

Listening to **CHILDREN'S WELLBEING NEEDS**

MindPlay Cross-Country Research Report

*Mental Wellbeing in Early Childhood
Education: Challenges, Competences
and Support Needs Across Europe*



A Consolidated Analysis of National
Research Conducted within the
MindPlay Erasmus+ Project



**EARLY
IDENTIFICATION**



**EMOTIONAL
WELLBEING**



**FAMILY
PARTNERSHIP**



**TEACHER
COMPETENCES**



**SUPPORTIVE
SCHOOLS**



**Co-funded by
the European Union**

Co-funded by the European Union. The views and opinions expressed are solely those of the author(s) and do not necessarily reflect those of the European Union or the Foundation for the Development of the Education System (FRSE). Neither the European Union nor FRSE can be held responsible for them.

1. Introduction	6
2. Methodology	11
2.1 Research Design	11
2.2 Participating Countries	12
2.3 Target Groups	13
Teachers	13
School Leaders and Management	13
School Psychologists, Counsellors, and Development Specialists	13
Parents	14
2.4 Data Collection and Analysis	14
3. Comparative Analysis of Findings	16
3.1 Prevalence and Types of Mental Health Difficulties	16
Externalising Difficulties	17
Internalising Difficulties	18
Attention and Concentration Problems	19
Emotional Regulation Difficulties	19
Peer Conflicts and Social Difficulties	20
Environmental and Societal Factors Affecting Children's Well-being	21
3.2 Early Identification and Diagnostic Practices	24
Dominant Reliance on Observation	24
Lack of Standardised Tools and Procedures	25
Variability Across Schools	26
Teachers as First Identifiers	27
3.3 Competence Needs of Educational Professionals	28
Early Identification Competencies	29
Emotional Regulation Support	30
Behaviour Management	31
Communication with Parents	31



Crisis Intervention	32
Teacher Well-being and Self-Care	33
3.4 Systemic Barriers	34
Shortage of Specialists	35
Lack of Time	36
Insufficient Training	36
Lack of Standardised Procedures	37
Large Class Sizes	38
Teacher Workload	39
3.5 School–Family Cooperation	40
Importance of Partnership-Based Cooperation	40
Communication Challenges	41
Barriers to Effective Cooperation	42
Parental Involvement in Prevention and Support	43
Implications for MindPlay	43
3.6 Environmental and Societal Factors Affecting Children's Well-being	44
Family wellbeing	44
Parental Separation and Family Instability	45
Diversity, inclusion and cultural adaptation	46
Digital wellbeing and balanced technology use	47
Social Pressure and Changing Childhood Experiences	47
3.7 Existing Good Practices	48
Emotional Circles and Daily Emotional Check-ins	49
Social and Emotional Learning (SEL) Programmes	49
Role Play and Simulation Activities	50
Integration Activities and Community Building	50
Calm Corners and Safe Spaces	51
Drama Pedagogy and Creative Expression	51



Experiential Learning Approaches	52
3.8 Expectations Regarding MindPlay Tools	53
Practical and Evidence-Based Tools	53
Play-Based Approaches	54
Integration Games	54
Pedagogically Oriented and Observational Games	Error! Bookmark not defined.
Teacher Training and Professional Support	55
Parent Materials and Family Support Resources	56
Easy Implementation and Minimal Additional Workload	56
4. Cross-country Synthesis	58
Table 1. Main Risks Identified Across Countries	59
Table 2. Competence Needs Across Countries	60
Table 3. Systemic Barriers Across Countries	61
Table 4. Expectations Regarding MindPlay Products	63
5. Implications for MindPlay Products	64
5.1 Competence Matrix	65
5.2 Training Programmes	66
5.3 Pedagogically Oriented and Observational Games	67
5.4 Integration Games	69
5.5 Intervention Procedures	69
5.6 School Well-being Strategy	70
6. Recommendations	72
6.1 Recommendations for Schools	72
6.2 Recommendations for Policy Makers	73
6.3 Recommendations for Teacher Education Providers	74
6.4 Recommendations for MindPlay Implementation	75
6.5 Country-Specific Recommendations	76
Belgium	77



Germany	77
Hungary	78
Poland	78
Romania	79
7. Conclusions	80
8. Bibliography	82



1. Introduction

La santé mentale et le bien-être sont devenus des priorités de plus en plus importantes au sein des systèmes éducatifs dans toute l'Europe. Des recherches récentes indiquent que les difficultés émotionnelles, comportementales et sociales chez les enfants sont de plus en plus répandues, de nombreux défis apparaissant dès la petite enfance et au cours des premières années de l'éducation formelle. Les difficultés liées à la régulation émotionnelle, à l'anxiété, aux problèmes comportementaux, aux relations entre pairs, à l'attention et à l'ajustement social peuvent avoir une incidence significative sur les acquis d'apprentissage des enfants, la participation scolaire, l'inclusion sociale et le développement global. Si elles ne sont pas identifiées ni soutenues, ces difficultés peuvent avoir des conséquences à long terme sur les trajectoires éducatives des enfants, leur fonctionnement psychosocial et leur bien-être futur.

Les écoles jouent un rôle crucial dans la promotion de la santé mentale des enfants, étant donné que les enseignants et les autres professionnels de l'éducation sont souvent les premiers adultes en dehors de la famille à observer des signes précoces de difficultés émotionnelles ou comportementales. Une identification précoce et un soutien en temps utile sont donc essentiels pour prévenir l'escalade des problèmes et favoriser la résilience, les compétences sociales et les expériences scolaires positives des enfants. Toutefois, les professionnels de l'éducation sont souvent confrontés à des difficultés considérables pour reconnaître les signes avant-coureurs, faire la distinction entre les variations de développement et les préoccupations plus graves, et mettre en œuvre des mesures de soutien appropriées dans le cadre de la pratique éducative quotidienne.

Les évolutions sociétales récentes, notamment la numérisation rapide, l'évolution des structures familiales, la migration et les effets à long terme de la pandémie de COVID-19, ont encore mis en évidence la nécessité d'approches préventives et d'intervention précoce dans les environnements éducatifs.

L'Organisation mondiale de la santé estime qu'environ un enfant et un adolescent sur sept souffrent d'un problème de santé mentale, de nombreuses difficultés apparaissant pendant l'enfance (OMS, 2021). De récents rapports européens et internationaux font également état de préoccupations croissantes concernant le bien-être émotionnel, l'anxiété, les relations sociales et le sentiment d'appartenance des enfants à l'école (OCDE, 2019; OCDE, 2023). Dans le même temps, les changements sociétaux rapides, notamment la numérisation, la migration, l'évolution des structures familiales et les conséquences durables de la pandémie de COVID-19, ont accru



la nécessité d'approches préventives et d'intervention précoce dans les environnements éducatifs.

Les institutions européennes reconnaissent de plus en plus les écoles comme des environnements essentiels pour promouvoir le bien-être, la résilience, l'inclusion et le développement socio-émotionnel des enfants (Commission européenne, 2023). La recommandation du Conseil concernant l'initiative «Passeport pour la réussite scolaire» souligne l'importance d'environnements scolaires favorables et d'approches du bien-être englobant l'ensemble de l'école, tandis que la garantie européenne pour l'enfance souligne la nécessité de garantir un accès équitable à un soutien en matière de santé mentale et à des possibilités d'éducation inclusives pour tous les enfants, en particulier ceux qui sont en situation de vulnérabilité (Conseil de l'Union européenne, 2022; Commission européenne, 2021).

Dans le même temps, les écoles de toute l'Europe opèrent dans des contextes sociaux de plus en plus complexes, caractérisés par des changements sociétaux rapides, la numérisation, la migration, l'instabilité familiale et une diversité croissante parmi les populations étudiantes. Ces évolutions créent de nouvelles exigences pour les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues, les conseillers et les parents, soulignant la nécessité d'approches innovantes,



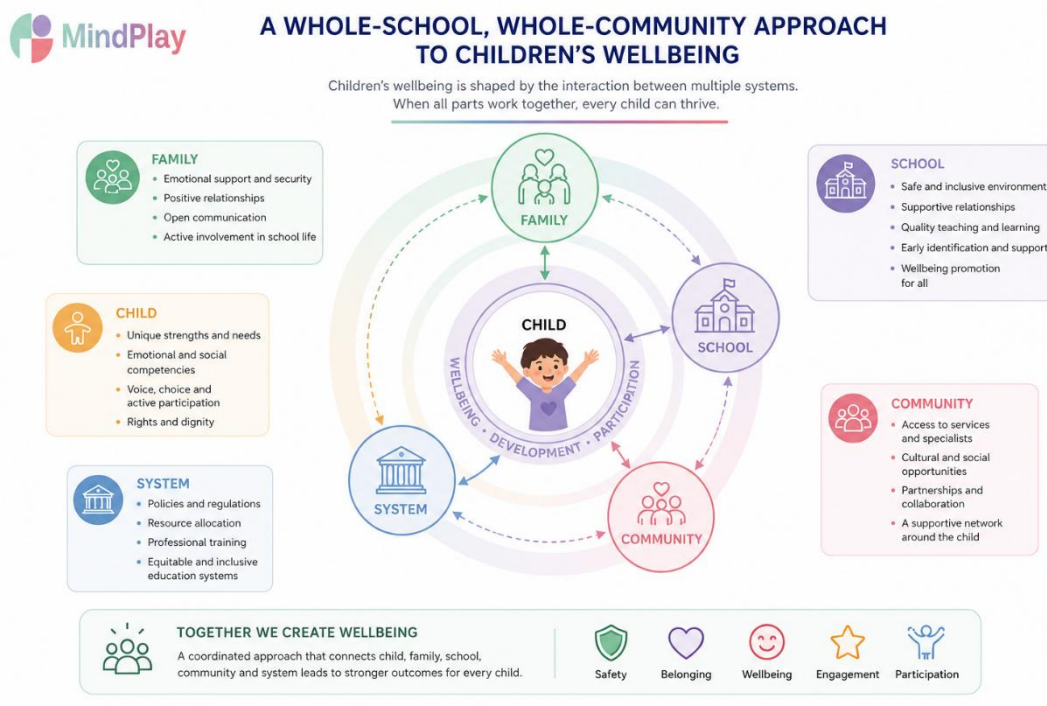
**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

fondées sur des données probantes et axées sur la pratique pour soutenir le bien-être mental des enfants.

Illustration de MindPlay 1

Le projet MindPlay (2025-1-PL01-KA220-SCH-000360826), cofinancé par le programme



Erasmus + de l'Union européenne, répond à ces défis en visant à améliorer le bien-être mental des enfants âgés de 5 à 9 ans grâce à la mise au point d'outils éducatifs, de diagnostic et d'intervention innovants. Le projet vise à renforcer les compétences des enseignants, des éducateurs, des chefs d'établissement et d'autres professionnels dans les domaines de la prévention, de l'identification précoce et du soutien aux enfants confrontés à des difficultés émotionnelles et comportementales.

Bien que les problèmes de santé mentale aient servi de point de départ à cette analyse des besoins, les conclusions montrent systématiquement que les écoles ont besoin de solutions pratiques axées sur la prévention plutôt que de systèmes de diagnostic supplémentaires. Dans les pays partenaires, les parties prenantes ont souligné que l'identification précoce, les compétences des enseignants, la résilience émotionnelle, la coopération entre l'école et la famille



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

et les outils pratiques en classe constituaient les principales priorités pour améliorer le bien-être des enfants.

Le module de travail 2 (WP2) — *Cartographie des besoins* en compétences — constitue un élément fondamental du projet. L'objectif premier de ce module de travail est d'obtenir des informations fondées sur des données probantes concernant les besoins en compétences et en aptitudes des principaux acteurs de l'éducation, de recenser les principaux risques et défis en matière de santé mentale rencontrés dans les écoles et d'étudier les pratiques existantes, les obstacles et les besoins de soutien liés au bien-être mental des enfants. Les conclusions visent à éclairer le développement de produits MindPlay de haute qualité et sur mesure, y compris des programmes de formation, des jeux de diagnostic et d'éducation, des procédures d'intervention, des activités d'intégration et des recommandations stratégiques pour les écoles. En outre, les données probantes produites par le groupe de travail «Article 2» constituent la base de la grille européenne de compétences en matière de jeux d'idées, qui consolide les menaces recensées, les exigences en matière de compétences, les aptitudes pratiques et les priorités de formation. La matrice servira de réalisation intermédiaire et de base factuelle principale pour la conception et l'élaboration des programmes de formation, des outils éducatifs et des ressources de mise en œuvre du WP3.

Les recherches ont été menées dans cinq pays européens: La Belgique, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne et la Roumanie. Ces pays représentent des contextes éducatifs, culturels et sociaux divers, tout en étant confrontés à de nombreux défis communs liés à la santé mentale et au bien-être des enfants. L'inclusion de multiples perspectives nationales permet une compréhension globale à la fois des tendances européennes communes et des besoins spécifiques au contexte.

Le présent rapport consolidé synthétise les conclusions des études nationales menées dans tous les pays participants. Il fournit une analyse comparative des points de vue des enseignants, des chefs d'établissement, des psychologues et conseillers scolaires, des spécialistes du développement et des parents en ce qui concerne les besoins des enfants en matière de santé mentale, les pratiques d'identification précoce, les lacunes en matière de compétences, les obstacles systémiques et les attentes concernant les futurs outils MindPlay.

Plus précisément, les objectifs du présent rapport consolidé sont les suivants:

- recenser les difficultés émotionnelles, comportementales et sociales les plus répandues chez les enfants âgés de 5 à 9 ans dans les pays participants;
- analyser les pratiques actuelles en matière d'identification précoce et de soutien dans les établissements d'enseignement;



- étudier les besoins en compétences et les priorités en matière de développement professionnel parmi les acteurs de l'éducation;
- recenser les obstacles systémiques qui limitent l'efficacité de la promotion de la santé mentale et de l'intervention précoce;
- examiner les attentes des parties prenantes en ce qui concerne les futurs produits MindPlay et outils de soutien;
- formuler des recommandations fondées sur des données probantes pour l'élaboration et la mise en œuvre de solutions innovantes, centrées sur l'enfant et axées sur la pratique visant à promouvoir le bien-être mental des enfants.

Les conclusions présentées dans le présent rapport constituent une base factuelle importante pour les phases ultérieures du projet MindPlay et contribuent à des discussions européennes plus larges sur le renforcement de la promotion de la santé mentale, de la prévention et de l'intervention précoce dans les établissements d'enseignement primaire.



2. Méthodologie

2.1 conception de la recherche

L'étude a adopté une conception mixte de la recherche, combinant des approches quantitatives et qualitatives afin d'obtenir une compréhension globale des besoins en compétences, des pratiques existantes, des risques perçus et des exigences en matière de soutien liées au bien-être mental des enfants dans l'enseignement primaire précoce.

Une méthode mixte a été choisie parce qu'elle permet d'intégrer des données numériques aux expériences, aux perceptions et aux idées contextuelles des participants, fournissant ainsi une compréhension plus riche et plus nuancée du phénomène faisant l'objet de l'enquête. Les données quantitatives ont permis d'identifier des tendances, des taux de prévalence et des schémas communs à tous les pays participants, tandis que les données qualitatives ont permis de mieux comprendre les expériences, les défis, les attentes et les recommandations des parties prenantes.

Le processus de recherche comportait deux volets complémentaires:

1. Recherche documentaire

Chaque pays partenaire a procédé à un examen de la littérature nationale et internationale pertinente, des documents stratégiques, des cadres stratégiques et des recherches existantes relatives à la santé mentale des enfants, aux difficultés comportementales, aux pratiques d'identification précoce et à la promotion de la santé mentale dans les environnements éducatifs. Les recherches documentaires ont fourni des informations contextuelles sur les systèmes nationaux d'éducation et de santé mentale et ont soutenu l'interprétation des conclusions empiriques.

2. Recherche empirique

Des données empiriques ont été collectées au moyen de questionnaires structurés en ligne administrés à quatre groupes clés de parties prenantes participant au soutien du bien-être mental



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

des enfants. Les questionnaires comprenaient à la fois des questions fermées et des questions ouvertes.

Les questions fermées ont généré des données quantitatives concernant:

- fréquence et types de problèmes de santé mentale et de comportement rencontrés dans les écoles;
- les pratiques existantes en matière d'identification et de soutien;
- les besoins en compétences des professionnels;
- les obstacles systémiques perçus;
- attitudes à l'égard des produits et interventions potentiels du MindPlay.

Des questions ouvertes ont permis aux participants de développer leurs expériences, de décrire les bonnes pratiques existantes, de recenser les défis et de formuler des recommandations concernant les futures mesures de soutien et les produits du projet.

Les données quantitatives ont été analysées à l'aide de méthodes statistiques descriptives, y compris les fréquences, les pourcentages et les analyses comparatives entre les pays et les groupes de parties prenantes. Les réponses qualitatives ont été analysées à l'aide d'une analyse thématique, dans le cadre de laquelle les réponses ont été systématiquement codées et regroupées en thèmes et catégories récurrents.

La combinaison de constatations quantitatives et qualitatives a facilité la triangulation des résultats, accru la fiabilité des interprétations et favorisé l'identification des tendances européennes communes et des caractéristiques propres à chaque pays.

2.2 pays participants

L'étude a été réalisée dans cinq pays européens participant au projet MindPlay, à savoir la Belgique, l'Allemagne, la Hongrie, la Pologne et la Roumanie.

Ces pays représentent des contextes éducatifs, culturels, sociaux et démographiques divers, tout en étant confrontés à des défis communs liés à la santé mentale et au bien-être des enfants.

L'inclusion de multiples contextes nationaux a permis une analyse comparative des besoins, pratiques et défis partagés et spécifiques au contexte. Une attention particulière a été accordée à la diversité des populations scolaires dans les pays participants. Par exemple, certains pays ont signalé un nombre important d'enfants issus de l'immigration ou de réfugiés, tandis que



d'autres ont souligné la présence de minorités ethniques ou de vulnérabilités socio-économiques spécifiques affectant le bien-être des enfants.

La perspective transnationale a permis de recenser les besoins communs en matière de compétences parmi les professionnels de l'éducation, ainsi que d'étudier les variations dans les réponses institutionnelles, les systèmes de soutien disponibles et les priorités perçues pour les interventions futures.

2.3 groupes cibles

La recherche a ciblé quatre groupes clés de parties prenantes directement impliqués dans la promotion, le suivi et le soutien du bien-être mental des enfants âgés de 5 à 9 ans dans des environnements éducatifs.

Enseignants

Les enseignants du primaire travaillant avec des enfants âgés de 5 à 9 ans constituaient le plus grand groupe participant. En raison de leurs interactions quotidiennes avec les enfants, les enseignants jouent un rôle central dans l'observation des changements comportementaux et émotionnels, l'identification des signes avant-coureurs, la mise en œuvre d'activités préventives et la coopération avec les familles et les services de soutien.

Chefs d'établissement et direction

Les directeurs d'établissement et les membres des équipes de gestion scolaire ont participé à l'étude afin de fournir des points de vue sur les politiques institutionnelles, les capacités organisationnelles, les mécanismes de soutien existants, les obstacles systémiques et les priorités stratégiques liées au bien-être mental des enfants.

Psychologues, conseillers et spécialistes du développement scolaire

Ce groupe de parties prenantes comprenait des psychologues scolaires, des conseillers pédagogiques, des éducateurs spécialisés et d'autres spécialistes du développement participant à l'évaluation, au soutien et au suivi du développement social, émotionnel et comportemental des



enfants. Leur participation a apporté des points de vue professionnels spécialisés sur l'identification précoce, les pratiques d'intervention et les besoins de soutien.

Parents

Les parents et tuteurs d'enfants âgés de 5 à 9 ans ont participé afin de saisir les perspectives familiales en ce qui concerne les défis émotionnels et comportementaux des enfants, la coopération avec les écoles, les besoins de soutien perçus et les attentes concernant les futurs outils éducatifs et préventifs.

L'inclusion de multiples groupes de parties prenantes a permis une compréhension globale du bien-être mental des enfants et a permis de comparer les points de vue dans les environnements familial et scolaire. Cette approche multidimensionnelle a renforcé la validité des conclusions et soutenu l'élaboration de recommandations complètes et éclairées par les parties prenantes pour les futures interventions de MindPlay.

Les conclusions indiquent que le bien-être des enfants est mieux soutenu par une approche préventive, fondée sur les compétences et englobant l'ensemble de l'école. Plutôt que de se concentrer uniquement sur la réponse aux difficultés de santé mentale, les systèmes éducatifs ont besoin d'outils pratiques qui renforcent les facteurs de protection tels que la résilience émotionnelle, les relations positives, la reconnaissance précoce des difficultés émergentes, l'engagement familial et les environnements d'apprentissage favorables. Cette perspective reflète les objectifs généraux du projet MindPlay et constitue la base conceptuelle des produits développés dans les modules de travail ultérieurs.

Collecte et analyse des données 2.4

La collecte des données a été effectuée au moyen de questionnaires structurés gérés dans les pays participants. Les questionnaires ont été conçus pour quatre groupes cibles: les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues/conseillers/spécialistes du développement scolaire et les parents. Cette structure a permis à la recherche de recueillir les points de vue de différents acteurs participant à l'éducation, à l'accueil et au soutien des enfants.

Les questionnaires comprenaient à la fois des questions fermées et des questions ouvertes. Des questions fermées ont été utilisées pour recueillir des données quantitatives comparables sur la fréquence et les types de problèmes de santé mentale et de comportement observés chez les enfants, les pratiques existantes en matière d'identification précoce, les niveaux de compétences



perçus, les besoins de formation, les obstacles systémiques et les attentes concernant les outils MindPlay.

Les questions ouvertes ont permis aux répondants de fournir des explications plus détaillées, des exemples tirés de la pratique et des réflexions sur leurs besoins et leurs défis. Ces réponses étaient particulièrement importantes pour comprendre le contexte qui sous-tend les conclusions chiffrées et pour définir des recommandations pratiques pour les futurs produits MindPlay.

Les données quantitatives ont été analysées de manière descriptive, à l'aide de fréquences, de pourcentages et d'une interprétation comparative entre les pays et les groupes de parties prenantes. L'objectif n'était pas de produire des conclusions statistiquement représentatives pour chaque système éducatif national, mais de recenser les modèles pertinents, les besoins communs et les défis récurrents dans l'ensemble du partenariat du projet.

Les réponses qualitatives ont été analysées au moyen d'une analyse thématique. Les réponses ont été examinées, codées et regroupées en thèmes récurrents tels que la réglementation émotionnelle, les difficultés comportementales, les conflits entre pairs, la coopération avec les parents, la pénurie de soutien spécialisé, la charge de travail des enseignants, les besoins en matière d'identification précoce et les attentes concernant les outils fondés sur le jeu. Ce processus a permis de recenser des thèmes communs à tous les pays, tout en préservant les informations spécifiques au contexte.

L'intégration des résultats quantitatifs et qualitatifs a permis la triangulation des résultats. Les données numériques ont permis de déterminer l'ampleur et la fréquence des problèmes clés, tandis que les données qualitatives ont permis de mieux comprendre la manière dont ces problèmes apparaissent dans les contextes scolaires et familiaux quotidiens. Ensemble, ces résultats constituent la base factuelle pour l'élaboration de programmes de formation MindPlay, de jeux de diagnostic et d'intervention, d'activités d'intégration et de matériel de soutien.



3. Analyse comparative des conclusions

3.1 prévalence et types de difficultés de santé mentale

Les résultats obtenus dans les cinq pays participants montrent que la santé mentale et les difficultés comportementales chez les enfants âgés de 5 à 9 ans sont perçues comme une préoccupation importante et croissante dans les environnements éducatifs. Malgré les différences entre les systèmes éducatifs et les contextes nationaux, les parties prenantes de Belgique, d'Allemagne, de Hongrie, de Pologne et de Roumanie ont fait état de schémas remarquablement similaires en ce qui concerne les types de difficultés observées chez les jeunes élèves.

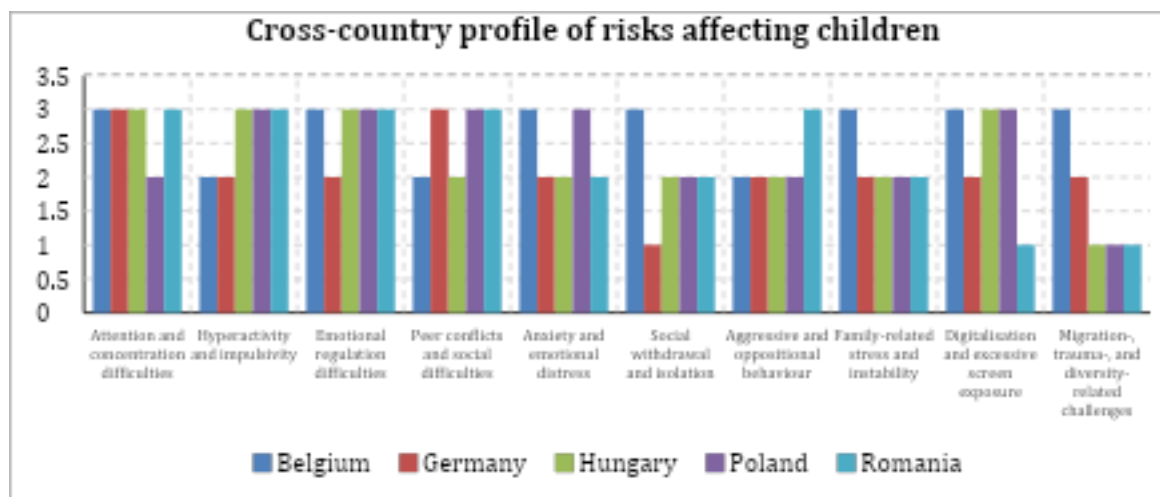


**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues et les parents ont constamment indiqué que les défis émotionnels, comportementaux et sociaux sont devenus de plus en plus courants dans la pratique scolaire quotidienne. De nombreux répondants ont signalé rencontrer de telles difficultés sur une base quotidienne ou hebdomadaire, ce qui suggère que les problèmes de santé mentale ne sont plus des événements exceptionnels, mais constituent plutôt un aspect à part entière des environnements éducatifs contemporains.

Bien que la prévalence et l'importance relative des difficultés spécifiques varient d'un pays à l'autre, plusieurs catégories communes sont apparues de manière cohérente dans toutes les études nationales.



Externaliser les difficultés

Les difficultés liées à l'externalisation figuraient parmi les problèmes les plus fréquemment signalés dans tous les pays participants. Ces difficultés se manifestent généralement par des comportements observables tels que l'agression, l'impulsivité, le comportement oppositionnel, l'hyperactivité et les comportements perturbateurs.

Les parties prenantes roumaines, polonaises et hongroises ont particulièrement souligné que l'hyperactivité, les comportements impulsifs et les réactions agressives constituaient des défis majeurs dans l'enseignement primaire précoce. Les enseignants ont fréquemment fait état de débordements émotionnels, de difficultés à suivre les règles de la classe, d'une faible tolérance à la frustration et de comportements d'opposition qui interfèrent avec les processus d'apprentissage et les relations entre pairs.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

De même, les participants belges ont mis en évidence des comportements agressifs et des dysfonctionnements comportementaux, établissant souvent un lien entre ces manifestations et les expériences négatives de l'enfance, les traumatismes, l'instabilité familiale ou le stress lié à la migration. Les répondants allemands ont également identifié les problèmes comportementaux et l'hyperactivité comme des préoccupations communes affectant la dynamique des salles de classe.

Dans tous les pays, les participants se sont déclarés préoccupés par le fait que l'externalisation des comportements impose souvent des exigences émotionnelles et professionnelles considérables aux enseignants, qui se sentent souvent insuffisamment préparés pour répondre efficacement à des situations difficiles en classe.

Dans le même temps, les parties prenantes ont reconnu que l'externalisation des symptômes est généralement plus facile à reconnaître parce qu'ils sont visibles et ont une incidence directe sur le fonctionnement de la classe. Par conséquent, les enfants qui présentent des comportements perturbateurs sont plus susceptibles de recevoir une attention et un soutien que ceux qui rencontrent des difficultés émotionnelles moins visibles.

Internaliser les difficultés

L'internalisation des difficultés est apparue comme une autre catégorie de préoccupation majeure dans tous les pays participants. Parmi ces difficultés figurent l'anxiété, la tristesse, le retrait social, la solitude, la faible estime de soi, les plaintes psychosomatiques et les symptômes dépressifs.

Les parties prenantes de Belgique, de Roumanie, de Pologne et de Hongrie ont souligné à plusieurs reprises que les difficultés d'internalisation restent souvent inaperçues parce que les enfants en détresse émotionnelle ont tendance à ne pas perturber les activités en classe. L'anxiété, le retrait social, l'inhibition émotionnelle et la souffrance silencieuse ont souvent été décrits comme des problèmes cachés qui peuvent ne pas être reconnus pendant de longues périodes.

Les parties prenantes belges ont accordé une attention particulière aux difficultés émotionnelles liées au traumatisme chez les enfants issus de milieux vulnérables, migrants et réfugiés. Les expériences de déplacement, les perturbations familiales et l'exposition aux conflits ont été considérées comme des facteurs importants de la détresse émotionnelle des enfants.

De même, les psychologues roumains ont souligné que l'anxiété et les difficultés émotionnelles sont souvent sous-estimées par les professionnels de l'éducation, tandis que les participants



polonais ont souligné que la tristesse, le retrait et la faible résilience sont de plus en plus fréquents chez les jeunes enfants.

Les conclusions suggèrent que les professionnels de l'éducation de tous les pays ont besoin d'un soutien supplémentaire pour reconnaître les indicateurs subtils de détresse émotionnelle et faire la distinction entre les variations typiques du développement et les signes nécessitant une intervention supplémentaire.

Problèmes d'attention et de concentration

Les problèmes d'attention et de concentration figuraient parmi les préoccupations les plus systématiquement signalées dans tous les pays participants et sont apparus comme l'une des catégories les plus répandues de problèmes liés à la santé mentale.

Les enseignants allemands ont identifié les difficultés de concentration comme le problème le plus fréquemment observé parmi les élèves. Des constatations similaires ont été rapportées en Roumanie, en Hongrie, en Belgique et en Pologne, où les enseignants ont décrit un nombre croissant d'enfants éprouvant des difficultés à maintenir l'attention, à maintenir leur engagement dans des activités d'apprentissage, à accomplir des tâches et à suivre des instructions.

Les participants ont fréquemment associé ces difficultés à des changements sociétaux plus larges, notamment une exposition excessive aux écrans, une overstimulation numérique, des possibilités réduites de jeu libre, le stress familial et l'accélération de la vie moderne.

De nombreuses parties prenantes se sont déclarées préoccupées par le fait que les enfants peinent de plus en plus à rester attentifs pendant les activités en classe et font preuve d'une tolérance moindre à l'égard de l'effort, d'une gratification retardée et d'un engagement cognitif soutenu.

Les difficultés d'attention ont également été fréquemment abordées dans le cadre de l'hyperactivité et des dysfonctionnements émotionnels, ce qui suggère que ces difficultés coexistent souvent plutôt que de se produire isolément.

Difficultés liées à la réglementation émotionnelle

Dans les cinq pays, les difficultés liées à la réglementation émotionnelle sont apparues comme l'une des préoccupations les plus importantes et les plus systématiquement signalées.



Les enseignants, les chefs d'établissement et les spécialistes ont indiqué que de nombreux enfants éprouvent des difficultés à reconnaître, à exprimer et à gérer leurs émotions de manière appropriée. Les débordements émotionnels, l'irritabilité, la frustration, les réactions impulsives et les difficultés à faire face à l'échec ont été généralement décrits dans tous les rapports nationaux.

Les parties prenantes polonaises et hongroises ont particulièrement insisté sur la tolérance réduite des enfants à l'égard de la frustration et sur leur capacité limitée à faire face aux revers, aux critiques ou aux conflits interpersonnels. De même, les participants roumains ont identifié le dysfonctionnement émotionnel comme un défi majeur affectant à la fois la participation des élèves et les relations entre pairs.

Les répondants belges ont souligné que la réglementation émotionnelle était le domaine le plus important nécessitant une formation professionnelle supplémentaire, tandis que les participants allemands ont souligné la nécessité de stratégies pratiques pour soutenir les enfants en détresse émotionnelle.

Les conclusions suggèrent que le renforcement des compétences émotionnelles, de la conscience de soi et de l'autorégulation des enfants devrait constituer un élément central des futures interventions préventives et des futurs programmes éducatifs.

Conflits entre pairs et difficultés sociales

Les difficultés liées aux relations entre pairs et au fonctionnement social sont apparues comme un autre sujet de préoccupation important dans tous les pays participants.

Les enseignants ont fréquemment fait état de conflits entre pairs, d'exclusion sociale, de difficultés à nouer des amitiés, de faibles compétences en matière de résolution des conflits et de difficultés liées à la coopération et à la participation des groupes.

Les répondants roumains et polonais ont particulièrement souligné que les conflits entre pairs étaient courants dans les premières classes primaires. Les participants belges ont fait part de préoccupations concernant la solitude, l'isolement social et les difficultés liées à la diversité culturelle et linguistique au sein de populations étudiantes de plus en plus hétérogènes.

Les parties prenantes hongroises se sont déclarées préoccupées par les compétences sociales limitées des enfants et par la réduction des possibilités d'interaction en face à face en dehors des établissements scolaires, tandis que les participants allemands ont fait état de pressions sociales croissantes et de difficultés interpersonnelles parmi les élèves.



Dans tous les pays, les répondants ont souligné l'importance de favoriser les compétences sociales et émotionnelles, de promouvoir des environnements de classe inclusifs et de mettre en œuvre des activités préventives visant à renforcer les relations entre pairs et la cohésion sociale.

Dans l'ensemble, les résultats comparatifs montrent que les problèmes de santé mentale des enfants en Europe sont multiformes et interconnectés. L'externalisation des comportements, l'internalisation des difficultés, les problèmes d'attention, les dysfonctionnements émotionnels et les difficultés liées aux pairs coexistent souvent et s'influencent mutuellement. Ces conclusions soulignent la nécessité d'approches globales, préventives et fondées sur les relations qui abordent le développement social, émotionnel et comportemental des enfants de manière intégrée.

Facteurs environnementaux et sociétaux affectant le bien-être des enfants

Au-delà des difficultés émotionnelles et comportementales individuelles, les parties prenantes de tous les pays participants ont mis en évidence une série de facteurs environnementaux et sociétaux plus larges qui influencent considérablement la santé mentale et le bien-être des enfants. Bien que l'importance relative de ces facteurs varie d'un contexte national à l'autre, plusieurs thèmes communs sont apparus de manière cohérente dans les cinq pays.

Séparation parentale et instabilité familiale

Les facteurs liés à la famille ont souvent été identifiés comme des déterminants importants du fonctionnement émotionnel et comportemental des enfants. Des participants de Belgique, d'Allemagne, de Pologne, de Roumanie et de Hongrie ont indiqué que la séparation parentale, le divorce, les conflits familiaux et les environnements familiaux instables avaient souvent une incidence négative sur le bien-être des enfants.

Les enseignants et les spécialistes ont observé que les enfants en situation d'instabilité familiale peuvent présenter de l'anxiété, des dysfonctionnements émotionnels, des difficultés de concentration, un retrait social, des problèmes comportementaux et un engagement réduit des élèves. En Allemagne et en Belgique, les répondants ont spécifiquement mentionné la séparation parentale et les enfants vivant dans plusieurs ménages comme des facteurs contribuant à la détresse émotionnelle et aux difficultés comportementales.

Les parties prenantes belges ont en outre souligné l'incidence du stress familial chronique, des difficultés financières et des expériences négatives de l'enfance, y compris la négligence et la violence domestique. Dans tous les pays, les répondants ont souligné l'importance d'une



collaboration étroite entre les écoles et les familles pour aider les enfants confrontés à des situations familiales difficiles.

Migration et diversité

La migration et la diversité croissante sont apparues comme des thèmes particulièrement importants en Belgique et en Allemagne, bien que les répondants d'autres pays aient également évoqué des questions liées à l'inclusion sociale, à la diversité culturelle et à la vulnérabilité des groupes minoritaires.

Les parties prenantes belges ont souligné les défis spécifiques auxquels sont confrontés les enfants issus de l'immigration et des réfugiés, notamment les expériences de guerre, de déplacement, de traumatisme, de barrières linguistiques et d'ajustement culturel. De même, les participants allemands ont indiqué que les écoles soutiennent de plus en plus les enfants issus de milieux culturels et linguistiques divers, ce qui exige des professionnels de l'éducation qu'ils possèdent des compétences interculturelles et des approches sensibles à la culture.

Les conclusions suggèrent que les enfants issus de migrants, de réfugiés et de minorités peuvent être confrontés à des risques supplémentaires liés à l'exclusion sociale, à la détresse émotionnelle et aux difficultés d'adaptation. Par conséquent, les écoles ont besoin à la fois de compétences spécialisées et de systèmes de soutien appropriés pour garantir des environnements éducatifs inclusifs et équitables.

Bien-être numérique et utilisation équilibrée des technologies

L'utilisation excessive des technologies numériques et l'exposition prolongée aux écrans sont apparues comme l'une des principales préoccupations sociétales dans tous les pays participants.

Les parties prenantes ont systématiquement indiqué que l'augmentation du temps passé devant l'écran avait une incidence négative sur l'attention des enfants, la réglementation émotionnelle, les interactions sociales et le bien-être général. Les enseignants et les parents ont souvent associé une exposition excessive à l'écran avec des périodes d'attention plus courtes, une concentration réduite, des difficultés de sommeil, une tolérance moindre à la frustration et une diminution des compétences en matière de communication en face à face.

Des participants de Belgique, de Hongrie et de Pologne se sont déclarés particulièrement préoccupés par l'overstimulation numérique et la dépendance croissante à l'égard des appareils numériques dès le plus jeune âge. Les répondants belges ont évoqué le phénomène de la



«nannie numérique», dans le cadre de laquelle les appareils numériques sont fréquemment utilisés pour réguler le comportement et les émotions des enfants.

Dans tous les pays, les participants ont souligné la nécessité de renforcer la résilience numérique des enfants tout en promouvant des modes de vie équilibrés qui comprennent le libre jeu, l'interaction sociale, l'activité physique et les possibilités d'apprentissage émotionnel.

La pression sociale et l'évolution des structures d'accueil des enfants

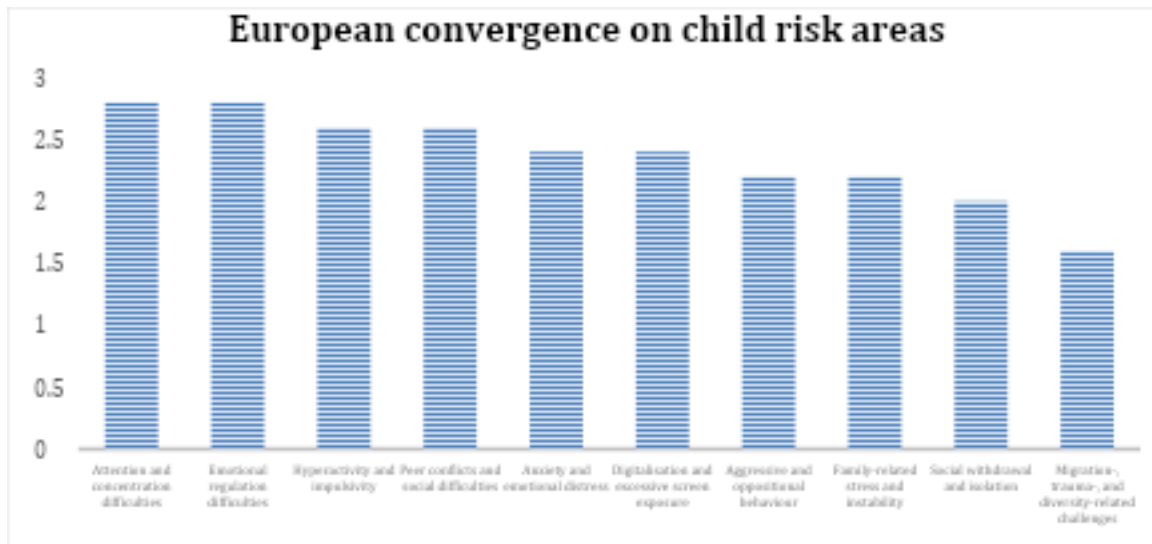
Les parties prenantes de tous les pays ont décrit des changements importants dans les environnements sociaux et les expériences de développement des enfants. Les participants ont fréquemment évoqué l'augmentation des attentes en matière de performance, les pressions universitaires, la réduction des possibilités de jeu libre et l'accélération de la vie contemporaine.

Les répondants polonais et hongrois ont souligné en particulier la peur croissante des enfants à l'égard de l'échec, leur faible résilience et leurs difficultés à faire face aux difficultés et aux revers. Les enseignants ont indiqué que de nombreux enfants font preuve d'une sensibilité accrue à la critique, d'une perte de confiance en eux et de stratégies d'adaptation limitées lorsqu'ils sont confrontés à la frustration ou à la déception.

En outre, plusieurs répondants se sont déclarés préoccupés par le fait que les enfants ont aujourd'hui moins de possibilités de jeu non structuré, d'interaction sociale spontanée et de résolution indépendante des problèmes, autant d'éléments considérés comme essentiels à un développement social et émotionnel sain.

Dans l'ensemble, les conclusions indiquent que le bien-être mental des enfants est façonné non seulement par des caractéristiques individuelles, mais aussi par des contextes familiaux, sociétaux, culturels et technologiques plus larges. Ces conclusions renforcent la nécessité d'approches globales, préventives et fondées sur les écosystèmes qui reconnaissent les multiples influences ayant une incidence sur le développement social, émotionnel et comportemental des enfants.





3.2 identification précoce et pratiques diagnostiques

Les résultats obtenus dans les cinq pays participants montrent que l'identification précoce des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales des enfants est largement reconnue comme un élément essentiel de la promotion du bien-être mental dans les environnements éducatifs. Les parties prenantes ont systématiquement reconnu qu'une reconnaissance et une intervention en temps utile peuvent empêcher l'escalade des difficultés et améliorer considérablement les résultats des enfants en matière de développement, d'éducation et de psychologie.

Malgré un large consensus sur l'importance de l'identification précoce, les conclusions révèlent des similitudes considérables entre les pays en ce qui concerne tant les points forts que les limites des pratiques actuelles. Quatre grands thèmes sont apparus de manière cohérente tout au long des études nationales: la dépendance dominante à l'égard de l'observation, l'absence d'outils et de procédures normalisés, la variabilité des pratiques entre les écoles et le rôle central des enseignants en tant que premiers identifiants des difficultés des enfants.

Intérêt dominant pour l'observation

Dans tous les pays participants, l'observation est apparue comme la principale méthode utilisée pour identifier les difficultés émotionnelles, comportementales et sociales des enfants.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues et les parents ont systématiquement indiqué que les préoccupations concernant le bien-être des enfants sont le plus souvent mises en évidence par l'observation continue du comportement des enfants, de leurs interactions, de leurs expressions émotionnelles et de leur participation aux activités en classe.

Les participants ont décrit diverses pratiques fondées sur l'observation, notamment:

- observation quotidienne en classe;
- observation pendant le jeu et les interactions entre pairs;
- suivi de la participation des enfants aux activités d'apprentissage;
- conversations informelles avec des enfants;
- discussions au sein du personnel scolaire;
- communication avec les parents concernant les changements de comportement.

Les écoles roumaines ont fait état d'un recours intensif à l'observation pédagogique continue, aux cercles émotionnels et aux conversations individuelles avec les enfants. De même, les parties prenantes hongroises et polonaises ont souligné que l'observation continue en classe était le principal mécanisme de reconnaissance des signes avant-coureurs. Les répondants belges ont également fait état d'une forte dépendance à l'égard de l'observation des enseignants, souvent complétée par des consultations avec des psychologues et des équipes pluridisciplinaires. De même, les enseignants allemands ont indiqué que l'observation quotidienne en classe constituait la source d'information la plus importante en ce qui concerne le bien-être mental des enfants.

Les conclusions suggèrent que les professionnels de l'éducation accordent une confiance considérable à leur jugement professionnel et à leurs interactions quotidiennes avec les enfants. Toutefois, les participants ont également reconnu que les pratiques d'observation sont souvent informelles et fortement dépendantes de l'expérience et de la sensibilité individuelles.

Absence d'outils et de procédures normalisés

L'une des conclusions les plus cohérentes de tous les rapports nationaux concerne l'utilisation limitée d'outils formalisés, normalisés et fondés sur des données probantes pour l'identification précoce.

Dans tous les pays, les écoles s'appuient principalement sur des évaluations informelles et sur l'intuition professionnelle plutôt que sur des instruments de dépistage systématiques ou des procédures structurées. Les répondants roumains ont indiqué que plus de la moitié des



enseignants n'utilisent pas d'outils de suivi formels, tandis que seule une faible proportion d'écoles a déclaré avoir mis en place des procédures d'identification précoce. Des conclusions similaires sont apparues en Pologne, où seule une minorité de chefs d'établissement a indiqué l'existence de protocoles formels pour identifier les problèmes de santé mentale des enfants.

L'étude allemande a révélé que près des deux tiers des enseignants n'utilisent pas d'outils spécifiques ou de procédures normalisées pour identifier les problèmes de santé mentale ou de comportement. Les parties prenantes belges ont également signalé une pénurie d'instruments de dépistage adaptés aux enfants, non verbaux et rapides, adaptés aux jeunes enfants. Les participants hongrois ont également souligné que les pratiques d'identification dépendent largement de l'expérience professionnelle individuelle plutôt que de cadres institutionnels communs.

L'absence d'outils normalisés a souvent été associée à plusieurs défis, notamment:

- des pratiques d'identification incohérentes;
- reconnaissance tardive des difficultés moins visibles;
- l'incertitude concernant les décisions de renvoi;
- la comparabilité limitée des observations entre les professionnels;
- difficultés à documenter et à suivre les progrès des enfants.

Les parties prenantes de tous les pays ont exprimé le besoin pressant d'outils pratiques, fondés sur des données probantes et faciles à utiliser, capables de soutenir une identification précoce systématique sans accroître la charge administrative des enseignants.

Variabilité entre les écoles

Les résultats indiquent une grande variabilité des pratiques d'identification précoce, tant au sein des pays participants qu'entre eux.

Bien que certaines écoles aient mis en place des équipes pluridisciplinaires, des parcours d'orientation structurés et une collaboration régulière avec des spécialistes, d'autres s'appuient presque exclusivement sur les observations individuelles des enseignants et sur des processus de communication informels.

Les écoles belges, par exemple, ont fait état d'exemples de collaboration pluridisciplinaire impliquant des psychologues, des conseillers et des services de soutien externes, tandis que de nombreux répondants ont simultanément mis en évidence des inégalités dans l'accès à ces



services. Des disparités similaires ont été observées dans d'autres pays, où la disponibilité de psychologues scolaires, le soutien spécialisé et les procédures institutionnelles dépendent souvent des ressources et des capacités organisationnelles locales.

Les participants ont souligné à plusieurs reprises que l'accès des enfants à un soutien en temps utile peut varier considérablement en fonction:

- la disponibilité de personnel spécialisé;
- les priorités en matière de direction des établissements scolaires;
- la culture institutionnelle;
- l'expérience et les compétences des enseignants;
- réseaux locaux de soutien et systèmes d'orientation.

Par conséquent, la qualité et la cohérence de l'identification précoce restent souvent tributaires des écoles individuelles et des professionnels plutôt que d'être garanties par des approches institutionnelles systématiques.

Les enseignants en tant que premiers identifiants

Dans tous les pays participants, les enseignants sont devenus les acteurs principaux et les plus importants du processus d'identification précoce.

En raison de leurs contacts quotidiens continus avec les enfants, les enseignants sont particulièrement bien placés pour observer les changements comportementaux, les réactions émotionnelles, les interactions sociales et les modèles de développement au fil du temps. Les participants ont toujours reconnu les enseignants comme les premiers professionnels susceptibles de signaler les signes avant-coureurs et de lancer de nouveaux processus de soutien.

Les enseignants ont fait part de leurs préoccupations par les moyens suivants:

- les changements de comportement ou d'humeur;
- difficultés dans les relations entre pairs;
- le déclin de l'engagement scolaire;
- les épanouissements émotionnels;
- retrait ou isolement;
- changements dans la participation ou le fonctionnement de la classe.



Toutefois, les répondants ont également souligné que la responsabilité incombant aux enseignants est importante et dépasse souvent le niveau de formation et de soutien dont ils disposent actuellement. Les enseignants de tous les pays ont exprimé une incertitude quant à l'interprétation des comportements observés, en particulier lorsqu'il s'agit de faire la distinction entre les variations de développement adaptées à l'âge et les indicateurs de préoccupations émotionnelles ou de santé mentale plus importantes.

De nombreux participants ont souligné que les enseignants ne devraient pas être tenus de diagnostiquer les enfants, mais plutôt de reconnaître les signes avant-coureurs, de documenter les observations, d'initier la communication avec les familles et de faciliter l'orientation vers des services spécialisés si nécessaire.

Dans l'ensemble, les résultats comparatifs montrent que les pratiques d'identification précoce dans les pays participants se caractérisent par un engagement professionnel fort et une forte dépendance à l'égard des observations des enseignants, mais aussi par une normalisation limitée et une grande variabilité dans la mise en œuvre. Ces conclusions soulignent la nécessité de disposer d'outils accessibles, pratiques et fondés sur des données probantes qui aident les enseignants à reconnaître les premiers signes de difficulté, renforcent la cohérence entre les environnements éducatifs et facilitent les processus d'intervention et d'orientation en temps utile.

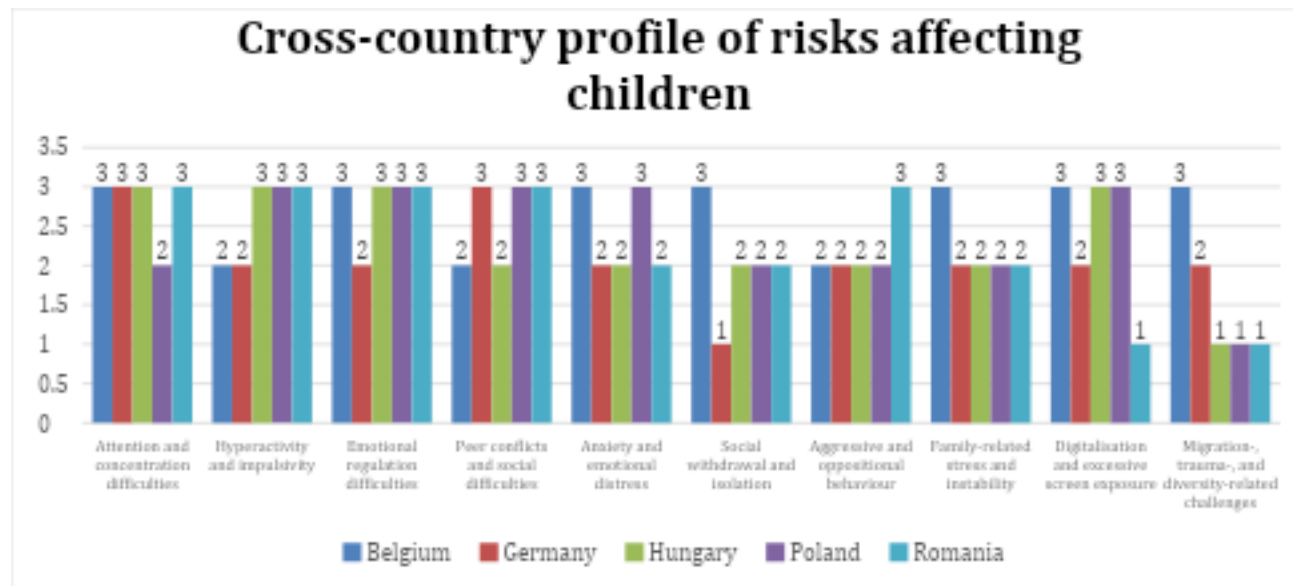
Les résultats soutiennent fermement le développement d'outils de diagnostic et d'observation MindPlay conçus pour compléter les pratiques professionnelles existantes tout en restant adaptés aux enfants, non stigmatisants et facilement intégrés dans les environnements éducatifs quotidiens.

3.3 besoins en compétences des professionnels de l'éducation

Les résultats obtenus dans tous les pays participants montrent que les professionnels de l'éducation reconnaissent le bien-être mental des enfants comme une composante de plus en plus importante de leurs responsabilités professionnelles. Dans le même temps, les parties prenantes ont systématiquement indiqué que les possibilités existantes de formation initiale et continue ne préparaient pas suffisamment les enseignants et les autres professionnels de l'école à répondre à la complexité croissante des besoins émotionnels, comportementaux et sociaux des enfants.



En Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, les répondants ont exprimé le besoin pressant de possibilités de développement professionnel pratiques, fondées sur des données probantes et facilement applicables. Bien que certaines différences propres à chaque pays soient apparues, plusieurs domaines de compétence ont été systématiquement définis comme prioritaires dans tous les groupes de parties prenantes.



Compétences en matière d'identification précoce

L'une des conclusions les plus marquantes de toutes les études nationales concerne la nécessité de renforcer les compétences des professionnels en matière de détection précoce des problèmes de santé mentale et de comportement.

Les enseignants et les chefs d'établissement ont fait état d'incertitudes quant à leur capacité à faire la distinction entre les comportements de développement typiques et les signes avant-coureurs de difficultés émotionnelles, comportementales ou psychologiques plus importantes. Les participants se sont déclarés particulièrement préoccupés par la reconnaissance de difficultés moins visibles, telles que l'anxiété, le retrait social, la faible estime de soi, les symptômes liés aux traumatismes et les premiers signes de dépression.

Les parties prenantes ont indiqué que des compétences supplémentaires étaient nécessaires dans les domaines suivants:



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- reconnaître les premiers signes de difficultés émotionnelles et comportementales;
- différencier les variations de développement des préoccupations potentielles en matière de santé mentale;
- identifier les difficultés d'internalisation qui peuvent rester cachées dans les salles de classe;
- observer et documenter systématiquement les changements de comportement;
- suivre le développement social et émotionnel des enfants au fil du temps;
- prendre des décisions éclairées concernant les renvois vers des services spécialisés.

Les participants ont constamment souligné que les professionnels de l'éducation ne recherchent pas des compétences diagnostiques au sens clinique, mais plutôt des compétences pratiques qui leur permettraient de reconnaître les préoccupations à un stade précoce et de réagir de manière appropriée dans le cadre de leur rôle éducatif.

Soutien émotionnel à la réglementation

Le soutien à la régulation émotionnelle des enfants est apparu comme l'un des besoins de compétences les plus importants recensés dans tous les pays.

Les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues et les parents ont indiqué que de nombreux enfants éprouvaient des difficultés à reconnaître, à exprimer et à gérer leurs émotions. Par conséquent, les professionnels ont exprimé le besoin pressant de stratégies pratiques qui leur permettraient de soutenir le développement émotionnel des enfants dans les environnements éducatifs quotidiens.

Les parties prenantes ont défini les domaines prioritaires suivants:

- promouvoir l'habileté émotionnelle et la conscience émotionnelle;
- soutenir les compétences d'autorégulation des enfants;
- aider les enfants à faire face à la frustration et à la déception;
- favoriser la résilience et les stratégies d'adaptation;
- l'enseignement de l'expression émotionnelle de manière adaptée au développement;
- renforcer l'empathie et la prise de perspective.

Les répondants ont souligné à plusieurs reprises la nécessité d'activités en classe concrètes, d'outils pratiques et de méthodes ludiques qui pourraient être intégrés dans les routines éducatives quotidiennes. La régulation émotionnelle a toujours été considérée comme une



compétence préventive essentielle qui devrait être intégrée dans le processus éducatif régulier plutôt que d'être abordée uniquement lorsque des problèmes surviennent.

Gestion du comportement

La gestion des comportements est devenue une autre priorité majeure en matière de développement professionnel dans les pays participants.

Les professionnels de l'éducation ont fait état de difficultés croissantes à réagir aux comportements perturbateurs, aux agressions, à l'impulsivité, à l'hyperactivité et aux conflits en classe. Les enseignants ont souvent exprimé un sentiment d'incertitude et d'inadéquation lorsqu'ils sont confrontés à des situations difficiles.

Les participants ont recensé des besoins en matière de compétences en ce qui concerne:

- gérer les comportements perturbateurs en classe;
- réagir à des comportements difficiles et à des dysfonctionnements émotionnels;
- promouvoir un comportement positif en classe;
- la prévention et la résolution des conflits;
- soutenir des environnements de classe inclusifs;
- mettre en œuvre des approches préventives de la gestion des comportements.

Dans tous les pays, les répondants ont fortement insisté sur le fait que les futurs programmes de formation devraient donner la priorité aux solutions pratiques, aux études de cas, aux simulations et aux stratégies immédiatement applicables plutôt qu'aux connaissances exclusivement théoriques.

Communication avec les parents

La communication et la coopération avec les parents sont apparues comme l'un des thèmes les plus forts et les plus cohérents de tous les rapports nationaux.

Les enseignants et les chefs d'établissement ont fréquemment fait état de difficultés à entamer des conversations avec les parents concernant les difficultés émotionnelles ou comportementales des enfants. De nombreux répondants ont décrit des situations impliquant le déni parental, la défense, la résistance aux orientations ou des perceptions différentes des besoins des enfants.

Les parties prenantes ont recensé les besoins en compétences suivants:



- discuter de questions sensibles avec les parents;
- communiquer les préoccupations de manière constructive et non stigmatisante;
- gérer des conversations difficiles;
- renforcer la coopération fondée sur le partenariat avec les familles;
- la participation des familles vulnérables ou difficiles à atteindre;
- communiquer sur les différences culturelles et linguistiques;
- accroître la participation des parents aux activités de prévention.

Plusieurs participants ont souligné qu'une communication efficace avec les parents est souvent plus difficile que l'identification des difficultés des enfants eux-mêmes. Par conséquent, de nombreux répondants ont estimé que les compétences en matière de communication figuraient parmi les domaines les plus importants pour le développement professionnel futur.

Intervention en cas de crise

Les participants de tous les pays ont exprimé la nécessité de renforcer la confiance et les compétences dans la réaction aux situations de crise impliquant des enfants.

Bien que les crises graves puissent ne pas se produire fréquemment dans la pratique scolaire quotidienne, les professionnels de l'éducation ont fait état d'incertitudes quant aux réponses appropriées lorsque les enfants présentent une détresse émotionnelle importante, un comportement agressif, des tendances à l'automutilation, des réactions traumatisantes ou des signes d'abus et de négligence.

Les parties prenantes ont souligné la nécessité de disposer de compétences dans les domaines suivants:

- réagir aux crises émotionnelles et aux escalades comportementales;
- reconnaître les indicateurs d'abus, de négligence et de traumatisme;
- gérer les situations de crise de manière sûre et efficace;
- la mise en œuvre des procédures de saisine;
- coopérer avec les services spécialisés et les agences externes;
- comprendre les protocoles institutionnels et les procédures de sauvegarde.

Les parties prenantes belges ont particulièrement insisté sur les approches tenant compte des traumatismes subis et sur la réponse à apporter aux enfants vulnérables, tandis que les répondants de tous les pays ont souligné l'importance de disposer de procédures d'intervention claires et d'un accès à des consultations spécialisées.



Bien-être des enseignants et autoassistance

Une autre constatation importante concerne le bien-être des professionnels et leur résilience émotionnelle.

Les enseignants et le personnel scolaire ont fréquemment fait état d'une charge émotionnelle importante liée au soutien apporté aux enfants confrontés à des difficultés émotionnelles, comportementales et familiales complexes. Les participants ont décrit des sentiments de stress, d'impuissance, d'épuisement émotionnel et de surcharge professionnelle.

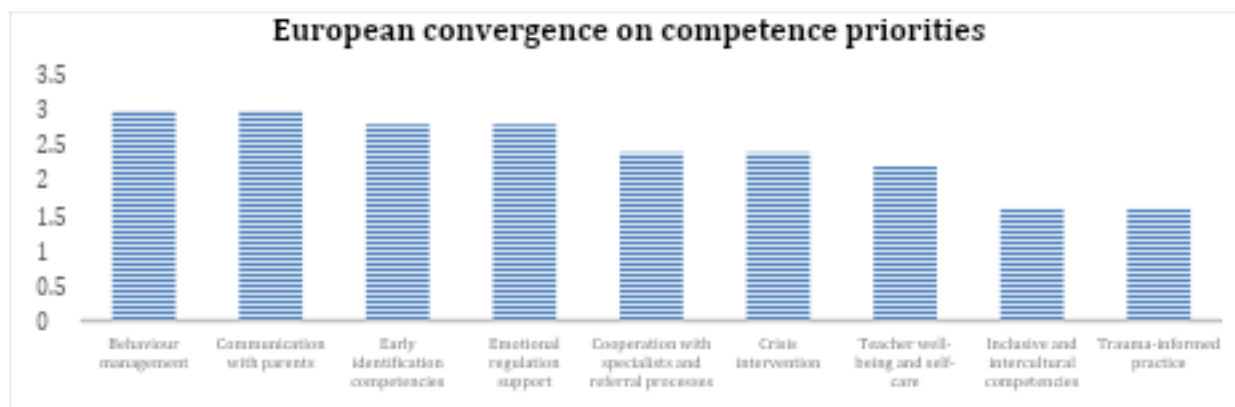
Par conséquent, les répondants ont mis en évidence la nécessité d'un soutien accru dans les domaines suivants:

- gestion du stress;
- autorégulation émotionnelle;
- prévention de l'épuisement professionnel;
- le maintien des limites professionnelles;
- les stratégies de soins autoadministrés;
- le soutien par les pairs et la supervision professionnelle;
- renforcer la résilience personnelle.

Les parties prenantes belges ont particulièrement souligné les exigences émotionnelles imposées aux enseignants, tandis que les répondants de tous les pays ont reconnu que le bien-être des professionnels influence directement leur capacité à soutenir efficacement la santé mentale des enfants.

Dans l'ensemble, les conclusions indiquent que les professionnels de l'éducation dans toute l'Europe ont besoin de possibilités de développement professionnel complètes, axées sur la pratique et fondées sur des données probantes, qui répondent à la fois aux besoins des enfants et à leur propre bien-être. Les domaines de compétence recensés constituent une base solide pour l'élaboration de programmes de formation MindPlay et de matériel de soutien, en veillant à ce que les futurs résultats des projets répondent directement aux besoins exprimés par les parties prenantes et aux réalités professionnelles quotidiennes.





3.4 obstacles systémiques

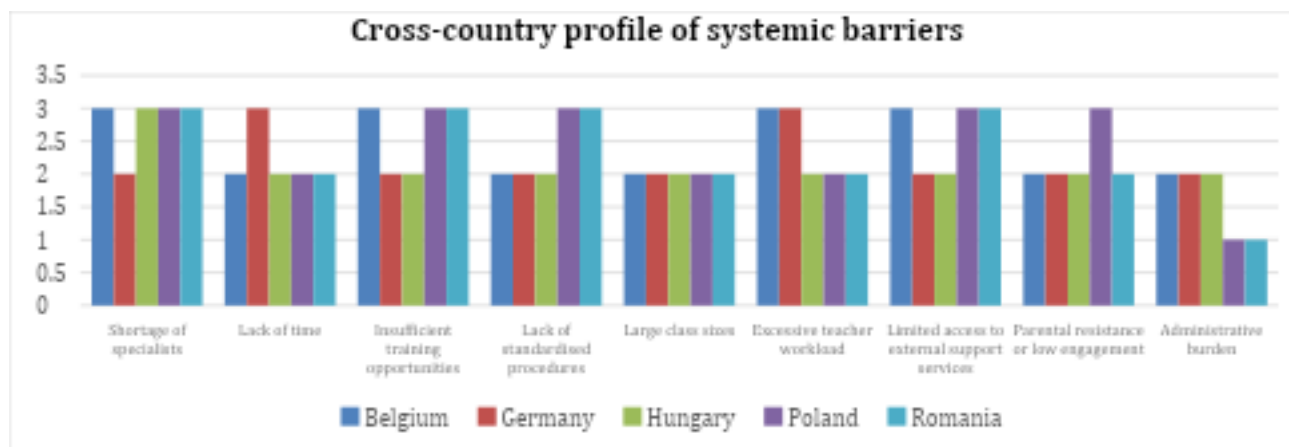
Les conclusions dans tous les pays participants indiquent que les professionnels de l'éducation opèrent dans le cadre de systèmes confrontés à d'importantes contraintes structurelles et organisationnelles lorsqu'ils traitent de la santé mentale et du bien-être des enfants. Bien que la nature et l'ampleur de ces obstacles varient selon les contextes nationaux, les parties prenantes ont systématiquement recensé plusieurs défis systémiques qui limitent l'efficacité des efforts de prévention, d'identification précoce et d'intervention.

Parmi les obstacles les plus fréquemment signalés figurent le manque de soutien spécialisé, le manque de temps, l'insuffisance des possibilités de formation, l'absence de procédures normalisées, la grande taille des classes et la charge de travail excessive des enseignants. Ces conclusions suggèrent que l'amélioration du bien-être mental des enfants nécessite non seulement de renforcer les compétences individuelles, mais aussi de s'attaquer à des conditions systémiques plus larges dans les environnements éducatifs.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.



Pénurie de spécialistes

La pénurie de personnel d'appui spécialisé est apparue comme l'un des obstacles les plus importants et les plus systématiquement signalés dans tous les pays participants.

Les enseignants, les chefs d'établissement et les parents ont souvent fait état d'un accès insuffisant aux psychologues scolaires, aux conseillers, aux éducateurs spécialisés, aux spécialistes du développement et aux professionnels externes de la santé mentale. Dans de nombreux cas, les spécialistes existants ont été chargés de soutenir simultanément plusieurs écoles, ce qui s'est traduit par une disponibilité limitée, des interventions retardées et une réduction des possibilités de travail préventif.

Les parties prenantes roumaines ont particulièrement insisté sur le manque de psychologues scolaires et de services spécialisés, tandis que les participants polonais ont souligné les longs délais d'attente pour les évaluations et la disponibilité limitée du soutien professionnel. Des préoccupations similaires ont été signalées en Hongrie et en Allemagne, où les répondants ont décrit un accès insuffisant aux services de consultation et de soutien spécialisés.

Les participants belges ont en outre évoqué la pression considérable exercée sur les systèmes de soutien scolaire et externe, de nombreuses écoles connaissant des retards importants entre l'identification des difficultés des enfants et l'obtention d'une assistance professionnelle appropriée.

Dans l'ensemble des pays, les parties prenantes se sont déclarées préoccupées par le fait que des capacités spécialisées limitées imposent souvent des responsabilités supplémentaires aux



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

enseignants, qui peuvent se sentir insuffisamment préparés à répondre à des besoins émotionnels et comportementaux complexes sans soutien professionnel adéquat.

Manque de temps

Le manque de temps a été identifié comme un obstacle majeur à une promotion efficace de la santé mentale et à une intervention précoce dans tous les pays participants.

Les enseignants et les chefs d'établissement ont systématiquement indiqué que la concurrence entre les exigences des programmes scolaires, les obligations administratives et les responsabilités organisationnelles limitait considérablement les possibilités de travail préventif et de soutien avec les enfants.

Les participants ont décrit des difficultés à trouver suffisamment de temps pour:

- observation et documentation systématiques;
- conversations individuelles avec des enfants;
- la communication et la coopération avec les parents;
- mise en œuvre d'activités préventives;
- collaboration avec des collègues et des spécialistes;
- réflexion et suivi concernant les préoccupations recensées.

Les chefs d'établissement allemands ont identifié le manque de temps comme l'un des principaux obstacles au soutien du bien-être mental des enfants. Des préoccupations similaires ont été exprimées en Roumanie, en Pologne, en Hongrie et en Belgique, où les répondants ont souligné que le travail préventif est souvent éclipsé par des exigences universitaires et organisationnelles immédiates.

Les résultats suggèrent que les écoles fonctionnent souvent selon des modes réactifs plutôt que préventifs, en ne remédiant aux difficultés qu'une fois qu'elles deviennent visibles ou graves.

Formation insuffisante



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Dans tous les pays participants, les parties prenantes ont indiqué que les possibilités existantes de formation préalable et continue ne préparent pas suffisamment les professionnels de l'éducation à répondre aux besoins de plus en plus complexes des enfants en matière de santé mentale.

Les enseignants ont souvent exprimé un sentiment d'incertitude et d'inadéquation lorsqu'ils réagissent à des difficultés émotionnelles, comportementales ou sociales. Les participants ont systématiquement indiqué qu'il était nécessaire de disposer de possibilités de formation plus spécialisées et pratiques en ce qui concerne:

- l'identification précoce des problèmes de santé mentale;
- soutien émotionnel à la réglementation;
- gestion du comportement;
- l'intervention en cas de crise;
- la communication avec les parents;
- pratiques tenant compte des traumatismes;
- approches éducatives inclusives.

Les répondants de tous les pays ont souligné que les formations disponibles sont souvent trop théoriques et insuffisamment liées aux réalités quotidiennes des salles de classe. Par conséquent, les parties prenantes ont exprimé de fortes préférences en faveur d'une formation axée sur la pratique fondée sur des études de cas, des simulations, des exemples concrets et des stratégies immédiatement applicables.

Les conclusions indiquent que le renforcement des compétences professionnelles au moyen d'une formation continue, fondée sur des données probantes et axée sur la pratique devrait constituer une priorité essentielle pour les systèmes éducatifs.

Absence de procédures normalisées

L'absence de procédures claires et normalisées pour identifier, documenter, orienter et soutenir les enfants souffrant de difficultés de santé mentale est apparue comme un autre défi systémique majeur.

D'un pays à l'autre, les participants ont fait état d'une grande variabilité des pratiques institutionnelles, de nombreuses écoles s'appuyant principalement sur des approches informelles et un jugement professionnel individuel.



Les parties prenantes ont mis en évidence plusieurs défis liés au manque de normalisation:

- des pratiques d'identification incohérentes;
- l'incertitude concernant les voies d'orientation;
- le manque de clarté des rôles et des responsabilités;
- une communication fragmentée entre les professionnels;
- difficultés à suivre les progrès des enfants au fil du temps.

Les répondants roumains et polonais ont particulièrement souligné la disponibilité limitée de protocoles formels pour l'identification et l'intervention précoces, tandis que les participants allemands et hongrois ont également fait état de leur recours à des procédures informelles et spécifiques à l'école. Les parties prenantes belges ont souligné la nécessité de disposer d'outils structurés et adaptés aux enfants et de parcours de soutien plus clairs.

Les participants ont constamment souligné l'importance de mettre en place des procédures systématiques, fondées sur des données probantes, susceptibles de favoriser des réponses plus cohérentes et plus équitables dans tous les contextes éducatifs.

Grandes tailles de classe

Des classes de grande taille ont été identifiées comme un obstacle important à la fourniture d'un soutien individualisé aux enfants confrontés à des difficultés émotionnelles ou comportementales.

Les enseignants ont indiqué que les salles de classe surpeuplées réduisent les possibilités pour:

- l'observation et le soutien individuels;
- interaction significative avec les enfants;
- mise en œuvre d'activités préventives;
- enseignement différencié;
- répondre en temps utile aux besoins émotionnels des enfants.

Les participants de Roumanie, de Pologne et d'Allemagne ont particulièrement souligné les défis liés au soutien apporté à des populations étudiantes de plus en plus diversifiées au sein de grandes classes. Les enseignants ont fréquemment indiqué que la gestion de la dynamique en classe tout en répondant aux besoins émotionnels individuels des enfants représente un défi professionnel considérable.



Les conclusions suggèrent que la taille des classes influence directement la capacité des professionnels à établir des relations de soutien, à surveiller le bien-être des enfants et à fournir des interventions en temps utile.

Charge de travail des enseignants

La charge de travail excessive est apparue comme l'un des obstacles systémiques les plus répandus recensés dans l'étude.

Dans tous les pays participants, les enseignants ont décrit les exigences professionnelles croissantes associées non seulement aux responsabilités pédagogiques, mais aussi aux tâches administratives, à la communication avec les parents, aux exigences en matière de documentation et à la réponse aux besoins sociaux et émotionnels de plus en plus complexes des enfants.

Les participants ont fréquemment signalé:

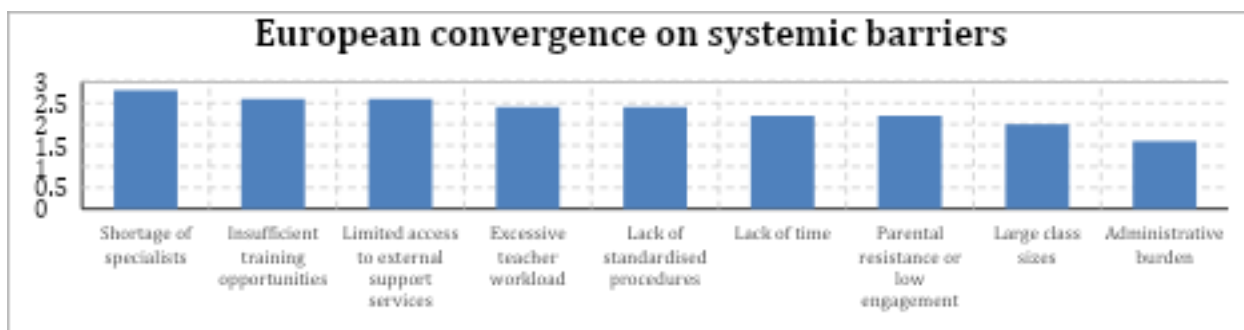
- surcharge administrative;
- des responsabilités professionnelles concurrentes;
- épuisement émotionnel;
- difficultés à trouver un équilibre entre plusieurs rôles;
- possibilités limitées de réflexion et de soins autoadministrés.

Les parties prenantes belges, en particulier, ont souligné la charge émotionnelle considérable subie par les enseignants travaillant avec des enfants et des familles vulnérables. Des préoccupations similaires ont été exprimées dans tous les pays, de nombreux répondants indiquant que la charge de travail élevée a une incidence négative à la fois sur le bien-être professionnel et sur la qualité du soutien apporté aux enfants.

Les conclusions suggèrent que la charge de travail des enseignants devrait être reconnue non seulement comme une question d'organisation, mais aussi comme un facteur important influençant la durabilité et l'efficacité des efforts de promotion de la santé mentale à l'école.



Dans l'ensemble, l'analyse comparative montre que les professionnels de l'éducation en Europe sont confrontés à de nombreux obstacles systémiques qui limitent leur capacité à promouvoir efficacement le bien-être mental des enfants. La levée de ces obstacles nécessitera des efforts coordonnés aux niveaux institutionnel, politique et systémique, ainsi que la mise au point d'outils pratiques et de mécanismes de soutien qui soient réalistes, accessibles et compatibles avec les réalités quotidiennes de la pratique éducative.



3.5 coopération entre les écoles et les familles

La coopération entre les écoles et les familles est apparue comme l'un des thèmes les plus forts et les plus cohérents dans tous les pays participants. Les parties prenantes ont unanimement reconnu que le bien-être mental des enfants ne peut être efficacement soutenu par des écoles ou des familles agissant de manière indépendante. Au contraire, la promotion du développement social, émotionnel et comportemental des enfants nécessite des partenariats solides, confiants et collaboratifs entre les établissements d'enseignement et les familles.

En Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, les personnes interrogées ont systématiquement décrit les parents comme des partenaires essentiels dans les processus de prévention, d'identification précoce, d'intervention et de soutien continu. Dans le même temps, les participants ont mis en évidence de nombreux défis qui continuent d'entraver une collaboration efficace entre les écoles et les familles.

Importance de la coopération fondée sur le partenariat

Les parties prenantes de tous les pays ont souligné qu'un soutien efficace à la santé mentale des enfants dépend d'une communication régulière, d'une confiance mutuelle, d'une responsabilité partagée et d'une action coordonnée entre les écoles et les familles.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les enseignants et les spécialistes ont noté que les parents possèdent des connaissances précieuses sur le fonctionnement émotionnel, le comportement à la maison, la situation familiale et l'histoire du développement des enfants. De même, les parents ont reconnu le rôle important des écoles dans l'observation du fonctionnement quotidien des enfants au sein de groupes de pairs et de structures éducatives structurées.

Les participants ont constamment souligné que la combinaison d'informations provenant de l'environnement familial et scolaire permet:

- identification plus précoce des difficultés émergentes;
- une compréhension plus complète des besoins des enfants;
- des décisions d'intervention mieux informées;
- une plus grande cohérence dans les stratégies de soutien;
- amélioration des résultats en matière de développement des enfants.

Plusieurs répondants ont souligné que de nombreuses difficultés émotionnelles et comportementales ne deviennent visibles que dans des contextes spécifiques. Par exemple, les parents ont fréquemment fait état d'une détresse émotionnelle, d'une anxiété ou de difficultés comportementales principalement à la maison, tandis que les enseignants identifient souvent des problèmes liés aux interactions entre pairs, au comportement en classe ou à la participation à l'apprentissage.

Les conclusions soulignent donc l'importance de mettre en place des canaux systématiques d'échange d'informations entre les écoles et les familles.

Défis en matière de communication

Bien que l'importance de la coopération soit largement reconnue, la communication entre les écoles et les familles a souvent été qualifiée de difficile.

Les enseignants et les chefs d'établissement de tous les pays ont signalé des difficultés à discuter de sujets sensibles liés aux difficultés émotionnelles, comportementales ou de développement des enfants. Les participants ont fait part de leurs préoccupations concernant:

- refus parental ou minimisation des problèmes;
- réactions défensives des parents;
- la crainte de stigmatiser les enfants ou les familles;
- les différences de perception des besoins des enfants;



- engagement limité des parents dans les processus de soutien.

La communication sur les préoccupations liées à la santé mentale a toujours été considérée comme particulièrement difficile. De nombreux professionnels ont exprimé des incertitudes quant à la manière de faire part de leurs préoccupations de manière constructive, non discrétionnaire et axée sur le partenariat.

Les parties prenantes polonaises ont souligné en particulier que le refus parental et la réticence à demander un soutien supplémentaire constituaient des obstacles majeurs à une intervention efficace. Des conclusions similaires sont apparues en Roumanie, en Allemagne et en Hongrie, où les répondants ont fréquemment décrit des situations dans lesquelles les écoles et les familles avaient des points de vue différents sur les difficultés des enfants.

Dans le même temps, les parents participant à l'étude ont généralement fait état d'un niveau élevé de confiance dans les écoles et ont exprimé leur volonté de coopérer avec les professionnels de l'éducation. Cette divergence suggère que les obstacles à la communication ne découlent pas nécessairement d'un manque d'intérêt parental, mais peuvent plutôt refléter des différences dans les attentes, les styles de communication ou les expériences antérieures.

Obstacles à une coopération efficace

Plusieurs obstacles communs à une coopération efficace entre les écoles et les familles sont apparus dans les pays participants.

Elles comprennent:

- refus parental ou résistance;
- disponibilité parentale limitée en raison des responsabilités professionnelles et familiales;
- des possibilités de communication insuffisantes;
- le manque de confiance entre les écoles et les familles;
- stigmatisation des problèmes de santé mentale;
- différences culturelles et linguistiques;
- des attentes différentes en ce qui concerne le développement des enfants et leurs responsabilités éducatives.

Les parties prenantes belges ont en outre souligné les défis liés à la migration, à la diversité culturelle et aux barrières linguistiques, en particulier lorsqu'il s'agit de travailler avec des familles de réfugiés et de migrants. Les participants allemands ont également fait état d'une diversité



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

croissante au sein des communautés scolaires et ont souligné la nécessité d'adopter des approches de communication tenant compte de la culture.

Dans l'ensemble des pays, les participants ont souligné que les familles confrontées à une vulnérabilité sociale, à des difficultés économiques, à des défis liés à la migration ou à des circonstances familiales complexes peuvent nécessiter un soutien supplémentaire et des stratégies d'engagement adaptées.

Participation des parents à la prévention et au soutien

Les conclusions indiquent que les parties prenantes sont résolument favorables à une plus grande participation des parents aux activités de prévention et de promotion de la santé mentale.

Les parents de tous les pays ont manifesté leur intérêt pour recevoir des informations supplémentaires, des orientations et un soutien pratique en ce qui concerne:

- le développement émotionnel des enfants;
- reconnaître les signes avant-coureurs;
- soutenir la régulation émotionnelle à la maison;
- la gestion de l'utilisation des médias numériques;
- le renforcement des relations parent-enfant;
- promouvoir la résilience et les compétences sociales.

Les enseignants et les chefs d'établissement ont également souligné l'importance d'associer les parents non seulement lorsque des problèmes apparaissent, mais aussi en tant que partenaires actifs dans les activités préventives visant à promouvoir le bien-être général des enfants.

Les participants ont suggéré que des ateliers, du matériel d'information, des lignes directrices pratiques et des activités communes entre l'école et la famille pourraient renforcer les compétences parentales et favoriser des relations plus collaboratives.

Implications pour MindPlay

Les conclusions montrent clairement que la coopération entre l'école et la famille constitue un élément essentiel d'une promotion efficace de la santé mentale dans l'enseignement primaire précoce.



Les futurs produits MindPlay ne devraient donc pas se concentrer exclusivement sur les enfants et les professionnels de l'éducation, mais devraient également soutenir activement les familles au moyen de ressources accessibles, pratiques et fondées sur des données probantes.

Les parties prenantes de tous les pays ont exprimé un intérêt particulier pour:

- matériel pédagogique axé sur les parents;
- des orientations pratiques sur le soutien au développement émotionnel des enfants;
- outils de communication facilitant le dialogue entre les écoles et les familles;
- activités visant à promouvoir la participation conjointe des parents et des enfants;
- ressources consacrées au bien-être numérique et à la réglementation émotionnelle.

Dans l'ensemble, les résultats comparatifs suggèrent que le renforcement des partenariats entre l'école et la famille devrait être considéré comme une priorité stratégique essentielle pour promouvoir le bien-être mental des enfants. L'établissement de relations de confiance, inclusives et collaboratives entre les écoles et les familles est susceptible d'améliorer l'identification précoce, d'accroître l'efficacité des interventions et de contribuer à des systèmes de soutien plus globaux et plus durables pour les enfants.

3.6 facteurs environnementaux et sociétaux affectant le bien-être des enfants

Les résultats obtenus dans les cinq pays participants montrent que le bien-être mental des enfants est influencé non seulement par les caractéristiques individuelles et les facteurs liés à l'école, mais aussi par des contextes environnementaux, sociétaux et familiaux plus larges. Les parties prenantes ont constamment souligné que l'enfance contemporaine est façonnée par un changement social rapide, l'évolution des structures familiales, la numérisation, la migration et les pressions sociétales croissantes, qui ont tous des répercussions importantes sur le développement émotionnel, social et comportemental des enfants.

Bien que l'importance relative de ces facteurs varie d'un pays à l'autre, plusieurs thèmes communs sont apparus de manière cohérente tout au long des études nationales.

Bien-être de la famille

Le stress familial est apparu comme l'un des facteurs contextuels les plus importants affectant le bien-être des enfants dans tous les pays participants.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues et les parents ont indiqué que le fonctionnement émotionnel et comportemental des enfants était fortement influencé par l'environnement familial global. Les répondants ont fréquemment fait référence à l'incidence:

- stress parental et épuisement professionnel;
- difficultés financières;
- les conflits familiaux;
- conditions de vie instables;
- les problèmes de santé mentale des parents;
- temps familial limité en raison d'engagements professionnels.

Les parties prenantes belges ont particulièrement souligné les effets du stress chronique, des difficultés socio-économiques et des expériences négatives de l'enfance sur le fonctionnement émotionnel des enfants. Des préoccupations similaires ont été signalées en Roumanie, en Pologne, en Hongrie et en Allemagne, où les participants ont décrit le stress familial comme un facteur important contribuant à l'anxiété, aux difficultés comportementales, aux problèmes de concentration et à la dysrégulation émotionnelle chez les enfants.

Dans l'ensemble des pays, les parties prenantes ont souligné que les écoles rencontrent de plus en plus d'enfants touchés par des situations familiales complexes, ce qui renforce la nécessité d'adopter des approches globales et tenant compte de la situation familiale en matière de promotion de la santé mentale.

Séparation parentale et instabilité familiale

La séparation parentale, le divorce et l'instabilité familiale au sens large ont souvent été identifiés comme des facteurs de risque importants influençant le bien-être mental des enfants.

Les participants de tous les pays ont indiqué que les enfants confrontés à des changements dans les structures familiales peuvent apporter une série de réponses émotionnelles et comportementales, notamment:

- anxiété et insécurité émotionnelle;
- tristesse et retrait;
- difficultés comportementales et agressions;
- problèmes de concentration;
- la réduction de l'engagement scolaire;
- difficultés dans les relations entre pairs.



Les répondants allemands ont spécifiquement souligné les difficultés liées aux enfants vivant dans plusieurs ménages à la suite d'une séparation parentale. Les parties prenantes belges ont également souligné l'incidence des perturbations familiales, des conflits domestiques et de l'instabilité sur la sécurité émotionnelle et le fonctionnement global des enfants.

Les conclusions suggèrent que les transitions familiales peuvent représenter des périodes particulièrement sensibles pendant lesquelles les enfants ont besoin d'un soutien émotionnel supplémentaire, tant au sein de la famille qu'à l'école.

Diversité, inclusion et adaptation culturelle

La migration et la diversité croissante sont apparues comme des thèmes particulièrement importants en Belgique et en Allemagne, même si les questions liées à l'inclusion, à la diversité culturelle et à la vulnérabilité sociale étaient également évidentes dans d'autres pays.

Les parties prenantes belges ont indiqué que les écoles soutiennent de plus en plus les enfants issus de l'immigration et des réfugiés qui peuvent avoir connu des guerres, des déplacements, des pertes, des traumatismes et d'importantes transitions de vie. Les participants ont décrit les défis liés:

- barrières linguistiques;
- adaptation culturelle;
- l'inclusion sociale;
- difficultés émotionnelles liées au traumatisme;
- interruption des expériences éducatives.

De même, les parties prenantes allemandes ont souligné la diversité croissante au sein de la population scolaire et ont souligné la nécessité d'adopter des approches éducatives tenant compte de la culture et de renforcer les compétences interculturelles parmi les professionnels.

Les participants de tous les pays ont souligné que la diversité devrait être reconnue non seulement comme un défi, mais aussi comme une ressource précieuse qui enrichit les communautés éducatives. Toutefois, ils ont également reconnu que les enfants issus de migrants, de réfugiés et de minorités peuvent avoir besoin d'un soutien supplémentaire pour garantir une intégration, une inclusion et un bien-être émotionnel réussis.



Bien-être numérique et utilisation équilibrée des technologies

La numérisation et l'exposition excessive aux écrans sont apparues comme l'une des préoccupations sociétales les plus importantes dans tous les pays participants.

Les parties prenantes ont systématiquement indiqué que les enfants passent de plus en plus de temps à utiliser des appareils numériques, souvent dès leur plus jeune âge. Les enseignants, les parents et les spécialistes ont fait part de leurs préoccupations quant à l'incidence potentielle d'une utilisation excessive des écrans sur le développement et le bien-être des enfants.

Dans tous les pays, les participants ont associé une exposition excessive à l'écran avec:

- réduction de la portée et de la concentration de l'attention;
- dysrégulation émotionnelle;
- moins de tolérance à la frustration;
- troubles du sommeil;
- réduction des interactions sociales en face à face;
- difficultés à développer les compétences sociales;
- dépendance accrue à l'égard de la stimulation numérique.

Les parties prenantes belges, hongroises et polonaises ont particulièrement insisté sur les préoccupations concernant la polyvalence numérique et la dépendance excessive à l'égard des appareils numériques dans la vie familiale quotidienne. Les répondants belges ont évoqué le phénomène de la «nannie numérique», dans le cadre de laquelle les appareils numériques sont fréquemment utilisés pour occuper ou calmer des enfants.

Dans le même temps, les participants ont reconnu que les technologies numériques offrent également de précieuses possibilités d'éducation lorsqu'elles sont utilisées de manière appropriée. Par conséquent, les parties prenantes ont souligné l'importance de promouvoir une utilisation numérique équilibrée et responsable plutôt que de plaider en faveur d'une restriction totale.

La pression sociale et l'évolution des structures d'accueil des enfants

Les participants de tous les pays ont fait état de changements substantiels dans les expériences quotidiennes et l'environnement social des enfants.



Les parties prenantes ont fréquemment évoqué l'augmentation des pressions sociales et universitaires, l'accélération des modes de vie et la réduction des possibilités de jeu libre et d'interaction sociale spontanée. De nombreux répondants se sont déclarés préoccupés par le fait que les enfants sont de plus en plus exposés à des attentes élevées en ce qui concerne les résultats scolaires, le comportement et les performances sociales dès le plus jeune âge.

Les participants polonais et hongrois, en particulier, ont souligné la résilience réduite des enfants, la peur de l'échec et les difficultés à faire face aux revers et à la frustration. Les enseignants des différents pays ont indiqué que de nombreux enfants montraient:

- sensibilité accrue aux critiques;
- manque de confiance en soi;
- peur de commettre des erreurs;
- des stratégies d'adaptation limitées;
- difficultés à gérer la déception et l'échec.

En outre, les répondants ont noté que les possibilités de jeu indépendant, d'exploration et d'interaction non structurée entre pairs ont diminué, ce qui pourrait limiter naturellement les possibilités pour les enfants de développer leur résilience, leurs compétences en matière de résolution de problèmes et leurs compétences sociales.

Dans l'ensemble, les conclusions indiquent que le bien-être mental des enfants est façonné par une interaction complexe d'influences individuelles, familiales, sociales, culturelles et technologiques. Ces conclusions soulignent l'importance d'adopter des approches globales, préventives et fondées sur les écosystèmes qui répondent non seulement aux besoins individuels des enfants, mais aussi aux contextes environnementaux plus larges dans lesquels ils se développent.

Les résultats suggèrent en outre que les futures interventions MindPlay devraient explicitement tenir compte de ces facteurs contextuels et fournir des ressources pratiques qui aident les enfants, les familles et les professionnels de l'éducation à répondre aux réalités changeantes de l'enfance contemporaine.

3.7 bonnes pratiques existantes

Malgré les nombreux défis recensés dans les pays participants, les conclusions ont révélé que les écoles mettent déjà en œuvre une série de pratiques prometteuses visant à promouvoir le



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

bien-être social, émotionnel et mental des enfants. Bien que les approches spécifiques diffèrent selon les contextes éducatifs, plusieurs pratiques communes sont apparues de manière cohérente dans les cinq pays, ce qui démontre une base solide sur laquelle les futures interventions MindPlay peuvent s'appuyer.

Dans l'ensemble, les parties prenantes ont souligné que les pratiques efficaces se caractérisent par leur nature préventive, leur approche centrée sur l'enfant, leur participation active et leur intégration dans la vie scolaire quotidienne. Les conclusions suggèrent également que les écoles reconnaissent de plus en plus l'importance de créer des environnements d'apprentissage favorables sur le plan émotionnel qui favorisent le bien-être des enfants parallèlement à la réussite scolaire.

Cercles émotionnels et examens émotionnels quotidiens

L'une des pratiques les plus fréquemment signalées dans les pays était l'utilisation de cercles émotionnels, de réunions matinales et d'examens émotionnels quotidiens. Les enseignants ont décrit les possibilités régulières pour les enfants d'exprimer leurs sentiments, de discuter de leurs émotions et de réfléchir à leurs expériences dans un environnement sûr et favorable.

Ces activités comprennent généralement:

- partage des émotions au début ou à la fin de la journée scolaire;
- discuter des expériences en classe et des relations interpersonnelles;
- identifier les besoins et les préoccupations émotionnels;
- favoriser l'empathie et l'écoute active.

Les parties prenantes ont indiqué que ces pratiques renforçaient la culture émotionnelle, amélioraient le climat en classe, facilitaient l'identification précoce des difficultés émotionnelles et renforçaient le sentiment d'appartenance des enfants.

Programmes d'apprentissage social et émotionnel

De nombreuses écoles ont déclaré avoir mis en œuvre divers programmes et activités d'apprentissage social et émotionnel visant à développer les compétences sociales, la conscience émotionnelle, l'autorégulation, l'empathie et les compétences relationnelles des enfants.

Parmi les exemples recensés dans les différents pays figurent:



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- activités d’alphabétisation émotionnelle;
- la formation aux compétences sociales;
- programmes de renforcement de la résilience;
- ateliers psychoéducatifs;
- programmes de prévention en classe.

Les participants ont constamment souligné que les approches SEL contribuent non seulement au bien-être des enfants, mais aussi à l’amélioration du comportement en classe, des relations entre pairs et de l’engagement scolaire.

Jeux de rôle et activités de simulation

Le jeu de rôle est apparu comme une approche pédagogique largement utilisée et très appréciée dans les pays participants. Les enseignants ont déclaré utiliser des activités de jeu de rôle pour aider les enfants à explorer leurs émotions, à résoudre les conflits, à comprendre différents points de vue et à pratiquer des compétences sociales.

Des méthodes de jeu de rôle ont été fréquemment utilisées pour:

- résoudre les conflits entre pairs;
- développer l’empathie;
- répéter les stratégies d’adaptation;
- renforcer les compétences en matière de communication;
- discuter des situations difficiles de manière non menaçante.

Les parties prenantes ont estimé que le rôle jouait un rôle particulièrement efficace car il permet aux enfants d’apprendre grâce à une participation active et à un engagement expérientiel.

Activités d’intégration et création de communautés

Les activités d’intégration conçues pour renforcer les relations entre pairs et favoriser des environnements de classe inclusifs ont été considérées comme des pratiques préventives importantes dans tous les pays.

En voici des exemples:

- activités de renforcement de l’esprit d’équipe;
- tâches d’apprentissage coopératif;



- jeux d'intégration en classe;
- les initiatives de soutien par les pairs;
- projets collaboratifs et défis de groupe.

Les participants ont souligné que ces activités contribuaient à renforcer la cohésion entre pairs, à réduire l'exclusion sociale et à renforcer le sentiment de sécurité et d'appartenance au sein de la communauté en classe.

Coins calmes et espaces sûrs

Plusieurs pays, en particulier la Belgique et la Roumanie, ont signalé l'utilisation de coins calmes, de zones de détente ou d'espaces sûrs désignés dans les salles de classe.

Ces espaces offrent généralement aux enfants la possibilité:

- réguler les émotions;
- se calmer à la suite de situations intenses sur le plan émotionnel;
- réfléchir individuellement;
- mettre en œuvre des stratégies d'autorégulation.

Les enseignants ont indiqué que les coins calmes soutiennent l'autogestion émotionnelle des enfants, réduisent les incidents comportementaux et promeuvent des climats positifs en classe.

Pédagogie fictive et expression créative

La pédagogie dramatique et les méthodes créatives ont souvent été considérées comme des approches efficaces pour promouvoir l'expression émotionnelle et l'apprentissage social.

Les écoles ont déclaré utiliser:

- activités théâtrales;
- mise en récit
- techniques théâtrales;
- mouvement créatif;
- expression artistique.



Ces méthodes permettent aux enfants d'explorer leurs émotions, de faire des expériences, de développer leur empathie et de renforcer leurs compétences en matière de communication de manière adaptée au développement et attrayante.

Les parties prenantes belges, roumaines et hongroises ont particulièrement souligné la valeur des approches fondées sur les fictions pour soutenir à la fois le développement émotionnel et l'inclusion sociale.

Approches fondées sur l'apprentissage par l'expérience

L'apprentissage expérientiel est apparu comme un principe pédagogique commun sous-tendant de nombreuses pratiques réussies recensées dans l'étude. Les parties prenantes ont systématiquement indiqué que les enfants apprennent le plus efficacement lorsqu'ils participent activement à des expériences concrètes et constructives.

En voici des exemples:

- la pédagogie de projet;
- activités coopératives de résolution de problèmes;
- expériences d'apprentissage en plein air;
- jeux et simulations;
- activités fondées sur les arts et les mouvements.

Les participants ont souligné que les approches fondées sur l'expérience facilitent un apprentissage plus approfondi, renforcent la motivation, encouragent la participation active et soutiennent le développement des compétences sociales et émotionnelles.

Dans l'ensemble, les résultats montrent que les écoles des pays participants possèdent déjà une solide expérience de la mise en œuvre de pratiques préventives et axées sur le bien-être. Toutefois, les parties prenantes ont également souligné la nécessité de disposer de ressources supplémentaires fondées sur des données probantes, pratiques et faciles à mettre en œuvre, qui pourraient renforcer encore les efforts existants. Ces conclusions suggèrent que le projet MindPlay peut s'appuyer sur les bonnes pratiques actuelles et les compléter en fournissant des outils innovants, ludiques et conviviaux adaptés aux réalités quotidiennes des environnements éducatifs.



3.8 attentes en ce qui concerne les outils de mise en garde

Dans tous les pays participants, les parties prenantes se sont déclarées très favorables aux objectifs et aux résultats proposés du projet MindPlay. Malgré les différences entre les systèmes éducatifs et les contextes nationaux, les participants de Belgique, d'Allemagne, de Hongrie, de Pologne et de Roumanie ont fait part d'attentes remarquablement similaires en ce qui concerne les caractéristiques, le contenu et la mise en œuvre des futurs produits MindPlay.

Dans l'ensemble, les répondants ont souligné que les futurs outils devraient être pratiques, attrayants, fondés sur des données probantes et facilement intégrés dans la pratique éducative quotidienne. Les parties prenantes ont constamment souligné l'importance de développer des ressources qui répondent directement aux réalités des classes contemporaines tout en soutenant à la fois le bien-être des enfants et les compétences des professionnels.

Outils pratiques et fondés sur des données probantes

Les attentes les plus fortes et les plus cohérentes dans tous les pays concernaient la nécessité de disposer d'outils pratiques, conviviaux et fondés sur des données probantes.

Les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues et les parents ont souligné à plusieurs reprises que les ressources existantes ne sont souvent pas directement applicables à la pratique éducative quotidienne. Par conséquent, les participants ont exprimé une nette préférence pour des outils qui fournissent des orientations concrètes, des activités prêtes à l'emploi et des stratégies immédiatement applicables.

Les parties prenantes ont particulièrement apprécié les ressources qui:

- peut être mis en œuvre dans des situations de classe quotidiennes;
- fournir des instructions et des orientations de mise en œuvre claires;
- sont fondées sur des preuves scientifiques et des pratiques éprouvées;
- s'attaquer aux difficultés réelles rencontrées par les professionnels de l'éducation;
- soutenir à la fois la prévention et l'intervention précoce.

Dans l'ensemble des pays, les répondants ont souligné que les futurs produits MindPlay devraient compléter plutôt que remplacer les pratiques professionnelles existantes et renforcer la confiance des professionnels dans le soutien au bien-être mental des enfants.



Approches ludiques

Les participants de tous les groupes de parties prenantes ont fermement approuvé les approches fondées sur le jeu, qui sont particulièrement appropriées pour les enfants âgés de 5 à 9 ans.

Les parties prenantes ont systématiquement reconnu le rôle du langage naturel des enfants et ont souligné son potentiel pour soutenir l'expression émotionnelle, l'apprentissage social, l'observation et l'identification précoce des difficultés.

Les répondants ont souligné que les approches fondées sur le jeu:

- faciliter la participation active des enfants;
- réduire la stigmatisation associée aux problèmes de santé mentale;
- créer des environnements d'apprentissage sûrs et attrayants;
- soutenir l'expression émotionnelle par des moyens appropriés au développement;
- permettre aux professionnels d'observer le comportement des enfants dans des contextes naturels.

Les parties prenantes belges, en particulier, ont souligné la valeur des méthodes non verbales et ludiques pour reconnaître les difficultés émotionnelles chez les jeunes enfants. Des préférences similaires sont apparues dans tous les pays participants, ce qui suggère une large acceptation de l'approche conceptuelle du «MindPlay».

Jeux d'intégration

Les jeux d'intégration sont apparus comme l'un des produits MindPlay les plus fréquemment demandés dans tous les pays participants.

Les enseignants et les chefs d'établissement ont souligné l'importance de renforcer les relations entre pairs, la cohésion sociale et des environnements de classe inclusifs. Les participants estiment que les jeux d'intégration pourraient contribuer à:

- renforcer la cohésion des groupes;
- faciliter l'inclusion des enfants vulnérables et nouvellement arrivés;
- promouvoir l'empathie et la coopération;
- réduire les conflits entre pairs et l'exclusion sociale;
- favoriser des climats scolaires positifs.



Les parties prenantes ont particulièrement apprécié les activités qui encouragent la coopération, la communication et la construction de relations tout en soutenant le développement social et émotionnel.

Jeux d'orientation pédagogique et d'observation

Les participants de tous les pays ont manifesté un vif intérêt pour les jeux de diagnostic et d'observation conçus pour faciliter l'identification précoce des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales.

Toutefois, les parties prenantes ont constamment souligné que ces outils ne devraient pas être considérés comme des instruments de diagnostic clinique. Au lieu de cela, les répondants ont envisagé des outils adaptés aux enfants et non stigmatisants qui aideraient les professionnels de l'éducation à reconnaître les préoccupations potentielles et à identifier les enfants susceptibles de bénéficier d'un soutien supplémentaire.

Les participants ont souligné que des jeux de diagnostic efficaces devraient:

- être non menaçants et attrayants pour les enfants;
- soutenir l'observation systématique;
- fournir des informations utiles sur le fonctionnement des enfants;
- faciliter la reconnaissance précoce des difficultés;
- compléter le jugement professionnel plutôt que le remplacer.

Les parties prenantes belges ont particulièrement insisté sur la nécessité de disposer d'outils d'observation non verbaux et ludiques adaptés aux jeunes enfants et à des populations culturellement diversifiées.

Formation des enseignants et soutien professionnel

Les professionnels de l'éducation de tous les pays ont fortement insisté sur la nécessité d'une formation complète et d'un soutien professionnel accompagnant la mise en œuvre des produits MindPlay.

Les participants ont toujours déclaré que les outils ne suffiraient pas à eux seuls sans avoir la possibilité de développer des compétences pertinentes et des aptitudes à la mise en œuvre.

Les parties prenantes ont manifesté leur intérêt pour des formations portant sur:



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- identification précoce des difficultés;
- soutien émotionnel à la réglementation;
- gestion du comportement;
- la communication avec les parents;
- l'intervention en cas de crise;
- mise en œuvre d'outils MindPlay dans les salles de classe.

Les répondants ont fortement préféré des approches de formation pratiques, interactives et fondées sur des exemples concrets, des études de cas et des méthodes d'apprentissage par l'expérience.

Matériel parental et ressources de soutien familial

Les parents, les enseignants et les chefs d'établissement ont constamment souligné l'importance d'associer les familles aux futures interventions de MindPlay.

Les parties prenantes ont exprimé un vif intérêt pour des supports axés sur les parents qui aideraient les familles à comprendre et à promouvoir le bien-être mental des enfants. Les ressources suggérées sont notamment les suivantes:

- des guides pratiques à l'intention des parents;
- du matériel d'information sur le développement de l'enfant et la santé mentale;
- stratégies de soutien à la régulation émotionnelle à la maison;
- des orientations sur le bien-être numérique et l'utilisation des écrans;
- activités de promotion de l'interaction entre parents et enfants;
- matériel de communication facilitant la coopération entre l'école et la famille.

Les participants ont souligné que le renforcement des compétences parentales peut considérablement améliorer l'efficacité et la durabilité des interventions en milieu scolaire.

Facilité de mise en œuvre et charge de travail supplémentaire minimale

L'une des principales conclusions relatives à la mise en œuvre concerne la préférence des parties prenantes pour des outils faciles à utiliser et n'augmentant pas sensiblement la charge de travail des professionnels.



Dans tous les pays, les participants ont souligné que les professionnels de l'éducation sont déjà confrontés à une charge de travail considérable et à des contraintes de temps. Par conséquent, les répondants ont souligné à plusieurs reprises que les futurs produits MindPlay devraient:

- exiger un temps de préparation minimal;
- être intuitif et facile à utiliser;
- s'intégrer sans discontinuité dans les routines éducatives existantes;
- éviter les exigences excessives en matière de documentation;
- ne pas créer de charge administrative supplémentaire;
- être flexible et adaptable aux différents contextes éducatifs.

Les enseignants ont particulièrement souligné qu'il est peu probable que les outils perçus comme trop complexes, chronophages ou exigeants sur le plan administratif soient utilisés de manière cohérente dans la pratique.

Dans l'ensemble, les conclusions montrent que les parties prenantes sont très favorables à des produits MindPlay pratiques, ludiques et conviviaux. La cohérence des attentes entre les pays participants suggère un potentiel considérable pour la mise en œuvre réussie des résultats des projets dans divers contextes éducatifs européens.

Il est important de noter que les participants de tous les groupes de parties prenantes ont souligné que les futurs outils MindPlay devraient renforcer les pratiques éducatives existantes tout en restant accessibles, inclusifs, fondés sur des données probantes et réalisables dans les réalités des environnements scolaires quotidiens.



4. Synthèse transnationale

L'analyse comparative a révélé d'importantes similitudes entre les pays participants malgré les différences entre les systèmes éducatifs, les contextes sociaux et les structures de soutien disponibles. Les parties prenantes de Belgique, d'Allemagne, de Hongrie, de Pologne et de Roumanie ont systématiquement recensé des défis comparables en matière de santé mentale, des besoins en compétences, des obstacles systémiques et des attentes concernant les interventions futures.

Dans tous les pays participants, les parties prenantes ont souligné non seulement la nécessité de recenser plus tôt les risques, mais aussi de renforcer les facteurs de protection qui favorisent le bien-être des enfants. Il s'agit notamment de relations positives, de sécurité émotionnelle, de résilience, de participation et de sentiment d'appartenance, qui contribuent tous à des environnements d'apprentissage plus sains et plus inclusifs.

Les conclusions indiquent que, dans toute l'Europe, les professionnels de l'éducation sont confrontés à des exigences de plus en plus complexes en ce qui concerne le soutien au bien-être mental des enfants, tout en fonctionnant dans le cadre de systèmes caractérisés par des ressources limitées et un soutien spécialisé insuffisant. Dans le même temps, la forte cohérence



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

des conclusions entre les pays suggère un potentiel considérable de développement de solutions européennes communes et d'outils éducatifs transférables.

Les tableaux suivants présentent une synthèse des principales conclusions des études nationales.

Tableau 1. Principaux risques identifiés dans les différents pays

Catégorie de risque	Belgique	Allemagne	Hongrie	Pologne	Roumanie
Difficultés d'attention et de concentration	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Hyperactivité et impulsivité	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Difficultés émotionnelles liées à la réglementation	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Conflits entre pairs et difficultés sociales	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Anxiété et détresse émotionnelle	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Retrait social et isolement	✓✓✓	✓	✓✓	✓✓	✓✓
Comportement agressif et d'opposition	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓



Stress et instabilité liés à la famille	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Numérisation et exposition excessive à l'écran	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓
Défis liés à la migration, au traumatisme et à la diversité	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓

Légende: ✓ = identifié; ✓✓ = fréquemment identifié; ✓✓✓ = très visible.

Les résultats indiquent que les difficultés émotionnelles de régulation, les problèmes d'attention et de concentration, les conflits entre pairs et les difficultés comportementales représentent les préoccupations les plus courantes dans tous les pays participants.

Tableau 2. Besoins en compétences entre pays

Domaine de compétence	Belgique	Allemagne	Hongrie	Pologne	Roumanie
Compétences d'identification précoce	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Soutien émotionnel à la réglementation	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Gestion du comportement	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

La communication avec les parents	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Intervention en cas de crise	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓
Pratique tenant compte des traumatismes	✓✓✓	✓	✓	✓	✓✓
Compétences inclusives et interculturelles	✓✓✓	✓✓	✓	✓	✓
Bien-être des enseignants et soins autoadministrés	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Coopération avec des spécialistes et procédures d'orientation	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓

Les résultats comparatifs montrent que la communication avec les parents, la gestion du comportement, le soutien à la régulation émotionnelle et les compétences d'identification précoce constituent des priorités universelles en matière de développement professionnel dans tous les pays.

Tableau 3. Obstacles systémiques à travers les pays

Obstacle systémique	Belgique	Allemagne	Hongrie	Pologne	Roumanie



Pénurie de spécialistes	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Manque de temps	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Possibilités de formation insuffisantes	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Absence de procédures normalisées	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓
Grandes tailles de classes	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Charge de travail excessive des enseignants	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓
Accès limité aux services de soutien externes	✓✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Résistance parentale ou faible engagement	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓
Charge administrative	✓✓	✓✓	✓✓	✓✓	✓

Les conclusions suggèrent que les professionnels de l'éducation dans toute l'Europe sont confrontés à des contraintes structurelles similaires, en particulier en ce qui concerne les pénuries de spécialistes, les limitations de temps et le soutien systémique insuffisant à la promotion de la santé mentale.



Tableau 4. Attentes en ce qui concerne les produits d'entretien

Produit/caractéristique attendu (e)	Belgique	Allemagne	Hongrie	Pologne	Roumanie
Outils pratiques et prêts à l'emploi	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Approches ludiques	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Jeux d'intégration	✓✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Jeux de diagnostic/d'observation	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Programmes de formation des enseignants	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Documents de base et orientations	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓
Facilité de mise en œuvre	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Charge de travail supplémentaire minimale	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓



Des lignes directrices de mise en œuvre claires	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓✓	✓✓✓
Approches non stigmatisantes et adaptées aux enfants	✓✓✓	✓✓	✓✓✓	✓✓	✓✓✓

La cohérence des attentes entre les pays témoigne d'un fort soutien des parties prenantes en faveur d'interventions pratiques, ludiques et fondées sur des données probantes. Les participants ont clairement indiqué que les futurs produits MindPlay devraient être faciles à mettre en œuvre, intégrés dans la pratique scolaire quotidienne et conçus pour soutenir la charge de travail des professionnels plutôt que pour l'accroître.

Dans l'ensemble, la synthèse transnationale montre une convergence substantielle des expériences et des besoins des acteurs de l'éducation dans toute l'Europe. Ce degré élevé de cohérence fournit une base factuelle solide pour l'élaboration d'outils, de programmes de formation et de stratégies d'intervention européens communs dans le cadre du projet MindPlay.

5. Implications pour les produits de MindPlay



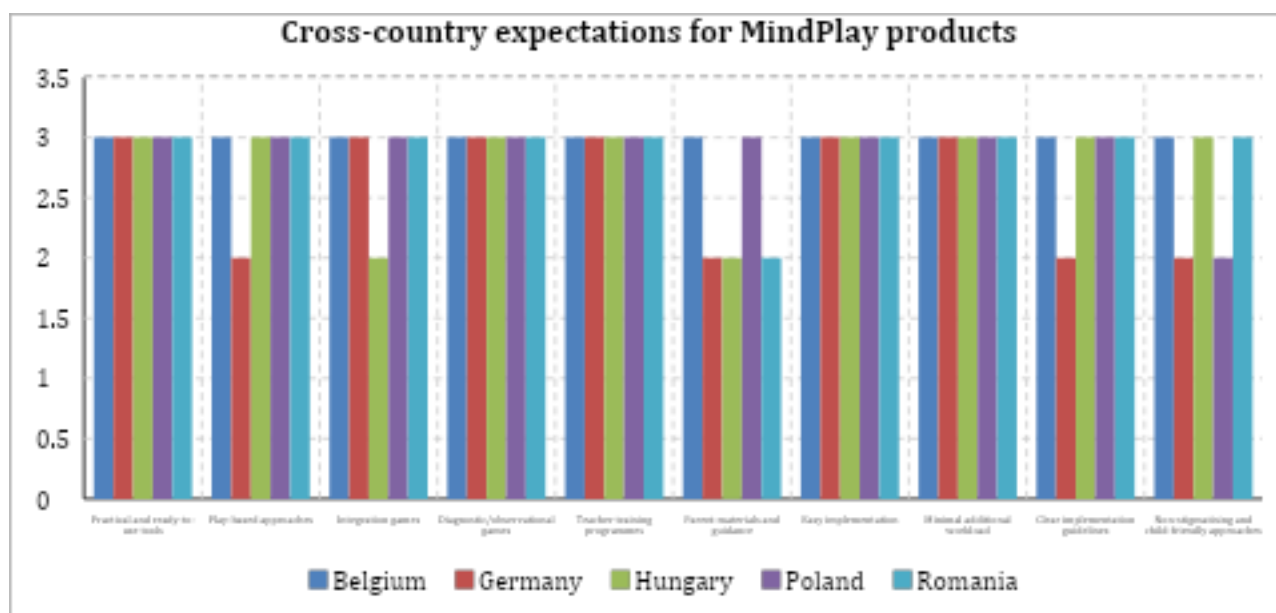
**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les résultats de la recherche transnationale fournissent une base factuelle solide pour le développement des outils MindPlay et les activités ultérieures du projet. Malgré des différences dans les contextes éducatifs, les parties prenantes en Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie ont fait preuve d'une remarquable cohérence en ce qui concerne les défis auxquels elles sont confrontées, les compétences dont elles ont besoin et les types de soutien qu'elles considèrent comme les plus bénéfiques.

Les résultats indiquent que les futurs outils MindPlay devraient adopter une approche préventive, centrée sur l'enfant, pratique et ludique, qui puisse être facilement intégrée dans les environnements éducatifs quotidiens. En outre, les produits devraient aider les professionnels de l'éducation à relever des défis de plus en plus complexes en matière de santé mentale tout en évitant une charge administrative supplémentaire.

Les implications des résultats de la recherche pour chaque réalisation prévue du projet sont présentées ci-dessous.



Matrice de compétences 5.1

L'un des principaux résultats du WP2 est l'élaboration d'une matrice de compétences qui servira de cadre conceptuel pour tous les produits du projet ultérieurs.



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les résultats de la recherche suggèrent que la matrice de compétences devrait englober les domaines clés suivants:

- identification précoce des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales;
- l'alphabétisation émotionnelle et le soutien à la régulation émotionnelle;
- gestion du comportement en classe;
- la communication et la coopération avec les parents;
- les procédures d'intervention et de sauvegarde en cas de crise;
- des pratiques inclusives et tenant compte des traumatismes subis;
- collaboration avec des spécialistes et procédures d'orientation;
- bien-être des enseignants, résilience et soins autoadministrés.

La matrice doit clairement faire la distinction entre les compétences liées à la prévention, à l'identification précoce, à l'intervention et à l'orientation. En outre, elle devrait définir les connaissances, les compétences et les attitudes attendues requises par les différents groupes de parties prenantes participant au soutien du bien-être mental des enfants.

Compte tenu des similitudes constatées entre les pays participants, la matrice de compétences est susceptible de servir de cadre européen transférable pour renforcer la promotion de la santé mentale dans l'enseignement primaire.

Programmes de formation 5.2

Les conclusions démontrent un besoin important de possibilités de développement professionnel pratiques et fondées sur des données probantes pour les enseignants, les chefs d'établissement et les autres professionnels de l'éducation.

Les futurs programmes de formation «MindPlay» devraient donc donner la priorité:

- l'application pratique plutôt que les seules connaissances théoriques;
- l'apprentissage au cas par cas et les scénarios de la vie réelle;
- méthodologies expérimentales et interactives;
- les possibilités de réflexion et d'apprentissage par les pairs;
- stratégies pouvant être immédiatement mises en œuvre en classe.

Le programme de formation doit porter spécifiquement sur:

- reconnaître les signes avant-coureurs de troubles mentaux;



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- soutenir la réglementation émotionnelle et la résilience;
- gérer les comportements difficiles et les conflits entre pairs;
- mener des conversations sensibles avec les parents;
- réagir aux situations de crise;
- mettre en œuvre des pratiques inclusives et tenant compte des traumatismes subis.

Les participants de tous les pays ont fortement préféré des approches de formation fondées sur la participation active, les jeux de rôle, les simulations et la résolution collaborative des problèmes. Par conséquent, la méthodologie de formation doit refléter les principes pédagogiques promus par le projet lui-même.

Le bien-être des enseignants devrait également être reconnu comme une condition préalable essentielle à la création de salles de classe accueillantes sur le plan émotionnel et à la promotion du bien-être des enfants. Par conséquent, les programmes de formation devraient inclure un apprentissage collaboratif et refléter les pratiques.

Jeux d'orientation pédagogique et d'observation 5.3

Les résultats de la recherche soutiennent fortement le développement de jeux d'observation et axés sur la pédagogie en tant qu'outils innovants qui aident les enseignants à remarquer les divers besoins d'apprentissage et de soutien émotionnel et social et à y répondre à un stade précoce. Ces outils ne devraient pas fonctionner comme des instruments de diagnostic formels, mais plutôt comme des ressources pédagogiques et d'observation structurées qui aident les enseignants et les autres professionnels concernés à remarquer les préoccupations potentielles, à réfléchir aux facteurs contextuels et à trouver des réponses éducatives appropriées. Le cas échéant, ils peuvent aider un enseignant à déterminer si la consultation d'un professionnel du soutien scolaire existant pourrait être utile; ils ne doivent pas déterminer eux-mêmes que la saisine d'un spécialiste est nécessaire.

Les parties prenantes ont constamment souligné que ces outils ne devraient pas fonctionner comme des instruments de diagnostic formels, mais plutôt comme des ressources d'observation structurées qui aident les professionnels à reconnaître les préoccupations potentielles et à identifier les enfants susceptibles de nécessiter un soutien supplémentaire.

Les conclusions soutiennent l'élaboration d'une approche intégrée englobant l'ensemble de l'école, dans laquelle le bien-être des enfants est façonné par la coopération entre les écoles, les familles, les services spécialisés et la communauté éducative au sens large. Par conséquent, les



produits MindPlay devraient combiner la prévention et une réponse pédagogique en temps utile avec la promotion de facteurs de protection qui renforcent le bien-être et la résilience des enfants.

Les résultats suggèrent que les jeux de diagnostic MindPlay devraient:

- être adaptés aux enfants, attrayants et non stigmatisants;
- soutenir l'observation structurée en classe tout en offrant aux enfants la possibilité d'exprimer leurs émotions, de renforcer la confiance, de communiquer et de démontrer leurs compétences sociales et émotionnelles par le jeu;
- aider les enseignants à réfléchir à des modèles d'externalisation et d'internalisation observables sans attribuer de labels ni formuler d'allégations diagnostiques;
- faciliter l'identification des difficultés d'externalisation et d'internalisation;
- aider les professionnels à remarquer les indicateurs subtils de détresse émotionnelle ou de changement de participation en classe qui peuvent justifier une observation supplémentaire, une réponse pédagogique ou, le cas échéant, une consultation conformément à la pratique scolaire;
- compléter plutôt que remplacer le jugement professionnel; et
- réduire au minimum l'anxiété des enfants et éviter l'étiquetage.

Il convient d'accorder une attention particulière à l'élaboration d'approches d'évaluation non verbales et fondées sur le jeu, étant donné que les parties prenantes ont souligné à plusieurs reprises leur adéquation pour les jeunes enfants et la diversité des contextes éducatifs.

Les résultats montrent que les outils numériques d'observation imprimables doivent constituer le format principal à utiliser en classe, étant donné qu'ils sont les instruments les plus accessibles et les plus pratiques pour les enseignants qui travaillent sans soutien spécialisé.

Dans le même temps, la conception et la validation de ces outils doivent s'appuyer sur une plateforme numérique capable de fournir un retour d'information automatisé et validé sur le plan pédagogique. Cette plateforme sert d'épine dorsale intelligente du système d'observation: il structure le contenu des instruments imprimés, traite les données d'observation soumises par les enseignants et produit des orientations claires et exploitables, en faisant la distinction entre les cas où le soutien éducatif est suffisant et les cas où une orientation spécialisée est justifiée. Afin de garantir la durabilité et d'éviter un développement redondant, cette composante numérique doit s'appuyer sur les infrastructures existantes et éprouvées de gestion de l'éducation assistée par l'IA, en particulier les interfaces d'IA conversationnelle et les plateformes LMS adaptatives



déjà développées et validées dans le cadre de projets Erasmus + antérieurs. L'outil imprimable est l'atout orienté vers l'enseignant; la plateforme numérique est le moteur qui la rend solide sur le plan pédagogique.

Jeux d'intégration 5.4

L'étude a révélé une forte demande d'activités d'intégration qui favorisent des relations positives entre pairs, l'inclusion sociale et la cohésion en classe.

Dans tous les pays participants, les parties prenantes ont fait état de difficultés croissantes liées aux conflits entre pairs, à l'exclusion sociale, à la solitude et à la réduction des compétences sociales. Par conséquent, les jeux d'intégration devraient viser à:

- renforcer les relations entre pairs, les interactions joyeuses et la cohésion en classe;
- promouvoir l'empathie, la coopération, ainsi que la compréhension et la confiance mutuelles;
- soutenir l'inclusion des enfants vulnérables, migrants et nouvellement arrivés;
- encourager la communication et la résolution collaborative des problèmes;
- favoriser un climat de classe positif et favorable.

Les jeux devraient être suffisamment souples pour tenir compte de la diversité des compositions en classe et des contextes éducatifs, tout en restant faciles à mettre en œuvre dans la pratique quotidienne de l'enseignement.

Dans plusieurs pays participants, les difficultés à distinguer les comportements ludiques des dommages intentionnels sont apparues comme une source commune de conflits en classe. Les jeux d'intégration devraient donc développer explicitement la capacité des enfants à reconnaître les repères sociaux et à faire la distinction entre les actions accidentelles et intentionnelles.

5.5 procédures d'intervention

Les conclusions indiquent qu'il est clairement nécessaire de mettre en place des procédures d'intervention structurées et fondées sur des données probantes qui aident les professionnels de l'éducation à répondre aux besoins des enfants en matière de santé mentale.

Les procédures d'intervention devraient fournir des orientations pratiques concernant:



- reconnaître et documenter les préoccupations;
- répondre aux difficultés émotionnelles et comportementales;
- communiquer les préoccupations aux parents;
- déterminer quand l'orientation vers des services spécialisés est appropriée;
- coopérer avec les systèmes de soutien internes et externes;
- gérer les situations de crise et préserver les préoccupations.

Les procédures devraient être conçues comme des cadres clairs, conviviaux et accessibles qui peuvent favoriser la cohérence entre les écoles tout en restant adaptables aux différents contextes nationaux et dispositifs institutionnels.

Il est important de noter que les procédures d'intervention devraient promouvoir une approche préventive et de soutien plutôt que de se concentrer exclusivement sur la gestion des crises.

Stratégie 5.6 pour le bien-être des écoles

Les conclusions suggèrent fortement que la promotion du bien-être mental des enfants nécessite une approche scolaire globale qui va au-delà des interventions individuelles.

La future stratégie MindPlay pour le bien-être scolaire devrait donc adopter une perspective systémique et aborder les multiples niveaux de l'environnement éducatif.

La stratégie devrait comprendre des recommandations concernant:

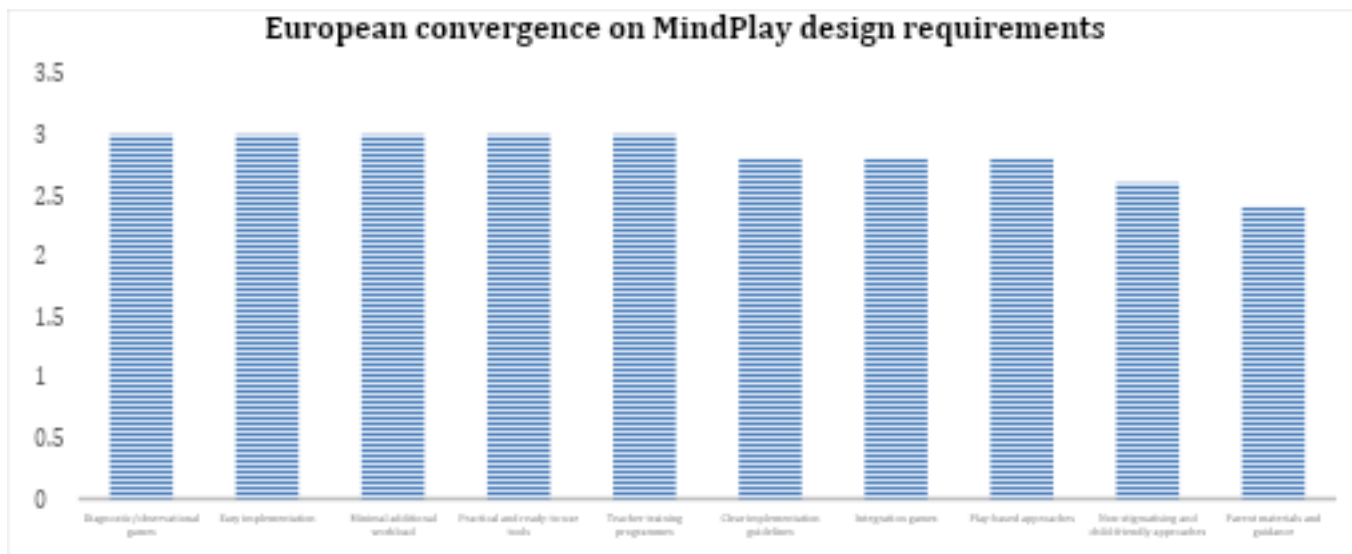
- créer des environnements scolaires favorables et inclusifs sur le plan émotionnel;
- intégrer l'apprentissage social et émotionnel dans la pratique scolaire quotidienne;
- renforcer les partenariats entre les écoles et les familles;
- promouvoir l'identification précoce et les approches préventives;
- la mise en place de voies de collaboration et d'orientation pluridisciplinaires;
- soutenir le bien-être et la résilience du personnel;
- favoriser des relations positives entre pairs et la connexion entre les écoles.

La stratégie devrait promouvoir non seulement la prévention et l'identification précoce, mais aussi les facteurs de protection qui renforcent la résilience, la sécurité émotionnelle, les relations positives et le bien-être général des enfants.



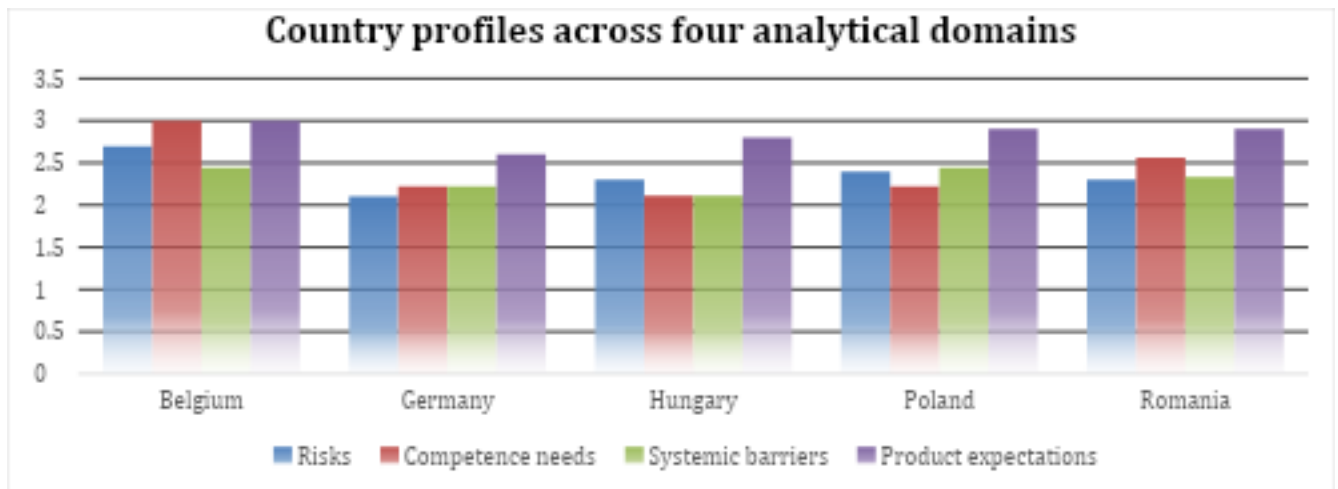
Les parties prenantes de tous les pays ont souligné que le bien-être mental ne devrait pas être traité comme une activité isolée, mais plutôt intégré dans la culture, les politiques et les pratiques quotidiennes plus larges des écoles.

Dans l'ensemble, les résultats des recherches montrent clairement que les produits MindPlay prévus sont très pertinents et répondent aux besoins recensés des parties prenantes de l'éducation dans toute l'Europe. La cohérence des conclusions entre les pays soutient en outre le développement de ressources européennes communes qui peuvent contribuer à renforcer la prévention, l'identification précoce, la promotion du bien-être et les environnements scolaires favorables dans les établissements d'enseignement primaire.



6. Recommandations

Sur la base des résultats des recherches transnationales menées en Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie, une série de recommandations a été élaborée pour soutenir les efforts futurs visant à promouvoir le bien-être mental des enfants dans les établissements d'enseignement primaire. Les recommandations portent sur différents niveaux de l'écosystème éducatif, notamment les écoles, les décideurs politiques, les prestataires de formation des enseignants et la mise en œuvre de produits MindPlay.



Recommandations 6.1 pour les écoles



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

Les écoles jouent un rôle central dans la promotion du bien-être mental des enfants et dans la garantie d'une identification précoce et d'un soutien en temps utile. Les conclusions suggèrent la nécessité d'une approche globale, préventive et englobant l'ensemble de l'école de la promotion de la santé mentale.

Les écoles sont encouragées à:

- adopter une approche scolaire globale de la santé mentale et du bien-être, en intégrant l'apprentissage social et émotionnel dans la pratique scolaire quotidienne;
- renforcer les activités préventives visant à promouvoir la culture émotionnelle, la résilience, l'empathie et les relations positives entre pairs;
- établir des procédures systématiques pour l'identification précoce, la documentation, l'orientation et le suivi des difficultés émotionnelles et comportementales des enfants;
- garantir des possibilités régulières de collaboration entre les enseignants, les chefs d'établissement, les psychologues, les conseillers et les autres professionnels du soutien;
- créer des environnements d'apprentissage émotionnellement sûrs, inclusifs et favorables qui favorisent le sentiment d'appartenance et de connexion des enfants;
- renforcer les partenariats avec les familles grâce à une communication régulière, fondée sur la confiance et bidirectionnelle;
- offrir aux parents la possibilité de participer activement à des activités préventives et liées au bien-être;
- mettre en œuvre des approches pratiques, ludiques et adaptées aux enfants pour soutenir le développement social et émotionnel des enfants;
- promouvoir le bien-être du personnel en créant des environnements professionnels favorables et des possibilités de réflexion, de supervision et de soutien par les pairs.

6.2 recommandations à l'intention des décideurs politiques

Les conclusions indiquent que la promotion du bien-être mental des enfants nécessite un soutien systémique et des investissements à long terme au niveau politique.

Les décideurs politiques sont encouragés à:

- reconnaître le bien-être mental des enfants comme une priorité stratégique dans le cadre des politiques et des réformes éducatives;



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- accroître les investissements dans les programmes scolaires de promotion et de prévention de la santé mentale;
- assurer une disponibilité adéquate de psychologues scolaires, de conseillers, d'éducateurs spécialisés et d'autres services de soutien spécialisés;
- renforcer la coopération intersectorielle entre les systèmes d'éducation, de santé, de protection sociale et de protection de l'enfance;
- soutenir l'élaboration et la mise en œuvre de procédures normalisées d'identification et d'orientation précoces;
- réduire les obstacles structurels qui limitent le travail de prévention, notamment la charge administrative excessive et les effectifs insuffisants;
- fournir un financement durable aux initiatives de promotion de la santé mentale fondées sur des données probantes dans les écoles;
- encourager la mise en œuvre de pratiques éducatives inclusives, tenant compte des traumatismes subis et culturellement sensibles;
- soutenir la recherche, l'innovation et la coopération internationale visant à améliorer la santé mentale et le bien-être des enfants.

Il convient d'accorder une attention particulière à la garantie d'un accès équitable à l'aide en matière de santé mentale pour les groupes vulnérables, y compris les enfants issus de milieux socio-économiques défavorisés, les familles de migrants et de réfugiés et les enfants confrontés à des conditions de vie difficiles.

Recommandations de 6.3 à l'intention des prestataires de formation des enseignants

Les conclusions de l'étude montrent que les professionnels de l'éducation ont besoin d'une préparation supplémentaire et d'un perfectionnement professionnel continu liés à la santé mentale des enfants.

Les établissements chargés de la formation initiale et du perfectionnement professionnel continu des enseignants sont encouragés à:

- renforcer l'intégration des thèmes de promotion et de prévention de la santé mentale dans les programmes de formation des enseignants;
- dispenser une formation sur l'identification précoce des difficultés émotionnelles, comportementales et sociales;



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- inclure des modules pratiques sur le soutien à la régulation émotionnelle, la gestion du comportement et l'apprentissage socio-émotionnel;
- renforcer les compétences en matière de communication et de création de partenariats avec les parents et les familles;
- dispenser une formation sur les procédures d'intervention, de sauvegarde et d'orientation en cas de crise;
- promouvoir des pratiques éducatives tenant compte des traumatismes subis, inclusives et culturellement adaptées;
- veiller à ce que les possibilités de développement professionnel soient axées sur la pratique et fondées sur des méthodes d'apprentissage par l'expérience;
- inclure des possibilités de pratique supervisée, de réflexion et d'apprentissage au cas par cas;
- considérer le bien-être des enseignants, la résilience, la gestion du stress et les soins autoadministrés comme des composantes essentielles de la compétence professionnelle.

Le perfectionnement professionnel continu devrait être accessible, fondé sur des données probantes et étroitement aligné sur les réalités et les défis de la pratique éducative contemporaine.

6.4 recommandations pour la mise en œuvre de la réflexion

Les conclusions apportent un soutien solide à la mise en œuvre de produits MindPlay dans divers contextes éducatifs. Toutefois, la réussite de la mise en œuvre dépendra de la garantie que les résultats des projets restent pratiques, flexibles et adaptés aux besoins des parties prenantes.

Les recommandations suivantes sont proposées pour la mise en œuvre des produits MindPlay:

- veiller à ce que tous les produits MindPlay soient fondés sur des données probantes, centrés sur l'enfant et fondés sur les besoins recensés en matière de compétences des parties prenantes;
- donner la priorité à l'applicabilité pratique et à la facilité de mise en œuvre dans les environnements éducatifs quotidiens;
- élaborer des approches ludiques et non stigmatisantes adaptées au développement des enfants âgés de 5 à 9 ans;



- fournir des lignes directrices de mise en œuvre claires et du matériel de formation connexe aux professionnels de l'éducation;
- veiller à ce que les outils complètent les pratiques éducatives existantes et ne créent pas de charge administrative excessive;
- concevoir des produits suffisamment souples pour tenir compte des différents contextes nationaux, culturels et institutionnels;
- associer activement les enseignants, les spécialistes, les chefs d'établissement, les parents et les enfants au pilotage et au perfectionnement des résultats des projets;
- promouvoir l'intégration des outils MindPlay dans les stratégies plus larges en matière de bien-être et de prévention à l'école;
- soutenir la durabilité en fournissant des ressources qui peuvent être utilisées de manière indépendante par les écoles au-delà de la durée de vie du projet;
- mettre au point des outils d'observation et de diagnostic adaptés aux enseignants, pratiques, imprimables le cas échéant et faciles à utiliser dans la pratique quotidienne en classe;
- mettre en place des mécanismes de retour d'information continu, d'évaluation et de poursuite de l'adaptation des produits du projet;
- explorer les technologies numériques susceptibles d'améliorer l'observation, le retour d'information et la durabilité à long terme des produits MindPlay.

Il convient de veiller tout particulièrement à ce que les produits MindPlay renforcent les pratiques préventives, facilitent l'identification précoce et favorisent la collaboration entre les écoles, les familles et les services de soutien.

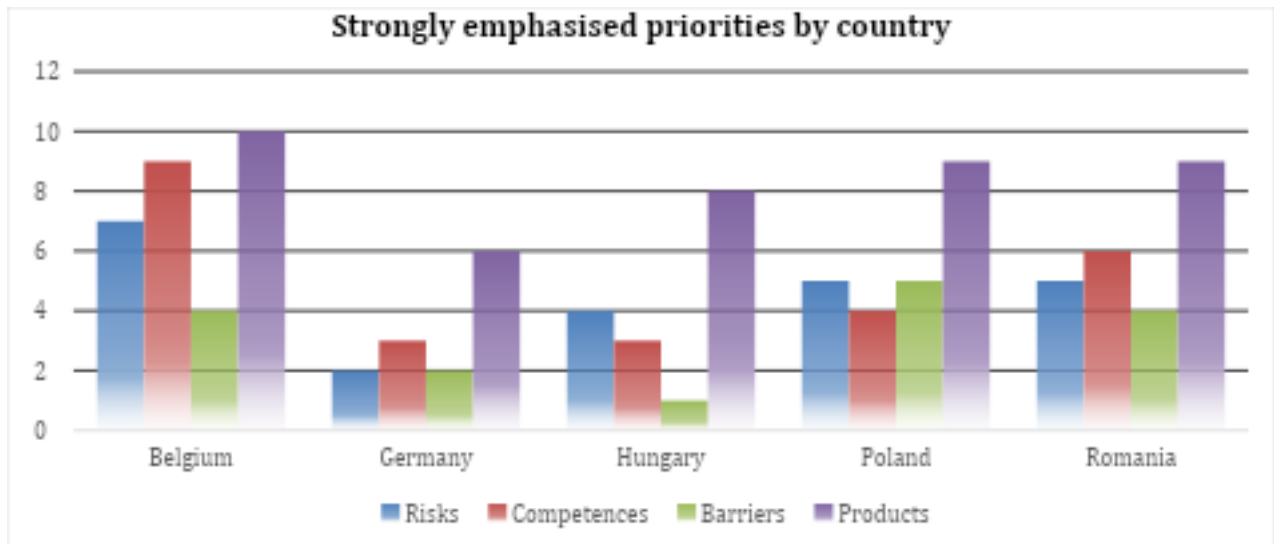
Dans l'ensemble, la mise en œuvre des produits MindPlay est susceptible de renforcer considérablement la capacité des écoles à promouvoir le bien-être mental des enfants et à contribuer au développement d'environnements éducatifs plus inclusifs, plus favorables et plus résilients dans toute l'Europe.

Recommandations par pays 6.5



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.



Belgique

- Développer et mettre en œuvre des outils non verbaux et ludiques pour l'identification précoce des difficultés émotionnelles chez les jeunes enfants.
- Renforcer la coopération avec les familles vulnérables au moyen de stratégies de communication tenant compte de la culture et d'approches de soutien à bas seuil.
- Renforcer les pratiques éducatives tenant compte des traumatismes subis et adaptées à la culture, en particulier dans les écoles qui travaillent avec des enfants issus de l'immigration et des réfugiés.
- Promouvoir une utilisation numérique équilibrée et aider les parents à gérer l'exposition des enfants à l'écran.

Allemagne

- Accroître l'utilisation d'outils structurés et normalisés pour l'identification précoce des difficultés émotionnelles et comportementales.
- Renforcer les approches préventives dans les écoles en intégrant des activités d'apprentissage socio-émotionnel dans la pratique éducative quotidienne.
- Améliorer la coopération entre les écoles, les familles et les services spécialisés afin de garantir un soutien en temps utile aux enfants en difficulté.
- Fournir aux enseignants des ressources pratiques et une formation axée sur la gestion du comportement, la régulation émotionnelle et la communication avec les parents.



Co-funded by
the European Union

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- Réduire les obstacles organisationnels qui limitent la capacité des enseignants à s'engager dans des activités de prévention et de soutien.

Hongrie

- Donner la priorité au développement des compétences émotionnelles et d'autorégulation des enfants au moyen d'activités éducatives quotidiennes.
- Élargir les possibilités de formation des enseignants axée sur la pratique dans les domaines du soutien à la réglementation émotionnelle, de la désescalade, de la gestion des salles de classe et de la communication avec les familles, en utilisant des formats expérimentaux et à faible demande de temps qui reflètent les réalités de la charge de travail des enseignants. Le matériel de formation devrait être disponible sous la forme de ressources numériques autonomes, garantissant l'accessibilité.
- Renforcer l'accès aux services d'aide spécialisés et la coopération pluridisciplinaire au sein des écoles.
- Promouvoir une utilisation équilibrée des technologies numériques tout en augmentant les possibilités de jeu, d'interaction sociale et d'apprentissage expérientiel.
- Aider les écoles à intégrer systématiquement les bonnes pratiques existantes en matière d'apprentissage socio-émotionnel.
- Introduire des outils non cliniques orientés vers les enseignants pour l'observation structurée et la réflexion pédagogique sur les besoins émotionnels, comportementaux et participatifs des enfants, conçus pour soutenir des réponses en classe opportunes et appropriées sans alourdir la charge administrative. Compte tenu de la pénurie généralisée de psychologues scolaires en Hongrie, ces outils devraient être pratiques pour que les enseignants puissent les utiliser de manière indépendante dans le cadre de la pratique éducative quotidienne. Leur contenu sous-jacent, leur cadre d'observation et leurs orientations structurées devraient être élaborés et validés par des experts appropriés. Lorsqu'une composante numérique est incluse, une plateforme assistée par l'IA peut soutenir les enseignants en organisant des observations, en mettant en évidence des stratégies pédagogiques pertinentes fondées sur des données probantes et en facilitant la réflexion sur les prochaines étapes appropriées, y compris lorsque la consultation des services de soutien scolaire peut être envisagée. La plateforme ne doit pas diagnostiquer les enfants, déterminer qu'une orientation spécialisée est nécessaire ou remplacer le jugement professionnel; les décisions relatives au soutien éducatif, à la consultation et à l'orientation restent du ressort des enseignants et des professionnels qualifiés concernés, conformément aux procédures scolaires établies.

Pologne



**Co-funded by
the European Union**

Cofinancé par l'Union européenne. Les points de vue et opinions exprimés sont uniquement ceux de leur (s) auteur (s) et ne reflètent pas nécessairement ceux de l'Union européenne ou de la Fondation pour le développement du système éducatif (FRSE). Ni l'Union européenne ni la FRSE ne peuvent en être tenues pour responsables.

- Renforcer les partenariats entre les écoles et les familles en améliorant les stratégies de communication et en renforçant la participation des parents aux activités préventives.
- Développer les services de soutien spécialisés et réduire les délais d'attente pour l'évaluation psychologique et pédagogique, notamment en renforçant les services de conseil psychologique et pédagogique et en augmentant la disponibilité des psychologues scolaires et des éducateurs spécialisés.
- Renforcer la mise en œuvre cohérente des procédures existantes d'identification précoce et d'orientation, tout en fournissant aux écoles des outils pratiques et des orientations opérationnelles plus claires.
- Promouvoir des approches préventives et englobant l'ensemble de l'école en ce qui concerne le bien-être mental des enfants.

Roumanie

- Accroître la disponibilité de psychologues scolaires et d'autres professionnels du soutien spécialisés.
- Élaborer et mettre en œuvre des procédures formelles et des outils fondés sur des données probantes pour l'identification précoce des difficultés émotionnelles et comportementales.
- Renforcer les compétences des enseignants en matière de reconnaissance des difficultés d'internalisation, y compris l'anxiété, le retrait et la détresse émotionnelle.
- Renforcer la coopération entre les écoles et les familles au moyen de mécanismes de communication structurés et d'initiatives de soutien parental.
- Élargir l'accès à des outils pratiques basés sur la classe pour soutenir la régulation émotionnelle, l'apprentissage socio-émotionnel et l'intervention précoce.



7. Conclusions

Les résultats des recherches transnationales menées en Belgique, en Allemagne, en Hongrie, en Pologne et en Roumanie montrent que la promotion du bien-être mental des enfants est devenue une priorité de plus en plus importante pour les systèmes éducatifs dans toute l'Europe. Malgré les différences entre les structures éducatives, les contextes sociaux et les mécanismes de soutien disponibles, les parties prenantes de tous les pays participants ont recensé des défis, des besoins et des priorités remarquablement similaires.

L'étude a révélé que les difficultés émotionnelles, comportementales et sociales sont couramment rencontrées dans les établissements d'enseignement primaire précoce et représentent une préoccupation majeure pour les enseignants, les chefs d'établissement, les spécialistes et les parents. Les difficultés liées à la régulation émotionnelle, à l'attention et à la concentration, aux relations entre pairs, à l'anxiété, aux problèmes comportementaux et à l'ajustement social sont apparues de manière cohérente dans toutes les études nationales. Ces conclusions confirment que le bien-être mental des enfants devrait être considéré comme une composante à part entière de la qualité de l'éducation et du développement de l'enfant plutôt que comme une question isolée ou spécialisée.

Les recherches ont également démontré que les professionnels de l'éducation jouent un rôle crucial dans l'identification précoce et le soutien des enfants confrontés à des difficultés émotionnelles et comportementales. Les enseignants, en particulier, ont été systématiquement identifiés comme les premiers professionnels à reconnaître les signes d'alerte précoce en raison de leur interaction quotidienne avec les enfants. Toutefois, les conclusions indiquent également que les pratiques actuelles en matière d'identification reposent principalement sur l'observation informelle et le jugement professionnel, tandis que les procédures structurées et les outils normalisés restent limités dans tous les contextes éducatifs.

Dans tous les pays, les parties prenantes ont exprimé le besoin pressant de ressources pratiques, fondées sur des données probantes et facilement accessibles qui renforceraient leurs compétences en matière d'identification précoce, de soutien à la réglementation émotionnelle, de gestion des comportements, de communication avec les parents et d'intervention en cas de crise. Dans le même temps, les répondants ont mis en évidence de nombreux obstacles systémiques, notamment des pénuries de soutien spécialisé, un manque de temps, des possibilités de formation insuffisantes, une charge de travail élevée et un accès limité à des services de soutien coordonnés.



L'une des conclusions les plus importantes de l'étude concerne le rôle central de la coopération entre l'école et la famille dans la promotion du bien-être mental des enfants. Les participants ont constamment souligné qu'une prévention efficace et une intervention précoce nécessitaient des partenariats solides et fondés sur la confiance entre les écoles et les familles, soutenus par une communication claire et une responsabilité partagée en matière de développement des enfants.

Les conclusions montrent également que le bien-être des enfants est façonné par des facteurs sociétaux et environnementaux plus larges, notamment le stress familial, l'évolution des structures familiales, la migration et la diversité, la numérisation et les pressions sociales croissantes. Ces conclusions renforcent l'importance d'adopter des approches globales, préventives et fondées sur les écosystèmes qui reconnaissent les multiples contextes influençant le développement des enfants.

Il est important de noter que les parties prenantes de tous les pays participants ont exprimé leur ferme soutien à l'approche «MindPlay» et ont fait preuve d'une ouverture considérable à l'égard d'outils innovants, fondés sur le jeu et adaptés aux enfants, conçus pour promouvoir le bien-être mental dans les environnements éducatifs. Les participants ont constamment souligné que les futurs produits devraient être pratiques, faciles à mettre en œuvre, non stigmatisants et intégrés dans la pratique scolaire quotidienne.

Dans l'ensemble, le niveau élevé de cohérence observé entre les pays constitue une base factuelle solide pour l'élaboration de solutions européennes communes visant à renforcer la promotion de la santé mentale dans l'enseignement primaire. Les conclusions confirment la pertinence et l'actualité du projet MindPlay et démontrent sa capacité à contribuer de manière significative à l'amélioration du bien-être mental des enfants au moyen d'interventions innovantes, fondées sur des données probantes et axées sur la pratique.

En combinant des données de recherche provenant de différents contextes européens, le projet MindPlay contribue non seulement au développement de produits spécifiques au projet, mais aussi à des efforts européens plus larges visant à créer des environnements éducatifs plus inclusifs, plus favorables et plus résilients pour tous les enfants. Les connaissances générées par cette recherche offrent des informations précieuses aux écoles, aux décideurs politiques, aux prestataires de formation des enseignants et aux autres parties prenantes qui s'engagent à favoriser le bien-être mental des enfants et à faire en sorte que chaque enfant ait la possibilité de s'épanouir tant sur le plan académique qu'émotionnel.

Dans l'ensemble, les conclusions montrent que le renforcement du bien-être des enfants ne passe pas uniquement par l'identification des risques, mais par la mise en place



d'environnements éducatifs qui combinent prévention, soutien précoce, sécurité émotionnelle, relations positives et collaboration efficace entre les écoles, les familles et les services spécialisés.

8. Bibliographie

8.1. Rapports de recherche nationaux

8.2. Documents de référence européens et internationaux

1. CASEL. (2024). *CASEL Framework for Systemic Social and Emotional Learning (Cadre CASEL pour l'apprentissage social et émotionnel systémique)*. Collaboratif pour l'apprentissage universitaire, social et émotionnel.
2. Commission européenne. (2018). *Recommandation du Conseil du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie* (2018/C 189/01).
3. OCDE. (2021). *Au-delà de l'apprentissage académique: Premiers résultats de l'enquête sur les compétences sociales et émotionnelles*. Paris: Éditions OCDE.
4. UNESCO. (2021). *Repenser notre avenir ensemble: Un nouveau contrat social pour l'éducation*. Paris: UNESCO.
5. Organisation mondiale de la santé & UNESCO. (2021). *Faire de chaque école une école de promotion de la santé: Normes et indicateurs mondiaux*. Genève: OMS.
6. Organisation mondiale de la santé (2022). *Rapport mondial sur la santé mentale: Transformer la santé mentale pour tous*. Genève: OMS.

8.3. Documents du projet MindPlay

1. MindPlay Application du projet Erasmus +. (2024). *MindPlay — Soutenir le bien-être des enfants par l'identification précoce, la prévention et le développement des compétences des enseignants*. Programme Erasmus +.
2. MindPlay Work Package 2 Research Protocol (protocole de recherche du programme de travail MindPlay). (2025). Document interne du projet.



3. Lignes directrices du groupe de réflexion MindPlay. (2025). Document interne du projet.



EARLY
IDENTIFICATION



EMOTIONAL
WELLBEING



FAMILY
PARTNERSHIP



TEACHER
COMPETENCES



SUPPORTIVE
SCHOOLS



Project Partners

