

LE BIEN-ÊTRE À L'ÉCOLE

Analyse comparative internationale visant à identifier les caractéristiques des initiatives, dispositifs, pratiques visant le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire

Rapport final

15 septembre 2023

Ce rapport vise à rencontrer l'objectif tel que défini dans les AGCF du 8 septembre 2022, à savoir développer une recherche portant sur une analyse comparative (internationale) des caractéristiques des initiatives, dispositifs, pratiques innovants visant le bien-être des élèves au niveau secondaire (évolutions récentes) (qui permettra notamment au chantier 16 d'avancer dans une proposition d'opérationnalisation).

Sophie BRICTEUX

Dylan DACHET

Fabian PRESSIA

Isabelle DEMONTY

Ariane BAYE

SOMMAIRE

Introduction	4
I. Cadre conceptuel	6
1. Le bien-être	6
<i>Les dimensions du bien-être</i>	8
2. Mesurer le bien-être.....	12
3. Les trois niveaux d'intervention.....	14
II. Méthodologie	15
1. Les revues systématiques de la littérature.....	15
<i>Raison d'être d'une revue systématique sur le bien-être des élèves</i>	16
2. La méthodologie adoptée	17
<i>Question de recherche</i>	17
<i>Critères d'éligibilité</i>	17
<i>Les bases de données et la stratégie de recherche</i>	19
<i>Premiers résultats - Criblage et sélection des études</i>	22
<i>Deuxième sélection des études</i>	22
<i>Extraction des données</i>	24
<i>Classement des dispositifs</i>	25
<i>Calcul des ampleurs de l'effet</i>	27
<i>Interprétation des ampleurs de l'effet</i>	29
<i>Évaluation de la qualité méthodologique des études</i>	30
<i>Synthèse des données</i>	30
III. Les dispositifs	33
1. Les pratiques d'enseignement, selon la théorie de l'autodétermination	33
2. La pratique de la méditation.....	47
3. L'enseignement des compétences socioémotionnelles.....	63
4. La psychologie positive.....	76
5. Les activités physiques.....	87
6. Les dispositifs à l'échelle de l'école	99
7. Les principes de la thérapie cognitivo-comportementale.....	109
8. Les dispositifs individualisés	117
9. Les transitions	123
10. Les approches intégratives	129
11. Les autres dispositifs	147

IV. La méta-analyse	153
1. Méta-analyse des études portant sur le bien-être psychologique.....	154
<i>Hétérogénéité des effets et variables modératrices.....</i>	<i>156</i>
<i>Métarégression</i>	<i>160</i>
<i>Risque de biais</i>	<i>161</i>
<i>Test de sensibilité</i>	<i>164</i>
2. Méta-analyse des études portant sur le bien-être social	166
<i>Métarégression</i>	<i>170</i>
<i>Risque de biais</i>	<i>171</i>
<i>Test de sensibilité</i>	<i>172</i>
V. Conclusion	174
VI. Limites et perspectives.....	175
Bibliographie	177
Remerciements.....	190

INTRODUCTION

Malgré un intérêt croissant pour la question, beaucoup reste à faire pour comprendre finement comment les enseignants, et plus largement les équipes éducatives, peuvent contribuer au développement du bien-être des élèves (Baudoin & Galand, 2021).

Alors que les élèves passent la majeure partie de leurs journées à l'école, s'interroger sur la manière dont ils se sentent au sein des murs de cette dernière paraît incontournable.

Si le bien-être à l'école n'a pas toujours été considéré comme un point d'attention par l'institution scolaire, ni par les chercheurs en sciences de l'éducation, un intérêt pour la question des émotions et du bien-être en général s'est développé ces dernières années dans nos sociétés (Cooke et al., 2016; McLaughlin, 2008), et l'école suivant l'évolution de la société, la problématique du bien-être scolaire fait désormais partie des préoccupations des acteurs concernés, partout dans le monde, que ce soit au niveau micro (enseignants, éducateurs...), méso (établissements) ou macro (systèmes éducatifs et monde scientifique).

Par conséquent, de très nombreux programmes, interventions, méthodes, dispositifs... sont mis en place aux quatre coins du globe, de différentes manières, à différentes échelles, afin d'améliorer le climat scolaire et, partant, le bien-être des élèves. Comment s'y retrouver parmi la multitude des outils disponibles ? Parmi ces dispositifs, quels sont ceux qui ont fait l'objet d'une évaluation, et parmi ces derniers, lesquels ont démontré leur efficacité ?

Afin de présenter les réponses les plus pertinentes à ces questions essentielles, notre recherche vise à établir une analyse comparative internationale des initiatives, dispositifs, programmes ou pratiques destinés à améliorer le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire.

Cette étape de l'enseignement obligatoire est en effet une période clé pour aborder la problématique du bien-être. Ainsi, pour la majorité des élèves, les premières années de la scolarité sont marquées par des émotions positives et par une motivation importante. Au fil du temps, ces facteurs constitutifs du bien-être peuvent décliner chez certains élèves (Scherrer & Preckel, 2018). Étape charnière, bouleversante pour certains, l'adolescence est le moment de multiples changements en une période très courte : biologiques (via la puberté, les changements physiques, mais aussi la maturation du cerveau), psychologiques (comme la formation de l'identité, le développement de l'égo et de l'autonomie...), sociaux (l'influence des pairs, des médias, le développement de l'intimité, la gestion des relations sociales...) ou encore identitaires, c'est-à-dire liés aux rôles endossés (ami, membre de la famille,

élève... mais aussi les rôles liés au genre) (Morris & Wagner, 2007, dans Botzet et al., 2014).

Ainsi, à l'adolescence, les risques de voir apparaître des difficultés émotionnelles sont particulièrement importants (Rueger, Malecki, Pyun et al., 2016). Des études suggèrent d'ailleurs que les adolescents produisent plus d'hormones du stress que les adultes (Romeo, 2010) alors que dans le même temps, ils arrivent moins bien à mettre en place des stratégies pour gérer leurs émotions, dont le stress (Llorca et al., 2017). Or, il existe un lien avéré entre l'exposition au stress et les troubles de l'anxiété, voire la dépression (Romeo, 2010), et les adolescents n'échappent pas à ces maux : les troubles anxieux et dépressifs font en effet partie des psychopathologies les plus présentes chez les adolescents (Essau, 2003).

Il est donc primordial d'investiguer en profondeur cette thématique afin de permettre à nos élèves de (re)trouver le chemin du bien-être au sein de leur école, que ce soit via des dispositifs spécifiques, des pratiques d'enseignement particulières ou encore des changements de pratiques d'un établissement scolaire dans sa globalité.

Ce rapport final présente six grandes parties. Tout d'abord, le cadre conceptuel de cette recherche sera défini et opérationnalisé, puis la méthodologie adoptée et les étapes de la recherche seront développées. Ensuite, les dispositifs sélectionnés seront présentés, classés selon leur type et selon la qualité du design expérimental, et un tableau récapitulatif ainsi que des fiches descriptives comprenant les caractéristiques des études sélectionnées et leurs effets seront proposés. Les résultats de la méta-analyse seront alors présentés. Une analyse conclusive identifiera les aspects les plus importants mis en avant par nos analyses. Une dernière section présentera ensuite les limites et perspectives de recherche.

I. CADRE CONCEPTUEL

1. LE BIEN-ÊTRE

Si l'on demandait aux parents du monde entier ce qu'ils veulent pour leurs enfants, certains d'entre eux citeraient la « réussite » ou les « accomplissements », mais la plupart parleraient de « bonheur », de « confiance », de « bienveillance », de « santé », de « satisfaction », etc. (OCDE, 2018).

De quoi parle-t-on lorsqu'on parle de bien-être ? Existe-t-il plusieurs formes de bien-être ? Les adolescents conçoivent-ils le bien-être de la même manière que les adultes ? Le bien-être est-il défini et perçu partout de la même façon ? Le bien-être à l'école impacte-t-il le bien-être global ?

Avant de se lancer dans une recherche de type revue systématique, il importe de cerner précisément l'objet de l'étude, ce qui, quand on parle de bien-être, peut se révéler particulièrement complexe. Avec le développement de l'intérêt pour ce champ de recherche en sciences de l'éducation, mais aussi plus largement en psychologie, en médecine, en sociologie... les recherches sont nombreuses, et les acceptions du terme le sont presque tout autant.

Le bien-être est en effet un construit multidimensionnel (OCDE, 2018 ; Pollard & Lee, 2003) qui ne fait pas consensus parmi les chercheurs (Cooke et al., 2016; McLaughlin, 2008; Pollard & Lee, 2003) et qui peut varier selon le contexte culturel ou l'époque (Ben-Arieh & Frønes, 2011 ; Cooke et al., 2016). Selon le courant de recherche ou le cadre théorique adopté, il peut renvoyer au sentiment général de se sentir bien, d'être heureux, d'avoir une bonne qualité de vie, ou de manière plus ciblée faire référence à l'estime de soi, au sentiment de cohérence, d'appartenance ou de sécurité, aux processus motivationnels, au soutien social, aux relations avec l'entourage, à la promotion de la santé, au stress, à l'anxiété ou à la dépression, au harcèlement ou aux assuétudes, au développement des compétences socioémotionnelles... entre autres concepts. Pour Cooke et al. (2016), cette multiplication des construits, probablement due à la multiplicité des disciplines s'intéressant au bien-être (psychologie, psychothérapie, médecine, sociologie...), peut *in fine*, de manière contreproductive, compliquer la compréhension scientifique du concept de bien-être.

On peut toutefois s'accorder sur le fait que la définition du bien-être doit inclure à la fois la présence d'indicateurs positifs (joie, optimisme, confiance en soi, relations épanouissantes avec les autres...) et l'absence d'indicateurs de mal-être (ennui, anxiété, violence...) (Baudoin & Galand, 2021 ; Pollard & Lee, 2003). On parle donc d'affects positifs et d'affects négatifs (Francotte et al., 2023). Cette manière

d'appréhender le bien-être par ces deux pôles correspond à la position de l'OMS quant à la santé qu'elle définit comme « un état de complet bien-être physique, mental et social, [qui] ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (1985, p. 3).

Ce point de vue est également celui adopté par ce que Cooke et al. (2016) appellent « le modèle hédoniste », un modèle qui envisage le bien-être subjectif comme un triptyque composé de la satisfaction à l'égard de la vie, de l'absence d'affects négatifs et de la présence d'affects positifs.

Ces auteurs identifient également un modèle eudémonique, qui prend en compte un nombre plus large de domaines. Ainsi, le modèle du bien-être psychologique de Ryff et Keyes (1995) estime que le bien-être comprend six éléments : l'autonomie, la maîtrise de l'environnement, l'épanouissement personnel, les relations positives avec les autres, les buts dans la vie, et l'acceptation de soi. Ryan et Deci (2002), dans le cadre de leur théorie de l'autodétermination, estiment quant à eux que le bien-être résulte de l'assouvissement de trois besoins psychologiques de base, à savoir l'autonomie, le sentiment de compétence et les liens sociaux.

Cooke et al. (2016) déterminent un troisième modèle, qui se base sur le concept de qualité de vie (par ailleurs souvent utilisé de manière interchangeable avec celui de bien-être ou de satisfaction à l'égard de la vie). Sous l'influence de disciplines telles que la médecine ou la sociologie, ce modèle conceptualise généralement le bien-être de manière plus large que les modèles hédoniste et eudémonique en incluant les dimensions physique, psychologique et sociale. Ainsi, l'OMS définit la qualité de vie comme « un concept très large qui peut être influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique et son niveau d'indépendance, ses relations sociales et sa relation aux éléments essentiels de son environnement » (1998, p. 1570).

Enfin, un quatrième modèle est identifié par Cooke et al. (2016) : le modèle du « wellness » (traduit en français par « bien-être » au même titre que « well-being », termes d'ailleurs souvent utilisés de manière interchangeable en anglais). Plus ancré dans le champ de la recherche en psychothérapie, il a tendance à être très holistique, bien que moins précisément défini que les modèles précédents. Il se réfère ainsi à des concepts tels que la santé physique et psychologique, mais également à la santé spirituelle ou au concept de « personnalité intégrée », soit une « personnalité dont toutes les tensions et les forces [...] aux points de vue physique, mental, social, émotionnel, moral, esthétique, etc., fonctionnent en harmonie avec ses objectifs, ses désirs et ses besoins », comme le soulignait déjà De Landsheere en 1979.

Notre cadre conceptuel s'inscrit dans la lignée du modèle de la qualité de vie identifié par Cooke et al. (2016), avec la détermination de quatre dimensions du bien-être : psychologique, sociale, cognitive et physique.

Les dimensions du bien-être

Baudoin et Galand (2021) ont déterminé trois dimensions du bien-être : affective, cognitive et psychopathologique. Pour ces auteurs, la dimension affective est liée à la fréquence des émotions ressenties, comme la joie, la colère ou l'anxiété. La dimension cognitive fait référence à l'évaluation faite par un individu de sa qualité de vie, à son estimation de sa situation de vie. Enfin, la dimension psychopathologique se réfère aux symptômes physiques, émotionnels, cognitifs ou comportementaux liés à la santé mentale, tels que les somatisations ou la détresse psychologique, par exemple.

Pour Pollard et Lee (2003), qui ont mené une revue systématique sur la définition et la mesure du bien-être des enfants, ce construit doit être défini et opérationnalisé au niveau individuel ou au niveau environnemental. Le niveau individuel se rapporte à quatre dimensions distinctes (psychologique, sociale, cognitive et physique) ; les auteurs identifient également une cinquième dimension présente dans la littérature : la dimension économique. Le niveau environnemental doit quant à lui prendre en compte les effets du contexte sur l'enfant.

Pour mesurer le bien-être des adolescents dans le cadre du programme PISA, l'OCDE a elle aussi défini quatre dimensions en étroite interaction, dans la lignée de la recherche de Pollard et Lee (2003) : le bien-être psychologique, social, cognitif et physique (OCDE, 2018).

Le bien-être psychologique se réfère à l'image de soi, aux affects positifs (espoir, motivation, résilience, optimisme...) et négatifs (anxiété, stress, dépression...), à la force émotionnelle (OCDE, 2018), aux émotions ou encore à la santé (ou aux maladies) mentale(s) (Pollard & Lee, 2003).

Le bien-être social renvoie aux relations avec la famille, les pairs, les enseignants..., et aux perceptions de la vie sociale dans ou en dehors de l'école (OCDE, 2018 ; Pollard & Lee, 2003). Les comportements prosociaux (empathie, respect, actions positives...) ou les compétences communicationnelles sont également des concepts liés au bien-être social (Pollard & Lee, 2003), tout comme le sentiment d'appartenance, l'exposition au harcèlement ou encore l'impression d'équité de la part des professeurs (OCDE, 2018).

Le bien-être cognitif est lié aux capacités à résoudre des problèmes et aux facultés de raisonnement telles que la réflexion critique, par exemple (OCDE, 2018). Pour Pollard et Lee (2003), le bien-être cognitif fait appel à des indicateurs dits « intellectuels » (comme la mémorisation) ou relatifs aux apprentissages scolaires.

Enfin, le bien-être physique concerne l'état de santé et le mode de vie (alimentation, activité physique...) (OCDE, 2018).

Pour l’OCDE (2018), le bien-être des élèves résulte, au niveau individuel, de plusieurs facteurs : les interactions avec l’environnement, les réactions face aux événements positifs ou négatifs et les ressources matérielles. Ces facteurs sont influencés par le contexte économique, social et culturel (à l’échelle locale, mais aussi nationale, voire mondiale) et par les politiques éducatives, économiques et sociales.

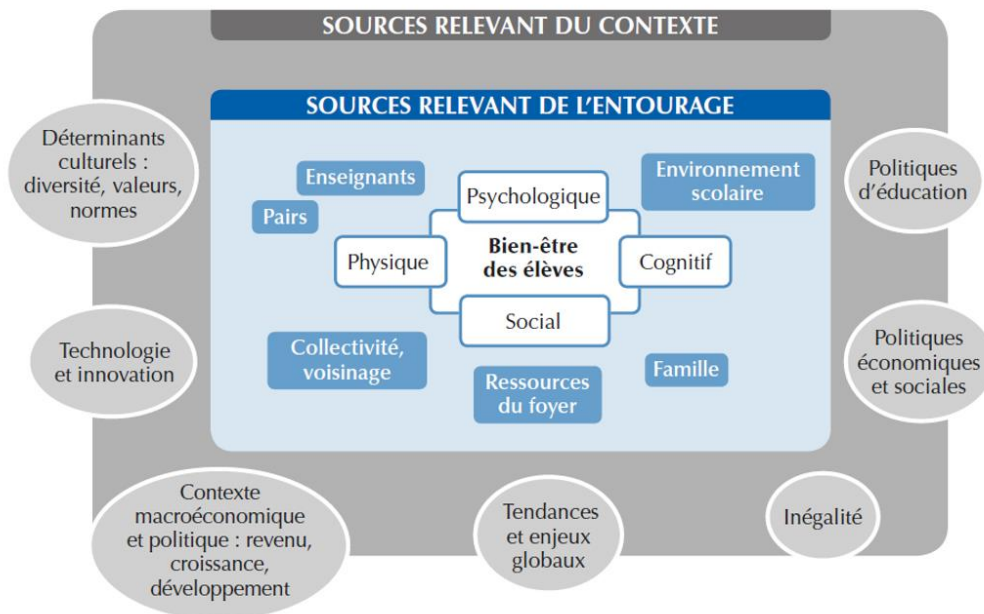


Figure 1. Dimensions et sources du bien-être des élèves

Source : OCDE, 2018

CONCEPTUALISATION DU BIEN-ÊTRE DANS LE CADRE DE CETTE ÉTUDE

Afin d’affiner notre cadre conceptuel pour la notion de bien-être, nous avons opérationnalisé les quatre dimensions proposées par l’OCDE (2018) et par Pollard & Lee (2003) en explicitant les indicateurs qui peuvent relever de chacune de ces dimensions.

Chacune de ces quatre dimensions peut être déclinée via des affects positifs ou négatifs (Francotte et al., 2023 ; Pollard & Lee, 2003) : optimisme, mais également pessimisme, sentiment d’appartenance élevé versus faible sentiment d’appartenance, etc. La distinction entre les deux versants peut être dichotomique ou se placer sur un continuum (Pollard & Lee, 2003). Selon Pollard et Lee (2003), les études investiguant le bien-être psychologique ont plus tendance à mesurer des effets négatifs (tels que le stress ou la dépression) alors que les domaines cognitif, social et physique font plus volontiers appel aux indicateurs positifs du bien-être.

La liste de ces indicateurs ou construits, non exhaustive, est présentée dans le tableau 1.

Tableau 1. Indicateurs de bien-être selon les quatre dimensions définies par l'OCDE

Le bien-être psychologique	Le bien-être social
<p>a) <u>Qualité de vie</u> Satisfaction de vie, satisfaction à l'école</p> <p>b) <u>Affects & humeurs</u> Bonheur, joie, sensations et émotions positives, sécurité émotionnelle, optimisme ↔ problèmes internalisés, stress, anxiété, dépression, sensations et émotions négatives, ennui, pessimisme, détresse psychologique, automutilation, pensées suicidaires</p> <p>c) <u>Conceptions de soi</u> Confiance en soi, sentiment d'auto-efficacité, compétence perçue, estime de soi, conscience de soi, image de soi</p> <p>d) <u>Mécanismes de gestion</u> Coping, régulation des émotions, résilience, autonomie, sentiment de maîtrise, prise de décision ↔ impulsivité, évitement expérientiel, indécision</p>	<p>e) <u>Compétences sociorelationnelles</u> Connectivité, capacité à gérer les autres, empathie, respect, comportements prosociaux, relations avec les pairs et/ou les adultes/enseignants ↔ problèmes externalisés, problèmes avec les pairs, délinquance, violence interpersonnelle, perturbation de la classe, harcèlement, comportements agressifs</p> <p>f) <u>Sentiment d'appartenance</u> Besoin d'affiliation, lien avec l'école</p>
Le bien-être cognitif	Le bien-être physique
<ul style="list-style-type: none"> - Résultats académiques - Connaissances sur le bien-être (y compris les stigmatisations des personnes vulnérables) - Motivation générale ou en lien avec un domaine académique (math, éducation physique...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Addictions - Sommeil - Poids, BMI - Insécurité physique - Somatisations

Après la réunion de cadrage du 14 octobre 2022, une note de cadrage a été complétée par l'équipe de recherche. La note prévoit de s'intéresser à une conception large du bien-être qui inclut le bien-être psychologique, social et la qualité de vie, à l'exclusion des études portant sur les dispositifs visant « les pratiques qui entrent dans le champ des pratiques pédagogiques liées aux apprentissages ». Dans la note de cadrage, l'équipe de recherche a donc proposé de retenir « les études évaluant des effets psychologiques et sociaux » (et non le bien-être cognitif ou physique).

En effet, les recherches sur le bien-être physique s'inscrivent plus généralement dans une optique plus curative que préventive. Quant au bien-être cognitif, tout dispositif mesurant les compétences dans les domaines académiques s'y rapporte ; son intégration à notre cadre conceptuel aurait dès lors impliqué un spectre qu'aucune revue systématique n'a été capable de couvrir à ce jour. En outre, cette approche est cohérente par rapport aux dimensions du bien-être prévues dans l'enquête multidimensionnelle et systémique portant sur le climat et le bien-être à l'école menée par l'Administration Générale de l'Enseignement, l'Université de Liège (Pr Baye et Lafontaine) et l'Université catholique de Louvain (Pr Coertjes et Galand).

2. MESURER LE BIEN-ÊTRE

Jusqu'à présent, et de manière globale, seule une minorité de dispositifs censés impacter le bien-être des élèves ont été évalués (Galand, 2022). Le concept de bien-être, complexe en soi, amène également son lot de difficultés lorsqu'il s'agit de le mesurer.

Tout d'abord, il importe de tenir compte du fait que la mesure du bien-être chez des adolescents est différente de celle des adultes, d'une part parce que certains des indicateurs utilisés pour les adultes ne sont pas pertinents pour des adolescents (ceux concernant l'emploi, par exemple) (OCDE, 2018), d'autre part parce que les préoccupations et les sources de bien-être des adolescents sont différentes de celles des adultes (Ben-Arieh & Frønes, 2011) : ainsi, les adolescents mentionnent principalement « les amis », « la famille », « les parents », « le harcèlement » et « l'école » lorsqu'on les interroge sur le concept de qualité de vie (*The Children's Society*, 2015, dans OCDE, 2018).

Le bien-être des adolescents peut également être mesuré de manière générale, en termes de satisfaction de vie, ou de manière ciblée par rapport à l'école. Si ces deux aspects (l'un global, l'autre scolaire) sont évidemment liés, il apparaît selon certaines études que le lien n'est que modéré (Danielsen, Samdal, Hetland et al., 2009) et que c'est surtout la satisfaction de vie en général qui influence le bien-être à l'école, plutôt que l'inverse (Lewis, Huebner, Malone et al., 2011).

Par ailleurs, pour mesurer le bien-être, les chercheurs ont généralement recours à des questionnaires dont les indicateurs sont assez logiquement subjectifs. C'est le cas, par exemple, de ceux liés à la satisfaction à l'égard de la vie. La mesure se basant sur des données autorapportées, il faut tenir compte de trois biais potentiels : la désirabilité sociale (le fait de répondre ce qu'on estime être « la bonne réponse » ou « la réponse attendue »), le biais relatif au groupe de référence (en prenant un groupe de référence comme point de comparaison) et le biais relatif au type de réponse (tendance à minimiser, à exagérer ou à choisir les réponses centrales). Ces biais sont liés aux contextes culturels, ce qui impose d'interpréter prudemment des comparaisons entre pays (OCDE, 2018). Cependant, l'administration de ce type de questionnaire demeure la seule bonne manière de récolter les données sur le bien-être des élèves de manière directe.

Dans cette perspective, les instruments de mesure envisagés pour évaluer le bien-être doivent faire l'objet d'une réflexion approfondie, car les résultats des études peuvent varier en fonction des instruments de mesure utilisés : il est donc important de connaître le cadre conceptuel sur lequel s'appuie l'instrument ainsi que ses propriétés psychométriques, afin de pouvoir interpréter de manière critique les résultats d'une étude (Cooke et al., 2016). Par ailleurs, selon Pollard et Lee (2003), de trop nombreuses études se focalisent sur deux (voire un seul) indicateurs du bien-être, et passent de ce fait à côté de leur objectif déclaré. Pour ces chercheurs, le bien-être ne peut se résumer à un unique indicateur, et sa mesure doit tenir compte de la nature multidimensionnelle

du construit. Par ailleurs, il importe que les instruments de mesure choisis évaluent d'une part les aspects positifs et d'autre part les aspects négatifs du bien-être (Pollard & Lee, 2003). Toutes les études que nous avons sélectionnées dans le cadre de cette recherche ne respectent cependant pas forcément les prescrits de ces auteurs.

Dans leur revue de la littérature sur les instruments utilisés pour mesurer le bien-être, Cooke et al. (2016) constatent la variété qui existe entre les instruments de mesure. Par exemple, la longueur des questionnaires est extrêmement variable, avec un nombre d'items qui peut se situer entre 1 et 135. Cependant, la plupart sont assez courts, et 81 % des instruments de mesure envisagés par ces auteurs comptent moins de 37 items. Quant aux échelles qui ne contiennent qu'un seul item (généralement relatif à la satisfaction à l'égard de la vie ou au bonheur), Cooke et al. (2016) avertissent leurs lecteurs qu'elles n'ont pas démontré la preuve de leur validité.

Le bien-être peut être également mesuré de manière indirecte, à travers les conditions censées le promouvoir. L'entraide entre élèves ou encore l'état des bâtiments scolaires peuvent constituer des indicateurs de mesure indirecte (Baudoin & Galand, 2021), tout comme le coût de la scolarité ou la surface de l'habitation de l'enfant, par exemple (Ben-Arieh & Frønes, 2011).

Lorsqu'on envisage ces deux types de mesure (directe et indirecte), il importe de garder en tête la différence entre le bien-être déclaré et le potentiel de bien-être, une variable indépendante dans le premier cas pouvant constituer une variable dépendante dans le second.

On le voit, si la définition du bien-être ne fait toujours pas l'objet d'un consensus parmi les chercheurs, ceux-ci ne s'accordent pas toujours non plus sur la manière de le mesurer.

Dans le cadre de cette recherche, par souci de cohérence, nous envisagerons exclusivement les données auto rapportées des élèves, via les indicateurs présentés dans le tableau 1.

3. LES TROIS NIVEAUX D'INTERVENTION

Lorsqu'on envisage les dispositifs mis en place pour améliorer le bien-être, trois catégories peuvent être distinguées, selon le *multitiered systems of support*, ou système de soutien multiniveau (Caplan, 1964, dans Alford & White, 2015) :

- Le premier niveau comprend les interventions universelles de promotion et de prévention, visant à réduire le risque de développer des difficultés dans le domaine de la santé mentale en administrant lesdites interventions à l'ensemble d'une population (classe, école...);
- Le second niveau consiste à identifier les premiers signes d'un mal-être et à intervenir précocement auprès d'un sous-groupe d'individus « à risque » (c'est-à-dire montrant des difficultés sociales, émotionnelles et/ou comportementales), de manière non plus universelle, mais sélective ;
- Le troisième niveau propose une intervention individuelle aux personnes souffrant d'une psychopathologie confirmée (ce y compris les troubles de l'anxiété et/ou la dépression) (Caplan, 1964, dans Alford & White, 2015).

Pour Balu et Malbin (2017), « *le niveau 1 représente les fondations dont tous les élèves ont besoin, les structures de l'école qui soutiennent une éducation positive. Le niveau 2 d'intervention est au service des élèves qui ont besoin d'un peu d'aide supplémentaire, probablement pour un temps limité. Le niveau 3, qui comprend les services les plus intensifs, est conçu pour les élèves qui vivent les difficultés les plus sévères¹.* »

Comme convenu lors du comité d'accompagnement du 1^{er} février 2023, notre recherche se concentre principalement sur les dispositifs universels, et exclut systématiquement les dispositifs de niveau 3. En raison du nombre important d'études de niveau 1 sélectionnées dans notre recherche, il a été également décidé d'exclure les dispositifs sélectifs de niveau 2. Nous vous en présenterons cependant un exemple à titre informatif.

Les dispositifs de niveau 1 ont le grand avantage de pouvoir toucher tous les élèves, de manière universelle et préventive, avec une logistique souvent simplifiée et sans stigmatisation des élèves les plus fragiles. Il est cependant important de noter que, d'après Spence & Shortt (2007), les dispositifs de niveau 1 n'ont que peu d'effets sur les élèves souffrant de dépression ; pour ces derniers, il est plus efficace, selon Horowitz & Garber (2006) de travailler via actions individuelles.

¹ Traduction libre.

II. MÉTHODOLOGIE

1. LES REVUES SYSTÉMATIQUES DE LA LITTÉRATURE

*« Le souci de faire le point sur ce que l'on sait, d'accumuler des connaissances scientifiques est l'une des caractéristiques de l'approche EBE. »
(Baye & Bluge, 2016, p. 7)*

À la fin des années 1990, s'est développé dans les pays anglo-saxons un mouvement de recherche en sciences de l'éducation actuellement encore peu connu chez nous : l'*Evidence-based education* (**EBE**) ou **Éducation basée sur les preuves**. Initialement apparue en médecine, puis élargie à d'autres domaines, cette approche se fonde sur l'idée selon laquelle les interventions éducatives devraient être sélectionnées en fonction des effets qui en ont été démontrés dans le cadre de recherches expérimentales rigoureuses (Baye & Bluge, 2016).

En soutenant les prises de décisions au niveau des pratiques et des politiques éducatives, l'EBE vise la mise à disposition des élèves et des équipes éducatives des méthodes, programmes et dispositifs testés et validés empiriquement (FW-B, 2019). Suivant cette approche, il importe qu'une intervention éducative qui a donné la preuve scientifique de son efficacité soit privilégiée par rapport à une autre dont l'efficacité n'a pu être démontrée. En effet, certaines méthodes ou pratiques « à la mode », implémentées à petite, mais également à large échelle, échouent d'ailleurs parfois à prouver leur efficacité.

En lien avec l'approche EBE est apparue un nouveau type de revue de la littérature : **la revue systématique**. Celle-ci a la particularité d'ambitionner la synthèse objective et exhaustive des recherches traitant d'une question de recherche précise en suivant un protocole rigoureux, explicite et reproductible (Green et al., 2011 ; Sacré et al., 2019).

Dans le contexte des revues systématiques menées sur les effets d'interventions éducatives, les recherches synthétisées suivent des designs expérimentaux ou quasi expérimentaux. La comparaison, rendue possible par ces designs, entre un groupe expérimental et un groupe contrôle permet, en effet, d'établir des relations causales entre un dispositif et ses effets.

La synthèse des résultats issus de ces études peut être réalisée via des méthodes statistiques telles que la méta-analyse (Borenstein et al., 2009).

Raison d'être d'une revue systématique sur le bien-être des élèves

Avec l'intérêt croissant porté au bien-être à l'école ces dernières années (Baudoin & Galand, 2021 ; Ben-Arieh & Frønes, 2011), les recherches sur le sujet se sont multipliées et l'on a progressivement vu apparaître de nombreuses revues systématiques et méta-analyses recensant les effets de dispositifs destinés à améliorer le bien-être des élèves, le climat scolaire, le lien école-familles ou encore les relations entre élèves et professeurs.

Citons ainsi en guise d'exemples la revue systématique de la littérature sur les dispositifs de pleine conscience en contexte scolaire menée par Emerson et al. (2020) ou la méta-analyse de Carsley et al. (2018) sur le même sujet, les revues systématiques sur les programmes de développement des compétences socioémotionnelles dans l'enseignement secondaire (Van de Sande et al., 2019) ou dans les écoles urbaines (Barnes, 2019), la revue systématique sur le lien entre le climat scolaire et la santé mentale des adolescents LGBTQ de Ancheta et al. (2021), la méta-analyse sur les dispositifs numériques de prévention en santé mentale dans l'enseignement supérieur de Conley et al. (2016), les revues systématiques sur l'heure de début de la journée scolaire et son impact sur le sommeil des adolescents (Marx et al., 2017 ; Minges & Redeker, 2016), la revue systématique sur les transitions primaire-secondaire de Jindal-Snape et al. (2020), celle de Ohrt et al. (2020) sur les formations liées à la santé mentale à destination des enseignants, la revue systématique sur les thérapies comportementales dialectiques à l'école de Day et al. (2022) ou encore la méta-analyse sur les dispositifs à destination des élèves à haut potentiel issus des minorités ethniques (Woo et al., 2017).

Ces études, comme les autres revues systématiques et méta-analyses investiguant la thématique du bien-être des élèves que nous avons recensées tout au long de notre recherche, présentent essentiellement deux points communs : d'une part elles sont toutes rédigées en anglais, et d'autre part elles ciblent des dispositifs précis (le développement des compétences socioémotionnelles, la pleine conscience, la thérapie comportementale dialectique, les canithérapies, les bibliothérapies, le sport en extérieur...), des catégories d'élèves (les élèves à haut potentiel, les élèves défavorisés, les élèves présentant un handicap, les élèves LGBTQIA+...), des contextes particuliers (les écoles urbaines...) et/ou des effets sur des variables d'intérêt spécifiques (les troubles alimentaires, le suicide, le harcèlement, la dépression ou l'anxiété...).

À notre connaissance, aucune revue systématique n'a, à ce jour, investigué de manière large l'ensemble des interventions, dispositifs, pratiques ou programmes visant à améliorer le bien-être général et/ou un ou plusieurs indicateurs de bien-être des élèves de l'enseignement secondaire. Notre recherche représente de ce fait une contribution novatrice et inédite à la littérature scientifique existante.

2. LA MÉTHODOLOGIE ADOPTÉE

Question de recherche

Toute revue systématique de la littérature débute par la formulation d'une question de recherche (Regnaud et al., 2009). Suite à la première réunion avec le Comité d'accompagnement, notre question de recherche a été définie selon la méthode PESICO, qui inclut la population d'intérêt, le contexte, les parties prenantes, l'intervention, le dispositif alternatif pris comme point de comparaison et les résultats visés. Cette méthode constitue une variante du modèle PICO adapté par Schlosser et al. (2007).

Tableau 2. Définition de la question de recherche selon la méthode PESICO

Méthode PESICO (Schlosser et al., 2007)	
<u>P</u>erson Population visée	Élèves de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé
<u>E</u>nvironments Contexte	Établissements scolaires
<u>S</u>takeholders Parties prenantes	Équipes éducatives : enseignants, éducateurs, personnel des centres psycho-médicosociaux...
<u>I</u>ntervention	Pratiques, outils, méthodes, programmes, dispositifs destinés à améliorer le bien-être
<u>C</u>omparison Dispositif alternatif	Pratiques traditionnelles de classe/d'école
<u>O</u>utcome Résultats visés	Amélioration du bien-être des élèves
<i>⇒ Quels sont les effets des pratiques, outils et dispositifs menés par les équipes éducatives dans les écoles et destinés à améliorer le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire, comparativement aux pratiques traditionnelles ?</i>	

Critères d'éligibilité

Des critères d'inclusion et d'exclusion ont été définis **préalablement** à la mise en œuvre de la recherche. Ces critères, proposés dans la note de cadrage (voir annexe), sont :

1. La **pertinence** quant à l'objet d'étude : via une équation de recherche, apparaissent des ressources bibliographiques ne concernant pas, ou pas directement, l'objet de l'étude. Doivent donc être exclus les articles trop éloignés de notre problématique (à titre d'exemples, citons ceux traitant du bien-être des patients en oncologie, de la sensibilisation des élèves au bien-

être animal ou encore de l'impact des tueries de masse sur le bien-être des élèves américains).

2. L'**accessibilité linguistique** des ressources (recherches publiées en français et/ou en anglais) : cette limite peut constituer un biais, dans la mesure où l'inclusion de recherches publiées dans d'autres langues que le français et l'anglais pourrait élargir le spectre des résultats. Néanmoins, ce biais est relatif, dans le sens où beaucoup d'études menées dans des pays non anglophones sont publiées en anglais.
3. Les recherches les plus **récentes**, ou susceptibles de présenter encore un intérêt : les articles publiés de janvier 2008 à novembre 2022.
4. Les études menées dans un contexte d'**enseignement secondaire**. Les recherches portant sur les élèves de l'enseignement fondamental, de même que celles portant sur le bien-être des étudiants du supérieur ou encore sur celui des équipes éducatives ne seront pas retenues.
5. Dans un souci de comparabilité avec le système éducatif de la Fédération Wallonie-Bruxelles, les études menées dans des **pays faisant partie de l'OCDE**. Les recherches menées dans les autres pays (principalement la Chine, mais également l'Iran, l'Afrique du Sud, l'Indonésie, la Russie, le Brésil...) doivent être exclues.
6. Les études évaluant des **effets psychologiques et sociaux** (et non le bien-être physique ou cognitif - sont ainsi exclus les dispositifs spécifiquement liés aux apprentissages dans différents domaines disciplinaires).
7. Les dispositifs mettant explicitement en place des interventions visant le bien-être des élèves (et non d'autres publics) dans une perspective **préventive**.
8. Les recherches quantitatives interventionnistes suivant un **design expérimental** (ou quasi expérimental) potentiel ou explicite. Nous excluons donc les introductions et les éditoriaux, les enquêtes par questionnaire et/ou qualitatives (notamment les études de cas, les recherches-actions ou les enquêtes par focus group), les constructions ou les évaluations de questionnaires, les protocoles, les revues de la littérature (systématiques ou non) et les méta-analyses.
9. Les dispositifs mis en place **par du personnel éducatif** (enseignants, éducateurs, centres PMS...) et non par des chercheurs (Cheung & Slavin, 2016 ; de Boer et al., 2014), afin d'assurer une validité écologique et de viser des dispositifs potentiellement répliquables, c'est-à-dire pouvant être mis en place dans les écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Les bases de données et la stratégie de recherche

LES BASES DE DONNÉES

Dans la mesure où notre recherche se situe à la rencontre de différents champs disciplinaires, aucune base de données bibliographique ne recense l'intégralité des recherches publiées. Il est donc essentiel de consulter plusieurs bases de données lors de la recherche des ressources bibliographiques (Zaugg et al., 2014, dans Sacré et al., 2019). Dans le cadre de cette revue systématique, nous avons recherché des publications sur trois bases de données bibliographiques reconnues au niveau international en psychologie et en sciences de l'éducation :

- Une première recherche a été menée dans la base de données bibliographiques **ERIC** (Education Resources Information Center), spécialisée en sciences de l'éducation.
- Parallèlement à cette recherche, une seconde recherche bibliographique a été effectuée sur **PsycInfo**, la base de données proposée par l'American Psychological Association (APA), afin d'identifier un maximum de dispositifs, notamment ceux publiés dans les revues liées à la psychologie et à la santé.
- Enfin, a également été consultée la base de données **Scopus**, qui offre des points d'accès à la littérature relevant de diverses disciplines : sciences, arts, technologie, médecine, sciences sociales et sciences humaines.

L'ÉQUATION DE RECHERCHE

Une équation de recherche a été établie pour chacune des trois bases de données. Quatre mots-clés, considérés comme synonymes et centraux pour notre recherche, ont été sélectionnés, sur base des définitions proposées par le thesaurus, c'est-à-dire le répertoire des mots-clés, de ERIC :

- Well Being: *état dans lequel les besoins physiques et/ou psychologiques sont satisfaits*².
- Wellness: *état de bien-être physique et psychologique atteint grâce à la recherche délibérée d'un mode de vie sain*³.
- Mental health: *état relativement durable dans lequel les personnes ressentent un certain bien-être, ont conscience de leurs aptitudes et font face aux contraintes quotidiennes sans stress excessif – inclut également les efforts*

² Well Being: *Condition of existence, or state of awareness, in which physical and/or psychological needs are satisfied.*

³ Wellness: *Condition of physical and psychological well-being attained through deliberate pursuit of a healthy lifestyle.*

pour maintenir et soutenir cet état dans le but de prévenir les troubles mentaux^{4,5}

- Psychological needs: utilisé pour « Affection », « Affiliation Need », « Emotional Needs », « Emotional Security » et « Status Need ».

Chaque équation reprend ces quatre mots-clés représentant la thématique traitée dans le cadre de la recherche (*Well being, Wellness, Mental health et Psychological needs*) ainsi que des mots-clés relatifs au contexte de l'étude tel que le design de recherche (afin de cibler les études expérimentales et quasi expérimentales) et la population d'intérêt (afin de cibler les études ayant été menées dans le cadre de l'enseignement secondaire).

Comme pour ERIC, la base de données PsycInfo comprend un thesaurus. Cependant, il n'est pas identique à celui utilisé par ERIC. Les deux équations, présentées dans les tableaux 3 et 4, diffèrent donc légèrement afin de les rendre cohérentes avec les thesaurus respectifs des bases de données utilisées.

Tableau 3. Equation de recherche pour la base de données ERIC

ERIC		
<i>Variables d'intérêt</i>	<i>Design</i>	<i>Population</i>
Well Being or Wellness or Mental Health or Psychological Needs	Best practices/or Causal.mp. or Causal analysis.mp. or Comparative Analysis/or Comparison group*. mp. or Complier Average Causal Effect.mp. or Control groups/or Educational program evaluation.mp. or Educational Research/or Effect.mp. or Effect Size/or Effectiv*. mp. or Evidence/or Experiment control.mp. or Experimental Curriculum/or Experimental design.mp. or Experimental Groups/or Experimental method.mp. or Experimental Programs/or Experimental Schools/or experimentation.mp. or Group intervention.mp. or Hierarchical Linear Modeling/or Impact.mp. or Instructional Effectiveness/or Instructional Improvement/or Instrumental Variable.mp. or Intervention/or Linear regression.mp. or Matched Groups/or Meta Analysis/or Mixed Methods Research/or Multiple Regression Analysis/or Posttests/or Pretests/or Pretests Posttests/or Program Effectiveness/or Program Evaluation/or QED.mp. or Quasi experimental.mp. or Quasi experimental Design/or Randomized Controlled Trials/or RCT.mp. or Regression Discontinuity Design.mp. or "Regression (Statistics)"/or School based intervention.mp. or Simultaneous treatment*. mp. or Standardized Tests/or Structural Equation Models/or Systematic review.mp. or Treatment compliance.mp. or Treatment effectiveness.mp. or Treatment outcome.mp.	Elementary Secondary Education or Grade 6 or Grade 7 or Grade 8 or Grade 9 or Grade 10 or Grade 11 or Grade 12 or High Schools or High School Equivalency Programs or Intermediate Grades or Junior High Schools or Middle Schools or Secondary Education or Secondary School Curriculum or Secondary Schools or Secondary School Students or Secondary School Teachers

⁴ Mental health: *Relatively enduring state of adjustment in which people have feelings of well-being, are realizing their abilities, and coping with everyday demands without excessive stress - also includes efforts to maintain and promote this state to prevent mental disorders.*

⁵ Traductions libres.

Tableau 4. Equation de recherche pour la base de données Psycinfo

<i>Variables d'intérêt</i>	<i>Design</i>	<i>Population</i>
Well Being or Wellness or Mental Health or Psychological Needs	Best Practices/or Causal.mp or Causal Analysis/or Comparative analysis.mp or Comparison group*. mp or Complier Average Causal Effect.mp or Control group.mp or Educational Program or Educational research.mp or Evaluation/or "Effect Size (Statistical)"/or Effectiv*. mp or Evidence Based Practice/ or Experimental curricul*. mp or Experimental Design/ or Experimental group.mp or Experimental Methods/ or Experimental program.mp or Experimental school.mp or Experiment Controls/ or Experimentation/ or Group Intervention/ or Hierarchical linear model.mp or Hierarchical linear modeling.mp or Impact.mp or Instructional effectiveness.mp or Instructional improvement.mp or Instrumental Variable.mp or Intervention/ or Linear Regression/ or Matched groups.mp or Meta Analysis/ or Mixed methods research.mp or Multiple Regression/ or posttest.mp or pretest.mp or Pretest posttest.mp or Pretesting/ or Program effectiveness.mp or Program evaluation.mp or QED.mp or Quasi experimental design.mp or Quasi Experimental Methods/ or Randomized controlled trial.mp or RCT.mp or Regression discontinuity design.mp or School Based Intervention/ or Simultaneous treatment*. mp or Standardized Tests/ or Structural Equation Modeling/ or "systematic review"/or Treatment Compliance/or Treatment Effectiveness Evaluation/or Treatment Outcomes/	Boarding Schools or Charter Schools or Education Students or GRADE LEVEL or High Schools or High School Students or Institutional Schools or Intermediate School Students or Junior High Schools or Junior High School Students or Middle Schools or Middle School Students or Schools or Secondary Education or Students or Technical Schools or Vocational School Students

Enfin, l'équation a été adaptée pour la base de données Scopus, qui ne recourt pas à un thesaurus.

Tableau 5. Equation de recherche pour la base de données Scopus

<p>TITLE-ABS-KEY ("weel being" OR "wellness" OR "mental health" OR "psychological needs") AND TITLE-ABS-KEY ("grade 6" OR "grade 7" OR "grade 8" OR "grade 9" OR "grade 10" OR "grade 11" OR "grade 12" OR "High School*" OR "Intermediate Grade*" OR "Junior High School*" OR "Middle School*" OR "Secondary Education" OR "Secondary School*") AND TITLE-ABS-KEY ("Best Practices" OR "causal" OR "Comparative Analysis" OR "comparison group*" OR "complier average causal effect" OR "control group*" OR "educational research" OR "educational program evaluation" OR effectiv* OR "effect size" OR "evidence" OR experiment* OR "Group intervention" OR "Hierarchical Linear Modeling" OR impact OR "Instructional effectiveness" OR "Instructional improvement" OR "instrumental variable" OR "Linear regression" OR "matched group*" OR meta-analysis OR "mixed method" OR "Multiple regression" OR posttest OR pretest OR "progam effectiveness" OR "program evaluation" OR "QED" OR "quasiexperimental" OR "quasi experimental" OR "quasi-experimental" OR random* OR "Randomized controlled* trial*" OR "RCT" OR "regression" OR "regression discontinuity design" OR "School based intervention" OR "simultaneous treatment*" OR "standardized test" OR "Structural equation model*" OR "systematic review" OR "treatment compliance" OR "treatment effectiveness" OR "treatment evaluation" OR "treatment outcome") AND (LIMIT-TO (SUBJAREA, "SOC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "PSYC") OR LIMIT-TO (SUBJAREA, "ARTS")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, "English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE, "French"))</p>
--

Deux « filtres » ont été utilisés lors du lancement des équations de recherches. Ceux-ci concernent la langue des publications (français et anglais) ainsi que la période couverte (du 1^{er} janvier 2008 au 29 novembre 2022, date du lancement des équations).

Premiers résultats - Criblage et sélection des études

À partir des équations de recherche sur les trois bases de données précitées, **4080** références bibliographiques ont été recensées : 1169 références sur ERIC, 1155 sur PsycInfo et 1756 sur Scopus. Ces références ont été importées sur le logiciel Web d'extraction et de sélection des données *Covidence* (www.covidence.org).

Après avoir supprimé les **252** doublons, un travail de criblage a été mené par la chercheuse première auteure de ce rapport. Sur base des titres et des abstracts des **3828** références, il a été décidé de présélectionner les articles correspondant aux critères d'éligibilité déterminés préalablement.

À l'issue de ce criblage, **408** références ont été retenues.

Deuxième sélection des études

À partir de ces 408 références, une sélection plus fine, via la lecture des articles, a été opérée. Cette deuxième sélection a été effectuée en double-aveugle, c'est-à-dire par deux chercheuses (première et dernière auteures de ce rapport) réalisant indépendamment cette sélection. Un troisième chercheur (deuxième auteur) a ensuite endossé le rôle d'arbitre, pour départager les chercheuses en cas de désaccord sur l'inclusion ou l'exclusion d'un article.

Les critères de sélection pour cette deuxième étape, discutés lors du comité d'accompagnement du 1^{er} février 2023, sont les suivants :

- 1. PUBLIC** : les dispositifs visant un impact sur les élèves de l'enseignement secondaire ordinaire et spécialisé. Sont donc incluses les études portant sur des élèves avec troubles de l'apprentissage diagnostiqués pouvant mener en FW-B à des aménagements raisonnables (TDA/H, dys-,...) et/ou porteurs d'un handicap relevant de l'enseignement spécialisé. En revanche sont exclues les études évaluant un impact sur les équipes éducatives ou les parents, ainsi que sur les groupes de jeunes dont le profil ne correspond pas à notre public cible (une équipe d'athlètes, par exemple, ou un groupe d'adolescents hospitalisés).
- 2. LIEU** : Les études menées dans au moins un pays de l'OCDE.
- 3. RÉSULTATS** : les études visant des effets sur le bien-être psychologique et social tel que décrit dans notre cadre conceptuel. Sont donc exclus les dispositifs spécifiquement liés au bien-être physique ou au bien-être cognitif (par exemple sont exclus les dispositifs censés améliorer les apprentissages et/ou les résultats académiques). Le bien-être psychologique et/ou social constitue donc la variable dépendante des études incluses.
- 4. DESIGN** : sont exclues les études ne mettant pas en place de groupe contrôle, et dans le cas des études qui ne réalisent pas d'assignement aléatoire et simple, pas de prétest.

5. **CADRE** : sont incluses uniquement les études implémentées dans un cadre scolaire, par opposition aux dispositifs prenant place dans la sphère familiale et impliquant les parents, aux interventions en cabinet ou milieu hospitalier, ou encore aux dispositifs ayant lieu durant les vacances scolaires, sous forme de stages, par exemple.
6. **ÉCHANTILLON** : le groupe expérimental et le groupe contrôle doivent concerner chacun au moins 30 élèves.
7. **IMPLÉMENTATION** : sont retenus les dispositifs mis en place par le personnel éducatif (enseignants, personnel des CPMS, personnel de soutien scolaire...) et non par des chercheurs.
8. **NIVEAUX D'INTERVENTION** : sont inclus les dispositifs de niveau 1 mettant en place des interventions universelles visant le bien-être de tous les élèves dans une perspective préventive. Sont exclues les interventions de niveaux 2 et 3.
9. **PEER-REVIEWED**: les études publiées dans des revues mettant en place une évaluation par les pairs.

DIAGRAMMES DE FLUX

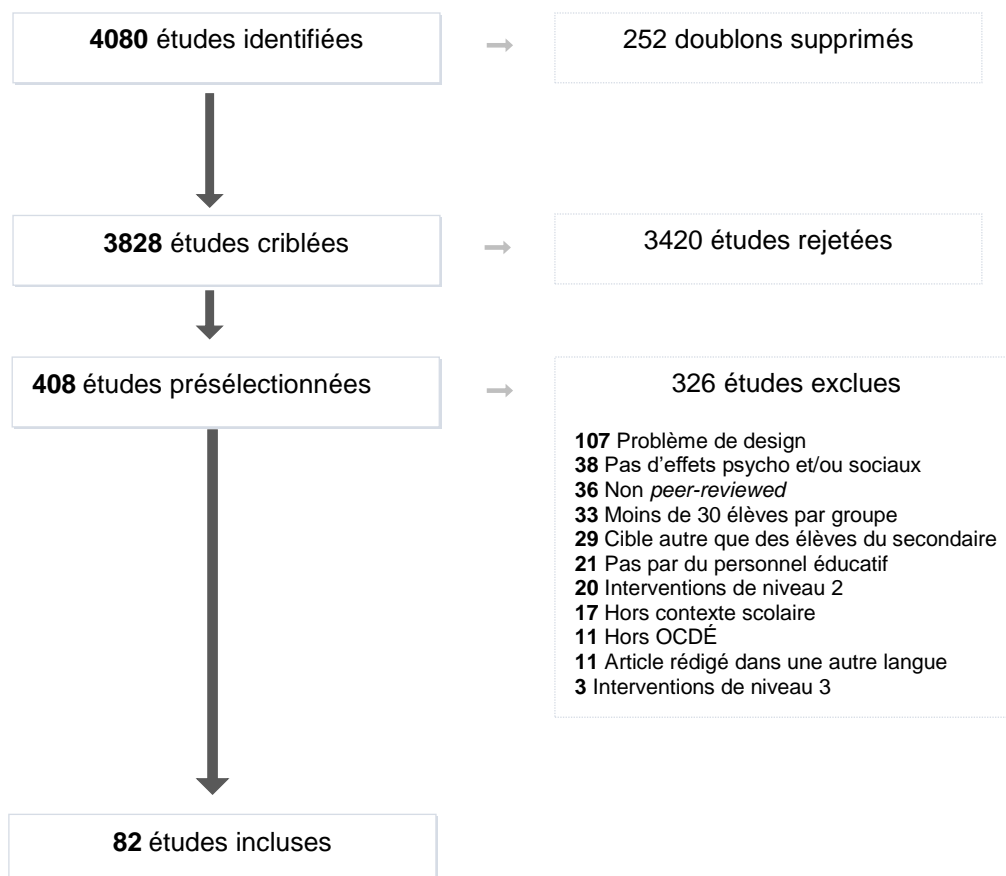


Figure 2. Diagramme de flux représentant les étapes de sélection des études sur le bien-être

À partir de notre équation de recherche, **4080** références ont été identifiées (1169 sur ERIC, 1155 sur PsycInfo, 1756 sur Scopus). Après la suppression de 252 doublons, les titres et abstracts de 3828 études ont été passés en revue. Ont alors été supprimées 3420 études jugées non pertinentes ou ne correspondant pas aux critères établis pour le criblage. Sur les 408 études retenues à l'issue du criblage, 326 ont finalement été exclues, soit :

1. les articles n'étant rédigés ni en français ni en anglais (11 études),
2. les études non publiées dans des revues *peer-reviewed*, soit les thèses et les chapitres de livre (36 études),
3. les dispositifs n'ayant pas été mis en place dans au moins un pays de l'OCDE (11 études),
4. les dispositifs ne visant pas un impact sur les élèves de l'enseignement secondaire (29 études),
5. les études ne respectant pas un design expérimental, un design quasi expérimental ou la méthode des doubles différences (107 études),
6. les dispositifs n'impliquant pas au moins 30 élèves par groupe (33 études),
7. les études ne mesurant aucune variable liée au bien-être psychologique ou social (38 études),
8. les dispositifs prenant place en dehors du cadre scolaire (17 études),
9. les dispositifs mis en place par du personnel non assimilable au personnel éducatif au sens large, ou mis en place par un ou des chercheur(s) (21 études),
10. les dispositifs de niveau 2 (20 études),
11. les dispositifs de niveau 3 (3 études).

Les raisons des exclusions ont été hiérarchisées ; un article ne respectant pas plusieurs critères a donc été exclu en raison du critère placé le plus haut sur la liste.

82 études ont finalement été retenues.

Extraction des données

L'ensemble des chercheurs ont procédé à l'extraction des données issues des 82 études retenues pour la revue systématique. La procédure d'extraction a été menée via un tableau à double entrée (voir infra, en introduction des fiches décrivant les dispositifs) reprenant les informations suivantes :

- Identification de l'étude (auteur(s), année, pays) ;
- Dispositif testé (nom du programme et catégorisation) ;
- Design de l'étude (expérimental, quasi expérimental ou design causal alternatif tel que la régression sur discontinuité ou les *difference-in-differences*) ;

- Taille de l'échantillon (nombre d'élèves dans le groupe expérimental et nombre d'élèves dans le groupe contrôle) ;
- Caractéristiques de l'échantillon (nombre d'écoles concernées, niveau scolaire des participants, âge, sexe, statut social) ;
- Durée de la mise en place du dispositif testé ;
- Durée de l'étude (en ce y compris la temporalité entre l'administration des instruments de mesure),
- Variables dépendantes, c'est-à-dire les indicateurs de bien-être tels que repris dans le tableau 1 (résilience, stress, relations avec les pairs, etc.) ;
- Instrument(s) de mesure.
- Résultats de l'étude sur l'ensemble des variables d'intérêt (en ce y compris les statistiques descriptives mentionnées, les tests statistiques réalisés et leur significativité) ;
- Conclusions de l'étude.

Les chercheurs se sont réparti le travail d'extraction des données pour l'ensemble des informations reprises *supra*, à l'exception des informations afférant aux résultats de l'étude : le deuxième auteur a extrait les informations relatives aux résultats de l'étude.

Aucun contact n'a été pris avec les auteurs des études synthétisées. Lorsque nous n'avons pas été en mesure de trouver les informations nécessaires à la bonne extraction de l'ensemble des caractéristiques considérées, nous l'avons signifié dans le tableau récapitulatif.

Par ailleurs, la catégorisation des dispositifs a été réalisée sur la base d'une typologie conçue *post-hoc* en fonction de la description des programmes testés par les études incluses.

Classement des dispositifs

Chaque étude a été classée en fonction du cadre théorique sur lequel s'appuie le dispositif testé. Dix grandes « familles » d'intervention ont ainsi été déterminées :

- Les dispositifs reposant sur **la théorie de l'autodétermination** (Deci & Ryan, 2002), principalement via l'adoption de pratiques d'enseignement spécifiques ;
- Les dispositifs qui introduisent la pratique de la **méditation en classe** ;
- Les dispositifs se référant à la **psychologie positive** (pratique de la gratitude, focalisation sur les émotions positives, enseignement des forces de caractère...);
- Les dispositifs qui enseignent les **compétences socioémotionnelles** ;

- Les dispositifs impliquant une **activité physique** (augmentation du temps hebdomadaire consacré aux activités physiques, effet d'un sport en particulier ou travail conjoint sur « le corps et l'esprit ») ;
- Les dispositifs qui se basent sur les principes des **thérapies cognitivo-comportementales** (travail basé sur le lien entre émotions, pensées et comportements) ;
- Les dispositifs **individualisés**, en face à face (mentorat, entretiens psychosociaux personnalisés) ;
- Les dispositifs visant à faciliter les grandes **transitions** de la scolarité (transition primaire-secondaire, orientation à l'issue du tronc commun, insertion sur le marché de l'emploi à l'issue d'études qualifiantes) ;
- Les dispositifs mis en place **à l'échelle de l'école** (gratuité de la cantine scolaire, heure du début de la journée d'école, présence de centres de santé dans les établissements, organisation d'activités spécifiques regroupant la communauté scolaire) ;
- Les dispositifs centrés sur une **approche intégrative**, combinant au moins deux des catégories citées ci-dessus.

Quatre dispositifs, très particuliers, n'ont pas pu être inclus dans l'une de ces catégories. Il s'agit de l'étude de Stewart et al. (2022) sur le combat contre les troubles alimentaires, de l'étude de Perry et al. (2014) qui vise à enseigner des connaissances sur la santé mentale, de l'étude de Stormshak et al. (2010) sur le coaching parental et enfin de l'étude de Stapleton et al. (2017) qui s'appuie sur l'Emotional Freedom Technique, un travail sur les méridiens et les points d'acupuncture. Ces dispositifs ont été inclus dans une catégorie « Autres ».

Outre leur appartenance à l'une de ces 10 familles, certains dispositifs peuvent également prendre appui sur une **modalité numérique** (application et/ou site Internet). En effet, pour pallier les problèmes d'accès aux services d'aide - dus au manque de connaissances, à la disponibilité limitée des cliniciens ou à la peur de la stigmatisation (Ebert et al., 2015 ; Lillevol et al., 2014)-, les dispositifs qui utilisent Internet, en autoassistance, sont de plus en plus utilisés dans la prévention et la prise en charge des problèmes de santé mentale (Ebert et al., 2015 ; Lillevol et al., 2014). Ces dispositifs paraissent également bien adaptés aux jeunes - qui passent plus de temps en ligne que les autres groupes d'âge (Lappalainen et al., 2021) - et peuvent être utilisés sans formation thérapeutique spécifique, ce qui les rend particulièrement adéquats à une mise en place dans les écoles (Calear et al., 2016 ; Pualakanaho et al., 2019).

De ce fait, bon nombre d'approches classiquement utilisées dans le domaine de la santé mentale – comme les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) (Powell et al., 2013) - ont aujourd'hui été adaptées au format numérique. La thérapie d'acceptation et d'engagement (ACT), directement inspirée des TCC, en est

l'exemple parfait. Elle a, en effet, été beaucoup utilisée via le web et la téléphonie mobile ces dernières années (Puolakanaho et al., 2019), donnant lieu à des programmes comme le *Youth COMPASS* (Lappalainen et al., 2021). Le programme « *e-couch Anxiety and Worry* » (Calear et al., 2016) est un autre exemple de dispositif en ligne directement inspiré des TCC. Au-delà de cela, de nombreux autres dispositifs en ligne ont vu le jour ces dernières années, visant par exemple à travailler la motivation à l'aide de techniques de microapprentissage mobile (Nikou & Economides, 2018), ou encore la régulation des émotions, avec la théorie des émotions (Smith et al., 2018).

Cependant, il semblerait que de tels dispositifs entièrement automatisés pour la santé mentale présentent un assez faible degré d'adhésion de la part des personnes concernées (Lilleval et al., 2014), ce qui fait émaner dans la recherche des questionnements quant à leur réel potentiel pour améliorer le bien-être (Ebert et al., 2015).

Calcul des ampleurs de l'effet

Pour chacune des 325 variables dépendantes retenues, une ampleur de l'effet a été calculée par nos soins en suivant les recommandations de *What Works Clearinghouse* (2022) en la matière. Ainsi, lorsque les auteurs fournissaient dans leur article les données nécessaires – c'est-à-dire les statistiques descriptives (taille des effectifs, moyenne et écart-type) de chaque groupe pour chaque variable d'intérêt et en chaque temps de l'étude – nous avons eu recours au calcul de l'ampleur de l'effet en suivant la formule du *g de Hedges*.

$$g_{Hedges} = J \frac{\overline{X}_{exp} - \overline{X}_{ctrl}}{S_{within}}$$

$$\text{où } S_{within} = \sqrt{\frac{(N_{exp}-1)S_{exp}^2 + (N_{ctrl}-1)S_{ctrl}^2}{N_{exp} + N_{ctrl} - 2}}$$

$$\text{et } J = 1 - \frac{3}{4df-1} \quad (1)$$

L'ampleur de l'effet entre le prétest et le posttest s'obtient par la différence entre le *g de Hedges* calculé lors du posttest et le *g de Hedges* calculé lors du prétest.

$$\text{Ampleur de l'effet} = g_{Hedges \text{ posttest}} - g_{Hedges \text{ prétest}} \quad (2)$$

Lorsque les auteurs ne rapportaient pas les données nécessaires au calcul du *g de Hedges*, nous avons eu recours aux formules de conversion proposées par *What Works Clearinghouse* (2022) et Cooper et al. (2019). Ainsi, lorsque les auteurs rapportaient des données dichotomiques, nous avons eu recours au D_{Cox} . Lorsque les auteurs rapportaient des résultats de tests statistiques tels que ceux issus d'une ANOVA, nous avons eu recours à une approximation du *g de Hedges* dérivée de la statistique F issue de l'ANOVA. Les formules décrites infra ont alors été utilisées.

$$D_{Cox} = \frac{\ln(OR)}{1.65}$$

$$\text{Où } OR = \text{Odds Ratio} = \frac{\frac{P_{exp}}{(1-P_{exp})}}{\frac{P_{ctrl}}{(1-P_{ctrl})}} \quad (3)$$

$$g = w \sqrt{\frac{F(N_{exp} + N_{ctrl})}{N_{exp} N_{ctrl}}}$$

$$\text{où } w = 1 - \frac{3}{4df - 1} \quad (4)$$

De manière plus ponctuelle, d'autres formules de conversion ont pu être utilisées. Elles sont toutes disponibles dans les ressources précitées et sont accessibles moyennant un contact auprès du deuxième auteur de ce rapport.

Afin d'éviter tout problème lié à la dépendance des données au sein des études incluant plusieurs mesures d'une même variable d'intérêt, les ampleurs de l'effet issues des études faisant référence à plusieurs instruments visant à mesurer une même variable dépendante ont été agrégées en recourant au calcul de leur moyenne pondérée. Un même calcul a été réalisé dans les cas où les résultats des études ont été présentés par les auteurs en fonction de sous-groupes sociodémographiques (résultats présentés en fonction du niveau scolaire et/ou du genre des élèves). La taille des effectifs a été, dans les deux cas, utilisée comme variable de pondération.

En outre, lorsque plusieurs posttests étaient mis en œuvre au sein de l'étude synthétisée, des ampleurs de l'effet ont été calculées sur la base de chacun de ces posttests. À des fins de cohérence, seules les ampleurs de l'effet calculées sur la base du premier posttest administré après l'implémentation de l'intervention ont été utilisées dans le cadre des procédures méta-analytiques décrites supra.

Interprétation des ampleurs de l'effet

Un travail réflexif a également été mené afin de déterminer les seuils à partir desquels une ampleur de l'effet peut être qualifiée de faible, moyenne ou forte.

En effet, les seuils traditionnellement utilisés sont ceux proposés par Cohen (1969), qui estime qu'une ampleur de l'effet inférieure à 0,20 est négligeable. Cependant, des auteurs (Hill et al., 2008) ont montré qu'au niveau de l'enseignement secondaire, et en fonction des contextes, il est parfois difficile d'obtenir de grands effets. Pour donner un élément de comparaison, la perte sur les apprentissages due au Covid a été quantifiée à 0,14 (Betthäuser et al., 2023) et les travaux de Baye et al. (2018) portant sur l'effet des dispositifs d'amélioration de la compréhension de l'écrit dans l'enseignement secondaire l'estiment à 0,09.

Dans la lignée des travaux de Hill et al. (2018), Kraft (2020) a entrepris l'analyse de 747 études basées sur des essais contrôlés randomisés. A partir des 1942 effets fournis dans les 747 études identifiées, Kraft conclut à un effet moyen de 0,16 (cet effet diminuant à mesure que les effectifs augmentent). Ses travaux l'ont amené à proposer une nouvelle classification des ampleurs de l'effet en trois catégories : les effets de 0,00 à 0,04 seront dits « faibles », les effets de 0,05 à 0,19 seront dits « moyens » et les effets forts seront ceux dont l'ampleur est supérieure ou égale à 0,20. Ces effets seront présentés en vert dans les fiches descriptives des dispositifs.

Pour qualifier les effets des dispositifs sur le bien-être des élèves, nous avons suivi la classification de Kraft (2020). Précisons que seuls les effets significatifs (au seuil de $p < 0,05$) seront qualifiés et que nous avons ajouté une catégorie « néfaste » pour les effets négatifs significatifs (présentés en rouge dans les fiches).

La significativité des ampleurs de l'effet, aux seuils de $p < 0,05$ (représenté par un astérisque), $p < 0,01$ (deux astérisques) et $p < 0,001$ (trois astérisques) est d'ailleurs présentée dans le tableau récapitulatif d'extraction des données.

Parallèlement à ce travail d'analyse statistique, l'interprétation de chaque ampleur de l'effet a été minutieusement effectuée afin d'identifier le sens des échelles utilisées par les auteurs. Ainsi, pour certains auteurs et/ou selon certains instruments de mesure, un effet négatif sur une variable telle que « Symptômes dépressifs », par exemple, est une bonne nouvelle, qui traduit une diminution des symptômes. À l'inverse, d'autres auteurs (ou d'autres instruments de mesure) présentent une diminution de ces symptômes via un effet positif. Il était donc essentiel d'analyser le sens de l'ampleur de l'effet pour chaque variable dépendante afin de distinguer explicitement les effets bénéfiques des effets délétères.

Par souci de clarté, nous présenterons donc les ampleurs de l'effet pour chaque variable dépendante de la manière suivante : les effets de sens positifs sont bénéfiques pour les élèves, les effets de sens négatifs leur sont néfastes.

Évaluation de la qualité méthodologique des études

Une évaluation de la qualité méthodologique des études incluses a également été réalisée. La détection d'éventuels problèmes dans la conception ou dans la réalisation d'une étude est en effet primordiale pour éviter de biaiser les interprétations des résultats (Cheung & Slavin, 2016).

Plusieurs critères indicateurs de la qualité méthodologique d'une étude ont donc été passés en revue, afin de repérer les études risquant de présenter des faiblesses relatives aux critères suivants :

- Instrument de mesure non précisé ou créé par les auteurs eux-mêmes (l'usage de certains instruments de récolte de données pouvant mener à une surestimation des effets observés) (Cheung & Slavin, 2016 ; de Boer et al., 2014) ;
- Échelle comprenant un seul item, ce type d'échelles n'ayant pas démontré la preuve de leur validité (Cooke et al., 2016) ;
- Taux d'attrition important;
- Les études menées auprès d'un échantillon d'au moins deux classes/deux enseignants au sein de chacun des groupes, afin qu'il n'y ait pas de confusion entre l'effet du dispositif lui-même et celui de l'enseignant/l'école qui le met en place.

Lorsqu'une faiblesse méthodologique a été décelée dans une étude, un avertissement (en police rouge et soulignée) est joint à la description de l'étude dans le tableau récapitulatif.

Synthèse des données

PRÉSENTATION NARRATIVE

Afin de répondre à l'objectif stratégique 2, une présentation narrative des dispositifs retenus a été rédigée, sous la forme d'un canevas répliqué par dispositif. Chaque « fiche » décrit ainsi un dispositif sélectionné en se centrant sur les éléments clés de mise en place, ainsi que sur les éléments contextuels intéressants à décrire. Une description des résultats de chaque étude est également proposée sur la base des ampleurs de l'effet calculées et de leur significativité.

Moyenne des ampleurs de l'effet (A.E.) sur le bien-être psychologique et sur le bien-être social : en rouge, les effets néfastes ; en vert, les effets bénéfiques. La couleur des bâtonnets est claire quand l'effet moyen est non significatif (ns) ; foncée quand l'effet moyen est significatif. Pour rappel, l'ampleur de l'effet n'est qualifiée de faible, moyenne ou forte que lorsque le résultat est positif et significatif (au seuil de $p < 0,05$).

Intitulé du dispositif

Le nombre de bâtonnets coloriés est proportionnel à la moyenne des ampleurs de l'effet : 1 bâton pour les effets supérieurs à 0,00 et inférieurs à 0,05, 2 bâtons pour les effets de 0,05 à 0,10, 3 bâtons pour les effets de 0,10 à 0,15, 4 bâtons pour les effets de 0,15 à 0,20 et 5 bâtons pour les effets égaux ou supérieurs à 0,20

La mise en place et le contenu du dispositif, en fonction des informations fournies par les auteurs

Les résultats du dispositif sur les différentes variables envisagées, recalculés par nos soins lorsque les données disponibles dans les articles le permettaient, et leur significativité



Des écoles en mouvement

Niveau 1 - Universel

Auteurs

Avitsland et al. (2020, Norvège)

Années d'étude

Grade 9 (3^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 14-15 ans

Besoins de formation / d'outils

1 atelier de formation avant le lancement + 1 atelier à mi-parcours

Durée

2 heures par semaine durant 29 semaines

Références

Avitsland, A., Leibinger, E., Resaland, G. K., Solberg, R. B., Kolle, E., & Dyrstad, S. M. (2020). Effects of school-based physical activity interventions on mental health in adolescents: The School in Motion cluster randomized controlled trial. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100348.

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
	 A.E. moyen (0,14)	 A.E. ns (-0,12)	2084

Description du dispositif

Dans cette étude norvégienne, le dispositif « Des écoles en mouvement » (Schools in Motion) est décliné selon deux modalités.

Dans la première, intitulée « Apprentissage actif » (Active Learning), consiste en une leçon où les élèves sont physiquement actifs (durant 30 minutes par semaine), une activité physique sans lien avec le programme d'éducation physique (30 autres minutes par semaine) et une heure supplémentaire du cours d'éducation physique. Le but de cette intervention est d'augmenter la motivation des élèves pour l'activité physique et de développer leur sentiment d'auto-efficacité.

La deuxième modalité, intitulée « Don't worry, be happy », propose une heure par semaine d'activité physique sans lien avec le programme d'éducation physique et une heure supplémentaire du cours d'éducation physique. Cette intervention doit permettre aux élèves de développer des liens sociaux et de ressentir des émotions positives en participant à des activités qui ont du sens pour eux. En effet, concernant l'heure d'activité physique, les élèves ont pu choisir ce qu'ils avaient envie de faire et des petits groupes ont ainsi été formés.

Résultats

La deuxième modalité du dispositif « Des écoles en mouvement » a démontré un effet positif sur le bien-être psychologique, avec un effet significatif de 0.14 sur les problèmes émotionnels des élèves.

En revanche, cette modalité « Don't worry, be happy » n'a non seulement pas eu d'impact positif sur les problèmes de comportement (effet non significatif de -0.06), mais elle a démontré un effet négatif significatif sur les problèmes avec les pairs (-0.17).

La première modalité (« Apprentissage actif ») a cependant permis d'observer un effet significatif positif sur les problèmes de comportement.

Autres caractéristiques de la recherche

MÉTA-ANALYSE

Afin de quantifier l'effet moyen observé sur l'ensemble des études synthétisées vis-à-vis de chaque variable d'intérêt ainsi que dans le but d'étudier les variables influençant l'hétérogénéité observée dans les ampleurs de l'effet rapportées au sein de chacune des études incluses, une méta-analyse a été conduite.

Étant donné que nous postulons en la variation de l'effet vrai entre les différentes études incluses, un modèle méta-analytique à effet aléatoire a été préféré au modèle

à effet fixe (Borenstein et al., 2009). Dans ce cadre, nous avons eu recours à la méthode de l'inverse de la variance dans le calcul de la moyenne pondérée des effets ainsi qu'à la méthode DerSimonian-Laird dans l'estimation de la variance entre les études (τ^2) et à la méthode de Jackson dans l'estimation de son intervalle de confiance.

Afin de quantifier l'hétérogénéité des amplitudes de l'effet observées au sein des études, un graphique de la distribution de ces dernières a été réalisé et les statistiques traditionnelles y afférant ont été calculées ; c'est-à-dire la statistique Q (*weighted squared deviations*) et le test de χ^2 permettant d'en mesurer la significativité ainsi que la statistique I^2 (*ratio of true heterogeneity to total observed variation* ; Higgins & Thompson, 2002). Lorsqu'une hétérogénéité significative a été observée, une analyse en sous-groupe a été menée (Schwarzer et al., 2015) afin de déterminer le lien entre certaines variables indépendantes et les amplitudes de l'effet observées au sein des études. Des tests de χ^2 ont été opérés dans le but de déterminer la significativité des différences observées entre les sous-groupes. Afin de déterminer les effets conjoints de l'ensemble de ces variables, une régression a également été opérée.

Parallèlement, une *leave-one-out* méta-analyse (Schwarzer et al., 2015) a été menée. Cette méthode consiste à opérer plusieurs méta-analyses en excluant, à tour de rôle, une étude du corpus d'études synthétisées. Cette analyse de sensibilité permet de mesurer l'influence de chacune des études incluses dans l'estimation de l'ampleur de l'effet moyen.

Dans l'objectif d'évaluer le risque de biais de publication (cf. *small study effect*), différentes analyses ont été menées. Tout d'abord, un *funnel plot* (ou graphique en entonnoir) a été réalisé permettant de mettre en relation les amplitudes de l'effet observées avec leur erreur standard dans le but d'identifier une asymétrie pouvant être à l'origine d'un biais dans l'estimation de l'ampleur de l'effet moyen. En parallèle, un test d'Egger (Egger et al., 1997) a été réalisé dans le but de déterminer la significativité de l'asymétrie observée au sein du *funnel plot*. Ensuite, le *Rosenthal's fail-safe N* (Rosenthal, 1979) a été calculé dans le but de déterminer le nombre d'études à l'ampleur de l'effet nulle à inclure au sein de la méta-analyse dans le but que la significativité de la méta-analyse dépasse le seuil de 5 %. Enfin, la méthode du *Trim-and-Fill* a été utilisée dans le but d'estimer l'ampleur de l'effet moyen de la méta-analyse lorsqu'on ajoute, par simulation statistique, des études hypothétiques au *funnel plot* jusqu'à obtention d'un graphique totalement symétrique.

La procédure méta-analytique complète a été menée deux fois successivement ; d'abord sur les variables afférant au bien-être psychologique et ensuite sur les variables afférant au bien-être social. Elles ont été réalisées sur le logiciel R (version 4.1.3.) en recourant aux packages « meta », « rmeta », « metafor » et « psychmeta ».

III. LES DISPOSITIFS

Les dispositifs sélectionnés sont présentés en fonction de la catégorie à laquelle ils appartiennent. Dix familles ont ainsi été déterminées.

Pour chaque famille de dispositifs, une courte introduction au cadre théorique sur lequel s'appuient ces dispositifs sera proposée, suivie d'un tableau récapitulatif présentant synthétiquement les caractéristiques et les résultats de ces études. Enfin seront présentées les fiches décrivant le contenu des dispositifs, les caractéristiques de l'étude et ses résultats sur le bien-être psychologique et/ou social des élèves.

Au sein d'une famille de dispositifs, les études expérimentales seront suivies des études quasi expérimentales ; pour un même design, les études seront présentées par ordre décroissant de la taille de l'échantillon.

1. LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT, SELON LA THÉORIE DE L'AUTODÉTERMINATION

La théorie de l'autodétermination (*Self-determination theory*, SDT) est ce que l'on peut appeler une macrothéorie de la motivation humaine, des émotions et du développement (Niemi & Ryan, 2009). Elle apporte un éclairage sur les facteurs qui facilitent ou empêchent les processus d'assimilation chez les individus, et ce, en posant deux postulats principaux (Ryan & Deci, 2000).

Le premier est que la motivation d'un individu pour une activité peut être caractérisée par sa qualité (Bechter et al., 2019). En effet, selon la SDT, plus l'individu poursuit l'activité pour des raisons autonomes, plus sa motivation pourra être considérée de haute qualité (Bechter et al., 2019 ; Cechini et al., 2021). Ce caractère autonome peut se retrouver lorsque l'intérêt est inhérent à l'activité (motivation intrinsèque), mais aussi lorsque la régulation de l'intérêt se fait sur bases autonomes (motivation extrinsèque à régulation intégrée ou à régulation identifiée). C'est le cas lorsque l'individu a le sentiment que l'activité correspond à son identité, ou qu'il perçoit en tout cas son importance pour lui (Almolda-Tomas et al., 2014 ; Bechter et al. 2019 ; Cechini et al., 2021 ; Nikou & Economides, 2018). Un grand nombre de recherches ont démontré qu'une motivation plus autonome était bénéfique pour les individus, aussi bien en termes d'engagement et de réussite, que de bien-être (Almolda-Tomas et al., 2014 ; Bechter et al., 2019 ; Nikou & Economides 2018).

Le deuxième indique que si les facteurs sociaux peuvent influencer le type de motivation d'un individu (Ryan & Deci, 2000), cette influence est en fait toujours médiée par la satisfaction des trois besoins psychologiques fondamentaux que sont l'autonomie, le sentiment de compétence et les liens sociaux (Cechini et al., 2021). Ainsi, la SDT reconnaît ces trois besoins comme des nutriments psychologiques nécessaires à l'apprentissage, à un fonctionnement positif, et au bien-être

psychologique (Bechter et al., 2019 ; Cechini et al., 2021 ; Grossman & Wilde, 2021 ; Niemiec & Ryan 2009 ; Nikou & Economides, 2018).

De nombreuses recherches ont appliqué le cadre théorique de la SDT à l'éducation (Niemiec & Ryan 2009), car il permet de mieux cerner les tenants et les aboutissants de la motivation (mais aussi de l'amotivation) des élèves, et donc aussi de questionner de manière globale le style de motivation des enseignants voire de l'institution tout entière (Cheon & Reeve, 2015; Sparks et al., 2017), et la manière dont est conçu l'environnement d'apprentissage (Grossman & Wilde, 2020). Des programmes comme l'*Autonomy-supportive intervention program* (ASIP) ont d'ailleurs été développés afin de donner des clés au corps enseignant pour promouvoir un style de motivation plus autonome chez les élèves (Cheon & Reeve, 2015), l'enseignement des sciences (Grossman & Wilde, 2020), mais aussi de l'éducation physique (Cheon et al., 2019), étant particulièrement touchés par ce type de programmes.

À l'échelle de l'école, les principes de la SDT peuvent être appliqués pour concevoir, de manière générale, des environnements d'apprentissage pensés pour améliorer la motivation intrinsèque des élèves (comme le GUTS, Wijsman et al., 2019), ou pour développer des interventions avec un but plus particulier, comme l'augmentation de l'activité physique des élèves (Sevil-Serrano et al., 2022).

Tableau 6. Caractéristiques des études et effets des dispositifs s'appuyant sur la théorie de l'autodétermination

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2019 Cheon, Reeve, & Song Corée du Sud	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE <i>Classroom Instructional Strategies:</i> formation pour les professeurs d'éducation physique	EXPÉ (C-RCT au niveau professeur)	2131 És GE1 = 11 professeurs et leurs 749 És GE2 = 10 Pr et leurs 782 És GC = 11 Pr et leurs 600 És	És issus de 32 middle et high schools Âge μ : 15 ans	1 semestre	Satisfaction des besoins psychologiques Frustration des besoins psychologiques Relations problématiques Concept de l'image physique de soi Buts d'affiliation sociale	<i>Perceived Autonomy scale</i> <i>Perceived Competence Scale from the Intrinsic Motivation Inventory</i> <i>Perceived Relatedness with Peers Scale + with Teacher Scale</i> <i>Psychological Need Thwarting Scale</i> <i>Problematic Relationships Scale</i> <i>(échelle créée par les auteurs)</i> <i>Physical Self-description Questionnaire</i> <i>Goal Content for Exercise Questionnaire</i>	0,44*** (modalité 1)/ 0,53*** (modalité 2) 2 mois après : 0,56*** / 0,77*** 0,42*** / 0,50*** 2 mois après : 0,63*** / 0,85*** 0,38*** / 0,50*** 2 mois après : 0,69*** / 0,96*** 0,28*** / 0,26*** 2 mois après : 0,29*** / 0,56*** 0,29*** / 0,37*** 2 mois après : 0,29*** / 0,56***	P : 0,43*** S : 0,44***

2015 Cheon & Reeve Corée du Sud	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	EXPÉ (C-RCT au niveau professeur)	598 És GE = 8 Pr et leurs 292 És GC = 8 Pr et leurs 306 És	És issus de 16 écoles (69 % issus d'une middle school, 31 % issus d'une high school)	17 semaines	Satisfaction des besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue	<i>Perceived Autonomy scale</i> <i>Perceived Competence subscale (The Intrinsic Motivation Inventory)</i>	0,53*** 0,47***	P : 0,50***
2019 Bechter, Dimmock, & Jackson Australie	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	554 És GE = 223 GC = 331	Grades 9 et 10 És de 12 à 16 ans, issus de 7 écoles (4 GE, 3 GC) Âge μ : 14 ans	2 heures par semaine pendant 5 semaines	Autonomie en EP Compétence perçue en EP Liens sociaux	5 items de Standage, Duda, & Ntoumanis <i>Intrinsic Motivation Inventory</i> <i>The perceived relatedness scale</i>	0,33*** 0,11 0,22*	P: 0,44*** S : 0,22*
2017 Sparks, Lonsdale, Dimmock, & Jackson Australie	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	382 És GE = 2 écoles, 10 professeurs, 188 És GC = 2 écoles, 8 Pr, 194 És	Grades 7 à 10 És de 11 à 15 ans, issus de 4 écoles Âge μ : 13 ans	2 à 3 périodes d'éducation physique de 50 minutes par semaine, durant 2 mois	Soutien social perçu Amusement Sentiment d'auto-efficacité	<u>Échelle créée par le premier auteur</u> <i>The sport enjoyment scale</i> <i>The PE-specific instrument (Jackson et al.)</i>	0,20 0,19 0,11	P: 0,17
2020 Sulz, Gibbons, Naaylor, & Wharf-Higgins Canada	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE <i>Health Promoting Secondary School Physical Education (HPSS PE)</i>	EXPÉ	373 És GE = 194 GC = 179	Grade 10 Âge μ : 15 ans	4 mois	Satisfaction des besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux	<i>Physical Education - Autonomy, Relatedness, Competence Scale</i>	0,19 0,03 -0,07	P : 0,11 S : -0,07

2021 Cechini, González- González de Mesa, Llamedo Debora Areces, Rodríguez Espagne	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	EXPÉ (C-RCT au niveau professeur)	323 És GE = 3 Pr et leurs 175 És GC = 3 Pr et leurs 148 És	És de 12 à 17 ans issus de 4 écoles Âge μ : 14 ans	5 mois	Satisfaction des besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux Amusement	<i>Basic psychological needs in exercise scale</i> <i>Fair play attitudes scale</i>	 1,17*** 0,97*** 0,74*** 0,49***	P : 0,88*** S : 0,74***
2020 Großmann & Wilde Allemagne	SDT AU COURS DE BIOLOGIE	EXPÉ (C-RCT au niveau classe)	159 És GE = 3 classes, 84 És GC = 3 classes, 75 És	Grade 6 Âge μ : 11 ans	3 leçons de biologie, pour une durée totale de 4 heures	Intérêt	<u>Échelle créée par les chercheurs</u>	0,30	P : 0,30
2017 Nikou & Economides Grèce	SDT DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>Mobile-Based micro-Learning and Assessment</i>	EXPÉ	108 És GC = 54 GE = 54 <u>Attention : 1 seul enseignant pour le GE et un autre pour le GC</u>	Grade 12 Élèves issus de 4 classes d'une même école Âge μ = 17 ans	5 semaines	Satisfaction des besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux	Échelles adaptées de tests validés <i>Basic Psychological Need Satisfaction Questionnaire</i> <i>Intrinsic Motivation Inventory Questionnaire</i>	 1,05*** 0,70*** 0,58**	P : 0,88*** S : 0,58**
2022 Sevil-Serrano, Aibar, Abós, Generelo, & García- González Espagne	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE <i>Paths of the Pyrenees</i>	Q-EXPÉ	210 És GE = 105 GC = 105	Grade 8 És issus de 2 écoles Âge μ : 13 ans	1 année scolaire	Satisfaction des besoins psychologiques en éd. physique : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux	<i>The Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>	 0,62*** 0,49*** 0,17	P : 0,58*** S : 0,25

						Satisfaction des besoins psychologiques en sport comme loisir : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux Frustration des besoins psychologiques en éd. physique : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux	<i>Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale</i>	0,62*** 0,59*** 0,24 0,71*** 0,44** 0,35*	
2014 Almoda-Tomas et al. Espagne	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	Q-EXPÉ	113 És GE = 46 GC = 67 <u>Attention : 1 seul enseignant pour le GE et un autre pour le GC</u>	Grade 9 És de 14 à 17 ans	1 session de 1 h 40 par semaine durant 4 semaines	Satisfaction des besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux Satisfaction-joie Ennui	<i>Basic psychological needs in exercise scale</i> <i>Scale of enjoyment of individuals engaging in sport</i>	0,60** 0,77*** 0,27 0,46* 0,37	P: 0,55** S : 0,27
2013 Perlman Australie	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE	Q-EXPÉ	79 És GE = 41 GC = 38 <u>Attention : 1 seul enseignant pour le GE</u>	Grades 9 et 10	4 sessions d'une heure par semaine, durant 4 semaines	Satisfaction des besoins psychologiques en éducation physique : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux Amusement	<i>The Basic Psychological Needs Scale in Physical Education</i> <i>The enjoyment subscale (Intrinsic Motivation Inventory)</i>	0,09 0,53* 0,13 0,48*	P : 0,37 S : 0,13

2019 Merino-Barrero, Valero-Valenzuela, Pedreño, & Fernandez-Río Espagne	SDT EN ÉDUCATION PHYSIQUE <i>Teaching for Personal and Social Responsibility program</i>	Q-EXPÉ	72 És GE = 35 (20 dans le primaire, 15 dans le secondaire) GC = 37 (20 dans le primaire, 17 dans le secondaire)	Élèves scolarisés dans l'enseignement primaire (40 élèves) et secondaire (32 élèves), âgés de 11 à 13 ans, issus de 2 écoles Âge μ : 12 ans	2 sessions de 55 minutes par semaine, durant 5 mois, avec un total de 29 sessions	Satisfaction des besoins psychologiques en éducation physique : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux	<i>The Basic Psychological Needs in Exercise Scale</i>	1,16*** 1,10*** 1,18***	P : 1,13*** S : 1,18***
2019 Wijsman, Saab, Schuitemava, Driel, & Westenberg Pays-Bas	SDT GUTS: <i>Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School</i>	Compara- raison de cohortes <u>Rq : +- 10 % exclusion pour mauvaises notes</u>	156 És	Grade 7 És issus d'une école en immersion	Aux grades 7 et 8, 2 fois 8 leçons de 2 heures dans un domaine au choix 3 années scolaires consécutives	Bien-être Estime de soi	<i>The School Attitude Questionnaire</i>	-0,51*** -0,26**	P : -0,38***

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Stratégies pour les instructions en éducation physique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. fort (0,43)	 A.E. fort (0,44)	2131

Description du dispositif

Pour ce dispositif, les professeurs d'éducation physique suivent une formation qui leur demande de se montrer particulièrement soutenant à l'égard de l'autonomie de leurs élèves. Six stratégies pour les instructions leur sont présentées : 1) adopter la perspective des élèves, 2) soutenir les besoins psychologiques des élèves, 3) plutôt que des consignes à l'impératif, formuler des propositions et laisser le choix de certaines options, 4) fournir des justifications, 5) se montrer patient, 6) reconnaître et accepter les émotions négatives.

Dans la première modalité de ce dispositif, les professeurs sont invités à approfondir et à personnaliser ces stratégies, en visionnant des vidéos, en suivant un script, ou par une guidance et des discussions.

Dans la deuxième modalité, des vidéos, des scripts et des discussions de groupes sont également utilisés, mais en plus le principe des « buts intrinsèques » est présenté. En éducation physique, trois buts intrinsèques sont particulièrement intéressants : il s'agit du développement d'une compétence, de l'affiliation sociale et de l'entretien de la santé. Les enseignants, en plus d'intégrer les six stratégies, sont invités à présenter ces 3 buts intrinsèques à leurs élèves et à les leur conseiller de façon à soutenir leur autonomie. Par exemple, les enseignants apprennent comment formuler un but (*développer des compétences en volleyball*), tout en prenant en compte les perspectives des élèves (*Y a-t-il une compétence particulière que tu voudrais travailler aujourd'hui ?*), en évitant les injonctions (*Tu pourrais essayer de lancer la balle à une ou à deux mains*), en justifiant l'apprentissage (*Plus tu seras compétent, plus ce sera gai de jouer*) et en reconnaissant les émotions négatives (*Je comprends qu'il soit frustrant de ne pas y arriver tout de suite*).

Résultats

Pour les deux modalités, des effets positifs et forts sur le bien-être psychologique (satisfaction et frustration des besoins psychologiques, concept de l'image physique de soi) et social (buts d'affiliation sociale, relations problématiques) des élèves des professeurs ayant suivi la formation ont pu être démontrés, de manière significative, comparativement aux élèves du groupe contrôle. Non seulement ces effets positifs perdurent, mais ils sont même plus forts 2 mois après la fin de l'intervention proprement dite.

De plus, un effet positif plus important encore a pu être démontré pour les élèves des professeurs ayant suivi la formation dans sa deuxième modalité.

Si se montrer soutenant par rapport à l'autonomie de ses élèves dans le cadre du cours d'éducation physique peut améliorer le bien-être des élèves, introduire en plus les buts intrinsèques se révèle être plus efficace encore.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Cheon, Reeve, & Song
(2019, Corée du Sud)

Années d'étude

Secondaire inférieur et supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves du secondaire inférieur et supérieur
(moyenne d'âge : 15 ans)

Besoins de formation/d'outils

6 heures de formation avant le début du dispositif
2 heures de discussions de groupe durant le dispositif

Durée

1 semestre

Références

Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise, 41*, 107-118.



L'apprentissage centré sur l'élève en éducation physique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. fort (0,44)	 A.E. fort (0,22)	554

Description du dispositif

Dans cette étude, des professeurs d'éducation physique suivent trois heures d'atelier les formant à l'apprentissage centré sur l'élève. Cet atelier comprend trois parties, durant lesquelles les professeurs sont invités à poser des questions et à exprimer leurs réactions :

- 1) via des discussions de groupe, une introduction comprenant un ancrage théorique sur l'apprentissage centré sur l'élève, ses principes, ses bénéfices et le rôle que tiennent les enseignants dans cette approche,
- 2) un aperçu plus détaillé de l'apprentissage centré sur l'élève, en théorie et en pratique : les principes d'implication des élèves dans les prises de décision, d'apprentissage individualisé, de feedbacks et de responsabilisation des élèves sont abordés, notamment par une vidéo (voir lien ci-dessous) et des discussions de groupe ; les besoins psychologiques des élèves en termes d'autonomie, de compétence et de liens sociaux sont également discutés. Ensuite prend place un moment pratique impliquant des élèves, dans une situation de jeu (du frisbee), afin de démontrer les effets de l'apprentissage centré sur l'élève ; trois moments se succèdent : jeu (avec un minimum de consignes initiales)/analyse en groupe encourageant principalement les interactions entre élèves/jeu.
- 3) des exercices permettant d'intégrer ces stratégies : les professeurs travaillent ensemble et discutent de la manière dont ils pourraient intégrer les principes de l'apprentissage centré sur l'élève dans leurs pratiques, en particulier concernant les sports d'équipe tels que le football, le handball... : proposer des choix (raisonnables) aux élèves, les responsabiliser en les impliquant dans les prises de décision, valoriser leur réflexivité, leur participation et leur entraide, insister sur les valeurs d'honnêteté, de travail, de confiance et de respect.

<https://www.youtube.com/watch?v=e6ieXLVCss4>

Résultats

Les élèves des professeurs ayant suivi ces ateliers, comparativement aux élèves du groupe-contrôle, manifestent de manière significative une meilleure satisfaction de leurs besoins psychologiques en termes d'autonomie dans le cadre du cours d'éducation physique (ampleur de l'effet : 0,33) et de liens sociaux (0,22).

En revanche, le sentiment de compétence en éducation physique n'a pas augmenté significativement.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Bechter, Dimmock, & Jackson (2019, Australie)

Années d'étude

Grades 9 et 10 (3^e et 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 12 à 16 ans, issus de 7 écoles
Âge moyen : 14 ans

Besoins de formation/d'outils

3 heures d'atelier de formation
Suivi par téléphone ou e-mail de la part des chercheurs

Durée



2 heures par semaine durant 5 semaines

Références

Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise, 45*, 101553.



Les besoins psychologiques en éducation physique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. ns (0,11)	 A.E. ns (-0,07)	373

Description du dispositif

Le dispositif « Promotion de la santé en éducation physique » (*Health Promoting Secondary School Physical Education*, ou *HPSS PE*) propose aux professeurs d'éducation physique un ensemble de ressources visant à rencontrer les besoins d'autonomie, de compétence et de lien social de leurs élèves, par des exemples d'activités ou des leçons clé sur porte. Il s'agit, par exemple, d'inclure les élèves dans les prises de décision (en leur permettant de choisir une activité, le niveau de difficulté, l'équipement ou encore un équipier), d'insister sur les progrès individuels (plutôt que d'établir des comparaisons) tout en minimisant les jeux compétitifs, et d'enrichir les liens entre élèves en promouvant le soutien et les encouragements, ou en organisant des activités de team-building.

Résultats

Aucun effet significatif du dispositif sur les besoins psychologiques des élèves (sentiment d'autonomie, compétence perçue, liens sociaux) n'a pu être mis en évidence.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Sulz, Gibbons, Naylor & Wharf-Higgins (2020, Canada)

Années d'étude

Grade 10 (4^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 15 ans (moyenne d'âge)

Besoins de formation/d'outils

Ensemble de ressources écrites
Formation d'une à deux heures
Soutien d'un « facilitateur »

Durée


4 mois

Références

Sulz, L., Gibbons, S. L., Naylor, P. J., & Wharf-Higgins, J. (2020). Evaluation of an intervention to increase student motivation and enrollment in physical education. *Physical Educator*, 77(3), 505-530



Le soutien à l'autonomie au cours de biologie

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. ns (0,30)	/	159

Description du dispositif

Ce dispositif prend place dans le cadre du cours de biologie de 1^{re} année secondaire. La thématique de la nutrition et de la digestion a été choisie en raison de son attrait à priori peu élevé pour les élèves.

Les professeurs donnant cours dans le groupe expérimental ont suivi 3 séances de formation de deux heures chacune visant à augmenter leur soutien à l'autonomie des élèves. Cette formation, utilisant plusieurs types de médias, fournit à la fois des éléments théoriques et une approche plus ciblée sur les compétences, par exemple par des jeux de rôle.

Dans le groupe expérimental, les élèves ont ainsi reçu des feedbacks informatifs par rapport à leurs tâches. Des astuces et des conseils leur ont également été prodigués afin de leur permettre d'approfondir leurs connaissances. La communication des professeurs a minimisé la pression et permis la flexibilité en utilisant des expressions telles que « Vous pouvez... » ou « Si vous voulez... », contrairement au groupe contrôle dans lequel l'enseignant a plutôt utilisé des expressions du type « Vous devez... ». Des justifications aux choix pédagogiques ont de plus été fournies aux élèves.

Résultats

Les élèves ayant bénéficié d'un climat soutenant l'autonomie lors de leur cours de biologie n'ont pas manifesté de manière significative un plus grand intérêt pour le cours que leurs pairs du groupe-contrôle.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Großmann & Wilde
(2020, Allemagne)

Années d'étude

Grade 6 (1^{re} année
secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves d'environ 11 ans

Besoins de formation/d'outils

3 séances de formation (6
heures au total)
Manuel (glossaire, éléments
théoriques, instructions
pour la mise en œuvre)

Durée

3 leçons, sur un total de 4
heures

Références

Großmann, N., & Wilde, M.
(2020). Promoting interest by
supporting learner autonomy: The
effects of teaching behaviour in
biology lessons. *Research in
Science Education*, 50, 1763-1788.



Microapprentissage et évaluation en numérique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT & numérique	 A.E. forte (0,88)	 A.E. forte (0,58)	108

Description du dispositif

Le dispositif présenté dans cette étude (*Mobile-Based micro-Learning and Assessment*) consiste en des devoirs à domicile proposés dans une forme classique (sur papier) aux élèves du groupe-contrôle ou dans une forme basée sur les technologies de l'information et de la communication pour le groupe expérimental. Plus spécifiquement, les devoirs portaient sur les champs et courants électriques, dans le cadre d'un cours de sciences de la dernière année de l'enseignement secondaire.

Durant cinq semaines, les élèves des deux groupes ont réalisé leurs devoirs de sciences, soit sur un support-papier-crayon, soit sur leurs smartphones et tablettes.

Les deux environnements d'apprentissage (papier-crayon/numérique), alignés sur les principes de la théorie de l'autodétermination de Deci & Ryan (2002), étaient caractérisés par les éléments suivants : (a) le soutien à l'autonomie, en proposant des devoirs stimulants et adaptés aux intérêts, aux connaissances et aux compétences des étudiants, avec des choix significatifs et un objectif et une valeur définis dans un environnement d'apprentissage autonome et non contrôlant ; (b) le soutien des compétences, en fournissant des conseils et un retour d'information appropriés avec un soutien motivationnel ; et (c) le soutien des relations, en facilitant les interactions sociales par la communication entre pairs et la collaboration pour le travail de groupe.

Résultats

Chez les élèves qui ont bénéficié de l'intervention, donc des exercices en modalité numérique, des effets forts et significatifs ont pu être mesurés quant à l'amélioration de leur sentiment d'autonomie (ampleur de l'effet : 1,05), de leur sentiment de compétence (0,70) et de leur capacité à créer des liens sociaux (0,58).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Nikou & Economides
(2017, Grèce)

Années d'étude

Grade 12 (6^e année
secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une même école, avec le même enseignant et le même programme de sciences

Besoins de formation/d'outils

Possiblement matériel informatique pour les élèves qui n'en possèderaient pas

Durée

5 semaines

Références

Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment : Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 269-278.



Enseigner la responsabilité au cours d'éducation physique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. fort (1,13)	 A.E. fort (1,18)	72

Description du dispositif

Pour ce dispositif « Enseigner pour la responsabilité personnelle et sociale en éducation physique » (*Teaching for Personal and Social Responsibility program in Physical Education*, TPSR), deux professeurs d'éducation physique ont suivi une formation en deux phases :

(1) 30 heures de cours théoriques et pratiques sur le TPSR : les enseignants ont appris, par des stratégies globales et spécifiques, comment instaurer un climat favorisant le développement du sentiment de responsabilité au cours d'éducation physique ;

(2) un suivi de 3 semaines au moment de la mise en place du dispositif : la première semaine, les enseignants envoient à l'équipe de recherche leurs préparations afin qu'elles soient évaluées et commentées ; la deuxième semaine, les enseignants donnent 2 cours d'éducation physique et l'un des cours est filmé et évalué par les chercheurs ; la troisième semaine, une rencontre est organisée entre les enseignants et les chercheurs, un feedback et des pistes d'amélioration sont proposés par les chercheurs.

Face aux élèves, au fil des mois, les professeurs mettent en place 4 modules (badminton, tennis de table, gymnastique et sports d'équipe) en veillant à respecter 5 points : (1) la création de liens relationnels, au début du cours et via des encouragements, (2) l'apport d'informations, en expliquant au début de chaque leçon le niveau attendu, (3) un plan adapté aux capacités physiques individuelles des élèves, (4) des moments partagés, où les élèves et l'enseignant partagent leurs perceptions de ce que signifie le concept de « responsabilité » au cours d'éducation physique, (5) un temps de réflexion, pour que les élèves puissent auto-évaluer leur niveau de responsabilité.

Dans le groupe-contrôle, en revanche, les enseignants utilisent un type d'enseignement directif : ils décident quand l'activité physique commence et quand elle s'arrête, et leurs élèves ne doivent s'impliquer dans aucune décision liée aux tâches proposées.

Résultats

À l'issue du dispositif, les élèves des professeurs ayant suivi la formation TPSR manifestent, dans le cadre du cours d'éducation physique, un sentiment d'autonomie accru (ampleur de l'effet : 1,16), une compétence perçue plus importante (1,10) et des liens sociaux renforcés (1,18).

Niveau 1 - Universel

Auteurs

Merino-Barrero, Valero-Valenzuela, Pedreño, & Fernandez-Río (2019, Espagne)

Années d'étude

Enseignement primaire et secondaire inférieur

Caractéristiques des élèves

Élèves âgés de 11 à 13 ans (moyenne d'âge : 12 ans), issus de 2 écoles

Besoins de formation / d'outils

Durée


2 sessions de 55 minutes par semaine, durant 5 mois, avec un total de 29 sessions

Références

Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernandez-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255.



La différenciation des talents

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SDT	 A.E. néfaste (-0,38)	/	156

Description du dispositif

Le dispositif GUTS (*Gedifferentieerd Uitdagen van Talent op School*, ou « Le défi différencié des talents à l'école ») diffère des autres dispositifs présentés dans cette section. En effet, s'il s'appuie sur la théorie de l'auto-détermination, il ne cible pas les pratiques d'enseignement mais propose deux mesures conjointes, au sein d'une même école : l'établissement d'un cours choisi par les élèves en guise de motivation intrinsèque, et une exigence accrue vis-à-vis des notes nécessaires pour l'admission dans la classe supérieure en guise d'incitant extrinsèque. Ces deux volets du dispositif ont pour objectif de contrer ce que les auteurs appellent « la culture du C », c'est-à-dire la tendance qu'auraient les élèves à se contenter du minimum en termes de performances académiques.

Concernant la première mesure, les élèves doivent choisir un cours supplémentaire, dans une matière qu'ils apprécient et dans laquelle ils se sentent déjà compétents, qui est censé les stimuler et augmenter leur motivation pour cette matière, et par extension pour l'école en général. Dans ces « leçons pour les talents », les enseignants s'appuient sur les forces des élèves, leur procurent une large autonomie et différencient les apprentissages. En troisième année, en lieu et place de ces leçons, les élèves doivent mener à bien un projet personnel sur un sujet de leur choix, dans la lignée de la promotion de l'autonomie déjà initiée lors des deux premières années.

La deuxième mesure relève le niveau d'exigence pour le passage dans l'année supérieure : les élèves doivent obtenir une moyenne de 70 % (tous cours confondus) afin d'éviter le redoublement, le but étant de les inciter à donner le meilleur d'eux-mêmes et de casser les stéréotypes liés aux bons élèves en obligeant chacun à exceller dans une ou plusieurs matières.

Résultats

Ce dispositif ne visait pas l'amélioration du bien-être des élèves, mais plutôt l'accroissement de leur motivation et de leurs performances scolaires. Les auteurs ont cependant mesuré le bien-être et l'estime de soi des élèves concernés par le dispositif, comparativement à des élèves appartenant à un groupe-contrôle, afin de vérifier que l'intervention n'avait pas d'effet délétère sur ces deux variables.

En conclusion, il apparaît que le dispositif impacte négativement le bien-être des élèves ainsi que leur estime de soi, et ce de manière significative, avec des ampleurs de l'effet respectives de -0,51 et -0,26. Il est donc déconseillé de mettre en place le dispositif GUTS si l'on souhaite promouvoir le bien-être psychologique des élèves.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Wijsman, Saab, Schuitemava, Driel, & Westenberg (2019, Pays-Bas)

Années d'étude

Grade 7 (1^{re} année du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une école en immersion

Besoins de formation / d'outils

/

Durée

3 années scolaires consécutives

Références

Wijsman, L. A., Saab, N., Schuitema, J., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2019). Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive. *Learning Environments Research*, 22, 65-81.

2. LA PRATIQUE DE LA MÉDITATION

Parmi les dispositifs visant l'amélioration du bien-être et la réduction du stress, différentes techniques de méditation, comme la méditation transcendantale ou la méditation en pleine conscience, sont en plein essor.

En particulier, la pleine conscience se définit comme l'état dans lequel on autorégule son attention sur le présent, en acceptant les affects positifs comme les affects négatifs, sans jugement (Lamarre & Marcotte, 2014). Les dispositifs de pleine conscience consistent en un entraînement à cette forme de conscience du présent, de manière expérientielle, via des pratiques plus ou moins formelles de méditation (Emerson et al., 2019).

Typiquement, ces pratiques méditatives peuvent impliquer trois composantes : le scan corporel (qui consiste à fixer son attention sur des parties du corps successives, des orteils jusqu'au sommet du crâne), le mouvement en pleine conscience (la marche ou des postures douces de yoga, par exemple) et la méditation assise (focalisée sur le moment présent via les sensations procurées par la respiration). Ces exercices visent à développer l'identification des pensées, des émotions et des sensations, la reconnaissance des facteurs qui les provoquent, et l'exploration des différentes manières d'y répondre. Ils soutiennent ainsi l'autorégulation attentionnelle, émotionnelle et comportementale (Crane et al., 2017).

Ces caractéristiques peuvent être déclinées différemment selon les dispositifs. L'un des plus connus est le programme *Mindfulness-based stress reduction* (MBSR), qui est également à l'origine des dispositifs scolaires *Learning to breathe* ou *Mindfulness in Schools Program* (Carsley et al., 2018).

Actuellement, la pratique d'exercices de pleine conscience se développe de plus en plus chez les adultes, tant dans le contexte du développement personnel que médical, mais elle a également fait son apparition dans le cadre scolaire, en primaire comme en secondaire, et de nombreuses études s'intéressent à ce phénomène (Crane et al., 2017 ; Theurel et al., 2018).

Tableau 7. Caractéristiques des études et effets des dispositifs s'appuyant sur la pratique de la méditation

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2021 Valosek, Nidich, Grant, Peterson, & Nidich États-Unis	MÉDITATION <i>The Quiet Time program (Transcendental Meditation)</i>	EXPÉ	83 És GE = 39 GC = 44	Grade 9 És issus d'une même école publique Âge μ : 14 ans	Apprentissage 1 heure par jour pendant 5 jours, puis 15 minutes de pratique deux fois par jour, durant 6 mois	Détresse psychologique Anxiété Colère	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>The NIH PROMIS-anxiety</i> <i>The NIH PROMIS-anger</i>	0,37 0,10 0,36	P : 0,28
2019 Luong, Gouda, Bauer, & Schmidt Allemagne	MÉDITATION – PLEINE CONSCIENCE <i>Mindfulness-Based Stress Reduction Course (MBSR)</i>	EXPÉ	73 És GE = 35 GC = 38	Grade 11 Âge μ : 16 ans És (majoritairement des filles) issus de 3 écoles, dont une école pour filles	1 session de 2 heures par semaine, durant 8 semaines + 1 journée complète (6 heures)	Stress Anxiété Symptômes dépressifs Auto-efficacité en tant qu'élève Auto-efficacité générale Autorégulation Régulation des émotions Compétences interpersonnelles	<i>Perceived Stress Questionnaire</i> <i>Hospital Anxiety and Depression Scale</i> <i>Self-Efficacy Scale for Students</i> <i>General Self-Efficacy Scale</i> <i>Self-Regulation Scale</i> <i>The Emotion Regulation Skills Questionnaire</i> <i>Inventory of Interpersonal Problems</i>	0,48* 4 mois après : 0,29 0,54* 0,24 0,35 0,57* 0,21 0,03 0,40 0,02 0,29 0,21 0,49* 0,04 0,20 0,29	P : 0,39 S : 0,20

2019 Campbell, Lanthier, Weiss, & Shaine États-Unis	MÉDITATION - PLEINE CONSCIENCE .b ou « <i>Dot Be</i> »	Q-EXPÉ	1007 És GE = 584 GC = 423	Élèves de 13 à 19 ans Âge μ : 16 ans Origines variées École en zone périurbaine	1 fois par semaine durant 6 semaines	Affects positifs Affects négatifs Manque de conscience émotionnelle Difficultés à poursuivre des buts Difficultés à contrôler l'impulsivité Stress perçu	<i>International Positive and Negative Affect Schedule</i> <i>Difficulties in Emotion Regulation Scale</i> <i>Perceived Stress Scale</i>	0,03 0,07 -0,04 0,03 -0,06 0,13*	P : 0,03
2013 Kuyken et al. Royaume-Uni	MÉDITATION - PLEINE CONSCIENCE <i>Mindfulness in school program</i>	Q-EXPÉ	522 És GE = 256 GC = 266	És âgés de 12 à 16 ans, dont 2/3 de garçons et dont une petite partie est issue du spécialisé Âge μ : 15 ans	Une fois par semaine durant 9 semaines	Bien-être Stress Dépression	<i>Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale</i> <i>Perceived Stress Scale Center for Epidemiologic Studies Depression Scale</i>	0,35*** 3 mois après : 0,33*** 0,04 0,27** 0,34*** 0,29**	P : 0,24**
2011 Terjestam Suède	MÉDITATION <i>Drommen om det goda</i>	Q-EXPÉ	393 És GE = 187 GC = 206	Grades 7 à 9 És de 12 à 15 ans issus de 2 écoles Âge μ : 14 ans	3 sessions de 20 minutes par semaine, durant 8 semaines	Difficultés émotionnelles Problèmes de comportement Problèmes avec les pairs Comportements prosociaux Concept de soi Déresse psychologique Stress général Bien-être à l'école	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>Beck Youth Inventory</i> <i>Psychological Distress Scale</i> <u>Échelles créées par la chercheuse</u>	0,09 0,07 0,01 -0,08 0,06 -0,02 0,00 -0,06	P : 0,01 S : 0,00

2016 Terejsestam, Bengtsson & Jansson Suède	MÉDITATION – PLEINE CONSCIENCE <i>Compassion and Attention in the Schools (COMPAS)</i>	Q-EXPÉ	358 És GE =215 GC = 143	Grades 5, 7 et 8 És de 11, 13 et 14 ans issus de 4 écoles publiques urbaines	3 sessions organisées sur 8 semaines : les deux premières basées sur des enregistrements (2 x 22 min), la 3 ^e gérée par l'enseignant (1 x 15-20 min)	Bien-être à l'école Détresse psychologique Stress Problèmes avec les pairs	<i>Well-being at school Scale</i> <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>General stress Scale</i> <i>Peer problems (SDQPP)</i>	-0,13 (grade 7) -0,21 (grade 8) 0,03 0,00 -0,15 -0,03 -0,24 -0,02	P: -0,08 S: -0,13
2021 Frank et al. États-Unis	MÉDITATION - PLEINE CONSCIENCE <i>Learning to breathe (L2B)</i>	Q-EXPÉ	255 És GE = 131 GC = 124	Grade 11 Âge μ : 16 ans 57 % de garçons, 23 % de défavorisés 2 écoles en zone périurbaine	2 fois par semaine durant 6 semaines	Auto- compassion Difficultés de régulation des émotions Dépression Anxiété Ruminations Stress académique Stress social Sociabilité	<i>Self-compassion scale- short form</i> <i>Difficulties in Emotion Regulation Scale</i> <i>Patient Health Questionnaire</i> <i>Generalized Anxiety Disorder Scale</i> <i>Rumination and Reflection Questionnaire</i> <i>Adolescent Stress Questionnaire</i> <i>Social Connectedness Scale</i>	0,03 0,15 -0,01 0,13 -0,15 0,13 -0,02 -0,04	P : 0,04 S : -0,04
2015 Wendt et al. États-Unis	MÉDITATION <i>The Quiet Time program (Transcendental Meditation)</i>	Q-EXPÉ	195 És GE = 142 GC = 53 <u>Attention :</u> <u>suspicion</u> <u>d'1 seul</u> <u>enseignant</u> <u>pour le GE</u>	Grade 9 És issus de 2 écoles	Introduction, puis 4 x 1 heure d'apprentis- sage, puis 15 minutes de pratique deux fois par jour, tous les jours durant 7 mois	Affects positifs Anxiété Résilience Contrôle de soi	<i>The Profile of Moods (POMS) Brief Form</i> <i>The State-Trait Anxiety Inventory for Children</i> <i>The Resilience Scale</i> <i>Self-control Scale</i>	-0,06 0,59** 0,44* -0,04	P : 0,22

						Intelligence émotionnelle	<i>The Bar-On Emotional Quotient Inventory</i>	0,18	
2010 Huppert & Johnson Royaume-Uni	MÉDITATION - PLEINE CONSCIENCE <i>Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)</i>	Q-EXPÉ	134 És GE = 78 GC = 56	Garçons de 14-15 ans	1 fois par semaine durant 4 semaines	Résilience Bien-être	<i>Ego Resiliency Scale</i> <i>Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale</i>	0,23 0,27	P : 0,25
2011 Elder et al. États-Unis	MÉDITATION <i>Transcendental Meditation</i>	Q-EXPÉ	106 És GE = 68 GC = 38	És appartenant à des minorités ethniques, issus de 4 écoles Âge μ : 16 ans	Introduction, puis 4x1 heure d'apprentissage, puis 10 à 15 minutes de pratique deux fois par jour, tous les jours durant 4 mois	Affects négatifs Anxiété Symptômes dépressifs	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory for Children</i> <i>The Mental Health Inventory</i>	0,50* 0,37 0,19	P : 0,35
2014 Britton et al. États-Unis	MÉDITATION - PLEINE CONSCIENCE <i>Roth's integrative contemplative pedagogy</i>	Q-EXPÉ	101 És GE = 52 GC = 48 <u>Attention : 1 seul enseignant pour l'ensemble des És</u>	Grade 6 Élèves d'une école en milieu urbain Âge μ : 12 ans	6 semaines	Problèmes internalisés Problèmes externalisés Perturbation des affects Affects positifs	<i>The youth self-report</i> Une version modifiée de <i>The Spielberger State-Trait Anxiety Inventory Child version</i>	-0,11 0,07 0,30 0,32	P : 0,17 S : 0,07


En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Des moments de calme

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Méditation	 A.E. ns (0,28)	/	83

Description du dispositif

Le dispositif « Des moments de calme » (*The Quiet Time Program*) repose sur la méditation transcendantale.

Le dispositif est mis en place par des coaches certifiés, qui dispensent 5 heures de formation aux élèves, à raison d'une heure par jour durant 5 jours. Les élèves pratiquent ensuite la méditation durant 15 minutes deux fois par jour, au début et à la fin de la journée, sous la supervision d'un professeur ou du coach de méditation. En parallèle, des rencontres sont organisées avec les élèves deux fois par mois, pour maintenir leur engagement et s'assurer qu'ils pratiquent correctement.

Résultats

Comparativement aux élèves du groupe-contrôle, qui eux ont expérimenté des moments de lecture en silence deux fois par jour, les élèves ayant médité ont rapporté moins de détresse psychologique (0,37), et moins de colère (0,36), mais les ampleurs de l'effet ne sont pas significatives, pas plus que pour l'anxiété (0,10).

Cette non-significativité des effets pourrait être due au nombre relativement restreint d'élèves dans l'échantillon.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Valosek, Nidich, Grant, Peterson, & Nidich (2021, États-Unis)

Années d'étude

Grade 9 (3^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une même école publique
Âge moyen : 14 ans

Besoins de formation/d'outils

Non précisé par les auteurs

Durée

Apprentissage 1 heure par jour pendant 5 jours, puis 15 minutes de pratique deux fois par jour, durant 6 mois

Références

Valosek, L., Nidich, S., Grant, J., Peterson, M., & Nidich, R. (2021). Effect of meditation on psychological stress and academic achievement in high school students: A randomized controlled study. *Education, 141*(4), 192-200.



La réduction du stress via la pleine conscience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (0,39)	 A.E. ns (0,20)	73

Description du dispositif

Dans ce dispositif (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), la pleine conscience est pratiquée sous forme de méditation assise, de méditation en marchant, d'éléments (doux) de yoga ou encore d'exercices de conscience du corps (scan corporel).

Des notions théoriques (réponses au stress, styles de communication, fonctionnement du système nerveux...) sont par ailleurs partagées avec les élèves, et ces derniers sont invités à partager avec le groupe leurs expériences, leurs impressions, leurs difficultés, leurs réflexions voire leurs doutes.

Les participants sont également encouragés à pratiquer les divers enseignements dans leurs activités quotidiennes (quand ils mangent, durant les transports, quand ils discutent...). De plus, chaque élève reçoit des supports de cours, dont un CD comprenant des exercices audios.

Résultats

À l'issue du dispositif de réduction du stress par la pleine conscience, les élèves ayant participé au groupe expérimental bénéficient, de manière significative, d'un impact positif fort sur le stress (0,48), l'anxiété (0,54) et la régulation des émotions (0,49), comparativement aux élèves du groupe-contrôle.

Quatre mois après la fin de l'intervention, on peut également observer un effet positif fort et significatif (0,57) sur les symptômes dépressifs de ces élèves.

Par contre, aucune différence au niveau du sentiment d'efficacité ni des compétences interpersonnelles n'a été établie de manière significative entre les deux groupes.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Luong, Gouda, Bauer, & Schmidt (2019, Allemagne)

Années d'étude

Grade 11 (5^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 16 ans (en moyenne), majoritairement des filles, issus de 3 écoles, dont une école pour filles

Besoins de formation/d'outils

Dispositif prodigué par des coaches en pleine conscience (psychothérapeutes)

Durée

1 session de 2 heures par semaine, durant 8 semaines + 1 journée complète (6 heures)

Références

Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., & Schmidt, S. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness*, 10, 2682-2702.



La pleine conscience avec « .b »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (0,03)	/	1007

Description du dispositif

Le dispositif « .b » vise à diminuer la réactivité des élèves aux émotions et aux pensées négatives. Il inclut une introduction à la pleine conscience, un exercice consistant à « manger en pleine conscience » (dans lequel les participants prennent de plus en plus conscience des sensations que provoque le fait de manger du chocolat), un sujet intitulé « naviguer dans un esprit troublé », un exercice de scan corporel (durant lequel les élèves expérimentent les sensations provoquées par les différentes parties du corps), des activités relatives au taïchi et au yoga, ainsi que des exercices de pleine conscience liés aux émotions ou adaptés à des situations spécifiques. Le dispositif utilise des outils pédagogiques tels que des images ou des vidéos.

Il est mis en place par les enseignants une fois par semaine, durant six semaines, dans le cadre du cours de langue maternelle. Les enseignants dispensant « .b » ont déjà une expérience d'animation dans le domaine de la pleine conscience et ils ont de surcroît suivi une courte formation afin que le contenu du dispositif soit adapté aux adolescents. Ils bénéficient également d'une certaine liberté pour exploiter le dispositif (ils peuvent par exemple insister sur l'une ou l'autre de ses composantes).

Implémenté en collaboration avec la direction et les enseignants, ce dispositif a suscité un grand engouement dans l'établissement impliqué, une école publique de banlieue, dans le nord-est des États-Unis.

<https://mindfulnessinschools.org/teach-dot-b/dot-b-curriculum/>

Résultats

Le dispositif « .b » montre un impact positif et significatif sur le stress perçu par les élèves. L'ampleur de l'effet, de 0,13, peut être qualifiée de moyenne.

Nous n'avons cependant pas trouvé d'effet significatif sur les autres dimensions du bien-être mesurées par l'étude (les affects positifs, les affects négatifs et la régulation des émotions).

Les chercheurs font l'hypothèse que la formation courte des enseignants, ainsi que la liberté qui leur a été accordée dans la manière d'implémenter le dispositif, peuvent expliquer ces modestes résultats.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Campbell, Lanthier, Weiss & Shaine (2019, États-Unis)

Années d'étude

Grades 9 à 12 (3^e à 6^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

École en zone périurbaine
Élèves de 13 à 19 ans
(moyenne d'âge : 16 ans)

Besoins de formation/d'outils

Formation des enseignants
durant 2 jours

Durée


1 fois par semaine
durant 6 semaines

Références

Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., & Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of child and adolescent counseling*, 5(1), 18-34.



La pleine conscience à l'école

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. forte (0,24)	/	552

Description du dispositif

Le programme « Pleine conscience à l'école » (*Mindfulness in School Programme*, ou MSP) est un ensemble de neuf leçons adaptées à l'enseignement secondaire. Les nouvelles compétences y sont acquises par la pratique de la pleine conscience et ses applications dans la vie quotidienne, dans le but de promouvoir le bien-être et la santé mentale.

Les principes qui sous-tendent ce dispositif sont : l'enseignement explicite des compétences, l'adaptation des contenus aux jeunes, l'utilisation de méthodes d'enseignement vivantes, interactives et expérientielles, la mise à disposition de ressources telles qu'un manuel ou un ensemble d'exercices sur CD ou en format MP3, ainsi qu'une solide formation et un accompagnement des enseignants.

Résultats

À la fin de l'intervention, les élèves ayant participé au dispositif « Pleine conscience à l'école » rapportent un meilleur bien-être (ampleur de l'effet : 0,35) et moins de symptômes dépressifs (0,34), et ce, de manière significative.

Trois mois après la fin de l'intervention, et cela alors qu'ils entament à ce moment-là la période des examens de fin d'année, ces élèves rapportent toujours moins de symptômes dépressifs (ampleur de l'effet : 0,29), moins de stress (0,27) et un meilleur bien-être (0,33), également de manière significative.

Par ailleurs, selon Kuyken et al., la fréquence à laquelle les élèves ont pratiqué la pleine conscience est associée à un bien-être et à une diminution du stress accru.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Kuyken et al. (2013, Royaume-Uni)

Années d'étude

Non précisées

Caractéristiques des élèves

Élèves âgés de 12 à 16 ans (en moyenne : 15 ans), dont 2/3 de garçons et dont une petite partie est scolarisée dans l'enseignement spécialisé

Besoins de formation/d'outils

Formation d'au moins un an (entre un et trois ans)
Manuel et script

Durée

1 fois par semaine
durant 9 semaines

Références

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131.



Rêver du bien

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Méditation	 A.E. ns (0,01)	 A.E. ns (0,00)	393

« Rêver du bien » (*Drommen om det goda* en suédois) est un programme de méditation comprenant des séances de 20 minutes, guidées par une plage de CD de 13 minutes.

En guise de préparation, les rideaux de la classe sont fermés et une bougie est allumée. Un panneau « Ne pas déranger » est apposé sur la porte du local ; ainsi les retardataires ne sont pas autorisés à entrer.

Assis à leur banc, les élèves ferment les yeux ; ils sont invités à se concentrer sur leur calme intérieur plutôt que sur le calme de la classe.

Le CD est alors lancé. Il débute par 3 minutes $\frac{1}{2}$ de relaxation guidée. Ensuite, pendant 3 minutes $\frac{1}{2}$, les élèves sont « guidés » dans la nature, invités à la visualiser. Suivent ensuite 4 minutes $\frac{1}{2}$ de silence. La phase de clôture dure 1 minute $\frac{1}{2}$.

<https://drommenomdetgoda.se/>

Résultats

Aucune différence significative entre les élèves ayant bénéficié du dispositif et ceux du groupe contrôle n'a pu être démontrée concernant les difficultés émotionnelles, la détresse psychologique, le stress, le concept de soi, le bien-être à l'école, les problèmes de comportements, les problèmes avec les pairs, ni les comportements prosociaux.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Terjestam (2011, Suède)

Années d'étude

Grades 7 à 9 (1^{re} à 3^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 12 à 15 ans, issus de 2 écoles

Besoins de formation/d'outils

Formation par un professeur de méditation
Supervision durant la mise en place

Durée

3 séances de 20 minutes par semaine, durant 8 semaines

Références

Terjestam, Y. (2011). Stillness at school : well-being after eight weeks of meditation-based practice in secondary school. *Psyke & Logos*, 32(1), 12-12.



Compassion et attention

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (-0,08)	 A.E. ns (-0,13)	358

Le programme COMPAS (Compassion et attention dans les écoles) est un programme de méditation comprenant trois séances de 20 minutes, organisées chaque semaine pendant huit semaines. Les deux premières séances sont guidées à l'aide des enregistrements et la dernière nécessite une implication beaucoup plus active de l'enseignant.

La première séance démarre par une relaxation de 3 minutes, suivie d'une méditation basée sur la respiration et d'une prise de conscience de son corps et de l'environnement.

La deuxième séance invite cette fois à une visualisation basée sur la compassion : après une prise de conscience du corps, chaque élève est invité à réfléchir à différentes situations où quelqu'un a pris soin de lui ou l'a aidé et inversement : des situations où lui-même a pris soin de quelqu'un ou l'a aidé. Des instructions sont données progressivement pour prendre conscience de ses ressentis et de ses pensées, en visant notamment le développement d'attitudes de non-jugements.

Enfin, la dernière séance est une réflexion guidée cette fois par l'enseignant dans divers domaines tels que l'amitié, le bien-être ou la compassion, au travers de questions comme « Que représente l'amitié pour toi ? », « Qu'est-ce que ressentir le stress ? ». Durant cette séance, les élèves sont assis en cercle et aucun ne peut commenter, que ce soit de manière verbale ou non verbale, les réponses données par les autres. Ce sont réellement l'acceptation, la sensibilisation et la compassion qui sont au cœur de cette séance.

Résultats

Si les auteurs ont pu observer des résultats positifs du dispositif chez les élèves de 5^e primaire, aucun effet significatif n'a pu être démontré chez les élèves de l'enseignement secondaire. Le bien-être, le stress, la détresse psychologique pas plus que les problèmes avec les pairs ne semblent avoir bénéficié du dispositif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Terjestam, Bengtsson & Jansson (2016, Suède)

Années d'étude

Grades 5 (5^e primaire), 7 et 8 (1^{re} et 2^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 11 et de 13 à 15 ans, issus de 4 écoles

Besoins de formation/d'outils

Formation de 3 séances de 3 heures
Supervision durant la mise en place

Durée

3 séances de 20 minutes par semaine, durant 8 semaines

Références

Terjestam, Y, Bengtsson, H., & Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school. Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7 and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456-469.



La pleine conscience avec « Apprendre à respirer »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (0,04)	 A.E. ns (-0,04)	255

Description du dispositif

Le dispositif « Apprendre à respirer » (*Learning to breathe* ou *L2B*) comprend 6 parties ; chaque partie fait l'objet de 2 séances. La première partie propose une introduction à la pleine conscience et un exercice de prise en compte des sensations corporelles. La deuxième partie aborde la « discussion intérieure ». La troisième partie fait le point sur la manière dont les émotions influencent les pensées et les sensations corporelles. La quatrième partie permet de comprendre le stress et la manière dont on y réagit. La cinquième partie travaille la compassion envers soi-même et les autres. Enfin, en guise de conclusion, la sixième partie fait le point sur les séances précédentes et envisage la manière dont on peut intégrer la pleine conscience à sa vie quotidienne.

Chaque leçon suit la même trame : introduction, activité ou discussion pour engager les élèves dans la séance, et enfin pratique de la pleine conscience en classe. Les exercices sont ceux que l'on retrouve classiquement dans les programmes de réduction du stress par la pleine conscience : exercice de scan corporel, prise de conscience des pensées et des émotions, exercice de mouvement en pleine conscience, pratiques impliquant la compassion. Tous sont adaptés aux adolescents.

Des manuels et des CD sont fournis aux élèves pour qu'ils puissent pratiquer la pleine conscience chez eux.

<https://learning2breathe.org/>

Résultats

Aucun effet significatif du dispositif sur les indicateurs de bien-être psychologique (stress, anxiété, dépression, ruminations, régulation des émotions, compassion envers soi-même) et social (sociabilité) n'a pu être démontré.

Cependant, chez les élèves ayant le plus pratiqué la pleine conscience à domicile, les auteurs ont conclu à un impact positif sur le stress, la compassion envers soi-même et la sociabilité. Les chercheurs font l'hypothèse que le nombre et la fréquence des séances prodiguées à l'école n'auraient pas été suffisants.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Frank et al. (2021, États-Unis)

Années d'étude

Grade 11 (5^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

2 écoles en zone périurbaine
Moyenne d'âge des élèves : 16 ans
57 % de garçons
23 % d'élèves défavorisés

Besoins de formation/d'outils

4 séances de formation individuelles (6 heures au total), suivies de 2 journées de formation (14 heures). Durant la mise en place, séances de coaching par téléphone, et supervision par les chercheurs

Durée

2 sessions par semaine durant 6 semaines

Références

Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D. L., ... & Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.



Des moments de calme

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Méditation	 A.E. ns (0,22)	 A.E. ns (0,18)	195

Description du dispositif

« Des moments de calme » (*The Quiet Time Program*) est un dispositif qui vise à diminuer l'anxiété et à améliorer le bien-être grâce à la méditation transcendantale.

Après une présentation de la méditation transcendantale et de ses bienfaits, suivie d'une séance de questions/réponses, les élèves intéressés par le dispositif apprennent la technique de méditation en plusieurs étapes : un cours préparatoire, un bref entretien avec le professeur de méditation, un cours particulier d'une heure, 3 sessions collectives d'une heure afin d'approfondir les connaissances et de partager les premières expériences de méditation.

Les élèves sont alors en mesure de pratiquer la méditation lors des deux moments de calme prévus chaque jour (15 minutes en début et en fin de journée).

Il est conseillé aux élèves d'également pratiquer la méditation durant leurs weekends.

Résultats

Les élèves ayant bénéficié du dispositif manifestent, de manière significative, moins d'anxiété (0,59) et une meilleure résilience (0,44) après 7 mois, comparativement aux élèves du groupe-contrôle. Selon Wendt et ses collègues, c'est en particulier auprès des élèves ayant déclaré avoir le plus pratiqué la méditation que la résilience a le plus augmenté.

Aucun impact n'a en revanche pu être observé sur le contrôle de soi ni sur les affects positifs, et l'ampleur de l'effet pour l'intelligence émotionnelle, d'une valeur de 0,18, n'est pas significative.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Wendt et al. (2015, États-Unis)

Années d'étude

Grade 9 (3^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 2 écoles

Besoins de formation/d'outils

Non précisé par les auteurs

Durée


Introduction, puis 4 heures d'apprentissage, puis pratique 2 fois par jour, tous les jours, durant 7 mois

Références

Wendt, S., Hippias, J., Abrams, A., Grant, J., Valosek, L., & Nidich, S. (2015). Practicing transcendental meditation in high schools: relationship to well-being and academic achievement among students. *Contemporary School Psychology, 19*, 312-319.



La réduction du stress via la pleine conscience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (0,25)	/	134

Description du dispositif

Le dispositif de pleine conscience exploité dans cette étude est inspiré du programme MBSR (*Mindfulness-based stress reduction*, ou « Réduction du stress via la pleine conscience »). Les exercices incluent la conscience du corps, de la respiration, des sons, la compréhension de la nature éphémère des pensées, et la méditation en marchant.

Les exercices sont progressifs, et un nouvel élément est introduit chaque semaine.

Dans certaines classes, un clip vidéo a été diffusé. Les élèves ont également reçu un CD comprenant des exercices à effectuer à domicile, dans la lignée de ce qui a été vu en classe. Les élèves sont ainsi encouragés à pratiquer quotidiennement, par de courtes sessions (8 minutes).

Résultats

Aucun impact du dispositif sur la résilience des élèves (0,23) ni sur leur bien-être (0,27) n'a pu être démontré, les ampleurs de l'effet n'étant pas significatives.

Un effet positif sur le bien-être des élèves ayant pratiqué le plus souvent la pleine conscience à domicile a cependant pu être constatée par les auteurs. La fréquence de la pratique de la pleine conscience pourrait donc avoir un impact sur son efficacité, selon Huppert et Johnson.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Huppert & Johnson
(2010, Royaume-Uni)

Années d'étude

Non précisée

Caractéristiques des
élèves

Garçons de 14 et 15 ans

Besoins de
formation/d'outils

Non précisé

Durée

1 session de 40 minutes
par semaine, durant 4
semaines

Références

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274.



La méditation transcendantale

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Méditation	 A.E. ns (0,35)	/	106

Description du dispositif

La méditation transcendantale est une technique de relaxation et de développement de la conscience.

Après une introduction générale, qui comprend un cours et un bref entretien en face à face avec l'enseignant, chaque élève bénéficie d'un cours particulier d'environ une heure. Les élèves prennent ensuite part à 3 sessions collectives d'une heure, 3 jours consécutifs, où l'on vérifie l'adéquation de leur pratique avec les recommandations et où des informations complémentaires sur la méditation leur sont prodiguées.

Les élèves pratiquent alors 10 à 15 minutes deux fois par jour (une fois au début et une fois à la fin de la journée), sous la supervision d'un enseignant. Ils sont également encouragés à pratiquer la méditation à domicile, le weekend.

Résultats

Quatre mois après le début du dispositif, les élèves ayant pratiqué la méditation transcendantale manifestent nettement moins d'affects négatifs, comparativement aux élèves du groupe-contrôle, avec une ampleur de l'effet forte et significative de 0,50.

En revanche, les ampleurs de l'effet concernant l'anxiété (0,37) et les symptômes dépressifs (0,19) ne sont pas significatives. La non-significativité de ces effets pourrait être la conséquence du nombre relativement restreint des élèves dans l'échantillon.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Elder et al. (2011, États-Unis)

Années d'étude

Écoles secondaires

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 4 écoles
Âge moyen : 16 ans

Besoins de formation/d'outils

Non précisé par les auteurs

Durée

Introduction puis
pratique quotidienne
durant 4 mois

Références

Elder, C., Nidich, S., Colbert, R., Hagelin, J., Grayshield, L., Oviedo-Lim, D., ... & Gerace, D. (2011). Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2).



Méditer en pleine conscience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Pleine conscience	 A.E. ns (0,17)	 A.E. ns (0,07)	101

Description du dispositif

Tous les jours, le professeur d'histoire commence son cours par 3 (les premières fois) à 12 minutes de méditation. Les élèves, assis bien droit, les mains posées sur leurs genoux, peuvent fermer les yeux s'ils le désirent.

Les thématiques abordées sont la prise de conscience de la respiration et la respiration en comptant (les 2 premières semaines), l'énonciation des sensations corporelles, des pensées et des émotions, ou encore le scan corporel. Les 2 dernières semaines, les élèves peuvent choisir parmi les techniques qui leur ont été présentées.

Les consignes sont écrites à l'avance. Par exemple, pour le scan corporel, l'enseignant déclare : « *Prêtez attention aux différentes parties de votre corps en scannant votre corps. Je vous donnerai des instructions pour vous guider dans cet exercice.* » Les élèves sont alors invités à prendre conscience des sensations dans leurs pieds, leurs jambes, leur ventre, leur poitrine, leurs bras et leur tête, dans cet ordre successif.

Résultats

Aucun impact significatif du dispositif n'a pu être démontré pour les élèves ayant expérimenté ce dispositif de méditation en pleine conscience.

En effet, les ampleurs de l'effet pour les affects positifs (0,32) et pour la perturbation des affects (0,30) ne sont pas significatives.

Cette non-significativité pourrait être due au nombre relativement restreint d'élèves dans l'échantillon.

Concernant les problèmes externalisés, l'ampleur de l'effet de 0,07 n'est pas non plus significative, de même que l'ampleur de l'effet pour les problèmes internalisés est négative (-0,11) et non significatifs.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Britton et al. (2014, États-Unis)

Années d'étude

1^{re} année du secondaire

Caractéristiques des élèves

Élèves d'une école en milieu urbain (moyenne d'âge : 12 ans)

Besoins de formation/d'outils

8 semaines de formation à la pleine conscience

Durée

Entre 3 et 12 minutes tous les jours, durant 6 semaines

Références

Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology, 52*(3), 263-278.

3. L'ENSEIGNEMENT DES COMPÉTENCES SOCIOÉMOTIONNELLES

En ce 21^e siècle, l'apprentissage des élèves devrait aller au-delà de la simple maîtrise des matières fondamentales à l'école. Au contraire, en plus des connaissances et des compétences académiques, les écoles sont encouragées à fournir davantage de soutien pour développer les compétences socioémotionnelles des élèves (Ahmed, 2020, p.663-664).

Les défis de plus en plus importants auxquels sont confrontés les jeunes aujourd'hui en termes de santé mentale impliquent que les établissements scolaires, qui constituent l'un des principaux systèmes dans la vie de ces derniers, puissent prendre efficacement en charge ce problème en devenant un soutien important à la santé mentale (Ahmed, 2020 ; Cefai et al., 2022). À cet égard, certains auteurs soulignent que les interventions universelles qui visent à promouvoir la santé mentale et le bien-être par le biais d'interventions curriculaires et systémiques sont une piste intéressante à envisager (Cefai et al., 2022). Plus spécifiquement, de nombreuses recherches soutiennent que le développement des aptitudes individuelles et des compétences sociales, notamment via l'apprentissage socioémotionnel, est efficace pour promouvoir le bien-être et les comportements positifs (Allara et al. 2019 ; Green et al., 2021).

En outre, le développement du Programme européen de promotion de la santé mentale à l'école (PROMEHS) montre qu'une tendance à vouloir intégrer une forme d'apprentissage socioémotionnel dans les programmes scolaires officiels est présente (Brechet & Buon, 2023 ; Cavioni et al., 2020).

En 2017, déjà, la Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) avait défini l'apprentissage socioémotionnel comme un processus par lequel les jeunes développent une intelligence sociale et émotionnelle, via le développement de cinq compétences spécifiques : (1) la conscience de soi (capacité à évaluer les émotions et pensées qui influencent les comportements) ; (2) la gestion de soi (capacité à réguler ses émotions, pensées et comportements) ; (3) la conscience sociale (capacité à adopter un autre point de vue et à faire preuve d'empathie envers d'autres personnes) ; (4) les compétences relationnelles (capacité à établir et entretenir des relations saines) et enfin (5) la prise de décision responsable (capacité à faire des choix respectueux et constructifs en ce qui concerne son comportement personnel) (Bono et al., 2020 ; Green et al., 2021 ; Martinez et al., 2022).

Afin de développer ces compétences chez les élèves, de nombreux programmes d'apprentissage socioémotionnel ont été dispensés en milieu scolaire, que ce soit de manière universelle ou plus spécifique (Green et al., 2021). Par exemple, le programme *The Heartfulness Program for Schools* (HPS) se base sur des activités pratiques, des outils et des techniques guidées pour favoriser un environnement

basé sur la relaxation, la positivité, et un état d'esprit de croissance, tout cela pour favoriser le bien-être individuel tout en développant des compétences émotionnelles et sociales (Iyer & Iyer, 2019). On peut citer également le programme néerlandais *Skills 4 Life* (S4L), qui est présenté à des élèves de l'enseignement professionnel inférieur jusqu'à l'enseignement préparatoire à l'Université (Pannebakker et al., 2019), ou encore le programme *Resilient Families* qui a la particularité de ne pas se focaliser uniquement sur des facteurs individuels (comme c'est souvent le cas), mais aussi sur les environnements sociaux des jeunes (Singh et al., 2019).

Tableau 8. Caractéristiques des études et effets des dispositifs s'appuyant sur le développement des compétences socioémotionnelles

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2021 Melendez-Torres et al. Royaume-Uni	SEL À L'ÉCOLE <i>Learning Together</i>	EXPÉ	8179 És GE = 4097 GC = 4082	Élèves issus de 40 écoles, âgés de 11-12 ans	36 mois	Victimisation Comportements agressifs Santé psychosociale Fonctionnement émotionnel Fonctionnement social Problèmes émotionnels Problèmes de comportement Problèmes avec les pairs Comportements prosociaux Bien-être émotionnel	<i>Gatehouse Bullying Scale</i> <i>Edinburgh Study of Youth Transitions and Crime school misbehaviour subscale</i> <i>Paediatric Quality of Life Inventory</i> <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>Short Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing Scale</i>	0,08** 0,03 0,15*** 0,12*** 0,08** 0,08** 0,13*** -0,08** 0,06* 0,07*	P : 0,11*** S : 0,05*
2019 Singh et al. Australie	SEL & FAMILLES <i>Resilient Families Program</i>	EXPÉ	1826 És GE = 865 GC = 961	Grades 7 à 9 (étude longitudinale avec 3 mesures) És issus de 24 écoles en milieu urbain	1 session de 45-50 minutes par semaine, durant 10 semaines	Symptômes dépressifs Résolution positive de problèmes Adaptabilité	<i>The Centre for Epidemiological Studies-Depression Scale (CES-D)</i> <i>Teen Version of Social Questionnaire</i> <i>Social Self-Efficacy Questionnaire for Children + Emotional Control Scale + Beyondblue Social</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	

						Compétences sociales Compétences émotionnelles	<i>Problem Solving Inventory + Self-Report Coping Scale</i>		
2019 Pannebakker et al. Pays-Bas	SEL <i>Skills 4 Life</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école, avec une composante quasi-expé)	1505 És GE = 24 écoles, 44 classes, 964 És GC = 14 écoles, 22 classes, 541 És	Grades 7 à 9 Élèves de 13 à 16 ans, dont la majorité (67 %) est issue d'un milieu rural ou d'une petite ville de moins de 100 000 habitants Âge μ : 14 ans	La première année, une heure par semaine, durant 17 semaines La seconde année, une heure par semaine, durant 9 semaines	Estime de soi Interactions sociales Auto-efficacité Problèmes de comportement Symptômes dépressifs	<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> <i>Scale for Interpersonal Behavior for Adolescents</i> <i>Generalized Self-Efficacy Scale</i> <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>Beck Depression Inventory</i>	-0,02 Après 20 mois: 0,16 0,07 0,08 0,21** 0,18* -0,02 -0,03 -0,05 0,26**	P : 0,05 S : 0,03
2021 Green États-Unis	SEL <i>SPARK</i>	EXPÉ	357 És GE = 183 GC = 174	Élèves issus de 22 classes de 2 écoles Âge μ = 12 ans	12 séances d'une heure réparties sur 12-13 semaines	Communication, prises de décisions et résolution de problèmes Régulation émotionnelle Relations Sens de la maîtrise Optimisme	<i>The Communication, Decision-Making and Problem-Solving scale</i> <i>Difficulties in Emotional Regulation Scale</i> <i>Resiliency Scales for Children and Adolescents</i>	0,82*** -0,54*** 0,64*** 0,69*** 0,51***	P : 0,37*** S : 0,64***
2022 Cefai et al. Coordonné par l'Italie, mis en place dans	SEL <i>Promoting Mental Health at School (PROMEHS)</i>	Q-EXPÉ	7789 És GE = 4501 GC = 3288	És de la maternelle au secondaire supérieur (de 3 à 18 ans), issus de 124 écoles dans 6 pays européens	6 mois	Conscience de soi Gestion de soi Conscience sociale	<i>Social Skills Improvement System, Social Emotional Learning Edition Brief Scales – Student Form</i>	-0,15*** -0,01 -0,09***	P: -0,05* S: -0,06*

6 pays européens : Croatie, Grèce, Italie, Lettonie, Portugal, Roumanie						Compétences relationnelles Prise de décisions Problèmes internalisés Problèmes externalisés Comportements prosociaux	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i>	-0,05* -0,04 0,01 0,00 -0,09***	
2013 Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum Royaume-Uni	SEL À L'ÉCOLE <i>The Secondary Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) Programme</i>	Q-EXPÉ	4443 És GE = 2442 GC = 2001	Grade 7 És de 11-12 ans issus de 41 écoles	2 ans	Difficultés émotionnelles Problèmes de comportement	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i>	0,09** 0,06	P : 0,09** S : 0,06
2019 Allara et al. Italie	SEL <i>Diario della Salute</i>	Q-EXPÉ	2630 És GE = 1322 GC = 1308	És de 12-13 ans, dont 44 % sont issus d'un milieu socioéconomique favorisé Âge μ : 12 ans 62 écoles	5 sessions de 2 à 4 heures chacune	Bien-être Comportements agressifs	<i>WHO/Europe Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) Symptom Checklist</i> <i>The Physical and Verbal Aggression Scale</i>	-0,04 -0,02	P: -0,04 S: -0,02
2021 Kelley et al. Royaume-Uni	SEL <i>iHEART</i>	Q-EXPÉ	269 És GE = 205 GC = 64	És entre 11 et 15 ans, issus de 5 écoles secondaires en milieu urbain	10 leçons de 50 minutes durant 10 semaines consécutives	Bien-être Résilience	<i>Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale</i> <i>Beskope Inside-Out Resilience Questionnaire</i>	0,38** 0,40**	P : 0,39**

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Apprendre ensemble

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle école	 A.E. moyenne (0,11)	 A.E. faible (0,05)	8179

Description du dispositif

Le dispositif « Apprendre ensemble » (*Learning Together*) est un dispositif à l'échelle de l'école qui vise à réduire les phénomènes de harcèlement et victimisation et à améliorer le bien-être et la santé mentale dans les écoles secondaires. Il comprend notamment des actions en groupes et des pratiques de promotion des comportements positifs (pratique réparatrice).

Learning Together fournit aux écoles un certain nombre de ressources : manuel pour guider la mise en place, rapport sur les besoins des élèves basé sur les résultats à une enquête de base, formation du personnel à la pratique réparatrice (formation initiale de 2 heures pour l'ensemble du personnel sur l'utilisation de la pratique réparatrice, formation approfondie de 3 jours pour certains membres du personnel de l'école chargés de la gestion du comportement afin de soutenir la mise en œuvre et pour traiter les incidents comportementaux) ; facilitateur externe ayant une expérience de la gestion scolaire pour soutenir les groupes d'action et faciliter les contributions des élèves et matériel pédagogique pour les leçons sur les compétences sociales et émotionnelles.

Le personnel scolaire et les élèves se sont appuyés sur ces ressources pour mettre en œuvre diverses activités. Des groupes d'action composés de membres du personnel et d'élèves se sont réunis deux fois par trimestre pour examiner les données, réviser les politiques de l'école et coordonner l'intervention, en l'adaptant aux besoins locaux. La pratique réparatrice a été utilisée par les enseignants dans les salles de classe pour prévenir les mauvais comportements, et pour traiter les mauvais comportements graves. Un programme de compétences sociales et émotionnelles a été dispensé par les enseignants aux élèves pendant 5 à 10 heures par an.

Résultats

Le dispositif *Learning Together* a montré des effets significatifs d'ampleur moyenne sur les comportements prosociaux (ampleur de l'effet : 0,06), le bien-être émotionnel (0,07), le phénomène de victimisation (0,08), le fonctionnement social (0,08) et émotionnel (0,12), les problèmes émotionnels (0,08) et de comportement (0,13) ainsi que la santé psychosociale (0,15).

En revanche, aucun impact n'a été démontré sur les comportements agressifs, et un effet négatif significatif a été constaté par rapport aux problèmes avec les pairs.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Melendez-Torres et al.
(2021, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grades 8 à 10 (2^e à
4^e années de
l'enseignement
secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves âgés de 12 et 15 ans
issus de 40 écoles anglaises

Besoins de formation/d'outils

2 heures à 3 jours de
formation pour les équipes
Suivi externe dans la mise
en place
Manuel d'intervention
Curriculum SEL

Durée

Dispositif mis en place à
l'échelle de l'école
pendant 2 à 3 ans

Références

Melendez-Torres, G. J., Warren, E., Viner, R., Allen, E., & Bonell, C. (2021). Moderated mediation analyses to assess intervention mechanisms for impacts on victimisation, psycho-social problems and mental wellbeing : Evidence from the INCLUSIVE realist randomized trial. *Social Science & Medicine*, 279, 113984.



Des familles résilientes

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	/	/	1826

Description du dispositif

Le dispositif « Des familles résilientes » (*Resilient Families Program*) vise à développer les compétences sociales, émotionnelles et scolaires, et à prévenir les problèmes sociaux et de santé des élèves durant les premières années de l'enseignement secondaire. Ce dispositif promeut une approche multisystémique et travaille avec les élèves, les familles et l'école dans le but de renforcer les liens familiaux et d'améliorer les relations entre les familles et l'école.

Le programme se compose de cinq éléments :

1. Des séances de cours administrées par l'enseignant (10 séances de 45-50 minutes) axées sur la résolution de problèmes sociaux ;
2. Une soirée d'éducation parentale (2 h), assurée par un expert en santé des adolescents, visant à permettre aux parents et soignants de travailler ensemble et d'apprendre les moyens de promouvoir une vie saine chez les adolescents ;
3. Des séances prolongées d'éducation parentale (8 séances de groupe de 2 heures pour les parents et les soignants) ;
4. Une distribution, à l'échelle de l'école, d'un manuel de stratégies parentales ;
5. La mise en place d'un système de soutien communautaire pour les parents.

Résultats

Selon Singh et son équipe, le programme n'a pas montré d'effets sur les compétences socioémotionnelles des élèves ni sur la réduction des symptômes dépressifs. Cependant, la participation des familles aux soirées d'éducation parentale serait associée à une réduction des symptômes dépressifs chez les adolescents. Ces résultats souligneraient l'importance d'inclure les facteurs de protection environnementaux (famille et communauté) dans les programmes de développement des compétences socioémotionnelles et de prévention de la dépression chez les adolescents.

Malheureusement, les données fournies par les auteurs dans leur article ne nous ont pas permis de calculer les effets du dispositif sur les différentes variables, et nous ne pouvons donc pas conclure à l'efficacité de ce dispositif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Singh, Minaie, Skvarc, & Toumbourou (2018, Australie)

Années d'étude

Grades 7 à 9 (1^{re} à 3^e années du secondaire) (suivi longitudinal)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 24 écoles

Besoins de formation/d'outils

Manuel à destination des parents
Séances d'éducation parentale

Durée

1 heure par semaine
durant 10 semaines

Références

Singh, N., Minaie, M. G., Skvarc, D. R., & Toumbourou, J. W. (2019). Impact of a Secondary School Depression Prevention Curriculum on Adolescent Social-Emotional Skills : Evaluation of the Resilient Families Program. *Journal of Youth and Adolescence*, 48(6), 1100-1115.



Des compétences pour la vie

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	 A.E. ns (0,05)	 A.E. ns (0,03)	1505

Description du dispositif

Assez répandu aux Pays-Bas, le dispositif « Des compétences pour la vie » (*Skills 4 Life*) vise à développer chez les élèves les compétences qui leur permettront de gérer les défis sociaux, émotionnels et moraux de la vie quotidienne. Il comprend 26 leçons, dispensées en deux ans : 17 sont mises en œuvre la première année, et les 9 autres la seconde année.

Les quatre premières leçons ont pour but de familiariser les élèves aux principes sous-jacents du dispositif, c'est-à-dire de les aider à prendre progressivement conscience de leurs pensées, de leurs émotions, de leurs comportements, mais aussi à être conscient des alternatives qui existent, par exemple par rapport aux raisonnements irrationnels.

D'autres compétences sont abordées au fil des leçons : la résolution des conflits interpersonnels, les comportements prosociaux, la coopération, la régulation des émotions, la pensée critique, le fait d'apporter ou de demander de l'aide, la gestion du harcèlement ou encore le respect des limites. En parallèle, différents thèmes sont passés en revue : l'amitié, les conflits, les ragots, le harcèlement, la consommation de substances, l'addiction au jeu, la sexualité...

Lors de la seconde année, le dispositif aborde d'autres thèmes tels que le suicide, les agressions et la présentation de soi.

À la fin de chaque leçon, les élèves s'engagent à se comporter d'une certaine manière au cours de la semaine.

Résultats

À l'issue du dispositif, un effet positif significatif fort a pu être observé sur le sentiment d'auto-efficacité des élèves (ampleur de l'effet : 0,21). Après 20 mois, cet effet était encore de 0,18.

Par ailleurs, si dans un premier temps l'impact du dispositif sur les symptômes dépressifs n'était pas significatif, après 20 mois, cet effet s'élevait à 0,26.

Les problèmes de comportement, l'estime de soi et les interactions sociales n'ont par contre pas bénéficié du dispositif.

Pannebakker et son équipe soulignent également que le dispositif semble particulièrement efficace pour les élèves fréquentant des filières moins prestigieuses, les autres élèves ayant tendance à le trouver « facile » et par conséquent pas assez motivant.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Pannebakker et al. (2019, Pays-Bas)

Années d'étude

Grades 7 à 9 (2^e à 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 13 à 16 ans (moyenne d'âge : 14 ans), dont la majorité (67 %) est issue d'un milieu rural ou d'une petite ville

Besoins de formation/d'outils

3 jours de formation avant chacune des deux années Manuel

Durée

La première année, une heure par semaine, durant 17 semaines
La seconde année, une heure par semaine, durant 9 semaines

Références

Pannebakker, F. D., van Genugten, L., Diekstra, R. F., Gravesteyn, C., Fekkes, M., Kuiper, R., & Kocken, P. L. (2019). A social gradient in the effects of the skills for life program on self-efficacy and mental wellbeing of adolescent students. *Journal of school health, 89*(7), 587-595.



SPARK

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	 A.E. fort (0.37)	 A.E. fort (0.64)	357

Description du dispositif

Le dispositif SPARK (*Speaking to the Potential, Ability, and Resilience Inside Every Kid*) est un programme d'enseignement des compétences socioémotionnelles, avec plusieurs déclinaisons en fonction des tranches d'âge visées. La présente étude s'intéresse spécifiquement au programme destiné aux élèves du début du secondaire.

Le programme comprend une série de leçons coordonnées qui sont dispensées dans un ordre spécifique et qui intègrent de multiples activités d'apprentissage (par exemple, des discussions de groupe, des jeux de rôle, des vidéos, des démonstrations, etc.). Tout au long des leçons, l'accent est mis sur le développement et la généralisation des compétences personnelles et sociales. L'un des principaux objectifs du programme est de promouvoir la compréhension des principes de l'esprit, de la pensée et de la conscience afin d'améliorer la résilience. Grâce aux leçons et aux activités du programme, les jeunes acquièrent des connaissances sur la reconnaissance de la pensée et l'estime de soi, une compréhension de la dynamique des sentiments et la capacité d'utiliser les chaînes de pensée dans la prise de décision. Ce faisant, les jeunes sont censés améliorer la régulation de leurs émotions, leur résilience et leurs compétences en matière de communication, de résolution de problèmes et de prise de décision.

Le programme SPARK aborde des sujets pertinents qui aident les élèves à mieux se comprendre et à mieux comprendre les autres, à développer des compétences sociales et émotionnelles essentielles, et à accéder à leur leadership et à leur créativité pour favoriser la réussite scolaire et un fonctionnement sain de la communauté.

Résultats

Pour les élèves qui ont bénéficié de l'intervention, des effets significatifs positifs ont été mis en évidence quant aux capacités de communication, de prise de décision et de résolution de problèmes (ampleur de l'effet : 0,82) et à trois sous-échelles de résilience : la capacité de relations avec les autres (0,64), le sens de la maîtrise (0,69) et l'optimisme (0,51).

En revanche, la régulation émotionnelle des élèves a été impactée négativement (-0,54), et ce, de manière significative.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Green et al. (2021, États-Unis)

Années d'étude

Début du middle school aux USA : 1^{re} et 2^e années du secondaire

Caractéristiques des élèves

Élèves âgés de 12 ans en moyenne, issus de 2 écoles d'un même district scolaire

Besoins de formation/d'outils

Animations par des personnes extérieures formées au programme SPARK

Durée

1 heure par semaine durant 12 à 13 semaines

Références

Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools, 58*(6), 1056-1069.



PROMEHS : la promotion de la santé mentale

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socio-émotionnel	 A.E. néfaste (-0,05)	 A.E. néfaste (-0,06)	7789

Description du dispositif

Le dispositif PROMEHS (*Promoting Mental Health at School*) vise à développer la résilience et les compétences socio-émotionnelles des élèves, et à diminuer leurs difficultés sociales, émotionnelles et comportementales, tout en promouvant la collaboration entre les élèves, les enseignants, les familles, les directions, les responsables locaux et les décideurs.

La partie sur les compétences socio-émotionnelles comprend 5 sujets : la conscience de soi, la gestion de soi, la conscience sociale, les compétences relationnelles et la prise de décisions. La partie résilience aborde la gestion des challenges psychosociaux et la gestion des expériences traumatiques. La partie prévention inclut la gestion des problèmes internalisés et externalisés et les conduites à risque.

Le dispositif propose : (1) des formations et de la supervision pour les enseignants ; (2) sept guides à destination des élèves, des enseignants et des familles, dont deux guides ciblant les élèves du secondaire, proposant des activités à faire en classe ou à domicile ; (3) trois rencontres de deux heures entre les directions des écoles et les parents.

Des recommandations sont également adressées aux décideurs.

<https://www.promehs.org/project>

Résultats

Les résultats de cette recherche indiquent, de manière significative, des effets négatifs sur la conscience de soi (ampleur de l'effet : -0,15), la conscience sociale (-0,09), les compétences relationnelles (-0,05) et les comportements pro-sociaux (-0,09).

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Cefai et al. (2022 ; Croatie, Grèce, Italie, Lettonie, Portugal, Roumanie)

Années d'étude

De la maternelle au secondaire supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves de la maternelle au secondaire supérieur, issus de 124 écoles dans 6 pays européens

Besoins de formation / d'outils

16 heures de formation pratique et théorique sur la promotion de la santé mentale
9 heures de supervision
Outils et matériel pour mettre en place les activités

Durée

6 mois

Références

Cefai C, Camilleri L, Bartolo P, Grazzani I, Cavioni V, Conte E, Ornaghi V, Agliati A, Gandellini S, Tatalovic Vorkapic S, Poulou M, Martinsone B, Stokenberga I, Simões C, Santos M and Colomeischi AA (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13:925614.



Les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	 A.E. moyenne (0,09)	 A.E. ns (0,06)	4443

Description du dispositif

Le dispositif SEAL (pour *Secondary Social and Emotional Aspects of Learning*) est une approche très globale, qui envisage l'ensemble de l'école dans le but de promouvoir les compétences socioémotionnelles qui sous-tendent l'apprentissage, les comportements positifs, l'efficacité de l'équipe éducative ainsi que la santé mentale et le bien-être de tous ceux qui y travaillent.

Le dispositif est basé sur cinq compétences inter- et intrapersonnelles : la conscience de soi, la gestion des émotions, la motivation, l'empathie et les compétences sociales. Il propose des activités de classe, des assemblées réunissant toute l'école, et des suggestions pour impliquer la communauté.

Les quatre piliers du dispositif sont :

(1) l'enseignement direct et explicite des compétences socioémotionnelles, via des ateliers menés par un enseignant. Les thèmes abordés sont « apprendre à être ensemble », « en apprendre plus sur moi-même » ou encore « continuer à apprendre ».

(2) la promotion d'un environnement d'apprentissage sécurisé et soutenant, par la mise en place de travaux en équipe, de tâches coopératives ou de projets de groupes.

(3) une approche impliquant l'ensemble de l'école, ce qui inclut des activités en relation avec la politique d'établissement, des partenariats avec les familles, la promotion d'une culture d'établissement positive, et la possibilité pour les élèves de faire entendre leur voix.

(4) le développement professionnel des équipes éducatives grâce à des sessions de coaching ou de mentorat, ou des formations relatives à des thèmes tels que la gestion de la colère ou l'affirmation de soi.

Les écoles sont encouragées à s'approprier ces quatre piliers en les adaptant à leur contexte spécifique.

Résultats

Le dispositif a démontré un impact positif significatif sur les difficultés émotionnelles des élèves (ampleur de l'effet : 0,09).

En revanche, l'effet sur les problèmes de comportement n'est pas significatif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Wigelsworth, Humphrey, & Lendrum (2013, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grade 7 (1^{re} année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 11-12 ans issus de 41 écoles

Besoins de formation/d'outils

Propositions de développement professionnel durant le dispositif

Durée

2 ans

Références

Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *School Mental Health*, 5, 96-109.



Le journal de ma santé

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	 A.E. ns (-0,04)	 A.E. ns (-0,02)	2630

Description du dispositif

En ciblant la reconnaissance et la gestion des émotions, le dispositif « Le journal de ma santé » (*Diario della Salute*) est conçu pour améliorer le bien-être et la santé des préadolescents en leur transmettant les compétences socioémotionnelles nécessaires pour développer leur potentiel et surmonter les difficultés de l'adolescence.

Le dispositif comprend un recueil de nouvelles qui raconte les aventures de quatre adolescents qui affrontent des conflits avec leurs parents, les changements physiques de la puberté, etc., ainsi qu'une histoire à destination des parents, décrivant les expériences relationnelles et communicationnelles de deux familles avec adolescents, mais également cinq unités interactives dispensées par les enseignants, qui ont été préalablement formés.

La première unité vise à permettre aux élèves de reconnaître et de gérer leurs émotions. Elle utilise des présentations, un brainstorming, un jeu de rôle, le dessin et des discussions en grand groupe. L'unité 2 cible le développement de l'esprit critique afin de réduire les stéréotypes et les comportements agressifs, et de développer les compétences communicationnelles. Composée de diverses activités, dont un jeu de rôle et un travail de groupe, l'unité 3 fait le point sur les différences de genres, et sur le fait de devenir un homme, une femme. La quatrième unité cible les influences qui peuvent conduire au tabac ou à l'alcool et travaille la résistance aux pressions. Enfin, la dernière unité vise une alimentation saine et des activités physiques.

Bien que les enseignants aient reçu un manuel détaillé du dispositif, ils sont invités à l'adapter pour que celui-ci rencontre les particularités des différentes classes.

Résultats

Les chercheurs ont constaté, surprenamment, que le dispositif avait un impact négatif (mais non significatif) sur le bien-être et les comportements agressifs des élèves ayant suivi le *Diario della Salute*.

Les chercheurs, tout en avançant l'hypothèse qu'un développement des compétences socioémotionnelles peut mener à une (hyper-) conscientisation d'un mal-être, déconseillent donc d'utiliser ce dispositif en l'état.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Allara et al. (2019, Italie)

Années d'étude

Début du secondaire

Caractéristiques des élèves

Élèves de 12-13 ans
(moyenne d'âge : 12 ans),
issus de 62 écoles

Besoins de formation/d'outils

4 sessions de formation
maximum pour un total de
12 h 30 de formation
Manuel détaillant le
programme

Durée

5 unités de 2 à 4 heures
chacune

Références

Allara, E., Beccaria, F., Molinar, R., Marinaro, L., Ermacora, A., Coppo, A., ... & Diario della Salute Evaluation Support Team Alberto dal Molin Angelo Di Dio Simonetta Cossu Rosita Reale Simone Tonella Milena Zoppi. (2019). A school-based program to promote well-being in preadolescents: Results from a cluster quasi-experimental controlled study. *The journal of primary prevention*, 40, 151-170.



Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Socioémotionnel	 A.E. fort (0,39)	/	269

Description du dispositif

Le dispositif iHEART (*Innate Health Education and Resilience Training*) consiste en une intervention qui entre dans les cours obligatoires en Angleterre relatifs à l'éducation aux relations et à la sexualité (Relationships and Sex Education - RSE), assimilables à l'EVRAS en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Le programme iHEART est un ensemble structuré et séquentiel de séances de 50 minutes réparties sur dix semaines consécutives, dispensées pendant les heures de cours par deux animateurs formés.

Les six premières séances portent sur le fonctionnement de l'esprit et constituent un socle permettant de comprendre le système psychologique humain. Les quatre séances suivantes se concentrent sur l'application de cette compréhension à des problèmes de la vie réelle pertinents pour la tranche d'âge des participants, tels que le stress lié aux examens, l'anxiété, la gestion des médias sociaux et le harcèlement.

Chaque session est divisée en plusieurs sections : description des objectifs d'apprentissage de la session, contextualisation et mise en lien, une « grande idée » à retenir, activités d'enseignement et phase d'institutionnalisation. Par exemple, la métaphore du sachet de thé transformé en thé par l'eau chaude est utilisée pour illustrer comment la pensée est animée par la conscience. Les sessions comprennent des animations, des clips vidéos, des exercices, des jeux et des activités pratiques en groupe. Un portail de ressources en ligne permet aux animateurs de disposer de ressources cohérentes.

<https://iheartprinciples.com/>

Résultats

Le dispositif iHEART a montré, de manière significative, un effet positif fort pour les élèves qui en ont bénéficié : a été constatée l'amélioration de leur bien-être émotionnel (ampleur de l'effet : 0,38) et de leurs capacités de résilience (0,40).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Kelley et al. (2021, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grades 7 à 10 (1^{re} à 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves âgés de 11 à 15 ans, issus de 5 écoles en milieu urbain

Besoins de formation/d'outils

Formation pour les animateurs
Portail de ressources en ligne

Durée

50 minutes par semaine
durant 10 semaines

Références

Kelley, T., Kessel, A., Collings, R., Rubenstein, B., Monnickendam, C., & Solomon, A. (2021). Evaluation of the iHEART mental health education programme on resilience and well-being of UK secondary school adolescents. *Journal of Public Mental Health*, 20(1), 43-50.

4. LA PSYCHOLOGIE POSITIVE

Depuis plusieurs dizaines d'années, un courant de recherche en psychologie, appelé « psychologie positive », n'a cessé de se développer, pour étudier spécifiquement « *les conditions et les expériences impliquées dans l'épanouissement humain* » (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, cités dans Shoshani et al., 2016, p. 73). Développée en réaction à une approche davantage pathologisante de la question, la psychologie positive a la particularité de se centrer sur les forces humaines et sur la résilience face à des événements négatifs de la vie, en renforçant les émotions, les pensées et les comportements positifs via des activités quotidiennes (Schotanus-Dijkstra et al., 2015).

Dans la sphère éducative, cette orientation a évolué vers le mouvement de l'éducation positive qui - partant du principe que l'école a le devoir d'enseigner aussi le bien-être aux élèves (Seligman et al., 2009) - intègre certains éléments de la psychologie positive dans les pratiques éducatives (Seligman et al., 2009 ; Shoshani & Steinmetz, 2014 ; Shoshani et al., 2016). Ces éléments sont, en général, des facteurs préalablement identifiés par des études en psychologie positive comme contribuant au bien-être subjectif des enfants et des adolescents (Shoshani & Steinmetz, 2014). La gratitude, par exemple, est considérée comme une vertu ou un état émotionnel qui permettrait aux jeunes de se sentir plus satisfaits de leur vie en général tout en s'engageant plus durablement dans des comportements d'amélioration de soi. De ce fait, elle est considérée comme un élément clé pour développer le bien-être subjectif des jeunes et est souvent intégrée aux interventions en milieu scolaire (Armenta et al., 2022 ; Bono et al., 2020 ; Froh et al., 2008). La gentillesse, l'optimisme et toutes les émotions positives de manière générale ont également fait l'objet d'une attention croissante ces dernières décennies dans les recherches sur le bien-être, car les ressentir encouragerait les liens sociaux, renforcerait la confiance et l'acceptation interpersonnelle, développerait les compétences personnelles et de ce fait, élargirait les répertoires de pensée et d'action des individus (Binfet & Whitehead, 2019 ; Fredrickson & Joiner, 2002).

Toujours dans le prolongement du principe de reconnaissance des ressources des individus plutôt que de leurs faiblesses, la taxonomie initialement développée par Peterson et Seligman en 2004 - identifiant 24 forces personnelles pouvant être cultivées/pratiquées et favorisant le fonctionnement optimal de chacun – continue de servir de base à bon nombre d'interventions (Park & Peterson, 2009).

Une perspective également très présente dans les interventions issues de la psychologie positive pour améliorer le bien-être est celle de l'accomplissement des buts. En effet, les recherches semblent montrer que le fait d'atteindre un but serait lié au bien-être subjectif des individus. Certains programmes, comme le programme *Gestion des buts personnels* (GBP), ont été développés en ce sens (Julio, 2017).

Tableau 9. Caractéristiques des études et effets des dispositifs s'appuyant sur la psychologie positive

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2016 Shoshani, Steinmetz, & Kanat-Maymon Israël	PSYCHO POSITIVE <i>Maytiv School Program</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau classe)	2517 És GE = 35 classes, 1262 És GC = 35 classes, 1255 És	Grades 7 à 9 És de 11 à 14 ans, issus de 6 écoles en milieu urbain 16 % d'élèves favorisés, 18 % défavorisés au niveau socioéconomique Âge μ : 14 ans	15 sessions de 90 minutes réparties sur 1 an	Satisfaction de vie Affects positifs Affects négatifs Relations avec les pairs Engagement au niveau du comportement Engagement au niveau émotionnel	<i>Satisfaction with Life Scale</i> <i>Positive and negative affect schedule</i> <i>Friends subscale of the school adjustment report</i> <i>The behavioral engagement Subscale</i> <i>The emotional engagement scale</i>	0,09* 8 mois après : -0,01 1 an après : 0,04 0,57*** 0,53*** 0,42*** 0,46*** 0,46*** 0,49*** 0,34*** 0,30*** 0,26*** 0,03 0,08* 0,02 0,60*** 0,43*** 0,57***	P : 0,37*** S : 0,32***
2020 Armenta, Fritz, Walsh, & Lyubomirsky États-Unis	PSYCHO POSITIVE - GRATITUDE	EXPÉ	1018 És GE = 773 GC = 245	Grades 9 et 10 És de 13 à 18 ans, issus de 4 écoles urbaines Âge μ : 15 ans	10 minutes par semaine durant 4 semaines	Satisfaction de vie	<i>Students' Life Satisfaction Scale</i>	0,14 3 mois après : 0,13	P : 0,14

2019 Binfet & Whitehead Canada	PSYCHO POSITIVE - GENTILLESSE	EXPÉ	383 És GE = 193 GC = 190	Grades 6 à 8 És issus d'une école dans une petite ville Âge μ : 13 ans	4 semaines	Bonheur Satisfaction de vie Affects positifs et négatifs Bien-être	<i>The Children's Happiness Scale</i> <i>Satisfaction with Life Scale – Child.</i> <i>Positive and Negative Affect Schedule</i> <i>Psychological Well- Being scale</i>	-0,02 0,03 -0,03 0,01 -0,13	P : -0,03
2022a&b Tejada- Gallardo, Blasco-Belled, & Alsinet Espagne	PSYCHO POSITIVE <i>Get to Know Me + program</i>	EXPÉ	213 És GE = 79 GC = 134	Grade 9 És, dont 64 % de milieu socioéconomique moyen, issus de 2 écoles Âge μ : 14 ans	1 heure par semaine, durant 6 semaines	Bien-être émotionnel, social et psychologique Dépression Anxiété Stress Attitudes temporelles (vis- à-vis du passé, du présent et du futur)	<i>Mental Health Continuum –Short form</i> <i>Depression, anxiety and stress scale</i> <i>Adolescent and Adult Time Inventory - Time Attitude Scale (AATI-TA)</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	

2014 Shoshani & Steinmetz Israël	PSYCHO POSITIVE <i>Maytiv School Program</i>	Q-EXPÉ	1038 És GE = 537 GC = 501	Grades 7 à 9 És de 11 à 14 ans, issus de 2 écoles de grande taille 20 % d'élèves favorisés, 23 % défavorisés au niveau socioéconomique Âge μ : 14 ans	15 sessions de 2 heures réparties sur 1 an	Détresse psychologique Dépression Anxiété Sensibilité interpersonnelle Estime de soi Auto-efficacité Satisfaction de vie Optimisme	<i>The general distress index</i> <i>The Brief Symptom Inventory (BSI)</i> <i>The Rosenberg Self-Esteem Scale</i> <i>The General Self- Efficacy Scale</i> <i>Satisfaction with Life Scale</i> <i>The Life Orientation Test-Revised</i>	0,59*** Un an après : 0,68*** 0,42*** 0,40*** 0,32*** 0,18** 0,20** 0,16** 0,19** 0,24*** 0,92*** 1,11*** 0,15* 0,08 0,07 0,14*	P : 0,38*** S : 0,18**
2008 Richards, Rivers, & Akhurst Royaume-Uni	PSYCHO POSITIVE	Q-EXPÉ	368 És GE = 206 GC = 162	Grade 7 És issus de deux écoles Âge μ : 11 ans	1 session par semaine, durant 8 semaines	Harcèlement	<u>1 seul item : Je n'ai pas été harcelé au cours des deux dernières semaines</u>	0,28**	S : 0,28**
2020 Bono, Mangan, Fauteux, & Sender États-Unis	PSYCHO POSITIVE - GRATITUDE <i>Thanks! A Strengths-Based Curriculum for Teens and Tweens</i>	Q-EXPÉ	327 És GE = 152 GC = 175 (GE2 = 82)	Grades 9 à 12 És de 13 à 18 ans, dont 85 % d'Hispaniques, issus de 2 écoles en milieu urbain Âge μ : 15 ans	6 semaines	Affects positifs Affects négatifs Satisfaction de vie Satisfaction par rapport à l'amitié Anxiété	<u>Échelle(s) non précisée(s)</u>	0,31** 0,49*** 0,46*** 0,33** 0,42***	P : 0,42*** S : 0,33**

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



L'école qui fait du bien

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive	 A.E. forte (0,37)	 A.E. forte (0,32)	2517

Description du dispositif

Suite à sa recherche quasi expérimentale publiée en 2014, une équipe de chercheurs israéliens a retesté, de manière expérimentale cette fois, le programme « *Maytiv* », fondé sur les principes de la psychologie positive. Lors de la parution de l'article, ce programme avait été approuvé par le ministère de l'éducation israélien et avait été dispensé à plus de 5000 enseignants et 50 000 élèves. Pour rappel, il comprend deux volets : l'équipe éducative participe à des ateliers formatifs, et en parallèle les enseignants transmettent à leur tour le programme aux élèves, les buts étant d'aborder des sujets tels que la conscience des états émotionnels, de développer la capacité à gérer les émotions et de favoriser des relations interpersonnelles positives.

Chacune des 15 sessions dispensées aux élèves comprend 5 étapes :

(1) 20-30 minutes : Deux ou trois histoires servent d'introduction à la thématique du jour. Elles peuvent être issues de la recherche, de la mythologie, de la littérature, de la Bible, ou encore de livres pour enfants, et sont présentées selon diverses modalités : films, nouvelles, extraits... Des peintures, des photos, de la musique peuvent être utilisés pour renforcer les messages de ces histoires.

(2) 30-40 minutes : Un ou deux exercices basés sur le jeu théâtral doivent être effectués par paires, par petits groupes ou avec le groupe-classe. Il s'agit par exemple de jouer un personnage, d'inventer une fin alternative à une histoire, ou d'improviser sur un thème. D'autres exercices peuvent être proposés (techniques de thérapie cognitive comportementale, méditation en pleine conscience, témoignages, dessin).

(3) 10-20 minutes : Les élèves entament une discussion portant sur les histoires et/ou les exercices, ceci afin de leur permettre de s'approprier les thématiques.

(4) 10-15 minutes : Les élèves analysent ensuite par écrit le lien entre ce qui a été vu précédemment et leur propre vie.

(5) La dernière étape vise à concrétiser les thématiques, à les rendre « réelles » durant les 2 semaines entre les sessions : il peut s'agir d'adopter certains comportements durant une durée définie, de préparer un exposé ou un atelier sur une des thématiques, de faire du bénévolat...

Résultats

En moyenne, les élèves ayant bénéficié de ce dispositif ont exprimé une meilleure satisfaction de vie (ampleur de l'effet : 0,09), une augmentation des affects positifs (0,57) et une diminution des affects négatifs (0,46), de meilleures relations avec les pairs (0,34), et un engagement plus important au niveau émotionnel (0,60). Seul l'effet sur l'engagement au niveau du comportement n'est pas significatif à l'issue du dispositif.

À part pour la satisfaction de vie, on constate que ces effets restent forts, et ce de manière significative, 8 mois et 1 an après la fin du dispositif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Shoshani, Steinmetz, & Kanat-Maymon (2016, Israël)

Années d'étude

Grades 7 à 9 (1^{re} à 3^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

2517 élèves de 11 à 14 ans, dont 16% d'élèves favorisés et 18% d'élèves défavorisés au niveau socio-économique

Besoins de formation / d'outils

Formation / ateliers (17 x 90 minutes)
Manuel (théorie, activités et planification des 15 sessions à dispenser)
Matériel multimédia

Durée


15 sessions de 90 minutes réparties sur 1 an

Références

Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the *Maytiv* positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology, 57*, 73-92.



La gratitude

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive	 A.E. ns (0,14)	/	1018

Description du dispositif

Dans ce dispositif, les élèves sont amenés à expérimenter la gratitude, à se montrer reconnaissants en passant quelques minutes chaque semaine à écrire une lettre de gratitude à quelqu'un qui les a aidés soit à prendre soin de leur santé, soit vis-à-vis de leurs cours, soit en faisant quelque chose de gentil pour eux, sans se soucier de la syntaxe ni de l'orthographe. Cette lettre reste anonyme et ne doit pas forcément parvenir à son destinataire.

En plus de cet exercice, les élèves sont également amenés à lire des témoignages d'adolescents exprimant leur reconnaissance et à écrire sur le cout et le bénéfice qu'ils retirent de leurs bonnes actions, ou sur ce qu'ils ressentent lorsqu'ils expriment de la gratitude.

Il est par ailleurs demandé aux élèves de consacrer 30 minutes chaque semaine à faire des efforts pour se montrer gentils ou généreux envers une personne. Les élèves doivent ensuite rédiger une courte explication de ce qu'ils ont fait pour s'améliorer.

Résultats

À la fin du dispositif, les chercheurs ont constaté un impact positif du dispositif sur la satisfaction de vie des élèves y ayant pris part, comparativement aux élèves du groupe contrôle (effet de 0,14).

Cet effet n'étant cependant pas significatif, il n'est pas possible de conclure à l'efficacité de ce dispositif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Armenta, Fritz, Walsh, & Lyubomirsky (2020, États-Unis)

Années d'étude

Grades 9 et 10 (3^e et 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 13 à 18 ans (moyenne d'âge : 15 ans), provenant de 4 écoles urbaines

Besoins de formation/d'outils

/

Durée


10 minutes par semaine durant 4 semaines

Références

Armenta, C. N., Fritz, M. M., Walsh, L. C., & Lyubomirsky, S. (2020). Satisfied yet striving: Gratitude fosters life satisfaction and improvement motivation in youth. *Emotion*.



La gentillesse

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive	 A.E. ns (-0,03)	/	383

Description du dispositif

Dans cette étude canadienne, les élèves ont reçu comme consigne de planifier et d'accomplir trois actes de gentillesse par semaine, pendant quatre semaines.

Il peut s'agir d'aider quelqu'un physiquement (ouvrir la porte à quelqu'un qui marche en béquilles, ramasser quelque chose...), émotionnellement (consoler, complimenter, conseiller, être présent...), par des apprentissages (expliquer, faire réviser...) ou des tâches ménagères ; de donner des objets, de l'argent (à des ASBL...) ou du temps ; de se montrer amical, respectueux (envers les autres, mais aussi envers soi-même) ; ou encore d'accomplir des actions écologiques.

Les élèves reçoivent un carnet dans lequel ils notent leurs intentions, les actes réellement accomplis, et les bénéficiaires de ces actes (des amis, des camarades de classe, un voisin, un inconnu...).

Résultats

Aucun effet positif n'a pu être observé suite à cette intervention. Les élèves ayant reçu la consigne d'accomplir des actes de gentillesse n'ont pas rapporté de meilleurs affects, de bonheur, de satisfaction de vie ou de bien-être que les élèves du groupe contrôle.

Par ailleurs, les chercheurs ont constaté qu'environ la moitié des élèves n'avait pas respecté la consigne et avait rapporté moins de trois actes de gentillesse par semaine.

Ce dispositif n'a donc pas pu montrer une quelconque efficacité sur le bien-être des élèves.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Binfet & Whitehead
(2019, Canada)

Années d'étude

Grades 6 à 8 (1^{re} à
3^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves d'une école dans une
petite ville (âge moyen :
13 ans)

Besoins de formation/d'outils

Présentation du dispositif
aux enseignants

Durée

4 semaines

Références

Binfet, J. T., & Whitehead, J.
(2019). The effect of engagement
in a kindness intervention on
adolescents' well-being: A
randomized controlled trial.
*International journal of emotion
education, 11*(2), 33-49.



Les attitudes positives à l'égard du temps

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive	/	/	213

Description du dispositif

Le dispositif *Get to Know Me+* consiste en six séances ciblant différentes composantes de la psychologie positive (le bien-être, les forces de caractère, les émotions positives, la gratitude, l'optimisme et l'établissement d'objectifs). Les principaux objectifs du programme sont d'améliorer le bien-être des adolescents et de promouvoir le développement de sentiments positifs à l'égard du passé, du présent et de l'avenir.

Chaque séance dure environ une heure et est divisée en quatre parties : (1) un temps de relaxation, (2) une activité centrée sur la composante du bien-être visée, (3) une discussion en groupe-classe sur l'activité, et (4) une partie conclusive : quel est le message à retenir ?

Trois modules sont organisés autour des thématiques suivantes : la focalisation sur les émotions positives du présent, la gestion des émotions positives du passé, et le fait d'avancer vers les émotions positives du futur. En effet, selon les auteurs, les sentiments (positifs et négatifs) à l'égard du passé, du présent et du futur sont des composantes à prendre en considération pour faciliter une transition saine des adolescents vers l'âge adulte.

Résultats

Parmi les adolescents de l'échantillon, cinq profils ont été identifiés : (1) Négatif général, (2) Négatif vis-à-vis du présent et du futur, (3) Négatif vis-à-vis du passé, (4) Optimiste et (5) Positif général. Les auteurs de l'article indiquent que les adolescents ayant participé à l'intervention ont enregistré plus de transitions vers des profils positifs par rapport aux participants du groupe contrôle.

En ce qui concerne les résultats en matière de bien-être, les adolescents ayant bénéficié du programme d'intervention ont exprimé un bien-être plus important que les adolescents du groupe de contrôle, à l'exception de ceux appartenant au profil positif, selon Tejada-Gallardo et son équipe.

Cependant, les effets de l'intervention sur la transition vers des profils plus positifs sont analysés en termes de probabilité de transition et en pourcentage d'individus qui progressent, mais les données concernant les différences entre le groupe-contrôle et le groupe expérimental ne nous ont pas permis de calculer les ampleurs des effets pour les variables étudiées par ces auteurs.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Tejada-Gallardo, Blasco-Belled, & Alsinet (2022, Espagne)

Années d'étude

3^e année du secondaire

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 2 écoles
Milieu socioéconomique moyen pour 64 % des participants

Besoins de formation/d'outils

/

Durée

1 heure par semaine
durant 6 semaines

Références

Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A. & Alsinet, C. (2022). Impact of a school-based multicomponent positive psychology intervention on adolescents' time attitudes: a latent transition analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 51, 1002–1016

Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022). Changes in the network structure of mental health after a multicomponent positive psychology intervention in adolescents: A moderated network analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 14(3), 987-1003



L'école qui fait du bien

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive	 A. E. forte (0,38)	 A. E. moyenne (0,18)	1038

Description du dispositif

Le programme « *Maytiv* » (« qui fait du bien » en hébreu) est fondé sur six dispositifs liés à la psychologie positive : les émotions positives, la gratitude, l'accomplissement des buts, l'optimisme, les forces de caractère et les relations positives.

Il comprend deux volets : d'une part l'équipe éducative suit une formation et des ateliers, et d'autre part, en parallèle, les enseignants transmettent à leur tour le programme aux élèves, en adaptant les activités à l'âge des élèves. Au cours de l'année scolaire, 15 sessions de 2 heures sont dispensées aux élèves, toutes les 2 semaines. Ces sessions proposent des activités, des discussions, la lecture de poèmes ou d'histoire ou encore le visionnage de clips vidéos en lien avec la psychologie positive.

Par exemple, en ce qui concerne la gratitude, les élèves doivent lister au minimum 5 choses pour lesquelles ils ont pu se sentir reconnaissants au cours de la semaine, et ensuite partager leurs réflexions avec leurs camarades de classe. Ils peuvent également envoyer des lettres de gratitude aux personnes qui ont eu un impact positif sur leur vie.

En ce qui concerne l'accomplissement des buts, les élèves dressent une liste des objectifs qu'ils voudraient atteindre dans leur vie. Ils subdivisent ensuite ces objectifs en sous-objectifs plus modestes, et chaque semaine, ils établissent 4 plans d'action à mettre en œuvre concrètement pour se rapprocher de leurs objectifs. La semaine suivante, ils évaluent leurs progrès.

La plupart des activités mènent à des discussions animées, et sont parfois empreintes d'une charge émotionnelle intense. De nouveaux modes de communications sont ainsi expérimentés entre les professeurs, entre les élèves, et entre les élèves et les professeurs.

<https://maytiv.runi.ac.il/en/positive-psychology-in-schools/>

Résultats

En moyenne, comparativement au groupe-contrôle, les élèves qui ont bénéficié du programme « *Maytiv* » ont déclaré nettement moins de détresse psychologique (ampleur de l'effet : 0,59), moins de symptômes dépressifs (0,42) et d'anxiété (0,32), un sentiment d'auto-efficacité en très nette augmentation (0,92) ainsi que, de manière plus modérée, une meilleure estime de soi (0,19) et une meilleure satisfaction de vie (0,15).

Un an après la fin du dispositif, les effets positifs sur ces variables sont toujours significatifs (à l'exception de l'effet sur la satisfaction de vie), et même plus marqués encore pour la détresse psychologique (0,68), l'estime de soi (0,24) et le sentiment d'auto-efficacité (1,11).

On peut également constater, un an après, un effet positif significatif sur l'optimisme des élèves (0,14).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Shoshani & Steinmetz
(2014, Israël)

Années d'étude

Grades 7 à 9 (1^{re} à
3^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

1038 élèves de 11 à 14 ans,
dont 20 % d'élèves favorisés
et 23 % d'élèves défavorisés
au niveau socioéconomique

Besoins de formation/d'outils

Formation/ateliers (15 x
2 heures)
Manuel (théorie, activités
et planification des
15 sessions à dispenser)
Matériel multimédia

Durée


15 sessions de 2 heures
réparties sur 1 an

Références

Shoshani, A., & Steinmetz, S.
(2014). Positive psychology at
school: A school-based
intervention to promote
adolescents' mental health and
well-being. *Journal of Happiness
Studies*, 15, 1289-1311.



La psychologie positive contre le harcèlement

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psychologie positive	/	 A. E. forte (0,28)	368

Description du dispositif

Basé sur la psychologie positive dans le but de lutter contre le harcèlement, ce dispositif comprend 8 sessions dispensées par un enseignant. Chacune d'elles se concentre sur le développement de 8 qualités interpersonnelles : l'empathie, l'altruisme, l'optimisme, l'esprit d'équipe, l'amabilité, l'équité, l'acceptation sociale et la patience.

Lors de la 1^{re} session, les qualités interpersonnelles sont définies. Les élèves reçoivent ensuite un document de travail reprenant 3 des 8 qualités interpersonnelles précitées, et sont amenés à échanger à leur sujet, à les expliquer, à les illustrer par des exemples de comportements pouvant être mis en application dans le cadre de l'école.

Le thème du harcèlement est introduit lors de la 2^e session. Les élèves doivent déterminer si différents types de comportements peuvent être harcelants, le but étant de faire comprendre que le harcèlement peut parfois prendre des formes peu visibles. Ils reçoivent ensuite 2 témoignages de victimes de harcèlement et doivent répondre à des questions concernant les comportements qui peuvent aider, les qualités interpersonnelles, les sentiments des victimes et les différentes formes de harcèlement.

Lors de la 3^e session, les élèves doivent concevoir un poster présentant l'une de leurs qualités interpersonnelles, en utilisant des outils numériques.

La 4^e session se base sur un jeu de rôle. En petits groupes, les élèves conçoivent un scénario dans lequel un adolescent passe par une phase difficile et a besoin de soutien. Les élèves doivent imaginer quelle forme prend ce soutien en utilisant l'une des 8 qualités interpersonnelles, puis interpréter leur scène devant leurs condisciples qui doivent deviner quelle qualité est représentée.

Lors de la session 5, les élèves doivent répondre à des questions concernant leurs sentiments, agréables et désagréables, concernant l'école, puis lister cinq éléments récents qui les font se sentir reconnaissants. Enfin, ils imaginent quelles mesures pourraient être prises par la direction pour rendre l'école plus conviviale.

La session 6 l'opposition entre pessimisme et optimisme est discutée avec les élèves, de même que les différents points de vue que l'on peut porter sur une même situation.

La 7^e session cible l'application des qualités interpersonnelles et suscite un travail réflexif sur celles-ci.

Enfin, la dernière session consiste en un récapitulatif des sessions précédentes, et les élèves sont invités à exprimer leurs avis sur le dispositif.

Résultats

Après 8 semaines, le dispositif a démontré un effet positif fort et significatif (0,28) sur le harcèlement, comparativement à l'école-contrôle. Cependant, seuls les résultats à 1 item nous ont permis d'arriver à cette conclusion, qu'il faut donc envisager avec prudence.

Richards et son équipe disent avoir observé par ailleurs un meilleur bien-être des élèves ayant bénéficié du dispositif, et pas d'impact sur leur santé mentale, mais les données fournies dans l'article ne nous ont pas permis de calculer les effets pour ces deux variables.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Richards, Rivers, & Akhurst (2008, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grade 7 (1^{re} année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 2 écoles (âge moyen : 11 ans)

Besoins de formation/d'outils

Manuel (reprenant les objectifs, des ressources, la planification)

Durée

1 session par semaine, durant 8 semaines

Références

Richards, A., Rivers, I., & Akhurst, J. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: A comparative evaluation. *Educational and Child Psychology*.



Merci !

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho positive & numérique	 A. E. fort (0,42)	 A.E. fort (0,33)	327

Description du dispositif

Le dispositif « Merci ! Un programme basé sur les forces pour les ados et les préados » (*Thanks ! A strengths-based Curriculum for Teens ans Tweens*) combine une approche top-down (un enseignement par les professeurs de comment et pourquoi se montrer reconnaissant) et bottom-up (via une application, *GiveThx* ou « Dire merci », qui fonctionne comme un réseau social, mais privé). Grâce à l'application, les élèves peuvent envoyer et recevoir des « mercis », avec leurs pairs, mais également avec les professeurs.

Divers aspects de la gratitude sont explorés : reconnaître les forces des autres, tenir un journal de gratitude, écrire des lettres de remerciement, exprimer sa reconnaissance... Petit à petit, les élèves apprennent à dire merci de manière plus créative, à réfléchir aux raisons qui les poussent (ou qui poussent les autres) à être reconnaissants, et ils réalisent à quel point ils comptent aux yeux des autres.

Cette double approche a deux avantages : elle enseigne non seulement les stratégies de gratitude, mais elle présente également la théorie derrière ce concept, et elle fournit aux élèves et aux professeurs une raison de pratiquer la gratitude, en permettant aux utilisateurs de l'application de s'exercer à la gratitude de manière autonome, d'expérimenter l'influence de cette pratique sur leurs interactions sociales, d'augmenter leur conscience de soi et des autres.

https://ggsc.berkeley.edu/images/uploads/GGSC_Gratitute_Curriculum_MS_HS.pdf

Résultats

Après 6 semaines, le dispositif a démontré des effets importants, positifs et significatifs sur l'anxiété (0,42), les affects négatifs (0,49), les affects positifs (0,31), la satisfaction par rapport à l'amitié (0,33) et par rapport à la vie (0,46), aussi bien chez les garçons que chez les filles.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Bono, Mangan, Fauteux, & Sender (2020, États-Unis)

Années d'étude

Grades 9 à 12 (3^e à 6^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 13 à 18 ans (âge moyen : 15 ans), issus de 2 écoles en milieu urbain

Besoins de formation / d'outils

/

Durée

6 semaines

Références

Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The journal of positive psychology*, 15(5), 657-665.

5. LES ACTIVITÉS PHYSIQUES

Bien que les chercheurs commencent à peine à explorer les moyens de prévenir et de traiter les troubles de la santé mentale, il a été démontré que la pratique d'une activité physique régulière et l'acquisition d'une bonne condition physique à l'adolescence ont un impact positif sur la santé mentale (Eather et al., 2016, p.15).

Alors qu'il apparaît évident qu'il faut prioriser la prévention et l'intervention précoce en termes de santé mentale chez les jeunes (Eather et al., 2016), la pratique d'une activité physique s'impose de plus en plus comme un type d'interventions à promouvoir dans les écoles (Avitsland et al., 2020). En effet, si les bienfaits du sport sur la santé physique sont depuis longtemps reconnus, de nombreuses recherches s'intéressent aussi maintenant aux effets de ce dernier sur la santé mentale, en particulier des enfants et des adolescents (Avitsland et al., 2020 ; Dale et al., 2019).

Partant du postulat que la pratique d'une activité physique régulière et le développement d'une bonne condition physique participent à la prévention voire la réduction de certains symptômes des troubles mentaux, comme l'anxiété ou la dépression (Dale et al., 2019; Eather et al., 2016), des interventions de grande ampleur sont développées dans les établissements scolaires pour augmenter le niveau d'activité physique des adolescents (Sevil-Serrano 2022). Ces interventions sont souvent multidimensionnelles, et impliquent parfois des composantes curriculaires (comme des leçons d'éducation physique supplémentaires) (Van de Kop et al., 2019).

Certaines activités sportives sont davantage représentées que d'autres dans les interventions visant à améliorer le bien-être des jeunes via l'activité physique. C'est le cas des arts martiaux qui, parce qu'ils sont basés sur le respect, l'autorégulation et la promotion de la santé, s'avèreraient être de très bons compléments à une intervention psychosociale à l'école (Moore et al., 2021). Les activités de fitness, et notamment le Cross fit, sont également à la base d'interventions pour la santé mentale des jeunes. « *The CrossFit Teens™ program* », par exemple, a été conçu pour améliorer la forme physique, mais aussi la résistance à l'entraînement des jeunes via une combinaison d'exercices de force, en groupe (Eather et al., 2016).

De plus en plus, l'activité physique est envisagée en alliance avec le développement émotionnel et social. En effet, partant du principe que la construction du rapport au corps – via notamment l'interprétation et le contrôle de la manifestation des émotions – fait partie intégrante du processus de développement des jeunes (Brunaux et al., 2022), les programmes visant la gestion du stress ou le bien-être intègrent de plus en plus d'approches dites « psychocorporelles » (Brunaux et al., 2022 ; Khalsa et al., 2012). Ainsi, certaines techniques issues du yoga ou de la méditation, comme la détente musculaire et la régulation de la respiration par exemple, suscitent actuellement un grand intérêt (Brunaux et al., 2022 ; Khalsa et al., 2012). Se situant

pleinement dans cette lignée d'interventions, le programme « *Rock and Water* », par exemple, vise à améliorer la conscience de soi des jeunes en combinant une approche physique et psychologique, qui rend les élèves conscients des représentations physiques de leurs émotions (Mertens et al., 2022).

Dans certains cas, cette combinaison du sport et de la gestion des pensées et des émotions peut s'inscrire dans des programmes plus globaux visant à changer le mode de vie des adolescents pour une vie plus saine, comme dans le cas du « *COPE Healthy Lifestyles TEEN Program* » (Melnyk et al., 2015).

Tableau 10. Caractéristiques des études et effets des dispositifs s'appuyant sur la pratique d'activités physiques

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2020 Avitsland et al. Norvège	SPORT <i>The School in Motion</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	2084 És GE1 = 668 GE2 = 598 GC = 818	Grade 9 És de 14-15 ans, issus de 29 écoles (10 GE1, 10 GE2, 9 GC)	2 heures par semaine durant 29 semaines	Problèmes émotionnels Problèmes de comportement Problèmes avec les pairs	<i>The Strengths and Difficulties Questionnaire</i>	0,04 (modalité 1) 0,14* (modalité 2) 0,19** (M1) -0,06 (M2) 0,00 (M1) -0,17** (M2)	P : 0,14* S : -0,12*
2022 Mertens, Dekovic, van Londen, & Reitz Pays-Bas	CORPS & ESPRIT <i>Rock & Water</i>	EXPÉ	1299 És GE = 925 GC = 374	Grade 7 És issus d'une filière préparant à l'enseignement professionnel Âge μ : 12 ans	Une leçon de 90 minutes par semaine, durant 14 semaines	Résilience Bien-être psychologique Régulation des émotions Estime de soi Réflexion sur soi	<i>Connor-Davidson Resilience Scale</i> <i>Subscale Psychological wellbeing of the KIDSCREEN-27</i> <i>Difficulties in Emotion Regulation Scale</i> <i>Subscale global self-perception of the Self-perception Profile</i> <i>Subscale Engage in reflection of the Self-reflection and Insight Scale</i>	0,02 0,02 0,05 0,17** 0,05	P : 0,06
2015 Melnyk et al. États-Unis	CORPS & ESPRIT <i>The COPE Healthy Lifestyles TEEN</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	779 És GE = 358 GC = 421	És issus de 11 high schools, âgés de 14 à 16 ans, issus de divers milieux socioculturels	20 minutes par semaine durant 15 semaines	Symptômes dépressifs	<i>Beck Youth Inventory</i>	-0,17*	P : -0,17*

2021 Moore, Woodcock, & Dudley Australie	SPORT <i>Well-being warriors</i>	EXPÉ	243 És GE = 125 GE = 118	Grades 7 et 8 Élèves issus de 5 écoles urbaines Âge μ = 13 ans	60 minutes par semaine durant 10 semaines	Capacités et ressources individuelles de résilience Relations avec les parents Facteurs contextuels de résilience	<i>Child and Youth Resilience Measure</i>	0,73*** 0,53*** 0,46***	P : 0,59*** S : 0,53***
2016 Eather, Morgan, & Lubans Australie	SPORT <i>The CrossFit Teens resistance training program</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau classe)	96 És GE = 2 classes, 51 És GC = 2 classes, 45 És	Grade 10 És de 15-16 ans (âge μ : 15 ans), issus d'une même école	2 sessions de 60 minutes par semaine, durant 8 semaines	Détresse psychologique Estime de soi globale Estime de soi vis-à-vis du physique Perception de la corpulence Perception de l'apparence	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>Physical Self- Description Questionnaire</i>	-0,15 -0,23 -0,23 -0,15 -0,05	P : -0,16
2021 Wang, Tice- Brown, Smith & Liposky États-Unis	CORPS & ESPRIT <i>Mindful Movement (MM)</i> Programme basé sur du yoga	EXPÉ	62 És GE = 30 CC = 32 <u>Attention : 1 seule enseignante pour le GE</u>	Grade 10 És issus d'une seule école en milieu urbain, dont 83 % sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé 21 % sont considérés comme ayant un handicap mental et/ou physique	5 sessions par semaine durant 18 semaines : 4 sessions de 45 minutes et 1 session de 30 minutes	Régulation émotionnelle État d'esprit Estime de soi Stress	<i>Difficulties in Emotional Regulation Scale</i> <i>Brunel Mood Scale</i> <i>Rosenberg Self- Esteem</i> <i>Perceived Stress Scale</i>	0,17 0,36 0,13 -0,18	P : 0,12

2012	SPORT	Q-EXPÉ	100 És	Grades 11 et 12	2 à 3 sessions de 30 ou 40 minutes par semaine, durant 11 semaines	Résilience	<i>Resilience Scale</i>	0,37	P : 0,17 S : 0,09
Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner, & Cope États-Unis	Le programme <i>Yoga Ed</i>		GE = 70 GC = 30	És issus d'une même école, en milieu rural Âge μ : 16 ans 17 % d'élèves défavorisés		Gestion de la colère	<i>Behavior Assessment Survey for Children</i>	0,35	
						Problèmes émotionnels		0,19	
						Problèmes de comportement		0,09	
						Problèmes internalisés		0,28	
						Relations avec les parents		-0,11	
						Relations interpersonnelles		0,28	
						Estime de soi		-0,10	
						Indépendance		-0,01	
						Anxiété lors des évaluations		0,33	
						Manies		0,21	
						Conscience de soi		0,06	
						Stress	<i>Perceived Stress Scale</i>	0,07	
						État d'esprit	<i>Profile of Mood States</i>	0,28	
						Satisfaction de vie	<i>Inventory of Positive Psychological Attitudes</i>	-0,04	
						Confiance en soi		0,26	

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Des écoles en mouvement

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SPORT	 A.E. moyen (0,14)	 A.E. néfaste (-0,12)	2084

Description du dispositif

Dans cette étude norvégienne, le dispositif « Des écoles en mouvement » (*Schools in Motion*) est décliné selon deux modalités.

La première, intitulée « Apprentissage actif » (*Active Learning*), consiste en une leçon où les élèves sont physiquement actifs (durant 30 minutes par semaine), une activité physique sans lien avec le programme d'éducation physique (30 autres minutes par semaine) et une heure supplémentaire du cours d'éducation physique. Le but de cette intervention est d'augmenter la motivation des élèves pour l'activité physique et de développer leur sentiment d'auto-efficacité.

La deuxième modalité, intitulée « Don't worry, be happy », propose une heure par semaine d'activité physique sans lien avec le programme d'éducation physique et une heure supplémentaire du cours d'éducation physique. Cette intervention doit permettre aux élèves de développer des liens sociaux et de ressentir des émotions positives en participant à des activités qui ont du sens pour eux. En effet, concernant l'heure d'activité physique, les élèves ont pu choisir ce qu'ils avaient envie de faire et des petits groupes ont ainsi été formés.

Résultats

La deuxième modalité du dispositif « Des écoles en mouvement » a démontré un effet positif sur le bien-être psychologique, avec un effet significatif de 0,14 sur les problèmes émotionnels des élèves.

En revanche, cette modalité « Don't worry, be happy » n'a non seulement pas eu d'impact positif sur les problèmes de comportement (effet non significatif de -0,06), mais elle a démontré un effet négatif significatif sur les problèmes avec les pairs (-0,17).

La première modalité (« Apprentissage actif ») a cependant permis d'observer un effet significatif positif sur les problèmes de comportement.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Avitsland et al. (2020, Norvège)

Années d'étude

Grade 9 (3^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 14-15 ans

Besoins de formation / d'outils

1 atelier de formation avant le lancement + 1 atelier à mi-parcours

Durée


2 heures par semaine durant 29 semaines

Références

Åvitsland, A., Leibinger, E., Resaland, G. K., Solberg, R. B., Kolle, E., & Dyrstad, S. M. (2020). Effects of school-based physical activity interventions on mental health in adolescents: The School in Motion cluster randomized controlled trial. *Mental Health and Physical Activity, 19*, 100348.



La pierre et l'eau

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Corps & esprit	 A.E. ns (0,06)	/	1299

Généralement dispensé par des professeurs d'éducation physique, « La pierre et l'eau » (*Rock and Water*) est un dispositif qui vise à favoriser le développement positif des jeunes en améliorant leur conscience de soi, leur estime de soi et leur réflexion sur soi, par une approche à la fois physique et psychologique. La communication y joue un rôle important : permettant le partage des impressions, elle peut être comparée à de la pierre (une résistance à l'influence des autres, sans compromis) ou à de l'eau (une ouverture flexible et coopérative aux opinions, aux pensées et aux émotions des autres), ces deux éléments représentant les extrêmes d'un continuum que les élèves sont invités à explorer.

Dans ce dispositif, les élèves participent à des jeux et des activités physiques ; ils réfléchissent à ces exercices, partagent leurs pensées avec les autres, et échangent sur la manière dont certaines compétences apprises lors d'une activité peuvent être transposées dans leur vie quotidienne. Par exemple, les élèves prennent conscience de leurs représentations physiques des émotions (la tension d'un muscle, l'accélération de la respiration...) : ils peuvent ensuite apprendre comment relâcher leurs muscles et ralentir leur respiration pour se calmer. Autre exemple : lors d'exercices de self défense, les élèves apprennent à se contrôler, à travailler ensemble dans le respect et à communiquer de manière non verbale (en maintenant un contact visuel, en interprétant le langage corporel de l'autre).

Différents thèmes sont abordés au fil des semaines : la sécurité (à l'école, à la maison, dans la société...), l'affirmation de soi et le fait de ne pas perdre le contrôle, même dans des situations difficiles, les compétences sociales et l'importance de la communication, l'intuition, et la spiritualité.

<https://www.rockandwater.org.uk/>

<https://www.rockandwater.com.au/>

Résultats

De manière générale, ce dispositif a permis d'améliorer l'estime de soi des élèves y ayant participé (ampleur de l'effet moyen et significatif de 0,17).

Les effets sur la résilience, le bien-être psychologique, la régulation des émotions et la réflexion sur soi, bien que positifs, ne sont cependant pas significatifs.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Mertens, Dekovic, van Londen, & Reitz (2022, Pays-Bas)

Années d'étude

Grade 7 (2^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une filière préparant à l'enseignement professionnel (âge moyen : 12 ans)

Besoins de formation/d'outils

3 jours de formation

Durée


1 leçon de 90 minutes par semaine
durant 14 semaines

Références

Mertens, E. C., Deković, M., Van Londen, M., & Reitz, E. (2022). Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection. *Prevention Science*, 23(4), 502-512.



Une vie saine

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Corps & esprit	 A.E. néfaste (-0,17)	/	779

Le nom du programme américain « Gestion d'un mode de vie sain pour les ados » repose en fait sur un acronyme : COPE (*Creating Opportunities for Personal Empowerment*) Healthy Lifestyles TEEN (*Thinking, Emotions, Exercise, Nutrition*). Ce dispositif vise à lutter contre le surpoids et l'obésité ainsi que les symptômes dépressifs des élèves du secondaire supérieur.

Pour ce faire, le dispositif mêle 20 minutes d'activité physique hebdomadaire (danse, marche, mouvements de kick boxing) à des thématiques relatives aux principes de la thérapie cognitivo-comportementale ou à des informations sur la nutrition. Dispensées par les enseignants, les sessions expliquent ainsi aux élèves que leurs pensées sont directement liées à leurs émotions, et qu'il est possible de transformer les croyances négatives en croyances positives, afin de se sentir mieux et de mener une vie saine.

Après une session introductive, les sessions 2 à 7 abordent les thématiques suivantes : le triangle pensées / émotions / comportement, l'estime de soi et la pensée positive, la fixation des buts et la résolution de problèmes, le stress et la gestion du stress, la régulation émotionnelle et comportementale, et les styles de communication. Les sessions 8 à 14 sont plutôt basées sur des informations concernant l'activité physique et la nutrition : les bénéfices d'une activité physique, le rythme cardiaque, les groupes d'aliments, l'impact des médias sur l'alimentation, manger en société (fêtes, vacances...) et le grignotage. La dernière session est une conclusion qui intègre les différents éléments vus tout au long des 15 semaines.

Résultats

Si, selon Melnyk et son équipe, le programme a permis de diminuer le taux d'élèves en surpoids et en obésité parmi les élèves l'ayant expérimenté, ce dispositif n'a pas pu démontrer son efficacité quant à la réduction des symptômes dépressifs. Au contraire : un effet néfaste, significatif, a été calculé à partir des déclarations des élèves (ampleur de l'effet : -0,17).

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Melnyk et al. (2015, États-Unis)

Années d'étude

Secondaire supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 11 high schools, âgés de 14 à 16 ans, issus de divers milieux socio-culturels

Besoins de formation / d'outils

1 journée de formation
Manuel pour les enseignants
Manuel pour les élèves

Durée

20 minutes par semaine
durant 15 semaines

Références

Melnyk, B. M., Jacobson, D., Kelly, S. A., Belyea, M. J., Shaibi, G. Q., Small, L., ... & Marsiglia, F. F. (2015). Twelve-Month Effects of the COPE Healthy Lifestyles TEEN Program on overweight and depressive symptoms in high school adolescents. *Journal of School Health, 85*(12), 861-870.



Les guerriers du bien-être

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Sport	 A.E. forte (0,59)	 A.E. forte (0,53)	243

Description du dispositif

Le dispositif « Les guerriers du bien-être » (*Well-being Warriors*) se base sur des cours d'arts martiaux afin d'améliorer le bien-être émotionnel des adolescents.

L'intervention, menée par un psychologue scolaire agréé et un instructeur de taekwondo, comprend 10 séances de 60 minutes, une fois par semaine pendant 10 semaines.

Chaque séance commence par une composante psychoéducative, qui implique une discussion de groupe guidée par un psychologue scolaire. Les sujets abordés englobent le respect, la fixation d'objectifs, l'image de soi et l'estime de soi, le courage, la résilience, les brimades et la pression des pairs, les soins personnels et l'attention portée aux autres, les valeurs, ainsi que l'optimisme et l'espoir.

Le reste de la séance est consacré aux arts martiaux et comprend des exercices d'échauffement et d'étirement, des exercices de taekwondo (positionnement, blocage, coups de poing et de pied), de la méditation et, soit de la pratique de schémas de taekwondo, soit du sparring (pratique de combat destinée à s'exercer sans blesser le partenaire).

La dernière séance d'intervention consiste en une forme d'évaluation au cours de laquelle les élèves sont invités à décomposer les mouvements enseignés et peuvent recevoir une ceinture jaune.

Résultats

Pour les élèves qui ont bénéficié du dispositif *Well-being Warriors*, des effets positifs significatifs forts ont pu être mis en évidence quant à l'amélioration des capacités individuelles de résilience (ampleur de l'effet : 0,73), les facteurs contextuels de résilience (0,46) et la relation avec les parents (0,53).

Le dispositif semble donc particulièrement efficace pour améliorer les facteurs individuels, contextuels et relationnels de la résilience chez les adolescents.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Moore et al. (2021, Australie)

Années d'étude

Gardes 7 et 8
1^{re} et 2^e années du secondaire

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 5 écoles urbaines de Nouvelle-Galle du Sud

Besoins de formation/d'outils

Intervention par un psychologue scolaire et un instructeur d'arts martiaux

Durée

1 heure par semaine durant 10 semaines

Références

Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2021). Well-being warriors : A randomized controlled trial examining the effects of martial arts training on secondary students' resilience. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1369-1394.



Le CrossFit pour les adolescents

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
SPORT	 A.E. ns (-0.16)	/	96

Description du dispositif

Le dispositif « CrossFit pour les adolescents » (*CrossFit Teens Program*) propose divers exercices physiques (cardiorespiratoires, musculaires et assouplissants), par des activités telles que des squats, des pompes, des fentes, des lancers de médecine-ball, des développés épaules ou des soulevés de terre (lever puis reposer une barre chargée), des exercices d'endurance ou d'aérobic.

Le CrossFit n'exige que peu d'équipements (des haltères, des tuyaux en PVC, des manches à balai, un mur de brique, etc.) et peut se mener en extérieur.

Une session commence généralement par un échauffement dynamique, suivi d'un moment ciblant des compétences techniques, puis l'entraînement du jour, souvent sous forme de circuit, et enfin une séance d'étirements.

Les élèves travaillent en petits groupes. Leur âge, leur niveau physique et leur expérience de l'endurance sont pris en compte pour concevoir les différentes sessions, en augmentant progressivement les exigences. Afin de soutenir leur motivation, les entraîneurs leur fixent des objectifs individuels ou collectifs, leur fournissent des encouragements et les informent sur les bienfaits d'une activité physique.

Résultats

Cette étude a montré que le dispositif « CrossFit pour les adolescents » n'améliorait pas de manière significative la santé mentale ni l'estime de soi des participants, comparativement aux élèves du groupe-contrôle qui suivaient, eux, le programme traditionnel du cours d'éducation physique.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Eather, Morgan, &
Lubans (2016, Australie)

Années d'étude

Grade 10 (4^e secondaire)

Caractéristiques des
élèves

Élèves de 15-16 ans, issus
d'une même école

Besoins de
formation/d'outils

Dispositif dispensé par un
moniteur de CrossFit

Durée

2 sessions de 60 minutes
par semaine, durant
8 semaines

Références

Eather, N., Morgan, P. J., &
Lubans, D. R. (2016). Effects of
exercise on mental health
outcomes in adolescents: Findings
from the CrossFit™ teens
randomized controlled trial.
Psychology of Sport and Exercise,
26, 14-23.



Des mouvements en pleine conscience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Corps & esprit	 A.E. ns (0,12)	/	62 élèves

Description du dispositif

Le dispositif « Des mouvements en pleine conscience » (*Mindful Movement*) vise à promouvoir la pratique du yoga dans les écoles, et propose un équilibre entre des exercices de respiration, de postures physiques, de relaxation, de visualisation positive et la tenue d'un journal réflexif.

Bien qu'il soit mis en place par des enseignants de l'école, ce dispositif a cependant nécessité l'obtention d'un diplôme de la part des enseignants responsables du programme, diplôme obtenu dans un centre visant à former les enseignants à l'intégration du yoga dans les écoles.

Le programme s'étale sur 5 périodes de cours (4 périodes de 45 minutes et 1 période de 30 minutes) par semaine durant un semestre. Il est proposé à la place du cours d'éducation physique durant un semestre.

Chaque séance débute par un travail sur la respiration de 2 à 3 minutes. Ensuite, durant 20 minutes environ, les enseignants apprennent aux élèves à prendre conscience de leur corps. S'en suit alors un travail sur des postures de yoga. Enfin, chaque séance se termine par une visualisation positive, un balayage corporel et un exercice de relaxation. Le journal réflexif invite l'élève à prendre conscience de ses dons, à raconter ou écrire son histoire et à réfléchir à sa croissance tout au long de sa vie.

Résultats

Aucun bénéfice significatif du dispositif n'a pu être établi au travers des analyses quantitatives réalisées.

Toutefois, les analyses de Wang et ses collègues montrent des différences significatives entre les deux groupes d'élèves au prétest, en matière de régulation émotionnelle : alors qu'au prétest, les élèves du groupe expérimental avaient une régulation émotionnelle plus faible que les élèves du groupe contrôle, aucune différence entre les deux groupes n'apparaît au posttest.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Wang, Tice-Brown, Smith & Liposky (2021)

Années d'étude

Grade 10 (4^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une école en milieu urbain
83 % des élèves sont issus d'un milieu socioéconomique défavorisé et 21 % souffrent d'un handicap physique et/ou mental

Besoins de formation/d'outils

Le programme est implanté par un enseignant de mathématique de l'école, ayant suivi une formation dans un organisme qui promeut la pratique du yoga dans les écoles

Durée

5 sessions par semaine durant 18 semaines :
4 sessions de 45 minutes et 1 session de 30 minutes

Références

Wang, D., Tice-Brown, D., Smith, R., & Lipovsky, M. (2021). Mixed Methods Evaluation of a Mindful Movement Program to Improve Mental Health in Urban High School Students. *Urban Social Work*, 5(3), 164-179.



Le yoga à l'école

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Corps & esprit	 A.E. ns (0,17)	 A.E. ns (0,09)	100

Le yoga est une discipline holistique qui vise à apporter un bien-être physique et mental à travers des postures, des techniques de respiration, de la relaxation et de la méditation.

Ce programme, une adaptation de la pratique du yoga en milieu scolaire, propose plusieurs sessions par semaine, selon la structure suivante :

- 5 minutes de relaxation en guise d'introduction,
- 5 minutes d'échauffement,
- 15 minutes de postures, peu complexes et sans prise de risque pour le corps,
- 5 minutes de relaxation pour clôturer la session.

Les techniques de respiration sont notamment explorées durant les phases de relaxation initiale.

Chaque session aborde un thème ou un point de discussion que le professeur, un instructeur de yoga certifié, inclut dans les exercices. Il peut s'agir, par exemple, de la philosophie du yoga, de sa méthodologie, de la non-violence, des interactions corps-esprit, des systèmes corporels, de la gestion du stress, de l'intelligence émotionnelle, de la discipline, des prises de décisions, des valeurs et des principes, de l'acceptation, ou encore des critiques que l'on peut se faire à soi-même.

<https://yogaed.com/resources/>

Résultats

Les auteurs ont mesuré un grand nombre de variables suite à ce dispositif (confiance en soi, estime de soi, relations interpersonnelles, relations avec les parents, état d'esprit, satisfaction de vie, stress, anxiété lors des évaluations, problèmes émotionnels...).

Même si les effets les plus importants concernent la résilience et la gestion de la colère, aucun effet n'est significatif, peut-être en raison du nombre plutôt restreint d'élèves dans l'échantillon.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Khalsa, Hickey-Schultz, Cohen, Steiner, & Cope (2012, États-Unis)

Années d'étude

Grades 11 et 12 (5^e et 6^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une même école, en milieu rural
Âge moyen : 16 ans
17 % d'élèves défavorisés

Besoins de formation/d'outils

200 heures de formation à l'enseignement du yoga (dans le style Kripalu)

Durée

2 à 3 sessions de 30 ou 40 minutes par semaine, durant 11 semaines

Références

Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school : A preliminary randomized controlled trial. *The journal of behavioral health services & research*, 39, 80-90.

6. LES DISPOSITIFS À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE

Peu d'attention a été accordée à la modification des environnements scolaires dans lesquels les adolescents vivent au quotidien. Il s'agit là d'une omission significative compte tenu de l'importance potentielle des facteurs environnementaux dans la détermination de la santé mentale (Sawyer et al., 2010, p.200).

Parmi les interventions visant à réduire les problèmes de santé mentale chez les adolescents, les interventions dites « de prévention universelle », qui s'adressent à tous les élèves d'un établissement sans distinction, connaissent un développement important (Sawyer et al., 2010). Souvent, ces interventions visent à développer chez les jeunes des compétences que l'on considère pertinentes pour favoriser le bien-être, mais une littérature émergente se focalise de plus en plus sur l'adaptation de l'environnement scolaire, en se demandant dans quelle mesure le contexte scolaire en lui-même peut augmenter les comportements à risque des élèves (Andersen et al., 2016 ; Sawyer et al., 2010). De ce fait, certaines interventions à l'échelle de l'école se développent.

Certaines de ces approches promeuvent la santé et le bien-être de manière générale, comme le dispositif « *Shaping the social* » qui se centre sur l'amélioration de l'accueil des nouveaux élèves et l'amélioration de l'environnement social en intégrant des activités sociales et éducatives dans le quotidien de l'école (Andersen et al., 2016).

D'autres se focalisent sur certaines dimensions clés de la santé mentale à favoriser, comme la résilience (Dray et al., 2017; Hatzichristou et al., 2017) ou bien sur certaines problématiques spécifiques à contrer, comme le harcèlement scolaire (Melendez-Torres et al., 2021).

Il peut également être question d'améliorer l'accessibilité générale des adolescents aux soins de santé, en promouvant la présence de « *School-Based Health Centers* » (SBHCs) au sein des écoles (Hutchinson et al., 2012).

Enfin, certaines de ces interventions à l'échelle de l'école peuvent se présenter sous la forme de brochures d'intervention, qui ont pour visée d'améliorer les connaissances des jeunes en termes de santé mentale, que l'on sait primordiales pour une bonne prise en charge (Sharpe et al., 2017).

Tableau 11. Caractéristiques des études et effets des dispositifs à l'échelle de l'école

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2010 Sawyer et al. Australie	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE <i>Beyond Blue</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	5634 És GE = 25 écoles, 3037 És GC = 25 écoles, 2597 És	Grade 8 És issus de 50 écoles Âge μ au début du dispositif : 13 ans	3 ans	Symptômes dépressifs Compétences interpersonnelles Soutien perçu ...de la famille ...des amis ...des autres Stratégies de coping positives Stratégies de coping négatives Optimisme	<i>Center for Epidemiological Studies Depression Scale (CES-D)</i> <i>Adolescent Interpersonal Competence Questionnaire</i> <i>Multidimensional Scale of Perceived Support</i> <u>Échelles créées par les chercheurs</u>	0,01 Un an après : 0,01 0,01 0,04 -0,04 -0,01 0,00 0,03 -0,06* -0,05 -0,05 -0,01 0,02 0,03 0,06* 0,06	P : 0,01 S : -0,02
2017 Dray et al. Australie	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE RÉSILIENCE <i>16 stratégies de résilience</i>	EXPÉ	3115 És GE = 1909 GC = 1206	Milieu défavorisé	3 ans	Problèmes internalisés Problèmes externalisés Comportements prosociaux Facteurs de résilience interne/externes	<i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>The Resilience and Youth Development Module of the California Healthy Kids Survey</i>	0,13** 0,07 0,00 -0,02 0,16***	P: 0,05 S: 0,07*

2016 Andersen et al. Danemark	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE <i>Shaping the social</i>	Q-EXPÉ	5794 És GE = 2318 GC = 3476	És du qualifiant, issus de 10 écoles en milieu urbain Âge μ : 21 ans 81 % de garçons	1 année	Lien avec l'école Soutien des pairs Liens avec les enseignants	<i>The Health Behavior in School-aged Children (HBSC) surveys</i>	0,13*** 0,06 0,05	S : 0,08**
2012 Hutchinson, Carton, Broussard, Brown, & Chrestman États-Unis	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE <i>School-based Health Centers (SBHCs): centres de santé</i>	Q-EXPÉ	1700 És GE = 837 GC = 863	Grades 9 à 12 És de 14 à 18 ans, dont les 2/3 sont défavorisés (12 % très défavorisés) ; 60 % de filles 6 écoles publiques de la Nouvelle-Orléans, après le passage de Katrina	Long terme (écoles avec un centre de santé versus celles qui n'en ont pas)	Tristesse Idées suicidaires Intentions suicidaires Implication dans une bagarre	<u>Échelle(s) non précisée(s)</u>	-0,07 0,02 0,13** 0,19***	P : 0,02 S : 0,19***
2017 Hatzichristou, Lianos, & Lampropoulou Grèce	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE <i>EMEIS (EMEIS)</i>	Q-EXPÉ	<u>Effectif total non précisé</u> GE = 606 GC = ?	Grades 5, 6 et 9 Évaluation avec 200 élèves aléatoirement sélectionnés	Une année scolaire (octobre à mai)	Ajustement psychosocial Climat de classe Climat scolaire	<i>Short version of the Test of Psychosocial Adjustment</i> <i>Student Engagement scale (SEI-Short-Form)</i> <i>Class Maps Survey</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	
2021 Yang & Choi Corée du Sud	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE Changement d'heure du début des cours	<i>Méthode des doubles différences</i>	Entre 15 000 et 20 000 élèves	Élèves du secondaire inférieur et du secondaire supérieur (middle schools et high schools), scolarisés dans l'enseignement général ou qualifiant	Long terme (au moins une année scolaire)	Heures de sommeil Qualité du sommeil Bien-être subjectif Stress	<i>The korean youth risk behaviour web-based survey</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	
2022 Bethmann & Cho Corée du Sud	À L'ÉCHELLE DE L'ÉCOLE Gratuité du repas scolaire	<i>Méthode des doubles différences</i>	Non précisés dans l'article	Grades 8 à 10 (longitudinal)	Long terme (au moins une année scolaire)	<i>Pleurer sans raison</i>	<u>1 seul item</u>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur de l'effet pour cette variable.	

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Des écoles *Beyond Blue*

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle-école	 A.E. ns (0,01)	 A.E. ns (-0,02)	5634

Description du dispositif

Le dispositif *Beyond Blue* a été implémenté durant 3 ans dans 25 écoles australiennes. Il comprend quatre volets :

- (1) Dix sessions de cours de 40 à 45 minutes, chaque année, visant à fournir aux élèves des stratégies de coping et de résilience, et des compétences sociales de résolution de problème.
- (2) L'établissement d'un environnement soutenant, pour améliorer la qualité des interactions sociales (formelles et informelles) entre tous les acteurs de l'école (élèves, enseignants...).
- (3) Un accès facilité des élèves aux services de soutien, à l'école et en dehors, en favorisant des partenariats entre les familles, l'équipe éducative et les professionnels de la santé.
- (4) Des forums de communication, pour fournir des informations permettant de trouver de l'aide, pour soi-même ou pour autrui.

Résultats

Malgré la durée du dispositif, implémenté sur du long terme, et la taille de l'échantillon, relativement importante, seul un effet positif significatif sur l'optimisme des élèves des écoles ayant bénéficié du dispositif a pu être observé, comparativement aux élèves du groupe contrôle (ampleur de l'effet : 0,06). Un an après, cet effet n'est plus significatif.

Le dispositif n'a démontré aucun impact significatif sur les symptômes dépressifs des élèves, sur leurs compétences interpersonnelles, sur leurs stratégies de coping ni sur le soutien perçu de la famille ou des amis.

L'impact sur le soutien perçu de la part des personnes extérieures à la famille ou aux amis est même négatif (-0,06), et ce de manière significative.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Sawyer et al. (2010, Australie)

Années d'étude

Grade 8 (1^{re} année du secondaire en Australie)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 50 écoles
Âge moyen au début du dispositif : 13 ans

Besoins de formation/d'outils

Formation
Manuel
Soutien de la part de l'équipe de recherche

Durée

3 ans

Références

Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., Spence, S. H., Bond, L., Graetz, B., Kay, D., ... & Sheffield, J. (2010). School-based prevention of depression: a randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 199-209.



La résilience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle école	 A.E. ns (0,05)	 A.E. moyen (0,07)	3115

Description du dispositif

Durant 3 ans, les chercheurs ont demandé aux écoles participant à la recherche de mettre en œuvre seize points d'action stratégiques ciblés sur la résilience, dans le but d'améliorer la santé mentale de leurs élèves.

Les écoles devaient ainsi intégrer 9 heures de contenus en lien avec la résilience dans des cours tels que les mathématiques, les sciences, l'histoire-géographie, l'anglais ou l'éducation physique. Par ailleurs, les établissements devaient également mettre en place 9 heures d'activités sur la résilience (une sortie, une journée bien-être...).

Les écoles avaient en outre la liberté de sélectionner les programmes les plus à même, selon leur contexte, de rencontrer les stratégies visées. L'ordre des interventions était également flexible.

Parmi les points d'action à mettre en place, on retrouve ainsi des programmes anti-harcèlement, des projets de mentorat par les pairs, des dispositifs de reconnaissance de la culture aborigène, des services de promotion de la santé, l'organisation de clubs au sein de l'école, ou encore des interventions visant à augmenter l'investissement des parents dans la scolarité.

Résultats

À l'issue de l'expérimentation, on peut constater deux effets positifs significatifs, d'ampleur moyenne, du dispositif : l'un sur les problèmes psychologiques internalisés des élèves (dépression, anxiété, troubles émotionnels...) (ampleur de l'effet : 0,13), l'autre sur les facteurs de résilience externe (soutien de la part de l'école, liens avec les pairs...) (0,16).

Aucun effet significatif n'a en revanche pu être observé sur les problèmes externalisés, sur les comportements prosociaux ni sur les facteurs de résilience internes (empathie, conscience de soi, sentiment d'auto-efficacité...) des élèves ayant bénéficié du dispositif, comparativement aux élèves du groupe-contrôle.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Dray et al. (2017, Australie)

Années d'étude

Grade 8 à 10 (2^e à 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de milieux défavorisés

Besoins de formation/d'outils

Une journée de formation Manuel
Supervision de l'équipe

Durée


16 points d'action à mettre en place durant 3 ans

Références

Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of adolescence*, 57, 74-89.



« Construire les relations »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle de l'école	/	 A.E. moyen (0,08)	5794

Description du dispositif

Le dispositif « Construire les relations » (*Shaping the Social*) comprend deux modules : le premier vise l'amélioration de l'accueil des nouveaux élèves, le second est centré sur l'organisation d'activités sociales et éducatives dans la vie quotidienne de l'école, afin d'en améliorer l'environnement social. Des évènements sont ainsi organisés tous les mois pour rassembler les différentes sections. Le but est d'encourager les élèves à participer davantage à la vie scolaire et de favoriser des relations sociales positives, afin d'améliorer le bien-être à l'école.

Mis en place dans l'enseignement qualifiant, le dispositif s'appuie sur quatre principes : la promotion des relations entre élèves, la promotion des relations entre élèves et professeurs, le développement de l'identité professionnelle et le développement d'une structure dans la vie scolaire (par des horaires comprenant une description détaillée des cours, des exigences vestimentaires..., des pauses collectives à heures fixes, ainsi que des réunions quotidiennes en présence des élèves et des professeurs, avec du café et du thé, durant lesquelles le planning du jour est expliqué).

Résultats

Dix semaines après la fin de l'intervention, le lien avec l'école était significativement plus important chez les élèves ayant expérimenté le dispositif que chez ceux du groupe contrôle (ampleur de l'effet : 0,13).

En revanche, aucun effet significatif du dispositif n'a pu être constaté sur le soutien des élèves par les pairs ni sur le lien avec les enseignants.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Andersen et al. (2016, Danemark)

Années d'étude

Secondaire supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves de l'enseignement qualifiant (moyenne d'âge : 21 ans) dans des écoles situées en milieu urbain
81 % de garçons

Besoins de formation/d'outils

Brochure explicative pour les équipes pédagogiques, dont la moitié a précédemment participé à l'élaboration du dispositif
Réunions avec les chercheurs et supervision, notamment par téléphone

Durée

Une année

Références

Andersen, S., Rod, M. H., Ersbøll, A. K., Stock, C., Johansen, C., Holmberg, T., ... & Tolstrup, J. S. (2016). Effects of a settings-based intervention to promote student wellbeing and reduce smoking in vocational schools: a non-randomized controlled study. *Social Science & Medicine*, 161, 195-203.



Les centres de santé à l'école

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle-école	 A.E. ns (0,02)	 A.E. moyen (0,19)	1700

Description du dispositif

À la Nouvelle-Orléans, suite au passage de l'ouragan Katrina, des chercheurs se sont intéressés aux écoles publiques secondaires qui disposaient de centres de santé scolaires (*School-based Health Centers*) et aux effets que ces centres pouvaient avoir sur la santé et sur le bien-être des élèves, comparativement aux écoles qui ne disposaient pas (ou plus) d'un tel centre.

Situé au cœur des établissements, les centres de santé scolaires ont comme vocation de rencontrer les besoins des jeunes là où ils passent le plus de temps, c'est-à-dire à l'école. Ils fournissent des services à la fois plus globaux et plus approfondis que ceux qu'un infirmier scolaire, par exemple, peut prodiguer : il s'agit par exemple de fournir les traitements pour les maladies chroniques ou aiguës, un accompagnement pour les problèmes de santé mentale, ou encore des campagnes de vaccinations.

Les centres de santé scolaires sont généralement composés d'un médecin, d'infirmiers, d'un assistant social, d'un coordinateur et, dans certains cas, de conseillers en addictologie.

Résultats

Aucun effet significatif des centres de santé scolaires sur le sentiment de tristesse des élèves, pas plus que sur leurs idées suicidaires, n'a pu être constaté.

En revanche, un effet d'ampleur moyenne (0,19) a pu être démontré sur les comportements prosociaux des élèves, les élèves des écoles bénéficiant des centres de santé étant moins impliqués dans des altercations violentes que leurs pairs des écoles ne bénéficiant pas de tels centres.

De plus, les élèves ayant bénéficié du dispositif ont également déclaré moins d'intentions suicidaires, et ce de manière significative (0,13).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Hutchinson, Carton, Broussard, Brown, & Chrestman (2012, États-Unis)

Années d'étude

Grades 9 à 12 (3^e à 6^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 14 à 18 ans, dont les 2/3 sont défavorisés (12 % très défavorisés) ; 60 % de filles

Besoins de formation/d'outils

/

Durée

Long terme

Références

Hutchinson, P., Carton, T. W., Broussard, M., Brown, L., & Chrestman, S. (2012). Improving adolescent health through school-based health centers in post-Katrina New Orleans. *Children and Youth Services Review*, 34(2), 360-368.



ΕΜΕΙΣ (EMEIS)

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle-école	/	/	606 (GE)

Description du dispositif

Le dispositif E.M.E.I.S. (Ενδιαφερόμαστε – prêter attention, Μοιραζόμαστε – partager, Ενθαρρύνουμε – encourager, Ισχυροποιούμε – renforcer, Συμμετέχουμε – participer) est un dispositif à l'échelle de l'école qui vise à promouvoir un climat d'école positif, dans le but de renforcer la résilience, d'améliorer les forces internes des élèves, leur motivation et leurs compétences en milieu scolaire. Ce programme propose également aux enseignants de travailler leur propre résilience tout en soutenant la progression de leurs élèves.

Le programme E.M.E.I.S comprend (a) des séminaires de formation spécialisés pour les enseignants, (b) le développement et la mise en œuvre d'activités structurées en classe, (c) le développement de matériel éducatif et de brochures, (d) la promotion d'un réseau scolaire par le biais d'une plateforme électronique, et (e) l'évaluation des besoins et l'évaluation de l'efficacité du programme.

Les unités thématiques du programme étaient les suivantes : (a) résilience et promotion d'un climat scolaire, (b) gestion des crises dans la communauté scolaire, (c) gestion du stress, (d) compétences sociales, résolution des conflits et harcèlement, et (e) épuisement professionnel des enseignants. Chaque unité thématique comprenait une session de formation spécialisée ainsi que des activités spécialement conçues et structurées que les enseignants mettaient en œuvre chaque semaine dans leur classe.

Les séminaires de formation comprenaient également une supervision de la mise en œuvre du programme dans les classes par les membres de l'équipe scientifique et des activités basées sur l'expérience spécialement conçues pour les enseignants en petits groupes.

Résultats

Selon Hatzichristou et al., le dispositif a montré des effets positifs sur un ensemble de variables au niveau des élèves (climat scolaire, climat de classe...), mais les données fournies par ces auteurs dans leur article ne nous ont malheureusement pas permis de calculer ces effets ni, en conséquence, de conclure à l'efficacité de ce dispositif.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Hatzichristou, Lianos, & Lampropoulou (2017, Grèce)

Années d'étude

Kindergarten à grade 9 (de la 3^e maternelle à la 3^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

606 élèves dans le groupe expérimental, répartis entre le Kindergarten et le grade 9

Besoins de formation/d'outils

Formations aux enseignants
Supervision de la mise en œuvre par l'équipe de recherche

Durée

Une année scolaire

Références

Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.



Commencer les cours à 9 heures

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle-école	/	/	Non précisé

Description du dispositif

De nombreuses études menées sur l'heure du début de la journée scolaire indiquent que retarder ce moment augmente la durée de sommeil des adolescents durant la semaine, diminue l'absentéisme et les retards, limite la somnolence durant la journée, favorise la réussite scolaire, booste la croissance et réduit même le nombre d'accidents de la route (Wheaton et al., 2016).

Le bien-être est également impacté par le sommeil : en effet, la quantité et la qualité du sommeil sont liées (notamment) à des troubles de l'humeur, à l'anxiété et à la dépression (Sutton, 2014). Si les problèmes de sommeil sont parfois une conséquence de ces troubles, ils peuvent également en constituer une cause (Wong et al., 2013).

Pour ces raisons, l'Académie américaine de pédiatrie a en 2014 recommandé aux écoles secondaires de ne pas faire débuter les cours avant 8 h 30.

La même année, la province du Gyeonggi, en Corée du Sud, a même été plus loin et a décidé de reporter l'heure du début de la journée scolaire de 45 minutes en moyenne, pour faire commencer les cours à 9 heures.

Résultats

En utilisant la méthode des doubles différences pour analyser les données de deux échantillons nationaux (les élèves de la province de Gyeonggi et les élèves de la province de Séoul, où les heures de cours étaient restées les mêmes), Yang et Choi ont conclu que le fait de commencer les cours à 9 heures a mené les adolescents à dormir en moyenne 16 minutes de plus les jours de la semaine, a amélioré la qualité de leur sommeil et leur bien-être, et a diminué leur stress.

Selon eux, ces effets ne sont pas similaires en fonction du statut socioéconomique : les élèves les plus favorisés sont ceux qui ont le plus profité de la mesure, alors que les élèves les moins favorisés ont plutôt augmenté le temps passé devant un écran.

Malheureusement, les données fournies par les auteurs dans leur article ne nous ont pas permis d'effectuer nos propres analyses.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Yang & Choi (2021, Corée du Sud)

Années d'étude

Secondaire inférieur et supérieur (middle schools et high schools)

Caractéristiques des élèves

Élèves scolarisés dans l'enseignement général et qualifiant

Besoins de formation/d'outils

/

Durée

Long terme (au minimum une année scolaire)

Références

Yang, D., & Choi, J. (2021). The effect of delaying school start time on adolescents' time use and health: evidence from a policy change in South Korea. *Asian Population Studies*, 17(1), 7-29.



Des repas gratuits, de manière universelle

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Échelle-école	/	/	Non précisé

Description du dispositif

Les programmes de repas scolaires sont des programmes sociaux développés dans de nombreux pays dans le monde, avec comme objectif d'améliorer l'apport nutritionnel des élèves. Ainsi, ils mettent souvent l'accent sur les élèves provenant de familles à faibles revenus — qui pourraient se trouver en situation d'insécurité alimentaire — et ne sont pas, de ce fait, universels (Altindag et al., 2020 ; Dunifon & Kowaleski-Jones, 2003).

En Corée du Sud, par contre, une politique de repas gratuits universelle a été instituée. Abolie en 2015 dans la province de Gyeongnam, elle a été restaurée dès l'année suivante sous la pression de l'opposition.

Si les critiques de cette politique lui reprochent souvent son coût trop important, ses défenseurs affirment qu'elle permet de réduire les stigmatisations, de mieux prendre en charge les repas scolaires, et de réduire les coûts administratifs (Altindag et al., 2020).

En réalité, peu de recherches ont été réalisées concernant l'effet de cette politique sur les élèves. Or, s'il est reconnu que cette mesure permet une amélioration de l'apport nutritionnel, il est également possible de se demander dans quelle mesure cet effet ne pourrait pas entraîner d'autres, comme une amélioration de la capacité à apprendre et à réguler son comportement, ou une amélioration de la santé de manière plus générale.

Résultats

Bethmann et Cho ont analysé les réponses à un item de santé mentale (*Je pleure souvent sans raison*) de plus de 1000 élèves se trouvant en 2^e année secondaire l'année précédant l'abolition de la gratuité des repas et en 4^e année l'année de sa réintroduction.

Ils ont conclu qu'une proportion plus importante d'élèves avait déclaré pleurer souvent sans raison l'année de l'abolition de la mesure, et qu'une proportion moins importante d'élèves avait déclaré pleurer l'année de sa réintroduction.

Malheureusement, les données fournies par les auteurs dans leur article ne nous ont pas permis d'effectuer nos propres analyses.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Bethmann & Cho (2022, Corée du Sud)

Années d'étude

Grades 8 à 10 (2^e à 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves scolarisés dans une province du sud de la Corée du Sud

Besoins de formation/d'outils

/

Durée

Long terme (au minimum une année scolaire)

Références

Bethmann, D., & Cho, J. I. (2022). The impacts of free school lunch policies on adolescent BMI and mental health : Evidence from a natural experiment in South Korea. *SSM-Population Health*, 18, 101072.

7. LES PRINCIPES DE LA THÉRAPIE COGNITIVO-COMPORTEMENTALE

Pour pallier les problèmes de santé mentale chez les adolescents, on mise de plus en plus sur des approches de prévention universelle, qui ciblent des populations entières, peu importe si les individus sont exposés à des facteurs de risque ou présentent des symptômes cliniques (Rose et al., 2014). Les établissements scolaires sont particulièrement adéquats pour mettre en place ce type d'interventions et permettre aux adolescents de développer, construire, et maintenir leurs compétences sociales et émotionnelles (Martinez et al., 2022 ; Sinyor et al., 2020).

Ainsi, des modèles d'intervention issus à la base de la psychologie scientifique et de la psychopathologie (Cottraux, 2016) sont amenés à être utilisés en milieu scolaire en tant que programmes de niveau universel. Parmi eux, la Thérapie Cognitivo-Comportementale (TCC), est la méthode la plus populaire actuellement. Elle peut servir à prévenir et gérer le stress, à renforcer la résilience, ou encore à prévenir les symptômes dépressifs (Shapiro et al., 2016 ; Klim Conforti et al., 2021).

La TCC est une approche fondée sur des données probantes et dont les principes sont issus des théories de l'apprentissage, de la psychologie cognitive et des neurosciences (Cottraux, 2016 ; Shapiro et al., 2016). Comme son nom l'indique, elle est ancrée à la fois dans la thérapie cognitive et la thérapie comportementale, car son postulat de base est que si les cognitions d'un individu influencent son comportement et la manière dont il se sent, l'inverse est vrai aussi. En effet, les expériences et comportements antérieurs peuvent contribuer au développement de schémas de pensée, qui eux-mêmes exercent une influence sur l'interprétation des expériences et comportements futurs. De ce fait, cette approche vise à enseigner autant les stratégies cognitives que comportementales pour favoriser un changement (Shapiro et al., 2016).

Les programmes scolaires basés sur la TCC contiennent en général des éléments liés à la psychoéducation (stress et adaptation), aux compétences cognitives (discours positif sur soi), aux compétences physiologiques (relaxation musculaire) et aux compétences comportementales (résolution de problèmes) (Shapiro et al., 2016). Parmi ces programmes, on peut citer le *Resourceful Adolescent Program* (RAP) (Shochet et al., 1997, cités dans Rose et al., 2014), un programme de prévention axé sur les compétences de gestion du stress, la restructuration cognitive, la résolution de problèmes et la résolution de conflits au sein des familles, ainsi que le *Peer Interpersonal Relatedness* (PIR) *program*, qui lui se centre sur la prévention des symptômes dépressifs grâce à une formation à l'amitié (Rose, 2014).

Reprenant les principes de la TCC tout en les combinant avec la pleine conscience, la Thérapie Comportementale Dialectique (TCD) connaît également un succès croissant en termes de prévention des problèmes de santé mentale pour tous les jeunes. Les modules de compétence la constituant se centrent sur la pleine conscience, la régulation des émotions, l'efficacité personnelle et la tolérance à la détresse, qui sont des compétences considérées centrales pour améliorer la résilience des élèves (Katz et al., 2020a ; Katz et al., 2020b ; Martinez et al., 2022).

Tableau 12. Caractéristiques des études et effets des dispositifs reposant sur les principes de la thérapie cognitivo-comportementale

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2018 Smith et al. États-Unis	TCC DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>Emotions theories</i>	EXPÉ	1645 És GC = 831 GE = 814	Grades 6 à 8 9 écoles USA	2 sessions en ligne de 45 minutes	Régulation des émotions Bien-être émotionnel à l'école	<i>Emotion Regulation Questionnaire</i>	0,43*** 0,20***	P : 0,32***
2014 Lillevoll, Vangberg, Griffiths, Waterloo, & Eisemann Norvège	TCC DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>MoodGYM</i>	EXPÉ	1337 És GE1 = 176 GE2 = 176 GE3 = 175 GC = 180	És de 15 à 20 ans, issus de 4 high schools Âge μ : 17 ans	5 modules de 30 à 45 minutes, répartis sur 6 semaines	Dépression Sentiment d'auto-efficacité Estime de soi	<i>Centre for Epidemiologic Studies Depression Scale</i> <i>The General Self-Efficacy Scale</i> <i>The Rosenberg Self Esteem Scale</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	
2022 Saelid et al. Norvège	TCC <i>MindPower</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau classe)	933 És GE = 55 classes, 540 És GC = 55 classes, 393 És <u>Important taux d'attrition</u>	1 ^{re} année du secondaire supérieur És de 15-16 ans issus de 10 écoles	1 h 30 par semaine durant 8 semaines + 2 séances « booster » 3 et 4 mois après	Anxiété Symptômes dépressifs	<i>Symptom Check List—8</i> <i>Reynolds Adolescent Depression Scale</i>	-0,20** -0,21**	P : -0,20**
2020 Sinyor et al. Canada	TCC <i>Harry Potter</i>	Q-EXPÉ	594 És GE = 232 GC = 362	Grades 7 et 8 Âge μ : 13 ans És d'une petite école publique en milieu rural	8 à 12 semaines	Symptômes dépressifs Anxiété Soutien des pairs	<i>Well-Being and Resiliency Survey</i>	0,15 Un an après : 0,25 0,09 0,27* 0,07 0,04	P : 0,04 S : 0,03

						Empathie		-0,14 -0,18	
						Auto-efficacité		-0,03 -0,12	
						Estime de soi		-0,04 -0,12	
						Agressivité et harcèlement		0,13 0,12	
						Investissement social		-0,01 0,06	
						Sentiment d'appartenance à la communauté		0,08 -0,01	
						Expression émotionnelle		0,04 0,06	
2021 Klim-Conforti et al. Canada	TCC <i>Harry Potter-Based Cognitive-Behavioral Therapy Skills Curriculum</i>	Q-EXPÉ	430 És GE = 200 GC = 230	Grades 7 et 8 És de 11 à 14 ans, issus de 15 écoles	3 mois	Problèmes dans la vie Pensées suicidaires Mauvaise régulation des émotions Chaos interpersonnel Confusion à propos de soi Impulsivité Stress et anxiété	<i>The Life Problems Inventory (LPI)</i> <i>The Revised Child Anxiety and Depression Scale (RCADS)</i>	0,51*** 0,24* 0,46*** 0,54*** 0,57*** -0,09 0,26**	P : 0,36*** S : 0,54***


En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



La théorie adaptative des émotions

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
TCC & numérique	 A.E. forte (0,32)	/	1645

Description du dispositif

Le dispositif a pour objectif d'enseigner aux jeunes des informations sur la nature des émotions et sur la manière dont ils peuvent influencer leurs propres émotions. Il se compose de deux sessions en ligne d'environ 45 minutes, réalisées en classe à quelques semaines d'intervalle.

La première session a pour but de donner aux élèves une meilleure compréhension des émotions afin de préparer le terrain pour apprendre comment les émotions peuvent être influencées lors de la session 2. Au cours de la session 1, les élèves ont appris ce que sont les émotions et comment elles se forment, l'importance de reconnaître les émotions que l'on ressent et qu'il est normal d'éprouver des difficultés à réguler ses émotions.

Au cours de la seconde session, les élèves revoient les leçons de la session 1, puis apprennent les théories et stratégies de régulation des émotions afin d'illustrer la manière dont les émotions peuvent être modifiées.

Les supports ont été conçus pour montrer aux élèves qu'il est possible de s'améliorer dans la modification de leurs émotions avec de la pratique, et que tout le monde peut utiliser des stratégies de régulation des émotions pour améliorer son bien-être.

L'intervention s'est concentrée sur les expériences émotionnelles difficiles qui se produisent couramment à l'école, telle que les moqueries d'un camarade ou une mauvaise note. Certains messages ont été ajoutés pour s'assurer que les élèves ne pensent pas qu'ils doivent toujours essayer de modifier leurs émotions : même les émotions négatives peuvent parfois être utiles, elles font partie de la vie.

Résultats

De manière significative, les élèves qui ont bénéficié de l'intervention ont vu leur niveau de régulation des émotions augmenter de manière importante (ampleur de l'effet : 0,43), de même que leur sentiment de bien-être émotionnel (0,20).

Bien que très bref, ce dispositif semble donc efficace pour améliorer les émotions des élèves.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Smith et al. (2018, États-Unis)

Années d'étude

Grades 6 à 8 (6^e année primaire à 2^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 9 écoles

Besoins de formation/d'outils

Accès à la plateforme en ligne pour les élèves

Durée

2 sessions en lignes de 45 minutes espacées de quelques semaines

Références

Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L., Dweck, C. S., & Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being : Results of an online intervention. *Emotion, 18*(6), 781-788.



La force de l'esprit

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
TCC	 A.E. néfaste (-0,20)	/	933

Description du dispositif

Délivré par des enseignants, le dispositif « La force de l'esprit » (*MindPower*) est une intervention de groupe cognitive et comportementale, dans la lignée des cours de gestion de la dépression (*Coping With Depression Course*, CWD) qui vise à fournir aux adolescents une meilleure compréhension de ce qu'est la santé mentale, leur permettre de gérer la pression quotidienne et renforcer leur bien-être et leur positivité.

Divers sujets sont abordés : l'interconnexion des émotions, des pensées et des comportements, les styles de pensées typiques, les pensées dysfonctionnelles, ou encore les stratégies de coping.

Entre deux séances, les élèves doivent mettre en application certaines stratégies de coping vues lors de l'intervention.

Résultats

Les résultats de l'étude montrent un impact négatif significatif du dispositif sur l'anxiété (ampleur de l'effet : -0,20) et sur les symptômes dépressifs (-0,21) des élèves ayant bénéficié de *MindPower*.

Saelid et son équipe font l'hypothèse que le haut niveau de bien-être des élèves du groupe-intervention, avant même le début du dispositif, a pu « freiner » de potentiels effets positifs.

Le taux d'attrition dans cette étude est également très important.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Saelid et al. (2022, Norvège)

Années d'étude

1^{re} année du secondaire supérieur (4^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 15-16 ans issus de 10 écoles

Besoins de formation / d'outils

5 jours de formation en groupe, incluant des conférences, des instructions, des jeux de rôle et des travaux à réaliser à domicile
Les enseignants reçoivent également une check-list

Durée

1h30 par semaine durant 8 semaines + 2 séances « booster » 3 et 4 mois après

Références

Saelid, G. A., Czajkowski, N. O., Aarø, L. E., Andersen, J. R., Idsøe, T., Hellesester, M. D., & Holte, A. (2022). Effects of a school-based intervention on levels of anxiety and depression: a cluster-randomized controlled trial of the *MindPower* program in ten high schools in Norway. *BMC psychology*, 10(1), 14.



Le dispositif *Harry Potter*

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
TCC	 A.E. ns (0,04)	 A.E. ns (0,03)	594

Description du dispositif

Le dispositif *Harry Potter* se fonde sur les principes de la thérapie cognitive comportementale que l'auteur de la célèbre série de romans, J. K. Rowling, a insufflés dans le troisième tome des aventures du sorcier, *Le prisonnier d'Azkaban*. Dans cette aventure, on peut considérer que le héros traverse une phase dépressive et qu'il acquiert petit à petit des compétences cognitives et comportementales qui l'aident à devenir résilient. En lisant le roman, les élèves découvrent ces compétences.

Le dispositif comprend neuf modules qui suivent l'arc narratif de l'histoire : 1) Les facteurs de risques du stress émotionnel, 2) La compréhension de la dépression et ses traitements, 3) Une introduction aux distorsions cognitives, 4) Une introduction aux thérapies cognitives comportementales, 5) Des compétences clés telles que la hiérarchisation des peurs, l'activation comportementale, la gestion des distorsions cognitives et l'identification des croyances, 6) La gestion des difficultés, 7) La mise en pratique des compétences, 8) La gestion avancée des distorsions cognitives et des croyances, 9) La prévention des rechutes et la consolidation des apprentissages.

Les enseignants ayant testé le dispositif ont joui d'une grande autonomie pour le mettre en œuvre ; ils ont pu utiliser différentes techniques dont les expressions écrites, des groupes de discussion ou encore les jeux de rôles.

Résultats

Dans cette recherche, le dispositif *Harry Potter* n'a montré aucun impact significatif sur le bien-être psychologique (symptômes dépressifs, anxiété, sentiment d'auto-efficacité, estime de soi...) et social (soutien des pairs, empathie, agressivité, investissement social, sentiment d'appartenance...) des élèves, comparativement aux élèves du groupe-contrôle, à l'exception d'un effet positif sur l'anxiété observé un an après la fin du dispositif (ampleur de l'effet : 0,27).

Cependant, lors de cette expérimentation, le programme était toujours en construction, et Sinyor et son équipe espéraient qu'une version ultérieure pourrait se montrer plus efficace (ce qui a été le cas avec la version testée par Klim-Conforti et al (2021)).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Sinyor et al. (2020, Canada)

Années d'étude

Grades 7 et 8 (1^{re} et 2^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves d'une petite école publique en milieu rural (âge moyen : 13 ans)

Besoins de formation/d'outils

Deux à trois heures de formation

Durée

8 à 12 semaines

Références

Sinyor, M., Hawes, D., Rector, N. A., Cheung, A. H., Williams, M., Cheung, C., ... & Schaffer, A. (2020). Preliminary Investigation of a Novel Cognitive Behavioural Therapy Curriculum on the Wellbeing of Middle Schoolers. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29(2), 66.



Le dispositif *Harry Potter*

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
TCC	 A.E. fort (0,36)	 A.E. fort (0,54)	430

Description du dispositif

Dispensé durant les heures de langue maternelle (anglais dans ce cas), le dispositif *Harry Potter* se fonde sur les principes de la thérapie cognitive comportementale, en encourageant la flexibilité cognitive, la résilience, et l'identification de stratégies de gestion et de résolution de problème personnalisées.

La version du dispositif testée par Klim-Conforti et ses collègues est une variante de celle testée précédemment par Sinyor et al.

Si, dans cette version, le dispositif vise principalement à prévenir le suicide des jeunes, le suicide n'y est pas évoqué en tant que tel. Les thèmes abordés sont : 1) Les facteurs de risques du stress émotionnel et les facteurs de résilience, 2) Les symptômes de l'anxiété et de la dépression, 3) Les différences entre les distorsions cognitives et les pensées rationnelles, 4) Les techniques cognitives, 5) Les interventions comportementales pour améliorer les états d'esprit et 6) La promotion de la recherche d'aide lorsque les compétences de régulation des émotions échouent.

Les élèves sont impliqués dans des discussions en classe et sont encouragés à tenir un journal intime de leurs apprentissages.

Résultats

Dans cette nouvelle version, le dispositif *Harry Potter* a montré, de manière significative, un impact positif fort sur les problèmes dans la vie (ampleur de l'effet : 0,51), les idées suicidaires (0,24), la régulation des émotions (0,46), le chaos interpersonnel (0,54) et la confusion à propos de soi (0,57) des élèves, comparativement aux élèves du groupe-contrôle.

L'anxiété et le stress des élèves ayant bénéficié du dispositif ont également diminué, et ce de manière significative (0,26).

En menant leurs analyses par genre, Klim-Conforti et al. ont pu constater que ces effets positifs étaient principalement dus aux filles, qui ont retiré plus d'effets positifs du dispositif que les garçons.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Klim-Conforti et al. (2021, Canada)

Années d'étude

Grades 7 et 8 (1^{re} et 2^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 11 à 14 ans, issus de 15 écoles

Besoins de formation/d'outils

½ journée de formation
Manuel

Durée

3 mois

Références

Klim-Conforti, P., Zaheer, R., Levitt, A. J., Cheung, A. H., Schachar, R., Schaffer, A., ... & Sinyor, M. (2021). The Impact of a Harry Potter-based cognitive-behavioral therapy skills curriculum on suicidality and well-being in middle schoolers: a randomized controlled trial. *Journal of affective disorders, 286*, 134-141.



La gymnastique de l'esprit

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
TCC & numérique	/	/	1337

Description du dispositif

Le dispositif « Gymnastique de l'esprit » (*MoodGYM*) est un programme interactif basé sur les principes de la thérapie cognitivo-comportementale et se compose de 5 modules en ligne, accompagnés d'un cahier personnel d'exercices. Chaque module aborde une thématique spécifique et dure entre 30 et 45 minutes.

Le premier module introduit les modes de pensées, et démontre les interactions entre l'humeur et les mécanismes de pensées via des diagrammes animés et des exercices interactifs. Le module 2 décrit les différents types de pensées dysfonctionnels, explique comment gérer les pensées négatives et fournit un test pour s'auto-évaluer. Dans le module 3, différentes stratégies de lutte contre les pensées dysfonctionnelles sont présentées, une estimation de l'estime de soi est demandée et des exercices sont proposés pour améliorer cette dernière. Le quatrième module envisage les éléments stressants de la vie quotidienne, mais aussi les activités et les événements agréables dans le but de focaliser davantage sur ce qui provoque des expériences et des émotions positives. Enfin, le dernier module envisage les ruptures relationnelles.

Trois groupes expérimentaux ont été créés : dans le premier, il était seulement demandé aux élèves de compléter un module par semaine, dans le deuxième les élèves recevaient un e-mail chaque semaine présentant le module à compléter, et dans le troisième groupe les élèves recevaient chaque semaine un e-mail personnalisé, mettant en lumière le lien entre les modules et les déclarations des élèves dans le questionnaire ayant précédé l'intervention.

Résultats

Lillevoll et ses collègues ont constaté un très faible taux d'implication des élèves dans le dispositif *MoodGYM*, 8,5% des élèves seulement s'étant connecté à l'application, et moins encore s'étant engagé au-delà de la première partie du dispositif. Les rappels hebdomadaires par e-mail n'ont pas réussi à booster la participation au dispositif.

Les raisons invoquées par les élèves concernant cette non-participation concernent le manque de temps et le manque de conviction par rapport à l'utilité du dispositif. D'autres disent l'avoir « simplement » oublié.

À l'issue du dispositif, les chercheurs n'ont trouvé aucun effet significatif sur la dépression ni sur l'estime de soi des élèves dans leur ensemble, pas plus que pour les élèves manifestant des symptômes dépressifs élevés avant le début de l'expérimentation.

Malheureusement, les données fournies par les chercheurs ne nous ont pas permis de calculer les effets de l'intervention.

Niveau 1 - Universel

Auteurs

Lillevoll, Vangberg, Griffiths, Waterloo, & Eisemann (2014, Norvège)

Années d'étude

Secondaire supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves de 15 à 20 ans (âge moyen : 17 ans), issus de 4 écoles

Besoins de formation / d'outils

/

Durée

5 modules de 30 à 45 minutes, répartis sur 6 semaines

Références

Lillevoll, K. R., Vangberg, H. C. B., Griffiths, K. M., Waterloo, K., & Eisemann, M. R. (2014). Uptake and adherence of a self-directed internet-based mental health intervention with tailored e-mail reminders in senior high schools in Norway. *BMC psychiatry*, 14, 1-11.

8. LES DISPOSITIFS INDIVIDUALISÉS

Même si bon nombre d'interventions universelles visant la prévention des troubles mentaux et l'amélioration du bien-être à l'école sont appliquées de la même manière pour tous les élèves, il existe également certains dispositifs plus individualisés, qui peuvent toucher tous les élèves, mais de manière différenciée.

Ainsi, des programmes de mentorat scolaire proposent aux jeunes l'accompagnement d'un adulte bienveillant – souvent un enseignant volontaire de l'école (Larose et al., 2014) – pour les aider à prendre des décisions saines (Herrera et al., 2011). Cette forme de mentorat, directement inspirée du mentorat communautaire, s'est fortement développée depuis les années 90, et constitue aujourd'hui un objet de recherche dans le domaine des interventions pour le bien-être à l'école (Herrera et al., 2011).

L'idée de relation privilégiée, de partenariat, entre un élève en difficulté et un aidant se retrouve également dans les interventions de type « coaching ». Largement influencé par le paradigme de la psychologie positive – notamment en ce qui concerne l'importance accordée aux émotions positives et aux forces personnelles - le coaching se centre sur l'individu pour lui apporter un soutien personnalisé, c'est-à-dire dirigé vers ses propres buts personnels de changement (Boniwell et al., 2017).

Sous une forme plus brève que le coaching – qui accorde de l'importance à la relation créée entre la personne coachée et l'instructeur (Boniwell et al., 2017) – le modèle de l'entretien motivationnel (EM) est une intervention de conseil brève, flexible et efficace, dans laquelle les aidants collaborent avec un individu pour lui permettre de reconnaître ses propres raisons de changer, le tout dans une atmosphère d'acceptation et de compassion. Les conseillers ou psychologues scolaires peuvent utiliser ce dispositif pour aider les parents ou enseignants à davantage soutenir les comportements positifs, ou bien pour épauler les élèves à se fixer des objectifs scolaires et comportementaux et à les atteindre (Strait et al., 2017). Le programme « *Student Check-up* » (SCU) est basé sur les principes de l'EM. À travers une session unique – qui peut parfois être accompagnée d'une session de rappel - l'individu participe à des activités structurées d'autoévaluation et de retour d'information, qui le guide dans l'exploration de ses objectifs d'une part, et de ses valeurs et comportements actuels d'autre part (Strait et al., 2017).

Tableau 13. Caractéristiques des études et effets des dispositifs individualisés

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2021 Larsen et al. Norvège	INDIVIDUALISÉ <i>The complete project (Dream school program + MHST)</i>	EXPÉ	3003 És GE1 = 1019 GE2 = 1264 GC = 720	4 ^e secondaire (arrivée dans le secondaire supérieur) Âge μ : 17 ans	8 mois	Anxiété & symptômes dépressifs Solitude	<i>Symptom Check List</i> <i>Loneliness scale</i>	-0,04 -0,01	P: -0,04 S: -0,01
2011 Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken États-Unis	INDIVIDUALISÉ <i>Big Brothers Big Sisters School-Based Mentoring</i>	EXPÉ (C-RCT niveau És)	1139 És GE = 565 GC = 574	Grades 4 à 9 (39 % dans l'enseignement secondaire) És de 8 à 18 ans, issus de 71 écoles à travers les États-Unis Âge μ : 11 ans 69 % d'élèves défavorisés au niveau socioéconomique	Jusqu'à 1 an $\frac{1}{2}$	Problèmes de comportement en dehors de l'école Relation avec les parents Estime de soi	<i>Brown et al.</i> <i>The Inventory of Parent and Peer Attachment</i> <i>Self-Esteem Questionnaire</i>	0,05 0,07 0,03	P: 0,02 S: 0,06
2017 Strait et al. États-Unis	INDIVIDUALISÉ <i>Student Check-Up</i>	EXPÉ	87 És GE = 41 GC = 46	Grades 6, 7 et 8 dans une même middle school	1 interview de 45-60 min	Sentiment d'auto-efficacité	<i>Morgan-Jinks Academic Efficacy Scale</i>	0,23	P : 0,23

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève

Un dispositif sélectif, et non universel, est également présenté à la suite de ces trois études. Il s'agit du dispositif de soutien aux élèves avec des troubles sociaux, émotionnels et/ou comportementaux testé par Kern et al. (2021). Cette étude n'a pas été incluse dans la méta-analyse en raison de son caractère sélectif, mais la fiche descriptive est présentée dans ce rapport à titre d'exemple de dispositif sélectif.



« Le Projet Complet » : universel et sélectif

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Mentorat par les pairs	 A.E. ns (-0,04)	 A.E. ns (-0,01)	3003

Description du dispositif

Le « Projet Complet » (*Complete Project*) comprend deux volets.

Le premier est un dispositif universel, intitulé « L'école de rêve » (*The Dream School Program*), destiné à tous les élèves. Il vise à promouvoir la santé mentale et à construire un environnement dans lequel les élèves se sentent confiants et créent un sentiment d'appartenance. Dans ce programme, des élèves plus âgés remplissent le rôle de mentors, et reçoivent une formation pour jouer leur rôle de manière adéquate. Leur tâche consiste à accueillir les nouveaux élèves, à transmettre des informations, à être attentifs aux élèves qui sembleraient perdus ou isolés. Les mentors sont également chargés de créer des occasions de rencontre durant l'année.

Le deuxième volet est l'Équipe de Soutien à la Santé Mentale (*Mental Health Support Team*). Ce dispositif réorganise les ressources existant déjà au sein de l'école (les conseillers, les infirmières scolaires...) afin de pouvoir identifier et suivre plus systématiquement les élèves dits « à risques », soit les élèves avec des problèmes de santé mentale reconnus ou ceux qui montrent les premiers signes de décrochage scolaire. Concrètement, les différents services sont regroupés au même endroit et veillent à toujours être accessibles. Ils veillent également à ce que l'arrivée dans l'établissement se passe le mieux possible en collaborant avec les écoles du secondaire inférieur. Dès l'automne, les nouveaux élèves font d'ailleurs l'objet d'une mise au point sur leur santé et leur bien-être, et un suivi personnalisé des élèves « à risques » est développé. Par ailleurs, la détection précoce de l'absentéisme est mise en place afin de prévenir les risques de décrochage.

Résultats

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés aux résultats de l'étude pour les élèves ayant bénéficié du dispositif universel. Celui-ci n'a montré aucun effet significatif sur l'anxiété et les symptômes dépressifs, pas plus que sur la solitude.

Par ailleurs, Larsen et son équipe n'ont pas pu démontrer d'impact positif du dispositif sur les élèves ayant bénéficié du dispositif complet (universel et sélectif).

Niveaux 1 & 2 —
Universel et sélectif

Auteurs

Larsen et al. (2021,
Norvège)

Années d'étude

1^{re} année du secondaire
supérieur (4^e secondaire)

Caractéristiques des
élèves

Élèves de différentes filières
(moyenne d'âge : 17 ans)

Besoins de
formation/d'outils

Manuel
Formation pour les équipes
éducatives et les mentors

Durée

8 mois

Références

Larsen, T. B., Urke, H., Tobro, M., Årdal, E., Waldahl, R. H., Djupedal, I., & Holsen, I. (2021). Promoting mental health and preventing loneliness in upper secondary school in Norway: effects of a randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 181-194



Le mentorat par « des Grands frères et des Grandes sœurs »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Mentorat par les pairs	 A.E. ns (0,02)	 A.E. ns (0,06)	1139

Description du dispositif

Le dispositif de mentorat « par des Grands frères et des Grandes sœurs » (*Big Brothers Big Sisters school-based mentoring*) a été testé à large échelle dans 10 régions des États-Unis, mais par différentes versions.

Des élèves sont mentorés par des jeunes de tous âges, généralement plus âgés. Dans la plupart des versions (80 %), il est demandé aux mentors de rencontrer leur « pupille » au moins une fois par semaine. Ces rencontres durent généralement plus de 45 minutes ; elles peuvent s'établir à l'école (par exemple, dans le réfectoire ou à la bibliothèque) ou après l'école.

Les différentes versions sont plus ou moins structurées : dans certains cas, le dispositif prévoit les activités que les paires vont pratiquer ensemble, en fournissant par exemple une « boîte d'activités récréatives » parmi lesquelles les mentors et leurs pupilles vont pouvoir piocher. Cependant, le plus souvent, ce sont les paires qui décident comment passer leur temps ensemble. La remédiation scolaire n'est par ailleurs pas au centre du dispositif, puisque seuls 27 % des paires indiquent passer beaucoup de temps dans l'aide aux devoirs. Il s'agit plutôt de partager des activités (des jeux, des bricolages, du dessin...) et de discuter de différentes choses.

Résultats

Le dispositif n'a pas montré d'impact positif sur le bien-être des élèves mentorés : aucun effet significatif sur les problèmes de comportement en dehors de l'école, ni sur les relations avec les parents ni sur l'estime de soi, n'a pu être démontré.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Herrera, Grossman, Kauh, & McMaken ((2011, États-Unis)

Années d'étude

Grades 4 à 9 (4^e primaire à 3^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 8 à 18 ans (moyenne d'âge : 11 ans), issus de 71 écoles à travers les États-Unis
69 % d'élèves défavorisés au niveau socioéconomique
39 % des élèves dans l'enseignement secondaire

Besoins de formation/d'outils

71 % des mentors ont reçu une formation d'une durée moyenne de 1 heure

Durée


De quelques mois à 1 an ½

Références

Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child development, 82*(1), 346-361.



L'entretien Check-Up

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Coaching	 A.E. ns (0,23)	/	88

Description du dispositif

Le dispositif Student Check-Up est une méthode inspirée des interviews motivationnelles destinée à améliorer les comportements scolaires, le sentiment d'auto-efficacité et les résultats scolaires des adolescents. Dans le cas présent, l'étude vise à mesurer l'effet de cette intervention menée par du personnel non diplômé, plutôt que par des psychologues diplômés.

Les coaches (dans ce cas des étudiants non diplômés en psychologie) ont reçu une formation spécifique à la réalisation d'interviews motivationnelles avec un professionnel, avant de réaliser des entretiens avec les élèves du groupe expérimental.

Chaque interview (d'une durée de 45-60 minutes) comporte quatre phases : (1) une introduction (description de la confidentialité et des buts de l'entretien), (2) une autoévaluation (questions ouvertes aux élèves sur leurs comportements, leurs objectifs, leurs valeurs...), (3) un moment de feedback (le coach résume les informations données par l'élève et met en évidence les possibles ambivalences) et (4) l'élaboration d'un plan de changement (le coach aide les élèves qui le souhaitent à élaborer un plan de changement pour modifier leurs comportements scolaires).

Résultats

L'étude n'a pas pu démontrer un effet positif significatif de l'intervention sur les mesures auto-rapportées du sentiment d'auto-efficacité. L'ampleur de l'effet mesurée, de 0,23, n'est en effet pas significative au seuil de $p < 0,05$.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Strait et al. (2017, États-Unis)

Années d'étude

Grades 6 à 8 (6^e année primaire et 1^{re} et 2^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une même école

Besoins de formation / d'outils

Formation spécifique à destination des coaches

Durée

1 séance de 45 à 60 minutes

Références

Strait, G. G., Lee, E. R., McQuillin, S., Terry, J., Cebada, M., & Strait, J. E. (2017). The Student Check-Up : Effects of paraprofessional-delivered Motivational Interviewing on academic outcomes. *Advances in School Mental Health Promotion, 10*(4), 250-264.



Un soutien aux élèves avec des troubles sociaux

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Mentorat			647

Description du dispositif

Ce dispositif est destiné aux élèves présentant des troubles sociaux, émotionnels ou comportementaux. Il s'agit donc d'un dispositif non pas universel, mais sélectif.

Les élèves rencontrent chaque semaine un mentor (le plus souvent un enseignant, mais il peut s'agir d'un éducateur ou d'un psychologue scolaire) pendant 10 à 15 minutes pour passer en revue certains indicateurs scolaires tels que les absences, les notes de comportement, les points obtenus en classe... et mettre en place des stratégies pour résoudre les problèmes, de manière collaborative. Par exemple, trois à cinq objectifs concernant l'attitude en classe sont définis et les élèves qui les atteignent reçoivent des feedbacks positifs. Un suivi est également mis en place pour les élèves qui rencontrent des difficultés dans un ou plusieurs cours.

Chaque semaine, les élèves participent à un « groupe de compétences interpersonnelles » où ils réfléchissent à la manière dont ils veulent être vus par les autres et aux comportements susceptibles de favoriser ce point de vue.

Une aide est également apportée lorsque les élèves ne réalisent pas les tâches qui leur sont demandées : les compétences organisationnelles sont développées via la tenue du journal de classe, des check-lists pour le cartable, les classeurs ou encore le casier.

Des interventions ciblant la méthode de travail peuvent également être prodiguées.

Résultats

Selon Kern et son équipe, les post-tests n'ont pas permis d'établir une différence significative entre les élèves ayant bénéficié du dispositif et ceux du groupe contrôle.

Niveau 2 - Sélectif

Auteurs

Kern et al. (2021, États-Unis)

Années d'étude

Grades 9 à 11 (3^e à 5^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves avec des troubles sociaux, émotionnels ou comportementaux, majoritairement de l'enseignement ordinaire mais également spécialisé
66% de garçons
24% de troubles de l'apprentissage
69% défavorisés

Besoins de formation / d'outils

1h^{1/2} de formation

Durée

1 année

Références

Kern, L., Evans, S. W., Lewis, T. J., State, T. M., Mehta, P. D., Weist, M. D., ... & Gage, N. A. (2021). Evaluation of a comprehensive Assessment-Based intervention for secondary students with social, emotional, and behavioral problems. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29*(1), 44-55.

9. LES TRANSITIONS

La scolarité de chacun est balisée par un certain nombre de processus de transition. Ces moments marquent un changement de statut, mais peuvent aussi parfois représenter une vraie perte d'ancrage pour l'individu qui les vit, et ce, à tous les âges et segments du système scolaire.

Si tous les processus de transition peuvent comporter des risques pour la santé mentale des élèves, on sait que le passage de l'enseignement primaire à l'enseignement secondaire inférieur est une phase particulièrement délicate du parcours scolaire (Bélanger & Marcotte, 2011 ; Poncelet & Lafontaine, 2011). En effet, cette rupture organisationnelle et sociale – marquée par la prévalence d'un environnement éducatif moins personnel, plus grand, plus bureaucratique et plus évaluatif (Poncelet & Lafontaine, 2011) – intervient pendant l'adolescence, qui est une période dynamique du développement humain présentant de nombreux challenges développementaux (Borman et al., 2019). De ce fait, il est reconnu que les difficultés développementales rencontrées par les adolescents à cette période peuvent être aggravées par la transition vers ce nouvel environnement, assez peu enclin à répondre à leurs besoins en termes d'acceptation par les pairs et de relations bienveillantes avec les adultes. Cela peut conduire à une baisse du sentiment d'appartenance, pourtant directement lié au bien-être et à l'engagement scolaire (Borman et al., 2019). Ainsi, c'est sur l'amélioration de ce sentiment d'appartenance que se concentrent de plus en plus d'interventions sociopsychologiques en milieu scolaire (Borman et al., 2019).

Les moments de transition sont également marqués par la problématique de l'orientation des jeunes, que ce soit lors du passage de l'enseignement secondaire inférieur à l'enseignement secondaire supérieur, ou lors de la préparation à l'insertion professionnelle à la fin de l'enseignement secondaire (Koivisto et al., 2010 ; Vuori et al., 2008).

À l'issue du tronc commun (c'est-à-dire actuellement à la fin de la 2^e année secondaire actuellement, mais bientôt de la 3^e secondaire), les élèves doivent choisir, pour la première fois, une orientation. Ce projet les fait passer de leur représentation de leur monde actuel (l'école) à une visualisation de leur futur (le monde professionnel, tel qu'imaginé). Poussés par leur environnement (social, scolaire, familial) à se construire un projet d'orientation, les adolescents sont dans le même temps confrontés à des souhaits, des doutes et des contraintes parfois personnelles, parfois scolaires ou familiales (Boutinet, 1990, dans Lacoste et al., 2005) ; ainsi, la « relégation » dans une filière non choisie peut représenter une menace dans le choix d'un parcours, et à l'inverse certains jeunes peuvent subir une pression, voire l'obligation de se tourner vers la filière vue comme la plus prestigieuse.

S'ils sont perdus au moment de construire leur projet, les élèves peuvent se tourner vers des conseillers à l'orientation. En Fédération Wallonie-Bruxelles, ce sont les centres PMS (psycho-médicosociaux) qui peuvent prendre en charge cette mission,

tout comme d'autres structures (le SIEP ou le CEDIEP, par exemple) (Demeuse & Lafontaine, 2005). Cependant, ces acteurs interviennent généralement « à la demande » et tous les élèves ne reçoivent pas nécessairement une aide à l'orientation, orientation qui peut pourtant représenter une source de stress pour ces jeunes confrontés à un choix dont l'enjeu est important : leur avenir. Cet enjeu, lorsqu'il est mêlé aux incertitudes voire aux pressions, peut menacer le bien-être psychologique des adolescents (Lacoste et al., 2005).

Des méthodes préventives sont de plus en plus proposées pour faire face à ce défi. La « *Towards Working Life group method* », par exemple, vise à accroître l'exploration professionnelle des jeunes et à les aider à développer leurs projets en termes de carrière (Vuori et al., 2008). Le programme « *School-to-Work* », quant à lui, soutient la transition des élèves diplômés de l'enseignement secondaire professionnalisant vers le monde du travail en les aidant dans leur recherche d'emploi, d'une part, et en prévenant les problèmes de santé mentale auxquels ils pourraient faire face lors de cette période, d'autre part (Koivisto et al., 2010).

Tableau 14. Caractéristiques des études et effets des dispositifs de transition entre niveaux d'enseignement

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2019 Borman, Rozek, Pyne, & Hanselman États-Unis	TRANSITION PRIMAIRE - SECONDAIRE	EXPÉ	1304 És GE = 652 GC = 652	Grade 6 És issus des 11 écoles d'un district scolaire 73 % de la population du grade 6 du district dans l'étude	2 séances d'exercices en début d'année scolaire	Problèmes de comportement Sentiment d'être traité de façon juste par l'école Appartenance sociale Stress lié aux évaluations	Registres scolaires <i>Malleable Social- Psychological Academic Attitudes survey</i>	0,14* 0,23*** 0,18** 0,11*	P : 0,11* S: 0,18***
2008 Vuori, Koivisto, Mutanen, Jokisaari, & Salmela-Aro Finlande	TRANSITION À L'ISSUE DU TRONC COMMUN <i>Towards Working Life</i>	EXPÉ	1034 És GE = 522 GC = 512	Grade 9 És de 14-15 ans 11 écoles dans 2 villes de taille moyenne	15 heures en 4 à 5 jours	Symptômes/risq ues de dépression Burnout scolaire	<i>The DEPS scale</i> <i>School Burnout Scale</i>	0,08 -0,08	P: 0,00
2010 Koivisto, Vuori & Vinokur Finlande	TRANSITION VERS L'EMPLOI <i>School-to-Work</i>	Q-EXPÉ	416 És GE = 210 GC = 206	És en dernière année de leur cursus qualifiant 69 % de filles	4 heures/jour pendant 1 semaine (20 heures)	Symptômes de dépression	<i>The DEPS scale</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).*



Une aide à la transition primaire-secondaire

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Transition	 A.E. moyen (0,11)	 A.E. moyen (0,18)	1304

Description du dispositif

Le dispositif présenté dans cette étude se base sur des exercices proposés en classe aux élèves par leurs enseignants. Les exercices présentent des citations et des histoires ostensiblement tirées d'une « enquête » menée auprès des élèves de 1^{re} secondaire de l'année précédente sur leurs expériences. Ces récits ont été conçus pour correspondre aux sentiments exprimés par les élèves dans les groupes de discussion, mais ils ont été rédigés par les chercheurs pour mettre en évidence les messages essentiels de l'intervention.

Ces messages mettent l'accent sur :

- 1) l'assurance que presque tous les élèves de leur école ont l'impression de lutter pour s'intégrer au début, mais avec le temps, ils finissent par réaliser qu'ils sont à leur place,
- 2) des conseils et des exemples de façons de s'engager dans l'environnement social et scolaire de l'école,
- 3) la confirmation que les autres élèves et les enseignants sont là pour les aider et les soutenir.

Le premier exercice est axé sur les inquiétudes liées à l'appartenance à l'école, tandis que le second porte sur les inquiétudes liées aux relations interpersonnelles avec les adultes et les pairs. Dans les deux cas, pour favoriser l'intériorisation de ces messages, les élèves ont ensuite été invités à réfléchir par écrit aux informations qu'ils avaient lues, en réfléchissant à la manière dont ils pourraient résoudre leurs propres difficultés et à la manière dont ces difficultés deviendront plus faciles à gérer avec le temps.

En fin de compte, l'intervention vise donc à rassurer et à conseiller les élèves sur le fait que les difficultés surviennent pour tous ceux qui entrent au secondaire et à suggérer qu'ils surmonteront eux aussi ces difficultés.

Résultats

Cette étude révèle que l'intervention a soutenu les élèves dans leur transition primaire-secondaire. Le matériel d'intervention a enseigné aux élèves que l'adversité au secondaire est courante, de courte durée et due à des causes externes et temporaires plutôt qu'à des insuffisances personnelles.

En conséquence, les élèves ayant bénéficié du dispositif ont déclaré, de manière significative, moins de stress lié aux évaluations (ampleur de l'effet de 0,11), un meilleur sentiment d'appartenance sociale (0,18) et un sentiment accru d'être traité justement par l'école (0,23). Les registres scolaires indiquent par ailleurs une diminution significative des problèmes de comportement (0,14).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Borman, Rozek, Pyne, & Hanselman (2019, États-Unis)

Années d'étude

Grade 6 (1^{re} année
secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus des 11 écoles
d'un même district scolaire

Besoins de formation/d'outils

Supports de leçons pour les
exercices à destination des
enseignants

Durée

2 séances d'exercices en
début d'année scolaire

Références

Borman, G. D., Rozek, C. S., Pyne, J., & Hanselman, P. (2019). Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior, and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 116*(33), 16286-16291.



La transition

« Vers la vie active »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Transition	 A.E. ns (0,00)	/	1034

Description du dispositif

Lors des ateliers « Vers la vie active » (*Towards Working Life*), les élèves élaborent des « plans de carrière » (à court ou à long terme) en définissant leurs forces et leurs centres d'intérêt et envisagent les possibilités d'études et/ou de carrières offertes par la société, et les défis liés à ces différentes possibilités. Les participants découvrent et apprennent à utiliser diverses ressources, telles que les services de guidance, leur entourage, ou encore le « career choice program » sur le site du ministère du Travail. Ils identifient des personnes-ressources pouvant leur procurer des informations sur différentes carrières et interviewent des étudiants ayant continué leurs études dans la filière générale ou la filière qualifiante. Ils visitent également un office pour l'emploi local. Les informations récoltées lors de ces étapes sont ensuite exploitées dans des groupes de discussion et des jeux de rôles. Les participants anticipent les obstacles qui pourraient se dresser sur leur chemin et imaginent différentes manières de les surmonter. Le concept d'apprentissage tout au long de la vie est également abordé.

L'intervention a été mise en place auprès de 25 groupes expérimentaux, regroupant chacun une vingtaine d'élèves. Dans chaque groupe, l'intervention a été dispensée par un duo de conseillers scolaires, dont au moins un membre avait déjà expérimenté le dispositif.

Résultats

Aucun effet significatif du dispositif n'a pu être mis en évidence concernant les symptômes dépressifs et les risques de dépression ni le burn-out scolaire.

En revanche, selon Vuori et ses collègues, un effet positif a pu être observé parmi les élèves qui étaient « à risque » de dépression.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Vuori, Koivisto, Mutanen, Jokisaari & Salmela-Aro (2008, Finlande)

Années d'étude

Grade 9 (3^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 14-15 ans, issus de 11 écoles dans 2 villes de taille moyenne

Besoins de formation/d'outils

Formation des conseillers scolaires durant 3 jours
Manuel
Supervision par des chercheurs

Durée

15 heures
en 4 à 5 jours

Références

Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 67-80.



La transition « De l'école à l'emploi »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Transition	/	/	416

Description du dispositif

Le dispositif « *De l'école à l'emploi* » (*School-to-work*) vise à améliorer l'emploi et la santé mentale des élèves terminant leur cursus dans l'enseignement qualifiant. Chaque groupe est géré par un duo formé d'un professeur de l'établissement et d'un agent local pour l'emploi.

Dans des groupes d'une dizaine de participants (en moyenne, 11 participants), les élèves exercent leurs compétences en recherche d'emploi et en gestion de carrière, par exemple en rédigeant une lettre de candidature, en établissant des contacts avec des employeurs, en présentant leurs points forts lors d'un entretien d'embauche, etc. Ces exercices peuvent se dérouler sous la forme d'un groupe de parole ou d'un jeu de rôle, ou individuellement. D'autres exercices ciblent la socialisation organisationnelle (comme faire connaissance avec de nouveaux collègues, mais également se montrer proactif, demander des feedbacks, etc.). Enfin, lors de discussions, les élèves identifient les potentielles difficultés qu'ils pourraient rencontrer et cherchent des solutions pour les dépasser. Parallèlement à ces exercices, les élèves tiennent un portfolio où ils peuvent noter leurs réflexions et leurs conclusions.

La difficulté des exercices est progressive. Par exemple, les élèves commencent par observer un des deux animateurs jouer un entretien d'embauche défaillant. Ensuite, ils formulent des conseils pour améliorer la prestation et observent le résultat. Ils jouent alors eux-mêmes le rôle d'un demandeur d'emploi et enfin, ils expérimentent un entretien en dehors de l'atelier.

Résultats

Koivisto et al. ont constaté un effet indirect du dispositif « De l'école à l'emploi » : le dispositif aurait un impact positif sur l'emploi, qui lui-même aurait un impact sur la situation financière, qui à son tour diminuerait les risques de dépression. Par ailleurs, le dispositif aurait, selon les chercheurs, un effet significatif sur les symptômes dépressifs des sujets initialement à risque.

Cependant, les données fournies dans l'article ne nous ont pas permis de calculer les effets du dispositif sur les différentes variables de bien-être. Il n'est donc pas possible de conclure à son efficacité.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Koivisto, Vuori & Vinokur
(2010, Finlande)

Années d'étude

Dernière année de
l'enseignement qualifiant

Caractéristiques des élèves

Élèves de l'enseignement
qualifiant, de 17 à 24 ans
(18 ans en moyenne), dont
69 % de filles
Écoles situées en dehors
des pôles économiques du
pays

Besoins de formation/d'outils

Manuel
Supervision par des
chercheurs

Durée

4 heures par jour
durant 1 semaine
(total : 20 heures)

Références

Koivisto, P., Vuori, J., & Vinokur, A. D. (2010). Transition to work: Effects of preparedness and goal construction on employment and depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence*, 20(4), 869-892.

10. LES APPROCHES INTÉGRATIVES

L'intégration désigne l'assemblage de divers éléments, qu'ils soient théoriques ou pratiques, dans le but de former un tout original et pragmatique (...). L'objectif est de dépasser la mise en œuvre d'une seule pratique, lorsque cette dernière ne permet pas ou seulement partiellement d'atteindre le but prédéfini. L'intégration peut aussi être comprise comme une tentative de voir au-delà des limites de chacune des approches théoriques ce que l'on peut apprendre à partir d'autres perspectives (Bachelart, 2017, p.171).

Parmi les dispositifs sélectionnés, certains activent, simultanément ou successivement, plusieurs principes ou cadres théoriques dans le but de promouvoir et soutenir le bien-être psychologique et/ou social des adolescents, dans une approche intégrative.

C'est ainsi le cas du programme en ligne « e-canapé » (*e-couch Anxiety and Worry program*) testé par Calear et al. (2016), qui allie la méditation et les principes de la thérapie cognitivo-comportementale tout en transmettant aux élèves des connaissances sur la santé mentale et les bienfaits du sport.

Autres exemples : le dispositif *Happy classrooms* (Lombas et al., 2019) qui combine la méditation en pleine conscience et les 24 forces de caractère (l'une des composantes de la psychologie positive), ou encore le dispositif *My Future* qui associe une introduction à la philosophie, des séances de relaxation via des bols tibétains, des séances de dramatisation (selon la méthode du Psychodrame, une technique thérapeutique qui repose sur la mise en scène et l'expression corporelle) et des sessions d'écriture créative.

Tableau 15. Caractéristiques des études et effets des dispositifs utilisant des approches intégratives

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2017 Sharpe et al. Royaume-Uni	MANUELS (TCC + Psycho positive + relaxation)	EXPÉ Double randomisation (niveau structure administrative puis niveau école)	14 690 És (8139 au primaire, 6551 au secondaire) Manuels + aide £ = 2762 P + 2504 S Manuel sans aide £ = 1286 P + 948 S Aide £ seule = 2598 P + 2361 S GC = 1493 P + 738 S	Grades 4 et 7 issus de 846 écoles, provenant de 73 autorités locales différentes	Durée du dispositif non mentionnée 1 an entre le pré et le posttest	Difficultés émotionnelles Difficultés comportementales Qualité de vie	<i>Me and My School Questionnaire</i> <i>KIDSCREEN-10</i>	-0,10*** -0,22*** -0,26***	P : -0,18*** S : -0,22***
2016 Calear et al. Australie	TCC + Méditation + Connaissances DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>The e-couch Anxiety and Worry program</i>	EXPÉ	1767 És GE1 = 427 GE2 = 562 GC = 778	Élèves de 12 à 18 ans Âge μ : 15 ans 37 % de garçons	30 à 40 minutes par semaine durant 6 semaines	Anxiété Anxiété	<i>GAD-7</i> <i>Spence Children's Anxiety Scale</i>	-0,07 (enseignant seul)/-0,01 (enseignant + profes. de la santé) 6 mois après : 0,10/ 0,14* 12 mois après : 0,04/ 0,14* -0,07/-0,01 6 mois après : -0,15/ -0,14* 12 mois après : -0,06/ -0,12*	P : -0,04

						Anxiété sociale	<i>Social Anxiety Scale for Adolescents</i>	-0,04/-0,10 6 mois après : -0,21** / -0,23** 12 mois après : -0,20** / -0,20***	
						Sensibilité à l'anxiété	<i>The Childhood Anxiety Sensitivity Index</i>	-0,04/-0,07 6 mois après : 0,03/-0,02 12 mois après : 0,07/0,00	
						Symptômes dépressifs	<i>Centre for Epidemiological Studies – Depression Scale</i>	-0,04/0,01 6 mois après : 0,03/0,01 12 mois après : -0,03/0,05	
						Bien-être	<i>Warwick-Edinburgh Mental Wellbeing</i>	-0,08/-0,06 6 mois après : -0,30*** / -0,24*** 12 mois après : -0,09/ -0,15**	
2020a Katz, Knight, Mercer, & Skinner Canada	TCC (TDC) + SEL + Méditation dans l'enseignement spécialisé <i>The Brain Unit</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	113 És GE = 2 écoles, 61 És GC = 2 écoles, 52 És	Grades 3 à 12 Élèves souffrant de troubles développementaux (troubles du spectre autistique et/ou retard mental)	21 leçons en 4 mois	Concept de soi	<i>Self-Description Questionnaire–General Subscale</i>	0,75*** 4 mois après : 1,60***	P : 1,35*** S : 0,65***
						Coping	<i>The self-efficacy subscale of the Resilience Inventory</i>	1,95*** 2,20***	
						Soutien social	<i>The Global Portrait of Social and Moral Health for Youth + The classroom supportiveness subscale of the Sense of Classroom as a Community scale</i>	0,65*** 0,97***	

2020 Katz, Mercer, & Skinner Canada	TCC (TDC) + SEL + Méditation <i>The Brain Unit</i>	EXPÉ (C RCT au niveau école)	517 És GE = 2 écoles, 265 És GC = 2 écoles, 252 És	Grades 8 à 12 pour l'étude menée dans le secondaire	21 leçons en 4 mois	Concept de soi Coping Soutien social	<i>Self-Description Questionnaire– General Subscale</i> <i>The self-efficacy subscale of the Resilience Inventory</i> <i>The Global Portrait of Social and Moral Health for Youth + The classroom supportiveness subscale of the Sense of Classroom as a Community scale</i>	0,75*** 4 mois après : 1,04*** 1,76*** 1,97*** 0,77*** 1,03***	P : 1,26*** S : 0,77***
2019 Putwain, Gallard, & Beaumont Royaume-Uni	TCC + Méditation en pleine conscience + Psycho positive (gratitude) <i>BePART</i>	EXPÉ	534 És GE = 266 GC = 271	Grade 12 És de 16-17 ans 60 % de filles ; 7 % de défavorisés Âge μ : 17 ans	Une heure par semaine durant 6 semaines	Bien-être à l'école Joie par rapport à l'école Adaptabilité	<i>Loderer, Vogl, & Pekrun scale</i> <i>Martin & Marsh scale</i> <i>Martin et al. scale</i>	0,18* 6 semaines après : 0,15 0,17 0,14 0,28** 0,12	P : 0,21*
2021 Lappalainen et al. Finlande	TCC + Méditation en pleine conscience DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>Youth COMPASS</i>	EXPÉ	239 És GE1 = 80 (avec face-à- face) GE2 = 82 GC = 77	Grade 9 És de 15-16 ans, issus de 15 écoles, dont la moitié connaît des difficultés scolaires Âge μ : 15 ans	5 semaines	Symptômes dépressifs Satisfaction de vie Flexibilité	<i>Depression Scale (DEPS)</i> <i>Satisfaction with Life Scale (SWLS)</i> <i>Avoidance and Fusion Questionnaire for Youth (ATQ-Y)</i>	0,20 (GE1) 0,20 (GE2) 0,17 0,26 0,07 0,18	P : -0,15
2019 Puolakanaho et al. Finlande		EXPÉ				Stress général Stress lié à l'école Affects positifs liés à l'école	Échelle non précisée <i>The Health Behavior in School- Aged Children study</i> <i>The Academic Buoyancy Scale</i>	0,22 -0,18 0,27	P : 0,10

2009 Fridrici & Lohaus Allemagne	TCC + relaxation DISPOSITIF NUMÉRIQUE <i>Stress- prevention in secondary schools</i>	Q-EXPÉ	904 És GE1 = 8 cl 209 és (présentiel) GE2 = 7 cl 195 és (ordi sous supervision) GE3 = 8 cl 214 és (ordi à la maison) GC = 10 cl 286 és	Grades 8 et 9 Âge μ : 14 ans 33 classes de 8 écoles secondaires	8 séances hebdomadaire s en ligne (soit à l'école soit à la maison) ou en présentiel (selon les GE), de 90 minutes chacune	Vulnérabilité au stress Symptômes psychologiques de stress	<i>Questionnaire for the measurement of stress and coping in children and adolescents (SSKJ 3-8)</i>	0,05 (GE1) 0,01 (GE2) 0,03 (GE3) 0,09 0,08 -0,07	P : 0,05
2019 Lombas et al. Espagne	Méditation en pleine conscience + Psycho positive <i>Happy classrooms</i>	Q-EXPÉ	524 És GE = 156 GC = 368	Grades 7 à 11 Âge μ : 14 ans Écoles publiques	5 minutes deux fois par semaine pendant 18 semaines	Estime de soi Satisfaction de vie Symptômes dépressifs Stress perçu Besoins psychologiques : Autonomie Compétence perçue Liens sociaux Intelligence émotionnelle : Clarté des émotions État émotionnel	<i>Rosenberg Self- esteem Scale</i> <i>Satisfaction with Life Scale</i> <i>The Scale of Depressive Symptomatology</i> <i>Perceived Stress Scale</i> <i>Psychological Needs Satisfaction Scale in Education</i> <i>Trait Meta Mood Scale</i>	0,49*** 0,77*** 0,49*** 0,61*** 0,15 0,29** 0,71*** 0,40*** 0,64***	P : 0,48*** S : 0,66***

						Agressivité physique à l'école	<i>School Aggression Scale</i>	0,82***	
						Agressivité relationnelle à l'école		1,10***	
						Empathie	<i>Index of Empathy for Children and Adolescents</i>	0,02	
2014 Rose, Hawes, & Hunt Australie	SEL + TCC <i>The Resourceful Adolescent Program (RAP) + The Peer Interpersonal Relatedness (PIR) program</i>	Q-EXPÉ	210 És GE1 (RAP+PIR) = 66 GE2 (RAP) = 64 GC = 80	Grades 6 et 7 És de 9 à 14 ans, issus de 4 écoles non mixtes (2 écoles de garçons et 2 écoles de filles), de niveaux socio-économiques moyens ou élevés 56 % de garçons Âge μ : 12 ans	RAP = 40 à 50 minutes par semaine, durant 11 semaines PIR = 40 à 50 minutes par semaine, durant 9 semaines	Symptômes dépressifs	<i>Reynolds Adolescent Depression Scale (RADS-2)</i>	0,09 (après RAP) 0,32 (après PIR) 0,24 (9 mois après)	P : 0,22 S : 0,10
							<i>Children's Depression Inventory</i>	0,16 0,35* 0,35*	
						Liens avec l'école	<i>Psychological Sense of School Membership</i>	-0,11 0,01 0,13	
						Relations avec les autres	<i>Clinical Assessment of Interpersonal Relations</i>	0,13 0,18 0,56**	
						Satisfaction de vie	<i>Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale</i>	-0,10 -0,03 0,14	
2019 Iyer & Iyer États-Unis	SEL + Méditation <i>The Heartfulness Program for Schools</i>	Q-EXPÉ	112 És GE = 74 GC = 38	Grades 7 et 8 És de 13 à 15 ans, issus d'une même école	13 semaines	Stress	<i>Perceived Stress Scale</i>	1,66*	P : 1,55***
						Bien-être	<i>Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale</i>	1,44*	

2022 Martinez, Marraccini, Knotek, Neshkes, & Vanderburg États-Unis	TCC (thérapie comportementale dialectique) + Pleine conscience	Q-EXPÉ	94 És GE = 42 GC = 52	Grade 9 Élèves issus d'une école en milieu rural Âge μ : 15 ans	1 session de 60 minutes par semaine, durant 20 semaines	Résilience Régulation des émotions	<i>The Social Emotional Assets and Resilience Scale</i> <i>The Difficulties in Emotion Regulation Scale</i>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	
2021 Testoni et al. Italie	Méditation + Psychodrama <i>My Future</i>	Q-EXPÉ	82 És GE = 45 GC = 37	És issus du secondaire supérieur Âge μ : 16 ans	8 séances de 2 heures réparties sur 1 mois	Autonomie Maîtrise de l'environnement Croissance personnelle Relations sociales positives Buts dans la vie Acceptation de soi Cohésion familiale Compétence personnelle Compétence sociale Ressources sociales Orientation vers les buts	<i>Psychological Well- being Scale</i> <i>Resilience Scale for Adolescents</i>	-0,03 -0,05 0,09 0,14 -0,22 -0,05 -0,18 0,04 0,07 0,05 0,21	P : 0,00 S : 0,02

En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).*

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



Des manuels pour la santé mentale & le financement d'initiatives

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégréatif (manuels)	 A.E. néfaste (-0,18)	 A.E. néfaste (-0,22)	14 690

Description du dispositif

Le dispositif présenté dans cette étude consiste en la distribution de « manuels bien-être » aux écoles, dans le but d'améliorer la santé mentale et la qualité de vie des élèves et de promouvoir la recherche de soutien à l'intérieur des établissements scolaires.

Ces manuels se basent sur des activités diverses, incluant notamment les principes de la thérapie cognitivo-comportementale, la psychologie positive ou encore la relaxation. Ils peuvent être utilisés de manière universelle, auprès de tous les élèves, ou servir d'outil pour une intervention plus ciblée auprès d'élèves dits « à risque ».

L'efficacité de ces manuels a été examinée conjointement à celle d'une initiative de financement gouvernementale (*Targeted Mental Health in Schools - TaMHS*). Ce programme lancé en 2008 en Angleterre consiste en un financement (pour un total de 60 millions de £) aux écoles, afin de mettre en place des initiatives evidence-based pour améliorer la santé mentale des élèves.

TaMHS n'impose pas aux écoles comment les fonds doivent être alloués, à condition que les programmes locaux soient conformes à deux principes fondamentaux : choisir des interventions fondées sur des données probantes et promouvoir la coopération avec des agences extérieures. Ainsi, un large éventail d'interventions a été mis en œuvre, notamment le soutien par les pairs, la thérapie individuelle, la formation et l'information des parents, ainsi que la formation et le soutien du personnel scolaire.

Les élèves ont donc été répartis en quatre groupes dans cette étude selon que leurs écoles ont bénéficié ou non du financement *TaMHS* et que ces écoles ont ou non reçu les manuels développés par les chercheurs.

Résultats

L'usage de manuels couplé au financement *TaMHS* a malheureusement montré un effet néfaste significatif sur les difficultés émotionnelles des élèves (ampleur de l'effet : -0,10), sur leurs difficultés liées aux comportements (-0,22) et sur leur qualité de vie (-0,26).

Sharpe et son équipe regrettent de ne pas avoir d'informations sur la manière dont les manuels ont été utilisés dans les écoles, ni même s'ils ont seulement été consultés par les élèves. Ils concluent qu'une simple mise à disposition d'un outil, sans directives quant à son utilisation, n'est pas un moyen efficace d'améliorer le bien-être des élèves.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Sharpe et al. (2017, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grades 4 et 7 (4^e année primaire et 1^{re} année secondaire)

Caractéristiques des élèves

8139 élèves du primaire et 6551 élèves du secondaire, issus de 846 écoles

Besoins de formation/d'outils

Manuels + financement

Durée

/

Références

Sharpe, H., Patalay, P., Vostanis, P., Belsky, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2017). Use, acceptability and impact of booklets designed to support mental health self-management and help seeking in schools : Results of a large randomised controlled trial in England. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 26(3), 315-324.



Le programme « e-canapé »

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif & numérique	 A.E. ns (-0,04)	/	1767

Description du dispositif

Le programme « Anxiété et inquiétude » du dispositif en ligne « e-canapé » (*e-couch Anxiety and Worry program*) se base sur 4 principes : les connaissances sur la santé mentale, les principes de la thérapie cognitivocomportementale, la relaxation et les bienfaits de l'activité physique sur le bien-être. Le site propose six sessions.

Les deux premières sessions fournissent des informations sur les symptômes de l'anxiété, les facteurs de risque, ses conséquences et les solutions possibles (qu'elles soient médicales, psychologiques ou liées à l'hygiène de vie). Les sessions trois et quatre présentent les aspects cognitifs de l'inquiétude et les moyens d'y faire face. La cinquième session propose deux exercices de relaxation. Enfin, la sixième et dernière session recommande d'être physiquement actif en présentant des stratégies pour maintenir ou augmenter son niveau d'activité physique.

Chaque session propose des exercices pratiques à mettre en œuvre, notamment à domicile.

Deux modalités ont été testées par les chercheurs : dans la première, les élèves complètent les exercices en ligne sous la supervision d'un enseignant, qui dispose d'un manuel expliquant comment guider les élèves dans leur cheminement sur le site ; dans la deuxième modalité, l'enseignant est accompagné d'un spécialiste de la santé mentale, qui peut répondre aux questions que se poseraient les élèves sur le dispositif ou plus généralement sur la santé mentale.

<https://ecouch.com.au>

Résultats

L'efficacité du dispositif n'a pu être démontrée, les effets pour les différentes variables mesurées à l'issue du dispositif ayant plutôt tendance à être négatifs (mais non significatifs), et ce quel que soit le mode d'administration (encadré par des enseignants seuls ou par des enseignants accompagnés de spécialistes de la santé mentale).

De plus, à plus long terme (6 et 12 mois après la fin du dispositif), les effets sur l'anxiété sociale et sur le bien-être sont significativement négatifs.

Les chercheurs avancent l'hypothèse que les dispositifs ciblant très spécifiquement l'anxiété pourraient paradoxalement se révéler anxiogènes pour certains élèves. Les dispositifs ciblant le bien-être de manière générale pourraient se révéler plus efficaces.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Calear et al. (2016, Australie)

Années d'étude

Grades 9 à 12 (3^e à 6^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 12 à 18 ans (âge moyen : 15 ans)
37 % de garçons

Besoins de formation/d'outils

Manuel

Durée

30 à 40 minutes par semaine
durant 6 semaines

Références

Calear, A. L., Batterham, P. J., Poyser, C. T., Mackinnon, A. J., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2016). Cluster randomised controlled trial of the e-couch Anxiety and Worry program in schools. *Journal of affective disorders*, 196, 210-217.



L'unité Cerveau

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. fort (1,26 et 1,35)	 A.E. fort (0,77 et 0,65)	517 (ordinaire) 113 (spécialisé)

Description du dispositif

Dispensé par des enseignants, le dispositif « Unité Cerveau » (*The Brain Unit*) vise à intégrer la thérapie comportementale dialectique et les compétences socioémotionnelles dans le programme d'études d'élèves de l'enseignement ordinaire (étude 1) et d'élèves avec des troubles développementaux (étude 2) par neuf leçons qui doivent développer les connaissances dans le domaine de la santé mentale, suivies de quatre modules.

Les leçons 1 à 4 font le point sur les processus anatomiques liés au fonctionnement du cerveau. Lors des cinquième et sixième leçons sont présentés les déclencheurs du stress et les réponses biologiques à celui-ci, ainsi que les réactions permettant de le limiter (par exemple, des exercices de respiration en pleine conscience). Le rôle des cinq sens dans la mémoire émotionnelle est également abordé dans la leçon 6. La septième leçon traite de la santé mentale : les élèves créent une carte conceptuelle autour de leur définition personnelle du bien-être. Lors de la leçon 8, la maladie mentale est présentée sur un continuum, en lien avec le concept général de maladie, que les médecins peuvent traiter ; des informations sur les lieux et la manière de trouver de l'aide sont prodiguées. La dernière leçon vise à cesser les stigmatisations liées aux troubles mentaux.

Les sept objectifs de ces leçons ont été définis : 1) Comprendre les structures du cerveau et les réponses biologiques au stress, 2) Concevoir une définition personnelle du bien-être, 3) Adopter des stratégies pour maintenir un certain degré de bien-être, 4) Comprendre les troubles mentaux, 5) Respecter et faire preuve de compassion envers ceux qui souffrent de troubles mentaux (y compris soi-même), 6) Savoir où et comment chercher de l'aide, et 7) Être un soutien pour une personne souffrant de trouble mental.

Suite à ces leçons, sont introduits 4 modules (de trois leçons chacun) : le premier enseigne des compétences interpersonnelles, comme l'affirmation et le respect de soi, l'entretien de relations positives, ou encore le placement des limites. Le deuxième cible la régulation des émotions : comprendre leurs origines biologiques, les nommer, et saisir l'impact de la nutrition, de l'exercice et du sommeil sur ces émotions. Le troisième module introduit la pratique de la méditation en pleine conscience et d'autres exercices similaires. Enfin, le module 4 envisage la tolérance au stress en enseignant les stratégies de coping.

Les activités peuvent inclure des jeux de rôles, des histoires, des vidéos, des jeux. Des pictogrammes ou d'autres supports visuels peuvent être utilisés.

Résultats

Tant pour la première étude (dans l'enseignement ordinaire) que pour la seconde étude (enseignement spécialisé), des ampleurs de l'effet fortes et significatives ont pu être observées pour les élèves ayant bénéficié du dispositif : la conception de soi (ampleur de l'effet : 0,75), les compétences de coping (1,76 et 1,95) et le soutien social (0,77 et 0,65) se sont nettement améliorés, comparativement aux élèves du groupe contrôle.

Ces effets ont tendance à perdurer puisque, 4 mois après la fin de l'intervention, ils sont plus importants encore.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Katz, (Knight), Mercer, & Skinner (2020, Canada)

Années d'étude

Grades 3 à 12 (de la 3^e primaire à la fin du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Une étude avec des élèves de l'enseignement ordinaire, l'autre avec des élèves avec des troubles développementaux (autisme ou retard mental)

Besoins de formation/d'outils

Deux jours de formation (10 heures)

Durée

21 leçons durant 4 mois


Références

Katz, J., Mercer, S. H., & Skinner, S. (2020). 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, 12*, 323-335.

Katz, J., Knight, V., Mercer, S. H., & Skinner, S. Y. (2020). Effects of a universal school-based mental health program on the self-concept, coping skills, and perceptions of social support of students with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*, 4069-4084.



Un dispositif aux multiples fondements : BePART

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. forte (0,21)	/	534

Description du dispositif

Le dispositif BePART tire son nom d'un acronyme (*Be Positive, Ambitious, Resilient & Thoughtful*). Il est basé sur différents fondements théoriques et comprend six sessions d'une heure. Chaque session fournit aux élèves des tâches réflexives sur la thématique abordée, ainsi que des devoirs à effectuer à domicile.

Basée sur les principes de la thérapie cognitive comportementale, la première session vise à reconnaître les émotions négatives et les situations dans lesquelles celles-ci apparaissent, et à les remplacer par des émotions positives.

La session 2, basée sur la pleine conscience, permet de comprendre les situations qui génèrent du stress et les symptômes physiques du stress. Elle fournit des stratégies de relaxation pour diminuer le stress, dont la technique de l'ancrage.

La session 3 fait appel au principe de gratitude, l'une des composantes de la psychologie positive. Il s'agit de comprendre comment la gratitude favorise la résilience, et d'apprendre comment exprimer de la reconnaissance. Les élèves sont amenés à écrire une lettre de remerciement et à noter chaque jour une raison d'être reconnaissant.

La quatrième session fait le point sur l'impact d'une alimentation équilibrée et d'une activité physique sur le bien-être. Les élèves tiennent un journal de leur alimentation et de leur activité physique, en réfléchissant à l'impact que celles-ci ont sur leur humeur, sur leur degré d'énergie, sur la clarté de leurs pensées.

La session 5 fait à nouveau appel à la pleine conscience, mais dans le but d'améliorer le sommeil. La « béditation » (mélange de *bed*, « lit » et « méditation ») y est enseignée.

Enfin, la dernière session, basée sur la théorie de fixation des objectifs, résume les sessions précédentes et aide les élèves à se fixer des buts pour maintenir et même augmenter leur bien-être dans le futur. Les élèves doivent écrire une lettre à celui qu'ils seront plus tard en fournissant des conseils issus du dispositif BePART.

Résultats

À l'issue du dispositif, le bien-être des élèves avait diminué, tant dans le groupe ayant bénéficié de BePART que dans le groupe-contrôle. Cependant, cette diminution était moindre, et ce de manière significative, dans le groupe BePART (ampleur de l'effet : 0,18). Par ailleurs, une amélioration significative et importante des capacités d'adaptation a pu être observée chez les élèves ayant bénéficié du dispositif (0,28).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Putwain, Gallard, & Beaumont (2019), Royaume-Uni

Années d'étude

Grade 12 (6^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 16-17 ans
60 % de filles ; 7 % de défavorisés

Besoins de formation/d'outils

Présentation du dispositif
Manuel

Durée

1 heure par semaine
durant 6 semaines

Références

Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing programme for upper secondary students: Effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability. *School Psychology International*, 40(1), 49-65.



Une boussole pour les jeunes

Type	Bien-être psycho A.E. ns	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif & numérique	(0,10 pour l'étude 1, -0,15 pour l'étude 2)	/	239

Description du dispositif

« Une boussole pour les jeunes » (*Youth COMPASS*) est un dispositif basé sur les principes de la thérapie d'acceptation et d'engagement disponible via une application numérique, accessible sur PC, tablette ou smartphone. Son but est d'améliorer la flexibilité psychologique des adolescents en leur permettant d'explorer leurs intérêts, leurs pensées, leurs émotions, de se fixer des buts et d'adapter leurs comportements en fonction de ces buts.

L'application propose ainsi des petits textes, des images, des vidéos, des bandes dessinées et des exercices audios.

Chacun des 5 modules comprend une introduction et trois niveaux différents, qui incluent une série de petits exercices. Les élèves doivent compléter au minimum 2 exercices pour avancer dans le programme. Le premier exercice est obligatoire, mais les autres peuvent être choisis parmi un panel de 4 à 7 exercices. Au total, l'application propose plus de 90 exercices, qui prennent généralement moins de 10 minutes. Il peut s'agir d'exercices de pleine conscience, de réflexion sur soi, de recherche d'informations, etc.

Le premier module aborde le thème des valeurs, des objectifs et des obstacles ; le module 2 explore les pensées, les émotions et le recul que l'on peut avoir vis-à-vis de certaines d'entre elles ; le module 3 focalise sur le moment présent avec notamment des exercices de pleine conscience ; le module 4 travaille l'autocompassion et les changements de perspective ; et le module 5 cible les compétences d'adaptation à exploiter dans la vie personnelle et sociale.

Deux modalités du dispositif ont été testées par les chercheurs : dans la première, les élèves bénéficient d'un entretien en face à face avec un coach, d'environ 45 minutes, durant lequel la situation de l'élève est abordée et le dispositif expliqué. Un 2^e entretien a lieu à l'issue du dispositif. Durant les 5 semaines, les élèves peuvent avoir un bref contact avec leur coach par WhatsApp. Dans la 2^e modalité, les élèves n'ont aucun contact en face à face avec leur coach, mais ils peuvent également le contacter par SMS.

Résultats

La première étude testait l'impact du dispositif sur le stress et les affects positifs liés à l'école ; la deuxième étude son effet sur les symptômes dépressifs, la satisfaction de vie et la flexibilité des élèves.

Aucun effet significatif du dispositif n'a cependant pu être constaté, pour aucune des deux études.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Puolakanaho et al. (2019)
et Lappalainen et al.
(2021) (Finlande)

Années d'étude

Grade 9 (3^e secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 15-16 ans dont la
moitié connaît des
difficultés scolaires (âge
moyen : 15 ans), issus de
15 écoles

Besoins de formation/d'outils

Les étudiants en
psychologie ayant mené les
entretiens ont reçu
18 heures de formation et
une supervision
hebdomadaire. Chacun a
suivi entre 3 et 10 élèves.

Durée

5 semaines


Références

Puolakanaho, A., Lappalainen, R.,
Lappalainen, P., Muotka, J. S.,
Hirvonen, R., Eklund, K. M., ... &
Kiuru, N. (2019). Reducing stress and
enhancing academic buoyancy
among adolescents using a brief
web-based program based on
acceptance and commitment
therapy: a randomized controlled
trial. *Journal of youth and
adolescence*, 48, 287-305.

Lappalainen, R., Lappalainen, P.,
Puolakanaho, A., Hirvonen, R.,
Eklund, K., Ahonen, T., ... & Kiuru, N.
(2021). The Youth Compass-the
effectiveness of an online
acceptance and commitment
therapy program to promote
adolescent mental health: A
randomized controlled trial. *Journal
of contextual behavioral science*, 20,
1-12



Prévenir le stress dans les écoles secondaires

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif & numérique	 A.E. ns (0,05)	/	904

Description du dispositif

Le dispositif vise à développer les capacités d'adaptation des élèves du secondaire, à réduire leur vulnérabilité au stress ainsi que leurs symptômes d'anxiété. Pour ce faire, une intervention similaire a été proposée selon trois modalités : (1) intervention en face à face, (2) intervention en ligne supervisée à l'école, (3) intervention en ligne libre, soit à la maison, soit à l'école.

Dans chacune de ces modalités, l'intervention se compose de huit sessions hebdomadaires (d'une durée de 90 minutes pour la version en face à face) qui ciblent les mêmes contenus : résolution de problèmes, gestion du temps, recherche de soutien social, relaxation et reconstruction cognitive.

Pour la version en ligne, chaque module d'apprentissage est composé de trois étapes qui ont pour objectif de : (1) donner des informations et développer des connaissances spécifiques en lien avec le sujet de la leçon, (2) approfondir le contenu de la leçon en l'illustrant d'exemples et (3) tester les participants quant aux contenus de la leçon de manière ludique (sous forme de quizz, puzzles...).

La version en ligne de l'intervention propose également un guide de formation qui permet à l'élève de visualiser sa progression au travers des différents modules d'apprentissages et de savoir précisément quelles actions sont attendues de sa part.

Résultats

Aucun lien n'a pu être établi entre la vulnérabilité au stress et l'intervention, ce qui s'explique par des diminutions du sentiment de vulnérabilité dans tous les groupes (y compris dans le groupe contrôle). Il est intéressant de noter que les filles présentent, tant avant qu'après l'intervention, une plus grande vulnérabilité au stress que les garçons.

Concernant les symptômes liés au stress, les filles semblent plus impactées que les garçons (tant pour les symptômes physiques que psychologiques), mais concernant l'effet de l'intervention sur ces symptômes du stress, aucun effet significatif du dispositif n'a été démontré, et ce quelle que soit la modalité adoptée.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Fridrici & Lohaus (2009, Allemagne)

Années d'étude

Grades 8 et 9 (2^e et 3^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

904 élèves issus de 8 écoles
Âge moyen : 15 ans

Besoins de formation / d'outils

Formation spécifique pour les personnes chargées de réaliser les formations en face à face

Durée

1 séance de 90 minutes par semaine, durant 8 semaines

Références

Fridrici, M., & Lohaus, A. (2009). Stress-prevention in secondary schools : Online- versus face-to-face-training. *Health Education, 109*(4), 299-313.



Des classes heureuses

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. forte (0,48)	 A.E. forte (0,66)	524

Description du dispositif

Le dispositif « Des classes heureuses » (*Happy classrooms*, ou *Aulas felices* en espagnol) vise à soutenir le développement personnel et social des élèves. Il comprend plus de 300 activités pratiques et se fonde sur deux principes : la pleine conscience et les 24 forces de caractère.

Les forces de caractère sont un modèle de psychologie positive qui désigne les capacités de se comporter, de penser ou de ressentir de manière à favoriser un fonctionnement optimal et à mener une vie heureuse. Une caractéristique de ces forces est qu'elles peuvent être enseignées et pratiquées. Les 24 forces sont réparties en 6 catégories, soit les 6 vertus universelles : la sagesse, le courage, l'humanité, la justice, la modération et la transcendance.

Dans cette étude, c'est une version brève du dispositif qui a été testée. Au niveau des activités de pleine conscience, on retrouve notamment la méditation en contrôlant son attention, des exercices de respiration, la marche en pleine conscience, le scan corporel, ainsi qu'une activité où l'on mange en expérimentant la pleine conscience. Les activités ciblées sur les forces de caractère se rapportent à l'appréciation de la beauté, à la gratitude, à l'espoir, à l'humour et à la spiritualité.

Résultats

Le dispositif semble très efficace puisqu'il a démontré des effets positifs significatifs forts sur plusieurs indicateurs de bien-être psychologique et social : l'estime de soi (ampleur de l'effet : 0,49), la satisfaction à l'égard de la vie (0,77), les symptômes dépressifs (0,49), le stress (0,61), le sentiment de compétence (0,29), l'état émotionnel (0,82), la clarté des émotions (0,64), ainsi que les liens sociaux (0,71) et l'agressivité à l'école (1,10).

En revanche, aucun effet significatif n'a pu être constaté sur l'empathie ni sur le sentiment d'autonomie.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Lombas et al. (2019, Espagne)

Années d'étude

Grades 7 à 11 (1^{re} à 5^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de plusieurs écoles publiques (âge moyen : 14 ans)

Besoins de formation/d'outils

Manuel
16 heures de formation réparties en 4 séances
2 sessions de 2 heures de supervision par les chercheurs

Durée

5 minutes
deux fois par semaine
durant 18 semaines

Références

Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, 10, 1642-1660.



Des ressources et des liens

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. ns (0,22)	 A.E. ns (0,10)	210

Description du dispositif

Cette recherche étudie l'effet combiné de deux dispositifs successifs, menés dans des groupes de 6 à 12 élèves (il est possible d'aller jusqu'à 15 élèves par groupe).

Le premier dispositif, *The Resourceful Adolescent Program* (RAP) est conçu pour diminuer les symptômes dépressifs des adolescents en contexte scolaire, en intégrant les principes de la thérapie cognitive comportementale et de la thérapie interpersonnelle. Il apprend comment reconnaître et exprimer ses points forts, comment restructurer cognitivement ses pensées négatives, ainsi que des compétences de gestion du stress, de résolution de conflits avec les parents, ou de résolution de problèmes. Les thématiques des 11 séances sont les suivantes : Apprendre à se connaître, Construire son estime de soi, Le modèle RAP, Rester calme, Se parler à soi-même, Penser ingénieusement, Trouver des solutions, Les réseaux de soutien, Le point de vue des autres, La paix à la maison, et Tout cela ensemble.

Selon le groupe expérimental auquel ils sont assignés, certains élèves bénéficient ensuite du *Peer Interpersonal Relatedness* (PIR) program, qui enseigne des compétences sociales telles que la perception sociale, la conversation, la construction et l'entretien d'une amitié, la résolution de conflits interpersonnels, les réactions face au harcèlement ou encore le fait de prendre soin de soi ou de s'affirmer. Les 9 séances abordent respectivement : L'importance de l'amitié, Ce que l'on recherche chez ses amis, Les compétences sociales, Proposer son amitié, Faire durer une amitié, Être son propre ami, Résoudre des conflits entre amis, Le harcèlement, et enfin Rappels et buts pour le futur.

Résultats

Suite au premier dispositif (RAP), contrairement à ce que les chercheurs avaient anticipé, aucun impact significatif sur le bien-être des élèves (symptômes dépressifs, liens avec l'école, relations avec les autres, satisfaction de vie) n'a été observé.

En revanche, les élèves ayant poursuivi la recherche avec le dispositif PIR ont rapporté beaucoup moins de symptômes dépressifs à la fin du dispositif (ampleur de l'effet significatif par le *Children's Depression Inventory* : 0,35). Neuf mois après, cet effet positif est toujours visible (0,35).

Si aucun impact sur les liens interpersonnels n'apparaît pour ces élèves à la fin du dispositif complet, 9 mois après on peut observer de meilleurs liens sociaux (0,56), et ce de manière significative. Rose et son équipe avancent l'hypothèse que les élèves ont eu besoin de temps pour mettre en place leurs nouvelles compétences sociales et en ressentir les bénéfices. Ils suggèrent également que c'est possiblement la diminution des symptômes dépressifs qui a permis l'émergence de liens sociaux plus favorables.

Concernant la satisfaction de vie et les liens avec l'école, le dispositif ne semble pas influencer positivement ces variables.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Rose, Hawes, & Hunt
(2014, Australie)

Années d'étude

Grades 6 et 7 (début du
secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 9 à 14 ans (âge
moyen : 12 ans), issus de
4 écoles non mixtes, de
niveaux socioéconomiques
moyens ou élevés
56 % de garçons

Besoins de formation/d'outils

Dispositif mis en place par
des psychologues, ayant
reçu une formation d'une
ou deux journées et
supervisés par les
chercheurs

Durée


RAP : 40 à 50 minutes par
semaine, durant
11 semaines
PIR : 40 à 50 minutes par
semaine, durant
9 semaines

Références

Rose, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. J.
(2014). Randomized controlled
trial of a friendship skills
intervention on adolescent
depressive symptoms. *Journal of
consulting and clinical psychology*,
82(3), 510.



Heartfulness

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. fort (1,55)	/	112

Description du dispositif

Conçu pour promouvoir le bien-être individuel et aider à construire des compétences socioémotionnelles telles que la conscience de soi, la sociabilité, la gestion du stress, la prise de décisions, la clarification des pensées, l'estime de soi, les mécanismes de coping ou encore les compétences relationnelles, le dispositif *Heartfulness Program for Schools* inclut des activités théoriques et pratiques, des outils, des techniques qui favorisent un environnement soutenant, en ciblant la relaxation, la positivité et l'harmonie entre le cœur et l'esprit. Il est dispensé par des conseillers en santé.

Cinq thématiques sont au cœur du dispositif : la relaxation, la méditation, la réjuvenation, l'affirmation et la respiration.

Chaque session commence par 5 minutes de relaxation, suivies par des enseignements au sujet des compétences socioémotionnelles, puis prennent place des activités ludiques, souvent collaboratives, visant à développer la compassion et la positivité.

Les élèves sont également encouragés à mener des séances de relaxation avec leurs familles et leurs amis durant les weekends.

La tenue d'un journal intime, dans lequel les élèves notent leurs réflexions sur les émotions et le stress ressentis durant la semaine, est également un outil permettant de développer la conscience de soi.

Résultats

Comparativement aux élèves du groupe-contrôle, les élèves ayant bénéficié de ce dispositif ont exprimé beaucoup moins de stress (ampleur de l'effet significatif de 1,66) et un bien-être fortement accru (1,44, significatif) à l'issue des 13 semaines d'expérimentation.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Iyer & Iyer (2019, États-Unis)

Années d'étude

Grades 7 et 8 (1^{re} et 2^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 13 à 15 ans, issus d'une même école

Besoins de formation/d'outils

Non précisé

Durée

13 semaines

Références

Iyer, R. B., & Iyer, B. N. (2019). The impact of heartfulness-based elective on middle school students. *American Journal of Health Behavior*, 43(4), 812-823.



La thérapie comportementale dialectique & la pleine conscience

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	/	/	94

Description du dispositif

Dispensée par des conseillers en éducation, la « thérapie comportementale dialectique pour résoudre les problèmes émotionnels des adolescents » (*The Dialectical Behavior Therapy Skills Training for Emotional Problem Solving for Adolescents*, ou DBT STEPS-A) vise à enseigner aux élèves les compétences leur permettant de réguler leurs émotions, de gérer leur stress et de prendre les meilleures décisions pour leur bien-être, en leur expliquant comment modifier les émotions, les pensées et les comportements indésirables, et comment vivre et accepter le moment présent.

Le programme de cours comprend 5 modules : il aborde d'abord des notions théoriques au sujet de la thérapie comportementale dialectique (1 session) puis propose des exercices de pleine conscience (5 sessions), de tolérance au stress (5 sessions), de régulation émotionnelle (5 sessions) et de compétences interpersonnelles (4 sessions). Les conseillers en éducation sont libres de varier l'ordre des sessions afin de répondre au mieux aux besoins de leurs élèves.

Chaque module revient brièvement sur les notions vues précédemment, puis comprend une introduction du nouveau sujet abordé. Après les activités prévues, la leçon se clôture par les exercices à effectuer à domicile.

Résultats

Selon les auteurs, le dispositif aurait un impact positif sur la résilience et sur la régulation émotionnelle des élèves ayant suivi les sessions.

Malheureusement, les données présentes dans l'article ne nous ont pas permis d'effectuer nos propres analyses.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Martinez, Marraccini, Knotek, Neshkes, & Vanderburg (2022, États-Unis)

Années d'étude

Grade 9 (3^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une école en milieu rural

Besoins de formation/d'outils

2 x 6 heures de formation à destination des conseillers en éducation Assistance durant la période d'intervention

Durée

1 session de 60 minutes par semaine, durant 20 semaines

Références

Martinez Jr, R. R., Marraccini, M. E., Knotek, S. E., Neshkes, R. A., & Vanderburg, J. (2022). Effects of dialectical behavioral therapy skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A) program of rural ninth-grade students. *School Mental Health, 14*(1), 165-178.



Mon futur

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Intégratif	 A.E. ns (0,00)	 A.E. ns (0,02)	82

Description du dispositif

Le dispositif « Mon futur » (*My future*) consiste en une intervention destinée à des adolescents qui ont été frappés par leur décès de deux de leurs condisciples. Elle se base sur des discussions théoriques, du psychodrame en tant que méthode thérapeutique et de la méditation, dans le but d'éduquer les jeunes sur la mort, de leur permettre d'affronter leur deuil et d'éviter l'effet Werther (ou suicide mimétique).

L'intervention consiste en huit séances de deux heures, incluant une leçon de philosophie, des séances de relaxation par bols tibétains, des séances de dramatisation (selon la méthode du Psychodrama) et des sessions d'écriture créative.

La leçon de philosophie (séance 1) a pour objectif de présenter le concept de mort depuis la Grèce antique et la manière dont la pensée sur la mort a évolué au fil de siècles.

Les séances de bols tibétains (séances 2 et 5) sont des moments de méditation guidée accompagnée par la musique produite par les bols. Lors de la séance 5, les élèves ont dû méditer en pensant aux quatre événements suivants : leur naissance, le présent, un succès passé, une difficulté à venir.

Les sessions de Psychodrama (séance 3 et 4) consistent en de l'expression corporelle. Lors de ces séances, les élèves ont été amenés à s'exprimer comme des sages et à formuler des conseils sur comment s'assurer un avenir positif.

Enfin, les séances 6 à 8 sont consacrées à de l'écriture créative. Lors de celles-ci, les élèves ont eu l'occasion de s'exprimer sur les autres séances et de réfléchir sur leurs conceptions et leur rapport à la mort.

Résultats

Aucun effet significatif sur le bien-être des élèves n'a pu être mis en évidence à l'issue du dispositif.

Selon Testoni et son équipe, si une amélioration du bien-être des élèves ayant participé au dispositif était bien sûr désirée, le fait que les variables de bien-être n'aient pas décliné peut, selon eux, être considéré comme une bonne chose, le thème de la mort étant en effet un sujet particulièrement délicat à traiter et donc susceptible d'approfondir un mal-être lorsqu'il n'est pas abordé de manière appropriée.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Testoni et al. (2021, Italie)

Années d'étude

Élèves du secondaire supérieur

Caractéristiques des élèves

Élèves issus d'une même école, confrontés au décès de deux de leurs camarades de classe
Âge moyen : 16 ans

Besoins de formation/d'outils

Non précisé

Durée

8 séances de 2 heures durant un mois

Références

Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A., & Wieser, M. A. (2021). My Future : Psychodrama and Meditation to Improve Well-Being Through the Elaboration of Traumatic Loss Among Italian High School Students. *Frontiers in Psychology*, 11.

11. LES AUTRES DISPOSITIFS

Quatre dispositifs, uniques en leur genre dans le cadre de cette revue systématique, n'ont pas pu être inclus dans l'une des dix catégories précédemment présentées. Il s'agit de l'étude de Stewart et al. (2022) sur la lutte contre les troubles alimentaires, de l'étude de Perry et al. (2014) qui vise à transmettre des connaissances sur la santé mentale, de l'étude de Stormshak et al. (2010) sur le coaching parental et enfin de l'étude de Stapleton et al. (2017) qui s'appuie sur l'Emotional Freedom Technique, un travail sur les méridiens et les points d'acuponcture.

Tableau 16. Caractéristiques des études et effets des dispositifs non classés ailleurs

Date, auteurs, pays	Type/nom dispositif	Design	Effectifs	Caractéristiques des és	Durée	Construits mesurés	Instruments de mesure	AE des construits	AE psy/social
2014 Perry et al. Australie	SAVOIRS <i>HeadStrong</i>	EXPÉ (C-RCT au niveau école)	380 És GE = 19 classes, 207 És GC = 19 classes, 173 És	Grades 9 et 10 És de 13 à 16 ans Âge μ : 15 ans 10 écoles (5 dans le GI, 5 dans le GC)	10 heures en 5 à 8 semaines	Stress Idées suicidaires	<i>Depression Anxiety and Stress Scales</i> <i>Moods and Feelings Questionnaire</i>	0,07 6 mois après : 0,22 -0,02 0,25	P: 0,23*
2010 Stormshak, Fosco, & Dishion États-Unis	COACHING PARENTAL <i>Family Check-Up Model</i>	EXPÉ	377 És et leurs familles GE = 277 GC = 100	És issus de 3 middle schools dans un milieu urbain	3 réunions	Dépression Contrôle de l'attention Engagement envers l'école	<i>Child Depression Inventory</i> <i>Early Adolescent Temperament Questionnaire</i> <u>2 items</u>	Les données disponibles ne permettent pas de calculer l'ampleur des effets pour ces variables.	
2022 Stewart, Goddard, Cakir, Hall, & Allen Royaume-Uni	IMAGE CORPORELLE <i>Happy being me</i>	Q-EXPÉ	543 És GE1 = 172 GE2 = 174 GC = 197	Grade 7 És de 11-12 ans, issus de 8 écoles en milieu urbain	50 minutes par semaine, durant 6 semaines	Estime de soi Comparaison entre les corps Satisfaction vis-à-vis de son propre corps	<i>The Single-Item Self-Esteem Scale</i>	0,14 3 mois après : -0,01 0,15 0,12 0,25* 0,18	P : 0,18
2017 Stapleton et al. Australie	TCC <i>Emotional Freedom Techniques</i>	Q-EXPÉ	144 És GE = 62 GC = 82	Grade 10 És issus de 2 écoles	5 leçons hebdomadaires de 75 minutes chacune	Estime de soi Résilience Difficultés émotionnelles Peur de l'échec	<i>Rosenberg Self-Esteem Scale</i> <i>Conner-Davidson Resilience Scale</i> <i>Strengths and Difficulties Questionnaire</i> <i>Performance Failure Appraisal Inventory - Short</i>	0,28 3 mois après : 0,48* 0,12 0,13 0,00 0,36 -0,18 0,40*	P : 0,07 S : 0,00


En gras, les ampleurs de l'effet significatives aux seuils de $p < 0,05$ (*), $p < 0,01$ (**) et $p < 0,001$ (***).

En rouge souligné, les points de vigilance concernant la qualité méthodologique des études.

C-RCT : essai contrôlé randomisé dans lequel la répartition dans les groupes se fait au niveau de l'école, de la classe ou de l'enseignant et non de l'élève



La tête haute

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Connaissances	 A.E. fort (0,23)	/	380

Description du dispositif

Le dispositif « La tête haute » (*HeadStrong*) vise à développer la compréhension des problèmes de santé mentale et à combattre les préjugés à ce sujet.

Il comprend cinq modules : 1) Une introduction aux concepts de santé mentale et de bien-être, aux valeurs, aux perceptions et aux stigmatisations, ainsi qu'à la nature dynamique de la santé mentale, 2) Des activités qui aident les élèves à comprendre la nature des émotions, et à comprendre dans quelle mesure des fluctuations d'émotions peuvent être le signe d'un trouble de l'humeur, 3) Des activités basées sur l'aide que l'on peut apporter à ses pairs lorsque ceux-ci traversent des problèmes de santé mentale, 4) Une partie explorant la manière dont on peut préserver sa santé mentale et devenir résilient, 5) Des activités qui incitent les élèves à proposer, développer et mettre en œuvre des actions permettant de casser les préjugés liés à la santé mentale et d'augmenter la prise de conscience de ces problèmes.

https://mentalhealthcommission.ca/wp-content/uploads/2021/09/headstrong_program_overview_eng.pdf

Résultats

Bien que le dispositif permette d'enrichir les connaissances des élèves au sujet de la santé mentale, aucun effet immédiat significatif n'a été observé sur le stress ni les idées suicidaires des élèves ayant participé au dispositif, comparativement aux élèves du groupe contrôle.

Six mois après la fin de l'intervention, des effets ont cependant été constatés par rapport au stress (0,22) et aux idées suicidaires (0,25), mais ceux-ci ne sont pas significatifs.

Niveau 1 – Universel

Auteurs

Perry et al. (2014, Australie)

Années d'étude

Grades 9 et 10 (3^e et 4^e années du secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 13 à 16 ans (âge moyen : 15 ans) issus de 10 écoles

Besoins de formation / d'outils

1 journée de formation
Manuel, diaporama et annexes téléchargeables

Durée

10 heures
en 5 à 8 semaines

Références

Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., ... & Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of adolescence*, 37(7), 1143-1151.



Heureux.se d'être moi

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Image corporelle	 A.E. ns (0,18)	/	543

Description du dispositif

« Heureux.se d'être moi » (*Happy to be me*) est un dispositif de prévention contre les troubles alimentaires chez les jeunes adolescents. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéressons plus particulièrement à l'impact de ce dispositif sur l'estime de soi des élèves.

Ce dispositif propose 6 sessions de 50 minutes.

Par des discussions en classe, la première leçon vise à comprendre le concept d'apparence idéale, et les dangers qui peuvent survenir lorsqu'on tente de poursuivre cet idéal. Les sources de pression qui poussent à atteindre cet idéal sont identifiées.

La deuxième leçon a comme thème les moqueries au sujet de l'apparence. Elle comprend une présentation de la part du professeur, une activité en petit groupe et des discussions en classe.

Dans la troisième leçon, les conséquences des discussions au sujet de l'apparence sont évoquées. Des stratégies sont fournies pour gérer ce genre de conversation, à travers une présentation du professeur, des discussions et des jeux de rôle.

La quatrième leçon aborde les comparaisons que l'on peut faire entre les corps ; un diaporama, une activité en petit groupe et une discussion en classe permettent de reconnaître les dangers de ces comparaisons et de les éviter.

L'impact des médias dans l'intégration du concept de « corps idéal » est abordé dans la cinquième leçon. Les techniques de manipulation de l'image sont présentées, des stratégies sont proposées pour contrer cette pression des médias, et des qualités indépendantes de l'apparence sont mises en avant, par un clip vidéo, un diaporama et un travail de groupe.

Enfin, la dernière leçon met en place des activités en classe et en petits groupes pour insister sur le développement d'un environnement social positif.

Résultats

Pour les élèves ayant bénéficié du dispositif « Heureux.se d'être moi », un impact positif a pu être démontré sur la manière d'appréhender son corps, par un effet sur la satisfaction vis-à-vis de son propre corps, avec une ampleur de l'effet significatif de 0,25 à la fin du dispositif.

Trois mois après la fin de l'intervention, l'ampleur de cet effet n'est cependant plus significative (0,18).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Stewart, Goddard, Cakir, Hall, & Allen (2022, Royaume-Uni)

Années d'étude

Grade 7 (1^{re} année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves de 11-12 ans, issus de 8 écoles en milieu urbain

Besoins de formation/d'outils

Manuel
Observation d'un clinicien dispensant l'intervention
Échanges avec le clinicien
Supervision proposée

Durée

50 minutes par semaine durant 6 semaines

Références

Stewart, C., Goddard, E., Cakir, Z., Hall, R., & Allen, G. (2022). Can more people be "Happy Being Me"? Testing the delivery of a universal body satisfaction program by clinicians and school staff. *Eating Disorders, 30*(2), 182-209.



L'Emotional Freedom Technique

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Psycho énergétique	 A.E. ns (0,07)	 A.E. ns (0,0)	144

Description du dispositif

Controversé, le dispositif Emotional Freedom Technique (EFT) fait partie d'un groupe de thérapies relevant de la psychologie énergétique. Cette technique repose sur les principes de l'acupuncture, selon lesquels les émotions négatives dans le corps sont dues à une perturbation des champs méridiens énergétiques du corps. L'EFT intègre des éléments de la thérapie d'exposition, de la thérapie cognitivocomportementale et de la stimulation somatique pour cibler les pensées et les sentiments négatifs. La technique consiste à tapoter sur des points méridiens (acupression) du visage et du corps tout en se concentrant sur une pensée négative spécifique (la source de l'émotion) au moyen de déclarations d'affirmation et d'acceptation de soi.

L'intervention, composée de 5 séances hebdomadaires de 75 minutes, a été administrée par deux intervenants externes formés à l'EFT. La session 1 consistait en une présentation générale de l'EFT et de son utilisation, y compris la pratique des compétences en groupe. La session 2 a commencé par une discussion sur l'utilisation de l'EFT pour cibler les peurs et l'anxiété liées aux études. L'EFT a ensuite été utilisée pour cibler cinq déclarations négatives courantes (par exemple, "L'école est une perte de temps"). Lors de la session 3, deux activités interactives ont été introduites pour maintenir l'intérêt des élèves pour les tapotements : un jeu de balle et une activité de Tangrams. La séance 4 a porté sur l'utilisation de l'EFT pour cibler les croyances limitatives et son application à des domaines tels que les performances académiques et sportives (comme la confiance et l'anxiété de performance). La dernière séance a consisté à utiliser l'EFT dans trois domaines : les attentes de l'élève le concernant, les perceptions des attentes des autres et les objectifs pour l'avenir, y compris les doutes quant à la réalisation de ces objectifs.

Résultats

Pour les élèves qui ont bénéficié du programme EFT, aucun effet significatif n'a été mis en évidence à l'issue du dispositif.

Cependant, après 3 mois, deux effets significatifs forts ont été constatés : le premier concernant l'estime de soi (ampleur de l'effet : 0,48), le second concernant la peur de l'échec (0,40).

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Stapleton et al. (2017, Australie)

Années d'étude

Grade 10 (4^e année secondaire)

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de deux écoles secondaires

Besoins de formation/d'outils

Animateurs formés à l'EFT

Durée

75 minutes par semaine durant 5 semaines

Références

Stapleton, P., Mackay, E., Chatwin, H., Murphy, D., Porter, B., Thibault, S., Sheldon, T., & Pidgeon, A. (2017). Effectiveness of a School-Based Emotional Freedom Techniques Intervention for Promoting Student Wellbeing. *Adolescent Psychiatry, 7*(2).



Le check-up des familles

Type	Bien-être psycho	Bien-être social	Nombre d'élèves
Coaching parental	/	/	377

Description du dispositif

Le « Check-up des familles » (*Family Check-up*) est un dispositif court destiné à inciter les parents à améliorer leur gestion parentale et à recourir à des services pouvant les aider, en fonction de leurs besoins.

Trois réunions sont ainsi prévues. Celles-ci sont précédées d'une diffusion, dans les écoles, d'informations concernant les « bonnes » pratiques parentales.

Durant le premier entretien, un conseiller familial discute avec les parents de leurs objectifs et de leur motivation à entrer dans un processus de changement, afin d'établir un climat collaboratif pour la suite du dispositif.

La deuxième réunion demande aux parents, à leur enfant et aux enseignants d'évaluer certains éléments via une vidéo montrant des interactions familiales.

La dernière réunion est un feedback qui revient sur les résultats des évaluations au niveau de la motivation à changer et de l'identification de ressources appropriées. Le but principal de cette dernière rencontre est d'explorer les différents services d'intervention qui peuvent soutenir les parents dans leur gestion familiale et d'inciter les parents qui en ont le plus besoin à recourir à une aide extérieure.

Résultats

Selon Stormshak et ses collègues, cette intervention aurait un effet positif direct sur le contrôle de l'attention, ce qui indirectement favoriserait l'engagement envers l'école et diminuerait les symptômes dépressifs des élèves.

Malheureusement, les données fournies par les chercheurs dans leur article ne nous ont pas permis de calculer les effets de ce dispositif.

Niveau 1 — Universel

Auteurs

Stormshak, Fosco, & Dishion (2010, États-Unis)

Années d'étude

Secondaire inférieur

Caractéristiques des élèves

Élèves issus de 3 écoles en milieu urbain

Besoins de formation/d'outils

/

Durée

3 réunions

Références

Stewart, C., Goddard, E., Cakir, Z., Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The Family Check-Up model. *School Mental Health, 2*, 82-92.

IV. LA MÉTA-ANALYSE

Pour répondre à la question de l'analyse comparative des dispositifs expérimentaux visant à améliorer le bien-être des élèves de l'enseignement secondaire, nous avons conduit une revue systématique des dispositifs disponibles à partir des bases de données spécialisées dans les domaines de la psychologie et des sciences de l'éducation.

Dans la partie précédente, dans laquelle les dispositifs retenus ont été présentés de manière individuelle, nous avons répondu à la question de recherche suivante :

- (1) Quel est l'état des connaissances en termes de dispositifs visant le bien-être psychologique et social testés auprès d'élèves dans le cadre de recherches comparatives ?

Ce travail a permis de recenser 82 études (tableaux), dont 76 ont fait l'objet d'une description narrative dans le but de proposer des supports pédagogiques aux responsables et acteurs éducatifs qui voudraient prendre connaissance des principales caractéristiques des projets existant au niveau international.

Par ailleurs, nous avons opéré une méta-analyse à partir du corpus d'études que nous avons repérées. Cette méta-analyse vise à harmoniser et synthétiser les données disponibles en nous concentrant sur les facteurs qui expliquent les variations de résultats obtenus entre les différentes études. Ainsi, les premières questions qui se posent lorsque l'on compulse l'important corpus de données sont « Y a-t-il une catégorie de dispositifs qui produit des effets moyens importants sur le bien-être ? » ou encore « Le niveau scolaire auquel est mis en place le dispositif a-t-il un impact sur les effets attendus ? ». Les questions de recherche à approfondir dans cette perspective sont :

- (2) Quelles sont les caractéristiques des interventions efficaces visant le bien-être des élèves du secondaire ? En particulier, quel est l'effet sur les interventions mises en œuvre :
 - a. de la théorie/principe d'action sous-tendant l'intervention,
 - b. de la présence d'une composante numérique dans l'intervention,
 - c. du niveau scolaire auquel est mis en place le dispositif,
 - d. des catégories de professionnels (enseignants ou autres) mettant en œuvre l'intervention,
 - e. de la présence d'une formation professionnelle avant la mise en œuvre de l'intervention ?

Pour répondre à ce type de questions, nous avons opéré deux méta-analyses, l'une sur le bien-être psychologique, l'autre sur le bien-être social. Notons que les méta-analyses n'ont pu être menées que pour les études fournissant des données exploitables. Les tableaux récapitulatifs synthétisent l'ensemble des données disponibles concernant le type d'intervention et les caractéristiques méthodologiques des études. Ils mentionnent, pour chaque étude, le fait que les données renseignées par les auteurs permettent ou pas un traitement méta-analytique.

1. MÉTA-ANALYSE DES ÉTUDES PORTANT SUR LE BIEN-ÊTRE PSYCHOLOGIQUE

La méta-analyse des études portant sur le bien-être psychologique a été réalisée à partir de 70 études qui mesurent un ou plusieurs construits relatifs à cette dimension du bien-être. Les formules utilisées dans le cadre du calcul des ampleurs de l'effet ont été présentées supra, dans la section méthodologique. La figure 3 reprend chacune de ces études. La 1^{re} colonne reprend le nom du premier auteur et l'année de publication. La 2^e colonne (SMD) présente l'effet de l'intervention mise en place sur le bien-être psychologique. La 3^e colonne (SE SMD) fournit l'erreur de mesure associée à la statistique précédente. La combinaison des colonnes 2 et 3 permet de calculer un intervalle de confiance qui quantifie la zone d'incertitude autour de l'effet moyen. Ainsi, pour prendre l'exemple de la 1^{re} étude, avec un effet moyen de -0,04, et une erreur de mesure de 0,039, l'effet de l'intervention se situe entre -0,12 et 0,04 (s'il on accepte un seuil d'incertitude de 5 %, cf. colonne 6, 95 % CI). La dernière colonne « Weight » représente le poids de chaque étude dans l'effet moyen global calculé. Ce poids dépend des effectifs qui ont participé au posttest de chaque étude.

Toutes ces informations ont été combinées pour fournir une représentation graphique des effets de chaque étude dans la colonne « standardised mean difference ». La ligne verticale pleine représente l'absence d'effet (0), la ligne verticale en pointillés représente l'effet moyen de l'ensemble des études (+0,22). L'effet de chaque étude est au milieu d'un carré dont la taille correspond à la contribution de l'étude dans le calcul de l'effet moyen global. La barrette horizontale qui dépasse parfois à gauche et à droite du carré représente l'intervalle de confiance autour de l'effet de chaque étude.

L'effet global des études sélectionnées sur le bien-être psychologique est présenté en dernière ligne de la figure. **L'ampleur de l'effet moyen s'élève à +0,22.** L'intervalle de confiance calculé nous permet de conclure que nous avons 95 chances sur 100 que l'ampleur de l'effet moyen se situe dans un intervalle situé entre +0,16 et +0,28. Dans ce cadre, l'effet moyen peut être considéré comme **positif et relativement conséquent.** Le grand nombre d'études incluses et la taille de l'effet moyen positive nous permettent de **conclure en l'existence d'interventions présentant des effets positifs sur le bien-être psychologique des élèves.**

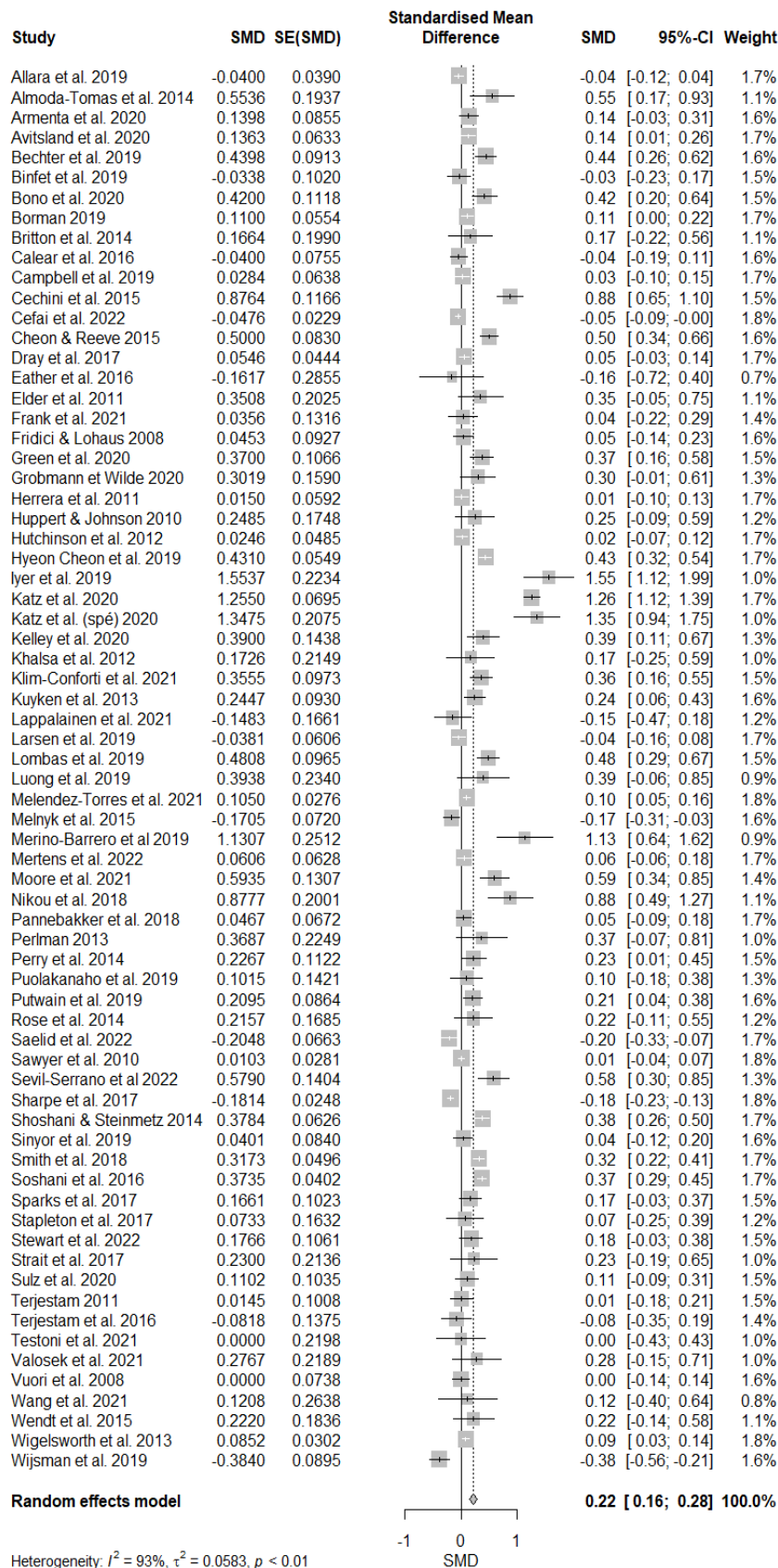


Figure 3. « Forest plot » montrant les effets sur le bien-être psychologique pour chaque étude incluse et se prêtant au traitement méta-analytique (n=70), et effet moyen de l'ensemble des études sur le bien-être psychologique

Hétérogénéité des effets et variables modératrices

Le *forest plot* reprend également les résultats de tests d'hétérogénéité qui ont été effectués⁶. Ce type d'analyse est au cœur du processus méta-analytique, car il s'agit de mettre en avant soit qu'il y a un haut niveau de concordance entre études (homogénéité) ou au contraire un degré élevé d'hétérogénéité. Concernant le bien-être psychologique, l'hétérogénéité entre études est très importante, puisque le I^2 vaut 92,8 %. Autrement dit, 92,8 % de la variance observée est considérée comme réelle (non due à de l'erreur de mesure). Si l'on était dans le cas d'évaluer, comme en médecine, l'effet d'un traitement identique, un grand degré d'hétérogénéité des études serait inquiétant. Dans la présente méta-analyse, le degré d'hétérogénéité élevé sert de point de départ à des analyses complémentaires visant à déterminer si certaines caractéristiques des interventions peuvent expliquer, ne serait-ce qu'une part, de cette hétérogénéité.

En effet, l'hétérogénéité peut être liée aux caractéristiques des interventions mises en œuvre. Certaines caractéristiques des interventions conduisent à des effets plus ou moins importants. Ces caractéristiques peuvent être liées au contenu ou à la forme des interventions (principe théorique qui sous-tend l'intervention, durée, intensité...), ou aux caractéristiques des participants (âge, sexe...). L'hétérogénéité pourrait également être due à des problèmes méthodologiques (méthodologie questionnable, faible qualité des instruments de mesure utilisés...).

Dès lors, des analyses « en sous-groupes » ont été menées afin d'identifier les composantes des études qui sont potentiellement liées à des différences d'effets. En d'autres termes, il s'agit de déterminer si l'on peut, en faisant des regroupements d'études qui partagent des caractéristiques communes, trouver des sous-ensembles plus homogènes.

Dans un premier temps, nous avons regroupé les études en fonction des principes théoriques (types) qui sous-tendent les interventions : la théorie de l'autodétermination, les approches basées sur la méditation, l'activité physique, les compétences socioémotionnelles, la psychologie positive, la thérapie cognitivo-comportementale, les approches « à l'échelle de l'école », les approches individualisées, les approches visant à harmoniser les transitions entre les niveaux d'études et les approches intégratives, qui combinent différentes approches. Cette analyse en sous-groupe est présentée dans le tableau 17. Le tableau est ordonné en fonction du nombre d'études disponibles pour chacun des types d'intervention.

⁶ Dans le graphique, l'hétérogénéité est quantifiée via le I^2 selon les recommandations de Higgings et Thompson (2002) et le Tau^2 selon la formule de DerSimonian & Laird (1986).

Tableau 17. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être psychologique, en fonction du type d'intervention

Type intervention	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I ² (%)
Autodétermination	13	0,43	[0,24 - 0,63]	90,2
Approches intégratives	11	0,45	[0,10 - 0,80]	96,3
Méditation	11	0,11	[0,03 - 0,20]	12,4
Activité physique	7	0,11	[-0,07 - 0,29]	79,5
Socioémotionnelle	7	0,08	[0,00 - 0,16]	85,7
Psychologie positive	5	0,27	[0,12 - 0,41]	79,9
Cognitivo-comportement	4	0,13	[-0,15 - 0,40]	93,5
À l'échelle de l'école	4	-0,03	[-0,15 - 0,10]	92,5
Autres	3	0,18	[0,04 - 0,31]	0
Individualisée	3	0,00	[-0,08 - 0,08]	0
Transition	2	0,07	[-0,04 - 0,17]	29,6

*Notes : Données triées en fonction du nombre d'études (k) par type d'intervention. **En gras, les types interventions dont les effets sont positifs et statistiquement significatifs** (non nuls ou délétères, en fonction des informations données par l'intervalle de confiance).*

L'analyse en sous-groupe indique que le regroupement des dispositifs selon la théorie d'action qui les sous-tend est pertinent et réduit considérablement la variance entre études⁷.

L'analyse de ce tableau renseigne également sur l'effet moyen par type d'intervention. Ainsi, les 13 études basées sur la théorie de l'autodétermination ont un effet moyen très important (+0,43). L'intervalle de confiance indique que cet effet est à minima de +0,24 et au maximum de +0,63 (en acceptant un niveau d'incertitude de 5 %). Notons que ces dispositifs concernent pour la plupart l'application de la théorie de l'autodétermination dans des cours d'éducation physique. Il s'agit donc de pratiques assez liées à un domaine disciplinaire particulier.

Les 11 interventions que nous avons qualifiées d'intégratives, car elles intègrent plusieurs éléments des autres types d'intervention (par exemple de la thérapie

⁷ Le test de différence entre les sous-groupes (Q) passe de 961,18 à 31,78.

cognitivo-comportementale et de la méditation) ont également un effet moyen très positif (+0,45).

Les effets des pratiques de méditation sont également bien documentés, puisqu'ils sont rapportés par 11 études correspondant à nos critères d'éligibilité. L'effet moyen des pratiques de méditation est positif, bien que modeste par rapport aux deux premiers. En revanche, contrairement aux autres types d'intervention, il apparaît que le niveau d'hétérogénéité des études présentant ce type d'intervention est minime. En d'autres termes, il ne semble plus y avoir de particularités liées au contenu ou à la méthodologie des études sélectionnées qui devraient davantage être creusées afin d'être sûr d'être face à un ensemble cohérent et homogène d'effets.

Notons encore l'effet moyen positif (+0,11) des interventions centrées sur la pratique de l'activité physique comme moyen de renforcer le bien-être psychologique, et l'effet important des interventions fondées sur la psychologie positive, en gardant à l'esprit que cette affirmation se fonde seulement sur cinq études. Les deux études proposant de rendre plus fluides les moments de transition entre niveaux d'études ont un effet plus modeste, mais positif (+0,07).

Les interventions fondées sur la thérapie cognitivo-comportementale (+0,13), sur les compétences socioémotionnelles (+0,8), individualisées (0) ou proposées à l'échelle de l'école identifiées dans le cadre de cette synthèse de la littérature ont parfois des effets positifs, mais potentiellement des effets délétères, comme l'indique la valeur négative dans l'intervalle de confiance, c'est pourquoi une grande vigilance s'impose dans leur sélection.

Des analyses en sous-groupes complémentaires ont été effectuées afin de déterminer si d'autres caractéristiques des interventions expliquent la variabilité des effets. Elles sont présentées dans les tableaux suivants⁸.

Tableau 18. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être psychologique, en fonction du niveau d'enseignement

Niveau scolaire	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Secondaire inférieur	44	0,18	[0,11 - 0,25]	89,4
Secondaire supérieur	13	0,16	[0,01 - 0,32]	77,8
Tout secondaire	11	0,46	[0,20 - 0,72]	97,9

Le tableau 18 indique que les interventions menées auprès d'élèves du secondaire inférieur sont les plus nombreuses. L'effet moyen des interventions ne varie pas en

⁸ Le nombre total d'études est souvent légèrement inférieur à 70 dans ces analyses. Certaines études ne permettaient en effet pas d'extraire l'information souhaitée.

fonction du niveau d'études pris en compte. L'effet moyen des interventions menées avec des élèves du secondaire répartis dans différents niveaux d'études semble plus conséquent, mais, dans la mesure où les intervalles de confiance se chevauchent, on ne peut pas conclure à une différence significative d'effets en fonction du critère « niveau d'enseignement ».

Les autres caractéristiques des interventions considérées n'impactent pas non plus l'ampleur des effets des interventions. Les tableaux 19, 20 et 21, permettent également d'indiquer que la très grande majorité des interventions (63) ont eu lieu en présentiel, sans recours à une composante numérique. Nous remarquons également que 47 interventions ont été mises en place par des enseignants. Ces interventions sont aussi efficaces que celles mises en place par d'autres professionnels, ce qui montre la possibilité d'inclure pleinement les enseignants dans la mise en place de dispositifs visant à améliorer le bien-être des élèves du secondaire. Enfin, nous pouvons mettre en évidence qu'une grande majorité des interventions a eu recours à des moments de formation professionnelle préalables ou concomitants à la mise en place de l'intervention.

Tableau 19. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être psychologique, en fonction de l'usage du numérique

Présence d'une dimension numérique	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Non	63	0,22	[0,15 - 0,29]	93,2
Oui	7	0,20	[0,01 - 0,39]	84,5

Tableau 20. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être psychologique, en fonction du type d'intervenant

Intervention mise en place par des enseignants	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Oui	47	0,24	[0,17 - 0,32]	93,5
Non	20	0,20	[0,07 - 0,32]	90,2

Tableau 21. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être psychologique, en fonction du recours à de la formation professionnelle.

Formation professionnelle	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Oui	48	0,23	[0,15 - 0,31]	93,5
Non	15	0,18	[0,06 - 0,29]	90,2

Métarégression

Nous avons effectué une métarégression afin d'identifier les caractéristiques des interventions qui pouvaient avoir un impact sur leur efficacité. Il s'agit ici de vérifier si « toutes choses égales par ailleurs » un type d'intervention s'avère particulièrement efficace. La 1^{re} ligne, l'intercept (+0,16), présente le coefficient de régression associé au type d'intervention. Les coefficients de régression des lignes suivantes indiquent quant à eux l'efficacité relative du type d'intervention, en plus (ou en moins) par rapport à l'intercept. Ainsi, un coefficient nul ne doit pas s'entendre comme une absence d'effet, mais comme un effet équivalent à l'intercept. Même si certains coefficients (autodétermination, approches intégratives) sont positifs et d'autres négatifs (à l'échelle de l'école), nous ne pouvons pas conclure en l'efficacité relative plus importante d'un type d'interventions comparativement aux autres, dans la mesure où aucun de ces coefficients n'atteint le seuil de significativité.

Tableau 22. Méta-régression des effets des interventions sur le bien-être psychologique, selon le type d'intervention

Type intervention	Nb études (k)	Effet (Coef. de rég.)	Erreur (SE)	Signif. (p. value)
Intercept (effet interventions)	67 ⁹	0,16	0,14	0,25
Autodétermination	13	0,25	0,16	0,12
Approches intégratives	11	0,26	0,16	0,11
Méditation	11	-0,02	0,16	0,93
Activité physique	7	-0,05	0,17	0,77
Socioémotionnelle	7	-0,05	0,17	0,75
Psychologie positive	5	0,10	0,18	0,59
Cognitivo-comportement	4	-0,04	0,18	0,83
À l'échelle de l'école	4	-0,19	0,18	0,29
Individualisée	3	-0,13	0,20	0,53
Transition	2	-0,11	0,21	0,61

Notes : modélisation des effets aléatoires. Données triées en fonction du nombre d'études (k) par type d'intervention.

Risque de biais

La recension systématique des études ciblant une intervention donnée n'est pas exempte de biais. Les auteurs travaillant dans le domaine de la métascience ont largement documenté des phénomènes tels que le biais de publication (Dickersin, 2005) qui relève de la tendance à favoriser la publication de résultats statistiquement significatifs comparativement à des résultats non statistiquement significatifs. Cette tendance peut tant être le résultat d'une forme d'autocensure des auteurs qui ne souhaitent pas s'investir dans un processus de publication eu égard de résultats décevants que le résultat de choix éditoriaux des revues scientifiques qui ne souhaitent pas publier des résultats nuls ou négatifs (Ferguson & Heene, 2012). Les études non publiées sont moins susceptibles d'être trouvées et incluses au sein

⁹ Les 3 interventions « autres » n'ont pas été reprises ici.

d'une revue systématique. On pourrait aussi citer le biais lié à la langue de publication, dans la mesure où l'on effectue le plus souvent des recherches bibliographiques au sein des ressources rédigées en anglais et dans la langue maternelle des chercheurs (ici le français).

La méthode du « graphique en entonnoir » ou *funnel plot* permet de mesurer le risque que les données issues d'une méta-analyse puissent être impactées par un biais de publication (figure 4). La forme triangulaire du graphique représente l'entonnoir qui devrait théoriquement chapeauter la grande majorité des études incluses. Dans la partie supérieure de la figure devraient se trouver les études concernant les plus larges effectifs. En raison des grands effectifs, ces études présentent une petite marge d'erreur et l'effet devrait être proche de l'effet moyen représenté par l'axe vertical en pointillés. Les études basées sur de petits effectifs devraient présenter une marge d'erreur (intervalle de confiance) plus grande et se disperser de part et d'autre de l'axe vertical dans la partie évasée de l'entonnoir. Si l'on est face à un biais de publication manifeste, le graphique en entonnoir est particulièrement bien fourni à son sommet et dégarni à sa base. Il s'agit là d'un signe que la revue systématique a surtout permis de recenser les études basées sur les effectifs les plus conséquents. Le graphique en entonnoir réalisé ici montre qu'il y a plus d'études au sommet du triangle qu'à sa base. Cela dit, il semble que les grosses études n'aient pas été publiées parce qu'elles présentaient un effet particulièrement grand, vu le nombre d'études combinant une petite marge d'erreur et un effet négatif ou nul : la présence de nombreuses études en haut à gauche du triangle indique la présence d'études menées sur de grands effectifs avec des effets plus négatifs qu'en moyenne. En revanche, les quatre études en bas à droite du graphique indiquent la présence d'études menées sur de petits effectifs présentant un effet particulièrement élevé, ce qui permet dans ce cas de pointer le risque de biais de publication en faveur d'études ayant démontré un effet particulièrement impressionnant sur des effectifs limités. Il s'agit des études de Katz et al., 2020a, b), de Iyer & Iyer (2019) et de Merino-Barrero et al. (2019). Notons que ces études ne relèvent pas du même type d'intervention, auquel cas nous aurions été attentifs au fait que l'effet d'un type d'intervention ne soit pas lié à ces études précises.

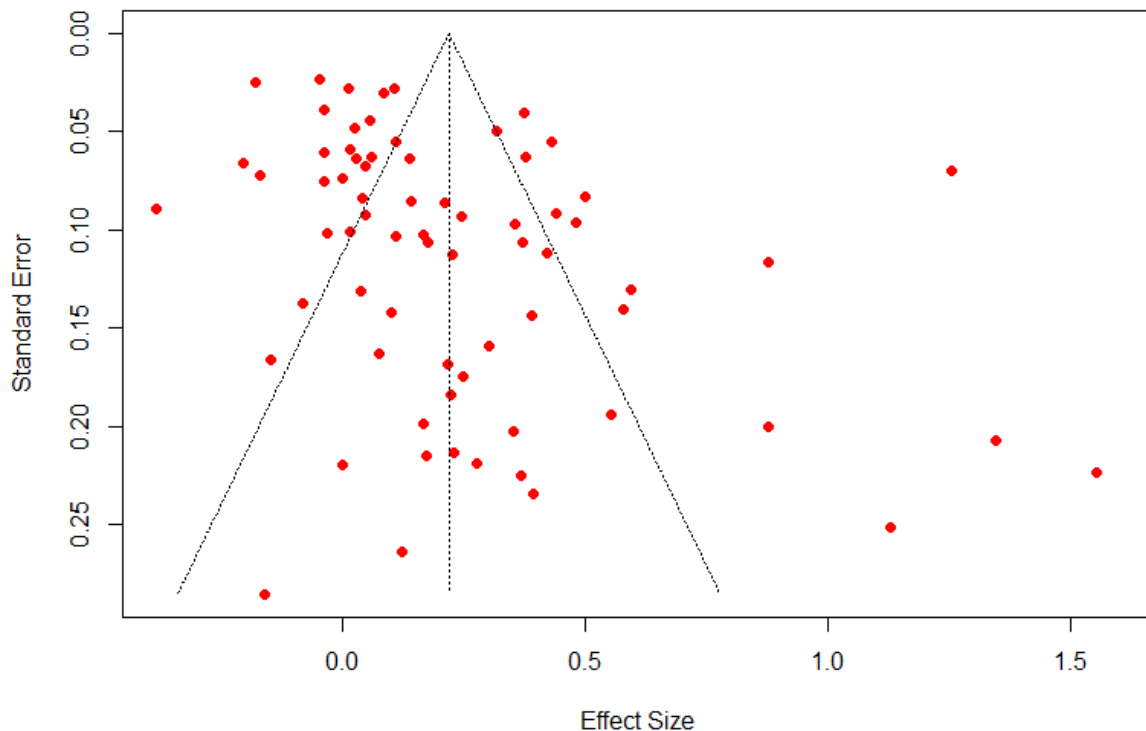


Figure 4. Funnel plot des études portant sur le bien-être psychologique

Note : Le test de l'asymétrie du *funnel plot* est significatif ($t = 3,77$, $df = 68$, $p\text{-value} = 0,0003$), ce qui indique qu'il y a bien une asymétrie dans la répartition des études en fonction de leur erreur de mesure (alors que l'on recherche la symétrie).

Un autre test utilisé dans les méta-analyses pour contrer un biais de publication est le *trim and fill*. Ici, l'on postule qu'en l'absence de biais de publication, on aurait dû obtenir un entonnoir harmonieux en termes de taille d'échantillons et d'ampleur des effets (on s'attend à une distribution normale des effets, ou que les effets les plus extrêmes soient contrebalancés). La méthode du *trim and fill* (figure 5) consiste à créer autant d'études fictives que nécessaire pour créer fictivement l'harmonie postulée. On recalcule ensuite un effet moyen et son intervalle de confiance afin de quantifier l'effet moyen des interventions une fois l'ensemble des études que l'on aurait pu s'attendre à trouver présentes. La figure suivante présente le *trim and fill* des interventions liées au bien-être psychologique.

Cela dit, cette méthode peut être critiquée. Elle postule en effet que l'on s'attend à trouver un équilibre de part et d'autre de la moyenne. Or, nous pouvons raisonnablement faire l'hypothèse que, même si ces études présentant des effets délétères existent bel et bien, elles sont moins nombreuses que les études présentant des effets à minima nuls ou positifs, dans la mesure où les chercheurs et les équipes mettant en place les interventions sont tous des professionnels qui se fondent sur une accumulation de recherches antérieures et en tirent des leçons pour proposer des interventions efficaces, ou à minima non délétères.

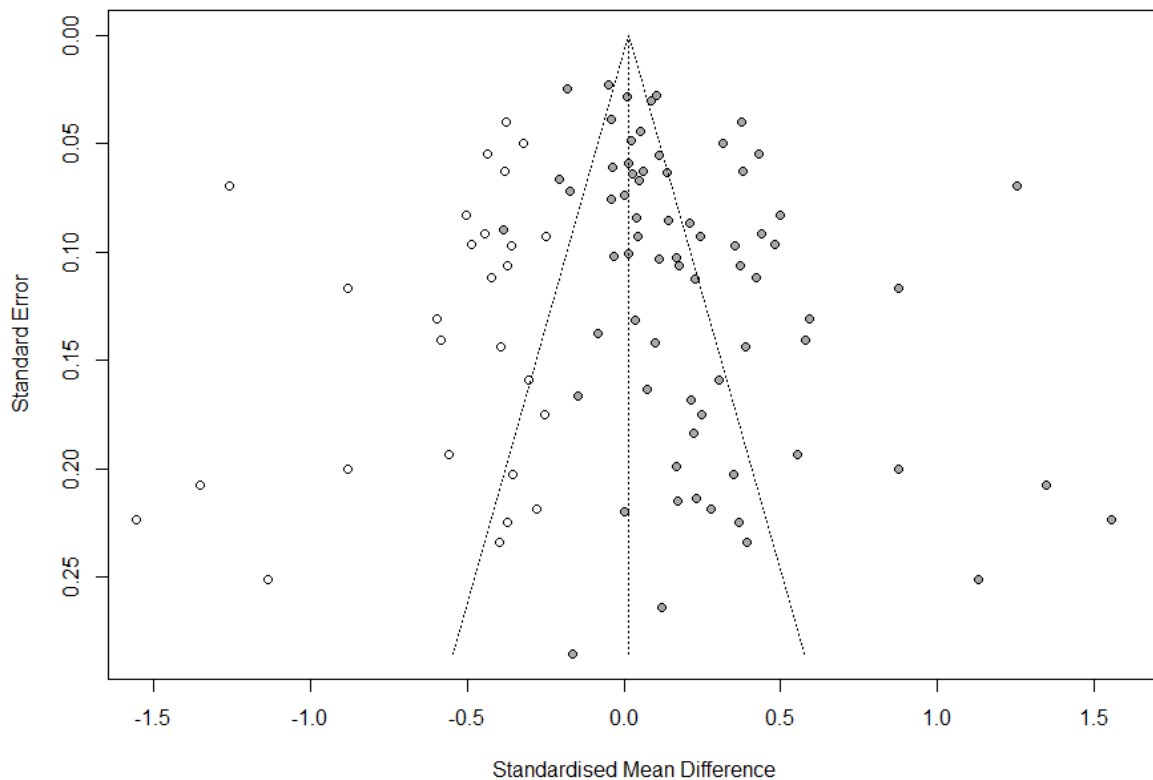


Figure 5. Trim and fill des études présentant des effets sur le bien-être psychologique

Test de sensibilité

Lors de l'examen du *Funnel plot*, nous avons mis en évidence des études se distinguant par des effets particulièrement élevés sur des effectifs particulièrement petits. Nous avons voulu vérifier de manière systématique, via un test de sensibilité (*Leave-One-Out*), si certaines études n'avaient pas un poids trop conséquent dans l'effet moyen de la méta-analyse (figure 6). Le principe de cette analyse est de recalculer l'effet moyen des interventions visant le bien-être psychologique en enlevant une à une chacune des études incluses. La valeur du « SMD » donnée pour chaque étude correspond à ce que vaudrait l'effet moyen global si l'on omettait cette étude. Seule l'étude de Katz et al. (2020), se démarque dans cette analyse, puisque sa suppression de la méta-analyse ferait passer l'effet moyen de 0,22 à 0,19.

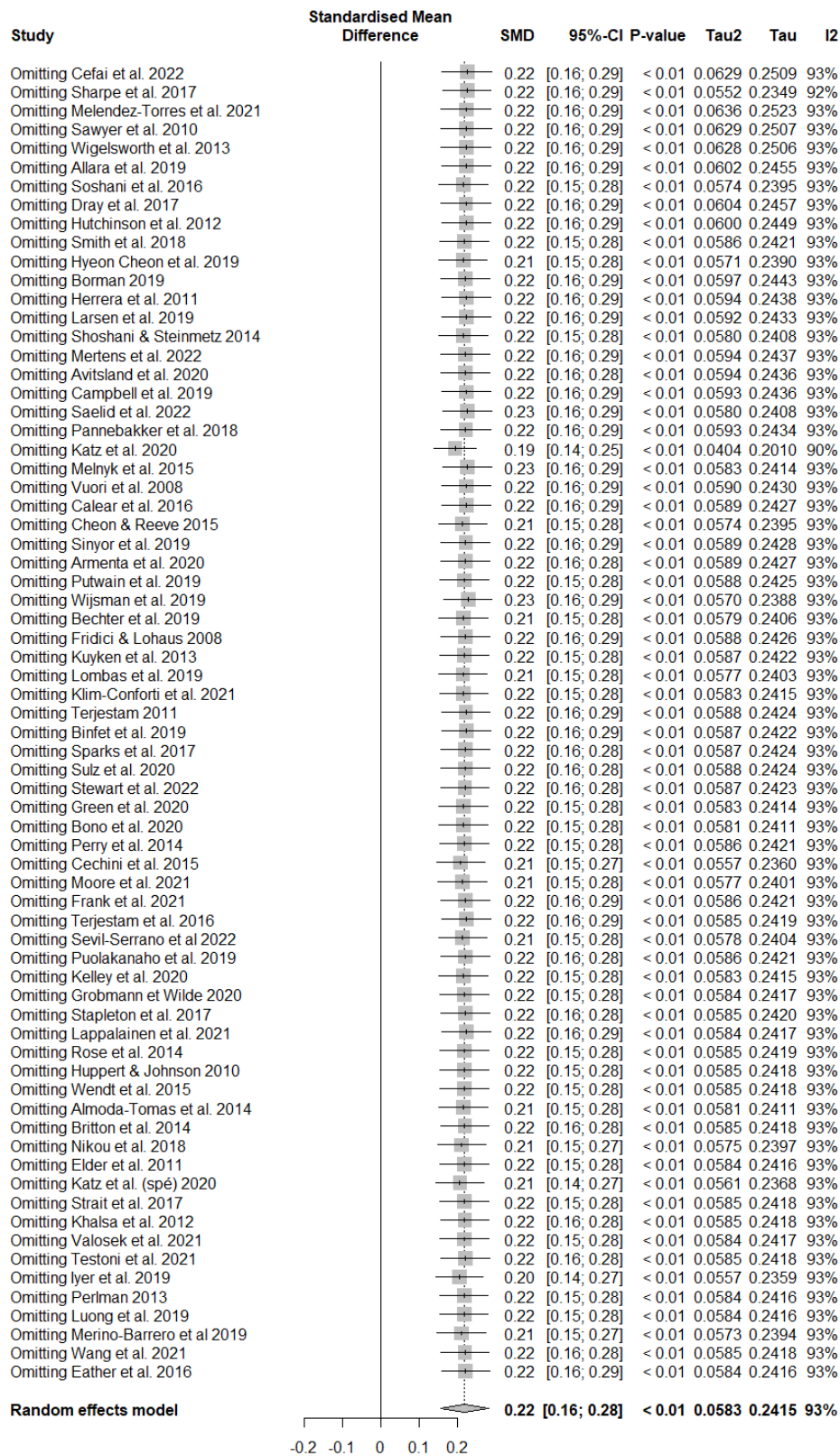


Figure 6. Test de sensibilité sur les études mesurant le bien-être psychologique

La seconde dimension du bien-être évaluée dans la présente revue systématique concerne la dimension sociale du bien-être des élèves. Pour cette analyse, nous avons sélectionné les 43 études qui évaluaient une ou plusieurs dimension(s) du bien-être social.

Comme pour la méta-analyse précédente, l'effet global des études sélectionnées sur le bien-être social est présenté en dernière ligne de la figure. **Cet effet moyen est positif et relativement conséquent : il est de +0,19**, avec 95 % de certitude de se situer dans un intervalle situé entre +0,13 et +0,26 (Figure 7). Le nombre important d'études et la taille de l'effet positive nous permettent de **conclure en l'existence d'interventions présentant des effets positifs sur le bien-être social des élèves**.

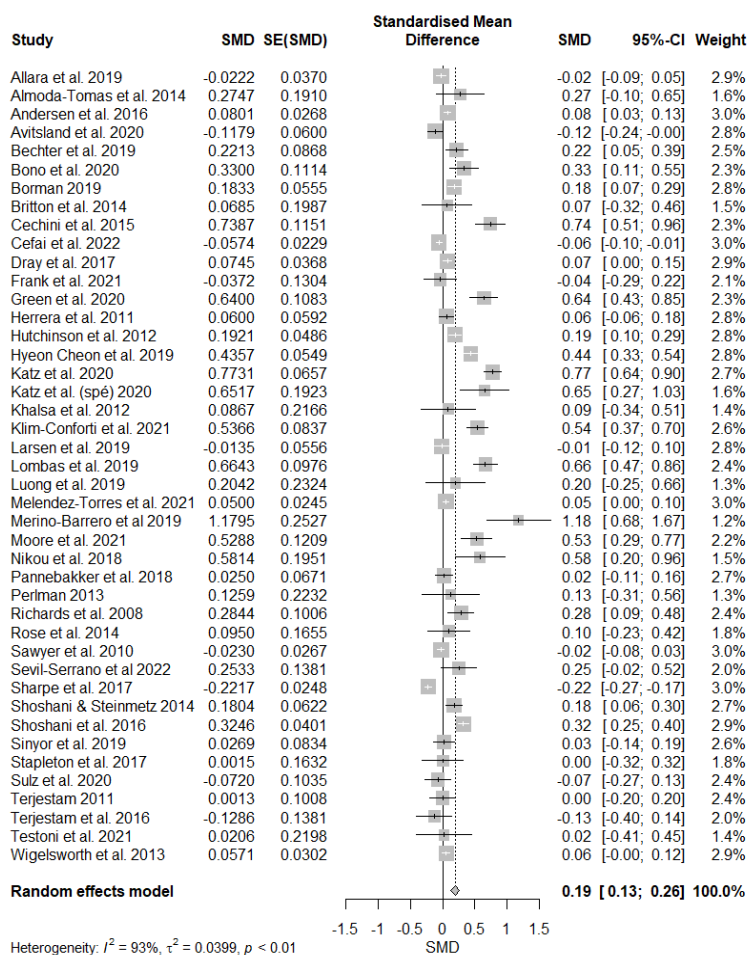


Figure 7. « Forest plot » montrant les effets sur le bien-être social pour chaque étude incluse et se prêtant au traitement méta-analytique (n=43), et effet moyen de l'ensemble des études sur le bien-être social

Hétérogénéité des effets et variables modératrices

L'indice d'hétérogénéité ($I^2 = 93\%$) nous a conduits à tenter d'identifier les caractéristiques des études qui pourraient permettre de réduire cette hétérogénéité.

L'analyse en sous-groupe en fonction du type d'intervention permet de réduire considérablement le niveau d'hétérogénéité des études, ce qui indique qu'il s'agit là d'une caractéristique pertinente. Le tableau 23 pointe l'intérêt particulier des études basées sur la théorie de l'autodétermination, des approches intégratives et de la psychologie positive. L'unique étude portant sur l'amélioration des transitions a également obtenu des effets positifs sur le bien-être social des élèves.

Tableau 23. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être social, en fonction du type d'intervention.

Type intervention	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I^2 (%)
Autodétermination	9	0,39	[0,19 - 0,58]	82,8
Socioémotionnelle	6	0,07	[-0,02 - 0,16]	89,6
Approches intégratives	5	0,48	[0,21 - 0,75]	82,6
À l'échelle de l'école	5	0,02	[-0,12 - 0,16]	96,2
Méditation	5	-0,01	[-0,14 - 0,11]	0
Psychologie positive	4	0,28	[0,20 - 0,36]	24,3
Activité physique	3	0,16	[-0,30 - 0,63]	91,3
Cognitivo- comportement	2	0,28	[-0,22 - 0,78]	94,6
Individualisée	2	0,02	[-0,06 - 0,10]	0
Transition	1	0,18	[0,07 - 0,29]	/
Autre	1	0,00	[-0,32 - 0,32]	/

Notes : modélisation des effets aléatoires. Données triées en fonction du nombre d'études (k) par type d'intervention. En gras, les types interventions dont les effets sont positifs et statistiquement significatifs (non nuls ou délétères, en fonction des informations données par l'intervalle de confiance).

Les autres analyses en sous-groupes mettent en évidence que d'autres caractéristiques des interventions réduisent considérablement le niveau d'hétérogénéité entre études : le niveau d'enseignement et l'usage du numérique. Comme l'indique l'analyse du recouvrement des intervalles de confiance en fonction du niveau d'enseignement auquel est mise en place l'intervention, les huit études travaillant sur l'ensemble du secondaire ont un effet important de +0,44, qui est « presque significativement » (cf. note du tableau 24) plus élevé que les interventions mises en place dans l'un ou l'autre niveau d'enseignement. On peut dresser le même constat à propos des interventions exploitant le numérique, dont l'effet est « presque significativement » plus important que celles n'incluant pas cette dimension, avec cependant davantage de prudence encore, dans la mesure où seules deux études intègrent une composante numérique (tableau 25).

Tableau 24. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être social, en fonction du niveau d'enseignement

Niveau scolaire	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Secondaire inférieur	25	0,15	[0,06 - 0,23]	92,2
Secondaire supérieur	9	0,10	[-0,01 - 0,20]	53,3
Tout secondaire	8	0,44	[0,17 - 0,71]	97,3

Note : Au seuil de certitude de 95 % que nous avons utilisé dans toutes nos analyses, la différence n'est pas significative. Notons cependant que si nous avons pris un seuil de certitude de 94 %, la différence serait significative (p-value de la différence entre les sous-groupes = 0,06).

Tableau 25. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être social, en fonction de l'usage du numérique

Présence d'une dimension numérique	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Non	41	0,18	[0,12 - 0,25]	93,3
Oui	2	0,41	[0,18 - 0,63]	20,2

Note : Au seuil de certitude de 95 % que nous avons utilisé dans toutes nos analyses, la différence n'est pas significative. Notons cependant que si nous avons pris un seuil de certitude de 93 %, la différence serait significative (p-value de la différence entre les sous-groupes = 0,07).

Concernant l'implication des enseignants, les analyses en sous-groupes (tableau 26) indiquent qu'un grand nombre d'études (32 sur les 42 examinées ici) relatent des interventions visant le bien-être social mises en place par des enseignants. L'effet moyen de ces interventions est de 0,21, avec un intervalle de confiance dont la limite la plus basse est à 0,14, ce qui indique des effets à minima positifs. Les 10 études visant le bien-être social mises en place par d'autres intervenants ont également un effet moyen intéressant (0,15), mais certaines études ont un effet légèrement négatif. Cependant, l'analyse de la différence entre les sous-groupes ne montre pas de différence significative entre les deux modalités analysées ici. La dernière analyse en sous-groupe (tableau 27) montre qu'une majorité d'études propose de la formation professionnelle en lien avec l'intervention avant sa mise en place, sans qu'il y ait de différence d'effet en fonction de cette variable.

Tableau 26. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être social, en fonction du type d'intervenant

Intervention mise en place par des enseignants	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Oui	32	0,21	[0,14 - 0,28]	92,6
Non	10	0,15	[-0,03 - 0,33]	93,7

Tableau 27. Analyse en sous-groupe des effets des interventions sur le bien-être social, en fonction du recours à de la formation professionnelle

Formation professionnelle	Nb études (k)	Effet (G de Hedges)	Intervalle conf. (95 % certitude)	I² (%)
Oui	31	0,19	[0,10 - 0,27]	93,5
Non	10	0,20	[0,06 - 0,34]	90,2

Métarégression

Nous avons effectué une métarégression afin d'identifier les caractéristiques des interventions qui pouvaient avoir un impact sur le bien-être social. L'intercept étant de zéro, l'efficacité des types d'interventions peut être interprétée en se référant directement à la valeur du coefficient de régression associé à chaque type d'intervention. Avec un coefficient de 0,52, significatif au seuil de 95 %, les interventions relevant d'approches intégratives sont significativement plus efficaces que les autres interventions pour améliorer le bien-être social des élèves.

Tableau 28. Métarégression des effets des interventions sur le bien-être psychologique, selon le type d'intervention

Type intervention	Nb études (k)	Effet (Coef. de rég.)	Erreur (SE)	Signif. (p. value)
Intercept (effet interventions)	42 ¹⁰	0,00	0,22	0,99
Socioémotionnelle	6	0,09	0,23	0,71
Approches intégratives	5	0,52*	0,24	0,03
À l'échelle de l'école	5	0,02	0,23	0,94
Méditation	5	0,00	0,24	0,99
Psychologie positive	4	0,28	0,24	0,24
Activité physique	3	0,14	0,25	0,58
Cognitivo-comportement	2	0,28	0,25	0,27
Individualisée	2	0,02	0,25	0,93
Transition	1	0,18	0,27	0,50

Notes : Données triées en fonction du nombre d'études (k) par type d'intervention.

¹⁰ L'intervention « autre » n'a pas été reprise ici.

Risque de biais

Comme pour la méta-analyse précédente, nous avons réalisé un Funnel Plot (figure 8) et Trim and fill (figure 9) afin d'identifier les risques de biais liés à la diversité des études recensées. Le Funnel Plot présente une asymétrie significative, sans doute en raison de cas extrêmes, comme l'étude de Katz et al. (2020) qui présente de petits effectifs et des effets particulièrement importants.

Le Trim and Fill ajoute quant à lui des études ayant de faibles erreurs standards (grands effectifs) tout en ayant des effets négatifs. Si de telles études existaient, elles auraient conduit à un effet moyen de zéro sur le bien-être social.

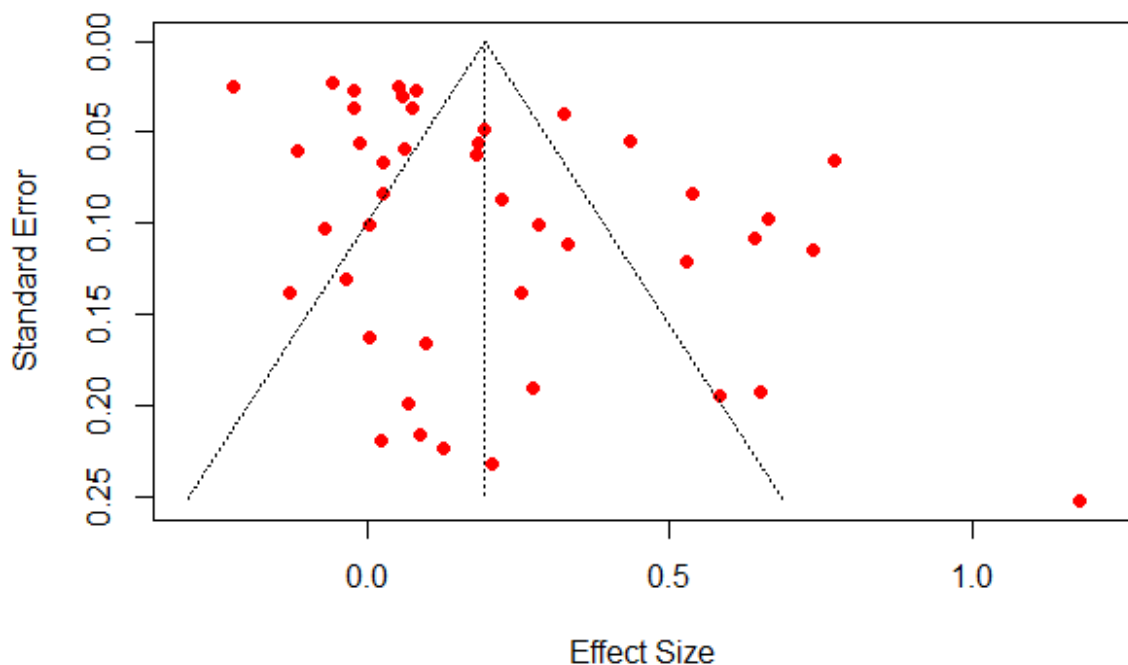


Figure 8. Funnel plot des études portant sur le bien-être social

Note : Le test de l'asymétrie du *funnel plot* est significatif ($t = 3,55$, $df = 41$, $p\text{-value} = 0,0010$), ce qui indique qu'il y a bien une asymétrie dans la répartition des études en fonction de leur erreur de mesure (alors que l'on recherche la symétrie).

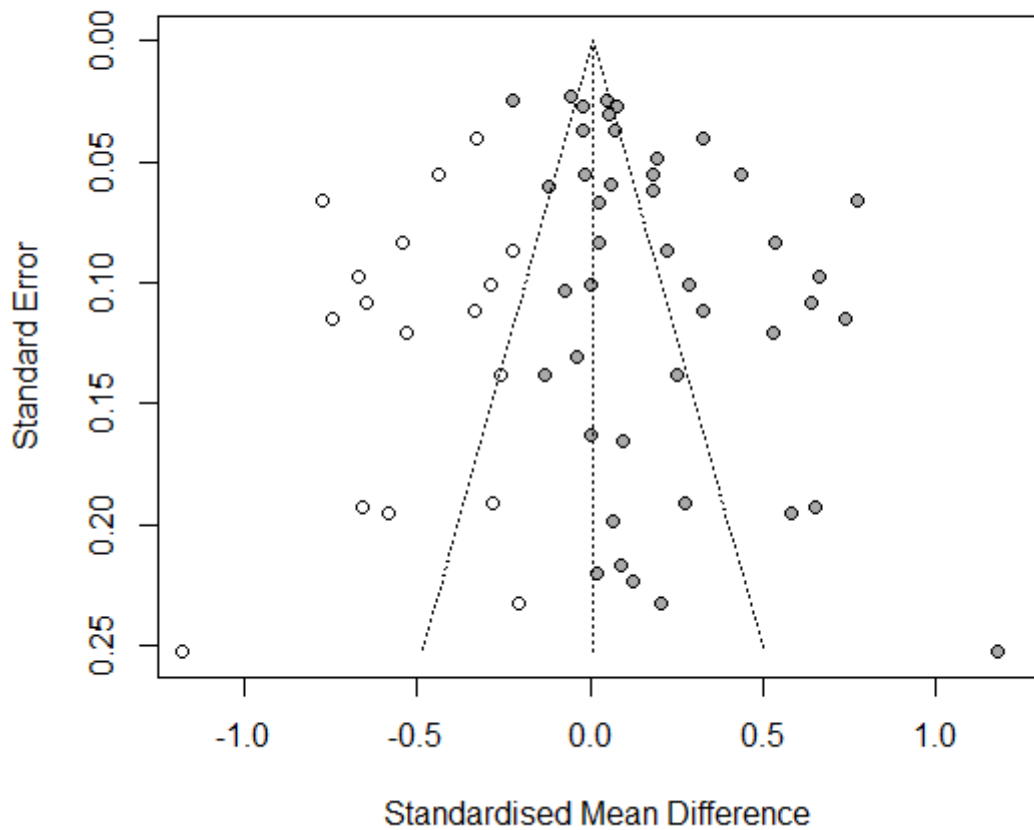


Figure 9. Trim and fill des études présentant des effets sur le bien-être social

Test de sensibilité

Comme pour la méta-analyse portant sur le bien-être psychologique, nous avons vérifié, via un test de sensibilité, si certaines études n'avaient pas un poids trop conséquent dans l'effet moyen de la méta-analyse. Dans la figure 10, la valeur du « SMD » donnée pour chaque étude correspond à ce que vaudrait l'effet moyen global si l'on omettait cette étude. À l'instar du constat établi pour le bien-être social, seule l'étude de Katz et al. (2020) est à épingle, dans la mesure où sa suppression ferait passer l'effet moyen de 0,19 à 0,17.

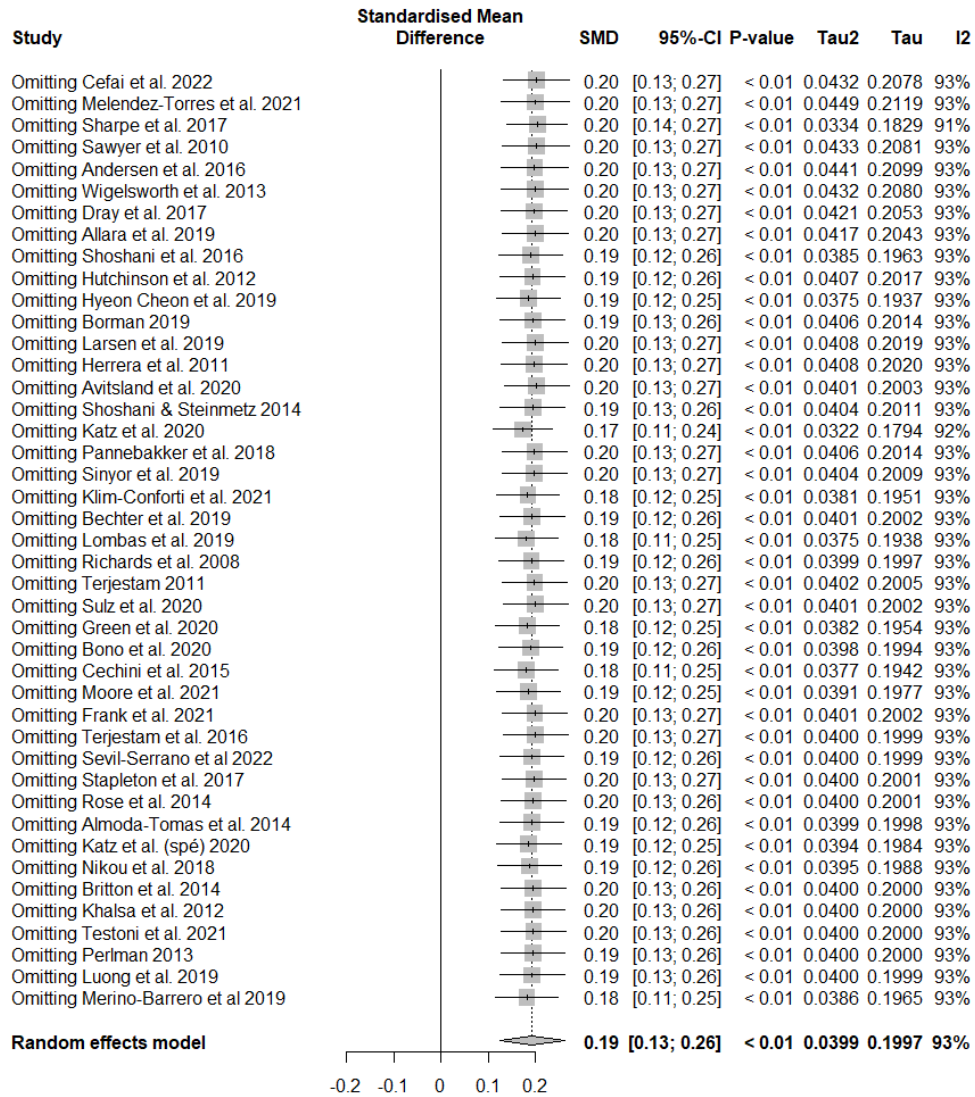


Figure 10. Test de sensibilité sur les études mesurant le bien-être social

V. CONCLUSION

La revue systématique des dispositifs disponibles pour améliorer le bien-être des adolescents en contexte scolaire montre qu'une pléthore de dispositifs a déjà été soumise à un processus d'évaluation expérimentale au niveau international. Il apparaît clairement que dans de nombreux pays industrialisés, les écoles sont envisagées comme des milieux privilégiés pour prévenir les problèmes de santé mentale des jeunes et ainsi contribuer à leur bien-être psychologique et social.

De nombreux dispositifs ont été recensés. En moyenne, ils ont des effets importants sur le bien-être psychologique et social des adolescents. Nombre d'entre eux sont mis en place par les enseignants eux-mêmes. Ces derniers bénéficient pour cela d'une formation professionnelle continue. Les dispositifs sélectionnés ici ont été jugés répliquables, dans le sens où leur mise en place ne nécessite pas de mobiliser des moyens financiers ou humains inenvisageables à l'échelle d'une école ou d'un système éducatif.

Les méta-analyses réalisées permettent aussi d'attirer l'attention sur le fait que les théories d'actions qui sous-tendent les interventions mises en œuvre ont une influence sur l'efficacité des dispositifs. En particulier, nous avons montré que la théorie de l'autodétermination appliquée dans des domaines disciplinaires (éducation physique, biologie) avait un effet fort et significatif sur le bien-être psychologique des élèves. Les approches intégratives, qui combinent plusieurs approches (telles que la thérapie cognitivo-comportementale et la médiation par exemple) ont également en moyenne un effet fort et significatif. Il en va de même pour les approches fondées sur la psychologie positive. Les techniques de méditation et l'activité physique ont également un effet moyen significatif, mais plus modeste.

Concernant le bien-être social, qui est lié aux relations interpersonnelles des jeunes, les approches intégratives se sont avérées les plus prometteuses, avec un effet moyen fort et significatif. Les approches basées sur la théorie de l'autodétermination et la psychologie positive ont également des effets moyens positifs et significatifs.

Au-delà de ces constats généraux, notre travail visait également, dans une perspective d'éducation fondée sur les preuves, à fournir aux décideurs et acteurs de l'enseignement une description des dispositifs particuliers qui ont fait l'objet d'études comparatives. En effet, pour porter ces fruits, ce ne sont pas des principes généraux qui doivent être mis en œuvre sur le terrain avec plus ou moins de bonheur (rappelons que certains dispositifs se sont avérés contreproductifs), mais bien des dispositifs précis. Pour identifier le/les dispositif(s) qui correspondent le mieux aux réalités de terrain, les fiches descriptives présentées dans le présent rapport ont été conçues comme une porte d'entrée pour la sélection des dispositifs efficaces les plus pertinents. Gageons qu'elles feront l'objet d'une large diffusion.

VI. LIMITES ET PERSPECTIVES

Pour cette revue systématique inédite portant sur les interventions visant à améliorer le bien-être des élèves, nous avons visé les standards de qualité recommandés actuellement par les auteurs et instances de référence dans l'évaluation de la qualité des processus d'extraction de données et d'analyse de la qualité des études (Shea et al., 2017 ; What Works Clearinghouse, 2022).

Nous avons établi de manière transparente et à priori le protocole de recherche et les critères de sélection des études. Nous avons utilisé un processus de sélection des études en double aveugle avec arbitrage par un tiers. Nous avons fourni de manière transparente les équations de recherche utilisées pour rendre possible la réplique de notre travail par d'autres chercheurs. Nous avons décidé à priori de la méthode de calcul par randomisation pour la méta-analyse. Nous avons évalué les risques de biais de la méta-analyse et effectué une analyse de sensibilité.

Au niveau de la qualité du *reporting* des études, nous avons chaque fois présenté la population, l'intervention, les groupes contrôles, les différents résultats et le *design* de la recherche.

Nous avons entrepris une analyse de la qualité des études sur des dimensions qui peuvent biaiser l'ampleur des effets. Au niveau des biais liés aux instruments de mesure, nous avons repéré les instruments de mesure conçus par les chercheurs ; nous avons identifié les interventions mises en place par un seul enseignant ou dans une seule classe ; nous avons présenté, lorsque les données étaient disponibles, les écarts entre les groupes au prétest.

Pour pousser au plus loin le processus d'analyse de qualité, nous aurions également pu identifier les instruments de mesure n'ayant pas été validés de manière externe, repérer les instruments « sur-alignés » à l'intervention. Nous aurions ensuite dû procéder à des analyses quantitatives afin de déterminer si ces facteurs de biais liés aux instruments avaient un impact sur les amplitudes des effets moyens sur le bien-être psychologique et social.

Concernant les facteurs confondants (pour les rares cas où l'intervention est mise en place par un seul intervenant ou pour les cas de différences importantes au prétest), nous aurions également dû analyser l'impact sur l'ampleur des effets rapportés.

Afin d'améliorer la qualité des données extraites, nous aurions pu contacter les auteurs responsables des études afin de leur demander des données plus précises nous évitant de devoir faire des inférences pour calculer les effets des études.

Pour tenir compte des biais de publication, nous aurions également dû contacter les experts du champ afin d'identifier des études/rapports non publiés ou non disponibles dans les bases de données exploitées. Enfin, nous aurions dû inclure la « littérature grise » (c'est-à-dire les thèses ou rapports de recherche). Nous avons

fait le choix de les exclure pour arriver à gérer, dans le temps imparti, le nombre conséquent d'études disponibles.

Afin d'identifier des caractéristiques d'efficacité des interventions, il serait pertinent d'analyser les effets en fonction de la durée des interventions. En outre, certaines interventions ont mesuré plusieurs fois les effets sur le bien-être après la fin de l'intervention. Une analyse des effets différés permettrait d'identifier des interventions dont les effets perdurent à moyen terme.

Nous souhaitons mettre en œuvre les étapes non réalisées dans les prochaines semaines, afin de pousser encore davantage le curseur qualitatif qui nous a animés au cours de ce travail.

BIBLIOGRAPHIE

- Ahmed, I., Hamzah, A. B., & Abdullah, M. N. L. Y. B. (2020). Effect of Social and Emotional Learning Approach on Students' Social-Emotional Competence. *International Journal of Instruction*, 13(4), 663-676.
- Alford, Z., & White, M. A. (2015). Positive school psychology. In *Evidence-based approaches in positive education* (pp. 93-109). Springer, Dordrecht.
- *Allara, E., Beccaria, F., Molinar, R., Marinaro, L., Ermacora, A., Coppo, A., ... & Diario della Salute Evaluation Support Team Alberto dal Molin Angelo Di Dio Simonetta Cossu Rosita Reale Simone Tonella Milena Zoppi. (2019). A school-based program to promote well-being in preadolescents: Results from a cluster quasi-experimental controlled study. *The journal of primary prevention*, 40, 151-170.
- *Almolda-Tomás, F. J., Servil-Serrano, J., Julián-Clemente, J., Abarca-Sos, A., & García González, L. (2014). Application of teaching strategies for Improving students situational motivation in physical education.
- Ancheta, A. J., Bruzzese, J. M., & Hughes, T. L. (2021). The impact of positive school climate on suicidality and mental health among LGBTQ adolescents: A systematic review. *The Journal of School Nursing*, 37(2), 75-86.
- *Andersen, S., Rod, M. H., Ersbøll, A. K., Stock, C., Johansen, C., Holmberg, T., ... & Tolstrup, J. S. (2016). Effects of a settings-based intervention to promote student wellbeing and reduce smoking in vocational schools: a non-randomized controlled study. *Social Science & Medicine*, 161, 195-203.
- *Armenta, C. N., Fritz, M. M., Walsh, L. C., & Lyubomirsky, S. (2020). Satisfied yet striving: Gratitude fosters life satisfaction and improvement motivation in youth. *Emotion*.
- *Åvitsland, A., Leibinger, E., Resaland, G. K., Solberg, R. B., Kolle, E., & Dyrstad, S. M. (2020). Effects of school-based physical activity interventions on mental health in adolescents: The School in Motion cluster randomized controlled trial. *Mental Health and Physical Activity*, 19, 100348.
- Bachelart, M. (2017). L'approche intégrative en psychothérapie : Entre tentative de déradicalisation des thérapeutes et invitation à la rencontre. *Psychothérapies*, 37(3), 171-181.
- Balu, R., & Malbin, J. (2017). Tiered Systems of Support: Lessons from MDRC Evaluations. Issue Focus. *MDRC*.
- Barnes, T. N. (2019). Changing the landscape of social emotional learning in urban schools: What are we currently focusing on and where do we go from here?. *The Urban Review*, 51, 599-637.
- Baudoin, N., & Galand, B. (2021). Les pratiques des enseignants ont-elles un effet sur le bien-être des élèves ? Une revue critique de la littérature. *Revue française de pédagogie*, 211(2), 117-146.
- Baye, A., & Bluge, V. (2016). *L'éducation fondée sur des preuves. Rapport du groupe d'expertise mandaté dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence*. Liège : Université de Liège.

- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2018). A Synthesis of Quantitative Research on Reading Programs for Secondary Students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 133-166. <https://doi.org/10.1002/rrq.229>
- *Bechter, B. E., Dimmock, J. A., & Jackson, B. (2019). A cluster-randomized controlled trial to improve student experiences in physical education: Results of a student-centered learning intervention with high school teachers. *Psychology of Sport and Exercise*, 45, 101553.
- Bélanger, M., & Marcotte, D. (2013). Étude longitudinale du lien entre les changements vécus durant la transition primaire-secondaire et les symptômes dépressifs des adolescents. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 45(2), 159.
- Ben-Arieh, A., & Frønes, I. (2011). Taxonomy for child well-being indicators: A framework for the analysis of the well-being of children. *Childhood*, 18(4), 460-476.
- *Bethmann, D., & Cho, J. I. (2022). The impacts of free school lunch policies on adolescent BMI and mental health: Evidence from a natural experiment in South Korea. *SSM-Population Health*, 18, 101072.
- Bethhäuser, B. A., Bach-Mortensen, A. M., & Engzell, P. (2023). A systematic review and meta-analysis of the evidence on learning during the COVID-19 pandemic. *Nature Human Behaviour*, 1-11.
- *Binfet, J. T., & Whitehead, J. (2019). *The effect of engagement in a kindness intervention on adolescents' well-being: A randomized controlled trial*.
- Boniwell, I., Kauffman, C., & Bouffard, L. (2017). Le coaching en psychologie positive : cultiver le bien-être, les émotions positives et les forces personnelles. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 207-224.
- *Bono, G., Mangan, S., Fauteux, M., & Sender, J. (2020). A new approach to gratitude interventions in high schools that supports student wellbeing. *The journal of positive psychology*, 15(5), 657-665.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P. T., & Rothstein, H. R. (2009). *Introduction to meta-analysis*. Wiley
- *Borman, G. D., Rozek, C. S., Pyne, J., & Hanselman, P. (2019). Reappraising academic and social adversity improves middle school students' academic achievement, behavior, and well-being. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116 (33), 16286-16291.
- Botzet, A. M., McIlvaine, P. W., Winters, K. C., Fahnhorst, T., & Dittel, C. (2014). Data collection strategies and measurement tools for assessing academic and therapeutic outcomes in recovery schools. *Peabody journal of education*, 89(2), 197-213.
- Brechet, C., & Buon, M. (2023). Étudier le développement socioémotionnel : enjeux dans le champ de l'éducation et de la santé. *Enfance*, (2), 125-130.
- *Britton, W. B., Lepp, N. E., Niles, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology*, 52(3), 263-278.
- Brunaux, H., Doga, M., Forté, L., Jacolin-Nackaerts, M., & Salaméro, É. (2022). Usages du yoga et « gestion des émotions » à l'école. *Tréma*, (57).

- *Calear, A. L., Batterham, P. J., Poyser, C. T., Mackinnon, A. J., Griffiths, K. M., & Christensen, H. (2016). Cluster randomised controlled trial of the e-couch Anxiety and Worry program in schools. *Journal of affective disorders*, 196, 210-217.
- *Campbell, A. J., Lanthier, R. P., Weiss, B. A., & Shaine, M. D. (2019). The impact of a schoolwide mindfulness program on adolescent well-being, stress, and emotion regulation: A nonrandomized controlled study in a naturalistic setting. *Journal of child and adolescent counseling*, 5(1), 18-34.
- Carsley, D., Khoury, B., & Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness interventions for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693-707.
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ornaghi, V. (2020). *Mental health promotion in schools: A comprehensive theoretical framework*.
- *Cechini, J. A., González González de Mesa, C., Llamedo, R., Rodríguez, C., & Areces, D. (2021). Teachers motivational climate and target strategies intervention effect on secondary school physical education classes. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 16(4), 4.
- *Cefai, C., Camilleri, L., Bartolo, P., Grazzani, I., Cavioni, V., Conte, E., ... & Colomeischi, A. A. (2022). The effectiveness of a school-based, universal mental health programme in six European countries. *Frontiers in Psychology*, 13, 925614.
- *Cheon, S. H., & Reeve, J. (2015). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary educational psychology*, 40, 99-111.
- *Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- Cheung, A. C., & Slavin, R. E. (2016). How methodological features affect effect sizes in education. *Educational Researcher*, 45(5), 283-292.
- Cohen J. (1962). The statistical power of abnormal-social psychological research: A review. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 65(3), 145-153.
- Conley, C. S., Durlak, J. A., Shapiro, J. B., Kirsch, A. C., & Zahniser, E. (2016). A meta-analysis of the impact of universal and indicated preventive technology-delivered interventions for higher education students. *Prevention Science*, 17, 659-678.
- Cooke, P. J., Melchert, T. P., & Connor, K. (2016). Measuring well-being: A review of instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730-757.
- Cooper, H., Hedges, L. V., & Valentin, J. C. (2019). *The handbook of research synthesis and meta-analysis* (3rd ed.). Russell Sage Foundation.
- Cottraux, J. (2006). Les thérapies comportementales et cognitives. *Médecine*, 2(10), 451-455.
- Crane, R. S., Brewer, J., Feldman, C., Kabat-Zinn, J., Santorelli, S., Williams, J. M. G., & Kuyken, W. (2017). What defines mindfulness-based programs? The warp and the weft. *Psychological medicine*, 47(6), 990-999.
- Dale, L. P., Vanderloo, L., Moore, S., & Faulkner, G. (2019). Physical activity and depression, anxiety, and self-esteem in children and youth: An umbrella systematic review. *Mental Health and Physical Activity*, 16, 66-79.

- Day, C. M., Smith, A., Short, E. J., & Bater, L. (2022). Dialectical behavior therapy skills groups for youth in schools: a systematic review. *Adolescent Research Review*, 7(2), 267-284.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of educational research*, 102 (4), 303-320.
- de Boer, H., Donker, A. S., & van der Werf, M. P. (2014). Effects of the attributes of educational interventions on students' academic performance: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 84(4), 509-545.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Self-determination research: Reflections and future directions*.
- De Landsheere, G. (1979). Personnalité intégrée. *Office québécois de la langue française. Grand dictionnaire terminologique*. Consulté le 20 juillet 2023 sur <https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/fiche-gdt/fiche/8462488/personnalite-integree>
- Demeuse, M., & Lafontaine, D. (2005). L'orientation scolaire en Communauté française de Belgique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (38), 35-52.
- DerSimonian, R., & Laird, N. (1986). Meta-analysis in clinical trials. *Controlled Clinical Trials* 7:177-188.
- Dickersin, K. (2005). Publication bias: recognizing the problem, understanding its origins and scope, and preventing harm. In H. R. Rothstein, A. J. Sutton & M. Borenstein, *Publication Bias in Meta-analysis - Prevention, Assessment and Adjustments* (pp. 11-33). John Wiley & Sons.
- *Dray, J., Bowman, J., Campbell, E., Freund, M., Hodder, R., Wolfenden, L., ... & Wiggers, J. (2017). Effectiveness of a pragmatic school-based universal intervention targeting student resilience protective factors in reducing mental health problems in adolescents. *Journal of adolescence*, 57, 74-89.
- *Eather, N., Morgan, P. J., & Lubans, D. R. (2016). Effects of exercise on mental health outcomes in adolescents: Findings from the CrossFit™ teens randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 26, 14-23.
- Ebert, D. D., Berking, M., Cuijpers, P., Lehr, D., Pörtner, M., & Baumeister, H. (2015). Increasing the acceptance of internet-based mental health interventions in primary care patients with depressive symptoms. A randomized controlled trial. *Journal of affective disorders*, 176, 9-17.
- Egger, M., Smith, G.D., Schneider, & M., Minder, C. (1997). Bias in meta-analysis detected by a simple, graphical test. *British Medical Journal*, 315, 629-634
- *Elder, C., Nidich, S., Colbert, R., Hagelin, J., Grayshield, L., Oviedo-Lim, D., ... & Gerace, D. (2011). Reduced Psychological Distress in Racial and Ethnic Minority Students Practicing the Transcendental Meditation Program. *Journal of Instructional Psychology*, 38(2).
- Emerson, L.-M., de Diaz, N. N., Sherwood, A., Waters, A., & Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75.
- Essau, C. A. (2003). Comorbidity of anxiety disorders in adolescents. *Depression and anxiety*, 18(1), 1-6.

- Fédération Wallonie-Bruxelles. (2017). Avis n° 3 du Groupe central. Bruxelles, Belgique : Pacte pour un Enseignement d'Excellence.
- Ferguson, C. J., & Heene, M. (2012). A vast graveyard of undead theories: publication bias and psychological science's aversion to the null. *Perspectives on Psychological Science*, 7(6), 555-561. <https://doi.org/10.1177/1745691612459059>
- *Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D. L., ... & Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
- Francotte, E., Baudoin, N., Coertjens, L., Galand, B., Crépin, F., Quittre, V., Baye, A., Monseur, C., & Lafontaine, D. (février 2023). *Enquête multidimensionnelle et systémique relative au bien-être à l'école et au climat scolaire (OASE 7). Rapport final*. Fédération Wallonie-Bruxelles. Administration générale de l'enseignement, Direction générale du Pilotage du Système éducatif.
- Fredrickson, B. L., & Joiner, T. (2002). Positive emotions trigger upward spirals toward emotional well-being. *Psychological science*, 13(2), 172-175.
- *Fridrici, M., & Lohaus, A. (2009). Stress-prevention in secondary schools: online-versus face-to-face-training. *Health Education*, 109 (4), 299-313.
- Froh, J. J., Sefick, W. J., & Emmons, R. A. (2008). Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being. *Journal of school psychology*, 46(2), 213-233.
- Galand, B. (2022). Que sait-on à propos du bien-être des élèves ? Avancées et perspectives. In *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF)*.
- *Green, A. L., Ferrante, S., Boaz, T. L., Kutash, K., & Wheeldon-Reece, B. (2021). Social and emotional learning during early adolescence: Effectiveness of a classroom-based SEL program for middle school students. *Psychology in the Schools*, 58(6), 1056-1069.
- Green, S., Higgins, J. P. T., Alderson, P., Clarke, M., Mulrow, C. D., & Oxman, A. D. (2011). Introduction. In J. P. T. Higgins & S. Green (eds.), *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (5th ed.) (pp. 3-10). The Cochrane Collaboration.
- *Großmann, N., & Wilde, M. (2020). Promoting interest by supporting learner autonomy: The effects of teaching behaviour in biology lessons. *Research in Science Education*, 50, 1763-1788.
- *Hatzichristou, C., Lianos, P., & Lampropoulou, A. (2017). Cultural construction of promoting resilience and positive school climate during economic crisis in Greek schools. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(3), 192-206.
- *Herrera, C., Grossman, J. B., Kauh, T. J., & McMaken, J. (2011). Mentoring in schools: An impact study of Big Brothers Big Sisters school-based mentoring. *Child development*, 82(1), 346-361.
- Higgins, J.P.T., & Thompson, S.G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in Medicine*, 21, 1539-1558.
- Hill, C. J., Bloom, H. S., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Empirical benchmarks for interpreting effect sizes in research. *Child development perspectives*, 2(3), 172-177.

- Horowitz, J. L., & Garber, J. (2006). The prevention of depressive symptoms in children and adolescents: A meta-analytic review. *Journal of consulting and clinical psychology, 74*(3), 401.
- *Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools: The importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), 264-274.
- *Hutchinson, P., Carton, T. W., Broussard, M., Brown, L., & Chrestman, S. (2012). Improving adolescent health through school-based health centers in post-Katrina New Orleans. *Children and Youth Services Review, 34*(2), 360-368.
- *Iyer, R. B., & Iyer, B. N. (2019). The impact of heartfulness-based elective on middle school students. *American Journal of Health Behavior, 43*(4), 812-823
- Jindal-Snape, D., Hannah, E. F., Cantali, D., Barlow, W., & MacGillivray, S. (2020). Systematic literature review of primary–secondary transitions: International research. *Review of Education, 8*(2), 526-566.
- Julió, L. (2017). Processus de réalisation des buts personnels et bien-être subjectif : synthèse et applications. *Revue québécoise de psychologie, 38*(2), 81-99.
- *Katz, J., Knight, V., Mercer, S. H., & Skinner, S. Y. (2020a). Effects of a universal school-based mental health program on the self-concept, coping skills, and perceptions of social support of students with developmental disabilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 50*, 4069-4084.
- * Katz, J., Mercer, S. H., & Skinner, S. (2020b). 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, 12*, 323-335.
- * Kelley, T., Kessel, A., Collings, R., Rubenstein, B., Monnickendam, C., & Solomon, A. (2021). Evaluation of the iHEART mental health education programme on resilience and well-being of UK secondary school adolescents. *Journal of Public Mental Health, 20*(1), 43-50.
- *Khalsa, S. B. S., Hickey-Schultz, L., Cohen, D., Steiner, N., & Cope, S. (2012). Evaluation of the mental health benefits of yoga in a secondary school: A preliminary randomized controlled trial. *The journal of behavioral health services & research, 39*, 80-90.
- *Klim-Conforti, P., Zaheer, R., Levitt, A. J., Cheung, A. H., Schachar, R., Schaffer, A., ... & Sinyor, M. (2021). The Impact of a Harry Potter-based cognitive-behavioral therapy skills curriculum on suicidality and well-being in middle schoolers: a randomized controlled trial. *Journal of affective disorders, 286*, 134-141.
- *Koivisto, P., Vuori, J., & Vinokur, A. D. (2010). Transition to work: Effects of preparedness and goal construction on employment and depressive symptoms. *Journal of Research on Adolescence, 20*(4), 869-892.
- Kraft, M. A. (2020). Interpreting effect sizes of education interventions. *Educational Researcher, 49*(4), 241-253. <https://doi.org/10.3102/0013189X20912798>
- *Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., ... & Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203* (2), 126-131.

- Lacoste, S., Esparbès-Pistre, S., & Tap, P. (2005). L'orientation scolaire et professionnelle comme source de stress chez les collégiens et les lycéens. *L'orientation scolaire et professionnelle* (34/3), 295-322.
- Lamarre, C., & Marcotte, D. (2014). Anxiété et pleine conscience : la pratique en classe. *Réseau d'information pour la réussite éducative*.
- *Lappalainen, R., Lappalainen, P., Puolakanaho, A., Hirvonen, R., Eklund, K., Ahonen, T., ... & Kiuru, N. (2021). The Youth Compass-the effectiveness of an online acceptance and commitment therapy program to promote adolescent mental health: A randomized controlled trial. *Journal of contextual behavioral science*, 20, 1-12.
- Larose, S., Duchesne, S., Tarabulsy, G., Cyrenne, D., & Boisclair Châteauvert, G. (2014). *Formation des enseignants-ressources au mentorat et prévention des difficultés d'adaptation scolaire des adolescents pendant la transition primaire-secondaire*.
- *Larsen, T. B., Urke, H., Tobro, M., Årdal, E., Waldahl, R. H., Djupedal, I., & Holsen, I. (2021). Promoting mental health and preventing loneliness in upper secondary school in Norway: effects of a randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(2), 181-194.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- *Lillevoll, K. R., Vangberg, H. C. B., Griffiths, K. M., Waterloo, K., & Eisemann, M. R. (2014). Uptake and adherence of a self-directed internet-based mental health intervention with tailored e-mail reminders in senior high schools in Norway. *BMC psychiatry*, 14, 1-11.
- Llorca, A., Malonda, E., & Samper, P. (2017). Anxiety in adolescence. Can we prevent it? *Medicina Oral, Patología Oral y Cirugía Bucal*, 22(1), e70.
- *Lombas, A. S., Jiménez, T. I., Arguís-Rey, R., Hernández-Paniello, S., Valdivia-Salas, S., & Martín-Albo, J. (2019). Impact of the happy classrooms programme on psychological well-being, school aggression, and classroom climate. *Mindfulness*, 10, 1642-1660.
- *Luong, M. T., Gouda, S., Bauer, J., & Schmidt, S. (2019). Exploring mindfulness benefits for students and teachers in three German high schools. *Mindfulness*, 10, 2682-2702.
- *Martinez Jr, R. R., Marraccini, M. E., Knotek, S. E., Neshkes, R. A., & Vanderburg, J. (2022). Effects of dialectical behavioral therapy skills training for emotional problem solving for adolescents (DBT STEPS-A) program of rural ninth-grade students. *School Mental Health*, 14(1), 165-178.
- Marx, R., Tanner-Smith, E. E., Davison, C. M., Ufholz, L. A., Freeman, J., Shankar, R., ... & Hendriks, S. (2017). Later school start times for supporting the education, health, and well-being of high school students: a systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, 13(1), 1-99.
- McLaughlin, C. (2008). Emotional well-being and its relationship to schools and classrooms: A critical reflection. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 353-366.
- *Melendez-Torres, G. J., Warren, E., Viner, R., Allen, E., & Bonell, C. (2021). Moderated mediation analyses to assess intervention mechanisms for impacts on victimisation, psycho-social problems and mental wellbeing: evidence from the INCLUSIVE realist randomized trial. *Social Science & Medicine*, 279, 113984.
- *Melnyk, B. M., Jacobson, D., Kelly, S. A., Belyea, M. J., Shaibi, G. Q., Small, L., ... & Marsiglia, F. F. (2015). Twelve-Month Effects of the COPE Healthy Lifestyles TEEN

- Program on overweight and depressive symptoms in high school adolescents. *Journal of School Health*, 85(12), 861-870.
- *Merino-Barrero, J. A., Valero-Valenzuela, A., Pedreño, N. B., & Fernandez-Río, J. (2019). Impact of a sustained TPSR program on students' responsibility, motivation, sportsmanship, and intention to be physically active. *Journal of Teaching in Physical Education*, 39(2), 247-255.
- *Mertens, E. C., Deković, M., Van Londen, M., & Reitz, E. (2022). Parallel changes in positive youth development and self-awareness: The role of emotional self-regulation, self-esteem, and self-reflection. *Prevention Science*, 23(4), 502-512.
- Minges, K. E., & Redeker, N. S. (2016). Delayed school start times and adolescent sleep: a systematic review of the experimental evidence. *Sleep medicine reviews*, 28, 86-95.
- *Moore, B., Woodcock, S., & Dudley, D. (2021). Well-being warriors: A randomized controlled trial examining the effects of martial arts training on secondary students' resilience. *British Journal of Educational Psychology*, 91(4), 1369-1394.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in Education*, 7(2), 133-144.
- *Nikou, S. A., & Economides, A. A. (2018). Mobile-Based micro-Learning and Assessment: Impact on learning performance and motivation of high school students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 34(3), 269-278.
- OCDÉ. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Éditions OCDÉ. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- OCDÉ. (2020). A framework for the analysis of school climate and student well-being. *PISA 2018 Results (Volume III): What School Life Means for Students' Lives*. Éditions OCDÉ. <https://doi.org/10.1787/3b42acd8-en>
- Ohr, J. H., Deaton, J. D., Linich, K., Guest, J. D., Wymer, B., & Sandonato, B. (2020). Teacher training in K–12 student mental health: A systematic review. *Psychology in the Schools*, 57(5), 833-846.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1985). *Constitution de l'OMS*. Genève.
- Organisation Mondiale de la Santé. (1998). The World Health Organization Quality of Life Assessment (WHOQOL): Development and general psychometric properties. *Social Science & Medicine*, 46(12), 1569-1585.
- *Pannebakker, F. D., van Genugten, L., Diekstra, R. F., Gravesteyn, C., Fekkes, M., Kuiper, R., & Kocken, P. L. (2019). A social gradient in the effects of the Skills for Life program on self-efficacy and mental wellbeing of adolescent students. *Journal of school health*, 89(7), 587-595.
- Park, N., & Peterson, C. (2009). Character strengths: Research and practice. *Journal of college and character*, 10(4), 1-10.
- *Perlman, D. (2013). *Manipulation of the self-determined learning environment on student motivation and affect within secondary physical education*.
- *Perry, Y., Petrie, K., Buckley, H., Cavanagh, L., Clarke, D., Winslade, M., ... & Christensen, H. (2014). Effects of a classroom-based educational resource on adolescent mental

- health literacy: A cluster randomised controlled trial. *Journal of adolescence*, 37(7), 1143-1151.
- Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social indicators research*, 61, 59-78.
- Poncelet, D., & Lafontaine, D. (2011). Un modèle en pistes causales pour appréhender la complexité du phénomène d'accrochage scolaire lors de la transition primaire-secondaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 34(1), 55-95.
- Powell, J., Hamborg, T., Stallard, N., Burls, A., McSorley, J., Bennett, K., ... & Christensen, H. (2013). Effectiveness of a web-based cognitive-behavioral tool to improve mental well-being in the general population: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, 15(1), e2.
- *Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J. S., Hirvonen, R., Eklund, K. M., ... & Kiuru, N. (2019). Reducing stress and enhancing academic buoyancy among adolescents using a brief web-based program based on acceptance and commitment therapy: a randomized controlled trial. *Journal of youth and adolescence*, 48, 287-305.
- *Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2019). A multi-component wellbeing programme for upper secondary students: Effects on wellbeing, buoyancy, and adaptability. *School Psychology International*, 40(1), 49-65.
- Regnaux, J.-P., Guay, V., & Marsal, C. (2009). Evidence-based practice ou la pratique basée sur les preuves en rééducation. *Kinésithérapie, la Revue*, 94, 55-61. [https://doi.org/10.1016/S1779-0123\(09\)70037-3](https://doi.org/10.1016/S1779-0123(09)70037-3)
- *Richards, A., Rivers, I., & Akhurst, J. (2008). A positive psychology approach to tackling bullying in secondary schools: A comparative evaluation. *Educational and Child Psychology*.
- Romeo, R. D. (2010). Adolescence: a central event in shaping stress reactivity. *Developmental Psychobiology: The Journal of the International Society for Developmental Psychobiology*, 52(3), 244-253.
- *Rose, K., Hawes, D. J., & Hunt, C. J. (2014). Randomized controlled trial of a friendship skills intervention on adolescent depressive symptoms. *Journal of consulting and clinical psychology*, 82(3), 510.
- Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological Bulletin*, 86, 638-641.
- Rueger, S. Y., Malecki, C. K., Pyun, Y., Aycocock, C., & Coyle, S. (2016). A meta-analytic review of the association between perceived social support and depression in childhood and adolescence. *Psychological bulletin*, 142(10), 1017.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Sacré, M., Lafontaine, D., & Toczec, M. C. (2021). Comprendre et concevoir des revues systématiques de la littérature en sciences de l'éducation et de la formation. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 23(2), 1-27.

- *Sælid, G. A., Czajkowski, N. O., Aarø, L. E., Andersen, J. R., Idsøe, T., Helleseier, M. D., & Holte, A. (2022). Effects of a school-based intervention on levels of anxiety and depression: a cluster-randomized controlled trial of the MindPower program in ten high schools in Norway. *BMC psychology*, *10*(1), 14.
- *Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., Spence, S. H., Bond, L., Graetz, B., Kay, D., ... & Sheffield, J. (2010). School-based prevention of depression: a randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(2), 199-209.
- Scherrer, V., & Preckel, F. (2019). Development of motivational variables and self-esteem during the school career: A meta-analysis of longitudinal studies. *Review of Educational Research*, *89*(2), 211-258.
- Schlosser, R.W., Koul, R., & Costello, J. (2007). Asking well-built questions for evidence-based practice in augmentative and alternative communication. *Journal of Communication Disorders*, *40*(3), 225-38.
- Schotanus-Dijkstra, M., Drossaert, C. H., Pieterse, M. E., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2015). Efficacy of a multicomponent positive psychology self-help intervention: Study protocol of a randomized controlled trial. *JMIR Research Protocols*, *4*(3), 1-16. <https://doi.org/10.2196/resprot.4162>
- Schwarzer, G., Carpenter, J. R., & Rücker, G. (2015). *Meta-analysis with R*. Springer
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford review of education*, *35*(3), 293-311.
- *Sevil-Serrano, J., Aibar, A., Abós, Á., Generelo, E., & García-González, L. (2022). Improving motivation for physical activity and physical education through a school-based intervention. *The Journal of Experimental Education*, *90*(2), 383-403.
- Shapiro, A. J., Heath, N. L., & Carsley, D. (2016). Pilot evaluation of the feasibility and acceptability of StressOFF Strategies: a single-session school-based stress management program for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *9*(1), 12-28.
- *Sharpe, H., Patalay, P., Vostanis, P., Belsky, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2017). Use, acceptability and impact of booklets designed to support mental health self-management and help seeking in schools: results of a large randomised controlled trial in England. *European child & adolescent psychiatry*, *26*, 315-324.
- Shea, B. J., Reeves, B. C., Wells, G., Thuku, M., Hamel, C., Moran, J., Moher, D., Tugwell, P., Welch, V., Kristjansson, E., & Henry, D. A. (2017). AMSTAR 2: a critical appraisal tool for systematic reviews that include randomised or non-randomised studies of healthcare interventions, or both. *British Medical Journal*, *358*(j4008), 1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.j4008>
- *Shoshani, A., & Steinmetz, S. (2014). Positive psychology at school: A school-based intervention to promote adolescents' mental health and well-being. *Journal of Happiness Studies*, *15*, 1289-1311.
- *Shoshani, A., Steinmetz, S., & Kanat-Maymon, Y. (2016). Effects of the Maytiv positive psychology school program on early adolescents' well-being, engagement, and achievement. *Journal of school psychology*, *57*, 73-92.

- *Singh, N., Minaie, M. G., Skvarc, D. R., & Toumbourou, J. W. (2019). Impact of a secondary school depression prevention curriculum on adolescent social-emotional skills: Evaluation of the resilient families program. *Journal of youth and adolescence, 48*, 1100-1115.
- *Sinyor, M., Hawes, D., Rector, N. A., Cheung, A. H., Williams, M., Cheung, C., ... & Schaffer, A. (2020). Preliminary Investigation of a Novel Cognitive Behavioural Therapy Curriculum on the Wellbeing of Middle Schoolers. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*(2), 66.
- *Smith, E. N., Romero, C., Donovan, B., Herter, R., Paunesku, D., Cohen, G. L., ... & Gross, J. J. (2018). Emotion theories and adolescent well-being: Results of an online intervention. *Emotion, 18*(6), 781.
- *Sparks, C., Lonsdale, C., Dimmock, J., & Jackson, B. (2017). An intervention to improve teachers' interpersonally involving instructional practices in high school physical education: Implications for student relatedness support and in-class experiences. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 39*(2), 120-133
- Spence, S. H., & Shortt, A. L. (2007). Research Review: Can we justify the widespread dissemination of universal, school-based interventions for the prevention of depression among children and adolescents? *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48*(6), 526-542.
- *Stapleton, P., Mackay, E., Chatwin, H., Murphy, D., Porter, B., Thibault, S., ... & Pidgeon, A. (2017). Effectiveness of a school-based Emotional Freedom Techniques intervention for promoting student wellbeing. *Adolescent Psychiatry, 7*(2), 112-126.
- *Stewart, C., Goddard, E., Cakir, Z., Hall, R., & Allen, G. (2022). Can more people be "Happy Being Me"? Testing the delivery of a universal body satisfaction program by clinicians and school staff. *Eating Disorders, 30*(2), 182-209.
- *Stormshak, E. A., Fosco, G. M., & Dishion, T. J. (2010). Implementing interventions with families in schools to increase youth school engagement: The Family Check-Up model. *School Mental Health, 2*, 82-92.
- *Strait, G. G., Lee, E. R., McQuillin, S., Terry, J., Cebada, M., & Strait, J. E. (2017). The Student Check-Up: effects of paraprofessional-delivered Motivational Interviewing on academic outcomes. *Advances in School Mental Health Promotion, 10*(4), 250-264.
- *Sulz, L., Gibbons, S. L., Naylor, P. J., & Wharf-Higgins, J. (2020). Evaluation of an intervention to increase student motivation and enrollment in physical education. *Physical Educator, 77*(3), 505-530.
- *Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022a). Changes in the network structure of mental health after a multicomponent positive psychology intervention in adolescents: A moderated network analysis. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 14*(3), 987-1003.
- *Tejada-Gallardo, C., Blasco-Belled, A., & Alsinet, C. (2022b). Impact of a School-Based Multicomponent Positive Psychology Intervention on Adolescents' Time Attitudes: A Latent Transition Analysis. *Journal of youth and adolescence, 51*(5), 1002-1016.
- *Terjestam, Y. (2011). Stillness at school: well-being after eight weeks of meditation-based practice in secondary school. *Psyke & Logos, 32*(1), 12-12.

- *Terjestam, Y., Bengtsson, H., & Jansson, A. (2016). Cultivating awareness at school. Effects on effortful control, peer relations and well-being at school in grades 5, 7, and 8. *School Psychology International*, 37(5), 456-469.
- *Testoni, I., Ronconi, L., Biancalani, G., Zottino, A., & Wieser, M. A. (2021). My future: Psychodrama and meditation to improve well-being through the elaboration of traumatic loss among Italian high school students. *Frontiers in psychology*, 11, 544661.
- Theurel, A., Gimbert, F., & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socioémotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E.*, 154, 1-16.
- *Valosek, L., Nidich, S., Grant, J., Peterson, M., & Nidich, R. (2021). Effect of meditation on psychological stress and academic achievement in high school students: A randomized controlled study. *Education*, 141 (4), 192-200.
- Van de Kop, J. H., van Kernebeek, W. G., Otten, R. H., Toussaint, H. M., & Verhoeff, A. P. (2019). School-based physical activity interventions in prevocational adolescents: a systematic review and meta-analyses. *Journal of Adolescent Health*, 65(2), 185-194.
- Van de Sande, M. C., Fekkes, M., Kocken, P. L., Diekstra, R. F., Reis, R., & Gravesteyn, C. (2019). Do universal social and emotional learning programs for secondary school students enhance the competencies they address? A systematic review. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1545-1567.
- *Vuori, J., Koivisto, P., Mutanen, P., Jokisaari, M., & Salmela-Aro, K. (2008). Towards working life: Effects of an intervention on mental health and transition to post-basic education. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 67-80.
- *Wang, D., Tice-Brown, D., Smith, R., & Lipovsky, M. (2021). Mixed Methods Evaluation of a Mindful Movement Program to Improve Mental Health in Urban High School Students. *Urban Social Work*, 5(3), 164-179.
- *Wendt, S., Hipps, J., Abrams, A., Grant, J., Valosek, L., & Nidich, S. (2015). Practicing transcendental meditation in high schools: relationship to well-being and academic achievement among students. *Contemporary School Psychology*, 19, 312-319.
- What works clearinghouse. (2020). Procedures Handbook, Version 4.1. Washington, DC: IES.
- What Works Clearinghouse. (2022). *What Works Clearinghouse procedures and standards handbook, version 5.0*. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance (NCEE). This report is available on the What Works Clearinghouse website at <https://ies.ed.gov/ncee/wwc/Handbooks>.
- *Wigelsworth, M., Humphrey, N., & Lendrum, A. (2013). Evaluation of a school-wide preventive intervention for adolescents: The secondary social and emotional aspects of learning (SEAL) programme. *School Mental Health*, 5, 96-109.
- *Wijsman, L. A., Saab, N., Schuitema, J., van Driel, J. H., & Westenberg, P. M. (2019). Promoting performance and motivation through a combination of intrinsic motivation stimulation and an extrinsic incentive. *Learning Environments Research*, 22, 65-81.
- Woo, H., Bang, N. M., Cauley, B., & Choi, N. (2017). A meta-analysis: School-based intervention programs targeting psychosocial factors for gifted racial/ethnic minority students. *Journal for the Education of the Gifted*, 40(3), 199-219.

*Yang, D., & Choi, J. (2021). The effect of delaying school start time on adolescents' time use and health: evidence from a policy change in South Korea. *Asian Population Studies*, 17(1), 7-29.

REMERCIEMENTS

La réussite appartient à tout le monde. C'est au travail d'équipe qu'en revient le mérite. (Franck Piccard)

Ce rapport a bénéficié d'un véritable travail d'équipe, et nous voudrions remercier ici les personnes qui ont apporté leur pierre à l'édifice.

Merci à Coline Legros pour son aide sur la description des types de dispositifs.

Merci à Valérie Quittre pour son aide quant à la rédaction des fiches descriptives,

Merci à Anne-Marie Ciccariello pour la création du canevas et la mise en page des fiches,

Merci à Anne-Marie Alestra pour sa relecture attentive et patiente du rapport, ainsi que pour sa mise en page.