVICH, D. L., SAARI, C. Z., HAMZAH, S. H., CHEONG, K. W., POON, C. H., RAMOO, V., CHE, C. C., MYINT, K., ZAINUDDIN, S. et CHUNG, I. Escalating progression of mental health disorders during the COVID-19 pandemic: Evidence from a nationwide survey. *PLOS ONE*. 2021, volume 16, numéro 3, référence e0248916. Disponible en ligne : <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0248916>>.

WORLD HEALTH ORGANIZATION [ORGANISATION MONDIALE DE LA SANTÉ]. *WHO guideline on school health services*. World Health Organization, 2021. Disponible en ligne : <<https://apps.who.int/iris/handle/10665/341910>>.

ZENNER, C., HERRNLEBEN-KURZ, S. et WALACH, H. Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*. 2014, volume 5, référence 603.