UNIVERSITÉ DE GENÈVE

Archive ouverte UNIGE
https://archive-ouverte.unige.ch

Thèse 2023

Open Access

This version of the publication is provided by the author(s) and made available in accordance with the copyright holder(s).

Yoga et présence attentive en contexte scolaire : quel impact sur les compétences psychosociales et l'attention en période de transition ?

Deze, Ulrika Helen Patricia

How to cite

DEZE, Ulrika Helen Patricia. Yoga et présence attentive en contexte scolaire : quel impact sur les compétences psychosociales et l'attention en période de transition ? Doctoral Thesis, 2023. doi: 10.13097/archive-ouverte/unige:173069

This publication URL: https://archive-ouverte.unige.ch/unige:173069
Publication DOI: 10.13097/archive-ouverte/unige:173069

© The author(s). This work is licensed under a Creative Commons NonCommercial-ShareAlike (CC BY-NC-SA 4.0) https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0

UNIVERSITÉ DE GENÈVE
FACULTÉ DE PSYCHOLOGIE ET DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Section de sciences de l'éducation

Sous la direction du Professeur Frédéric Darbellay
et du Professeur Rebecca Shankland

YOGA ET PRESENCE ATTENTIVE EN CONTEXTE SCOLAIRE : QUEL IMPACT SUR LES COMPETENCES PSYCHOSOCIALES ET L'ATTENTION EN PERIODE DE TRANSITION ?

THÈSE

Présentée à la
Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation
de l'Université de Genève
pour obtenir le grade de Docteur en **Sciences de l'éducation**

par
Ulrika DEZÉ
de
Paris, France

Thèse No 858

GENEVE, Octobre 2023
(Numéro de matricule 91-300-319)

Membres du jury :

Professeur Frédéric Darbellay, Université de Genève

Professeur Rebecca Shankland, Université Lumière Lyon 2

Professeur Abdeljalil Akkari, Université de Genève

Docteure Nilima Changkakoti, Université de Genève

Résumé

Les interventions basées sur le yoga et la présence attentive (*mindfulness*) sont de plus en plus utilisées en milieu scolaire depuis une quinzaine d'années avec pour objectif d'améliorer la santé physique et mentale des élèves. En outre, la promotion de la santé suscite un intérêt croissant de la part des organisations internationales mais aussi des décideurs en matière de santé publique et d'éducation.

Dans ce contexte, nous posons la question de savoir si la pratique régulière hebdomadaire d'exercices de yoga et de présence attentive favorise le développement des compétences psychosociales chez des élèves de CM2 en transition vers le secondaire. Cette étude empirique longitudinale, qui repose sur une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et engage différents acteurs (élèves, parents, enseignants, directeur) s'est déroulée à Paris au sein d'une école primaire en période de pandémie durant l'année 2019-2020. L'étude a été ancrée dans une période de transition importante pour les élèves marquant leur passage du primaire au secondaire. Elle mobilise l'expérience d'une praticienne chercheuse et s'inscrit dans une perspective interdisciplinaire en Sciences de l'éducation en incluant la psychologie sociale, la psychologie positive, l'anthropologie et la santé publique. Les résultats indiquent des effets bénéfiques sur les compétences émotionnelles (gestion du stress), les compétences cognitives (capacités attentionnelles, stratégies corporelles, présence attentive à la respiration) et les compétences sociales (soutien social, écoute empathique). Les implications pédagogiques sont également discutées en vue de la mise en place de programmes et de nouvelles recherches.

Mots clés

Yoga, présence attentive, compétences psychosociales, éducation, santé mentale, méthodes mixtes, gestion de stress, attention, relaxation, pédagogie, réflexivité

Abstract

Interventions based on yoga and mindfulness have been increasingly used in schools over the past fifteen years, with the aim of improving students' physical and mental health. In addition, health promotion is attracting growing interest not only from international organizations, but also from public health and education decision-makers.

In this context, we ask whether the regular weekly practice of yoga exercises and mindful presence promotes the development of psychosocial skills in elementary students in transition to secondary school. This longitudinal empirical study, employing a mixed methodology (quantitative and qualitative) and engaging multiple stakeholders (students, parents, teachers, director) took place in a Parisian elementary school during the 2019-20 academic year, against the backdrop of the Covid 19 Pandemic. The study focused on a significant period of change for students, marking their transition from primary to secondary education. It leveraged the experience of a practitioner-researcher adopting an interdisciplinary perspective within Education Sciences. The results suggest beneficial effects on emotional skills (self- regulation, stress management), cognitive skills (attention abilities, body engaging strategies, mindful breathing), as well as social skills (social support, empathetic listening). Pedagogical considerations are also discussed with an eye toward implementing future programs and research.

Keywords

Yoga, mindfulness, education, psychosocial competencies, mental health, social emotional learning, stress management, attention, relaxation, mixed methods, pedagogy, reflexivity

La manière de mesurer la pertinence
d'un modèle éducatif est le niveau de bonheur d'un enfant.
Maria Montessori

Cette thèse est dédiée
à mes grands-parents Erna et Kurt Johansson

Remerciements

Je souhaite tout d'abord remercier mon directeur de thèse, le Professeur Frédéric Darbellay pour la confiance qu'il m'a accordée, ses conseils pertinents à certains moments clés du parcours.

Je remercie tout particulièrement la Professeur Rebecca Shankland, co-directrice de ma thèse pour son expertise, sa rigueur scientifique et ses conseils précieux. Ses œuvres sont une source d'inspiration qui m'ont ouvert à des champs nouveaux.

Je tiens à remercier aussi les membres de ma commission de thèse, Professeur Abdeljalil Akkari pour ses conseils stratégiques, son expérience et ses encouragements ainsi que la Docteure Nilima Changkakoti pour sa disponibilité, son écoute exceptionnelle, ses commentaires constructifs qui m'ont permis de progresser dans mes réflexions.

Cette thèse n'aurait jamais eu lieu sans l'impulsion, la détermination, la générosité et les conseils pertinents de la Docteure Marie Anne Broyon tout au long du parcours.

J'exprime toute ma gratitude aux deux directeurs de l'école élémentaire qui ont accepté de mener cette recherche dans leur établissement. Je tiens à remercier chaleureusement les enseignantes, tous les élèves et les parents pour leur participation et leur confiance.

Un grand merci à mes amies de recherche : Julie blanc, Marion Voillot et Chloé Brami pour leur écoute, conseils et soutien.

Je tiens à remercier tous les amis qui m'ont si bien entourée dans les moments de rires et de larmes.

Je remercie mon père, Bernard Dezé, pour ses relectures dévouées et attentives.

Simon, merci pour ton soutien inconditionnel et d'avoir cru en moi.

Table des matières

Résumé 4

Abstract 5

Remerciements 9

Table des matières 11

Liste des acronymes 18

Liste des tableaux 19

Liste des figures 21

Introduction 23

Partie 1. Cadre théorique et conceptuel 29

Chapitre 1 – Le référentiel des compétences psychosociales 31

1.1 Le modèle des CPS de l'OMS 32

1.1.1 Le référentiel des CPS de L'Agence Nationale de Santé Publique France (ANSPF) (2022) 34

1.1.2 Les fondements théoriques des CPS 37

1.2 Les CPS dans le domaine de l'éducation 38

Chapitre 2 – Les compétences émotionnelles (gestion du stress et relaxation) 40

2.1 Le stress chez les élèves de CM2 40

2.1.1 Le contexte de la transition vers le collège 40

2.1.2 Les conséquences de cette transition sur la santé mentale des élèves 41

2.1.3 La distinction entre anxiété et stress 43

2.1.4 Les différentes catégories de stress personnelles 44

2.1.5 Le stress scolaire 44

2.1.6 Les effets du stress 46

2.2 Les ressources pour la gestion du stress 47

2.2.1 L'auto-régulation 48

2.2.2 Le *coping* ou la stratégie d'ajustement 49

2.2.3 La relaxation et les techniques psychocorporelles 50

2.2.4 Les thérapies liées à l'anxiété de performance 51

2.2.5 Le soutien social 51

2.2.6 L'environnement scolaire « capacitant » 52

2.3 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur la gestion du stress en milieu scolaire 52

Chapitre 3 – Les compétences cognitives (capacités attentionnelles) 57

3.1 L'attention en psychologie 57

3.2 Le concept d'automatisme 59

3.3 Les capacités d'attention à soi 60

3.4 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur les capacités attentionnelles en milieu scolaire 61
Chapitre 4 – Les compétences sociales (empathie, entraide et collaboration de groupe) 65
4.1 L'empathie 67
4.2 La coopération et la collaboration 69
4.2.1 Un cadre et une pédagogie qui favorisent les compétences de collaboration 69
4.2.2 Les activités physiques de groupe 70
4.3 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur les compétences sociales 70
Partie 2. La pratique du yoga et de la présence attentive en milieu scolaire 73
Chapitre 5 – Présentation de la pratique du Yoga et de la présence attentive 75
5.1 Les aspects historiques et philosophiques du yoga 75
5.1.1 Les origines du yoga 76
5.1.2 La pratique de la respiration 78
5.1.3 Le lien avec l'univers végétal et les animaux 79
5.2 Les conditions favorables à la pratique du yoga et de la présence attentive 79
5.2.1 Le besoin de calme 79
5.2.2 Le rôle fondamental de l'enseignant et de la transmission orale 80
5.2.3 Les obstacles à la pratique 81
Chapitre 6 – Le yoga et la présence attentive en milieu scolaire 83
6.1 La présence attentive à l'école primaire 83
6.2 Le programme d'enseignement Yogamini 84
6.2.1 Présentation du programme 84
6.2.2 Les références pédagogiques 87
6.2.3 Les valeurs philosophiques du yoga 89
6.2.4 La préparation de l'enseignant des IBYPA et sa posture générale 91
6.2.5 La motivation et l'engagement au cœur de la pratique 91
Partie 3. Problématique et positionnement de la recherche 93
Chapitre 7 – Problématique et questions de recherche 95
Chapitre 8 – La posture de praticienne-chercheuse au cœur d'un établissement scolaire 101
8.1 Le statut de praticien-chercheur 101
8.1.1 Apparition de ce nouveau statut 101
8.1.2 Les avantages de ce nouveau statut 102
8.1.3 Les inconvénients de la posture de praticien-chercheur 104
8.2 Les outils qui favorisent la prise de distance et l'introspection du DPC 105
8.3 Une posture interdisciplinaire 107
Chapitre 9 – Une méthodologie mixte et multi-acteurs 109
9.1 Une démarche multi-acteurs 109
9.2 La méthodologie mixte 109

9.3 Une étude longitudinale 112

Partie 4. Méthodologie 113

Chapitre 10 – Le terrain 115

10.1 Le contexte spécifique du terrain 115

10.1.1 Bref historique de l'organisation de l'école de la République 115

10.1.2 Les écoles Lasalliennes- sous tutelle des frères des écoles chrétiennes 118

10.2 Le terrain 119

10.3 La mise en place du terrain 120

1.3.1 La construction en partenariat avec le directeur de l'école 120

10.3.2 La présentation du projet aux élèves et à leurs parents 121

10.3.3 Le recrutement des enseignantes, des élèves et de leurs parents 121

10.4 Présentation des acteurs 122

10.4.1 Les élèves 122

10.4.2 Les enseignantes et le directeur 123

10.4 La logistique intrinsèque à l'étude 124

Chapitre 11 – La récolte des données et leur analyse 127

11.1 Les différentes phases de la récolte des données 127

11.2 Les questionnaires 129

11.2.1 La rédaction des questionnaires et l'implication de la praticienne 129

11.2.2 Les questions fermées 129

11.2.3 Les questions ouvertes 130

11.2.4 La tenue d'une « pré-enquête » 130

11.2.5 Les tests destinés aux élèves participants aux séances 131

11.3 Les entretiens semi-directifs 131

11.3.1 les entretiens avec les élèves 132

11.3.2 Avec les enseignantes 132

11.3.3 Avec le directeur 132

11.4 L'analyse des données 133

Chapitre 12 – L'éthique de la recherche 136

12.1 L'échantillonnage et les considérations éthiques 136

12.1.1 Les élèves 136

12.1.2 Les parents 137

12.1.3 Le directeur de l'école primaire et les enseignantes 137

12.2 L'éthique des données : l'application des considérations (principes – posture) éthiques 139

12.2.1 Les précautions 140

12.2.2 La communication avec les parents 141

Chapitre 13 – Les spécificités du programme YOGAMINI 144

13.1 L'éthique de la praticienne-chercheuse 144

13.2 Le déroulement des séances 145
13.3 Les spécificités de la pédagogie 147
13.3.1 La liberté, le mouvement corporel et la créativité 147
13.3.2 Un enseignement non évaluatif, non compétitif 147
13.3.3 L'ambiance de classe 148
13.3.4 L'évocation de la nature / le lien avec la nature dans les séances 148
Chapitre 14 – Impact du premier confinement en 2020 sur l'étude et la mise en place du dispositif 150
14.1 Un contexte sanitaire exceptionnel 150
14.2 L'impact sur l'étude longitudinale 150
14.2.1 Les questionnaires (groupe intervention, groupe témoin) 151
14.2.2 Les tests 152
14.3 L'impact sur la fin de l'étude 152
Partie 5. Analyse des données et résultats 155
Chapitre 15 – Perception de l'école par les acteurs de l'étude : les enseignantes et le directeur 157
15.1 Paris une ville compacte 157
15.2 Une petite école élémentaire dans un grand établissement 158
15.3 Une école de l'appartenance et familiale 158
15.4 Une école engagée 159
15.5 Les rythmes scolaires 159
15.5.1 L'organisation des temps scolaires 159
15.5.2 Les activités périscolaires 160
15.6 Le milieu socio-économique des familles du quartier 160
15.7 Les valeurs de l'école : excellence et exigence 161
15.8 L'éveil religieux : la pastorale 161
Chapitre 16 – Représentations de l'activité yoga et de la présence attentive 163
16.1 Les enseignantes et le directeur : de fortes attentes autour des bienfaits de l'activité 163
16.2 Les parents : des attentes autour de la gestion du stress et des émotions 168
16.3 Les élèves : une envie de détente dans un emploi du temps chargé 169
16.3.1 Les anciens élèves 169
16.3.2 Les nouveaux élèves 172
Chapitre 17 – Les vulnérabilités des élèves en classe de CM2 vues sous différents angles et par différents acteurs 177
17.1 les facteurs liés aux conditions scolaires 177
17.1.1 l'environnement éducatif 177
17.1.2 les rythmes de vie des élèves 181
17.2 Les facteurs de stress liés aux transitions scolaires 186
17.2.1 le futur passage au collège 187
17.3 Les facteurs liés à la performance scolaire 195

17.3.1 Les résultats quantitatifs 195
17.3.2 Les résultats qualitatifs 199
17.3.3 Les manifestations physiologiques du stress scolaire et extra-scolaire 203
17.4 Conclusion du chapitre et retour sur la question de recherche 205
Chapitre 18 – Regards croisés sur la gestion du stress scolaire 207
18.1 Ce que disent les élèves sur la gestion du stress liée à la réussite scolaire 207
18.2 Les différentes stratégies de gestion du stress scolaire 211
18.2.1 Les stratégies qui mobilisent le corps et la respiration 211
18.2.2 Les stratégies qui font appel à l'utilisation d'objets 213
18.2.3 Les stratégies qui font appel à l'attention, au développement de la créativité et de l'imagerie mentale 214
18.2.4 La gestion spécifique des rythmes scolaires 215
18.3 La gestion du stress personnel 218
18.4 La gestion de la transition vers le collège 221
18.5 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche 225
Chapitre 19 – Dispersions et attention à l'école et aux séances 229
19.1 Les résultats qualitatifs 229
19.1.1 Ce que les élèves disent sur les sources de dispersion scolaires 229
19.1.2 Les ressources face à la dispersion 233
19.1.3 le travail en autonomie et l'attention 236
19.2 Les résultats aux questionnaires 237
19.3 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche 241
Chapitre 20 – Les compétences psychosociales favorisant le lien social 243
20.1 Mettre en place des règles de vie communes par une démarche collaborative 243
20.2 S'entraider pour mettre en place un espace accueillant et soutenant la pratique 245
20.3 S'appuyer sur le groupe pour s'adapter à la situation du confinement et de la pratique à distance 246
20.4 Favoriser les compétences sociales intra-individuelles telle que l'empathie 250
20.4.1 Les résultats qualitatifs 250
20.4.2 Les résultats aux questionnaires sur l'empathie 251
20.4.3 L'improvisation narrative : source de temps de partages 254
20.5 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche : 256
Chapitre 21 – Les considérations pédagogiques pour la mise en place du programme 259
21.1 Créer un espace-temps « refuge » au sein d'une école primaire, entre temps libre et temps scolaire 259
21.2 Enseigner le yoga et la présence attentive au temps du confinement et à l'ère du numérique. 264
21.3 Implications de cette recherche pour la praticienne « en mutation » 265
Discussion 267

Retour sur les questions et hypothèses de recherche 267
L'apport des IBYPA au champ des Compétences psychosociales 270
L'impact de la recherche 272
Les implications pour la formation des enseignants 273
Les implications pour les élèves ayant participé aux IBYPA 273
Les limites de la recherche 274
Les difficultés inhérentes au choix de la méthodologie mixte 277
CONCLUSION 278
Bibliographie 280
Annexe 1 – Guide d'entretiens semi-directifs avec les élèves inscrits aux séances de yoga et présence attentive (en début d'année) 312
Annexe 2 – Guide d'entretiens semi-directifs avec les élèves inscrits aux séances de yoga et présence attentive (en fin d'année) 315

Liste des acronymes

ANSPF: Agence Nationale de Santé Publique France
CASEL : Collaborative For Academic, Social, and Emotional Learning
COVID-19: COronaVIrus Disease appeared in 2019. Maladie provoquée par le coronavirus SARS-CoV-2
CPS : Compétences Psychosociales
CSEN : Comité Scientifique de l'éducation nationale
EBM: Evidence-Based Medicine
ERDIE : Equipe de Recherche en Dimensions Internationales de l'éducation
IBYPA : Interventions Basées sur le Yoga et la Présence Attentive
IOS : Inclusion of other in the self-scale and the structure of interpersonal closeness
MBI: Mindfulness Based Interventions
MBSR: Mindfulness-Based Stress Reduction program
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OMS : Organisation Mondiale de la Santé
SEF : Sciences de l'Education et de la Formation
SEL : Social Emotional Learning
SEMIL : Service éducatif pour les missions internationales Lasalliennes
SPF : Santé Publique France
STAI-C: State- Trait Anxiety Inventory for Children
TCC : Thérapie Cognitive et Comportementale

Liste des tableaux

Tableau n°1 : Les 3 sous catégories des compétences psychosociales, Source : Luis & Lambloy (2015, p.11)..... 33
Tableau n° 2 : Compétences cognitives, Référentiel Santé publique France, 2022. 60
Tableau n°3 : Compétence sociale du référentiel CPS, Santé Publique France, 2022 66
Tableau n°4 : Présentation des sous questions de recherche et de la méthodologie employée 96
Tableau n°5 : Écoles et établissements publics et privés du 1 er et 2 nd degré du ministère en charge de l'éducation nationale, Depp – Insee, 2020..... 116
Tableau n° 6 : Nombre moyen d'élèves par classe, dans l'enseignement public et privé 117
Tableau n° 7 : Les 3 phases de la recherche..... 128
Tableau n° 8 : Les élèves participants à la recherche..... 136
Tableau n° 9: Participation à des activités extra-scolaires selon l'ensemble des élèves..... 184
Tableau n° 10: Nombre d'heures par semaine en totalité selon l'ensemble des élèves..... 184
Tableau n° 11 : Durée des activités extra-scolaires pendant le week-end selon l'ensemble des élèves 184
Tableau n ° 12: Les activités extra-scolaires, source de fatigue selon les élèves inscrits, en début d'année..... 185
Tableau n° 13 : Le temps passé sur les devoirs selon les élèves inscrits en début et en fin d'année..... 185
Tableau n° 14 : Empiètement des devoirs sur le temps libre, selon les élèves inscrits en début et fin d'année. 186
Tableau n° 15 : Préoccupation par l'entrée en 6e de l'ensemble des élèves en début et fin d'année 188
Tableau n°16: La préoccupation par l'entrée en 6e selon les élèves et leurs parents en début d'année..... 189
Tableau n° 17 : La préoccupation par l'entrée en 6ème selon les élèves et leurs parents en fin d'année..... 189
Tableau n°18 : La peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires en début d'année, selon les élèves inscrits ou pas 196
Tableau n° 19: La peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires en fin d'année selon les élèves inscrits ou pas 196
Tableau n°20 : L'inquiétude avant une évaluation en début d'année selon les élèves inscrits ou pas..... 197
Tableau n° 21: L'inquiétude avant une évaluation en fin d'année, selon les élèves inscrits ou pas..... 197
Tableau n° 22 : L'inquiétude à propos de l'école en début d'année selon les élèves et les parents..... 198
Tableau n° 23: L'inquiétude à propos de l'école en fin d'année selon les élèves et les parents..... 199
Tableau n° 24 : Capacité à se calmer par soi-même (de l'enfant), face à une situation stressante..... 208
Tableau n° 25 : Facilité à se relaxer selon les élèves inscrits, leurs parents et les élèves non-inscrits 209
Tableau n° 26 : Facilité à se relaxer, réponses des parents en fonction du genre de l'enfant en début et fin d'année 210
Tableau n° 27 : La pratique du yoga et de la présence attentive selon les élèves en octobre 2020 222
Tableau n° 28 : Evaluation du collège selon les élèves en octobre 2020..... 223
Tableau n° 29 : « En colère, la facilité à se calmer » résultats selon les élèves et parents, en début et fin d'année de CM2 et au collège 224
Tableau n° 30 : « En colère, la facilité à se calmer » résultats des parents en fonction du genre de l'enfant en début et fin d'année..... 225

Tableau n°31 : Agitation et difficultés à se tenir en place selon les élèves inscrits et leurs parents, et selon les élèves du groupe témoin en début et fin d'année..... 238
Tableau n°32 : Terminer ce qui a été commencé, bien se concentrer, chez les élèves et leurs parents, et les élèves non-inscrits en début et fin d'année 239
Tableau n°33 : Question 68 : Des éléments positifs de « l'école à la maison » selon les élèves, en fin d'année 248
Tableau n° 34 : « J'essaie d'être gentil envers les autres, je tiens compte de leurs sentiments », réponse des élèves 252
Tableau n° 35 : Recherche des raisons pour lesquelles un ami est contrarié, chez les élèves en début et fin d'année (Question : « si un ami est contrarié j'essaie de comprendre pourquoi ») 253
Tableau n°36 : Peur ressentie par l'élève lorsqu'un garçon ou une fille a peur dans un film, en début et fin d'année 254

Liste des figures

Figure 1 : Le référentiel des compétences psychosociales, SPF, 2022 ..... *34*
Figure 2 : Approche multi-acteurs *109*
Figure 3 : Contenu d'une séance type *145*

Introduction

L'ambition de cette recherche sur un terrain francophone est d'apporter une contribution à la compréhension des apports des pratiques du yoga et de la *mindfulness* (mindful yoga) en milieu scolaire dans le domaine des Sciences de l'éducation.

Dans la littérature scientifique, la *mindfulness (*appelée aussi pleine conscience ou présence attentive) est définie comme un état de conscience accessible lorsqu'une personne porte délibérément son attention sur son expérience (interne et externe), telle qu'elle se déploie dans l'instant présent, et ce, sans jugement (Kabat-Zinn, 2003a, p.145). Dans cette recherche nous retiendrons la dénomination « présence attentive » plus adaptée au contexte scolaire.

Les Interventions Basées sur le Yoga et la Présence Attentive (désormais appelées IBYPA) sont de plus en plus utilisées dans le cadre scolaire à l'école primaire avec pour objectif d'améliorer la santé physique et psychique, l'attention et la réussite des élèves. Ces interventions apparaissent comme des pratiques efficaces en matière de prévention du stress, de réduction de l'anxiété et de promotion de la santé (Butzer et al., 2016). Elles donnent aux enfants et aux adolescents, des outils pour développer des stratégies d'adaptation.

Les recherches consacrées à l'impact des IBYPA en tant qu'objet d'étude à part entière, ne datent que d'une quinzaine d'années (Theurel et al., 2018). Elles sont de plus en plus nombreuses en particulier en Amérique du Nord, en Asie, en Australie et en Europe. De manière générale, l'évaluation des compétences développées par ces pratiques renvoie à différents champs disciplinaires. Les recherches en contexte scolaire ont été menées le plus souvent en psychologie, en médecine, en santé publique. Les IBYPA sont généralement abordées en lien avec la santé des enfants et tout particulièrement la prévention. Peu d'études sont globalement menées en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF) alors qu'elles sont souvent réalisées en milieu scolaire (Dariotis, 2016a ; 2016b ; Butzer et al., 2015 ; Kaltwasser et al., 2013).

L'approche scientifique de ces nouvelles pratiques a aussi montré d'autres bénéfices comme l'amélioration de la relation aux autres (Zenner et al., 2014 ; Theurel et al., 2018). En outre, les études montrent que les interventions sont bénéfiques pour les enfants à l'âge de la préadolescence (9-13 ans). En effet, certaines périodes de la scolarité sont plus propices au stress, comme le passage de l'école primaire au secondaire. Il marque un grand changement dans l'organisation de la vie de l'élève (un plus grand établissement, plusieurs professeurs, un emploi du temps variable, etc.).

La problématique centrale de cette thèse mettra en lien l'enseignement du yoga et de la présence attentive avec le développement des compétences psychosociales du modèle de l'OMS (2003) actualisé par le référentiel de Santé Publique France (Lamboy et al., 2022). En effet, les sources auxquelles il fait référence, semble offrir une bonne approche adaptée au contexte francophone de notre étude. Il se réfère à des sources théoriques de traditions scientifiques différentes et l'expertise de professionnels. Il permet ainsi de mieux appréhender la complexité de l'objet l'étude.

Il s'agira de savoir si la pratique régulière hebdomadaire d'exercices de yoga et de présence attentive sur une année scolaire favorise et détermine positivement le développement des compétences sociales, émotionnelles et les capacités attentionnelles des élèves.

Nous faisons l'hypothèse que certaines compétences psychosociales (aptitude à faire face au stress, empathie et collaboration de groupe, capacités attentionnelles) sont développées par la pratique régulière du yoga et de la présence attentive.

L'établissement choisi pour mener cette recherche rassemble plusieurs caractéristiques spécifiques et intéressantes dans le cadre de cette recherche. En effet, cet établissement privé chrétien, à haute exigence a la spécificité d'accueillir les enfants de l'école primaire jusqu'au lycée (100% de réussite au baccalauréat). Par ailleurs, il propose les IBYPA dans le cadre des activités du périscolaire depuis près de dix ans, dans l'école primaire et depuis quelques années au collège. Il est apparu comme une évidence, que cet établissement, ouvert au projet de recherche serait le contexte dans lequel aurait lieu la recherche.

La recherche porte sur un programme basé sur le yoga et la présence attentive (Dezé, 2010, Yogamini) destiné spécifiquement aux enfants, adolescents et aux familles. Présentées de façon ludique, sans esprit de compétition, les séances hebdomadaires en petits groupes sur une année scolaire alternent des postures de yoga (étirements, équilibres, détente, etc.), des techniques de respiration, de relaxation, des jeux de groupe, des temps d'échange. Elles se terminent par une pratique en position allongée (exercices du balayage corporel *bodyscan ;* l'écoute d'histoires méditatives). L'entrainement à la présence attentive à la respiration et au corps est au cœur des séances.

Une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et longitudinale a été adoptée. La démarche méthodologique a été développée autour de deux axes principaux : une démarche multi-acteurs pour confronter les points de vue de la direction de l'établissement, des enseignantes, des élèves et leurs parents, et une étude divisée en 3 phases distinctes : en début et en fin d'année scolaire de CM2 et à l'entrée au secondaire. L'étude a été menée auprès de 60 élèves de CM2, répartis en deux groupes : un groupe d'intervention de 32 élèves et un groupe témoin de 28 élèves.

Cette démarche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et dans une perspective interdisciplinaire, au sens avancé par Darbellay et al. (2016), c'est-à-dire la mobilisation de plusieurs points de vue disciplinaires, visant leur mise en interaction dynamique pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude commun.

La richesse de cette thèse est aussi de permettre à la praticienne-chercheuse de mener un travail d'autoréflexion et d'observation critique. Comme le définit De Lavergne (2007), le praticien-chercheur est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche (p. 28). "Une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre » (p. 29). Ceci représente un défi car « il est incontestablement difficile de prendre pour objet l'univers dans lequel on est immergé et tenu par des liens visibles et invisibles » (Pinto, 1989, p. 51). Pour cette raison, il est très important de « créer un espace de réflexion où se mêlent et s'articulent *internalisme* et *externalisme*. Le praticien se situe alors sur l'axe « engagement-distanciation » (Albarello, 2003, p.17). Dans ce contexte, comme

le souligne cet auteur « la participation, la présence, l'ancrage représentent d'indéniables atouts que le praticien, lorsqu'il se constitue en praticien chercheur, pourra exploiter très favorablement » (p.18).

L'interdisciplinarité se situe à plusieurs niveaux, on la retrouve à la fois dans la pratique (yoga et présence attentive), dans l'évaluation des CPS « à la croisée entre le champ de la promotion de la santé, de la santé physique et de la santé mentale » (Luis et Lamboy 2015). L'interdisciplinarité se situe aussi dans la méthodologie qui sera mise en place pour l'évaluation des IBYPA. Elle fait appel à la psychologie sociale, à la psychologie positive, la sociologie et à la santé publique.

Notre recherche a été marquée fortement par la pandémie de la COVID-19, puisqu'elle a eu lieu l'année du premier confinement en France. Cette situation exceptionnelle a nécessité des adaptations importantes que nous décrirons dans notre étude. Nous mettrons en évidence les spécificités pédagogiques nouvelles mobilisées par le format à distance.

Le présent manuscrit se divise en cinq parties. La première partie pose le cadre théorique et conceptuel de notre recherche. Une seconde partie se penchera sur la pratique du yoga et de la présence attentive et son adaptation en milieu scolaire.

Dans une troisième partie, nous examinerons en détail les aspects méthodologiques de notre étude, la problématique étudiée, le dispositif de la recherche, ainsi que les spécificités du programme d'enseignement. Nous estimerons l'impact significatif du premier confinement sur le dispositif mis en œuvre. La cinquième partie sera consacrée à la présentation et à l'analyse des résultats obtenus. Les trois premiers chapitres présenteront le contexte spécifique de l'école où la recherche a été conduite, les participants impliqués et leurs représentations de l'activité. Les chapitres 5, 6 et 7 se pencheront sur une analyse des résultats à la fois qualitatifs et quantitatifs, afin de répondre à nos questions de recherche. En conclusion de cette section, nous exposerons les implications pédagogiques qui se dégagent de notre étude.

Enfin, dans la discussion nous reviendrons sur la question de recherche et les hypothèses formulées au départ. Nous aborderons également les limites de notre recherche et conclurons en proposant des pistes pour de futures recherches.

Partie 1.
Cadre théorique et conceptuel

Cette première partie examine les fondements théoriques de notre étude. Celle-ci a la particularité de se situer dans un champ de recherche nouveau, où l'objet de recherche et le cadre théorique sont complexes. Nous présenterons les concepts et enjeux qui constituent les clés pour mieux comprendre notre recherche. Le premier chapitre sera consacré à la présentation du référentiel des compétences psychosociales mobilisé. Les chapitres 2, 3 et 4 permettront de mieux comprendre les élèves placés au cœur de notre étude et certaines compétences émotionnelles, cognitives et sociales que nous avons choisi d'analyser.

Chapitre 1 – Le référentiel des compétences psychosociales

« Mieux vaut prévenir que guérir… »

Dans un premier temps sont présentées brièvement la notion de compétence, puis celle de compétence psychosociale (Lamboy et al., 2022).

Comme le souligne la Commission des communautés européennes (2007), l'éducation et la formation doivent viser le développement des compétences tout au long de la vie des personnes, sans négliger leur épanouissement afin qu'elles puissent réaliser leur potentiel et vivre pleinement leur vie ; il est primordial qu'elles participent activement à la vie économique et sociale dans une société du XXIe siècle en pleine mutation. En ce sens, il est très important de reconnaitre les enfants comme des acteurs de leur propre développement et de les soutenir dans leurs compétences cognitives, émotionnelles et sociales. En parallèle, il est nécessaire de veiller à leur épanouissement au sein d'une société en constante mutation économique, sociale et technologique. Tous ces éléments représentent des enjeux pour le domaine de l'éducation (Bacro et al., 2017).
La notion de compétence est centrale et complexe. Une compétence dépasse le « savoir-faire » ; elle constitue une aptitude indispensable dans des situations complexes (Perrenoud, 1999). De plus en plus d'études s'intéressent à la manière dont les élèves transfèrent les connaissances acquises lors de situations nouvelles et à l'intérêt que peuvent développer les élèves pour leur propre apprentissage et leur auto-évaluation. En outre, l'approche par compétence est apparue en France en 2005 avec la mise en place du Socle commun de connaissances et de compétences[1].

L'organisation mondiale de la santé (OMS) a introduit la notion de compétence(s) psychosociale(s) dans les années 90 ; mettant en évidence l'importance de développer

[1] https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

cette capacité afin de favoriser la santé globale positive (tant sur les plans physique, psychique que social). La compétence psychosociale (CPS) y est définie comme :

> La capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé dans son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social. (OMS, 1997, p. 2)

Afin de favoriser l'épanouissement de cette capacité globale de nature psychosociale, il est essentiel de se reposer sur le développement d'une diversité de compétences individuelles très importantes appelées habiletés ou aptitudes psychosociales (Lamboy, 2021).

1.1 Le modèle des CPS de l'OMS

Venons-en maintenant au modèle des compétences psychosociales de l'OMS. Nous présenterons brièvement dans un premier temps le modèle d'origine puis celui actualisé en lien avec les données de la littérature et l'expertise faite par le référentiel de Santé Publique France (2022).

L'OMS a identifié dix compétences qui se répartissent en cinq paires, elles-mêmes divisées en trois grandes catégories (voir tableau 1): les compétences sociales et interpersonnelles d'une part, les compétences émotionnelles d'autre part puis les compétences cognitives (Mangrulkar et al., 2001 ; OMS, 2003 ; OMS, 2009).

La France accorde de plus en plus d'importance au développement des Compétences Psychosociales (CPS) appelées Social Emotional Learning (SEL) dans les pays anglo-américains. Les programmes sont menés grâce à la collaboration des milieux de la santé publique, de l'Éducation nationale, dans de nombreux territoires (Lamboy et al., 2022, p. 8). Le développement des CPS se situe dans le champ de la prévention des problèmes de santé mentale. En effet, ces compétences ont pour objectif d'aider à prévenir les troubles de santé mentale, les comportements à risque et l'utilisation de substances psychoactives (Shankland et al.,2022).

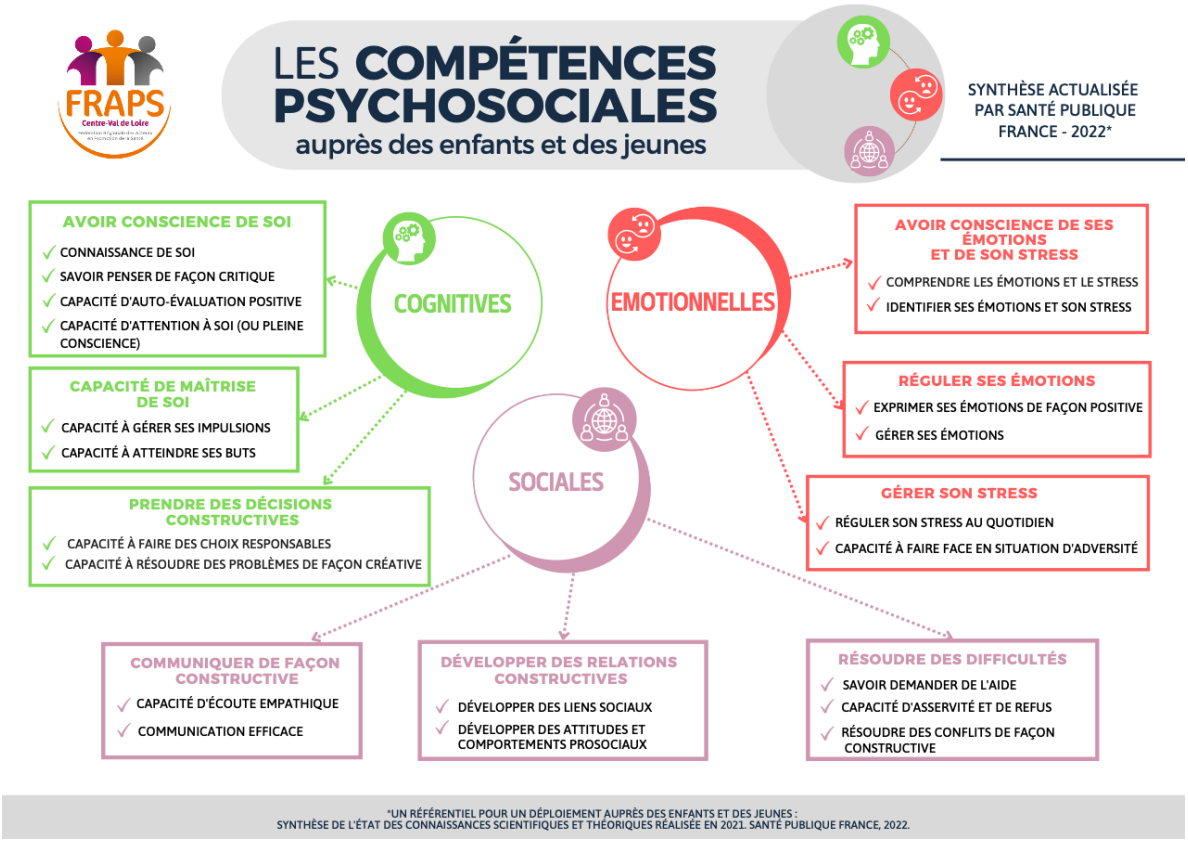
Tableau n°1 : Les 3 sous catégories des compétences psychosociales,
Source : Luis & Lambloy (2015, p.11).

COMPÉTENCES SOCIALES	COMPÉTENCES ÉMOTIONNELLES	COMPÉTENCES COGNITIVES
Communication verbale et non verbale : écoute active, expression des émotions, capacité à donner et recevoir des remontées d'informations et des réactions (feedback)	**Compétences de régulation émotionnelle :** gestion de la colère et de l'anxiété, capacité à faire face à la perte, à l'abus et aux traumatismes	Compétences de prise de décision et de résolution de problème
Empathie : c'est-à-dire la capacité à écouter et comprendre les besoins et le point de vue d'autrui et à exprimer cette compréhension.	**Compétences de gestion du stress** qui impliquent la gestion du temps, la pensée positive et la maîtrise des techniques de relaxation	**La pensée critique et l'auto-évaluation** qui impliquent de pouvoir analyser l'influence des médias et des pairs, d'avoir conscience des valeurs, attitudes, normes, croyances et facteurs qui nous affectent, de pouvoir identifier les (sources d') informations pertinentes
Capacités relationnelles : gestion des conflits, résolution de problèmes relationnels, capacité d'affirmation, résistance à la pression d'autrui.	Compétences d'auto-évaluation et d'auto-régulation qui favorisent la confiance et l'estime de soi	
Compétences de coopération et de collaboration en groupe		
Compétences de plaidoyer qui s'appuient sur des compétences de persuasion et d'influence		

1.1.1 Le référentiel des CPS de L'Agence Nationale de Santé Publique France (ANSPF) (2022)

L'ANSPF est un établissement public à caractère administratif, placé sous la tutelle du ministère chargé de la santé. Son référentiel permet de faire la synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques dans ce domaine. Une nouvelle classification actualisée des CPS a été proposée (figure 1 ci-dessous), elle garde le cadre théorique de l'OMS de 2003, mais intègre les données probantes actuelles du domaine. Elle comprend toujours les 3 grandes catégories mais compte désormais 9 compétences (au lieu de 10).

Figure 1 : Le référentiel des compétences psychosociales, SPF, 2022



C'est cette version actualisée et validée par SPF (2022) que nous retiendrons comme cadre de référence pour notre étude. Il nous semble particulièrement adapté au contexte français, d'autant plus qu'il précise non seulement chacune des compétences du modèle mais aussi les facteurs d'efficacité communs aux différents programmes CPS probants et s'adresse à la population des enfants. Ce rapport récent, réalisé avec la collaboration de plusieurs chercheurs, acteurs de terrain et décideurs, présente les

CPS comme « des facteurs clés de la santé, du bien- être et de la réussite éducative et sociale » (Lamboy et al., 2022, p.9). Il propose une définition actualisée :

> Les CPS constituent ainsi un ensemble cohérent et interrelié de capacités psychologiques (cognitives, émotionnelles et sociales), impliquant des connaissances, des processus intrapsychiques et des comportements spécifiques, qui permettent d'augmenter l'autonomisation et le pouvoir d'agir (*empowerment*), de maintenir un état de bien-être psychique, de favoriser un fonctionnement individuel optimal et de développer des interactions constructives. (Lamboy et al., 2022, p. 12)

SPF souligne l'importance d'une approche de développement des CPS fondée sur les données probantes. Cette thématique est vaste et nous ne pourrons pas la développer plus en détail dans le cadre de notre étude. Toutefois, il nous semble important de mentionner quelques points :

1. La pratique fondée sur les données probantes fait référence aux interventions issues du domaine de la médecine sous le nom d'Evidence-Based Medicine (EBM) fondée dans les années 90.
2. Depuis, elle s'est diffusée dans le domaine social et dans le domaine de l'éducation (Hammersley, 2013).

Le référentiel de SPF (2022) précise que les programmes CPS probants sont fondés sur des modèles théoriques et scientifiques de la psychologie sociale et de la psychologie clinique appliqués aux domaines de l'éducation et de la pédagogie. Cette pluridisciplinarité scientifique s'observe dans les connaissances présentées comme essentielles à la construction des interventions :

- Les connaissances scientifiques ou données probantes les plus pertinentes
- Les connaissances expérientielles des professionnels
- Les savoirs issus de l'expérience des personnes

Pour faire leur preuve d'efficacité, les interventions doivent suivre de nombreux critères. Elles doivent être élaborées à partir de connaissances scientifiques, avoir fait la preuve de leur efficacité par l'intermédiaire de recherches évaluatives. Des effets positifs doivent avoir été démontrés empiriquement par des protocoles de recherches expérimentaux et maintenus à long terme (au moins un an) dans au moins deux sites

différents (Shankland et Lamboy, 2011). Ces éléments montrent que les transformations des pratiques et politiques éducatives se basent sur le paradigme de l'Education Basée sur les Preuves (EBP). Par ailleurs, la notion d'efficacité fait généralement plutôt référence aux essais randomisés contrôlés, obtenues à partir des résultats à des épreuves standardisées (Sensevy et al., 2018). SPF souligne en outre l'importance des preuves fondées sur l'expérience des professionnels et de celles fondées sur la pratique. En ce sens, le référentiel place sur le même plan les preuves statistiques, l'expérience des acteurs de terrain et les bénéficiaires des programmes CPS.

Certains auteurs interrogent l'adaptabilité des interventions CPS à différents contextes. Ainsi l'approche psycho-éducative anglo-américaine en amont des programmes n'est pas toujours familière aux professionnels français. Le format (parfois clé en mains) accompagné d'une logique directive peut être perçu comme un frein aux habitudes pédagogiques des professionnels (Lamboy, 2018). Il semble ainsi nécessaire d'adapter les programmes aux pratiques pédagogiques nationales pour améliorer leur transférabilité, ce qui permettrait une meilleure appropriation sur le terrain en engageant les acteurs. Cette démarche permettrait aussi l'innovation pédagogique.

Deux facteurs sont indispensables à l'efficacité des programmes : le premier porte sur l'intervention en elle-même et notamment sur ses modalités pédagogiques, le second sur la qualité de l'implantation (SPF, 2022). Ces éléments sont aussi mis en avant depuis une vingtaine d'années aux Etats-Unis (Durlak et al ; 2011 ; Greenberg et al ; 2001). L'organisme nord-américain CASEL étudie l'impact des compétences socio émotionnelles (le terme anglo-saxon pour les CPS) au sein des différents districts du système éducatif. Lamboy et al. (2022) mentionnent quatre éléments clés complémentaires, qui accentuent l'efficacité des CPS à partir de l'acronyme SAFE (Durlak et al ; 2010. Les programmes sont :

- SEQUENCÉS : les activités sont liées entre elles et coordonnées.
- ACTIFS : font appel à une pédagogie active pour aider les élèves à renforcer leurs nouvelles compétences.
- FOCALISÉS : un temp précis et formel est dédié au développement des compétences clés individuelles et sociales.

- EXPLICITES : un ciblage de compétence sociale et émotionnelle spécifique basé sur des données probantes.

L'efficacité des interventions est influencée par plusieurs éléments. Pour Lamboy et Guillemot (2014) il est crucial que les intervenants enseignant les CPS agissent comme modèle et qu'ils soient bien formés, détenant une maitrise des concepts qu'ils souhaitent encourager (Lamboy & Guillemot, 2014). La manière dont l'adulte adopte sa position éducative est essentielle. L'OMS (2003) aborde également ce sujet en précisant les compétences requises pour les intervenants :

- La capacité à agir comme un guide plutôt que d'adopter une position dominante
- Le respect envers les participants, en garantissant leur liberté de choix et leur autodétermination
- Des qualités personnelles telles que la chaleur humaine, la disponibilité et l'enthousiasme
- L'intégration de ces interventions sur une durée significative avec un minimum de 20 heures par an (Webster-Stratton & Taylor, 2001)

1.1.2 Les fondements théoriques des CPS

Il n'y a pas de consensus dans la littérature permettant de cerner les différentes composantes que recouvre le concept de CPS (Encinar et al ; 2017). De plus, selon ces auteurs, l'intelligence émotionnelle et les compétences socio-émotionnelles sont utilisées de manière interchangeable. Les références scientifiques des programmes demeurent généralement peu accessibles et figurent rarement dans les articles académiques et les ressources pédagogiques (Lamboy, 2018). Nous mentionnerons tout de même les références les plus marquantes, citées par Mangrulkar et al. (2001) ou par des organismes rattachés depuis l'origine du modèle. Mangrulkar et al. (2001) spécifient que la plupart des théories de référence à la notion de « *life skills* » trouve ses sources dans les sciences sociales occidentales ou nord-américaines (p. 24).

Certaines nous semblent importantes mais nous ne les détaillerons pas dans le cadre de notre étude : la théorie de l'apprentissage social (Bandura, 1977) appelée aussi théorie sociocognitive, la théorie du comportement problème (Jessor, 1991), la théorie de l'influence sociale (Evans, 1976), la théorie de l'apprentissage socio-émotionnel

(Zins et al., 2004 ; Weissberg et al., 1998), la notion d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1995), la théorie de la résilience et la théorie constructiviste (Vygotsky, 1978).

Ces théories partagent l'objectif d'enseigner aux jeunes comment penser plutôt que ce qu'il faut penser (*Teaching young people how to think rather than what to think*) (Mangrulkar et al., 2001). En ce sens, transmettre les outils pour résoudre des problèmes, prendre des décisions, gérer ses émotions peut favoriser l'autonomie (*empowerment*).

1.2 Les CPS dans le domaine de l'éducation

Depuis 2003 les recherches viennent nourrir ce champ nouveau et clarifier peu à peu les références théoriques en plein développement. A titre d'exemple, le référentiel de SPF (2022) précise que les programmes CPS proviennent de nombreux champs comme la promotion de l'adaptation sociale et de la réussite scolaire, la prévention des addictions, la promotion de la santé mentale et de la santé sexuelle, la prévention de la violence. Les programmes CPS appliqués au domaine de l'éducation sont marqués par les études scientifiques issues du domaine de la psychologie positive, de la psychologie clinique, de la psychologie du développement, de la psychologie sociale et des neurosciences (Lamboy et al., 2021). Parmi les domaines cités, celui de la psychologie positive (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) nous parait le plus proche de la discipline du yoga et de la présence attentive.

Certaines catégories de la population sont considérées plus à risque comme la petite enfance, l'enfance et l'adolescence. Elles sont plus sujettes aux problèmes de santé mentale, mais elles peuvent faire l'objet d'actions ciblées efficaces (Mangrulkar et al., 2001). En ce sens, « les programmes d'apprentissage des compétences psychosociales en milieu scolaire font partie des stratégies de promotion les plus efficaces dans tous les pays » (OMS, 2022, p. 8). Ces compétences peuvent être transmises et renforcées durant toute la vie. En effet, les CPS possèdent une caractéristique de transformation et de développement (SPF France, 2022 ; Kankaras et Suarez-Alvarez, 2019). Elles sont adaptables et sont influencées par une variété de facteurs personnels et contextuels.

De plus, les interactions des enfants avec les adultes, comme la famille, les amis, les enseignants et les éducateurs jouent un rôle important dans leur transmission.

Dans le cadre de notre étude, nous nous focaliserons plus précisément sur certaines compétences : la gestion du stress et la relaxation (compétences émotionnelles), les capacités attentionnelles (compétences cognitives), l'empathie, l'entraide et la collaboration de groupe (compétences sociales).

Chapitre 2 – Les compétences émotionnelles (gestion du stress et relaxation)

2.1 Le stress chez les élèves de CM2

Pour mieux comprendre les élèves placés au cœur de notre étude, il est nécessaire de présenter brièvement les vulnérabilités qui peuvent les fragiliser au temps de la transition vers le collège. Nous choisissons le concept de vulnérabilité (emprunté à la sociologie) car il nous semble adapté au contexte scolaire et reflète une meilleure adéquation avec l'éthique liée à l'enseignement du yoga et de la présence attentive à un jeune public. Nous choisirons une compréhension du concept de vulnérabilité envisagée comme un état associé à toute menace potentielle réelle ou perçue pour la santé physique, mentale ou sociale (Marteau-Chasserieau et al., 2021). Cette vulnérabilité n'est pas considérée comme une fragilité, mais plutôt comme une composante inhérente à la condition humaine. En ce sens certaines phases de la vie, telles l'enfance, la vieillesse ou les transitions sont des périodes plus sensibles. Le concept de vulnérabilité peut être un nouveau point de repère en relation avec l'éthique du *care*[2] en éducation et en santé (Noddings, 2005 ; Whitehead et al., 2023, Biancofiore, 2020).

2.1.1 Le contexte de la transition vers le collège

La transition se définit comme une période de temps pendant laquelle l'enfant s'ajuste graduellement à son nouvel environnement physique, social et humain. De nombreux travaux soulignent que la période du collège est complexe ; elle marque une rupture à plusieurs niveaux. Le collège signifie l'abandon des logiques et des valeurs d'intégration du primaire au profit d'un système plus sélectif dans le secondaire (Dubet et Merle, 2016). Ce changement peut avoir des répercussions sur le bien-être et la santé mentale des élèves. Les chercheurs expliquent que le passage à la sixième a un impact émotionnel suscité par le changement d'établissement, les nouvelles méthodes de

[2] En référence aux théories ou philosophies du care : définie comme une « capacité à prendre soin d'autrui » (Gilligan, 1982-2009, p.37). Elle est présentée comme une aptitude ou comme une pratique concrète (Brugère, 2009 ; Zielinski, 2010)

travail et les relations plus distantes avec les professeurs (Cousin et Felouzis, 2002). En effet, en entrant au collège, les élèves quittent l' espace plus protecteur de l'école primaire (avec un seul enseignant, une petite structure, et le privilège de l'ancienneté) (Romano, 2016). Ce passage est marqué la plupart du temps par un changement géographique (lorsque l'école primaire et le collège ne font pas partie d'un même établissement), il correspond aussi à une rupture sur le plan affectif et pédagogique (Bride et Priou, 2009). Ainsi, la classe de 6e marque souvent pour les élèves et leur famille une rupture parfois brutale (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse, 2023). En outre, des enquêtes mettent en avant que le bien être au cours de l'adolescence aurait tendance à diminuer progressivement (Buzaud et al. 2019). Ce déclin apparait particulièrement à l'âge de 11-12 ans (Gonzalez-Carrasco et al ; 2017).
À l'échelle internationale, le rapport de l'OMS, 2022 indique que plus de 13% des adolescents âgés de 10 à 19 ans sont atteints d'un trouble mental diagnostiqué selon les termes de l'OMS. De plus, 50 % des problèmes de santé mentale commenceraient avant l'âge de 14 ans. Nous noterons que l'anxiété et la dépression représentent dans ce rapport mondial environ 40% des troubles mentaux diagnostiqués.

Par ailleurs, le déclin du bien-être à l'adolescence semble varier selon le sexe de l'enfant. Le ressenti du bien-être est différent chez les filles et chez les garçons (Genolini et al., 2016 ; Lawler et al. 2017) ; les différences entre les sexes augmentent avec l'âge (Genolini et al., 2016). En termes de santé mentale, sur le plan des troubles anxieux et dépressifs, c'est entre 15 et 24 ans que l'écart semble le plus important (environ 40% chez les filles et 26% chez les garçons) (Shankland et al., 2022). Comme pour les symptômes psychologiques, les filles sont significativement plus nombreuses que les garçons à exprimer des plaintes somatiques (Esparbes-Pistre et al., 2015). Les symptômes les plus fréquents sont le mal de dos (21,6 %), le mal de tête (17,2 %) et le mal de ventre (15,2 %) (Genolini et al., 2016).

2.1.2 Les conséquences de cette transition sur la santé mentale des élèves

Abordons maintenant les vulnérabilités évoquées par la littérature dans cette période de transition spécifique afin de mieux comprendre les élèves de CM2. Elles sont d'ordre individuel, scolaire et familial. La plupart des élèves sont impactés par les transitions en raison de leur lien avec les quatre facteurs considérés comme des déclencheurs de

stress (Lupien, 2019) : (1) manque de maitrise (avoir une faible emprise sur une situation) (2) incertitude d'une situation (3) nouveauté (4) et menace sur l'égo (lorsque nos compétences sont remises en question et mettent en péril notre estime de soi).

Cette transition peut engendrer divers changements : le recul des performances scolaires, la baisse de motivation pour les matières scolaires, une attitude critique envers l'école et les enseignants, une diminution du sentiment de compétence (Chouinard, 2009). Au niveau personnel, des difficultés relationnelles, une faible estime de soi peuvent émerger dans cette période. Dans ce contexte, l'enfance et l'adolescence peuvent être considérées comme des moments privilégiés pour mettre en place des stratégies de prévention (Du Roscoät et al., 2016). Les professionnels de santé publique pourraient opter pour des stratégies d'interventions en milieu scolaire abordant les risques liés à l'usage de substances illicites, à l'alcool et au tabac. Dans l'année précédant le passage au collège les directions d'écoles primaires et les enseignants de CM2 pourrait rassembler les familles et les élèves afin de présenter ce que va signifier la transition vers le collège.

Finalement, la période du CM2 précédant l'entrée au collège, peut être considérée comme une année propice pour la mise en place de pratiques favorisant une meilleure adaptation. L'école est un lieu d'acquisition de connaissances mais aussi un lieu de vie dans lequel l'élève peut développer un savoir être. Tout comme les adultes sur leur lieu de travail, les enfants passent une partie importante de leur temps à l'école. Comme le souligne Perrenoud (2004) être élève peut être considéré comme un métier qui implique de savoir répondre à un certain nombre d'exigences.

Dans le cadre de notre étude en milieu scolaire, nous chercherons tout d'abord à mieux comprendre le concept de stress. Puis nous nous pencherons sur la notion d'adaptation et nous exposerons les différentes ressources mobilisables en lien avec le concept de stress. Ces éléments nous permettrons de mieux analyser les données récoltées et les catégories qui en sont ressorties.

2.1.3 La distinction entre anxiété et stress

La distinction entre l'anxiété et le stress est difficile à établir. Certains chercheurs les utilisent d'ailleurs comme synonymes (Viau, 1995).

L'anxiété se manifeste devant l'anticipation d'une situation à venir (Lupien, 2019). Ce phénomène survient par exemple lorsqu'on imagine des scénarios négatifs et qu'on ressent de la peur à l'égard d'évènements qui n'ont pas encore eu lieu. Pour certaines personnes, l'anxiété peut constituer un trait stable de leur personnalité, se traduisant par une constante préoccupation vis-à-vis d'événements à venir. L'anxiété est permanente et fait partie intégrante de leur vie quotidienne.
Le mot stress vient du latin *stringere* : mettre en tension. Il représente une réaction à la fois physique et psychologique naturelle de l'organisme, en réponse à la nécessité de s'adapter à l'environnement. Les mécanismes sous-jacents au stress jouent un rôle important dans notre aptitude à gérer des situations complexes et à nous y adapter de manière optimale. Le stress peut aussi être stimulant, voire bénéfique, lorsque les réactions biologiques et psychologiques sont déclenchées de manière appropriée et restent dans des limites acceptables (Romano, 2016).

Lazarus et Folkman (1984) définissent le stress psychologique comme « la relation particulière entre la personne et l'environnement, évaluée comme dépassant ou excédant ses ressources et mettant en danger son bien-être » (p. 19). Les stresseurs peuvent être externes mais aussi internes. Soulignons que la dimension de stress reste très individuelle ; ce qui est stressant pour l'un ne l'est pas pour l'autre (Lazarus & Folkman, 1984), la façon de réagir aussi (Jennings, 2019). Ainsi c'est la perception négative d'une expérience qui produirait du souci et non l'expérience elle-même.

Le concept de stress n'est pas restreint au domaine de la psychologie, il est à la croisée des sciences physiques, biologiques et humaines. Il est multi-dimensionnel car il touche à la fois à la physiologie du corps et au mental. Nous n'appliquerons le concept de stress qu'à l'environnement scolaire. Nous ne nous pencherons pas sur les situations de stress aigu, de stress traumatique ou post traumatique, ni sur les mécanismes neurobiologiques associés, ou les pathologies liées au stress.

La littérature distingue 3 types de stress chez les jeunes (Shonkoff et al., 2009). Les stress tolérables, considérés comme « positifs » ; ils résultent de facteurs stressants à durée limitée qui se dissipent rapidement. Ces évènements sont perçus comme positifs et gérables car les enfants ont la capacité de s'adapter face à l'adversité. Le soutien familial les aide à surmonter la situation. A l'opposé, le stress toxique découle de circonstances traumatisantes telles que l'extrême pauvreté, le harcèlement, la violence familiale ou le racisme. Dans le cadre de notre étude, nous n'aborderons ni les troubles anxieux scolaires ni les phobies scolaires. Nous nous limiterons aux différentes formes de stress scolaire telles qu'elles sont perçues et exprimées par les élèves.

2.1.4 Les différentes catégories de stress personnelles

On peut identifier les catégories suivantes des sources de stress chez le futur adolescent

- Sources prévisibles et évitables ; évènements que l'adolescent peut anticiper et éviter comme la consommation de drogues et la délinquance
- Sources imprévisibles et inévitables ; décès de proches ou maladies
- Sources prévisibles et inévitables ; évaluations scolaires et devoirs

Les problèmes familiaux peuvent aussi être une source de stress importante. L'incapacité à faire face à l'une ou plusieurs de ces catégories peut provoquer des symptômes émotionnels comme l'anxiété, la dépression ou la colère. Dans cette perspective, Elkind (1986) met en lumière les différentes origines du stress chez les adolescents ; il souligne comment leur capacité à faire face à ces facteurs de stress peut influencer leur bien-être émotionnel, leur vie scolaire et leurs relations sociales.

2.1.5 Le stress scolaire

Comparativement au stress en entreprise et chez les universitaires, la littérature sur le sujet du stress scolaire est peu abondante (Esparbes-Pistre et al., 2015). Pourtant de nombreux éléments de la vie scolaire ressemblent fortement au monde du travail (le trajet vers l'école, l'emploi du temps, la préparation des devoirs, les échéances de travail). Pour les élèves qui se sont fixés des objectifs irréalistes ou dont le milieu a des attentes excédant leurs capacité le stress scolaire peut être un état chronique (Ang et

Huan, 2006 ; Meylan et al., 2015 ; Zakari et al., 2008). Comme le soulignent Esparbes-Pistre et al. (2015)

> Le milieu scolaire est le siège non seulement de facteurs favorisant l'épanouissement de l'enfant à travers l'aide aux devoirs, le soutien pédagogique, la protection des élèves (surveillance de l'école, de la cour etc.) mais c'est aussi le siège de contraintes, d'exigences éducatives, d'évaluations pédagogiques susceptibles de le stresser. (p. 90)

La littérature identifie plusieurs facteurs de stress liés à la situation scolaire. Philips (1978) distingue deux catégories de stress scolaire chez des enfants âgés de 7 à 10 ans ; d'une part, les facteurs académiques liés aux processus d'apprentissage des matières et aux évaluations des connaissances et, d'autre part, les facteurs sociaux, relations avec les pairs, les enseignants et participation aux activités en classe.

Par ailleurs, il est crucial de considérer le contexte. L'environnement urbain est une source importante de stress. La ville recèle une multitude de facteurs de stress environnementaux tels que le bruit, la pollution et la densité urbaine. Ils peuvent affecter l'efficacité, la performance et les comportements sociaux, tels que les relations interpersonnelles, les comportements d'entraide et l'agression (Moser, 1992).

La pression des enseignants sur les élèves est reconnue comme l'une des principales sources de stress scolaire (Zakari, et al., 2008). Par leurs remarques et leurs réprimandes les membres du personnel non enseignant, tels que les surveillants, les infirmières, les conseillers d'orientation ou les chefs d'établissement peuvent aussi contribuer à un environnement stressant (Esparbes-Pistre et al., 2015). Le stress peut aussi être contagieux au sein de l'environnement scolaire. Une étude menée par Oberle et Schonert-Reichl (2016) montre que les élèves dont les enseignants présentaient des niveaux élevés de stress et d'épuisement avaient un taux de cortisol plus élevé (une hormone liée au stress). En d'autres termes, le stress des enseignants peut potentiellement affecter des élèves. Notons que l'entourage familial peut également jouer un rôle en tant que source de stress.

Les conditions environnementales et matérielles peuvent être facteurs de stress pour les élèves. (Florin et Guimard, 2017). Le chemin vers l'école associé à un sentiment

d'insécurité peut être stressant pour certains élèves. Certains espaces non surveillés, tels que les abords de l'école ou la cour de récréation, les sanitaires peuvent être particulièrement anxiogènes pour les plus jeunes (Hébert et Dugas, 2017).

Près d'un tiers des élèves du primaire et du collège expriment une crainte d'utiliser les toilettes de leur établissement (Guimard et al., 2015). De plus, 46% des collégiens citent les sanitaires comme l'un des espaces les moins sécurisants de l'établissement (Guimard et al., 2015 ; Herbert et Dugas, 2017). Le bruit a des effets négatifs sur la fatigue, la concentration et le comportement des élèves (Clotuche, 2014).

Les rythmes scolaires et extra-scolaires peuvent générer du stress et de la fatigue pour les élèves. Tous ces éléments sont interreliés.

2.1.6 Les effets du stress

Le stress peut avoir des conséquences négatives sur la santé mentale et physique, telles la perte de moyens, la dépression, la perte de confiance en soi mais aussi des manifestations physiologiques comme les maux de tête ou un sentiment de fatigue. Le stress chronique peut se manifester sous la forme de troubles du sommeil, de troubles alimentaires, psychosomatiques, troubles de l'attention, de l'humeur ou des peurs. Il est essentiel de prendre en compte le contexte et de procéder à l'évaluation à long terme des effets du stress sur la santé globale d'une personne (Romano, 2016). Des données scientifiques montrent qu'à long terme, le stress chronique peut avoir un impact significatif sur le développement des fonctions exécutives, notamment sur la mémoire de travail, l'intelligence émotionnelle, le développement social, le comportement moral et la réussite scolaire (Saltzman, 2017). Ainsi le stress chronique et les traumas peuvent avoir des effets considérables sur la santé et le bien être (Jennings, 2019). En perturbant la concentration le stress chronique peut avoir un impact important sur les capacités d'apprentissage (Viau, 1995).

Le stress peut avoir des conséquences sur la santé physique et mentale des enfants et des adolescents ; problèmes de peau, crises d'angoisse, asthme, ulcères à l'estomac (Stora, 2019). Un stress excessif peut même conduire au *burnout* scolaire (Walburg et al., 2014 ; George, 2002, Romano, 2016). Le stress scolaire serait un facteur significatif

prédisant le *burnout* scolaire (Meylan et al., 2015 ; Salmela-Aro et al., 2008 ; Zakari et al., 2008). Les études rapportent des différences de genre. Les filles seraient les plus à risque de *burn-out* que les garçons, ainsi que les adolescentes scolarisées dans des filières d'études à niveau d'exigence élevé (Salmera-Aro et al., 2008 ; Meylan et al., 2015).

Les étapes du parcours scolaire peuvent exposer les élèves à diverses situations compétitives et évaluatives tant au sein de l'école qu'à l'extérieur (compétitions sportives et artistiques). Dans ces moments de performance, certains élèves peuvent ressentir des émotions négatives comme la colère ou de l'anxiété. Ces situations peuvent avoir un impact physiologique : augmentation du rythme cardiaque, tension musculaire, respiration plus rapide et transpiration accrue.

Prokofieva et al. (2017) distinguent le stress lié à l'évaluation de l'anxiété d'évaluation. Le premier est caractérisé par une réaction physiologique, psychologique et comportementale de courte durée, généralement déclenchée par une instruction d'évaluation spécifique comme un contrôle écrit. En revanche, l'anxiété d'évaluation se développe à partir de périodes de stress répétitif, s'étendant sur une période plus longue, perdant souvent une cause facilement identifiable (Prokofieva et al., 2017). Cette perspective met en lumière la complexité du stress et de l'anxiété liée aux évaluation scolaires ainsi que les effets à long terme.

L'auto-perception de l'échec scolaire de l'enfant se forme pendant les classes élémentaires ainsi que l'image de soi comme « incapable » (Bandura, 1977). Ce sentiment d'incompétence à accomplir une tâche est un déterminant de son anxiété. (Bandura, 1977).

Nous analyserons maintenant les interventions envisageables et nous examinerons quelles sont les compétences mobilisables pour mieux s'adapter au stress scolaire.

2.2 Les ressources pour la gestion du stress

Dans cette partie, nous présenterons quelles peuvent être les ressources personnelles pour faire face au stress en lien avec le développement des compétences

psychosociales, et plus particulièrement les compétences émotionnelles. Nous nous intéresserons spécifiquement aux compétences de gestion du stress et à la maitrise des techniques de relaxation du référentiel des CPS de SPF (2022). Cette compétence est présentée dans la thématique du développement des compétences émotionnelles. Elles désignent « la capacité -mise en pratique- à identifier, à comprendre, à exprimer, à gérer et à utiliser ses émotions et celles d'autrui » (Mikolajczak, 2014, p.3).
Les compétences émotionnelles peuvent être développées tout au long de la vie. Elles ont une fonction adaptative importante (Kotsou et al., 2022). Mais si elles ne sont pas régulées, elles peuvent augmenter la vulnérabilité de l'individu (augmentation des troubles psychologiques). Elles sont importantes pour le bien être psychologique, la santé physique et les interactions sociales.

2.2.1 L'auto-régulation

La gestion du stress est présentée dans le référentiel des CPS comme relevant des compétences d'auto-régulation émotionnelle. Celles-ci correspondent aux mécanismes par lesquels l'individu modifie son expérience émotionnelle (Gross, 2014). Le but est de réduire l'intensité ou la durée des émotions désagréables (Brami, 2022).
Le modèle de Gross (2014) insiste sur l'évaluation subjective qu'un individu fait de la situation ; celle-ci peut être externe (faire face à un public de 100 personnes) ou interne (imaginer se trouver face à ce public) car ce n'est pas uniquement la situation qui est à l'origine de l'émotion mais également la manière subjective dont l'individu l'interprète et se la représente (Kotsou et al., 2022). L'autorégulation se rapporte au degré d'efficacité avec lequel l'enfant réagit aux facteurs stressants et retourne à un état calme pour pouvoir se concentrer (Shanker, 2013). Favoriser l'auto-régulation et l'adaptation face au stress est donc possible en apprenant à reconnaitre les signes du surmenage, en repérant et en atténuant les facteurs stressants. Par ailleurs il est important d'aider l'enfant à décrire comment il se sent lorsqu' il est calme, lorsqu'il est agité et de l'aider à acquérir des stratégies qui l'aideront lorsqu'il en ressentira le besoin (Shanker, 2013).
Les études montrent qu'une diminution du stress est associée à une augmentation des performances scolaires globales, à une amélioration de l'estime de soi, un renforcement de l'autonomie et à une diminution des troubles intériorisés, tels que l'anxiété, la dépression, le retrait social (Esparbès-Pistre et al., 2007).

On notera que les enfants disposent de moins de ressources que les adultes pour faire face aux situations stressantes mais qu'ils peuvent aussi développer la capacité de mieux les gérer dans le temps (Jennings, 2019).

2.2.2 Le *coping* ou la stratégie d'ajustement

Proche du concept de la stratégie de régulation émotionnelle, le processus de *coping*, formalisé par Lazarus et Foklman (1984) occupe également une place importante dans les domaines de la régulation émotionnelle et de la psychologie de la santé. Les stratégies du *coping* renvoient aux stratégies cognitives ou comportementales que les individus adoptent pour faire face à des évènements négatifs ou stressants. Le terme *coping* (traduit littéralement par faire face) désigne la mise en œuvre de comportements visant à réduire un stress perçu (Ionescu et al., 1997, p.103, cité par Shankland, 2014). Ces stratégies d'ajustement résultent de l'évaluation individuelle de la situation. Elles requièrent une implication active dans le but de rétablir un équilibre émotionnel et d'ajuster son comportement. Selon Lazarus et Folkman (1984), ces processus d'évaluation des interactions entre les personnes et leur environnement sont influencés par différents éléments :

- Les caractéristiques personnelles, telles que les croyances, l'endurance face aux évènements stressants et l'anxiété trait.[3]
- Les facteurs environnementaux englobant toutes les caractéristiques de la situation et l'éventuel soutien social disponible

L'ensemble des stratégies de coping se divise en deux catégories fondamentales :

- Le coping centré sur le problème : cette approche consiste à gérer le problème à la source de la situation stressante, elle implique de planifier et d'agir résolument pour résoudre ou atténuer les aspects problématiques de la situation stressante

[3] L'anxiété- trait fait référence "à une prédisposition individuelle à percevoir plusieurs situations comme dangereuses ou menaçantes et à répondre à ces situations avec une élévation d'anxiété situationnelle » (Spielberger, 1983). Par contraste, l'anxiété-état, correspond a un état passager qui peut apparaitre chez tout individu.

- Le coping centré sur l'émotion : cette méthode vise à apaiser les émotions négatives en détournant l'attention de la source de stress par des activités de divertissement ou de relaxation qui aident à se sentir mieux

Le concept de coping, élaboré par Lazarus et Folkman (1984) joue un rôle important dans la compréhension de la manière dont les individus font face aux défis et aux situations stressantes.

2.2.3 La relaxation et les techniques psychocorporelles

Il existe différents types de pratiques qui permettent de mieux réguler les émotions. La relaxation est l'une d'entre elle. Elle correspond à une stratégie de régulation émotionnelle centrée sur la réponse émotionnelle (Kotsou et al., 2022). Les études montrent qu'elle a un effet physiologique en favorisant un état de calme (Chellew et al., 2015). Elle a aussi démontré son efficacité sur l'anxiété et les troubles anxieux sur une population adulte (Eppley et al., 1989). En outre, la littérature montre que l'activité physique permet d'améliorer la santé mentale d'individus (adultes) anxieux et/ou dépressifs mais les études n'ont pas pu déterminer exactement quelle est l'intensité, la durée et le type d'activité physique qui le favorise (Fall, 2016).

On peut considérer qu'une technique de gestion du stress est efficace lorsqu' elle réduit nos réactions psychocorporelles, lorsqu'elle est bonne pour notre santé et notre bien-être et qu'elle ne nuit pas à autrui (Lamboy, 2021). Deux catégories de techniques efficaces majeures de gestion de stress sont mises en évidence :(1) Celles qui influencent directement les réactions psychocorporelles (le stress ressenti), et (2) celles qui agissent sur les stresseurs (la situation perçue comme stressante). La première catégorie correspond aux techniques psychocorporelles qui agissent directement sur les réactions et les ressentis corporels du stress (Lamboy et al., 2021). En effet, la modification de perception et la détente corporelle permettent de réduire le stress et de mieux faire face aux situations. La deuxième catégorie de techniques est celle qui va agir sur les stresseurs. Elle fait référence à des techniques cognitives, de réévaluation des situations et aussi à des techniques centrées sur le problème (Lamboy et al ; 2021). Nous retiendrons aussi que la compétence de gestion du stress est essentielle pour préserver la santé, le bien-être et des relations harmonieuses.

2.2.4 Les thérapies liées à l'anxiété de performance

Différentes actions peuvent être menées afin d'aider les élèves à mieux gérer l'anxiété de performance. La thérapie cognitive et comportementale (TCC) offre le plus d'appuis empiriques concernant l'amélioration des symptômes anxieux de l'anxiété de performance (Soucisse et Heins, 2021). Elle permet aux enfants d'autoréguler les manifestations émotionnelles, cognitives et physiologiques liées à l'anxiété. Elle se base sur l'enseignement de stratégies visant à gérer les sensations physiologiques comme la respiration diaphragmatique et les techniques de relaxation ainsi que les pensées.

Les stratégies qui se concentrent sur la gestion du stress, la connaissance de soi et le renforcement des habiletés cognitives peuvent être efficaces pour atténuer les symptômes liés à l'anxiété. Sur le plan pédagogique, et dans le contexte de notre étude, il est intéressant de noter que normaliser, expliquer les réactions physiologiques associées à l'anxiété peut réduire les effets négatifs associés à l'anxiété de performance (Jamieson et al., 2016 ; Soucisse & Heins, 2021). L'objectif de cette approche est de fournir aux enfants des stratégies pour mieux gérer les situations génératrices d'anxiété, particulièrement celles liées à des évaluations. Dans cette optique, il peut être bénéfique de combiner des approches cognitives et comportementales avec des méthode de relaxation. Selon l'avis de certains chercheurs cette double approche pourrait élargir les options dont disposent les élèves lorsqu'ils se trouvent en situation de stress (Gregor, 2005). Cette gestion du stress se déroule dans un environnement sociétal scolaire et extra-scolaire.

2.2.5 Le soutien social

La littérature met en lumière que le soutien social des adultes est très protecteur face au stress scolaire (Lebert-Charron et al., 2021). Par ailleurs, les relations sociales sont associées au bien être scolaire des adolescents (Konu et Rimpelä., 2002). Dans le contexte scolaire, les liens sociaux peuvent être constitués par les pairs, les parents, la famille (fratrie), les équipes éducatives (scolaires et extra-scolaires) les surveillants, les responsables des bibliothèques, le personnel de santé.

Plusieurs facteurs jouent un rôle dans la facilité d'adaptation des élèves à la transition du primaire au collège. Parmi ceux-ci, la capacité à établir de nouvelles amitiés, la

quantité et la qualité des relations avec les pairs, le soutien reçu, l'affection pour l'école, le sentiment d'appartenance et la perception de sécurité au sein de l'école (Waters et al., 2014). La proximité des relations avec les enseignants et les pairs à l'école primaire est prédictive d'une transition réussie au collège. Dans une étude menée auprès de 1 800 élèves australiens Lester et Cross (2015) ont montré que le soutien des pairs et le sentiment de sécurité étaient les facteurs de protection les plus déterminants pour le bien être des élèves, respectivement à la fin de l'école primaire et en première année de collège. D'autre éléments positifs peuvent aider les élèves à faire face au stress engendré par cette transition : la familiarisation préalable avec l'établissement avant la rentrée, la pratique régulière d'exercices physiques, une gestion adéquate de l'emploi du temps et un sommeil suffisant (Romano, 2016). On notera que tous ces facteurs sont interdépendants.

2.2.6 L'environnement scolaire « capacitant »

L'aménagement des espaces scolaires a une influence sur les performances et le bien être des élèves (Florin et Guimart, 2017). De nombreuses mesures peuvent ainsi permettre d'améliorer l'environnement scolaire face aux différentes contraintes. Nous ne mentionnerons ici que l'amélioration du confort de l'établissement (les conditions sonores, l'éclairage, la température) l'ergonomie générale de l'école (le mobilier de classe) et l'esthétique générale.

2.3 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur la gestion du stress en milieu scolaire

Dans la littérature spécialisée, les interventions basées sur le yoga et la présence attentive pour les enfants sont généralement abordées en lien avec la santé et la prévention. La revue de la littérature menée par Butzer et al. (2016) atteste l'effet favorable des IBYPA en milieu scolaire sur la capacité à gérer le stress.

Une seconde revue de la littérature (une synthèse de 39 études quantitatives) menée par Theurel et al. (2018) le confirme. Ces auteurs soulignent les effets bénéfiques des interventions sur « les capacités des enfants et adolescents à réguler leurs émotions et

sur leurs capacités à éviter l'utilisation de stratégies de *coping* inadaptées [4]» (p.6). Ainsi, une étude qualitative menée par Dariotis et al. (2016b) aux États-Unis en milieu scolaire urbain durant seize semaines auprès d'enfants de 10 à 13 ans (issus de communautés socio-économique très défavorisées) a voulu comprendre comment les jeunes définissent et conceptualisent le stress ainsi que l'impact d'un IBYPA en situation. À la fin de l'intervention, les auteurs ont conduit une analyse qualitative par groupes de discussion (focus group) et par thème. Ils ont mis en évidence l'effet favorable des IBYPA sur le stress. En effet, presque tous les enfants de l'échantillon ont déclaré avoir développé de nouvelles habiletés ou avoir amélioré les habiletés existantes (en mentionnant par exemple les postures physiques et la respiration). Ils disent avoir appris à diriger et maintenir leur attention et ainsi à relativiser leurs émotions négatives et leur expérience du stress. Plusieurs élèves ont évoqué la respiration comme stratégie d'apaisement afin de se calmer dans des situations conflictuelles.

Toutefois les auteurs ont mis en avant plusieurs limites. Ils regrettent que seule une partie des enfants ait participé aux focus group. Ils mentionnent que seuls les enfants volontaires ont participé aux séances, ce qui pourrait indiquer qu'ils étaient d'avantage motivés et/ou que les parents les ont poussés à se tourner vers cette pratique en raison de problèmes comportementaux. Ils ont aussi remarqué que les enfants manquaient de vocabulaire pour communiquer sur le stress. Pour évaluer et mieux comprendre des différents facteurs de stress exprimés par les enfants (la colère, la frustration, l'agressivité, le stress interpersonnel), les auteurs proposent à l'avenir l'utilisation par exemple de vignettes décrivant différents scénarios stressants. Ils suggèrent aussi d'avoir recours à une méthodologie mixte.

Les recherches de Mendelson et al. (2010) et de Dariotis et al. (2016a,b) aux Etats-Unis sont très intéressantes. Ces auteurs ont mené une recherche utilisant une méthodologie mixte. Elle a porté sur des enfants de la même tranche d'âge que ceux

[4] Les stratégies de coping inadaptées font référence aux stratégies évitantes qui regroupent de nombreuses réponses : « distractions, diversion, déni, fuite … » (Suls et Fletcher, 1985 cité par Brucho-Schweitzer, 2001) elles font aussi références aux addictions comme l'usage de substances illicites, à l'alcool et au tabac.

retenus dans notre étude et a eu lieu aussi en milieu urbain. Cette étude pilote contrôlée et randomisée, a été menée dans 4 écoles publiques à Baltimore aux Etats-Unis auprès de 97 jeunes âgés de 9 et 10 ans. Elle a cherché à évaluer la faisabilité, l'acceptabilité et les résultats d'une IBYPA. Les auteurs ont émis l'hypothèse que l'intervention d'une durée de 12 semaines réduirait les réactions involontaires au stress et aurait une bonne influence sur la santé mentale et l'adaptation sociale des enfants. A cette fin, les réactions au stress, les symptômes dépressifs et les relations avec les pairs ont été évalués au départ et après l'intervention.

Pour évaluer les réactions involontaires des enfants au stress, les symptômes dépressifs, les émotions positives et négatives des enfants, Mendelson et al. (2010) ont utilisé une méthodologie quantitative avec 3 tests psychométriques[5]. Par ailleurs, ces auteurs ont également mené des *focus group* avec les participants afin d'évaluer leur expérience du programme et de comprendre si les compétences apprises leur avaient été utiles. Les réponses indiquent que les jeunes ont généralement vécu une expérience positive dans le cadre du programme ; ils ont le sentiment d'avoir acquis des compétences utiles dans leur vie quotidienne. Des groupes de discussion ont aussi été menés avec les enseignants dans chaque école pour déterminer si les élèves avaient tiré profit du programme et si sa mise en œuvre avait été organisée efficacement.

Les résultats suggèrent que l'intervention était attrayante pour les élèves, les enseignants et les administrateurs scolaires et qu'elle a eu un impact positif sur les réactions des élèves au stress, y compris la rumination, les pensées intrusives et les troubles émotionnels (par exemple l'excitation). Les auteurs ont néanmoins posé plusieurs limites à leur étude. Selon eux, les méthodes de recrutement des participants ont probablement biaisé l'échantillon en faveur d'élèves plus motivés ou dont les parents étaient plus engagés, signant des formulaires de consentement en temps opportun. Les auteurs regrettent aussi que de nombreuses mesures n'aient pas été évaluées, telles que les fonctions exécutives des jeunes (par exemple l'attention), les évaluations du comportement, de l'attention en classe et de la performance scolaire.

---

[5] The Responses to stress Questionnaire (RSQ) Connor-Smith et al.,2000); The short Mood And Feelings Questionnaire- Child Version (SMFQ-C; Angold *et al.*,1995) et People In My Life (PIML ; Cook et al., 1995 ; Murray & Greenberg 2000).

La revue de littérature et méta-analyse menée par Zenner et al. (2014) basée sur 19 études portant sur des classes de CP au baccalauréat, a mis en évidence une augmentation de la résilience face au stress.

Bien que notre recherche ne porte pas sur les effets physiologiques des pratiques du yoga et de la présence attentive, nous mentionnerons tout de même la revue de littérature et la méta-analyse menée par Strehli et al. (2021). Ces chercheurs ont analysé 26 études quantitatives menées en milieu scolaire (enfants, adolescents, jeunes adultes) en portant l'attention spécifiquement sur les études qui mesuraient les marqueurs physiologiques de stress. Les résultats montrent « des effets groupés statistiquement significatifs et importants en ce qui concerne l'efficacité des interventions pour réduire la fréquence cardiaque, le cortisol et la pression artérielle » (Strehli et al., 2021, p.16).

Chapitre 3 – Les compétences cognitives (capacités attentionnelles)

« Ce qui bouge quand rien ne bouge, c'est l'attention »
Lachaux J.P. (2013)

Dans le cadre de notre recherche, au niveau des compétences cognitives nous nous intéressons exclusivement aux capacités attentionnelles. Le développement de ces capacités occupe une place importante parmi les objectifs des séances. L'attention fait appel à des ressources théoriques propres aux travaux des psychologues et des neuroscientifiques cognitivistes. Dans le cadre de notre étude en sciences de l'éducation, nous nous limiterons à comprendre les notions clés pour mieux comprendre ce que les acteurs de notre étude expriment en lien avec leur pratique du yoga et de la présence attentive.

3.1 L'attention en psychologie

L'attention est définie en psychologie comme la sélection d'informations sensorielles. (Lachaux, 2016). L'étymologie du mot attention, du latin *attentio*, dérivé de *attendere*, nous renvoie vers sa signification : « tourner son esprit vers ». L'attention est un phénomène mental complexe pour lequel il n'existe pas de consensus au sein de la communauté scientifique (Lachaux, 2016). Selon Léger (2016) « L'attention représente un processus psychologique essentiel qui sous-tend toute activité cognitive (Léger, 2016).

Pour William James (1890), l'un des premiers psychologues américains à l'avoir définie,

> L'attention est la prise de possession par l'esprit, sous une forme claire et vive, d'un objet ou d'une suite de pensées parmi plusieurs qui semblent simultanément possibles. La focalisation, la concentration de la conscience lui sont essentielles. Elle suppose que l'on s'écarte de certaines choses pour s'occuper plus efficacement de certaines autres : c'est une condition qui a pour

> opposé l'état de confusion, d'étourderie et de vagabondage de l'esprit. (pp. 402-404)

Ainsi, une fonction clé de l'attention est la sélection, un processus qui va permettre de faire le choix dans une multitude d'informations qui nous entourent : externes (objets vus, entendus, ressentis sur la peau, etc.) ou internes (souvenirs, pensées, sentiments, etc.). Cette aptitude d'orienter le système cognitif permet aussi d'ignorer les autres éléments qui nous environnent et qui ne sont pas pertinents pour la tâche en cours (la fonction d'inhibition). A titre d'exemple en milieu scolaire, il peut s'agir d'être attentif à un contrôle en classe alors qu'un camarade cherche à nous distraire.

Lorsque l'attention sélective doit être maintenue pendant longtemps elle est appelée attention soutenue. Elle est particulièrement sollicitée en milieu scolaire. En outre, l'attention est dite « divisée » lorsque l'élève doit effectuer deux tâches distinctes en même temps. Cette situation se produit souvent en classe ou lors d'un atelier de yoga lorsque l'élève doit à la fois écouter les consignes de l'enseignant ou de l'adulte et recopier quelque chose écrit au tableau par exemple, ou écouter les consignes de la posture tout en utilisant un chronomètre. L'attention est alternée lorsque l'élève peut déplacer le centre de son attention entre des tâches ayant des exigences cognitives différentes.

Enfin, l'attention sélective et l'inhibition font toutes deux parties des fonctions exécutives. Celles-ci sont des habiletés très utiles qui permettent de choisir un objectif, de planifier les actions pour y parvenir, de contrôler les réactions impulsives ou inutiles, de gérer et d'ajuster l'activité en cours et enfin d'évaluer les résultats obtenus pour y apporter les ajustements nécessaires. C'est une compétence précieuse qui permet de mieux s'organiser et de s'adapter à l'environnement. Les fonctions exécutives permettent plus de souplesse psychologique ce qui est très utile lorsqu'il est nécessaire de faire preuve d'adaptation (Shankland et al., 2022). De nombreuses activités permettent de mobiliser ces fonctions comme les activités physiques et sportives, les jeux (comme 1,2,3 soleil), des activités qui mobilisent l'attention (comme les jeux *memory*, les *puzzles*) (Diamond et Lee, 2011).

L'attention peut varier en fonction de nombreux critères. Nous ne les présenterons pas tous ici mais nous mentionnerons particulièrement ceux qui sont en lien avec notre étude en milieu scolaire. Tout d'abord les rythmes de vie ont un impact certain sur l'attention. Certains moments de la journée sont plus favorables aux apprentissages et varient aussi avec l'âge. L'état physiologique exerce un impact sur le maintien de l'attention de l'élève, ainsi un manque récurent de sommeil empêche la mobilisation et le maintien de l'attention (Leconte, 2005b). La motivation des apprenants joue un rôle important dans le développement des capacités attentionnelles.

Quatre marqueurs sont fondamentaux dans le processus de focalisation de l'attention chez les enfants : (1) L'attitude des adultes « apprenants » (2) ; le contexte d'apprentissage ; (3) L'attrait que la tâche exerce sur l'élève ; (4) l'aménagement de la salle de classe. (Leconte, 2005a). L'état psychologique exerce aussi un impact sur la capacité d'attention, notamment le stress qui peut être vécu à certains moments, des situations douloureuses comme la perte d'un proche, des chocs émotionnels.

Nous ajouterons que lors du processus d'apprentissage plusieurs étapes se mettent en place, (1) éveiller et focaliser l'attention (2) instaurer une attention sélective (3) la maintenir dans la durée.

3.2 Le concept d'automatisme

Ce concept résonne particulièrement en lien avec les objectifs des IBYPA pour un jeune public. L'automatisme est défini par Meulemans et al. (1998) comme le processus par lequel les aptitudes deviennent de plus en plus fluides, sans limitation de capacité et deviennent difficilement modifiables une fois maîtrisées. On distingue l'automatisme intentionnel (le chemin vers l'école), l'apprentissage par imitation (regarder un autre élève faire) (3) l'acquisition explicitement contrôlée, où des compétences complexes telles que la lecture ou la pratique d'un instrument sont initialement difficiles puis s'améliorent avec la pratique jusqu'à ce qu'elles deviennent des automatismes.

3.3 Les capacités d'attention à soi

Penchons-nous maintenant sur la thématique des capacités d'attention à soi-même, telles qu'elles figurent dans le modèle des compétences psychosociales de santé publique, France (2022). Nous noterons que cette capacité fait partie de la catégorie générale « avoir conscience de soi ». Elle figure en premier lieu dans les compétences cognitives. Nous observons que cette compétence n'était pas incluse dans le modèle de L'OMS de 2004.

Tableau n° 2 : Compétences cognitives, Référentiel Santé publique France, 2022.

CATÉGORIE- SOUS COMPETENCES	CPS GENERALE	CPS SPECIFIQUES
Compétences cognitives	Avoir conscience de soi	Connaissance de soi (forces et limites, buts, valeurs, discours interne…) Savoir penser de façon critique (biais, influences) Capacité d'auto-évaluation positive Capacité d'attention à soi (pleine conscience)
	Capacité de maîtrise de soi	Capacité à gérer ses impulsions A atteindre ses buts (définition, planification)
	Prendre des décisions constructives	Capacité à faire des choix responsables Capacité à résoudre des problèmes de façon créative

Comme le souligne Fall (2016) « la focalisation de l'attention sur le moment présent et l'autorégulation de l'attention sont deux mécanismes communs de la pleine conscience et de l'activité physique » (p.127).

Deux formes d'attention se distinguent (1) l'attention vers l'expérience présente (2) l'attention tournée vers le monde intérieur. La première forme d'attention fait référence aux exercices qui permettent de développer l'attention sur l'instant présent en utilisant les cinq sens. La deuxième concerne une attention qui est portée vers les pensées, les émotions, les besoins et les sensations corporelles comme la respiration.
Cette capacité d'attention à soi influence directement les autres compétences psychosociales (Lamboy et al., 2021). Cette capacité d'attention à soi-même modifie la manière de percevoir les choses et a relation à l'expérience. La distance qu'elle offre permet d'apaiser, d'instaurer un sentiment de calme un espace, qui contraste avec une réactivité immédiate. Cette compétence influe sur l'impulsivité. Ce savoir-être permet de développer une meilleure relation à soi-même et peut d'augmenter la concentration et l'attention. Elle est une compétence préalable à la bonne régulation émotionnelle.

Ces notions sont en résonance avec les principes de la pratique du yoga (voir Partie 2. La pratique du yoga et de la présence attentive en milieu scolaire, page 73). Notre étude cherchera à explorer les liens particuliers que les élèves établissent entre les exercices spécifiques du programme (entrainement aux postures, à la présence attentive et les jeux) et le développement de leur attention.

3.4 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur les capacités attentionnelles en milieu scolaire

Pour cette recherche, nous avons choisi de nous concentrer exclusivement sur les études menées auprès d'enfants ne présentant pas de besoins particuliers, ni en situation d'handicaps dans la mesure où cela correspond au terrain.

Les recherches menées ont rapporté un effet bénéfique des interventions sur les capacités attentionnelles. Certaines recherches ont été menées en psychologie, sur le terrain de l'école, auprès d'enfants en bonne santé (Napoli et al., 2005) ou dans le cadre

clinique auprès d'enfants souffrant de maladies de l'inattention (comme le trouble de l'attention avec ou sans hyperactivité TDA/H). Theurel et al. (2018) soulignent que « la grande majorité des études (75%) rapporte un effet bénéfique des interventions sur les capacités attentionnelles et les fonctions exécutives telles que la flexibilité ou l'inhibition » (p.6). Toutefois, selon ces auteurs, les résultats doivent être considérés avec prudence car leur nombre est limité.

L'étude contrôlée, randomisée de Napoli et al. (2005) est particulièrement intéressante car elle porte sur le milieu scolaire et a été réalisée sur une longue période (24 semaines). Elle a aussi inclus les enseignants ce qui fait très souvent défaut dans les recherches existantes. Les auteurs ont évalué un programme bimensuel de 24 semaines portant sur 194 élèves du primaire, la moitié des élèves recevant la formation et l'autre moitié une activité témoin (lecture ou activités tranquilles). Les auteurs ont cherché à connaître l'incidence des facteurs de stress sur la capacité à maintenir l'attention. A cette fin, les auteurs ont mené une étude quantitative, pré et post intervention auprès des élèves, trois échelles de mesure[6] ont été utilisées pour mesurer l'attention soutenue et sélective, obtenir une évaluation globale des enseignants sur le comportement de l'élève en classe, diagnostic du TDAH et aussi une évaluation du comportement de l'élève avant et après une intervention.

Le programme d'entrainement à la présence attentive, qui comportait une importante composante de yoga et de relaxation, a montré des effets sur trois dimensions essentielles : le sentiment de bien-être, les relations et les performances scolaires. Ces chercheurs ont observé qu'en comparaison aux 97 autres élèves n'ayant pas bénéficié de l'intervention, les participants au programme présentaient une diminution significative du niveau d'anxiété et une amélioration significative des compétences sociales et des capacités attentionnelles.

D'autres études portant sur des groupes d'âge plus jeunes, ont aussi montré les effets bénéfiques des IBYPA sur l'attention et les fonctions exécutives (Poehlmann-Tynan et al., 2016). Parmi les études menées sur les IBYPA, d'autres indicateurs ont été évalués

[6] ADD-H Comprehensive teacher rating Scale (ACTeRs); Test Anxiety Scale (TAS; Test Of Everyday Attention for Children (TEA-Ch).

par les recherches comme par exemple la santé ou l'aptitude à la présence attentive (Theurel et al., 2018). La pratique de la présence attentive renforce les qualités comme « l'autorégulation attentionnelle et émotionnelle. » (Zenner et al., 2014) Toutefois, ces auteurs soulignent la diversité des échantillons d'études, la variété de leur mise en œuvre et des exercices, ainsi que le large éventail d'instruments utilisés. Cette hétérogénéité nécessite un examen attentif et différencié des données

En ce sens l'étude menée par Veillette (2021) est la première à avoir évalué les effets spécifiques des activités principales incluses dans les programmes de Présence attentive. Cet auteur a évalué et comparé les effets de deux programmes, l'un basé sur le yoga et l'autre, sur la méditation et ceci sur un échantillon de 135 enfants âgés de 8 à 11 ans. Les résultats obtenus montrent que le yoga et la méditation mènent à des bienfaits différents sur la cognition et les habiletés de pleine conscience. En effet, comparativement au groupe contrôle, seul le yoga a amélioré le contrôle exécutif, l'orientation de l'attention et l'état de pleine conscience tandis que seule la méditation a amélioré la flexibilité cognitive.

Chapitre 4 – Les compétences sociales (empathie, entraide et collaboration de groupe)

La recherche sur les compétences sociales est pluridisciplinaire ; elle renvoie à des disciplines telles que la psychologie, la psychologie du développement, la psychologie sociale, la sociologie, l'anthropologie et l'économie. De manière générale, les chercheurs conviennent que ce champ demeure complexe à cerner (Morlaix, 2021 ; Gaussel, 2018). Apparu en France en 2005 avec la mise en place du socle commun des connaissances et de compétences il est assez récent dans le domaine des sciences de l'éducation (Gaussel, 2018).

Dans le cadre de notre étude, nous limiterons le champ de ces compétences aux éléments figurant dans le modèle de l'OMS (2003) et de SPF (2022). Dans un premier temps, nous présenterons les différentes catégories de compétences sociales du référentiel. Nous avons choisi de retenir deux sous dimensions particulières en fonction de notre objet d'étude et de notre positionnement théorique en sciences de l'éducation : la capacité d'écoute empathique et la coopération de groupe. Nous porterons notre réflexion sur quelques éléments théoriques dans le contexte spécifique de l'école primaire et des IBYPA relevant d'activités extrascolaires. Ces éléments nous permettrons de mieux comprendre l'enseignement des IBYPA en période de transition où toutes ces compétences sociales sont particulièrement importantes. En effet, le changement d'établissement scolaire en fin de CM2 demande aux élèves de s'adapter à un nouvel environnement et surtout de développer de nouveaux liens sociaux.

Ces éléments théoriques nous permettrons de mettre en perspective l'enseignement à distance pendant la période du confinement. Nous terminerons ce chapitre par une présentation des études qui ont été faites sur l'impact des IBYPA.

Les compétences sociales regroupent les compétences permettant d'être habile dans les relations interpersonnelles en vue de développer des relations constructives. Sur la base de la définition actualisée des CPS (SPF, 2022), « les compétences sociales constituent un ensemble de capacités psychologiques impliquant des comportements relationnels qui permettent de développer des interactions constructives, de renforcer

le pouvoir d'agir (*empowerment*) et de maintenir un état de bien être psychique » (p. 20).

Selon SPF (2022), les données de la littérature mettent en évidence 3 principales compétences sociales (regroupant 7 compétences sociales spécifiques) : (1) la capacité à communiquer de façon constructive (2) à développer des relations constructives et (3) à résoudre des difficultés.

Tableau n°3 : Compétence sociale du référentiel CPS, Santé Publique France, 2022

CATÉGORIE- SOUS COMPETENCES	CPS GENERALE	CPS SPECIFIQUES
Compétences sociales	Savoir communiquer de façon constructive	- Capacité d'écoute empathique - Communiquer efficacement
	Développer des relations constructives	- Développer des liens sociaux, coopérer ou s'entraider - Développer des attitudes et comportements prosociaux
	Résoudre des difficultés	- Savoir demander de l'aide - Capacité d'assertivité et de refus - Résoudre des conflits de façon constructive

Les compétences sociales sont de deux catégories : les compétences sociales intra-individuelles et inter-individuelles. Les premières correspondent à des qualités comportementales acquises telles que la curiosité, la ténacité, l'empathie, ou encore des qualités personnelles telles que la créativité, l'estime de soi et la facilité à s'exprimer. Les secondes, quant à elles, se rapportent aux différents modes de relations

avec les autres. Cela peut inclure le respect des règles de politesse, des règles de vie en communauté, des règles de communication, ainsi que les relations avec les pairs et les enseignants (Morlaix, 2021).

Rappelons-nous aussi que même si ces compétences apparaissent séparément dans le modèle elles sont reliées entre elles et mobilisent souvent de manière conjointe, plusieurs ressources comportementales, émotionnelles, sociales et cognitives. (Hernandez et al., 2020). Elles sont parfois appelées capacités transversales.

Savoir communiquer de façon constructive constitue la première compétence mise en avant par le référentiel de SPF (2022). Celle-ci est parfois intitulée « communication positive » (Lambloy et al., 2021, p.72). Elle implique tout un ensemble d'attitudes et de techniques favorisant un certain langage et l'expression d'émotions positives. La première sous-compétence spécifique décrite est celle de l'écoute empathique définie comme « l'aptitude à percevoir et comprendre le vécu de l'autre (ses émotions, son point de vue, ses besoins…) et à savoir le mettre en mot de façon ajustée » (SPF, 2022, p. 20). L'écoute empathique se distingue par la capacité à identifier et à comprendre l'expérience de l'autre (ses émotions, sa perspective, ses besoins…). Elle se manifeste par la capacité à retranscrire ces éléments en mots.

4.1 L'empathie

L'empathie mobilise des concepts et des méthodologies complexes empruntés à des disciplines variées (la psychologie cognitive, la psychologie du développement, les neurosciences, l'éthologie). Elle se définit par « la capacité à reconnaitre, percevoir et ressentir les émotions de l'autre, tout en adoptant son point de vue » (Gentaz, 2017, p. 27). L'empathie a quatre composantes : morale, émotionnelle, cognitive et comportementale. La composante morale est la capacité innée, la disposition empathique. La composante émotionnelle fait référence à la capacité de percevoir subjectivement les sentiments d'une autre personne. La composante cognitive est la capacité intellectuelle de comprendre le point de vue d'une autre personne, tandis que la composante comportementale est la capacité de communiquer une compréhension et une préoccupation empathique (Morse et al., 1992, cité par Wiseman 2007, p. 62).

En outre, l'empathie est reconnue comme une compétence sociale fondamentale, car elle joue un rôle central dans les interactions interpersonnelles, les comportements prosociaux et la cohésion sociale.

Certaines études comme celles de Barthassat et Gentaz (2013) montrent qu'il est possible d'entrainer et d'améliorer l'empathie chez les enfants. Plusieurs facteurs influencent le développement de l'empathie. Bien qu'elle soit une compétence sociale, son développement est lié à l'évolution des capacités cognitives. Cela suppose, pour être empathique, que l'élève soit capable de différentier son état mental de celui de l'autre. L'environnement familial joue un rôle important dans ce processus. Divers éléments positifs favorisent ainsi l'épanouissement de l'empathie chez les enfants ; la sensibilité parentale envers eux, l'encouragement du développement cognitif, les félicitations, le soutien, ainsi que le maintien d'un rythme de vie stable (Barthassat et Gentaz, 2013). L'empathie peut se manifester non seulement lors d'expériences difficiles vécues par autrui, mais aussi lors d'expériences positives (Shankland & André, 2020). Il est clair que le contexte environnemental est aussi à considérer. Les pédagogies adoptées par les enseignants de l'établissement scolaire, l'ambiance scolaire et la culture environnante sont cruciaux.

Les compétences sociales sont aussi primordiales pour le développement d'un rapport de confiance et d'interdépendance positive (Shankland & André, 2020). Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4 (page 65) le soutien social est un facteur protecteur important. Selon Cacioppo & Patrick (2008) il est l'un des facteurs protecteurs les plus important en santé mentale. La littérature met en évidence qu'il favorise aussi une meilleure résilience face aux situations d'adversité et d'une ouverture attentionnelle. De plus, il semble que l'expression et le partage des émotions aient un effet positif sur la cohésion sociale (Rimé, 2009, cité par Mikolajczak, 2014).

Développer des relations constructives constitue la seconde compétence mise en avant par le référentiel de SPF (2022, p. 20). Elle est définie comme « l'aptitude à adopter des comportements relationnels favorables pour entrer en relation, interagir avec les autres et construire des liens sociaux, notamment avec ses pairs » (Lawson et al., 2019). La seconde sous compétence sur laquelle nous porterons notre attention constitue la capacité à adopter des comportements prosociaux. Elle englobe un

ensemble d'attitudes et d'actions qui sont bénéfiques aux autres en leur fournissant un soutien comme la coopération, l'entraide, la collaboration et l'engagement social (Mejia et al., 2016).

4.2 La coopération et la collaboration

La pédagogie coopérative constitue un ensemble de méthodes pour organiser une classe en sous-groupe, dans lesquels les élèves travaillent en coopération. L'objectif est d'arriver ensemble à un but commun (Lehraus, 2002) et d'optimiser les apprentissages de chacun (Johnson et al., 1998). L'entraide est ici favorisée. Il y a un partage des connaissances. A titre d'exemple, dans le cadre scolaire, il peut faire référence à un projet d'école autour d'un même sujet fédérateur mais les tâches sont réparties efficacement. Il peut faire appel à l'équipe enseignante, aux élèves de toute une école, aux parents d'élèves et aux intervenants scolaires. Le travail coopératif implique une certaine coordination mais l'accent est mis sur l'efficacité dans l'exécution. Connac et Irigoyen (2023) définissent la pédagogie de la coopération comme « l'ensemble des situations ou des élèves sont encouragés à agir et à apprendre avec, par et pour les autres avec l'intention d'un bénéfice individuel » (p.4). L'opposé étant les pratiques pédagogiques basées sur la compétition où l'objectif est de travailler contre les autres pour atteindre les objectifs scolaires.

L'apprentissage collaboratif met lui l'accent sur la création collective et la génération d'idées où chacun est autonome. Il va impliquer des temps d'échanges, de débats. Il peut favoriser le développement d'un sentiment de communauté partagée (Baudrit, 2007). Son objectif est de réunir, rapprocher les élèves les uns des autres et de les rendre responsables.

4.2.1 Un cadre et une pédagogie qui favorisent les compétences de collaboration

En fonction de la volonté de l'enseignant et de l'activité proposée il est possible d'aménager les salles de classe pour travailler en groupe. Traditionnellement en France, les tables des élèves en école primaire sont disposées en rangées par deux et l'enseignant circule entre les rangées dans la classe régulièrement. Dans cette disposition les élèves n'ont qu'un seul voisin. Parfois les tables peuvent être placées en U,

auquel cas les élèves se voient facilement et sont plusieurs par rangées. L'apprentissage par petits groupes d'élèves représente un outil pédagogique très bénéfique, en particulier pour mettre en place des ateliers en lien avec le développement des compétences sociales. Il est parfois mis en place par les enseignants qui regroupent les élèves par quatre sous forme d'ilots lorsque le mobilier le permet. Le format en petit groupe est aussi souvent présent dans les activités extra scolaires.

Le style de supervision de l'enseignant ou de l'encadrant est très important. Pour que les élèves puissent travailler ensemble, il est nécessaire de recourir à des approches pédagogiques adaptées (Gamble, 2002). L'encadrant doit être activement impliqué, anticiper les activités, l'installation de la salle, la pédagogie adaptée, adopter une posture à la fois centrée sur chaque élève et sur les petits groupes au sein de la classe. Ce qui favorise l'apprentissage, c'est le fait d'impliquer activement tous les élèves sur les plans cognitifs et social. De plus, afin d'assurer l'adhésion des élèves, il est essentiel que l'enseignant explique les raisons et les objectifs de cette démarche.

4.2.2 Les activités physiques de groupe

L'activité physique joue un rôle préventif important face à plusieurs problèmes de santé physique et mentale (Parent & St-Louis, 2020). Le contexte social dans lequel se déroule l'activité physique a un effet sur la santé mentale (Poirel, 2017). L'appartenance à une équipe sportive joue un rôle protecteur contre le risque de suicide chez les adolescents, il offre davantage de bienfaits pour la santé mentale que la pratique d'une activité physique en solitaire (Taliafero et al., 2008).

4.3 Les recherches sur l'impact des IBYPA sur les compétences sociales

Relativement peu d'études ont été menées sur les IBYPA et leurs effets sur le développement des compétences sociales chez les enfants en milieu scolaire. La pratique de la présence attentive renforce les dispositions prosociales telles que l'empathie et la compassion, la représentation de soi, la sensibilité éthique, la créativité et les compétences en matière de résolution de problèmes » (Zenner et al., 2014, p. 2).

Les résultats d'une revue de littérature menée par Maynard et al. (2017) basée sur 35 études montrent que les interventions basées sur la présence attentive (MBI– Mindfulness Based Interventions) ont un effet positif faible mais statistiquement significatif sur les résultats cognitifs et socio-émotionnels. Mais selon cette revue, il n'y a pas d'effet significatif sur les résultats comportementaux et scolaires. Une recherche qualitative menée par Dariotis et ses collaborateurs (2016a) auprès de jeunes en milieu scolaire urbain aux Etats-Unis a révélé que les interventions ont favorisé l'adoption d'un comportement pro-social. D'après les propos des élèves interrogés, il ressort qu'ils ont acquis des compétences pour éviter les conflits et prendre le temps de réfléchir avant de réagir de façon agressive. Par ailleurs, la synthèse de 39 études quantitatives réalisée par Theurel et al. (2018) montre que les interventions basées sur la présence attentive pourraient être bénéfique pour améliorer les compétences sociales. D'après cette synthèse, 57 % des études rapportent un effet bénéfique des IBPA sur les compétences sociales des enfants et adolescents.

En parcourant la littérature, on peut noter plusieurs éléments de faiblesse dans les évaluations pratiquées, notamment une approche presque exclusivement quantitative avec des périodes d'évaluation trop courtes, et très peu d'évaluations postérieures à l'intervention. Un manque d'informations sur le contenu des interventions (taille des groupes, durées des séances, type d'exercice, répétitivités, dosage postures de yoga/présence attentive/relaxation) peut être relevé. De plus, très peu d'études ont inclus les parents et les enseignants, ce qui limite les conclusions en matière d'impact sur la qualité de vie dans le quotidien de l'enfant et l'efficacité de ces pratiques sur le long terme. Par ailleurs, les pédagogies inhérentes à la transmission de ces pratiques ancestrales ne sont que rarement mentionnées. Il est surprenant d'observer que les articles scientifiques ne mentionnent pas non plus les techniques pédagogiques utilisées, adaptées à l'enseignement de ces pratiques en milieu scolaire occidental, ni les ambiances qui les favorisent.

Le chapitre à venir offre une exploration des éléments historiques et philosophiques des pratiques du yoga et de la présence attentive, et de mieux comprendre leur adaptation au milieu scolaire occidental.

Partie 2.
La pratique du yoga et de la présence attentive en milieu scolaire

Chapitre 5 – Présentation de la pratique du Yoga et de la présence attentive

« Il existe très peu d'arts pratiques, de sciences et de points de vue sur le perfectionnement du corps, du mental et de l'âme qui aient été pratiqués depuis si longtemps sans être liés à une croyance religieuse ou à un prosélytisme quelconque. N'importe qui peut pratiquer le yoga. »

Yehudi Menuhin, violioniste (Iyengar, B.K.S, 1993, p.13)

5.1 Les aspects historiques et philosophiques du yoga

Dans cette section, nous mettrons en lumière quelques éléments essentiels des pratiques ancestrales du yoga et de la présence attentive, l'importance de la respiration et du lien avec l'univers végétal et animal.

Le nom « yoga » rassemble aujourd'hui une multitude de pratiques, corporelles et de méditations. Les pratiques du yoga et de la *mindfulness* sont regroupées souvent dans la littérature sous la thématique des pratiques méditatives, ou pratiques contemplatives. Elles sont aussi parfois dénommées pratique corps-esprit (*mind-body practices*). « Yoga » est devenu un mot courant dans les médias et quasiment dans la vie quotidienne des européens, particulièrement ces dix dernières années, où selon une étude menée par le syndicat national des enseignants de yoga en 2021, 7,9 millions de personnes pratiquent régulièrement le yoga, soit 15% de la population (SNPY[7], 2021). Le terme yoga est souvent présenté en Europe dans les médias comme une gymnastique de bien être favorisant la santé physique et mentale. Parfois les représentations liées au mot « yoga » sont assez stéréotypées. Elles sont associées à des postures physiques acrobatiques, ou de contorsion, ou à l'image de la posture assise du lotus, le *yogi* est représenté les yeux fermés, les mains reposées sur les genoux, paumes

7 Syndicat National des Professeurs de Yoga (SNPY). (2021). Grande enquête sur la pratique du yoga en France. https://snpy.fr/enquetes/grande-enquete-pratique-yoga-en-france/

vers le haut, le pouce et l'index se touchant pour former un cercle, et les trois doigts restants étirés. On prête aussi au yoga énormément de vertus, sa pratique serait un remède miracle à tous les maux.

On attribue à Kabat-Zinn le développement en Occident de l'enseignement laïc de la pratique de la présence attentive à l'adulte dans le domaine de la santé puis à un plus large public. Il a fondé au sein du Centre Hospitalier du Massachusetts en 1979 le programme *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR). Ce programme en huit séances est composé de méditation et de Hatha yoga pour réduire le stress et traiter les douleurs chroniques. Il a fait l'objet de nombreuses recherches scientifiques (Fjorback et al., 2011 ; Kriakous et al., 2021).

Le développement de l'enseignement du yoga et de la *mindfulness* en occident dans des contextes très différents, représente une situation historique très intéressante. Selon Filliot (2021) cet engouement s'expliquerait par un désir de reliance, la recherche d'un retour vers soi dans une spiritualité laïque (p.643). La discipline du yoga peut être considérée selon cet auteur comme une méthode de « réalisation spirituelle », une voie de transformation intérieure (p. 639). En sciences humaines et sociales, on peut peut-être aussi rattacher les pratiques du yoga et *mindfulness* à la notion de formation à l'existence et aux techniques de soi (Foucault, 2001).

5.1.1 Les origines du yoga

Les pratiques du yoga et de la méditation remontent aux traditions de l'Inde. « Le yoga, est une dimension spécifique de l'esprit indien » (Eliade, 2004, p.159). Il est assez complexe de définir le Yoga. Étymologiquement, le terme dérive de la racine *yug*, qui signifie « lier, unir, ou diriger et concentrer son attention » (Iyengar, 1997). Comme le signifie Svatmarama et Michael (1974) le yoga est expliqué traditionnellement comme la jonction, l'unification de l'âme individuelle (*jivātman*) et du Soi suprême (*Paramātman*). Le yoga auquel il est fait référence plus généralement en occident, est celui du Hatha Yoga, un yoga classique dont le traité principal de référence est le Yoga-Sûtra de Patanjali (4ème siècle). Ce traité est constitué de 196 *sutras* qui expliquent « comment vaincre les obstacles à l'évolution spirituelle : les souffrances physiques et les fluctuations du mental » (Iyengar, 1997). Ces éléments sont proches de la tradition

bouddhique (le Hatha Yoga et le bouddhisme ont des racines communes et se sont développés dans la même culture en Inde).
Le yoga y est défini par les mots sanskrits : *citta vrtti nirodhah* (Iyengar, p.100, 1997) qui signifient le contrôle des fluctuations du contenu mental et constitue en ce sens une voie pour comprendre le fonctionnement du mental et l'apaiser. Il mène « vers l'état de silence paisible qui demeure au cœur même de la conscience » (Iyengar, p.100, 1997). Le yoga est traditionnellement conçu comme une discipline unitive qui s'applique à tous les aspects de l'être humain (corporels, psychique, relationnels, spirituels, etc) (Filliot, 2010, p.61).

En ce sens, la philosophie était liée à la pratique, à la vie quotidienne. « Dans la tradition indienne, la philosophie n'est jamais devenue une activité purement abstraite. Elle était liée à des méthodes de méditation. Au sein de la tradition bouddhique, la méthode de l'attention était particulièrement tenue pour fondamentale » (Varela et al., 1993, p.60).
En ce sens, selon Tardan-Masquelier (2002), les textes qui datent du deuxième millénaire, et qui forment le premier corpus de Hatha Yoga, s'intéressent en priorité à d'autres pratiques que les *asanas* (postures). La posture assise est ainsi fondamentale, permettant la concentration profonde et la méditation. On notera par exemple qu'au 15 ème siècle, dans le traité *Hatha Pradipika*, seules 15 postures sont mentionnées dont huit postures assises (Svatmarama et Michaël, 1974).

Par ailleurs, le lien avec la nature, l'univers végétal est souvent évoqué pour illustrer la discipline. Ainsi, les huit piliers du yoga également « étapes » du yoga selon Patanjali sont ainsi illustrées traditionnellement sous la forme d'un arbre.
1- YAMAS : les racines de l'arbre- le vivre ensemble
2- NIYAMAS : le tronc : les règles de conduite : la discipline personnelle
3- ASANA : les branches : les postures
4- PRANAYAMAS les feuilles : le contrôle de la respiration
5 - PRATYAHARA l'écorce : le retrait des sens
6 - DHARANAS la sève : la concentration
7- DHYANA – les fleurs : la contemplation
8 – SAMADHI –le fruit : la libération

Les deux premiers piliers sont les *yamas* et les *niyamas* (Patanjali, Sadhana pāda II.29) chacun constitués de cinq pratiques. Les cinq composantes de *Yamas* sont des pratiques universelles à portée sociale (Iyengar, 1997) elles sont composées des principes d'*ahimsa*, la non-violence, *Satya*, la vérité, *Asteya*, ne pas voler, *Brahmacharya*, la chasteté, *Aparigraha*, l'absence de possessivité. Les cinq *niyamas*, représentent les règles de conduite, d'autodiscipline (Iyengar, 1997) de chaque individu, elles comptent *Sauca*, la pureté, *Santosa* le contentement, *Tapas*, l'effort et la force du corps, de la parole, et du caractère, *Svadhyaya*, l'éducation de soi, et *Isvara Pranidhana*, la foi. L'ensemble de ces piliers constitue les fondements de la philosophie du yoga, ils sont très liés à la vie pratique. Nous ne les détaillerons pas ici dans le cadre de cette thèse, mais chercherons plutôt dans une prochaine partie à mettre en évidence les liens qui se tissent entre la philosophie et la transmission du yoga en contexte éducatif à un jeune public. La pratique des postures physiques (*asanas)*, constitue le troisième pilier, elle est décrite dans le traité *Hatha Pradipika*, comme ayant pour finalité la « fermeté de la posture qui est stabilité du corps et de l'esprit, la disparition de toute maladie et la légèreté physique ». (Svatmarama et Michael, 1974). Dans ses commentaires sur les yogas sutras de Patanjali, B.K.S Iyengar, met l'accent sur l'importance de la tonification du corps et l'harmonisation du mental. Les postures nécessitent en outre une discipline et une qualité d'attention élevée.

5.1.2 La pratique de la respiration

Le quatrième pilier du yoga, est constitué des *pranayamas*. Le Hatha Yoga en fait le fondement le plus important de la pratique du yoga (Yoga soutra de Patanjali, II. 52-53), ainsi sa pratique est-elle associée à la connaissance suprême (mahāvidya), menant au bien-être, à la liberté et à la béatitude (Iyengar, 1997). Le mot *pranayama* est composé de deux termes *prāna* qui signifie souffle, force vitale, et āyāmah, signifie expansion, ascension, contrôle (Yoga soutra de Patanjali, II. 49). Dans ces commentaires les techniques de *pranayama* sont au cœur des pratiques de l'attention. L'objectif est de réguler le souffle et de le contrôler. (Yoga sutra, Patanjali, II-29) Les *Pranayamas* (yoga sutra p. 65) sont ainsi considérés comme un moyen préparatoire de contrôle du corps et du mental, en vue de la recherche de l'arrêt des fluctuations du mental qui demeure le but principal du yoga. C'est le retrait des sens vers l'intérieur (*pratyahara*) qui permet le calme mental. Dans les textes bouddhiques, la présence

attentive à la respiration (ānāpānasati) fait aussi partie des méthodes d'entrainement de l'esprit (Nanamoli, 2010). Elle constitue la première partie de l'entrainement (les quatre fondements de la présence attentive, Cattāro satipatthānā).

5.1.3 Le lien avec l'univers végétal et les animaux

Il est souvent fait référence au monde animal dans les textes anciens et dans la mythologie indienne (*Mahabharata,*Couture, 2007). De nombreux asanas évoquent ainsi les animaux. Les qualités qui leur sont attribuées sont celles de la souplesse, l'agilité, la force, la concentration, la longévité. On trouve ainsi de nombreuses postures portant des noms d'animaux, telles que la posture du lion (*Simhāsana*), du serpent, (*Bhujanga Asana*), la grenouille, (*Behka Asana*), la sauterelle (*Shalabha asana*), le poisson (*Matsya Asana*), le chien (*Adho Mukha Shvâna Asana*), Le chameau (*Ushtra Asana*) et de nombreuses autres postures. La salutation au soleil (*surya namaskar*) est un l'un des enchainements les plus connus. Il a été publié en 1928 en Inde (Raja Aundh). Mais sa forme actuelle enseignée dans une plus large partie des écoles de yoga, est attribué à l'enseignement de Tirumalai Krishnamacharya qui a ajouté un aspect dynamique à cet enchainement avec des sauts et aussi une synchronisation des mouvements avec la respiration.

5.2 Les conditions favorables à la pratique du yoga et de la présence attentive

Dans ce chapitre nous présenterons brièvement l'importance des conditions favorables à la pratique du yoga et de la présence attentive.

5.2.1 Le besoin de calme

Dans le traité *Hatha Pradipika*, les conditions favorables à la pratique du yoga sont décrites préalablement à celles des *asanas*. Ainsi le Hatha yogin doit il rechercher un endroit calme, à l'écart, dans un environnement naturel, empreint d'une atmosphère propice à la méditation, évitant autant que possible la compagnie humaine source de distraction. Le renoncement, l'ascétisme et le silence ont ainsi une place importante au cœur de la philosophie du yoga. Comme le souligne Eliade (2004, p.21) le retrait du monde, le détachement des biens et des ambitions, l'isolation radicale sont ainsi perçus

comme une libération de la souffrance et de l'ignorance d'ordre métaphysique (l'ignorance de la vraie nature de l'esprit).

5.2.2 Le rôle fondamental de l'enseignant et de la transmission orale

Une grande partie des postures de yoga et techniques étaient traditionnellement transmises uniquement oralement, ainsi les textes mettent-ils en lumière le rôle indispensable de l'enseignant. La transmission des postures yogiques ne pouvait d'ailleurs avoir lieu que par la relation maître-disciple et non pas à travers des livres (Eliade, 2004, p.59). En outre, c'est la répétition des séquences et des techniques de respiration d'une séance à l'autre qui favorisent la mémorisation.

L'étymologie du mot *mindfulness* est *Sati* en *pali* une langue indienne proche du sanskrit (skt., smrti), ce qui signifie arrêter et maintenir la conscience de l'objet : en français : être pleinement présent, pleine conscience, présence attentive, attention juste. La signification bouddhique de ce terme est simplement la présence à sa propre expérience (Varela, p. 60). Les enseignements à la présence attentive font partie d'un ensemble de textes (*Sutra—Pitaka*) regroupant les enseignements de Siddharta Gautama, le Bouddha historique du Vème Siècle avant J.-C. (Rondeau, 2019). Le texte principal de référence remonte au Sutra des quatre établissements de l'attention (Le *Satipatthana Sutta* ou les quatre façons d'établir l'attention).

Enraciné dans la philosophie bouddhiste, le concept de la présence attentive s'est adapté, transformé et laïcisé en Occident. Il est aujourd'hui étudié dans le cadre des sciences humaines en particulier en psychologie positive (Shankland et André, 2014) et dans les sciences cognitives (Depraz et al., 2011). Le terme « présence attentive » (*mindfulness*) signifie selon Varela (1993) que l'esprit est présent à l'expérience quotidienne. Le cœur de cette pratique est le support de la respiration : le point d'ancrage qui peut permettre de « mettre l'esprit dans un état de repos » (Depraz et al,2011, p.307).

La pratique des postures de yoga et de la présence attentive sont toutes deux ancrées dans le corps. Il est important de spécifier qu'il s'agit d'une attention ouverte sur l'expérience, une technique d'attention juste. Il ne s'agit pas d'une attention qui

demanderait un effort, une contraction du corps. Cette technique d'attention implique un regard réfléchissant sur l'expérience qui demande la suspension des habitudes de suivi des pensées (Depraz et al., 2011). Kabat-Zinn (2003a) définit ainsi la *mindfulness* « comme le fait de porter son attention, de manière intentionnelle au moment présent sans jugement sur l'expérience qui se déploie, instant après instant » (p. 145).

5.2.3 Les obstacles à la pratique

Le traité *Hatha Pradipika* décrit les obstacles à la pratique du yoga. Ils sont (en dehors de la maladie) en majorité d'ordre psychique et liés à la dispersion mentale (Svatmarama et Michael, 1974) comme la lourdeur d'esprit, le doute, l'inattention, la paresse, l'intempérance, la conception erronée, l'incapacité d'atteindre aucun degré de concentration ou de maintenir le degré atteint (I, 30).
Dans le contexte actuel, les obstacles à la pratique du yoga et de la présence attentive pour les enfants et les pré-adolescents peuvent être lies à la fatigue physique, la dispersion mentale, les bavardages, l'agitation, le besoin de distraction perpétuel (l'addiction aux écrans). Le manque de temps pour pratiquer les exercices en dehors des séances peut aussi représenter un frein à la pratique régulière et à la progression. Nous ajouterons que les obstacles peuvent être aussi liés à un environnement peu propice à la pratique (le bruit, le manque d'espace).

Chapitre 6 – Le yoga et la présence attentive en milieu scolaire

Parmi les innombrables définitions du mot Yoga, nous retiendrons celle de Butzer et al. (2015) qui nous semble la plus appropriée au contexte de l'école. « Le yoga est défini comme un système holistique de pratiques corps-esprit pour la santé mentale et physique qui incorpore quatre composantes principales : les postures physiques, les exercices pour promouvoir la force et la flexibilité, les exercices de respiration pour améliorer le fonctionnement respiratoire, les techniques de relaxation profonde pour cultiver la capacité de relâcher physiquement et mentalement la tension et le stress et la méditation/les pratiques de présence attentive pour améliorer la conscience corps-esprit[8], l'attention et les compétences de régulation des émotions » (Butzer et al., 2015, p. 2).

Un exemple des valeurs issues de la philosophie du yoga source d'inspiration pour l'enseignant est notamment celui des 8 piliers du yoga. Les quatre premiers piliers et le sixième sont ceux qui sont les plus marquants dans la pédagogie adaptée aux IBYPA en contexte scolaire : le vivre ensemble (*yamas*), la discipline personnelle (*niyama*), les postures (*asana*), la respiration (p*ranayama*s) et la concentration (*dharana*).

6.1 La présence attentive à l'école primaire

Dans le contexte scolaire, nous retiendrons la définition suivante qui nous semble la plus appropriée et compréhensible :

> L 'entrainement à la présence attentive consiste à porter son attention sur un point de focalisation tel que la respiration et à prendre conscience du moment où les distractions internes (pensées, émotions, sensations), ou externes (un bruit, un mouvement) font perdre le point de focalisation. L'objectif est d'être

[8] La conscience du corps et de l'esprit fait référence à la capacité d'un individu à être conscient de ces pensées, de ses sentiments, ses sensations corporelles et ses mouvements (Mehling et al., 2011).

> capable de prendre davantage conscience de ce que fait l'attention et de pouvoir la rediriger vers le point de focalisation. (Shankland et al., 2018)

De nombreux exercices sont pratiqués en ce sens tout au long de l'année scolaire :

- L'observation attentive du corps à partir de la respiration consciente dans de nombreuses postures, qu'elles soient statiques ou en mouvement (la respiration du ballon, la marche),
- L'observation du corps lorsqu'il est spécifiquement en mouvement (le jeu des statues en musique),
- L'observation des différentes parties du corps (pratiqué tout particulièrement en fin de séance, avec l'exercice du « *body scan* » adapté aux enfants).

6.2 Le programme d'enseignement Yogamini

6.2.1 Présentation du programme

Le programme Yogamini[9] (Dezé, 2010, 2017, 2019) a été créé en 2010 à Paris, il s'est développé dans différents contextes : en milieu scolaire, dans le cadre de séances sur le temps scolaire et extra-scolaire, en milieu hospitalier pour les adolescents hospitalisés et les soignants et aussi dans plusieurs musées de la ville de Paris (ateliers yog'arts). Les pratiques enseignées et la pédagogie auprès d'un jeune public (des élèves à partir de 3 ans) se sont transformées au fur et à mesure du temps pour s'adapter et se modeler aux besoins des différents groupes d'âges des élèves mais aussi des contextes (écoles privées, publiques). Ainsi, l'enseignement est-il parfois différent selon le contexte dans lequel il va s'insérer. Dans l'enseignement public sauf exception, il est rare de pouvoir enseigner sur le temps de la pause déjeuner. Les séances sont proposées plus généralement sur le temps périscolaire en fin de journée. Les besoins des élèves peuvent être différents surtout si les séances ont lieu en fin de semaine. Et l'enseignement prévoira plus de mouvements dynamiques et plus de temps de relaxation. Par ailleurs, le contexte pédagogique dans lequel viennent s'insérer les ateliers, exerce une influence sur le choix des exercices proposés aux élèves. Ainsi par

[9] www.yogamini.com

exemple dans une école maternelle Montessori international, les séances incluront beaucoup d'exercices de groupe car les élèves dans leur quotidien sont amenés à travailler plus en individuel.

Un programme spécifique s'est aussi mis en place pour les parents et les enfants, afin de leur permettre des temps de pratique en famille. L'enseignement s'est ainsi adapté aux besoins exprimés par l'ensemble des différents publics, les parents, les élèves, les enseignants, la direction des écoles ou des différents lieux d'accueil. Le contenu des séances et la pédagogie ont été ainsi mises en place de manière dynamique. L'adaptation au contexte scolaire s'est faite aussi en interaction avec les élèves des différents groupes d'âge inscrits aux ateliers hebdomadaires depuis 2010 (maternelles, primaires, collège). Le contenu des séances a pris en compte la créativité des élèves en y intégrant de nouvelles postures, de nouveaux jeux. Les horaires des séances se sont aussi organisés au plus proche des besoins exprimés par les familles. La proximité avec le terrain et ses spécificités sont ainsi au cœur de la pédagogie du programme.

Dans un premier temps, lors des 5 premières années, le programme était enseigné à la fois sur le temps scolaire auprès de plusieurs classes de primaire de l'établissement où a eu lieu la recherche – le programme a débuté les deux premières années auprès de 2 classes de CM2 puis il s'est élargi auprès des classes du cycle 1 Cp, Ce1 ainsi que sur le temps périscolaire du mercredi matin (groupe multi-âge du CP au CM2). En contexte extra-scolaire (studios de yoga, écoles de danse, programme yog'art dans les musées) l'enseignement et la pédagogie se sont organisés autour de groupes d'élèves d'âges différents et aussi en famille. Les plus jeunes élèves étaient généralement regroupés par tranche d'âge de 3-6 ans ou 6-10 ans. Ce choix est lié notamment à l'expérience d'enseignement du yoga dans des écoles privées Montessori. Ces écoles ont la particularité de proposer des classes regroupant des enfants d'âges différents. Il favorise l'entraide et la transmission des anciens élèves aux nouveaux. Les modules de formations dispensés depuis près de dix ans auprès de parents et d'enseignants ont aussi transformé la pratique. Les besoins du terrain et des demandes spécifiques des enseignants ont permis de réfléchir aux outils les plus adaptées au milieu scolaire selon les contextes spécifiques et l'âge des élèves.

L'enseignement des pratiques du yoga et de présence attentive nécessite de se former continuellement. Le va et vient entre pratique personnelle, réflexion philosophique et pratique d'enseignement sont essentiels. La pratique personnelle de l'enseignante, sa formation professionnelle dans les domaines spécifiques des pratiques du yoga et de la présence attentive pour le public spécifique en milieu scolaire constituent selon nous un socle fondamental pour enseigner les pratiques contemplatives. Elles sont constitutives d'un climat favorable à l'enseignement.

La littérature montre en effet à quel point la pratique personnelle et les compétences émotionnelles de l'enseignant sont cruciales dans ce type d'enseignement où la qualité de présence (Geller & Greenberg, 2005) est indispensable (Jennings, 2019).
En effet, l'authenticité de l'enseignement est très importante en particulier dans la transmission du yoga et de la présence attentive auprès des enfants et des adolescents et selon nous, elle n'est possible que lorsque l'enseignant a une pratique personnelle et une expérience d'enseignement adaptée aux enfants. Selon notre expérience, la pratique personnelle de la présence attentive favorise la décentration et l'écoute attentive. Lorsque l'enseignant est calme, clair et attentionné (*calm, clear and kindr*[10] en anglais) il peut soutenir ses élèves et le développement de leurs compétences d'auto-régulation (Whitehead et al., 2022).

Selon Shankland et al. (2018) :

> Être capable de porter son attention sur les contenus enseignés et simultanément sur les besoins des enfants supposent également un contact attentionné avec le moment présent, c'est-à-dire une flexibilité attentionnelle qui diffère d'une attention fixe et rigide que l'on peut avoir par exemple durant la correction d'un examen. (p. 6)

Cette attitude va permettre aux élèves d'entrer en résonance par l'observation et l'imitation (à partir des mouvements corporels, du comportement, de la tonalité de la voix de l'enseignante et aussi de l'attention qu'elle porte à sa respiration). À l'inverse

[10] Cette approche est tirée de Daniel Goleman, il met en évidence l'importance pour les enseignants d'être « calme dans le corps, clair dans l'esprit et attentionné pour leurs élèves » (Hulburt et al., 2020, p.4 ; Whitehead et al., 2022).

de la contagiosité négative du stress on pourrait parler ici de contagiosité positive. Shankland et al. (2018) expliquent que la présence attentive impliquerait ce double mouvement de l'écoute de l'enfant et de la qualité de présence à soi-même. On retrouve cette même exigence et présence dans la relation thérapeutique. Ainsi, la formation des enseignants de yoga mais aussi celle des parents, et des enseignants ont constitué un axe important de notre travail. En ce sens près de 50 personnes ont été formées aux techniques d'enseignement spécifiques du yoga et de la présence attentive depuis 10 ans à travers 3 modules de formation (déployées sur une année).

Nous ne pourrons pas développer plus en détails cette partie dans le cadre de la thèse, mais il nous semble primordial de rappeler l'importance de la formation des professionnels de l'éducation aux « techniques de bien-être » indispensable à la qualité des séances et à leur efficacité dans le temps. Les recommandations du conseil scientifique de l'éducation nationale, au sujet de la méditation de pleine conscience en milieu scolaire vont aussi dans ce sens (Ramus et al., 2022). Selon nous, l'éthique qui sous-tend l'enseignement des pratiques contemplatives que nous développons ci-après est aussi fondamentale. Une pédagogie à la fois ludique et pédagogique adaptée en fonction de l'âge des enfants et au contexte en fait partie. La confidentialité est aussi un point extrêmement important au sein des groupes d'élèves. L'aspect laïque de l'enseignement est fondamental.

6.2.2 Les références pédagogiques

Les pratiques du yoga et de *mindfulness* telles que nous les enseignons font référence à plusieurs éléments de la pédagogie de Maria Montessori. Cette réflexion s'est basée sur l'expérience d'enseignement à des groupes de jeunes enfants de 3-6 ans pendant de nombreuses années dans une école Montessori internationale parisienne. Des séances hebdomadaires, toujours menées dans un cadre extra-scolaire ont influencé la pratique pédagogique adaptée aussi à d'autres établissements scolaires, publics ou privés. Nous présenterons ici brièvement les points fondamentaux de la pédagogie Montessori et plus spécifiquement ceux qui ont laissé de fortes empreintes dans la pédagogie présente dans les IBYPA.

Tout d'abord, Maria Montessori considérait l'importance de la préparation personnelle, « intérieure » de l'enseignant. Selon elle, la préparation à l'éducation implique beaucoup plus qu'une simple préparation intellectuelle : c'est une « préparation intérieure » (Montessori, 1959, p. 108). Par ailleurs, le milieu et le climat de classe dans lequel l'enfant grandit est fondamental. L'environnement, l'organisation de l'espace sont ainsi pensés et construits pour l'enfant en lien avec ses besoins fondamentaux (Spinelli, 2020, p.31). Le silence est aussi très présent dans l'espace classe. La relation et l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de l'enfant est non directive, et empreinte de douceur. Cet aspect est très marquant dans une classe Montessori, où la voix de l'enseignant et sa posture sont douces et chaleureuses. L'adulte a une attitude attentionnée vis-à-vis de l'enfant. Les matériels utilisés dans une classe Montessori sont esthétiques et pensés pour l'enfant. Cet environnement est construit pour que les élèves puissent grandir dans un environnement favorisant la concentration. Un autre aspect important de la pédagogie Montessori, est la non-compétitivité et le jeu. Ainsi, l'exercice physique, le jeu sont inclus dans la journée des élèves afin que les élèves se développent tant physiquement que mentalement (Montessori, 1959, p.115).

En outre, pour Maria Montessori, le développement mental doit être relié au mouvement et non pas dissocié. Selon elle, « travail et mouvement sont une seule et même chose » (Montessori, 1959, p. 119). Le travail autonome, la liberté de mouvement dans le groupe classe y sont fondamentaux. Ils sont permis dans le respect des autres et du matériel. De manière générale, ce qui est marquant est le fait que l'éducation soit conçue comme une aide à la vie. Les séances regroupent notamment des élèves d'âges différents pour favoriser l'entraide, plutôt que la compétition. Ceci permet aussi la formation des formateurs en herbe car les élèves les plus grands vont s'exercer à l'enseignement aux plus jeunes. Pendant les séances, des temps d'échanges sont intégrés à la pratique. La formulation de l'expérience personnelle (l'expérience du vécu) des élèves à la première personne est valorisée et fait partie des apprentissages. En début de séance l'objectif est mentionné au groupe ; il est parfois discuté avec les élèves et modifié en tenant compte de leurs souhaits. De nombreux outils pédagogiques ont par ailleurs été créés en collaboration avec les élèves. L'expérience de praticienne du programme MBSR (Mindfulness Based Stress Reduction) et du programme CARE (Cultivating Awareness and Resilience in Education) ont enrichit aussi le style

d'enseignement. D'autres éléments pédagogiques ont été intégrées au programme au fur et à mesure du développement du programme Yogamini.

6.2.3 Les valeurs philosophiques du yoga

L'enseignement du yoga et de la présence attentive est adapté à un public de jeunes élèves, et il se transforme perpétuellement. Certaines valeurs issues de la philosophie du yoga sont sources d'inspiration pour l'enseignant, comme les 8 piliers du yoga. Ceux-ci ne sont pas enseignés aux élèves directement mais ils constituent plutôt un cadre de référence pour les adultes enseignants. Les quatre premiers piliers et le sixième sont ceux qui sont les plus marquants dans la pédagogie adaptée aux IBYPA en contexte scolaire. Nous donnerons ici quelques exemples d'exercices en lien avec ces piliers afin de montrer comment ils peuvent s'insérer concrètement dans une séance aves des élèves.

<u>*Yama* : le vivre ensemble</u>

Nous présenterons ici deux *yamas* qui nous semblent particulièrement importants dans les séances hebdomadaires et les liens avec quelques exercices.

Ahimsa – la non-violence

Le principe de non-violence s'applique envers soi-même et aussi envers les autres, à la fois en paroles et en actions. Tout au long des séances, les élèves sont encouragés à ne pas aller trop loin dans la posture, à être à l'écoute de leur ressenti corporel sans forcer mais aussi attentifs aux autres élèves. Ils sont invités aussi à respecter les autres participants, en maintenant par exemple les distances entre chaque tapis pour ne pas se gêner dans l'exécution des mouvements. La douceur et l'écoute sont privilégiés entre l'enseignante et les élèves mais aussi au sein même du groupe. Un va et vient entre temps de silence et temps de parole rythme aussi les séances.

Aparigraha – l'absence de possessivité

L'entraide est encouragée pendant les séances, à la fois dans les postures pratiquées en duo, mais aussi lors des jeux de groupe (où il est souvent indiqué aux élèves de pratiquer en équipe) et de manière non compétitive.

***Niyama* : la discipline personnelle**

Nous présenterons ici trois *niyamas* qui nous semblent aussi important dans les séances :

Saucha – la pureté

Dès l'entrée dans la salle de pratique, les élèves sont invités à retirer leurs manteaux, leurs chaussures, à venir s'installer sur les tapis propres. Une coupure s'opère avec le cadre de l'école et celui de la classe. De nombreux exercices favorisent ce temps de pause, des pratiques en mouvement, de contraction et de décontraction corporelle, mais aussi des temps formels en silence.

Santosha – apprendre et développer le contentement

L'agitation, la fatigue et l'impatience sont parfois présent en début de séance. Les personnalités au sein d'un même groupe de pratique et les souhaits de chacun sont souvent différents. Le développement du contentement fait partie des objectifs.

Tapas – l'effort, la force du corps et de la parole.

Nous avons classé les postures en plusieurs catégories, et par type de couleur. La force est caractérisée par la couleur rouge. L'intention liée à une posture ou à un exercice de respiration est clairement mentionnée par l'enseignante. Parfois des affirmations positives sont nommées à voix haute en réalisant un mouvement. A titre d'exemple la posture du héros, est pratiquée régulièrement en disant à voix haute : « je suis fort » ou « j'ai du courage ». Les élèves participent à la création de ces affirmations positives. Celles-ci changent d'une séance à l'autre. De nombreuses postures ont pour objectif de développer la force, la stabilité du corps et du mental. Les postures de concentration peuvent aussi être associées à la force. L'effort, l'entrainement régulier, d'un ou plusieurs mouvements participent au développement de la force. Celle-ci est liée aussi au développement de la confiance en soi. Ainsi, l'intelligence du corps a toute sa place dans les séances.

6.2.4 La préparation de l'enseignant des IBYPA et sa posture générale

Les adultes en position éducative agissent comme des exemples à suivre (Lamboy, 2021). Pour la praticienne-chercheuse, les IBYPA débutent bien en amont du temps d'enseignement. Un certain nombre de conditions sont nécessaires afin de permettre le développement d'une attitude bienveillante[11] (Shankland et al. 2018), et de *caring* [12] (Réto, 2016 ; Jennings, 2019).

Les savoirs mobilisés en situation avec les élèves sont à la fois des « savoirs faire » liés aux techniques spécifiques du yoga, aux outils pédagogiques mais aussi liés aux savoirs être. Un certain nombre d'outils permet à l'enseignante de se rendre plus disponible aux élèves et de favoriser une ambiance de classe calme et accueillante. Ces outils sont d'ordre pratique et psychologique. L'état émotionnel de la praticienne va avoir un impact direct sur la qualité des interventions, la qualité de présence aux élèves. L'enseignant va jouer un rôle modèle (Kaltwasser et al., 2014).

6.2.5 La motivation et l'engagement au cœur de la pratique

La motivation peut être décrite comme un concept en constante évolution, prenant racine dans la perception qu'un élève a de lui-même et le monde qui l'entoure. Cela le pousse à sélectionner une activité, à s'y investir activement et à persévérer dans ses efforts pour atteindre un objectif spécifique (Viau, 1995). D'après Deci & Ryan (1985, 1991, 2000), il est essentiel de concevoir et de mettre en place des contextes de travail qui encouragent l'autonomie et cultivent les sentiments de compétence et d'appartenance sociale. Cette approche vise à éveiller chez l'élève une motivation autodéterminée l'amenant à s'engager dans les activités de manière spontanée et par choix. Selon ces auteurs il existe plusieurs formes de motivation dans les activités scolaires :

---

[11] La bienveillance est une compétence socio-émotionnelle. Appliquée au contexte scolaire, les auteurs Shankland et al. 2018 la définissent comme une disposition inconditionnelle de l'enseignant à prendre en compte les besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale de ses élèves (p.4).

[12] La notion de *caring* (Noddings, 2005) est proche de celle de la bienveillance (Réto, 2016). Elle se fonde sur l'attention à l'autre et englobe la réciprocité entre le bienveillant et le « bienveillé. » Voir aussi page 32 du manuscrit.

- La motivation autonome (lorsqu'un élève s'engage dans une activité pour le plaisir et la satisfaction qu'elle procure)
- La motivation contrainte (lorsque l'élève est motivé par une récompense ou par la peur d'une punition)
- L'amotivation correspond à « l'absence de toutes motivations » (Ryan et Deci, 2000, p.61).

Les raisons qui motivent les élèves à s'inscrire aux séances sont fondamentales. En début d'année scolaire et tout au long des séances, la praticienne et les élèves sont invités à régulièrement reformuler leurs motivations à participer aux séances.

Partie 3.
Problématique et positionnement de la recherche

Dans le premier chapitre de cette partie, nous formulerons notre problématique principale et nos questions de recherche. Dans un second chapitre nous décrirons le positionnement particulier de praticienne-chercheuse interdisciplinaire, ses avantages et ses inconvénients ainsi que les outils qui favorisent la prise de distance et la réflexivité. Ensuite, nous détaillerons la méthodologie de la recherche, le dispositif mis en place, la récolte des données, leur analyse ainsi que les spécificités du programme enseigné. Nous conclurons cette partie en exposant les répercussions du premier confinement dû à la pandémie de la COVID-19 sur notre étude.

Chapitre 7 – Problématique et questions de recherche

Comme nous avons pu le voir, les programmes de développement de l'apprentissage des compétences psychosociales font aujourd'hui partie des stratégies efficaces de promotion de la santé suscitant un intérêt croissant de la part des organisations internationales mais aussi des décideurs en matière de santé publique et d'éducation. La recherche scientifique se penche sur les facteurs de réussite et de mise en œuvre des différents programmes CPS probants (Lamboy et al., 2022). La littérature montre que les facteurs d'efficacité portent sur le contenu des interventions, leur structure et modalités pédagogiques, mais aussi sur l'environnement éducatif et psychosocial. Si une partie des ateliers CPS sont conçus principalement dans un objectif de prévention (réduction des addictions, prévention de la violence, amélioration de la santé sexuelle, etc.), d'autres ateliers visent à développer des compétences transversales (comme la gestion des problèmes de santé mentale communs, le développement de relations constructives, l'amélioration du bien -être) dans une perspective à long terme.

La problématique centrale de cette thèse met en lien l'enseignement du programme Yogamini basé sur la pratique du yoga et la présence attentive et le développement des compétences psychosociales selon le modèle de l'OMS (2003) actualisé par le référentiel SPF (2022). Pour ce faire, il nous a semblé pertinent de nous appuyer sur les témoignages des élèves, de leurs parents, de leurs enseignants et du directeur d'école, afin d'obtenir une vision globale de l'impact que peuvent avoir ces interventions du point de vue des acteurs dans une période de transition du primaire au secondaire, en tenant compte du contexte particulier de la première vague de la pandémie de la COVID-19.

Le contenu de notre problématique débouche sur la question de recherche suivante :

Est-ce que la pratique régulière hebdomadaire d'exercices de yoga et de présence attentive sur une année scolaire favorise et détermine positivement le développement des compétences psychosociales chez les élèves ?

De cette question de recherche découlent plusieurs sous-questions qui concernent plus spécifiquement certaines catégories des CPS (référentiel SPF, 2022). Dans le tableau ci-dessous, ces sous- questions sont mises en relation avec les outils qui ont été utilisés pour y répondre et les types de méthodes et d'analyses des données.

Tableau n°4 : Présentation des sous questions de recherche et de la méthodologie employée

SOUS-QUESTIONS DE RECHERCHE	OUTILS UTILISES	MÉTHODE D'ANALYSE DES DONNÉES
Compétences émotionnelles		
Quels sont les facteurs de stress affectant les élèves de CM2 ?	À tous les élèves de CM2 de l'établissement en début et fin d'année scolaire :	
	• Questionnaire distribué à tous les élèves de CM2 de l'établissement Dont le test STAI-Children trait (état émotionnel habituel) : Résultats non exploitables (la COVID-19)	• Quantitative
	• Entretiens avec l'équipe pédagogique (enseignants et direction) et focus groupes avec les élèves inscrits au programme en début et fin d'année (guide d'entretien)	• Qualitative
Est-ce que les IBYPA peuvent servir à accroitre les aptitudes des élèves à faire face au stress ?	Aux élèves participants au programme :	
	• Test STAI Children court- état (3 fois dans l'année avant 3 séances) Résultats non exploitables (la COVID-19)	• Quantitative

	• Focus groupes avec les élèves participants au programme en début et fin d'année scolaire (guide d'entretien)	• Qualitative
	• Questionnaire individuel envoyé aux élèves ayant participé aux IBYPA durant la première année du collège	• Quantitative
	• Entretiens avec l'équipe pédagogique (enseignants et direction) en début et fin d'année (guide d'entretien)	• Qualitative
	• Questionnaire envoyé aux parents (début et fin d'année scolaire)	• Quantitative
	• Journal de bord (formatrice) et travaux d'élèves (par exemple écriture d'histoires méditatives, dessins)	• Qualitative
Est-ce que les IBYPA peuvent les aider à développer la maitrise des techniques de relaxation ?	Aux élèves participants au programme :	
	• Focus groupes en début et fin d'année scolaire (guide d'entretien)	• Qualitative
	• Questionnaire individuel envoyé aux élèves ayant participé aux IBYPA durant la première année du collège	• Quantitative
	• Entretien avec l'équipe pédagogique (enseignants et direction) en début et fin d'année (guide d'entretien)	• Qualitative
	• Questionnaire envoyé aux parents (début et fin d'année scolaire)	• Quantitative
	• Journal de bord et travaux d'élèves (par exemple écriture d'histoires méditatives, dessins)	• Qualitative

Compétences sociales (interpersonnelles) Les IBYPA favorisent-elles de meilleures compétences de coopération et de collaboration de groupe ? Favorisent-elles le développement de l'empathie ? Permettent-elles d'améliorer le climat de classe ?	À tous les élèves de CM2 : • Questionnaire Auxélèves participants au programme : • Focus group en début et fin d'année scolaire (guide d'entretien) • Test « Inclusion of Other in the Self Scale » (IOS): <u>Résultats non-exploitables (la COVID-19)</u> • Entretiens avec l'équipe pédagogique (enseignants et direction) en début et fin d'année (guide d'entretien) • Questionnaire envoyé aux parents en début et fin d'année scolaire • Journal de bord (formatrice : observation participante) et travaux d'élèves (exemple écriture d'histoires méditatives, dessins)	• Quantitative • Qualitative • Quantitative • Qualitative • Quantitative • Qualitative

Compétences cognitives **Capacités attentionnelles** La participation des élèves aux IBYPA leur a t- elle permis une meilleure attention à soi-même ? A-t-elle accru leur capacité à maintenir leur attention ?	Aux élèves participants au programme • Focus groupes en début et fin d'année scolaire • Entretiens avec l'équipe pédagogique (enseignants et direction) en début et fin d'année scolaire • Questionnaire envoyé aux parents en début et fin d'années scolaires • Journal de bord (formatrice : observation participante)	 • Qualitative • Qualitative • Quantitative • Qualitative

Hypothèse n°1 : certaines compétences psychosociales (la régulation émotionnelle, l'aptitude à faire face au stress, l'attention à soi-même, l'empathie et la collaboration de groupe) issus du modèle des CPS sont développées par la pratique régulière du yoga et de la présence attentive.

Hypothèse n°2 : l'apprentissage des compétences psychosociales mobilisées permet de travailler positivement le climat de classe en favorisant :

- Les conditions d'une ambiance apaisée (le calme)
- En permettant aux enfants d'identifier et d'exprimer leurs émotions positives ou négatives
- De développer les compétences relationnelles par la communication positive, l'empathie, les jeux de groupe, l'aspect non compétitif et une pédagogie participative basée sur l'*empowerment* et l'apprentissage de l'autonomie.

Nous précisons qu'en raison de la fermeture de l'école de mars 2020 et du confinement nous n'avons pas pu exploiter les résultats de plusieurs tests prévus pour notre recherche. Ainsi les résultats au Stai C court et long, le test IOS n'ont pas été exploités en raison de la présence des parents ou des fratries à proximité des élèves pendant la passation.

Avant de présenter plus en détails la méthodologie déployée pour répondre à ces questions de recherche, nous mettrons en lumière dans les deux prochains chapitres la posture spécifique de la praticienne chercheuse.

Chapitre 8 – La posture de praticienne-chercheuse au cœur d'un établissement scolaire

« Si je jette un caillou dans un lac, l'eau se met en mouvement.
Le caillou révèle une relation de résonance. »
(Harmut Rosa, p.171)

Une dizaine d'années d'enseignement et de formation aux pratiques du yoga et de la présence attentive en milieu scolaire m'ont amené à vouloir analyser l'impact de ces interventions et aussi de mener un travail de réflexion sur ma pratique d'enseignement et de formation. Il s'est agi d'entrer en résonance avec un nouveau métier, une nouvelle posture. L'apprentissage d'une nouvelle posture, d'un nouveau métier, d'une nouvelle identité ont émergé dès le début du cheminement de la thèse doctorale : celui de praticien–chercheur.
Dans un premier temps, nous présenterons les spécificités de la position de praticien-chercheur et dans un second temps ses avantages et ses inconvénients.

8.1 Le statut de praticien-chercheur

8.1.1 Apparition de ce nouveau statut

Selon Kohn, (1984) la spécificité du praticien se trouve dans son appartenance « à part entière » au domaine de l'action. Son engagement et son implication matérielle, affective et militante lui sont caractéristiques. La particularité du praticien réside en le fait qu'il se situe dans le registre de l'action, souvent liée à la recherche d'efficacité, d'implication, de rentabilité (Albarello, 2003). Ceci vient en opposition avec le chercheur classique. Celui-ci opère « en tant que spectateur qui prend un point de vue sur l'action, qui s'en retire pour l'observer, pour la regarder de loin et de haut, il constitue l'activité pratique en objet d'observation et d'analyse » (Bourdieu, 1972-2018, cité par Kohn, 1984) Ainsi, le chercheur est censé avoir un recul sur son objet de recherche, une distance globale qu'il maintient au moyen de méthodes et d'instruments propres à sa discipline (Kohn, 1984).

L'expression « praticien-chercheur » qualifie généralement un professionnel qui mène une recherche sur son propre terrain. (Albarello, 2003 ; Bélisle, 2001 ; De Lavergne, 2007 ; Kohn, 2001). Il s'agit d'un nouveau statut qui selon ceux qui l'ont expérimenté, apporte des contributions originales et riches aux domaines (Kohn, 2001). Une double identité est revendiquée, sans que l'une des deux ne prenne le pas sur l'autre (De Lavergne, 2007). Kohn (2001) apporte une distinction entre le « praticien chercheur » sans trait d'union et le « praticien-chercheur » avec trait d'union. La première catégorie fait référence aux praticiens qui alternent entre les deux statuts, mais qui sont praticiens de façon prépondérante. La seconde catégorie met en évidence des personnes qui assument les deux postures de façon enchevêtrée, le tiret liant les deux positions de façon égalitaire. Elles sont vécues de manière synchronisée. Choisir d'adopter la posture de praticien-chercheur implique de reconnaitre la coexistence des deux statuts, ainsi que leurs interactions continues. Cela consiste aussi à admettre qu'une même personne puisse prendre plusieurs positions selon le contexte, les objectifs, les fonctions, les interactions avec les autres (Kohn, 2001).

8.1.2 Les avantages de ce nouveau statut

De Saint Martin et al. (2014) présentent un statut qui nous semble très intéressant dans notre cas spécifique : celle du Doctorant -Praticien- Chercheur appelée DPC. Ces auteurs précisent que la particularité de cette position est d'être à la fois des praticiens de terrain confirmés et des chercheurs débutants. En outre, à la différence du doctorant salarié rattaché à un laboratoire de recherche, le DPC est rémunéré par son institution ou auto-finance parfois lui-même sa recherche doctorale. Le DPC est ainsi dans une position d'entre deux, en situation de découverte de l'institution académique sans en faire intégralement partie. Le praticien est considéré à priori comme un professionnel qui a une connaissance plus approfondie du terrain : il est expert de terrain. Sur le terrain de la recherche, il est possible que le chercheur se mette au service du praticien, en rendant ses analyses opérationnelles (De Saint Martin et al, 2014).

L'entrée en recherche

La facilité d'accès au terrain est caractéristique de l'entrée en recherche du praticien. Dans notre cas, la proximité avec le terrain, la connaissance du contexte spécifique de l'établissement et le suivi d'anciens élèves ont donné l'élan d'entrer en recherche. La

confiance accordée par l'ensemble des acteurs de l'école que ce soit les élèves, leurs parents, le directeur mais aussi de l'ensemble des décisionnaires de l'établissement ainsi que l'association des parents d'élèves ont permis une entrée dans la recherche beaucoup plus simple. L'organisation des différentes étapes inhérentes à la mise en place des IBYPA et du protocole de recherche a été très facilité. A titre d'exemple, l'organisation des rendez-vous de préparation avec le directeur de l'école et l'équipe pédagogique s'est faite de manière fluide. Tous ces points ont constitué des atouts indéniables et peuvent caractériser la posture du praticien-chercheur.

La notion d'engagement nous a semblé aussi extrêmement forte depuis le début du processus, car un engagement s'opère par rapport à son terrain, ce qui est selon Albarello (2003) un incontestable atout. En effet, le praticien est clairement positionné dans un domaine d'action régi par des critères d'efficacité, de rentabilité, d'efficience, d'implication. Les professionnels intègrent la réflexion et l'analyse mais celles-ci sont orientées vers l'action afin d'améliorer l'efficacité, renforcer la notoriété, l'image, et la crédibilité de l'ensemble (Albarello, 2003).

Le praticien va devoir changer de posture puisqu'il va utiliser la réflexion et l'analyse de son terrain au bénéfice de la connaissance et de son champ scientifique. Il s'agit d'un double engagement vis-à-vis de sa propre pratique d'enseignement ainsi que pour aller au bout de la démarche d'analyse. Le praticien-chercheur peut ainsi placer l'action de la recherche au cœur de sa motivation professionnelle et scientifique. La double implication du praticien-chercheur, va constituer en un va et vient entre distanciation et familiarisation avec l'objet de recherche. Mais selon nous, le questionnement, le doute doivent prendre une place de plus en plus importante au quotidien. En effet, le processus d'entrée en recherche et sa réalisation, vont de pair avec une attitude de distanciation.

La spécificité du praticien chercheur est aussi de développer ses compétences, sa crédibilité, tout en étant en interaction avec les acteurs du terrain au quotidien. Le praticien chercheur n'est pas seul face à son objet de recherche, c'est dans l'interaction avec les acteurs du terrain qu'il se forme et qu'il défend l'importance de la recherche scientifique vis-à-vis de ses pairs. Il montre aussi à son public (ses élèves) dans le cas ici précis de la recherche en milieu scolaire que le praticien est capable de mener une

recherche sur l'impact de son travail, de développer une posture critique, d'évaluation de sa propre pratique. Le DPC en formation, est encadré par sa commission de thèse, il n'est pas seul. La préparation détaillée du projet de recherche (canevas), le dossier remis à la commission éthique permettent une mise à distance, la construction d'un savoir, d'une posture scientifique tout en étant proche du terrain. En outre, l'éthique du praticien s'entremêle à celle de la recherche. Selon Perrault-Soliveres (2001), l'éthique exige d'être attentif à la faisabilité de la recherche, d'être innovant, et d'adapter les dispositifs. Par exemple, avant le début de la passation des questionnaires et des entretiens semi directifs, il est nécessaire d'adapter le langage approprié a des élèves d'école primaire, en expliquant l'anonymisation des futures données plus simplement à partir d'exemples. La confidentialité des séances doit être aussi tres simplement expliquée et claire. Ces éléments sont très importants pour un praticien-chercheur qui mène sa recherche sur son lieu d'enseignement.

8.1.3 Les inconvénients de la posture de praticien-chercheur

La première difficulté de la posture du praticien-chercheur est relative à la gestion du temps. En effet, il s'attache à mener son travail de terrain tout en mettant en place sa recherche. Le rythme de l'action et de la réflexion sont très différents. Parfois les deux positions sont simultanées (Kohn, 2001) mais parfois elles sont totalement distinctes. Par ailleurs, l'engagement qui est perçu comme un atout pour le praticien-chercheur lui est souvent reproché (Albarello, 2003). Il peut ressentir que cet engagement décrédibilise le processus et les résultats de sa recherche et c'est là la difficulté de trouver une légitimité dans cette posture particulière. Cette position en effet peut parfois être inconfortable car elle demande de concilier deux modèles de pensée qui sont par définition différents et qui peuvent même à certains moments être antagoniste et contradictoire.

Le va et vient entre action (la posture du praticien) et doute, distanciation (la posture du chercheur) est parfois très inconfortable. Le double statut s'accompagne d'un sentiment d'être aussi bien ici que là-bas, ou de se sentir étranger partout, ce qui selon Kohn (2001) est loin d'être facile. Ceci représente un défi car « il est incontestablement difficile de prendre pour objet l'univers dans lequel on est immergé et tenu par des liens visibles et invisibles » (Pinto, 1989, p. 51). En outre, pour défendre son projet de

recherche, il lui est demandé d'énoncer ses valeurs, ses représentations, Il lui est demandé de nommer les biais dans sa pratique de la recherche, de faire appel à ses capacités d'introspection (De Lavergne, 2007).

Mais le praticien-chercheur effectue un travail réflexif qui ne peut pas toujours figurer dans l'écrit de recherche (Deschenaux, 2003, p.122). Perrault-Soliveres (2001) formule même la crainte que le praticien- chercheur glisse vers le narcissisme dans son écriture. Le travail réflexif demandé au praticien-chercheur est d'autant plus difficile qu'il est en formation. Ce processus réflexif est complexe car la posture de doctorant chercheur invite à la neutralité et non pas à la subjectivité. D'après notre expérience, la recherche de neutralité est fortement présente tout au long de la thèse du praticien-chercheur et lui permet de maintenir une discipline éthique. « L'entre-deux » du praticien chercheur est inconfortable mais il favorise aussi la recherche incessante de la vérité.

8.2 Les outils qui favorisent la prise de distance et l'introspection du DPC

La richesse de cette thèse est de permettre à la praticienne-chercheuse de mener un travail d'auto-réflexion et d'observation critique. Selon Kohn (1984), le chercheur est censé avoir un recul sur son objet de recherche, une distance globale qu'il maintient au moyen de méthodes et d'instruments propres à sa discipline. Dans cette optique, tout au long de la recherche, la pratique personnelle du yoga et de la présence attentive constitue un outil qui favorise une distanciation.

Elle permet une mise en perspective, une introspection par le silence. La pratique de la présence attentive, du calme mental (*Shamata*) ainsi que celle de certaines postures de yoga et de *pranayama* ont aussi fait partie du protocole crée pour favoriser la prise de distance. Ces pratiques engagent aussi le temps du DPC. En effet, la capacité de présence attentive réclame qu'on la cultive, qu'elle se manifeste dans la vie ordinaire. Elle doit ainsi être cultivée dans chacun des gestes de la vie quotidienne (Depraz et al, 2011, p 312). Elle demande un effort, une attention particulière, l'entrainement d'aptitudes comparables aux sessions des musiciens (Depraz et al, 2011). L'introspection comme source de distanciation vis-à-vis de son terrain, se situe à la croisée entre la discipline de la psychologie et de la philosophie. Elle permet selon nous aussi

au praticien de constituer un cadre théorique interdisciplinaire, de développer des nouveaux outils dans son enseignement et de pouvoir se situer.

La recherche des outils de mesure pour l'écriture des questionnaires constitue aussi une mise en distanciation avec l'objet de recherche. Elle nous semble indispensable lorsque le chercheur est praticien. De même, la partie quantitative de la recherche favorise une prise de distance par rapport à l'expérience de la praticienne, puis de la chercheuse praticienne.

Le journal de bord ou journal de recherche constitue un excellent outil de terrain pendant tout le processus de la recherche. Il permet une distanciation immédiatement après la session d'enseignement du praticien chercheur. L'écriture favorise une prise de recul importante. Elle joue un rôle de médiateur et participe à l'interprétation et la cognition (Tschopp, 2019). L'écriture réflexive du journal de bord est spontanée, dans un style d'écriture « brut ». Le journal de recherche est destiné à être en partie secret, car son écriture n'est pas publiable telle quelle (Weber, 1991). Il fournit un espace - un temps libre, suspendu au praticien chercheur, un espace thérapeutique qui le soutient dans sa posture multiple. L'engagement du praticien chercheur est fondamental dans ce processus. L'écriture narrative et réflexive devient un rituel qui participe aussi à la joie d'être en processus de recherche. Le journal de bord permet aussi de situer la recherche dans le temps car tout est daté en ordre chronologique. Les dates ont une grande importance pour rendre clair le déroulement de la recherche. Ainsi, l'écriture participe à la formation du praticien-chercheur, à la verbalisation de son vécu et soutient sa confiance alors qu'il est fragilisé parfois par sa double identité.

Le journal de bord favorise la pratique de l'introspection comme un acte, cependant elle est difficile et demande un entrainement (Depraz et al., 2011). L'écriture réflexive constitue un outil complémentaire à la méthodologie qualitative. Le journal permet de garder une trace des choix et des réflexions faites pendant le parcours de recherche. Il constitue un outil pour la méthodologie et l'analyse des données. Il permet de retourner au terrain tout en servant de mémoire d'une recherche. Il a aussi une fonction de protection, par rapport aux biais de la recherche.

La formation à l'écriture scientifique est favorisée par la préparation de présentations à des colloques ou d'articles scientifiques. Des entretiens informels réguliers avec des personnes extérieures au terrain de la recherche, de parents (extérieurs au protocole de recherche), chercheurs ou doctorants du groupe ERDIE à la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education de l'Université de Genève, du Centre de recherche Interdisciplinaire (CRI) à Paris devenu Learning Planet Institute permettent aussi une mise en distanciation. Le travail de discussion par les pairs des conditions de l'enquête et de ses résultats est caractéristique de l'activité scientifique (Albero, 2022). Il favorise aussi le développement des compétences et l'appropriation d'un nouveau « métier » de praticien- chercheur.

8.3 Une posture interdisciplinaire

Cette démarche s'inscrit dans le champ des sciences de l'éducation et dans une perspective interdisciplinaire, au sens avancé par Darbellay et al. (2016), c'est-à-dire la mobilisation de plusieurs points de vue disciplinaires, visant leur mise en interaction dynamique pour décrire, analyser et comprendre la complexité d'un objet d'étude commun. Il y a une intégration des outils et des savoirs provenant de différentes disciplines, qui dépasse la juxtaposition rencontrée dans une collaboration pluri- ou multidisciplinaire. Les objectifs de la recherche ainsi que la méthodologie sont définis et partagés par les différents acteurs concernés. La spécialisation inhérente à chaque discipline se voit confrontée à d'autres points de vue, s'opère alors un décentrement rendant l'objet abordé et les développements y étant rattachés irréductibles au contenu de l'une ou de l'autre des disciplines ayant collaboré à leur co-construction (Darbellay, 2005 ; Lemay & Darbellay, 2014). Des objets complexes peuvent ainsi être abordés d'une manière différente et plus globale que ne le permettrait une approche disciplinaire (Rege Colet & Tardif, 2008).

Cette définition semble pertinente dans le cadre de cette étude. En effet, comme nous avons pu le voir dans la revue de la littérature, l'interdisciplinarité se situe à plusieurs niveaux, on la retrouve à la fois dans la pratique (yoga et présence attentive) et dans l'évaluation des CPS « à la croisée entre le champ de la promotion de la santé, de la santé physique et de la santé mentale. » (Luis & Lamboy, 2015)

Ancrée en Sciences de l'éducation, notre étude fait appel à la pluridisciplinarité : la philosophie, la psychologie et particulièrement la psychologie positive et la psychologie sociale ainsi qu'au domaine de la santé publique. Le contexte de l'école choisie pour l'étude se situe au temps de la transition, à la croisée aussi entre l'école primaire et le collège. Dans notre étude, l'interdisciplinarité se situe particulièrement dans la méthodologie qui a été mise en place pour l'évaluation des IBYPA et surtout les mesures choisies. Par ailleurs, le programme *Yogamini* allie aussi différentes approches, il puise ses fondamentaux notamment dans la pédagogie Montessori et dans les approches contemplatives (voir chapitre 6, page 83).

La quête d'interdisciplinarité est quelque part « innée » de par la bi-culturalité franco-suédoise, mais aussi dès le début du parcours académique interdisciplinaire en sciences de l'éducation puis en droit. La pratique personnelle du yoga et de la présence attentive ainsi que les formations suivies dans ce domaine sont aussi à la croisée de plusieurs disciplines et de cultures (la France, la Suède, l'Inde,le Népal, les États-Unis).

L'expérience en tant qu'enseignante et formatrice a amené à chercher des outils provenant de différentes disciplines et domaines autour d'un objet commun : celui du bien-être des élèves. La créativité mobilisée pour cet enseignement fait appel à plusieurs disciplines.

Le chercheur interdisciplinaire a des caractéristiques selon nous assez proches de celle du praticien-chercheur. Tout comme le chercheur interdisciplinaire, le praticien - chercheur est un « caméléon qui a la capacité de s'adapter à un nouvel environnement en se transformant pour entrer dans le système. » (Darbellay, 2017) Par ailleurs, le décloisonnement entre disciplines, la capacité de décentrement et l'esprit d'ouverture (Darbellay, 2017) sont aussi des capacités développées par la posture de praticienne-chercheuse. Ce profil s'accompagne de valeurs proches de celles qui sont mises en avant par l'entrainement au yoga et à la présence attentive, notamment les pratiques de communication qui reposent sur une capacité d'empathie. Mais le profil interdisciplinaire va souvent de pair avec un « entre deux » qui n'est pas toujours confortable.

Chapitre 9 – Une méthodologie mixte et multi-acteurs

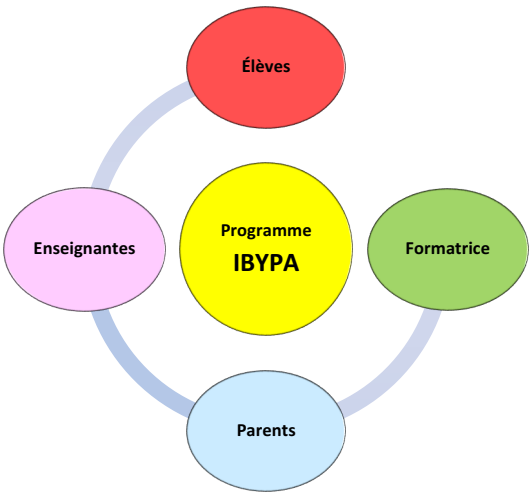
La démarche méthodologique a été développée autour de deux axes principaux : un axe multi-acteurs qui permet de confronter les points de vue et un axe mixte pour mieux représenter la complexité des activités du programme en contexte scolaire.

9.1 Une démarche multi-acteurs

Comme l'illustre la figure 1, les élèves, les parents, les enseignants et la direction d'établissement ont été questionnés dans le cadre de cette recherche. En plus des entretiens focus groupes, les élèves ont aussi passé des tests.

Par ailleurs, une démarche réflexive a été menée par la tenue d'un journal de bord, la chercheuse étant aussi la formatrice des séances.

Figure 2 : Approche multi-acteurs



9.2 La méthodologie mixte

Une méthodologie mixte (quantitative et qualitative) et longitudinale a été adoptée. Elle a été choisie pour mieux représenter la complexité des activités du programme en contexte scolaire (Bujold *et al.*, 2018). Nous nous sommes pour cela appuyés sur les

recommandations des chercheurs des différents champs disciplinaires pour évaluer le programme basé sur le yoga et la présence attentive notamment celles de Butzer et al. (2016) et celles de Mendelson et al. (2010). Notre étude étant rattachée aux sciences de l'éducation et de la formation (SEF) se retrouve par essence dans le champ interdisciplinaire à la croisée de plusieurs disciplines. Elle appelle à la méthodologie mixte en faisant usage d'outils de mesure issus de la psychologie et des sciences de l'éducation

La méthodologie *mixte, combinatoire* ou *intégrative* est très utilisée en Sciences de l'éducation et de la formation (SEF) (Nagels, 2022). En effet, elle constitue une troisième voie au même titre que les méthodes quantitatives et qualitatives (Johnson et al, 1998). L'objectif de la recherche mixte étant de trouver un compromis en respectant pleinement les deux perspectives. Elle est aussi reliée à la philosophie du pragmatisme, une approche du savoir qui s'efforce de considérer une multitude de perspectives, de positions et de points de vue. Pour Nagels (2022), les méthodes mixtes constituent « une opportunité d'améliorer la capacité de production de connaissances scientifiquement valides sur des questions de recherche complexes en offrant une perspective pragmatique qui s'adapte aux caractéristiques de la discipline » (p.402).

Les évaluations à méthodes mixtes (MM) visent à intégrer les disciplines des sciences sociales au sein d'approches qui sont essentiellement quantitatives ou qualitatives pour ce qui concerne la théorie, la collecte, l'analyse et l'interprétation des données. Leur objectif consiste à renforcer la fiabilité des données, la validité des observations et des recommandations tout en élargissant et en approfondissant la compréhension des processus conduisant aux résultats. Ceci permet de mieux comprendre l'impact des programmes et l'importance du contexte dans lequel les programmes sont mis en œuvre (Bamberger, 2012).

Greene et al. (1989, pp 258-59) présentent cinq raisons justifiant l'utilisation de modèles à méthodes mixtes pour l'évaluation de programmes éducatifs. Tout d'abord ils soulignent une meilleure crédibilité des résultats grâce à (1) la *triangulation* : elle permet la convergence des résultats à partir des différentes méthodes en vue de valider des interprétations ; (2) la *complémentarité* vise à renforcer, illustrer et clarifier les résultats issus d'une méthode par ceux d'une autre ; (3) *Le développement* utilise les

résultats d'une méthode comme aide à l'élaboration d'un échantillon ou les instruments de mesure pour une autre. (4) *l'initiation* cherche à faire émerger les contradictions d'une méthode par rapport à une autre, et aussi à développer de nouvelles perspectives et (5) *l'expansion* qui vise dans l'évaluation à élargir le champ d'application des résultats d'une méthode en en utilisant d'autres plus appropriées. Un sixième avantage est le fait qu'une approche MM a plus de chance d'être acceptée tant par les évaluateurs que par les utilisateurs qui ont une préférence pour le quantitatif ou le qualitatif (Bamberger, 2012).

En pratique, quatre modalités d'organisation ressortent plus fréquemment (Steckler et al, 1992 ; Creswell et al, 2006) :

- le quantitatif et le qualitatif sont utilisés de manière égale, les modes d'investigation se déroulent simultanément,
- le quantitatif est privilégié mais le qualitatif va apporter des informations supplémentaires sur les variables qui font l'objet d'une première analyse statistique. Les résultats issus du quantitatif vont être explorés de manière qualitative,
- le qualitatif est la méthode principale et fournit des données recueillies auprès d'un petit échantillon que le quantitatif va chercher à généraliser auprès d'un grand échantillon de personnes. Le quantitatif et le qualitatif sont utilisés avec la même importance, mais les méthodes sont employées successivement et chaque étape explique et approfondit les résultats de la phase précédente.

Dans notre étude, nous avons fait appel à la première modalité décrite. Ainsi le quantitatif et le qualitatif ont été utilisé de manière égale dans la conception de la recherche et les outils. Mais la COVID-19 a eu un impact important et nous n'avons pas pu exploiter le quantitatif comme nous l'avions pensé. Ainsi, certains tests n'ont pas pu être exploités car les parents, ou des frères et soeurs étaient présents pendant la passation en ligne.

9.3 Une étude longitudinale

Selon Milon et Paivandi (2022,p.404), « les enquêtes longitudinales permettent de comparer ou d'analyser une évolution dans le temps, d'observer des groupes d'individus ou des phénomènes dans le temps ». Elles sont ainsi particulièrement adaptées pour étudier la transition entre des niveaux d'éducation formelle comme le passage du primaire au secondaire. Notre étude correspond ainsi tout à fait à ce type de méthode. L'approche longitudinale permet tout particulièrement d'étudier les changements et l'évolution du vécu des élèves à partir d'éléments quantitatifs et qualitatifs. Lors d'un travail longitudinal le rapport de proximité et distanciation au terrain est particulièrement important. Au début de l'étude, le chercheur acquiert une compréhension intrinsèque puis il se base sur le protocole pour rendre ses observations et analyses objectives. Son approche alterne implication et distance.

L'approche longitudinale est fondamentale en particulier lorsque l'étude est menée auprès de jeunes élèves dans la période de transition vers le collège. Cette approche longitudinale produit un niveau d'interprétation et d'explication qui tient d'avantage compte de la complexité des interactions (Milon et Paivandi, 2022). La complémentarité des données quantitatives et qualitatives prend selon nous tout son sens. Elle participe pleinement à nourrir plus de connaissances scientifiquement valides sur des questions spécifiques en Sciences de l'éducation et de la formation. L'objectif des évaluations menées étant d'offrir une pragmatique qui s'adapte aux spécificités de la discipline (Nagels, 2022, p.402).

Partie 4.
Méthodologie

Chapitre 10 – Le terrain

10.1 Le contexte spécifique du terrain

Dans cette partie, nous situerons l'école dans laquelle est menée l'étude dans le système éducatif français (son organisation nationale), dans un second temps nous présenterons les particularités des écoles Lasalle, frères des écoles chrétiennes.

10.1.1 Bref historique de l'organisation de l'école de la République

Les élèves français suivent un cursus académique en plusieurs étapes, dont le parcours débute à l'école maternelle (l'école pré-élémentaire) marquée à l'âge de trois ans par le début de l'instruction obligatoire s'ensuit l'école élémentaire (du CP cours préparatoire au CM2 cours moyen deuxième année) qui accueille les enfants scolarisés de 6 à 11 ans, le collège (4 années de scolarité de la sixième à la troisième). A l'issue du collège, les élèves peuvent poursuivre leur scolarité de trois années (seconde, première et terminale) dans un lycée d'enseignement général et technologique ou dans un lycée professionnel.

L'école élémentaire (du CP au CM2) correspond au cycle des apprentissages fondamentaux (du CP au CE2). Les programmes sont nationaux et obligatoires pour tous les professeurs et tous les élèves. Les enseignements sont conçus par cycle, d'une durée de trois ans.
Le cycle 2, ou cycle des apprentissages fondamentaux, comprend le cours préparatoire (CP à l'âge de 6 ans), le cours élémentaire première année (CE1 à l'âge de 7 ans) et le cours élémentaire deuxième année (CE2 à l'âge de 8 ans).
Le cycle 3, ou cycle de consolidation, comprend le cours moyen première année (CM1 à l'âge de 9 ans) et le cours moyen deuxième année (CM2 à l'âge de 10 ans) ; le cycle de consolidation se poursuit au collège (au secondaire), en classe de sixième (11 ans).
C'est auprès de deux classes de CM2 qu'a été menée la recherche.

LA DISTINCTION ECOLES PUBLIQUES ET PRIVEES

La majorité des écoles de la République au niveau élémentaire est du secteur public. On recense ainsi 31021 écoles du secteur public en 2018 contre seulement 5413 du secteur privé.

Tableau n°5 : Écoles et établissements publics et privés du 1 er et 2 nd degré du ministère en charge de l'éducation nationale, Depp – Insee, 2020

	2017		2018	
	Public	Privé	Public	Privé
Écoles maternelles	14179	154	13881	177
Écoles élémentaires	31222	5322	**31021**	**5413**
Dont écoles primaires	14927	5041	15055	5099
Total premier degré	45401	5476	44902	5590
Collèges	5294	1859	5290	1910

Le statut des établissements d'enseignement scolaire privés français dépend de leurs liens avec l'État, mais ils sont tous soumis à son contrôle sur les questions relatives aux statuts, aux relations avec l'État, aux financements, aux statistiques. C'est le code de l'éducation qui fixe le statut de ces établissements par les dispositions issues de deux lois : La loi du 31 décembre 1959, dite loi "Debré [13]» et la loi du 13 avril 2018[14], dite loi "Gatel ».

Les établissements privés sous contrat

Les établissements privés qui ont signé un contrat d'association à l'enseignement public passé avec l'état peuvent bénéficier de subventions, pour subvenir aux frais de fonctionnement et notamment pour payer les salaires des enseignants[15]. La conclusion du contrat est subordonnée à la vérification de la capacité de l'établissement à dispenser un enseignement conforme aux programmes de l'enseignement public. Les établissements dispensent les enseignements conformément aux règles et aux

[13] Loi n°59-1557 du 31 décembre 1959 sur les rapports entre l'Etat et les établissements d'enseignement privés (dite loi Debré)

[14] Loi n° 2018-266 du 13 avril 2018 visant à simplifier et mieux encadrer le régime d'ouverture et de contrôle des établissements privés hors contrat (1) (dite Loi Gatel) (J.O 14 avril 2018)

[15] Loi du 24 août 2021, art. 57.

programmes de l'enseignement public mais organisent librement toutes les activités extérieures au secteur sous contrat. L'enseignement placé sous le régime du contrat est soumis au contrôle de l'Etat. L'établissement, tout en conservant son caractère propre, doit donner cet enseignement dans le respect total de la liberté de conscience[16]. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyances y ont accès.

Les établissements privés hors contrat

A l'inverse, les établissements scolaires privés hors contrat ne sont pas obligés de suivre les programmes, ni de respecter les horaires de l'enseignement public. En revanche, il doit permettre aux enfants d'acquérir les connaissances du socle commun de compétences.[17] L'État ne prend pas en charge la rémunération des enseignants. C'est l'établissement qui recrute les enseignants et les rémunère.Il est intéressant de souligner que le nombre d'élèves moyen par classe en 2018 à l'école élémentaire est de 25,1 dans le secteur privé alors qu'il est de 22, 3 dans le secteur public (selon les chiffres du ministère de l'éducation nationale).

Tableau n° 6 : Nombre moyen d'élèves par classe, dans l'enseignement public et privé

Nombre moyen d'élèves par classe	2010	2017 (r)	2018
Enseignement public			
Classes préélémentaires	25,7	24,1	24,1
Classes élémentaires	22,7	23	**22,3**
Enseignement privé			
Classes préélémentaires	27	25,9	25,7
Classes élémentaires	22,9	25,1	**25,1**

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (INSEE, 2020).

Ce qui distingue les écoles privées des écoles publiques sont aussi les frais de scolarité. Les écoles privées sont payantes, tandis que les frais de scolarité des écoles publiques sont pris en charge par l'Etat. Les familles choisissent une école privée pour plusieurs raisons, la première est le lien entre les spécificités de cette école et les convictions personnelles des parents, la seconde correspond à l'idée que l'école bénéficie d'une bonne réputation en termes de niveau socio-culturel (Givord et al.,2016). .

[16] Article L442-1 du code de l'éducation

[17]https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512

À Paris, la proximité du domicile est également un critère important puisqu'elle permet aux élèves et à leurs familles de ne pas avoir besoin d'utiliser les transports en commun. Pellet (2012) ajoute que la motivation est aussi souvent religieuse (Pellet, 2012).

10.1.2 Les écoles Lasalliennes- sous tutelle des frères des écoles chrétiennes

L'établissement dans lequel a été mené la recherche fait partie du réseau Lasalle- frères des Écoles Chrétiennes sous contrat. Pour décrire l'identité spécifique lassalienne remontant aux sources du fondateur des Frères Jean Baptiste de la Salle j'ai travaillé sur des documents qui m'ont été transmis par la direction. Notamment la brochure de présentation de l'école, des sources bibliographiques sur les frères des écoles chrétiennes et particulièrement le fondateur. Le site internet lasalle.org qui recense tous les établissements dans le monde, « dénombre aujourd'hui plus de 3 000 Frères, qui, avec 90 000 éducateurs et éducatrices et de nombreux collaborateurs laïcs, dirigent quelques 1 100 œuvres éducatives, dans 80 pays pour un 1 million d'élèves, enfants, jeunes et adultes. La France compte 81 écoles, 108 collèges, 58 lycées et de nombreux internats et écoles professionnelles.

Le Projet éducatif Lasallien est décrit comme « se référant aux valeurs évangéliques et aux intuitions pédagogiques, éducatives et spirituelles de Jean-Baptiste de La Salle (1651-1719) prêtre de Reims, fondateur de l'institut des Frères des Ecoles Chrétiennes ». Au 17e siècle, il se consacre à la formation de maîtres d'école, les réunit en communauté et leur donne le nom de frères. Ses principales innovations sont l'enseignement simultané : les élèves sont désormais groupés par niveau (l'ordre) face à un seul Maître détenteur des savoirs qui dispense un même cours à un groupe d'élèves, l'apprentissage de la lecture dans la langue maternelle (jusque-là on apprenait à lire d'abord en latin), le sens pratique dans l'enseignement, une formation des maitres à la fois chrétienne et pédagogique.

Le projet lasallien aujourd'hui dans les textes fournis par l'école, est décrit comme la base du contrat d'éducation qui lie et guide les personnels des établissements, les familles et les élèves, dans la poursuite d'un objectif commun : le développement global de la personne, du jeune dans ses dimensions intellectuelle, corporelle, affective, sociale, morale et spirituelle.

Les trois pôles importants de l'école Lasalienne sont :

- La communauté chrétienne
- L'équipe d'animation pastorale,
- Le chef d'établissement

Dans la plaquette de présentation de l'école aux parents, la pédagogie Lasallienne vise à construire l'homme dans toutes ses dimensions, notamment spirituelle. « L'idée qui prédomine est d'élever sans jamais se contenter de peu ; et inversement accepter que le niveau ne soit pas celui de l'élite sans pour autant le niveler. Partir de ce que l'élève sait et non pas traquer l'erreur et la lacune » (Mory, 2010, p.54).

10.2 Le terrain

Le contexte scolaire choisi pour mener cette recherche est celui d'un établissement privé Lassalien qui se situe dans le centre de Paris où le programme de yoga et de présence attentive est enseigné dans le cadre des activités du périscolaire depuis plus de dix ans. L'établissement sélectionné a une longue expérience de mise en place d'interventions sur le temps scolaire et périscolaire. D'autres activités sont organisées au sein de l'école primaire, sur le temps périscolaire comme l'apprentissage de l'anglais, le club des sciences, le théâtre, la musique, les ateliers scientifiques, les ateliers de bricolage. Mais la particularité de l'activité yoga & présence attentive est qu'elle a été menée sur le temps de la pause méridienne, les jours de classe et non pas le mercredi. Cette riche expérience d'enseignement et l'enthousiasme exprimé par la direction, les parents, les élèves, ont motivé le choix de cet établissement. La confiance établie sur le long terme avec les différents acteurs de l'établissement a facilité l'accès au terrain de recherche.

Le directeur de l'établissement a été favorable à ce que l'étude puisse être menée auprès des élèves de CM2, le public spécifique que nous souhaitions prioritairement suivre. En effet, le directeur (anciennement enseignant d'une classe de CM2) était particulièrement sensible aux besoins de ce public cible, en transition vers le collège. En poste de directeur depuis un an au moment du démarrage de la recherche, celui-ci a été motivé aussi par l'implantation de ce projet, suite à l'engagement de l'ancienne

directrice en poste depuis plusieurs années dans l'établissement. Le CM2 est une année charnière puisqu'elle prépare à l'entrée au secondaire : la 6ème. Divers travaux indiquent que l'entrée au collège est une période particulière, pendant laquelle s'opèrent des modifications importantes dans la vie des élèves (Lester & Cross, 2015). Elle est considérée comme facteur de stress pour les élèves et les parents sont souvent inquiets de cette transition sensible. Par ailleurs, cette transition école primaire-collège, s'accompagne aussi d'une diminution de la satisfaction scolaire (Eccles et Roeser, 2011). Une étude longitudinale menée en France auprès d'élèves et de chefs d'établissements d'écoles primaires et secondaires, confirme aussi ces résultats. Ceux-ci montrent que la satisfaction scolaire diminue chez les collégiens mais qu'elle augmente chez les écoliers (Gaudonville et al, 2017). Les résultats de cette étude montrent aussi que la satisfaction des élèves vis-à-vis des évaluations scolaires diminuent avec le temps. En outre, il ressort aussi que les élèves sont de plus en plus anxieux en évaluation.

10.3 La mise en place du terrain

1.3.1 La construction en partenariat avec le directeur de l'école

L'implication active du directeur a été fondamentale pour relayer l'ensemble des informations aux enseignants, aux parents et aux élèves. En effet, plusieurs réunions ont été organisées avec le directeur de l'école primaire un an avant le début de la recherche (alors qu'il était enseignant d'une des classes de CM2) afin d'expliquer la démarche, puis organiser la mise en place de l'étude. En effet, l'emploi du temps du directeur d'école était extrêmement chargé et le temps accordé à la logistique d'une étude de cette ampleur est engageant. Une relation de confiance s'est avérée très précieuse pour que toutes les étapes en amont de la recherche puissent se dérouler de manière fluide. Tout un ensemble d'aspects pratiques ont facilité la mise en place du protocole de recherche. En effet, la praticienne chercheuse connaissait bien l'environnement de l'ensemble de l'établissement (les espaces de l'école primaire, du collège et du lycée) et bénéficiait d'une salle dédiée à l'activité. Le calendrier scolaire, les emplois du temps des élèves et de l'équipe pédagogique ont par ailleurs été pris en compte pour anticiper au mieux le déroulement de la recherche. Cette étape a été longue et les rendez-vous avec la direction de l'école ont dû être anticipés bien en avance.

10.3.2 La présentation du projet aux élèves et à leurs parents

Au cours de la fin d'année scolaire précédant le début de l'étude (en mai 2019), les élèves des deux classes de CM1 ont été informés de la présente recherche au sein de leur établissement. Une réunion d'information sur le contenu des Interventions Yoga & Présence Attentive, les détails de la recherche, les modalités de recrutement a eu lieu dans la salle de l'auditorium de l'école. Les parents des élèves ont ainsi reçu des informations sur les modalités pratiques, les lieux et les horaires des futurs ateliers périscolaires, les objectifs de la recherche, le déroulement avec les différentes phases de tests répartis sur 1 an, et les considérations éthiques (anonymat, signature des parents autorisant la passation des questionnaires et des entretiens).

Cette phase de présentation en amont du protocole a été cruciale, elle a permis d'enclencher 4 mois en avance, un processus d'information et de pré-engagement des acteurs impliqués. Elle a aussi donné aux parents et aux élèves le temps de la réflexion pendant l'été. La présence de la praticienne dans l'établissement depuis plus de dix ans a aussi favorisé cette mise en place.

10.3.3 Le recrutement des enseignantes, des élèves et de leurs parents

A la rentrée scolaire, les élèves ont été recrutés sur la base du volontariat dans les classes de CM2 suite à une présentation effectuée dans les classes. Il était prévu avec le directeur, dans le cas où le nombre de participants aurait été insuffisant, que les élèves puissent être recrutés dans d'autres classes.

La configuration de la salle de yoga ne permettant pas de prendre plus de 16 élèves de CM2 à la fois seuls deux créneaux horaires ont été proposés chaque semaine pour les ateliers. En accord avec la direction d'école, seuls les 32 premiers élèves inscrits au cours ont été inscrits (règle habituellement utilisée pour l'inscription aux activités extrascolaires à option dans l'établissement). Cette inscription s'est faite en ligne et était datée. Nous avons répondu aussi aux préférences des élèves quant au jour choisi pour la participation à l'atelier. Lundi et jeudi midi étaient les jours proposés pour les séances, sur le temps de la pause méridienne juste après le repas à la cantine. Nous avons aussi essayé dans la mesure du possible de répartir également les garçons et les filles dans les 2 groupes. Cette démarche s'est faite avec le directeur de l'école.

Dans le cadre de cette recherche menée sur le temps extra-scolaire, l'intégralité des séances proposées aux élèves de CM2 volontaires pour participer au projet était non payante. Les activités ont eu lieu sur le temps extra-scolaire, la salle a été prêtée à titre gracieux. La praticienne chercheuse est intervenue aussi à titre gracieux.

Les enfants qui n'étaient pas inscrits aux ateliers hebdomadaires ont fait partie du « groupe contrôle ou groupe témoin passif (ils ont seulement participé aux questionnaires de début et fin d'année et n'ont pas participé aux entretiens focus group ni aux tests). A la pause déjeuner, ils ont joué librement dans la cour de récréation ou participé à des activités de leur choix organisés sur le temps périscolaire par l'établissement. Les parents des élèves inscrits aux ateliers ont répondu à un questionnaire en ligne à deux reprises, juste avant le début du programme et à la fin à raison d'un parent (mère ou père) d'élève. La participation au questionnaire s'est faite en ligne à deux reprises, juste avant le début du programme et à la fin.

L'équipe pédagogique (les deux enseignantes des deux classes de CM2 A et B) a aussi fait partie intégrante du protocole de recherche en participant à des focus group juste avant le début des IBYPA et à la fin. L'une des enseignantes (la plus jeune) avait une expérience de deux années auprès d'une classe de primaire de CE2, et la seconde enseignante avait aussi 2 années d'expérience auprès de classe de CM2. Cette dernière avait rejoint récemment le métier d'enseignante (reconversion professionnelle).

10.4 Présentation des acteurs

10.4.1 Les élèves

Les élèves participants à l'étude sont répartis en 2 groupes : la classe de CM2 A (30 élèves) et la classe CM2 B (30 élèves). Parmi eux, 32 élèves ont participé aux interventions IBYPA ; 19 étaient des filles et 13 des garçons. Par ailleurs, à peu près un tiers (10) d'entre eux avait déjà pratiqué le yoga (avant de s'inscrire) au moment de l'enquête. Une majorité le pratiquait à la maison à une fréquence variable, 4 d'entre eux le pratiquait de temps à autre, 5 élèves le pratiquaient 1 fois par semaine.

Parmi ces 10 élèves, 7 d'entre eux avaient pratiqué l'activité depuis le Cours préparatoire (CP) pendant une année scolaire ou deux, un d'entre eux avait connu l'activité dans son école maternelle, et les 2 autres élèves pratiquaient l'activité en CM1 dans le cadre des activités du périscolaire le mercredi matin.

Sur les 32 parents répondants au questionnaire en fin d'année scolaire, une majorité d'entre eux (28) indique que leur enfant a des frères et sœurs. Nous n'avions pas demandé aux parents si plusieurs enfants étaient inscrits dans le même établissement, mais notre expérience d'enseignement dans l'établissement depuis plus de dix ans nous permet de dire que les fratries sont souvent inscrites depuis l'école primaire jusqu'au lycée. L'équipe pédagogique confirment ce fait.

10.4.2 Les enseignantes et le directeur

Les enseignantes et le directeur ont des profils et des expériences d'enseignements différentes. Deux d'entre eux ont toujours enseigné dans des établissements de la capitale mais sont toutes les deux nouvelles dans cette école primaire. Quant à leurs expériences professionnelles, pour l'une des enseignantes de CM2, le métier d'enseignant correspond à une reconversion (elle est enseignante depuis 3 ans, nous ne savons pas quel était son activité professionnelle auparavant). Elle nous précise qu'elle a enseigné deux ans à des classes du même niveau de CM2 mais dans un quartier parisien différent (le 20è). La seconde enseignante a exercé la profession en école primaire deux ans dans la capitale. Le directeur de l'école primaire a exercé la profession d'enseignant 18 ans en école primaire dans un département de l'ile de France. Il est arrivé en 2017 dans l'établissement, il a été enseignant deux ans auprès d'une classe de CM2 et deux ans auprès d'une classe de CM1. Il est devenu directeur à la suite de sa première année d'enseignement dans l'école primaire.

Il est intéressant de soulever que les enseignantes ont toutes les deux une expérience du yoga. L'une des enseignantes Camille, ne pratiquait pas l'activité au temps de l'étude. Cependant, elle indique qu'elle a suivi un entrainement de yoga (un style de séances mené dans la chaleur) et particulièrement lors de la période de passation des concours (à l'enseignement) car elle en avait besoin. Evelyne n'était pas non plus

engagée dans une pratique au temps de l'enquête mais elle a auparavant exploré des cours de styles différents.

10.4 La logistique intrinsèque à l'étude

D'un côté l'accès au terrain a été facilitée par la présence régulière et répétée de la praticienne-chercheuse dans l'établissement et les contacts très positifs avec les parents. Mais pour la direction d'école, l'équipe pédagogique, les élèves et leurs parents, la mise en place et la participation à une recherche était un phénomène tout à fait nouveau. La confiance de l'établissement scolaire a bien sûr permis plus facilement cette première étude. L'organisation des différentes étapes de l'étude était nouvelle pour la praticienne mais aussi pour le directeur de l'école. La qualité de la collaboration et l'écoute active de part et d'autre ont permis à toutes ces étapes de se faire harmonieusement avec l'établissement. La méthode quantitative a nécessité plus d'intervention de la part de l'établissement. En effet la direction de l'école et les deux enseignantes des deux classes ont dû organiser en amont les dates de passation des questionnaires, au niveau matériel et logistique. Celle-ci a été organisée pendant le temps scolaire en 4 groupes. La collaboration des enseignantes mais aussi du personnel administratif de l'école a été essentielle.

Les considérations éthiques ont aussi été très présentes tout au long de cette étape de récolte des données (le rappel des normes éthiques aux élèves mais aussi aux enseignantes.) La connaissance de l'établissement et des contraintes en termes d'espace et d'organisation du temps ont permis de mettre en place une logistique adaptée et d'anticiper tant que possible les éventuelles difficultés.

L'absence de tablettes en classe comme initialement prévues par l'école a entrainé la nécessite d'organiser la mise en place des questionnaires dans une salle informatique située au sein du collège de l'établissement (très souvent occupée par les élèves du collège). Cette salle se trouve deux étages au-dessus de l'école primaire, dans le même bâtiment. Cette étape a présenté un défi logistique, imposant la nécessité d'assurer un encadrement additionnel, inclure le temps d'installation et désinstallation de la salle dans un temps court. De plus, cette phase a été entravée par le non-fonctionnement de certains ordinateurs, entrainement un ralentissement au démarrage de la session de

passation. En outre, certains élèves n'avaient aucune familiarité avec l'utilisation du matériel informatique nécessitant des ajustements importants pour garantir une passation fluide

La passation des entretiens semi-directifs en début d'année nous a semblé plus aisée à mettre en place même si cela exigeait de rappeler aux enseignantes les dates et les horaires de présence très précis prévus dans le calendrier de la recherche auxquels les élèves devaient être présents.

Les listes des élèves participant aux entretiens semi-directifs étaient constituées en tout début d'année, les horaires des entretiens en petits groupes affichés en classe et intégrés à l'agenda des élèves. Dans cette phase de la recherche, la communication hebdomadaire avec l'équipe enseignante a été importante. La présence de la praticienne-chercheuse, depuis longtemps dans l'établissement, a favorisé une relation de confiance. Celle-ci a été amplifiée aussi par le fait qu'une partie des élèves et des parents connaissaient les IBYPA aussi depuis longtemps.

La planification des dates de passations de questionnaires dans l'agenda dense de l'école, celle des tests (pour les élèves participant aux interventions) et les entretiens, le calendrier précis des dates des interventions sur toute l'année scolaire, est un processus complexe. Nous nous sommes questionnés dès le début de la recherche sur la faisabilité d'un tel processus pour des chercheurs qui seraient totalement externes à l'établissement.

Chapitre 11 – La récolte des données et leur analyse

Nous avons choisi de mener une étude longitudinale à méthode mixte avec dominance qualitative. Les questionnaires enrichissant les données récoltées par les entretiens semi-directifs. La méthode quantitative dans notre étude est donc plus destinée à la description de l'échantillon plus qu'à chercher à trouver des résultats généralisables à d'autres contextes. Les questionnaires soumis aux élèves participants aux IBYPA et au groupe témoin ainsi que les parents des élèves ayant participé aux interventions nous ont paru extrêmement important pour pouvoir connaître le public spécifique des classes de CM2, d'autant plus que la pandémie de la COVID-19 s'est manifestée au cœur de l'étude en mars 2020.
Commençons par décrire les différentes étapes de la recherche.

11.1 Les différentes phases de la récolte des données

Trois phases (tableau 7) ont permis de récolter des informations à trois moments importants de la recherche, avant, pendant, à la fin et après la mise en place des IBYPA. Elles ont rendu possible une comparaison entre la situation en début d'année scolaire et en fin d'année pour mesurer l'apport de la mise en place du programme basé sur les IBYPA sur le développement des CPS et de l'attention chez les élèves.

Dans notre étude, nous avons choisi de mener simultanément au moment du recueil des données, la méthode quantitative et qualitative. Les entretiens semi-directifs et les questions ouvertes dans les questionnaires relèvent de la méthodologie qualitative et elles sont articulées avec les questionnaires aux différentes phases de l'étude. Les deux démarches se sont complétées tout au long de l'étude.

Cette modalité d'organisation de la recherche correspond à l'une des modalités énoncées comme les plus fréquentes (Creswell et al., 2006) où la méthode quantitative vient enrichir l'étude qualitative. De plus, le fait que la chercheuse était « experte » du domaine d'enseignement des IBYPA, et implantée dans l'établissement choisi, a permis d'accéder facilement au champ spécifique choisi mais aussi d'adapter les outils de mesure au contexte et à la tranche d'âge des élèves concernés.

Tableau n° 7 : Les 3 phases de la recherche

Pré-test (sept. 2019)	• Tous les élèves de CM2 de l'établissement : questionnaire en ligne école • Élèves de CM2 ayant choisi de participer au programme: focus groupes (6 élèves max par groupe) • Enseignantes et directeur : focus groupes • Parents d'élèves : questionnaire en ligne
Test (oct.2019-mai 2020)	• Élèves ayant choisi de suivre le programme : test STAIC court état et test IOS Résultats non exploitables : la COVID-19 • Formatrice : observations (carnet de bord et travaux d'élèves)
Post-test (juin) (oct. 2020)	**Juin 2020 en ligne et papier (effet confinement) :** • Élèves (tous les élèves de CM2) : questionnaire en ligne • Élèves ayant participé au programme : Test STAIC court, focus groupes (6 élèves max par groupe), test IOSS en ligne (Résultats non exploitables : la COVID-19) • Enseignantes : entretiens en groupe • Directeur : entretien individuel • Parents d'élèves : questionnaire en ligne
	Oct. 2020 (début du collège) : • Élèves ayant participé au programme : questionnaire papier ou en ligne (la COVID-19)

L'expertise du terrain a permis l'écriture du guide des entretiens (ou canevas) semi-directifs destinés aux élèves, aux enseignantes et au directeur. Tous ces éléments justifient aussi que « la proximité du chercheur au terrain, son implication éventuelle deviennent un élément -clef des choix méthodologiques, du dosage du qualitatif et du quantitatif, de l'organisation des étapes de la recherche, voire des modes de *restitution* des résultats » (Nagels, 2022, p.305).

Décrivons maintenant les questionnaires puis les entretiens semi-directifs.

11.2 Les questionnaires

11.2.1 La rédaction des questionnaires et l'implication de la praticienne

La recherche des items liés aux thématiques et aux questions de la recherche s'est faite en suivant la revue de la littérature. Le choix a été rapidement pris de faire appel à des questionnaires auto-rapportés validés issus de la psychologie, tout en ajoutant des items en lien direct avec l'expérience de terrain de la chercheuse. L'expérience d'enseignement et les réflexions déjà menées sur l'impact de la pratique ont orienté la création des questionnaires. Notamment l'implication d'anciens élèves, de parents enseignants (qui ne faisaient pas partie de l'échantillon) dans la création de quelques items. Il nous a semblé important d'impliquer le terrain à la recherche. (*Bottom up, top down*).

11.2.2 Les questions fermées

Les questionnaires soumis en deux temps (T1-T2) à l'ensemble des élèves des deux classes de CM2 comprennent des questions fermées et des questions ouvertes. La première partie des questionnaires comprend des données sur l'élève, sa classe, son genre, son expérience et son inscription aux ateliers. Elle débute en premier lieu, par la première partie du questionnaire composé des 20 items du STAIC trait pour enfants de Spielberger (1973) puis va questionner des éléments en lien avec nos questions de recherche, ainsi que les rythmes scolaires et extra-scolaire. Par ailleurs, des items extraits d'échelles ont été intégrées aux questionnaires comme le BESC version française, (Joliffe et Farrington, 2006), et le EAQ 30 (Lahaye et al., 2011). Le choix a été fait de ne pas faire passer plusieurs questionnaires auto rapportés mais plutôt de créer une compilation de plusieurs échelles en y ajoutant aussi des items crées par la praticienne chercheuse. L'ensemble des questionnaires a fait l'objet de la création d'un dictionnaire des codes pour faciliter ensuite le traitement et l'analyse par thématique.

11.2.3 Les questions ouvertes

Des questions ouvertes ont fait partie des questionnaires pour les élèves et pour les parents. Ces parties qualitatives ont été très intéressantes, tout particulièrement chez les parents.

11.2.4 La tenue d'une « pré-enquête »

Un entretien avec une psychologue clinicienne qui exerce dans un hôpital universitaire parisien et travaille avec des enfants du même âge sur l'anxiété a permis d'aboutir au choix de deux versions du STAI C. La première partie de la version longue (Spielberger, 1973) a été utilisée pour le questionnaire soumis à l'ensemble des élèves (Groupe Intervention et Groupe Témoin) et une version courte (Marteau & Bekker, 1992) au début et en fin d'année de la passation des tests du groupe intervention.

Des ajustements et des améliorations ont été apportées aux instruments en utilisant des entretiens exploratoires avec des enfants du même âge que ceux participant à notre étude ainsi qu'avec les parents proches de la praticienne chercheuse. En amont, le questionnaire prévu pour le début d'année scolaire a été pré- testé en étant administré à une enfant de CM2 qui n'était pas élève dans l'établissement de notre recherche. Les commentaires de cette élève ont permis de modifier les outils et, dans certains cas d'ajuster le langage afin qu'il soit plus compréhensible pour des élèves âgés de 10-11 ans. De plus, la version informatique du questionnaire conçue pour être administrée par *Lime Survey* a été évaluée en termes de facilité d'utilisation. Par ailleurs, certains items des questionnaires destinés aux élèves ont été discutés en amont avec Professeur Rebecca Shankland, et plus spécifiquement avec une psychologue qui travaille auprès des enfants du même âge sur l'anxiété dans un hôpital universitaire parisien.
Le questionnaire destiné aux parents des élèves, a également fait l'objet d'une pré-validation. Deux mères ont participé au pré-test. L'une avait une fille dans la même tranche d'âge que les élèves participants (CM2), l'autre avait une fille entrant en 6e et était par ailleurs enseignante. Les questions ont été clarifiées et validées par les deux parents. Les commentaires recueillis ont permis de peaufiner les questionnaires et ont offert une évaluation pratique, critique et très concrète de l'approche de recherche adoptée. Cette phase nous a paru très bénéfique.

11.2.5 Les tests destinés aux élèves participants aux séances

Deux échelles ont été choisies, l'une pour la mesure de l'anxiété (STAI-C) et l'autre pour la proximité relationnelle (IOS) (Aron, Aron, & Smollan, 1992). Mais comme mentionné précédemment en raison de la COVID-19 elles n'ont pas pu être exploitées car les parents étaient pour certains élèves à proximité au moment de la passation.

11.3 Les entretiens semi-directifs

Nous allons à présent décrire la méthode de collecte des données basée sur les entretiens semi directifs menés.

Cette situation permet de recueillir le discours des participants ainsi que leurs représentations, vécus et émotions. Elle permet de plonger dans la compréhension de leurs expériences. Dans ce contexte, les entretiens sont réalisés en face-à-face avec les interviewés (durée de 25 minutes). La particularité des entretiens semi-directifs réside dans la capacité à s'adapter à l'ordre des questions en fonction du discours de l'interviewé, tout en conservant une certaine logique. La confiance et l'écoute sont très importantes. Afin de favoriser la liberté d'expression des interviewés, les grilles d'entretien sont conçues comme des instruments flexibles qui jouent un rôle de guide. Elles ont pour vocation d'encourager les personnes à discuter du sujet, de mener une conversation approfondie. L'objectif est « d'obtenir un discours librement formé par l'interviewé, et un discours répondant aux questions de la recherche » (Blanchet & Gotman, 2007, p.62). Un espace de communication, de libre expression émerge dans lequel les interviewés peuvent suivre leur propre raisonnement personnel (Marquet et al., 2022).

Ces entretiens ont été menés avec l'ensemble des 32 élèves en petits groupes de 5 ou 6 élèves en début et fin d'année scolaire ainsi qu'avec les enseignantes et le directeur de l'école primaire.

11.3.1 les entretiens avec les élèves

Les entretiens semi-directifs ont marqué le premier échange avec les élèves depuis la phase de présentation initiale de la recherche en début d'année, et la période où les questionnaires ont été administrés en salle informatique. A ce stade, une relation de confiance était donc déjà établie avec eux. En outre, la présence de plusieurs anciens élèves au sein des groupes de discussion a contribué à instaurer une atmosphère détendue.
La structure des grilles d'entretien en début et fin d'année a été très similaire, à la différence qu'en fin d'année nous avons ajouté la thématique de l'évaluation du programme et aussi de la pratique à distance (en raison du confinement lié à la COVID-19). Voir l'annexe 1 pour la première grille (début d'année) et l'annexe 2 pour la deuxième grille (fin d'année).

11.3.2 Avec les enseignantes

L'entretien de début d'année menée avec les enseignantes a marqué comme pour les élèves, le premier temps d'échange. Nous nous étions rencontrées assez brièvement en classe lors de la présentation des différentes phases de la recherche aux élèves puis rapidement le temps de l'accompagnement en salle informatique pour la passation des questionnaires. Pour ce premier entretien, le directeur de l'école était aussi présent. Un rapport de confiance avait déjà été établi depuis un an pour pouvoir mettre en place la recherche.

La structure des grilles d'entretien utilisée avec les élèves et les enseignantes et le directeur était assez similaire.

11.3.3 Avec le directeur

De nombreux rendez-vous logistiques ont été organisés en amont de la recherche. Un climat de confiance a donc été établi bien en amont de l'entretien de début d'année auquel a participé le directeur avec les deux enseignantes. En fin d'année l'entretien a eu lieu en privé à l'école, au début des vacances scolaires et avec les précautions sanitaires en vigueur en juillet 2020. La structure de la grille d'entretien de fin d'année a inclus aussi des questions relatives à l'évaluation du processus de recherche et aussi

de la période particulière de l'enseignement du yoga et de la présence attentive à distance.

11.4 L'analyse des données

Pour l'analyse des données quantitatives nous avons débuté par des analyses préliminaires puis des analyses descriptives (profil des élèves, profil des parents), puis nous avons procédé à des comparaisons de groupe et de sous-groupes en fonction des thématiques de notre question et nos sous questions de recherche et approfondir nos pistes de réflexion. L'ensemble des données étaient anonymisées. Nous avons pu analyser les données globalement en T1 et en T2 par groupe de répondants. Le logiciel SPSS a été utilisé. Les éléments statistiques ont été contrôlés par un sociologue de l'éducation.

En ce qui concerne l'analyse des données qualitatives des entretiens semi-directifs tous les entretiens ont été retranscrits exactement mot à mot pour maintenir exactement les propos des acteurs de l'étude et particulièrement des élèves.
Les enregistrements ont été ré écoutés plusieurs fois avant le début du processus d'analyse par catégories. Une immersion dans les entretiens a été fondamentale.
En effet, il s'agit de s'immerger dans les informations récoltées, et entrer dans le monde subjectif d'autrui (Albarello, 2010).
La méthodologie d'analyse adoptée a été structurée autour du processus de catégorisation, visant à regrouper les informations recueillies par unité de sens.
Dans un premier temps les entretiens retranscrits ont été classés par groupe de pratique (groupe du lundi groupe du jeudi), puis peu à peu analysés et subdivisés par thématique et catégories.

La partie qualitative des questionnaires aux élèves et aux enseignants a aussi été catégorisée et sous-catégorisée. Lors des analyses, les systèmes de codes ont été revus régulièrement et affinés. De nouvelles catégories ont émergé du terrain. 2 chercheuses en Sciences de l'éducation ont participé à la réflexion sur les catégorisations. L'approche qualitative présente l'avantage de mettre en évidence la subtilité des représentations mentales (Albarello, 2010). Ainsi les éléments qualitatifs ont permis

parfois de retourner aux éléments quantitatifs descriptifs pour observer les catégories avec un autre regard

Chapitre 12 – L'éthique de la recherche

12.1 L'échantillonnage et les considérations éthiques

La présente étude a été acceptée par la commission éthique de la Faculté de Psychologie de l'Université de Genève. Elle suit la charte éthique et de déontologie qui s'applique à l'université de Genève. Les fondements éthiques sont regroupés en 4 parties :

- La recherche de la vérité,
- La liberté d'enseignement et de la recherche,
- L'engagement et la responsabilité,
- Le respect de la personne.

Elle a fait l'objet d'une évaluation très détaillée du dossier sur le déroulement de la recherche, ses objectifs, les modalités de recrutement des répondants, la procédure de collecte des données, le matériel de récolte des données. En outre la commission a procédé à une lecture de l'ensemble des matériels (les questionnaires, guides d'entretien, formulaires de consentement.) et un certain nombre de précisions ont été demandés. Nous les avons intégrées dans cette partie méthodologique.

12.1.1 Les élèves

Tableau n° 8 : Les élèves participants à la recherche

Elèves de CM2 A et B participant aux IBYPA	32
Elèves de CM2 A et B ne participant pas aux IBYPA	28

Le nombre d'élèves ayant souhaité participer à l'étude s'élève à 60 (2 familles n'ont pas donné leur consentement).

Ils sont répartis comme suit :

- 28 élèves des classes de CM2 A et CM2 B ne participant pas aux IBYPA (groupe témoin)
- 32 élèves des classes de CM2 A et CM2 B participant aux IBYPA (groupe intervention)

Au total, 60 élèves ont donc participé à l'étude. 2 familles du groupe contrôle ont refusé que leur enfant participe à l'étude. La composition des groupes était assez équilibrée puisque sur les 32 élèves volontaires, le nombre de fille s'élevait à 19 et le nombre de garçon à 13. Le groupe du lundi de 12h10 à 12h55, était composé de 9 filles et 7 garçons, et celui du jeudi, de 10 filles et 6 garçons. Sur les 32 élèves inscrits, 10 avaient déjà pratiqué le yoga dans les plus petites classes. Ceux-ci ont tenu un rôle important car connaissant l'activité ils ont probablement motivé d'autres élèves à s'inscrire.

12.1.2 Les parents

Tous les parents (32) des élèves inscrits aux IBYPA ont été sollicités pour répondre au questionnaire en début (T1) et fin d'année scolaire (T2). Un seul parent par cellule familiale était invité à répondre au questionnaire. Ainsi 32 familles ont reçu le questionnaire en ligne. Le questionnaire en temps 2 était composé des mêmes items que celui du temps 1. Y a été ajouté une partie évaluative du programme, ainsi qu'une partie intitulée « école à la maison », composée d'items miroirs en lien avec le questionnaire destiné aux enfants. Cette démarche a bien sûr été validée avec la direction de l'école, en contact avec les parents.

12.1.3 Le directeur de l'école primaire et les enseignantes

Comme nous le verrons plus en détails dans le chapitre 15 les directeurs des écoles Lasalliennes ont des responsabilités à la fois éducatives, pédagogiques, pastorales et administratives. Dans le cas de notre étude, le directeur a eu tout pouvoir pour autoriser la recherche menée dans son établissement. Il a donné son accord formel sur le projet et a signé le protocole de la recherche. De plus, il a demandé et obtenu l'accord de l'Association des Parents d'élèves de l'établissement. Ainsi, le directeur a eu un rôle fondamental dans le processus de mise en place de la recherche. Celui-ci était particulièrement impliqué car il avait été enseignant pendant 2 années auprès d'une classe de CM2. En outre, avant d'arriver dans cet établissement, le directeur avait enseigné 18 ans dans une école primaire d'ile de France.

Plusieurs rendez-vous ont été nécessaires pour expliciter la démarche en amont du protocole, et notamment organiser administrativement tous les éléments indispensables en respect avec l'éthique de la recherche (envoie par le directeur des emails à l'ensemble des parents des deux classes, gestion des inscriptions, envoie et récolte des lettres de consentement, organisation du planning des passations des questionnaires, etc.). L'engagement de la direction et le temps dédié à la mise en place et au suivi ont été importants. Ceci a favorisé de très bonnes conditions pour que la recherche se mette en place de manière qualitative.

Les deux enseignantes ont été sollicité à deux reprises, en tout début d'année scolaire et à la fin. Le premier entretien a regroupé les 2 enseignantes et le directeur. Celles-ci étant toutes les deux nouvelles dans l'établissement, il a semblé plus cohérent d'organiser le premier entretien en les regroupant avec le directeur de l'école. Pour la première, l'enseignement constituait une reconversion professionnelle. Celle-ci avait enseigné 2 ans auprès de classe de cm2, dans un établissement parisien. La seconde, toute jeune enseignante, avait 2 ans d'expérience auprès de classes de CE2 dans un établissement parisien, classé en zone prioritaire.

Les enseignantes ayant participé à la recherche étaient au nombre de 2. Chacune en charge d'une classe de CM2 (le cm2 A et le cm2 B) elles ont eu l'entière liberté de participer ou non aux entretiens menés en début et en fin d'année scolaire. Ceci était très clairement mentionné lors de la première rencontre. Le projet a eu lieu dans le cadre extra-scolaire et ne touchait en aucun cas à leur pratique d'enseignement. Les enseignantes ont été informées du fait qu'elles pouvaient se retirer en tout temps sans fournir de justifications. L'entretien de début d'année a eu lieu dans la salle de pratique de yoga pour permettre de sortir du cadre de l'école primaire et favoriser aussi une mise en distance avec le quotidien de l'école. Ce premier entretien a été groupé avec celui du directeur. Les entretiens ont été enregistrés pour favoriser la retranscription dans son intégralité. Les enseignantes ont été informées de la confidentialité des données récoltées.

12.2 L'éthique des données : l'application des considérations (principes – posture) éthiques

Les élèves étant mineurs, le consentement de leur parent à participer à la recherche a été demandé. Mais parallèlement à cette démarche, indispensable, leur consentement éclairé a aussi été fondamental dans le processus de récole des données. Dès la première présentation du projet qui a été faite en classe, les enfants ont été informés qu'ils étaient au cœur de la recherche, et que leurs propos pourraient être utiles à l'avenir pour améliorer le bien- être dans l'école. La relation de confiance qui avait été développée avec la direction de l'école, les parents, les enseignants a pu avoir un impact sur la confiance avec les élèves. De plus, 10 élèves du groupe d'intervention avaient déjà participé à des ateliers au sein de l'établissement. Leur réinscription et leur engagement dans le processus de la recherche a pu aussi créer un climat de confiance avec l'ensemble, des élèves participant à l'étude. Cette confiance nous a paru essentielle pour favoriser un climat propice à la fois à la pratique du yoga et de la présence attentive, mais aussi au dialogue avec les élèves.

L'enseignement du yoga ayant lieu sur le temps périscolaire, avec une personne extérieure à l'école et à l'équipe pédagogique, a aussi favorisé un climat de confiance, d'ouverture. Les ateliers ont eu lieu dans un espace situé à l'opposé des locaux de l'école primaire, dans la partie du lycée. Cette salle a été dédiée à l'activité. Les entretiens semi-directifs avec les élèves inscrits et la passation des tests ont aussi pris place dans cette même salle de pratique. Ce lieu a permis de respecter la confidentialité des répondants. Ceci a aussi favorisé une prise de distance avec le quotidien des élèves en classe. Tous ces éléments nous semblent important à prendre en considération alors que d'habitude au quotidien les élèves sont plus généralement dans des relations verticales avec les adultes. Selon Evéquoz (1990) la classe est un système artificiel fondé sur une structure hiérarchique double, celui de l'enseignant et ses élèves. Les interactions entre l'enseignant et l'élève y sont verticales. Elles sont horizontales entre les élèves eux-mêmes.

Toutefois, la passation des questionnaires informatisés destinée à l'ensemble des élèves (groupe contrôle et groupe d'expérimentation) à quant à elle été organisée en salle informatique en petits groupe sur le temps scolaire pour permettre à tous les

élèves ayant donné leur consentement, d'y participer. Cette passation a eu lieu dans le même bâtiment que l'école primaire, au niveau du collège. Les questionnaires destinés aux parents ont été informatisés sur le système de sondage en ligne *Lime Survey* et remplis au domicile des parents.

Au-delà du cadre éthique de l'université, les valeurs transmises par la pratique du yoga et de la présence attentive ont aussi joué un rôle dans le climat de confiance mis en place par la praticienne. De surcroit, les valeurs liées à la pédagogique lassalienne ont pu aussi avoir un impact favorisant l'engagement des élèves et de tous les acteurs questionnés pendant l'étude (voir chapitre sur le contexte de l'école)
De surcout, assentir à une recherche ne concerne pas uniquement les considérations liées à la participation ; à travers cette expérience, l'enfant fait aussi l'apprentissage d'une forme de citoyenneté´ (Montero, 2009). De fait, offrir aux enfants un rôle actif dans la prise de décision favorise leur évolution en tant qu'individus autonomes et leur pratique d'autogouvernance (Ford et al., 2007). En les incluant à part entière dans la recherche, Ford et ses collègues (2007) estiment que les enfants ont l'opportunité de prendre conscience et d'expérimenter le respect d'autrui à leur égard.

12.2.1 Les précautions

Très régulièrement et particulièrement avant les passations ont été rappelées aux élèves la confidentialité de leurs propos, nous avons aussi pris le temps d'expliquer à chacun ce que signifiait l'anonymisation des données. Au début de chaque passation (questionnaires, entretiens semi-directifs et entretiens collectifs), les informations concernant la recherche (considérations éthiques ; anonymat ; confidentialité ; usage, conservation et suppression des enregistrements audio ; but de la recherche ; possibilité d'interrompre sa participation à la recherche à chaque étape du processus…) ont été répétées et la chercheuse s'est assurée que les répondants avaient bien compris ces différents points. Par ailleurs, dès les premiers rendez-vous avec la direction de l'école, nous nous sommes engagés à faire une restitution des premiers résultats de la recherche à la fin de l'étude. Cette présentation a eu lieu et a permis de rassembler tous les acteurs ayant participé à la recherche. Cette restitution a fait partie intégrale du processus de la recherche.

Dès les premiers entretiens avec le directeur, l'engagement a été pris de faire un retour sur les données à l'ensemble des personnes ayant participées à l'étude. Une présentation des premiers résultats a été faite à la fin de la recherche, à toute personne de l'établissement scolaire qui le souhaitait (anciens élèves, parents, équipe pédagogique de l'école primaire et du collège.)

12.2.2 La communication avec les parents

Les parents des élèves inscrits aux ateliers hebdomadaires ont reçu une lettre de consentement pour la passation des questionnaires, des tests et la participation aux entretiens semi-directifs. Et les parents dont les élèves n'étaient pas inscrits aux ateliers, ont reçu une lettre de consentement uniquement pour la passation des questionnaires. Sur cette lettre figurait aussi mes coordonnées afin de pouvoir me contacter en cas de question et la possibilité de se désister était aussi indiquée.

L'ensemble des parents de tous les élèves de CM2 a été informé par écrit que leur enfant sera invité à répondre à un questionnaire sur les compétences psychosociales deux fois dans l'année que leur enfant suive ou non le programme. S'ils n'étaient pas d'accord, ils pouvaient s'y opposer mais dans ce cas, leur enfant ne pourrait pas suivre le programme hebdomadaire puisqu'il s'agissait d'une condition préalable. Le refus des parents quant à la complétion par leur enfant du questionnaire « sur les compétences psychosociales » deux fois dans l'année », constituait un critère d'exclusion.

En accord avec la direction de l'établissement scolaire, l'ensemble des lettres de consentement (ainsi que la lettre d'engagement du chercheur signée) ont été remis sous enveloppe aux élèves en classe en début d'année scolaire et retournées de la même manière. Le carnet de correspondance des élèves utilisé généralement par l'enseignante, pour communiquer avec les parents, s'est avéré le moyen de communication le plus simple et efficace. Il a permis de récolter toutes les lettres de consentement avant le début de la recherche. Par la suite, l'envoie aux parents des questionnaires anonyme en ligne (Lime Survey) a été fait par la boite mail de la direction de l'école.

La gratuité n'était pas un élément incitatif. En effet, la plupart des activités extra-scolaires proposées dans l'établissement sont non payantes. Les élèves ont un large choix d'activités durant la pause de midi (ils en choisissent plusieurs par semaine, jeux d'échecs, théâtre, musique, jeux de société, yoga & présence attentive etc.). Par ailleurs, la gratuité des ateliers de yoga et présence attentive durant la recherche était un choix éthique de ma part.

Chapitre 13 – Les spécificités du programme YOGAMINI

Dans ce chapitre, nous présenterons les éléments clés du programme enseigné en milieu scolaire et ses particularités.
Les IBYPA se sont construites aussi à partir de la pratique et de l'expérience personnelle de la praticienne. La formation à l'enseignement du yoga pour les adultes a été suivie en France dans la lignée du Maitre T Krishnamacharya, et la formation aux techniques spécifiques pour les enfants auprès de Marsha Wenig aux Etats-Unis. La participation à des séminaires de formation à la présence attentive spécifiquement conçus pour les éducateurs, auprès de Thich Nath Han et la pratique du programme MBSR fondé par Jon Kabat-Zinn ont aussi eu un impact très important sur la construction et le développement du programme yogamini. Nous avons suivi la formation à la méthode Eline Snel (2010) ainsi que le programme Care for teachers (Jennings, P ; Turksma, C ; Brown,, R.C 2007).

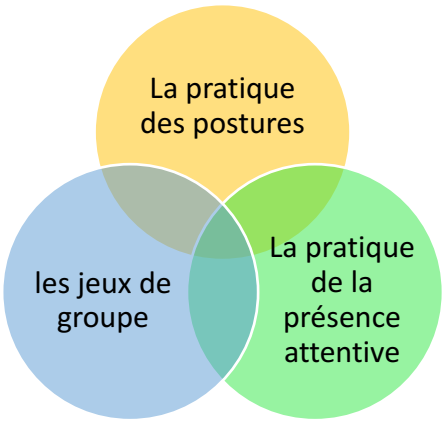
13.1 L'éthique de la praticienne-chercheuse

Le programme des ateliers et des formations a été fortement réduit depuis le début de la pandémie en 2020, cette mise en veille a coïncidé aussi avec le processus de distanciation inhérent au processus de la thèse. La recherche d'objectivité est un processus au cœur de la recherche. Il nous a semblé important d'être moins engagés dans des projets nous éloignant du terrain spécifique de l'étude. En effet, la posture de chercheuse exige une neutralité qui ne peut pas se déployer lorsque le chercheur reste engagé fortement dans la vie publique. La distance avec l'objet de recherche est aussi nécessaire pour éviter les conflits d'intérêt et le militantisme (Artis, 2021). Ce processus de mise à distance a été nettement exacerbé par la pandémie et les trois confinements en France pendant lesquels aucune séance de yoga et présence attentive ne pouvait avoir lieu en présentiel. Le va et vient entre pratique et recherche n'a ainsi pas été possible de la manière qu'il avait été pensé en amont de l'étude. La pandémie et les contraintes liées aux normes sanitaires ont ainsi eu un net impact sur la posture de la praticienne-chercheuse. Le doute et l'esprit critique du chercheur en ont peut-être été amplifiés. Par ailleurs, l'échange et le dialogue avec la communauté

académique ont été nettement diminués pendant la deuxième partie de l'étude, lors de l'écriture de la thèse et de l'analyse des données. Dans une certaine mesure, la recherche d'objectivité, faute de dialogue possible, a beaucoup moins permis la comparabilité des résultats de l'étude avec d'autres chercheurs du domaine. Mais comme nous le rappellent Depraz et al. (2011), « aucune approche méthodologique de l'expérience n'est neutre. La dimension herméneutique du processus est inéluctable : tout examen est une interprétation, et toute interprétation révèle et masque tout à la fois » (p.25).

13.2 Le déroulement des séances

Figure 3 : Contenu d'une séance type



En début de séance, l'expression de la motivation, de l'intention des séances et les consignes qui permettent de maintenir des conditions de calme, propices à la détente sont partagées avec le groupe. La motivation et l'engagement des élèves sont rappelés régulièrement. Un temps d'installation et de transition sont nécessaires pour permettre aux élèves (tout en restant dans l'établissement scolaire) de vivre quelques instants chaque semaine dans un espace qui est dédié à la détente. La pédagogie des séances est ainsi différente de celle qui est pratiquée en classe. Elle n'est pas articulée autour de la relation maitre/élève de la même façon qu'en classe. Le contenu des séances et l'objectif de détente, de lâcher prise en milieu de journée, invitent à une pédagogie centrée sur l'élève, une pédagogie participative, tout en laissant la place au (x) changement (s). Les exercices s'adaptent ainsi aux besoins du groupe. Pour ces raisons aussi, les séances contrastent avec le quotidien des élèves à l'école.

Présenté de façon ludique et pédagogique, chaque atelier à thème alterne des postures dynamiques et apaisantes en petits groupes (ici 16 élèves pour la recherche mais en général les groupes sont entre 12-16). Les séances débutent par un temps de dialogue et d'échanges, une série d'étirements, puis selon le thème choisi le programme va inclure des postures assises, debout, des postures d'équilibre, des flexions en avant et en arrière, des enchainements, des jeux de groupe, des temps créatifs (dessins, écriture et partage de méditations guidées). Les séances sont aussi ponctuées de temps d'entrainement à l'attention, d'exercices de respiration, et de postures ressources. Les séances se terminent par un temps en posture allongée (souvent l'exercice du scan corporel). A la différence des séances pour les adultes, le temps de pratique des postures est beaucoup plus court et varié. Par ailleurs, les *pranayamas* sont pratiqués sans aucune rétention du souffle. L'objectif des exercices de respiration avec les enfants est de développer la conscience sensorielle du souffle, l'expérience de la respiration. Ainsi la pratique consiste par exemple à diriger son attention sur le passage de l'air au niveau des narines, d'observer les sensations de fraicheur, de chaleur. Ou d'observer les sensations au niveau du ventre (respiration abdominale). La pratique consiste à réorienter régulièrement l'attention vers la respiration. L'objectif est de revenir souvent à la conscience du souffle et que les exercices puissent être réutilisés dans le quotidien.

L'espace des séances devient peu à peu un refuge pour les élèves. S'ils le souhaitent, l'espace d'écoute proposé pendant les séances, le climat, et l'ambiance « calme » peuvent permettre d'exprimer, de déposer les émotions, que ce soit les contrariétés scolaires ou tout simplement partager avec le groupe un moment important de la journée. L'élève est aussi encouragé tout au long des séances à s'exprimer à la première personne. L'entrainement à la présence attentive par les exercices corporels, le centrage sur la respiration et le développement de l'imaginaire au travers des méditations guidées encouragent les élèves à réfléchir et à parfois observer leurs expériences, leurs ressentis dans un temps partagé avec le groupe. L'objectif est de développer la confiance en soi au sein du groupe dans un climat de confiance. Ainsi les liens interpersonnels sont- ils très importants.

13.3 Les spécificités de la pédagogie

13.3.1 La liberté, le mouvement corporel et la créativité

Des enchainements tels que la « salutation au soleil » sont pratiqués régulièrement. Les élèves sont invités aussi à créer leur(s) propre(s) enchainement(s) et de le partager avec les autres. L'objectif est de mémoriser des séquences simples qui puissent être réutilisées en dehors des interventions. Nous verrons lors de l'analyse des données, quelques illustrations de pratiques de postures, de jeux de groupe mentionnées par les élèves et leurs parents.

Pendant les séances, l'élève est tout à fait autorisé à ne pas pratiquer une posture enseignée ou un exercice s'il ne le souhaite pas (dans la mesure où il respecte le silence et le groupe). Il arrive par exemple qu'un élève souhaite s'allonger tout au long d'une séance pour se reposer (parfois même s'endormir) ou travailler spécifiquement une seule posture qu'il souhaite perfectionner. Une certaine autonomie est encouragée avec la contrainte de l'espace de la salle et la promiscuité des élèves. Comme dans une classe Montessori, le respect du rythme de travail de l'enfant (les travaux) est favorisé. Cette pédagogie centrée sur l'enfant, permet à la fois une écoute attentive et le partage des émotions de chacun dans le groupe. On retrouve aussi parfois des similitudes avec la forme de la famille, de la fratrie qui contraste avec la forme scolaire.

13.3.2 Un enseignement non évaluatif, non compétitif

Le système évaluatif d'une séance, à la différence d'une grande partie des activités extra-scolaires proposées dans l'établissement et en dehors de l'école, est basé sur la non-compétitivité. Ce principe est rappelé aux élèves régulièrement dans les séances, notamment lorsque les élèves pourraient avoir tendance à se comparer les uns aux autres et tout particulièrement dans les postures physiques difficiles (les postures d'équilibre comme celle du corbeau). Cette non-compétitivité n'exclue pas bien sûr le plaisir de l'endurance, de la persévérance dans les exercices. Ainsi, les élèves sont-ils encouragés à s'entrainer s'ils le souhaitent en dehors du cadre de l'école dans une sélection de postures de leur choix. Les élèves de CM2 ont besoin de défis, pour motiver la pratique. Par ailleurs, l'élan et l'assiduité des élèves va permettre aussi une

participation plus dynamique aux séances. L'élève est encouragé à pratiquer la ou les postures de travail qu'il a sélectionnées. Il est aussi invité régulièrement à partager avec les autres élèves les nouvelles postures qu'il a créés. Nous reviendrons dans l'analyse des données sur un certain nombre d'entre elles.
Ainsi, il n'y a pas d'évaluation « classique » dans une séance de yoga pour les élèves. On peut néanmoins parler d'une évaluation informelle qui va porter sur la progression de l'élève dans les postures, les enchainements, sur les capacités à s'auto-discipliner parfois. L'élève est placé dans un contexte d'apprentissage ou il lui est demandé d'être actif, participatif et collaboratif.

13.3.3 L'ambiance de classe

L'ambiance de classe est souvent plus proche d'une ambiance familiale, de fratrie que de la forme scolaire traditionnelle. Le placement est ainsi extrêmement important et détermine aussi la qualité des interventions. Quant au matériel nécessaire, le jour de l'activité, les élèves portent si possible une tenue souple et la pratique se fait pieds nus ou parfois en chaussettes. Les élèves gardent aussi à leur portée une couverture légère ou un paréo pour se couvrir quand ils en éprouvent le besoin, pendant les temps d'assise, et tout particulièrement en fin de séance lors des temps dédiés à la méditation guidée ou à l'exercice du scan corporel en position couchée.

13.3.4 L'évocation de la nature / le lien avec la nature dans les séances

L'évocation de la nature est un thème récurrent lors des IBYPA, s'agissant des noms des postures, mais aussi de l'univers sonore régulièrement présent, tout particulièrement en début et fin de séance. Les postures de yoga évoquent le nom des animaux et mettent en avant leurs vertus. La nature est synonyme de ressourcement et d'apaisement (Dodeler, 2021, p. 115) Les enfants en milieu urbain, y sont particulièrement sensibles dès leur plus jeune âge, notamment par l'évocation et l'imitation du monde animal. Le support des postures animales est au cœur des interventions. Les postures sont associées aux qualités particulières d'une sélection d'animaux. A titre d'exemple, les élèves sont amenés à pratiquer la posture des félins, comme le lion (*simhasana*), pour incarner la force et exprimer l'émotion de la colère. De nombreuses postures d'oiseaux, sont supports de l'attention, comme la posture de

l'aigle, le corbeau, ou l'oiseau qui s'envole. Au fur et à mesure des séances, les élèves vont découvrir les postures qui leur permettent de développer la souplesse, la concentration, la force ou le calme.
Ces quatre thèmes sont au cœur du programme et sont rappelés aux élèves lorsqu'ils pratiquent les exercices afin d'encourager leur mémorisation pour une réutilisation au quotidien.

L'objectif général des séances est de permettre aux élèves de :

- Mieux se connaître, développer force, souplesse et dynamisme
- Améliorer la concentration et l'attention
- Cultiver l'estime de soi et favoriser l'optimisme
- Favoriser la relaxation et un meilleur sommeil
- Favoriser la bienveillance, l'empathie et les liens avec les autres

Ces objectifs sont travaillés tout au long de l'année à partir des exercices répétés chaque semaine.

Chapitre 14 – Impact du premier confinement en 2020 sur l'étude et la mise en place du dispositif

14.1 Un contexte sanitaire exceptionnel

La situation sanitaire liée à l'épidémie de La Covid-19, a contraint la France et de nombreux pays à fermer tous les établissements publics en quelques jours. Les établissements scolaires français ferment ainsi leurs portes en France le 14 mars 2020 (décision annoncée le 12 mars 2020 par le président de la République lors d'une allocution télévisée) en application de l'article L313-1 du code de la santé publique française. L'établissement scolaire dans lequel est mené l'étude est contraint comme tous les établissements scolaires de la France, de fermer ses portes, pour une période annoncée au début comme allant de mi-mars 2020 aux vacances de printemps. Cette situation exceptionnelle entraine l'arrêt des séances de yoga en présence (alors que nous avions pratiqué seulement 14 séances). Cet arrêt brutal a impliqué beaucoup d'incertitudes sur la continuité de la recherche. La dernière séance (24^{e}) en présence à l'école était prévue dans le calendrier scolaire le 7 mai 2020 pour ensuite permettre les entretiens en petits groupes et la passation des questionnaires pour une date de fin de recherche le 18 juin 2020.

Dans l'urgence, il a été nécessaire de trouver une solution pour que le projet puisse perdurer. En concertation avec les enseignants les élèves leurs familles et la direction de l'école nous avons décidé de maintenir le programme à distance en maintenant l'activité les mêmes jours (lundi et jeudi) et le temps de la pause méridienne du protocole juste après le déjeuner pour assurer une continuité pédagogique. Ainsi les séances à distance ont débuté le 23 mars 2020.

14.2 L'impact sur l'étude longitudinale

L'incertitude quant à la date de « déconfinement » a pesée sur l'organisation de la phase d'évaluation finale. En effet, Il était impossible d'organiser les dates de passation des tests et des questionnaires longtemps en avance.

14.2.1 Les questionnaires (groupe intervention, groupe témoin)

Ils ont dû aussi être légèrement modifiés pour y intégrer une partie sur l'évaluation de l'école à la maison. Cette partie nous a semblée essentielle à intégrer dans l'évaluation des IBYPA mais surtout pour mieux comprendre comment les élèves et leurs familles avaient pu vivre cette période de transition. D'un point de vue matériel, cette phase a nécessité aussi une logistique particulière puisque les élèves devaient avoir à la fois une tablette pour se voir tous à l'écran, mais aussi un ordinateur pour répondre au questionnaire en ligne. Cette logistique a demandé la participation active des parents dans le processus d'organisation de la passation. L'ensemble de ces démarches a pris beaucoup de temps dans un contexte instable pour tous les acteurs. De nombreuses familles ne disposaient pas de plusieurs ordinateurs, ni de tablettes. Plusieurs élèves, retournés à l'école en juin, ont ainsi pu répondre au questionnaire dans sa version papier. Mais ceci a nécessité une organisation importante en concertation avec les enseignants et la direction d'école et finalement comme nous l'avons mentionnée une partie de ces données n'a pas pu être exploitée (voir partie 4, page 113).

De manière générale, de mars à juin, beaucoup de temps a été dédié à l'envoie des liens pour les séances, l'organisation du planning, etc. en concertation avec les délégués de classe et les parents. La situation a été plus complexe à partir du 14 mai 2020 date de retour à l'école à Paris (classé zone rouge) basé sur le volontariat des parents. Ainsi seule une partie des élèves inscrits aux IBYPA a choisi de retourner en classe à cette date et d'autres sont restés à domicile. Les enfants de certaines professions étaient prioritaires. Par ailleurs, les groupes classes accueillis à l'école primaire étaient limités à 12 élèves et regroupés 2 jours et demi par semaine. Cette situation était assez complexe à gérer mais les séances ont pu perdurer en ligne car une majorité d'élèves était présente à domicile les lundis et jeudi midi. Aucune activité périscolaire n'a repris en présence en mai et juin 2020.

La dernière passation des questionnaires prévue au collège pour les élèves du groupe d'intervention a aussi été perturbée par une nouvelle vague épidémique causé par le coronavirus. En octobre 2020, de nouvelles restrictions étaient envisagées au moment même où nous avions organisé la passation des questionnaires en salle informatique à l'école. Finalement celle-ci a pu être organisée dans une version papier le 13 octobre,

peu de temps avant le 2e confinement national annoncé le 28 octobre 2020 par le président de la République française.

14.2.2 Les tests

La logistique de passation des tests a été bouleversée par le confinement. Des dates précises étaient prévues dans le calendrier pour la passation du test sur l'anxiété du moment (Stai C court en 6 items) et la passation du test sur les compétences de proximité sociale. (IOS) Ainsi, pour respecter le protocole, nous avons choisi de faire la passation à distance tous ensemble, chacun devant l'ordinateur en essayant le plus possible de rester proche de la situation en présentiel. L'organisation de cette phase en ligne a été très complexe puisqu'elle a nécessité de contacter les 32 familles par l'intermédiaire des délégués de classe, leur envoyer les documents à imprimer pour que les élèves puissent les avoir en mains au moment prévu. Nous avons choisi de ne finalement pas exploiter ces données.

14.3 L'impact sur la fin de l'étude

Il est important de mentionner que la situation sanitaire liée à la pandémie de la COVID-19 a fortement affectée les derniers mois de la recherche. Néanmoins, tous les élèves et les parents qui le souhaitaient ont pu participer à un gouter dans le parc proche de l'école juste avant le départ en vacances d'été. Ce moment a été extrêmement apprécié après une période de confinement de plus de deux mois. Ce rassemblement a symbolisé la fin d'une étape. Il a clôturé la phase importante de la recherche et permis la transition avant l'entrée au collège des élèves. La dernière phase de la récolte des données a eu lieu en octobre, quelques semaines après la rentrée au collège. Elle s'est aussi faite dans un climat incertain de recrudescence de la pandémie. Tous ces éléments n'ont pas permis une sortie de terrain telle qu'elle avait été envisagée.

Par ailleurs, l'année 2020-21 (post recherche) a été marquée par l'impossibilité de donner des cours en présence dans l'établissement (obligation du port du masque dans les espaces clos pour toutes les activités extra-scolaires). La praticienne chercheuse n'a pas pu retourner sur le terrain de la recherche et rester « en lien » avec les acteurs engagés dans l'étude. La phase de retranscription des entretiens, le traitement des

données quantitatives s'est fait loin du terrain. La distanciation scientifique a pu se faire probablement plus facilement. La sortie de terrain ne doit pas être considérée comme le fait de quitter physiquement le lieu de la recherche, mais plutôt la concevoir comme un processus de désengagement ethnographique. Ceci permet de mettre en évidence les liens qui persisteront entre le chercheur et le terrain au-delà de la période où la recherche a été menée (Debonneville, 2017).

Partie 5.
Analyse des données et résultats

Chapitre 15 – Perception de l'école par les acteurs de l'étude : les enseignantes et le directeur

Dans sa forme juridique, il s'agit d'un établissement scolaire privé catholique, sous contrat d'association avec l'État français. La contribution familiale annuelle à l'école primaire est de 1280 euros. Le directeur de l'école nous spécifie que l'établissement est considéré comme une structure autonome, une entité juridique et canonique indépendante. Il précise que le chef d'établissement a des responsabilités à la fois éducatives, pédagogiques, pastorales et administratives.

Afin de mieux comprendre le contexte d'apprentissage de l'établissement dans lequel ont lieu les interventions de yoga et présence attentive (IBYPA), nous avons mené des entretiens semi-directifs en septembre 2019 avec les deux enseignantes de CM2 nouvellement arrivées dans l'école ainsi que le directeur de l'école primaire (en fonction à ce poste depuis 2018 et enseignant dans l'établissement depuis une année en classe de CM2 puis CM1 au temps de la recherche, actuellement il n'est plus directeur de cette école, il a été muté dans un autre établissement). Dans un premier temps nous les avons questionnés sur leur perception des spécificités de leur école. L'enseignante 1 sera dénommée Evelyne, la seconde sera ici nommée Camille.

Lors de l'entretien, le directeur commence par situer l'école dans son contexte géographique. Il spécifie que :

> C'est vraiment une école de ville de par la structure qu'elle a, de par les bâtiments qu'elle a, de par les espaces qui sont consacrés que ce soit aux enfants que ce soit aux adultes, c'est une école de ville et c'est une école de ville, pas n'importe quelle ville, de Paris. (Directeur, T1)

15.1 Paris une ville compacte

Paris est en effet une capitale très dense en population selon le dernier recensement de l'Insee, Paris intra-muros compte 2 187 526 habitants sur une surface de 105 km2. La ville de Paris est divisée en 20 arrondissements. Son paysage urbain du XIX^{e} siècle est traversé par de larges boulevards, et la Seine. L'école se situe au centre de Paris, au

cœur du quartier du Marais, à deux pas de la place de la Bastille. L'établissement scolaire est situé en partie sur un axe ou la circulation est importante, entre la place de la Bastille et la place de la Concorde. La nature y est très peu présente. En effet, la part des espaces verts du 4e arrondissement est des plus réduites. Le 4e arrondissement compte ainsi 8 jardins et 11 squares (Mairie Paris).

15.2 Une petite école élémentaire dans un grand établissement

L'établissement a la particularité de regrouper plusieurs niveaux, de l'école élémentaire du CP (6 ans) au CM2 (10 ans), le collège (11 à 14 ans) et le lycée. Une grande partie des élèves du primaire d'ailleurs suit le cursus du CP à la terminale dans le même établissement ce qui est très rare à Paris. Le directeur nous indique ainsi que l'école élémentaire accueille 240 élèves répartis en 8 classes au sein d'un établissement de 2100 élèves (collège et lycée). Ainsi, le nombre d'élèves dans cette section est faible par rapport à celui de l'ensemble de l'établissement (11,4%). Les classes de l'école primaire (de 6 à 10 ans) occupent le premier étage des bâtiments du collège (11 à 14 ans), les espaces ne sont, par conséquent, pas indépendants du reste des bâtiments dédiés au collège et au lycée. L'accueil des élèves et la cour de récréation est par contre privative (et son entrée qui lui est dédiée dans une petite ruelle à l'arrière de l'établissement.). Le directeur nous indique qu'il souhaiterait « d'un point de vue espace et structure » que l'école primaire « ait ses propres bâtiments et qu'elle se sente aussi exister avec ses propres espaces » (Directeur, T1).

15.3 Une école de l'appartenance et familiale

L'enseignante Evelyne présente l'école en début d'année comme un lieu où :

> On sent qu'on appartient à quelque chose qui dure dans le temps en fait, il y a un côté assez accompagnant et assez bienveillant qui est quand même assez accentué, voilà, dans cette école. Il y a un esprit d'appartenance en fait dans cette école que je trouve assez fort et rassurant pour les enfants, douillet quoi, même en tant qu'enseignant je trouve qu'il y a quelque chose d'enveloppant…

Le directeur insiste quant à lui sur le très fort sentiment d'appartenance des élèves à l'école primaire et à l'ensemble de l'établissement. Il mentionne qu'à l'entrée au cours

préparatoire (CP), les familles sont surprises de découvrir que l'inscription n'est pas implicitement faite jusqu'au collège puis au lycée. Le directeur met en évidence que l'entrée au collège ne dépend pas seulement des performances scolaires des élèves, mais plutôt « d'une certaine posture de l'enfant et de l'élève » (Directeur, T1).
Ces éléments nous montrent que la sélection à l'entrée de l'école en primaire a un impact sur la continuité des études dans cet établissement jusqu'au baccalauréat.

L'enseignante 2, Camille nouvellement arrivée dans l'établissement ajoute aussi qu'il s'agit d'*une école de quartier* où les élèves habitent dans une grande majorité à proximité de l'école (10 à 15 min) et viennent à pied ou en trottinette. Elle met aussi en avant qu'il s'agit :

> D'une école « hyperfamiliale » où les familles se retrouvent aussi en dehors de l'école. A grande échelle. On sent que les familles mettent tous leurs enfants là et certains feront surement leur CP jusqu'à la terminale (Camille, T2).

15.4 Une école engagée

Par ailleurs, au-delà du calendrier catholique, auquel les élèves sont invités à prendre part s'ils le souhaitent, en participant aux messes par exemple ou aux retraites, tout au long de l'année scolaire, les élèves sont aussi invités à participer à de nombreux évènements, notamment sur la collecte nationale de la banque alimentaire, la quête pour l'ordre de Malte, le soutien au SEMIL (Service éducatif pour les Missions Internationales Lasalliennes) la semaine de l'engagement, de l'art etc. Tous ces évènements engagent l'ensemble des élèves et personnels de l'établissement. L'école est en ce sens présentée comme une véritable communauté.

15.5 Les rythmes scolaires

15.5.1 L'organisation des temps scolaires

L'école privée a choisi une organisation des rythmes scolaires différente de celles des écoles publiques. L'établissement a en effet décidé, en concertation avec les parents, de ne pas mettre en œuvre la réforme des rythmes scolaires (décret du n°2013-77 du 24 janvier 2013) qui prévoyait de passer d'une semaine de 4 jours, à une semaine de

4 jours et demi pour obtenir des journées moins chargées en enseignement (lundi, mardi, mercredi matin, jeudi et vendredi). Le rythme de 4 jours d'école a été maintenu avec des horaires aménagés (les enfants sont en classe de 8 h à 11h30 et de 13 h à 16 h durant 4 jours) tout en respectant la durée d'enseignement hebdomadaire de 24 heures et des journées n'excédant pas six heures d'enseignement (Décret JO du 29 juin 2017). L'établissement dans lequel a eu lieu la recherche à la particularité d'être ouvert de 7h30 à 21h-22h.

> Des activités sont offertes aux enfants mais aussi aux adultes, que ce soit les enseignants, que ce soit les familles. … l'école est un lieu de vie, on y vient le samedi, le dimanche… Des personnes sont là pour vivre des choses en lien avec ce qu'est l'école, pas forcément de l'ordre professionnel. (directeur, T1)

15.5.2 Les activités périscolaires

Un grand nombre d'activités sont organisées aussi sur le temps de la pause méridienne, tous les jours d'école et le soir à 16 h après la classe permettant ainsi aux élèves de rassembler toutes les activités au sein de l'établissement. L'école est aussi ouverte tous les mercredis matin, pour des activités péri-éducatives (Club des sciences, Anglais, bricolage, musique, pastorale, théâtre, yoga).

15.6 Le milieu socio-économique des familles du quartier

Nous n'avons pas récolté de données sur les professions des parents des élèves. Néanmoins, l'enseignante Camille lors de l'entretien de début d'année, souligne que « *les enfants viennent de milieux assez aisés.* ». Les données de l'INSEE (2020)[18] nous donnent tout de même un éclairage sur les catégories socio-professionnelle des ménages dans le 4e arrondissement de Paris. On observe ainsi que 39,9 % des ménages sont des cadres et de professions intellectuelles supérieures, et 15,5% sont de professions intermédiaires (infirmières, assistantes sociales, professeurs des écoles).

[18] https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-75104#chiffre-cle-5

15.7 Les valeurs de l'école : excellence et exigence

Comme nous l'indique Camille, « l'école tient aussi de sa renommée, tout le monde la connait, c'est vraiment une école qui a pignon sur rue comme on dirait ». Evelyne souligne pour sa part que :

> L'excellence… se situe surtout dans l'exigence, ce n'est pas tout à fait la même chose à vrai dire, ~~…~~ce n'est pas tant un niveau scolaire, mais c'est plus une exigence ; apprendre à un peu plus de rigueur que ce soit dans le comportement que ce soit dans ce que l'on donne de soi, c'est plus éducatif, que scolaire à proprement parler quoi. C'est plus transversal, cette exigence. (Evelyne, T1)

Selon le directeur, l'excellence ne doit pas être confondue pas avec l'élitisme, ni avec la compétition. Elle est plutôt rattachée à la notion d'exigence et d'engagement. Les attentes envers l'élève sont qu'il donne le meilleur de lui-même et en retour, les adultes ont pour responsabilité de mettre tout en œuvre pour faire tout leur possible pour le soutenir dans cette démarche. Dans cet échange, chaque partie joue un rôle actif pour atteindre un but commun. Le directeur établit un lien particulièrement fort avec l'histoire catholique de l'établissement et sa congrégation depuis trois siècles.

Lors des entretiens focus group, le directeur et l'enseignante Evelyne soulignent le fait qu'il serait intéressant de questionner les parents sur leur compréhension de la notion « d'excellence ». Selon le directeur, il semblerait que les parents l'associent principalement « *au niveau scolaire* ». Dans les questionnaires aux parents nous leur avons notamment demandé de définir en 5 mots clés l'établissement de leur enfant. Les résultats montrent que le terme « exigence » ressort le plus à la rentrée des classes en 2019 (8) et le mot bienveillance en second temps (6).

15.8 L'éveil religieux : la pastorale

En pratique, ce qui marque essentiellement la différence du programme scolaire des établissements privés des écoles catholiques avec les établissements publics, est le fait que tous les enfants suivent au-delà du programme de l'éducation Nationale un apprentissage à l'éveil religieux d'une heure par semaine quelle que soit leur religion.

Le thème mentionné sur le site de l'école pour le cycle 3 est celui de la culture religieuse. » La pastorale fait ainsi partie du cursus académique, elle est mentionnée sur le site de l'école comme une « pédagogie particulière, une culture chrétienne adaptée à tous, extra académique, un art de faire, de vivre et d'accompagner en référence au Christ. Malgré le contexte propre aux écoles Lasalle – frères des écoles chrétienne que nous venons de décrire, lors des entretiens menés en début d'année avec l'équipe pédagogique et tout au long de l'année, nous avons remarqué qu'il avait été peu fait mention de l'enseignement religieux dispensé dans l'établissement. Ceci s'explique probablement par le fait que les enseignants sont détachés de l'éducation nationale, et ne sont pas formés par les frères des écoles chrétiennes. Selon les propos de Camille, lorsque l'enseignant détaché du ministère de l'éducation nationale rejoint l'équipe pédagogique de l'école il lui uniquement demandé d'adhérer au projet lasallien. C'est le directeur de l'école et la communauté qui l'entoure, qui constituent plus proprement dit le contexte catholique. Le thème de la bienveillance est aussi mentionné sur la plaquette de l'école et son site internet (nous ne mentionnerons pas ici le nom pour respecter l'anonymat.) Evelyne mentionne d'ailleurs ce thème dans l'entretien lorsque la thématique du contexte à été abordée. Le contexte particulier de cet établissement nous permet de mieux comprendre l'insertion depuis de longue date des interventions en yoga et présence attentive.

Voyons maintenant quelles sont les représentations du yoga et de la présence attentive tel qu'il en ressort des entretiens avec les enseignantes, le directeur et les élèves, mais aussi des questionnaires récoltés auprès des parents.

Chapitre 16 – Représentations de l'activité yoga et de la présence attentive

16.1 Les enseignantes et le directeur : de fortes attentes autour des bienfaits de l'activité

Nous rappelons ici que le projet de recherche a été initié l'année précédant l'étude et validé avec les parents, les élèves et la direction d'école, mais que les deux enseignantes de CM2, nouvelles dans l'établissement ont découvert le projet en tout début d'année. Elles n'ont pas participé à la réunion de présentation qui avait été organisée en fin d'année scolaire rassemblant les parents des futurs élèves de CM2, le directeur et les enseignantes de CM2, ni à la présentation qui a été faite dans les deux classes de CM1. Leur engagement dans le projet de recherche s'est ainsi fait après qu'il ait été initié par la direction d'école.

En interrogeant les enseignantes et le directeur sur leurs représentations de l'activité, nous constatons qu'ils ont tous les trois une expérience personnelle de la pratique (en tant qu'adulte), mais qu'ils n'ont jamais participé à une séance spécifique pour les enfants animée par un intervenant extérieur. Camille indique qu'elle n'a jamais vu de yoga dans son école. « Dans les autres écoles, je n'ai pas eu d'expériences comme ça… C'est une vraie découverte de ma part ». Elle partage néanmoins son expérience d'enseignement de la présence attentive avec sa classe et elle mentionne sa tentative de mettre en place un programme audio de présence attentive (Snel, 2013) pour les élèves pendant deux années en classe de Cours Élémentaire deuxième année (CE2) dans son ancienne école. Elle soulève les difficultés qu'elle a pu avoir à captiver les élèves. La gestion de classe a été ainsi trop difficile pour mettre en place une pratique régulière. Elle précise pourtant qu'elle avait une petite classe de 22 élèves et qu'elle avait proposé ces temps de pratique en groupe classe entière et non pas en demi-groupe (comme c'est le cas dans les interventions proposées dans le cadre de la recherche). Elle attribue cette difficulté à un manque de pratique personnelle et de compétence.

> Je l'ai fait passer sur deux années et la première année cela a fonctionné, mais on marchait un peu sur des œufs… en fait ils ricanaient, alors je ne sais pas si c'est moi qui ne prenais pas le temps de me poser, de leur poser des questions

> après et la deuxième année, cela n'a pas du tout fonctionné… Ça ne marchait pas… ils n'arrivaient pas à entrer dedans, enfin pas tous hein, sur 22 il y en avait peut-être 4/5 qui rentraient dedans (Camille, T1).

Cette expérience plutôt négative a eu un impact lorsqu'elle a eu connaissance du projet a son arrivée dans le nouvel établissement. Elle était aussi inquiète à ce que l'activité yoga & présence attentive réussisse à capter les élèves en CM2.

A l'inverse, Evelyne semble être étonnée que l'expérience de mise en pratique en classe de sa collègue n'ait pas fonctionnée. Elle dit qu'en général le programme audio « *calme et attentif comme une grenouille* (Snel, 2013 *)* marche bien pourtant. » Evelyne fait un lien avec sa propre expérience mais ne donne pas plus d'indications précises. Nous ne savons pas ici si l'enseignante a expérimenté l'enseignement de la présence attentive avec sa classe ou plutôt avec ses enfants à la maison. Mais elle mentionne qu'elle pousse les enfants y compris les siens à pratiquer le yoga. Elle rapporte ainsi que l'un de ses enfants a dans le passé suivi les cours avec la chercheuse praticienne dans un atelier en dehors de l'école. Lors de l'entretien elle précise qu'elle a le livre de la praticienne chercheuse (Dezé, 2011) et qu'elle a lu les histoires « *où l'on doit, dans sa tête, se détendre, entendre la mer… »*.

> Je me sens plus à l'aise avec ça qu'avec tout ce qui est corporel parce que voilà je ne suis pas assez connectée personnellement à mon corps… En revanche je suis absolument convaincue que la tête et le corps vont ensemble, je suis très orientée pour ça et je pense que c'est essentiel pour les enfants, pour leur éducation. Donc moi, les enfants y compris les miens, je pousse vers ça. Je n'ai pas cette approche. Je n'ai pas du tout cette culture, cette éducation…mais je trouve que pour les enfants cela fait partie d'un tout à apprendre. (Evelyne, T1 ; c'est nous qui soulignons)

Comme le montre cet extrait, l'enseignante fait une distinction entre la pratique des postures en mouvement (yoga) et les temps de méditations guidées (les histoires). De plus, l'activité renvoie à l'idée que les enseignants ne disposent pas forcément de cette conception de l'éducation, ni des compétences et de la formation professionnelle pour le faire.

Dans un premier temps, il est à noter que les professionnels interrogés ont exprimé un discours très positif en lien avec les réactions favorables de leurs élèves envers l'activité proposée dans le cadre de l'étude. Camille, qui avait exprimé précédemment des difficultés quant à la mise en place de pratiques en classe, a été particulièrement surprise des réactions enthousiastes de ses élèves auxquelles elle ne s'attendait pas. La citation suivante témoigne de cette tendance et reflète probablement plus généralement les réticences que d'autres enseignants peuvent avoir quant à l'introduction d'IBYPA dans les écoles. En effet, la pratique du yoga et de la présence attentive est parfois stigmatisée comme étant davantage destinée aux filles qu'aux garçons.

> C'est un peu une découverte de voir que les enfants s'y intéressent parce que c'est vrai que surtout chez les jeunes de 10 ans je ne pensais pas qu'ils allaient être aussi motivés pour faire du yoga. Donc j'ai trouvé ça curieux par ce que c'est vrai que je les voyais plus faire du foot… après cela n'empêche pas que ce n'est pas dissociable d'aimer le foot et le yoga. Ça m'a fait rire en fait quand j'ai vu plein de garçons qui disaient « ah trop bien le yoga avec Ulrika … » j'ai été super étonnée… je ne pensais pas qu'ils allaient être si motivés… quand est arrivé le premier jour, ils étaient fous, ils étaient super contents. (Camille, T1)

L'enseignante a signalé aussi que tous les élèves étaient familiers avec le yoga et l'attendaient avec impatience. Leur motivation autonome à s'inscrire aux ateliers a aussi été relevée. Ces remarques mettent en évidence que la connaissance préalable de l'activité, ainsi que l'expérience positive acquise sur plus de dix ans d'enseignement dans l'établissement ont permis à la chercheuse praticienne de mobiliser tous les acteurs impliqués.

L'engagement du directeur dans le projet et la motivation des élèves ainsi que de leurs parents à participer à la recherche ont eu un impact sur l'adhésion des nouvelles enseignantes à la démarche. Par ailleurs, en analysant les bénéfices attendus de l'activité pour les élèves, il est apparu que les enseignantes et le directeur étaient à l'aise pour partager leurs subjectivités et leurs expériences parfois compliquée avec l'enseignement de la présence attentive en classe. Le discours s'est principalement concentré sur les objectifs et les finalités des IBYPA plutôt que sur les aspects pratiques du déroulement de la recherche. Ceci a témoigné d'une relation de confiance avec la

chercheuse praticienne et d'une certaine reconnaissance de l'activité dans le système scolaire.

Le discours de l'équipe enseignante et du directeur souligne en ce sens des attentes diverses en termes des bénéfices pédagogiques attendus. Ces attentes visent le développement de compétences susceptibles d'être utiles aux élèves tant dans leur quotidien en classe, que dans leur vie en dehors de l'école comme l'illustre l'extrait suivant.

> Moi je trouve que ce qui serait important ce serait de leur apprendre des choses qu'ils peuvent faire par eux-mêmes, reproduire après, à certains moments en classe s'ils en ressentent le besoin. Je pense que le yoga c'est aussi donner des outils pour pouvoir, en fonction d'un ressenti qu'on peut avoir, un besoin qu'on ressent, avoir des outils à travers le yoga à mettre en place à différents moments de la vie, dans l'école mais les reproduire pas uniquement quand ils sont dans la salle de yoga. (Evelyne, T1)

L'une des enseignantes établit également un lien avec le travail qu'elle a mené en classe sur l'identification des émotions afin de renforcer les ressources des élèves en cas de besoin. Elle souligne que les IBYPA peuvent adopter une approche similaire pour accompagner les élèves. Par contre, il ressort de l'analyse, que la référence au champ des compétences psychosociales était absente du discours des enseignantes. Ceci s'explique peut-être par le fait que les enseignantes étaient nouvelles dans l'établissement et qu'elles n'avaient pas été familiarisées à la thématique de la recherche en lien avec les IBYPA. Il est possible aussi que les compétences psychosociales n'aient pas été abordées dans leurs formations respectives.

Du côté du directeur, un lien est établi entre les IBYPA et un travail d'introspection

> En tant qu'adulte, on prend conscience qu'on a besoin de revenir à soi, d'être plus dans une intériorité mais les enfants qui naissent aujourd'hui naissent dans un monde qui sans cesse les invite à être à l'extérieur d'eux-mêmes… le yoga est un des moyens qui leur permet de découvrir cette intériorité que chacun d'entre nous a. Connaître les moyens et d'en faire presque une façon de vivre au bout d'un moment… (Directeur, T1)

Ainsi, l'activité peut être considérée comme une technique de développement de l'éveil de l'intériorité en accord avec les valeurs des écoles lassaliennes comme le montre cet extrait : « Les intériorités ne s'opposent pas. L'intériorité proposé par les religions, l'intériorité proposée par des pratiques plus techniques, c'est une chance il faut les saisir » (Directeur, T1).

La pratique du yoga et la présence attentive peuvent être en ce sens rattachés par l'établissement catholique à une forme d'éducation contemplative. En ce sens, le développement de l'éveil de l'intériorité fait aussi partie des finalités présentes au sein des établissement scolaires catholiques (Mory, 2010) qu'il est possible de la travailler de multiples façons par différentes activités. Les enseignantes s'attendent également à des avantages en termes de réussite et de performance scolaire. En effet, la stabilité intérieure est perçue comme une ressource face aux défis que pourraient rencontrer les élèves. Selon les enseignantes, le recentrage offert par l'activité peut faire la différence et constituer un avantage pour les élèves en matière de réussite scolaire et sociale.

> C'est essentiel, je pense même pour les enfants et l'élitisme s'il est quelque part, il sera là-dedans. La différence. Quand on échoue souvent ce n'est pas parce qu'on est moins intelligent, c'est parce qu'on n'a pas les ressources plutôt sur sa stabilité intérieure, qui fait souvent défaut pour réussir. Donc pour moi ce travail-là est essentiel à faire pour des enfants. Je pense qu'ils sentent que c'est important et que cela leur fait du bien. (Evelyne, T1)

Ces différents éléments d'analyse illustrent une perception positive de l'activité ainsi qu'un soutien favorable à l'implantation des IBYPA et au projet de recherche en début de l'année scolaire. Il est probable que l'implication de l'équipe enseignante et du directeur ait eu un impact bénéfique sur l'engagement et la participation des élèves. Néanmoins, il est tout aussi possible que le fort engouement et la motivation des élèves pour s'inscrire aux IBYPA aient également joué un rôle déterminant dans l'implication enthousiaste de l'équipe enseignante créant ainsi un cercle vertueux bénéfique pour tous les acteurs. Malgré cela, cela ne signifie pas qu'il n'y a pas eu de défis à surmonter pour assurer l'assiduité des élèves car certains d'entre eux préféraient (surtout au début du printemps !) parfois rester jouer dans la cour avec d'autres camarades plutôt que de participer aux séances, et leurs camarades devaient les convaincre de venir.

En outre, certains élèves ne pouvaient parfois pas assister aux séances car ils devaient suivre un cours de soutien en classe avec leur enseignante à l'heure de la pause déjeuner. Des rappels à l'engagement ont été nécessaires tout au long de l'année, en particulier au début du printemps, vers le début du mois de mars. En effet, lorsque les beaux jours arrivaient, certains élèves avaient parfois envie de jouer au ballon dans la cour plutôt que de participer à la séance. Nous avons été surpris de constater que ces élèves étaient assidus dans la pratique à distance pendant le confinement. Nous y reviendrons plus tard.

De manière globale, il est possible que le discours des enseignantes ait été influencé par la désirabilité sociale, c'est-à-dire de se présenter de manière favorable aux yeux des pairs, du directeur présent à l'entretien et aussi de la chercheuse-praticienne. En outre, il est possible que le yoga et la présence attentive « en vogue » soient considérées comme des pratiques « politiquement correctes » ce qui a pu contribuer à la motivation des enseignantes à engager ses élèves dans ces activités. Lors des entretiens et tout au long de l'année nous avons cependant relevé que les enseignantes n'avaient pas cherché à mieux connaitre le contenu des séances démontrant une certaine distance avec l'activité. Nous avons observé que le rythme de la vie scolaire était extrêmement chargé et que les temps d'échange avec les enseignantes tout au long de l'année scolaire étaient assez rares.

16.2 Les parents : des attentes autour de la gestion du stress et des émotions

Dans un premier temps, il ressort des questionnaires destinés aux parents qu'on peut distinguer les élèves inscrits en deux groupes distincts : ceux qui ont déjà eu une expérience positive de l'activité et qui cherchent simplement à se réinscrire en CM2, et ceux qui découvrent l'activité pour la première fois. Les premiers ont souvent pratiqué l'activité au cours de l'année scolaire du CP dans le même établissement, en CM1 (l'année précédant le CM2) ou pour certains élèves sur plusieurs années.
Dans les entretiens avec les élèves, les raisons sous-tendant la motivation à participer à l'activité sont associées aux bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Ces avantages englobent la détente et la relaxation. Les anciens élèves sont spécifiquement motivés par la perspective de pratiquer dans un environnement calme, d'améliorer la souplesse et de partager leur expérience avec leurs pairs ou leur fratrie. « C'est une continuité avec le

cours de yoga qu'il avait débuté l'année avant et qu'il pratiquait avec sa sœur. Il trouve que c'est un moment de calme qui lui fait du bien » (Un parent d'élève, questionnaire, T1).

En outre, les parents de 10 anciens élèves (ayant répondu au questionnaire en T1) ont rapporté plusieurs effets bénéfiques de la pratique tels que la baisse de l'anxiété, la prise de conscience de son corps et une plus grande confiance en soi. Globalement l'activité est décrite comme un moment de calme et de convivialité sans compétition ni exigence de résultats. Certains parents ont observé des effets qui ont perdurés le jour de l'activité et parfois jusqu'à 2 jours après la séance, bien que d'autres aient eu du mal à donner des indications précises car leur enfant ne racontait pas souvent sa journée. Certains expliquent qu'ils y prêteront plus attention au long de l'année scolaire à venir. Il ressort aussi des questionnaires, que les postures sont parfois montrées par leurs enfants, le soir de l'activité ou le week-end.

> Il se sent plus souple et moins anxieux. Le jour de l'activité il raconte les postures apprises. Lorsqu'il a des devoirs compliqués il pratique des postures comme le lotus ou le corbeau. Il fait une pause avant de recommencer les devoirs. (Parent d'un élève ayant pratiqué en CM1)

En examinant les motivations des nouveaux élèves telles qu'exprimées par les parents, on constate qu'ils cherchent à se recentrer, à se concentrer et à participer à une activité non compétitive. Les termes tels que « gestion du stress » et « émotions » sont également couramment utilisés. Dans certains cas, ce sont les parents qui ont encouragé leurs enfants à s'inscrire (4 sur 32), mais nous notons que la plupart du temps c'est l'enfant qui a pris l'initiative de s'inscrire de manière autonome (28 sur 32).

16.3 Les élèves : une envie de détente dans un emploi du temps chargé

16.3.1 Les anciens élèves

L'analyse des entretiens semi-directifs avec les 32 élèves a montré qu'il y avait 22 nouveaux élèves (dont 10 anciens ; ayant au minimum suivi des séances hebdomadaires pendant une année scolaire). Nous ne le savions pas au moment de la constitution des groupes car c'est le directeur qui a traité les 32 inscriptions dans

l'ordre chronologique dans lequel elles sont arrivées. Tout comme l'ont montré les questionnaires des parents, les raisons sous tendant la motivation des élèves à participer à l'activité sont associés aux bénéfices qu'ils peuvent en tirer. Si certains anciens élèves ont expérimenté la pratique en CP (4 années avant le projet de recherche), d'autres l'ont fait plus récemment tout au long de leur année de CM1. En général, l'ensemble des élèves a démontré une aisance lorsqu'ils ont exprimé leur motivation à s'inscrire devant leurs camarades et la chercheuse praticienne. Nous avons été surpris de constater à quel point il était facile pour des enfants âgés de 10 ans de s'exprimer de cette manière même si certains élèves étaient plus timides et ont moins pris la parole.

Les entretiens ont confirmé les conclusions des parents, à savoir qu'une grande partie des élèves s'est inscrite volontairement aux activités, tandis qu'un petit nombre (4 élèves) a été encouragé par les parents à le faire. « En fait c'est mes parents, ils m'ont parlé de çà et ben après j'ai réfléchi et j'ai pensé à tout ce qu'on pourrait faire, se détendre… et après je leur ai dit « je veux bien essayer une année. » (Vigo, T1).

Au cours des entretiens, il est également apparu que certains élèves étaient motivés par le désir de partager une activité avec un ami pendant la pause déjeuner. Ainsi plusieurs anciens élèves ont-ils été les ambassadeurs du programme de recherche et ont motivés leurs amis à s'inscrire. La grande majorité s'est inscrite en ayant généralement des attentes spécifiques : un besoin de se détendre, de se reposer dans un contexte, un rythme de vie scolaire et extra-scolaire chargé. « Ben ça me permet d'être calme avant de reprendre les cours. De se détendre. » (Pierre, T1) La salle de pratique du yoga et de la présence attentive apparait pour certains élèves comme un espace refuge surtout en temps d'hiver. « Ça détend, et de temps en temps, par exemple s'il fait très froid dehors, on est inscrit à des activités en intérieur, cela nous permet de nous reposer et en même temps de ne pas avoir froid. » (Vigo, T1)

Nous avons également constaté que le terme de « fatigue » était présent dans le discours des élèves, et que la possibilité pour certains de dormir pendant les séances avait motivé certains d'entre eux à s'inscrire. En ce même sens, une ancienne élève ayant pratiqué en CP montre que son inscription est liée à un besoin corporel.

> Moi j'ai senti que mon corps en avait besoin par ce que c'est vrai que dans la semaine on se précipite beaucoup, on se lève très tôt pour aller à l'école. Se détendre c'est un bon moment pour notre corps aussi, bien se reposer c'est un vrai moment pour se reposer pour soi -même voilà, penser à tout ce qu'on fait, on ferme bien les yeux en se relaxant comme dans le lit en fait (Samuel, T1).

Comme l'illustre cet extrait, les anciens élèves sont conscients de leurs besoins et savent comment y répondre en utilisant les outils appropriés. Ils ont aussi la capacité de partager avec leurs pairs les exercices qui leur ont été bénéfiques. En effet, pendant les entretiens de début d'année, quelques élèves se sont exercés spontanément à des postures de yoga (telles que le chat qui fait le dos rond ou la chandelle) pendant que leurs camarades échangeaient avec la chercheuse-praticienne. A la différence du discours des enseignantes, du directeur et de celui des parents, quelques élèves ayant une expérience de la pratique, ont donné des exemples précis d'exercices et parfois nommé leurs objectifs en décrivant les bienfaits ressentis. « Se détendre, d'être moins stressé par ce que par exemple si t'as interrogation ou évaluation quand tu fais le yoga, à la fin t'es moins stressé. » (Margaux, 3 ans de pratique) Cette élève partage en outre avec le groupe un outil qui lui semble utile en ce sens : « Je ferme les yeux et je me concentre sur quelque chose que j'aime. Respirer pour se vider la tête. » (Margaux, T1)

Le besoin de s'évader, de s'extraire du monde, revient à plusieurs reprises, notamment avec des expressions telles que « se vider la tête. » (Agnès), ou « oublier les choses qui m'énervent » (Arnaud).

Nous avons été surpris de découvrir le lien que pouvait faire spontanément un élève entre la pratique et la réussite scolaire.

> Moi aussi j'aime bien aller à l'école, parce que je sais que la professeure de yoga est vraiment très sympa et du coup ben ça m'donne encore plus envie d'aller à l'école et coup j'sais pas comment le dire en fait ben je trouve qu'en fait ça veut dire qu'on va passer une meilleure journée qu'on va pouvoir mieux apprendre nos leçons comme ça on a une bonne note et voilà (Pierre, 2 ans de pratique en CP et CE1 soit 60 séances environ au T1).

Plus largement ce témoignage rappelle les résultats d'une recherche qui arrive à la conclusion que les élèves qui bénéficient d'un soutien important à l'école, notamment

grâce à des relations chaleureuses avec leurs enseignants, sont ceux qui apprécient le plus l'école (Baker, 1999). En outre, les résultats obtenus par Ryan et al. (1994) montrent aussi que la relation affective enseignant -élève favorise l'auto-motivation. (cité par Virat, 2019, p 90). Ce témoignage, même s'il est isolé, montre que la relation affective enseignant de yoga- élève pourrait aussi être associée à un intérêt plus grand pour l'école. Nous ne pourrons pas développer plus cette thématique dans le cadre de notre étude mais il nous a semblé important de le souligner.

16.3.2 Les nouveaux élèves

La perception des nouveaux élèves à propos des IBYPA semble similaire à celle des anciens élèves ayant pratiqué en CP ou plus tard dans leur scolarité. Les entretiens nous montrent aussi qu'une partie des nouveaux élèves a déjà expérimenté la pratique pour quelques séances, parfois invités par des amis à une ou plusieurs séances ponctuelles à l'école. D'autres ont eu une expérience de la pratique du yoga et de la méditation en lisant des livres ou en suivant un membre de la famille.

Le besoin de se détendre, de se reposer dans le cadre d'un emploi du temps chargé est une thématique qui revient aussi dans ce groupe. Les jours choisis pour la pratique correspondaient bien aux attentes des élèves (qui avaient mentionné ce souhait en CM1), et il s'est avéré que cette attention aux jours favorables à l'emploi du temps a été appréciée par les élèves. Nous constatons que les élèves ont une conscience très développée de leur emploi du temps, même s'ils sont encore à l'école primaire et qu'ils n'ont qu'un seul enseignant pour toutes les matières. Leur engagement et leur gestion du temps sont assez avancés, témoignant d'une capacité d'anticipation comparable à celle des adultes.

> Aussi moi je trouve que c'est particulier parce que lundi c'est pile le moment où on rentre du week-end et le jeudi c'était bien choisi les deux jours parce que le jeudi c'est juste après le mercredi, donc c'est pareil, donc j'aime bien faire le yoga le lundi. (Arnaud, T1)

L'activité est perçue comme un temps de repos après la cantine, et avant le retour en classe. Un temps d'accompagnement des transitions, dans la journée et la semaine

scolaire. La thématique de la fatigue apparaît comme plus présente dans le groupe inscrit aux interventions le lundi midi.

En outre, une élève a exprimé ses difficultés à faire comprendre à sa sœur la raison de son inscription aux ateliers mais elle a persisté dans sa demande et a pu s'affranchir du regard de sa sœur. Cela fait écho à ce que l'équipe pédagogique exprimait quant aux moqueries que pouvaient provoquer la représentation du yoga et de la méditation.

> Ben moi au début j'étais d'accord avec ma sœur. Ma sœur « ouai, le yoga, ouai c'est pas si mal », « ça peut être bien t'en sais rien », sa sœur « ouai ben la méditation tu restes là pendant deux heures » et en fait elle trouvait ça ridicule, et moi j'étais un peu d'accord avec elle, sauf qu'après quand j'ai su ce que c'était en vérité le yoga et la méditation j'ai été beaucoup plus intéressée et je me suis dit « ben ça super faudrait tenter parce que ça pourrait m'aider plus tard » mais ma sœur elle trouve ça toujours ridicule et je suis vraiment pas d'accord avec elle et mes parents non plus. (Mila, T1)

Comme pour les anciens élèves, il ressort qu'en cherchant à définir leurs motivations, à participer aux IBYPA, les nouveaux élèves s'expriment assez librement sur leurs émotions, le besoin notamment de connaitre des outils de gestion du stress qu'ils peuvent éprouver avant une épreuve scolaire par exemple. Comme l'illustre cet extrait, pour quelques élèves l'activité est perçue comme un espace pour échanger en groupe sur ses émotions et prendre du recul face à différentes situations.

> Ben moi par exemple quand on a des soucis ou des choses comme ça, on puisse en parler, et trouver des moyens pour arrêter ça, mais aussi apprendre à faire des postures et des choses comme ça, apprendre à nous détendre par exemple avant une évaluation, réduire notre stress des choses comme ça… nous aider à pas faire quelque chose qui nous tente vraiment, par exemple piquer des bonbons dans la boîte de ma sœur…. Des choses comme ça. (Mila, T1)

La méditation et notamment le lien avec le souffle ont été nommés.

> Moi je me suis inscrit, par ce que j'aime la méditation. Ça me détend. Ça peut être un moment où tu es en paix, enfin t'écoutes ta respiration. Bah c'est bien parce que tu te reposes avant les évaluations, le sport, enfin voilà (Eric, T1)

Parmi les nouveaux élèves inscrits en début d'année (3), certains manifestent une motivation à participer à l'activité afin d'apprendre à gérer les symptômes physiques désagréables qu'ils associent au stress causé par leurs activités parascolaires comme notamment « la boule au ventre » avant des tournois de judo (Robin, T1), des « démangeaisons » que l'élève attribue au trac avant un spectacle (Camille, T1)
Nous avons été frappés par le fait que les nouveaux élèves inscrits à l'activité aient spontanément adopté des postures de yoga pendant le temps des entretiens en petits groupes. Ainsi pendant qu'un élève prenait la parole, d'autres s'entrainaient à la pratique. Nous avons observé que ces postures étaient toutes des postures d'équilibre telles que le pont, le poirier, ou des postures nécessitant souplesse et concentration comme le double lotus et le cygne. De manière générale, les élèves, tout comme les enseignants, ont témoigné d'une confiance envers la praticienne-chercheuse. L'ensemble des élèves a montré une curiosité envers l'activité.

Parmi les 32 élèves inscrits, l'un d'entre eux a quitté le programme après 8 séances. Après discussion avec l'élève, ses parents et son enseignante, il a été convenu qu'il ne poursuivrait pas l'activité. Cet élève ne montrait pas d'intérêt ni de motivation pour la pratique et perturbait le bon déroulement des séances. Il semble que ses parents aient insisté pour qu'il s'inscrive aux séances. Cet exemple illustre l'importance de la motivation des élèves dans la mise en place des IBYPA. Il renvoie aussi l'élève, comme dans les autres disciplines scolaires, à l'importance de son investissement physique, à son niveau d'attention et à sa capacité à respecter les consignes (Sarrazin et al., 2006).

Sachant que les élèves de CM2 sont le plus souvent en groupe classe entière de 32 élèves ou en demi-groupe, il est possible que les entretiens semi-directifs en petit groupe de 6 élèves aient aussi intimidé certains à s'exprimer. Mais globalement les élèves se sont presque tous exprimé sur leur motivation. La présence d'anciens élèves (rôle modèle) dans les groupes a probablement favorisé une certaine facilité à s'exprimer en confiance en petit groupe. Le fait que la chercheuse praticienne était aussi l'enseignante de yoga présente depuis longtemps dans l'école a aussi représenté un facteur rassurant. Ces temps de discussion en début d'année ont permis à certains élèves d'exprimer leurs besoins et à écouter ceux des autres. Ils peuvent être également considérés comme participant à un entrainement à la présence attentive, à une certaine attitude de décentration vis-à-vis de son expérience d'élève. Par ailleurs, l'expression

de la motivation à participer au programme en début d'année fait intégralement partie de la pédagogie des séances. Tout au long de l'année, elle évolue et permet aussi de soutenir l'engagement à suivre les séances et développer l'assiduité.

Il est à noter aussi les biais possibles de la désirabilité sociale. Comme le soulignent les économistes Bertrand et Mulllainatha, (2001), « les répondants veulent éviter de faire mauvaise figure devant le chercheur ». Buzaud et al. (2019) évoquent aussi le possible conditionnement culturel au bien-être. En effet, le yoga, la méditation, et un certain mode de vie sain, *vegan* sont en vogue particulièrement dans les grandes métropoles. Le bien-être est un phénomène de mode et les enfants participant aux ateliers sont aussi entourés de cette ambiance.

Chapitre 17 – Les vulnérabilités des élèves en classe de CM2 vues sous différents angles et par différents acteurs

Dans ce chapitre, nous présenterons les résultats de notre étude nous permettant de répondre à la première question relative aux facteurs de stress en classe de CM2. Rappelons que nous avons choisi de limiter la notion de stress au contexte particulier du cadre de vie scolaire des élèves. Il nous a semblé important de décrire dans un premier temps le contexte spécifique de l'école et ce que les élèves et leurs enseignantes disent sur les conditions scolaires, ce qui nous permettra de mieux comprendre les facteurs de stress. Nous exposerons dans cette partie les différents résultats des entretiens menés avec les élèves et l'équipe pédagogique et ceux des questionnaires soumis aux parents des élèves inscrits aux IBYPA.

17.1 les facteurs liés aux conditions scolaires

Différentes catégories sont ressorties de notre analyse des entretiens, liées aux conditions scolaires, aux rythmes de vie scolaire et extra-scolaire, aux temps de transitions et au travail scolaire.

17.1.1 l'environnement éducatif

Il inclut l'environnement scolaire, les rythmes scolaires, la cantine, l'organisation de l'école. Les conditions scolaires peuvent inclure plusieurs éléments ayant un impact sur l'environnement scolaire et l'expérience des élèves. L'établissement scolaire joue un rôle crucial dans la vie d'un pré-adolescent car il y passe la majeure partie de sa journée. Lors de l'analyse des entretiens, nous avons constaté qu'une grande partie des élèves étaient conscients de l'impact précis de leur environnement sur leur qualité de vie à l'école.

Comme nous l'avons vu dans la partie précédente, l'école se situe dans un quartier central très dense de Paris. Ceci a impacté la qualité de vie des élèves sur plusieurs plans selon notre expérience d'enseignement dans l'école et l'analyse du discours du

directeur et de certains élèves. Des évènements extérieurs à l'école (comme les grèves des transports, les risques d'attentats) affectent les déplacements. De nombreuses familles habitent dans les quartiers proches de l'établissement, mais malgré cela les élèves sont généralement accompagnés par un adulte à l'école. Pour certains élèves (3), qui viennent par eux-mêmes, le chemin vers l'école au centre de la capitale peut être perçu comme une source de dangers et d'accidents.

> C'est horrible, moi parfois même juste quand je pars à l'école, c'est un petit voyage, mais je suis stressée qu'il m'arrive une catastrophe, qu'il y ait des gens qui ne soient pas gentils, enfin voilà, des choses comme ça j'aime pas du tout. Heureusement le chemin n'est pas très long. » (Orane, T1)

Nous pouvons mettre en lien cette réaction avec la littérature qui met en évidence une « attention constante en milieu urbain sur ce qui peut arriver engendre du stress chez les jeunes usagers de la route (Dreger et al., 2015 ; Franklin et al., 2020, cités par Camponovo et Moody, 2021).

Cette thématique n'a pas du tout été abordée en fin d'année, bien que la transition vers le collège représente un changement important pour la plupart des élèves qui devront se rendre à l'école par eux -mêmes. Ceci pourrait être dû au fait que la majorité des élèves n'était pas retournée en classe au moment des entretiens de fin d'année, et que le confinement était toujours bien présent dans les esprits. Par ailleurs, il est à noter que de nombreux élèves ont habité dans leurs résidences secondaires ou, pour certains, chez leurs grands-parents à la campagne pendant toute la période du confinement.

Fréquemment, les élèves soulignent les contraintes liées aux infrastructures de l'école telles que la température et le bruit, que ce soit en classe, à la cantine ou parfois dans la cour de récréation. Les élèves, leurs enseignantes et le directeur font valoir qu'en classe, il est impossible d'ouvrir les fenêtres lorsqu'il fait trop chaud en raison du bruit provenant de la cour des collégiens (les récréations ont lieu sur des temps différents). Dans le même sens, Romano (2016) évoque le cas d'une école élémentaire dans laquelle une étude de dosimétrie avait été réalisée pendant la récréation. Il en ressortait un pic de 126db correspondant au bruit d'une voiture de course ! Le bruit a aussi un impact sur la concentration et l'irritabilité des élèves comme le souligne cet extrait :

« Moi, j'arrive pas à me concentrer quand y a du bruit ; du coup ça déstabilise (Samuel) ».

En début d'année, le directeur de l'école souligne aussi l'importance de cette problématique lorsque nous échangeons sur le climat scolaire. Il évoque les espaces de l'école les plus touchés.

> Le niveau sonore, à tous les moments de la journée est extrêmement élevé et si l'on veut, justement, préserver ce caractère de bienveillance, ce caractère de se sentir bien, … on ne peut absolument pas continuer à faire augmenter le bruit dans les circulations, dans les cours de recréations, au moment du repas, à tous les moments, sinon on ne va pas y arriver… on ne va plus faire attention à l'autre. (Directeur, T1)

Le bruit associé à une sensation de chaleur peut aussi provoquer des douleurs physiques tels que des maux de tête comme le dit cette élève.

> Souvent on crie. Et par exemple à la cantine il fait super chaud. Il fait chaud et en même temps des personnes parlent, donc ça veut dire qu'à la fin t'as encore plus mal à la tête. (Agnès. T1)

D'autres éléments tenant aux conditions scolaires, comme l'effectif de la classe ne sont pas mentionnés par les élèves mais par les enseignantes. Elles constatent que les contraintes sonores et climatiques sont liées à la petite taille des espaces classes par rapport au nombre d'élèves (32 en CM2). Toutes ces contraintes ont ainsi un impact sur le plan pédagogique.

> S'il y a trop de bruit à l'extérieur, on est obligé de la monter un petit peu, forcément quoi, ce qui rend les choses moins intimes, quand on parle plus bas, ça capte l'écoute, mais s'il y a du bruit il faut monter la voix, on n'a pas le choix. (Evelyne, T1)

Paradoxalement, l'une des enseignantes souligne qu'elle est parfois contrainte de parler plus fort en classe pour réduire le niveau sonore ambiant et que cette situation affecte la capacité d'écoute des élèves.

Les espaces de vie

Par ailleurs, l'exiguïté a un impact négatif sur la mise en place de travaux de groupe, pour lesquels il est nécessaire de déplacer le mobilier (Evelyne, T1). Le confinement a indéniablement eu un impact significatif sur l'année scolaire. Ainsi, l'expérience de l'école à la maison a mis en évidence des différences dans les conditions de vie scolaire au sein des familles (Ria et Bayou, 2020). Pour certains élèves contraints de rester confinés dans la capitale dans des petits espaces, on retrouve les mêmes sentiments négatifs liés aux nuisances sonores, tels que le bruit des parents en visioconférence pendant leur travail, les jeux des frères et sœurs ou encore les animaux domestiques. « Il y a des jours, où par exemple quand ton papa il travaille, c'est un peu comme à l'école, par ce qu'il y a plein de bruits, il y a plein d'appels en fait. Parfois j'ai l'impression que je suis en classe quoi ! » (Lily,T2).

Lors des entretiens de fin d'année, une élève a souligné que les facteurs de distraction étaient plus prédominants lorsqu'elle étudiait à domicile dans sa chambre, que lorsqu'elle était en classe. « En général je travaille toute seule dans ma chambre, donc il y a plus de choses qui peuvent me distraire comme par exemple mon téléphone et tout ça » (Margaux, T2).

Les espaces de vie comme la cour de récréation de l'école primaire et la cour dans laquelle les élèves attendent pour accéder à la cantine sont souvent associés à l'idée de contrainte et d'inconfort. « Moi je trouve qu'à l'école, par exemple, y a des règles qui me déplaisent » (Axel, T2).

Si élèves et enseignantes mentionnent les facteurs ci-dessous comme ayant un impact sur les conditions d'enseignement et d'apprentissage, il est intéressant de constater que les élèves, les enseignantes et la direction de l'école ne font pas mention de l'environnement et du confort scolaire, tels qu'ils sont évoqués par la recherche, ni en début ni en fin d'année (Romano, 2016). Ainsi, la luminosité, l'esthétique générale, les sanitaires, les espaces verts, le gymnase, la bibliothèque, l'infirmerie ne sont pas abordés dans leurs discours.

17.1.2 les rythmes de vie des élèves

Pour faciliter la lecture nous avons regroupé les différents acteurs en privilégiant la thématique. Notre expérience d'enseignement montre que les emplois du temps des élèves des écoles primaires du centre de la capitale sont particulièrement chargés en raison de différents facteurs, tels que les cours de soutien en fin de journée, les activités artistiques ou sportives proposées dans l'école (à la pause de midi, le soir après la classe ou le mercredi matin) ou organisées en dehors de l'école par les parents des élèves. L'analyse des entretiens avec les élèves inscrits aux IBYPA révèle que le terme de « fatigue » est fréquemment mentionné en lien avec les rythmes scolaires, les activités extra-scolaires et le stress perçu. L'école à distance durant les mois de confinement, sans activités extra-scolaires, a par ailleurs servi de révélateur de ce stress lié au rythme de vie habituel.

Jours sensibles de la semaine scolaire

Les réponses récoltées à l'aide des questionnaires à l'ensemble des élèves (Groupe témoin et groupe intervention) montrent qu'un grand nombre d'élèves ressent de la fatigue au cours de leur journée en début d'année et en fin d'année (44 élèves sur 60 en T1 et 37 élèves sur 58 en T2).

L'heure du lever est souvent perçue comme une source de fatigue avec une pénibilité plus grande certains jours. Cela explique également pourquoi les élèves adhèrent au calendrier des IBYPA proposé le lundi et le jeudi midi car ces jours sont perçus comme étant plus sensibles en termes de fatigue.
Les résultats aux questionnaires mettent en évidence que la plupart des élèves se lèvent entre 6h30 et 7h30.

> On est forcément fatigués (le lundi) parce que c'était le week-end avant donc on est fatigués, parce que le week-end on se lève plutôt tard. Après le week-end on est content de revoir nos amis mais aussi on n'est pas très content parce qu'on doit se lever tôt. (012, Manon)

Les résultats des questionnaires soumis aux deux classes montrent que tant les garçons que les filles bénéficient d'au moins 8 h et 30 minutes de sommeil en début et en fin d'année (pendant le confinement).

D'autres facteurs peuvent contribuer à la fatigue chez les élèves. Il est possible que les troubles d'endormissement expliquent la sensation de fatigue ressentie par certains au réveil et à différents moments de la journée à l'école. Dans l'ensemble des groupes plus de la moitié des élèves (53, 3%) rencontrent des difficultés à s'endormir le soir, tant chez les filles que chez les garçons. Les réponses des parents sont variables ; près de la moitié des parents (41, 4%) signalent des difficultés d'endormissement chez leur enfant.

Les questionnaires de la deuxième phase de l'étude révèlent une réduction de la difficulté à s'endormir le soir. Ce résultat est probablement imputable aux changements de rythme de vie pendant le confinement, période où les horaires ont été perturbés. En effet, l'ensemble des parents (32) nous indique que la période du confinement a affecté le rythme de vie de leur enfant. La plupart des élèves inscrits aux séances (28) ont signalé un changement de rythme de vie pendant la période de l'école à la maison, avec des heures de lever et de coucher plus tardives. Ce constat est corroboré par la majorité des parents des élèves.

D'autres éléments peuvent contribuer à la fatigue chez les élèves ; les devoirs, les contrôles en classe, la pression liée aux performances peuvent générer du stress chronique, ce qui peut affecter la qualité et la quantité de sommeil d'un élève mais nous ne l'avons pas abordé dans les questionnaires ni les entretiens.

Selon les élèves, le lundi est aussi le jour où ont souvent lieu les évaluations ou les élections de délégués (en début d'année scolaire). En fin d'année, l'une des enseignantes (Evelyne) aborde également le thème de la fatigue qui affecte un grand nombre de ses élèves, en particulier le lundi matin. Elle l'attribue « au temps qui file, le temps qui court, le temps qu'il faut rattraper… »

Ainsi la fatigue ne serait pas particulièrement liée à un manque de sommeil mais à la sensation de stress dû au manque de temps (la pression du temps). Les élèves ont également abordé cette question ; ils ont exprimé leur mécontentement des temps d'attente trop longs à la cantine. Ils soulignent que ces périodes d'attente peuvent durer

entre 15 et 25 minutes, ce qui a un impact sur leur temps libre pendant la pause déjeuner.

> Moi je trouve qu'à l'école, par exemple, y a des règles qui me déplaisent, vraiment, par exemple avant d'aller à la cantine. Nous on voit les classes défiler et puis on a super faim et à chaque fois on passe en dernier après les CM1. (Gregory, T1)

Ce mécontentement a aussi été souligné par un grand nombre d'élèves très régulièrement au début des ateliers des lundis et jeudis midi car l'attente à la cantine réduisait leur temps de pause. Parfois certains élèves arrivaient en retard à la séance ce qui écourtait aussi leur participation. On voit ici que l'organisation du temps scolaire peut être source de stress pour les élèves. Il leur est souvent demandé soit de se presser ou de faire la queue. Ainsi « le temps scolaire est régi par l'institution qui exerce une pression constante » (Perrenoud, 1994, p.149).

<u>Des temporalités conflictuelles ?</u>

Lors de notre entretien de fin d'année avec le directeur de l'école primaire, la question du temps scolaire a été clairement identifiée comme une thématique importante. Selon lui, la temporalité de l'école diffère à la fois de celle de l'entreprise et de la société dans son ensemble. Le rythme effréné de la société et de l'économie influe négativement celui de l'école. « C'est de plus en plus difficile, je trouve de suivre ce rythme, parce que ce n'est PAS le rythme de l'école. » (Directeur, T2)

Selon lui, la réforme des rythmes scolaires n'a pas réellement libéré du temps pour les élèves. Ce temps a été finalement :

> Comblé par des activités de détente quelles qu'elles soient, que ce soit des activités culturelles, sportives ou des activités de yoga. Ces activités qui étaient purement des activités sur ce temps scolaire libéré sont devenues pour les parents, des activités à performance. (Directeur, T2)

Comme le montre le tableau ci-dessous, une grande majorité de tous les élèves de CM2 ayant répondu au questionnaire en début d'année participe à des activités extra-scolaires ; une majorité d'entre eux ont entre 3 et 5 heures d'activités par semaine et 1 à 2 heures le week-end.

Tableau n° 9: Participation à des activités extra-scolaires selon l'ensemble des élèves

		Fréquence	Pourcentage
T1	Oui	54	**90**
	Non	6	10
	Total	60	100

Tableau n° 10: Nombre d'heures par semaine en totalité selon l'ensemble des élèves

		Fréquence	Pourcentage
T1	1 à 2 h	19	35,2
	3 à 5 h	17	31,5
	Plus de 5 h	18	**33,3**
	Total	54	100

Tableau n° 11 : Durée des activités extra-scolaires pendant le week-end selon l'ensemble des élèves

		Fréquence	Pourcentage
T1	1 à 2 h	41	75,9
	3 à 5 h	8	14,8
	Plus de 5 h	5	9,3
	Total	54	100

Ces activités peuvent être de nature sportive, culturelle ou linguistique. Les données du questionnaire révèlent que parmi les élèves inscrits, 36, 7 % d'entre eux participent à plus de 5 heures d'activités extra scolaires par semaine, tandis que cette proportion est de 29 % parmi les élèves du groupe témoin. Les entretiens mettent en évidence que quelques élèves inscrits aux séances sont activement impliqués dans des activités sportives et participent à des compétitions le soir et le week-end.

Si ces activités sont source de plaisir et de « défoulement » comme l'évoquait l'enseignante Camille en début d'année, quelques élèves ont dit que les activités en dehors de l'école pouvaient parfois entrainer de la fatigue (et engendrer des effets physiologiques qui requièrent du repos.) Dans les questionnaires soumis à l'ensemble

des élèves, on observe d'ailleurs que pour plus de la moitié des élèves, 56, 7 % (soit 34 élèves sur 60), les activités extra-scolaires sont sources de fatigue (voir tableau n°12 ci-dessous).

Tableau n ° 12: Les activités extra-scolaires, source de fatigue selon les élèves inscrits, en début d'année

		Fréquence	Pourcentage
T1	Oui	34	**56,7**
	Non	26	43,3
	Total	60	100

Nos résultats mettent en évidence que la durée des devoirs quotidiens des élèves inscrits aux ateliers, varie de 1 à 2 h par jour. Elle a augmenté pendant la durée du confinement (voir tableau ci-dessous issu des questionnaires aux parents).

Tableau n° 13 : Le temps passé sur les devoirs selon les élèves inscrits en début et en fin d'année

		Fréquence	Pourcentage
T1	Moins de 1 h	15	51,7
	Entre 1 et 2 h	**13**	**44,8**
	Plus de 3 h	1	3,4
	Total	29	100
T2	Moins de 1 h	10	31,3
	Entre 1 et 2 h	**21**	**65,6**
	Entre 2 et 3 h	1	3,1
	Total	32	100

Dans cette école primaire, les enseignantes ont fait le choix avec l'équipe pédagogique de ne pas enseigner à distance mais de donner plutôt le travail à distance. Il ressort dans les entretiens, que l'équipe enseignante et le directeur n'ont pas abordés ou très peu, le sujet des devoirs. Ceux-ci sont pourtant apparus dans notre étude comme pouvant empiéter sur le précieux « temps libre » tel qu'il apparait dans le discours de

la direction d'école. En réponse à la question : « Avez-vous l'impression que les devoirs empiètent sur le temps libre de votre enfant ? », environ la moitié des parents (51, 7%) ont répondu « un peu » tandis que 20, 7% ont répondu « beaucoup ». En outre, une augmentation de cette perception a été observée en fin d'année. Quelques élèves ont aussi souligné qu'ils avaient eu plus de devoirs pendant la période de « l'école à la maison ».

Tableau n° 14 : Empiètement des devoirs sur le temps libre, selon les élèves inscrits en début et fin d'année

		Fréquence	Pourcentage
T1	Pas du tout	1	3,4
	Un peu	15	51,7
	Assez	7	**24,1**
	Beaucoup	6	20,7
	Total	29	100
T2	Pas du tout	4	12,5
	Un peu	14	43,8
	Assez	**9**	**28,1**
	Beaucoup	5	15,6
	Total	32	100

17.2 Les facteurs de stress liés aux transitions scolaires

Certains temps forts de l'année comme la rentrée scolaire en CM2, le changement d'enseignant, d'espace classe et le risque d'être séparé des amis peuvent constituer une source de préoccupation et constituer des moments plus difficiles à vivre pour certains élèves. En début d'année scolaire, les élèves abordent la question de la rentrée et reviennent sur leur passage en CM2 et la peur qu'ils ont ressentie d'être séparés de leurs amis. « Moi j'étais stressée déjà le jour de la rentrée. J'étais tellement stressée pour voir si j'étais avec mes amies, et j'étais tellement stressée pour voir en quelle classe j'allais être. » (Romane, T1)

Il est courant en effet, que les enseignants réorganisent les groupes classe en CM2 pour mieux répartir les élèves en fonction de leurs niveaux scolaires, voire de leurs

comportements. Ils choisissent parfois de séparer les élèves perturbateurs en classe. Mais ces décisions sont prises par les enseignantes et le directeur sans consulter les élèves.

Ce changement de repères et de cadre scolaire peut être une source de préoccupation pour les élèves qui ont été ensemble dans la même classe parfois depuis le CP. Il représente une rupture avec « le cocon » de l'école primaire évoqué par les enseignantes dans les entretiens. En ce sens, pendant les séances de yoga nous avons remarqué aussi que certains élèves étaient préoccupés à l'idée d'être séparés de « leurs meilleurs amis » comme le qualifient souvent les élèves. Nous avons observé que les enfants privilégient beaucoup les relations affectives ; ils apprécient d'être proches, « côte à côte », pendant les activités extra-scolaires et nous montrent que ce qui a trait à l'amitié est fondamental (journal de terrain).

La séparation des amis

A la fin de l'année scolaire, deux mois avant la rentrée au collège, plusieurs élèves expriment de nouveau leur inquiétude d'être séparés des amis. Cette situation est étonnante car la majorité d'entre eux ne changera pourtant pas d'établissement (seulement 3 élèves sur 58). Mais cela s'explique par le fait qu'il y a beaucoup plus de classes de 6e au collège par rapport à l'école primaire, (plus de 10 classes de 6e) avec parfois 35-40 élèves par classe. La probabilité existe donc de se retrouver séparés de ses anciens camarades. On retrouve ici plus largement l'influence des conditions scolaires, comme le nombre d'élèves par classe, ou l'espace sur les préoccupations des élèves. Nous avons observé des différences de genre, les filles (60%) semblent être plus préoccupées d'être séparées de leurs meilleures amies que les garçons mais nous ne pouvons pas l'affirmer puisque nous ne l'avons pas interrogé dans les questionnaires.

17.2.1 le futur passage au collège

Dans une première analyse, les résultats du tableau 15 indiquent qu'en début d'année de CM2 une majorité des élèves des deux classes de CM2 (44 sur 60) est préoccupée par l'entrée en 6e avec une distinction nette selon le genre ; les filles sont davantage préoccupées (27 sur 44 élèves soit 61.36%).

Tableau n° 15 : Préoccupation par l'entrée en 6e de l'ensemble des élèves en début et fin d'année

		Fréquence	Pourcentage
T1	Oui	44	73,3
	Non	16	26,7
	Total	60	100
T2	Oui	33	56,9
	Non	25	43,1
	Total	58	100

Par ailleurs, nos données montrent qu'un nombre plus important d'élèves inscrits aux IBYPA appartient à cette catégorie, soit 24 élèves sur 44. Parmi ces élèves, le degré de préoccupation est un peu plus élevé avec 7 élèves sur 24 déclarants être « souvent » préoccupés par la transition.

En revanche, parmi les élèves non-inscrits, seuls 3 élèves sur 20 sont inquiets. La proportion d'élèves préoccupés par leur entrée en 6e a très légèrement diminué parmi les élèves inscrits aux IBYPA. En effet, au début de l'année, 75 % des élèves (24 sur 32) étaient préoccupés, contre 67, 7 % en fin d'année (21 sur 32).

Tableau n°16: La préoccupation par l'entrée en 6e selon les élèves et leurs parents en début d'année

T1		Fréquence	Pourcentage
Elève	Oui	24	75
	Non	8	25
	Total	32	100
Parent	Oui	8	27,6
	Non	21	72,4
	Total	29	100

Tableau n° 17 : La préoccupation par l'entrée en 6ème selon les élèves et leurs parents en fin d'année

T2		Fréquence	Pourcentage
Elève	Oui	21	65,62
	Non	11	34,37
	Total	32	100
Parent	Oui	32	100

En outre, comme le souligne les tableaux 16 et 17, la perception varie entre les élèves et les parents. En début d'année de CM2 une majorité d'élèves inscrits aux IBYPA étaient préoccupés par leur entrée en 6e, mais seulement 8 parents sur 29 en étaient conscients. Il est frappant de voir que cette différence s'inverse à la fin de l'année, car une proportion moins élevée des élèves (21) est préoccupée par leur entrée en 6e, tandis que la totalité des 32 parents a répondu être inquiète ! Il est possible que le confinement ait influencé cette réponse, car les parents pourraient être davantage préoccupés par la transition en 6e en raison de la fermeture de l'école pendant plusieurs mois.

En début d'année, l'anxiété des élèves se disant préoccupés tient principalement à la peur de l'échec (6 élèves), à celle de ne pas être accepté au collège (du même établissement).

> On n'est pas sûrs de rentrer en 6e dans cette école, parce que ma maman elle a été maman déléguée et elle a parlé à Mr … qui lui avait dit qu'il y avait à peu près 13% des élèves qui ne passent pas en 6e dans cette école.

La peur de l'échec, de décevoir ses parents, est un élément qui apparait aussi dans les « réponses miroirs » chez les parents des élèves inscrits (2) au premier temps de l'étude. La crainte de ne pas être accepté au collège, mais aussi de « ne pas être au niveau requis, de ne pas être en capacité de réussir » sont des termes mentionnés par les parents également en fin d'année scolaire. La transition vers le collège est ainsi mêlée au stress de l'évaluation. En effet, bien qu'aucun examen d'entrée n'ait lieu à la rentrée au collège, un petit nombre d'élèves s'inquiètent de devoir en affronter (surprise) dès les premiers jours au collège pour contrôler le niveau dans certaines matières spécifiques comme les sciences, ou l'histoire géographie. « Ben si ça se trouve je ne vais pas rester, je ne suis pas sure. Il y aura un examen pour voir notre niveau, le niveau de sciences ou de géographie ou d'histoire. » (Manon, T2)

Les enseignantes mettent en avant que certains élèves n'ont pas forcément « le profil » pour continuer au collège de l'établissement en raison du nombre très important d'élèves par classe et le fait que certains d'entre eux ne sont peut-être pas prêts au changement de système comme l'illustre l'extrait suivant :

> Le collège (dans cet établissement) « ce sont des classes de 35 élèves avec énormément de professeurs, et tous les profils n'ont pas forcément la facilité à switcher avec des professeurs et d'être baignés dans une classe où ça doit aller vite parce qu'ils sont nombreux. » (Camille, T2)

En début d'année scolaire, d'autre facteurs d'inquiétude se font jour chez les élèves comme la crainte d'être séparés de ses amis (4) et la charge de travail accrue requise au collège (3). « Ce qui est énervant, c'est qu'au collège tu as cinq DST (devoirs sur table) par semaine, alors ça c'est pas cool. » (Axel, T1)

Leurs préoccupations concernent les aspects logistiques et les conditions scolaires distinctes qui prévalent au collège (la crainte de se perdre dans les couloirs, la réorganisation des emplois du temps, la gestion des horaires de cours, la connaissance des nouveaux enseignants…). De leur côté, les parents des élèves inscrits aux IBYPA insistent sur deux aspects : la crainte du changement lié à une réorganisation au collège (tels que le nombre de professeurs, l'introduction de nouvelles matières, l'augmentation du nombre d'élèves par classe) et l'appréhension de leurs enfants quant à leur acceptation à l'entrée au collège (1), ou la peur de décevoir les parents (2). La charge

de travail au collège et les craintes spécifiques liées à des enfants ayant des troubles d'apprentissage sont aussi pris en compte (mais de manière moins saillante). En outre, il convient de noter comme souligné par un parent, que lorsque des fratries font face à des difficultés au collège, cela peut avoir une incidence négative sur la façon dont la transition est perçue. D'un autre côté, les fratries peuvent aussi parfois être source de soutien pour les élèves de CM2 surtout lorsqu'elles sont soit déjà au collège ou au lycée dans le même établissement et qu'elles jouent un rôle rassurant, ce qui ressort aussi chez une élève dans les entretiens.

A la fin de l'année scolaire, il ressort des données que la préoccupation la plus marquée (9) parmi tous les élèves inquiets pour leur passage en sixième est la peur de l'inconnu sur la nouvelle organisation du collège (gestion de rythme différent avec le planning des semaines A et B, multiples enseignants, nouvelles règles). On notera aussi qu'au début du confinement, le passage d'un enseignement en présence à l'école à un enseignement à distance a exigé une nécessaire adaptation.

Les élèves mettent en évidence comme en début d'année de CM2, la peur d'être séparés de leurs amis. Par ailleurs, il ressort que la peur de l'inconnu est présente à la fois pour les 3 élèves qui quittent l'établissement et déménagent de la capitale mais aussi pour les élèves qui restent. Ainsi, (Anne, T2) « c'est comme une vraie rentrée quoi, comme une rentrée au primaire tu sais pas avec qui tu vas être » (Samuel, T2). Mais ce changement est évoqué de manière plus importante et plus stressante pour ceux qui quittent définitivement l'établissement.

> Ben moi pour le collège c'est très stressant, vu que je déménage, là je suis dans un collège que je connais pas. Je l'ai visité qu'une seule fois et je suis ultra stressée. Je ne connais personne, je ne connais pas les professeurs et tout ça ? je ne connais pas les habitudes de l'école. (Olivia, T2)

Cette inquiétude revient aussi en début de CM2, lorsque nous évoquons l'entrée au collège, pour une élève qui préfèrerait être accompagnée par son père en voiture mais qui a peur du regard des autres. Mais contrairement aux analyses de début d'année scolaire, la peur d'une charge de travail trop importante au collège ne ressort presque plus en fin d'année (1).

En début d'année de CM2, le propos des enseignantes contraste avec ceux des élèves et des parents. En effet, selon l'une des enseignantes (Camille) « les élèves ne pensent pas trop au collège ». Par contre, le discours du directeur en début d'année scolaire, nous apporte un éclairage intéressant. Il nous permet de mieux comprendre les enjeux de la classe de CM2 et en particulier l'importance d'une pédagogie adaptée à l'accompagnement des élèves vers la transition au collège.

Lors de l'entretien auquel participent les deux enseignantes, le directeur revient sur le temps de sa présentation de début d'année aux parents de CM2. Il souligne l'importance de l'attitude que les adultes devraient adopter lorsqu'ils accompagnent les enfants de CM2, tant du côté des enseignantes que des parents avec lesquels il a eu des échanges lors de la réunion de rentrée. Il est préoccupé par la pression pouvant être exercée par les parents sur leurs enfants tout au long de l'année de CM2. Son discours s'appuie sur son expérience passée d'enseignant auprès de ce groupe classe et valorise peut-être aussi son rôle de médiateur entre les élèves, les parents et les enseignantes. Il met en garde notamment les parents d'utiliser le chantage comme motivation à la performance scolaire, source de stress. Ainsi :

> Ce qui nous revient à nous adultes, c'est d'être conscients que ce CM2 est le carrefour vers la 6e mais il est vrai que pour responsabiliser les enfants, il faut qu'ils prennent conscience qu'on n'a pas à leur faire peser sur leurs épaules déjà une 6e alors qu'ils ont une année à vivre et que cette année s'ils la vivent pleinement en CM2, ils n'auront aucune inquiétude pour la 6e. Mais ça ne sert à rien de brandir le drapeau de la peur, de brandir le drapeau de l'échec en disant « ça tu n'y arriveras pas » « ça, si tu n'y arrives pas, tu n'auras pas ta 6e ». Ça ne sert à rien de faire, ça ne sert qu'au contraire à développer les problèmes chez l'enfant, développer le stress etc… et pour moi c'est extrêmement important. (Directeur, T1)

En fin d'année, ces aspects sont amplifiés ; ils prennent une place importante dans le bilan de l'année parcourue par les enseignantes et le directeur. Comme l'illustre l'extrait ci-dessous, l'inquiétude des parents aurait une influence sur le stress de l'enfant.

> Ce qui perturbe les enfants – ça c'est la règle générale, ce n'est pas seulement pour les CM2 – chez les CM2 c'est vraiment très très clair, c'est vraiment très très clair, ce passage vers la 6eme est une profonde inquiétude chez les parents et donc je suis convaincu qu'elle génère du stress chez l'enfant. (Directeur, T2)

Le directeur relie plus largement le stress des parents pour le passage en 6e des parents à la réussite au baccalauréat de leur enfant. Ainsi l'année transitoire du CM2 au collège renvoie-t-elle à un système d'excellence plus large. Selon les enseignantes, « l'exigence vient du stress des parents » (Evelyne, T1), et renvoie au fait que « leur enfant doit être à la hauteur pour passer au collège, et toujours rentrer un peu comme dans un moule ».

> Le système de stress est lié au passage à la sixième – parce que derrière les parents (de cet établissement) ont l'idée du collège et surtout ils ont l'idée du BAC avec la mention que leur enfant va, on le souhaite, obtenir – ça je pense que ce sont des facteurs qui brouillent, floutent l'approche des enfants de leur CM2. (Directeur, T1)

La classe de CM2 participe à la ritualisation du passage en 6e, en particulier dans un établissement renommé où l'objectif est de permettre aux élèves de poursuivre leurs parcours scolaires jusqu'au baccalauréat avec mention afin d'accéder aux grandes écoles. Les enseignantes soulignent ainsi la pression exercée sur les élèves, ainsi que la pression sociale qui pèse sur les parents, liée à un impératif de réussite scolaire. L'intégration future de leurs enfants sur le marché du travail fait aussi partie de leurs préoccupations. La période prolongée de confinement et d'enseignement a renforcé chez certains parents l'inquiétude sur le niveau de compétence requis de leur enfant pour la transition vers le collège, d'autant plus que les élèves ont eu très peu de contact avec leurs enseignantes pendant cette période et n'ont pas pu bénéficier de leur accompagnement pédagogique habituel vers la transition au collège.

Parallèlement, l'école à la maison a confié aux parents un rôle éducatif, les obligeant à assumer une responsabilité importante pendant plus de deux mois. Cela a accentué la participation des parents dans le suivi scolaire de leurs enfants, alors que la littérature montre qu'ils sont déjà davantage impliqués à l'école primaire qu'au secondaire (Dauber et Epstein, 1993).

Nous n'approfondirons pas davantage ces éléments dans le cadre de notre étude mais nous nous questionnons sur l'impact de l'implication des parents dans le suivi scolaire des élèves. Il semble qu'il y ait des interprétations multiples de l'engagement parental. En effet, lorsque les parents participent au suivi scolaire, les enseignants ont généralement une attitude plus positive à l'égard de leurs compétences parentales (Deslandes et Royer, 1994). Cet élément ne ressort pourtant pas des entretiens de fin d'année. Les enseignants ne s'expriment pas et ne mettent pas en évidence une participation parentale positive dans le suivi scolaire de leurs élèves et leur implication singulière pendant la période de l'école à la maison. Ceci nous interpelle car en début d'année, la représentation de l'établissement et de l'école avec une ambiance familiale était plus positive.

Ceci s'explique peut- être comme le soulignent Akkari et Changkakoti (2009) par le fait que « peu de place institutionnelle et décisionnelle est faite aux parents dans l'école » et que la coopération avec les parents n'est pas considérée comme indispensable (Becker & Epstein, 1982 ; Epstein & Becker, 1982) ou encore comme partie intégrante de leur rôle professionnel.

Les entretiens laissent entendre que les enseignantes et le directeur ont été réticents devant la participation excessive de certains parents dans le suivi scolaire qu'ils ont perçue comme une non-reconnaissance de leurs compétences et une menace à leur liberté pédagogique. L'intrusion des parents dans les choix pédagogiques des enseignants a été vécue comme trop forte. Ces différents peuvent avoir un effet négatif sur l'enfant comme le montre l'extrait ci-dessous :

> Le parent ne se rend pas compte que lorsqu'il fait cela, il appuie sur le bouton « système de loyauté de l'enfant » et quelque part on n'a pas le droit de demander à un enfant de choisir entre son parent et son enseignant. Ce n'est pas vrai. Il a besoin des deux (sourires). (Directeur, T2)

Des définitions plus claires des rôles de chacun seraient peut-être nécessaires. D'autant plus que les résultats de recherches empiriques démontrent que la réussite scolaire de

l'enfant est favorisée par la collaboration entre les individus qui sont responsables de son développement social (Claudel et al., 2012, p.101).

17.3 Les facteurs liés à la performance scolaire

Comme nous l'avons indiqué à la partie 2.1.6, le stress chronique peut avoir des conséquences négatives notamment sur les capacités d'apprentissage (Viau, 1995). La définition du stress exprimée en fin d'année scolaire par une élève inscrite aux IBYPA nous semble claire, ancrée dans le contexte spécifique de l'école : « Pour moi le stress c'est quand tu as plein de choses à faire ou une éval. Et je n'y arrive pas, à pas paniquer. Je ne sais pas quoi faire » (Anne, T1).

Cette définition englobe le quotidien de l'élève qui se trouve dans un état de tension en raison de ses multiples activités, qu'elles soient liées au travail scolaire ou aux activités extra-scolaires. Elle met en évidence les contraintes de son environnement, les difficultés subjectives auxquelles elle est confrontée pour trouver les ressources personnelles nécessaires pour y faire face, ainsi que l'expression d'une certaine détresse. Plus largement, cela met en évidence la capacité d'une élève âgée de dix ans à verbaliser ses ressentis subjectifs face à des situations perçues comme stressantes et à exprimer ses difficultés lors d'entretiens en petit groupe. Plusieurs thématiques ressortent de l'analyse du stress lié à la réussite scolaire.

17.3.1 Les résultats quantitatifs

Dans cette partie, nous présenterons les résultats des questionnaires. Concernant le stress lié à la performance scolaire, les échelles que nous avons intégrées ont révélé des résultats globalement plutôt homogènes pour les deux groupes. En effet, concernant les items concernés : « j'ai peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires » ; « Avant une évaluation, je suis inquiet » ; « Je me fais beaucoup de soucis pour mon travail scolaire » ; « je m'inquiète à propos de ce que mon maitre ou ma maitresse va me dire » ; les résultats ne sont pas suffisamment probants pour en conclure que la pratique du yoga et la présence attentive ont pu avoir un effet sur le stress de la performance. Cependant, il est important de noter que ces résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la seconde partie de l'année scolaire marquée

par le confinement. Nous avons choisi de présenter ici quelques résultats tout de même intéressants principalement au T1, en début d'année.

Tableau n°18 : La peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires en début d'année, selon les élèves inscrits ou pas

			Presque jamais	Quelquefois	Souvent	Total
Inscrit au YPA	Oui	Effectif	10	12	10	32
		Pourcentage	31,3	**37,5**	**31,3**	100
	Non	Effectif	10	11	7	28
		Pourcentage	35,7	**39,3**	**25**	100
Total		Effectif	20	23	17	60
		Pourcentage	33,3	38,3	28,3	100

Les résultats des questionnaires soumis aux élèves des deux groupes n'ont pas démontré de différences sur les items relatifs à « la peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires » en début d'année. Nous remarquons une très légère différence entre les deux groupes suggérant que le nombre d'élèves inscrits aux IBYPA serait très faiblement plus élevé. Ainsi 64,3 % des élèves du groupe témoin indique avoir quelquefois ou souvent peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires, alors que le % est de 68,8 pour le groupe d'intervention.

Tableau n° 19: La peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires en fin d'année selon les élèves inscrits ou pas

			Presque jamais	Quelquefois	Souvent	Total
Inscrit au YPA	Oui	Effectif	9	16	7	32
		Pourcentage	30,3	**48,5**	**21,2**	100
	Non	Effectif	7	15	3	25
		Pourcentage	28	**60**	**12**	100
Total		Effectif	17	31	10	58
		Pourcentage	29,3	53,4	17,2	100

En fin d'année, alors que la plupart des élèves ne sont pas retournés à l'école, on n'observe pas de différence entre les deux groupes. En effet, 72 % des élèves du groupe témoin a indiqué avoir quelquefois ou souvent peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires. Tandis que pour le groupe d'intervention ce pourcentage est de 69,7%.

Une différence de genre est observable dans l'ensemble des groupes. En effet, parmi les 30 filles ayant répondu au questionnaire, 24 d'entre elles (soit 80%) ont indiqué avoir quelquefois ou souvent peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires, tandis que parmi les 30 garçons ayant répondu, seuls 16 (soit 53%) ont exprimé quelques fois ou souvent cette crainte.

Tableau n°20 : L'inquiétude avant une évaluation en début d'année selon les élèves inscrits ou pas

T1			Presque jamais	Quelquefois	Souvent	Total
Inscrit au YPA	Oui	Effectif	9	18	5	32
		Pourcentage	28,1	56,3	15,6	100
	Non	Effectif	9	15	4	28
		Pourcentage	32,1	53,6	14,3	10
Total		Effectif	18	33	9	60
		Pourcentage	30	55	15	100

Tableau n° 21: L'inquiétude avant une évaluation en fin d'année, selon les élèves inscrits ou pas

T2			Presque jamais	Quelquefois	Souvent	Total
Inscrit au YPA	Oui	Effectif	8	14	**10**	32
		Pourcentage	25	43,8	31,2	100
	Non	Effectif	8	15	2	25
		Pourcentage	32	**60**	8	100
Total		Effectif	17	29	12	58
		Pourcentage	29,3	50	20,7	100

Lorsqu'on considère l'affirmation, « avant une évaluation je suis inquiet », nous observons une différence entre le groupe d'intervention et le groupe témoin. En fin d'année scolaire, alors que depuis plusieurs mois les cours en présence à l'école sont interrompus ainsi que les évaluations, un plus grand nombre d'élèves inscrits aux séances de yoga ont répondu fréquemment être inquiets (10 élèves en T2 contre de 5 au T1), tandis que le nombre d'élèves du groupe témoin ayant répondu « souvent » a diminué (2 élèves au lieu de 4). Ces résultats sont un peu surprenants, ils suggèrent que les élèves inscrits aux séances sont peut-être plus inquiets avant des évaluations. Il est intéressant de noter qu'ils étaient aussi un peu plus nombreux à avoir peur des résultats scolaires (tableau 20) en début d'année, ce qui pourrait indiquer que les élèves les plus anxieux choisissent de s'inscrire aux séances parce qu'ils en perçoivent l' utilité et entrainerait un biais dans l'échantillon.

Ces éléments indiqueraient également que les séances n'ont peut-être pas été suffisantes pour diminuer l'anxiété de performance, ce qui est compréhensible aussi car cela est souvent considéré comme un trait de personnalité. Bien que le yoga puisse aider à gérer le stress il ne garantit pas nécessairement que la perception de la situation comme stressante disparaisse. De plus, vers la fin d'année, même s'il n'y avait pas d'évaluations en raison du confinement, il est possible que les élèves plus conscients de leur stress s'inquiètent de leur passage en 6e, où ils auront plus d'évaluations à venir.

Tableau n° 22 : L'inquiétude à propos de l'école en début d'année selon les élèves et les parents

		Fréquence	Pourcentage
Elève	Presque jamais	12	37,5
	Quelquefois	16	50
	Souvent	4	12,5
	Total	32	100
Parent	Presque jamais	10	34,5
	Quelquefois	12	41,4
	Souvent	7	24,1
	Total	29	100

Tableau n° 23: L'inquiétude à propos de l'école en fin d'année selon les élèves et les parents

		Fréquence	Pourcentage
Elève	Presque jamais	17	53,12
	Quelquefois	9	28,12
	Souvent	6	18,75
	Total	32	100
Parent	Presque jamais	12	37,5
	Quelquefois	14	43,8
	Souvent	6	18,8
	Total	32	100

Par ailleurs, au début de l'année scolaire, 20 élèves du groupe d'intervention, (soit 62,6 %) ont répondu quelquefois ou souvent être inquiets à propos de l'école. Cette tendance est confirmée par les parents puisque 65, 5 % d'entre eux ont également indiqué que leurs enfants sont parfois ou souvent inquiets concernant l'école.

17.3.2 Les résultats qualitatifs

Dans les entretiens menés avec les élèves inscrits aux séances, la pression temporelle (difficultés d'organisation du travail, peur de ne pas terminer à temps) est fréquemment évoquée par plusieurs élèves en lien avec le travail scolaire et tout particulièrement les devoirs. La gestion du temps ressort comme un aspect important. En effet, en début d'année scolaire, l'organisation temporelle du travail scolaire à la maison revient comme une source d'inquiétude, plus particulièrement pour les élèves qui ont de nombreuses activités extrascolaires ou qui quittent la ville le week-end. Plusieurs élèves expriment la crainte de ne pas réussir à terminer les devoirs à temps. Comme le montre cet extrait :

> J'ai un p'tit peu peur de ne pas pouvoir les faire à temps, parce que quelques fois je dois finir mes devoirs après le diner, parce que je n'ai pas eu le temps de tous les faire donc quelquefois ça me stresse, comme j'ai beaucoup de devoirs à faire je sais que j'ai très peu de temps pour les faire. Justement je stresse, je suis un petit peu stresse. J'ai envie de tout faire rapidement et quelquefois c'est ça qui fait que je rate mes devoirs. (Olivier, T1)

Un petit nombre d'élèves mentionne en début d'année la peur d'être sanctionnés par l'enseignant lorsque les devoirs ne sont pas faits, et évoquent les points en moins. Comme le souligne cet extrait :

> Ben moi je trouve ça un peu stressant (les devoirs). Parfois on a des activités… et parfois on n'a pas le temps de faire les devoirs et après la maitresse elle nous gronde, on a des points en moins. (Anne, T1)

Quelques élèves ont également mentionné la difficulté des devoirs et la crainte des évaluations en classe sur des sujets qu'ils ne connaissent pas. Le sentiment de manque de préparation est aussi perçu comme une source de stress. Malgré le fait que les devoirs soient donnés le vendredi pour toute la semaine à venir, pour permettre aux élèves de mieux organiser leurs emplois du temps, certains élèves le perçoivent comme une source de stress. Certains élèves apprécient de pouvoir avancer leurs devoirs notamment le week-end pour être plus libres les soirs en semaine notamment lorsqu'ils sont engagés dans des activités extra-scolaires. La pression temporelle en classe lors des évaluations est aussi mentionnée comme en témoigne cet extrait :

> Par exemple avant d'aller à la cantine, on avait une évaluation et c'était chronométré et en fait c'était un peu stressant parce que quand il restait quelques secondes, ben on avait peur de ne pas pouvoir finir à temps. (Barbara, T2)

Il est évident que certains élèves sont conscients de l'impact du stress lié à l'évaluation de leur performance scolaire notamment la peur d'obtenir une mauvaise note. Le décalage entre l'effort engagé pour la préparation aux devoirs ou aux évaluations par rapport à la performance, à la note est relaté aussi par les élèves. Comme l'illustre cet extrait : « En fait tu révises bien ta leçon et après c'est le jour de l'école et ben tu stresses et du coup tu as une mauvaise note » (Lyna).

Le stress au moment de l'évaluation est perçu aussi comme ayant un impact sur la lecture de la consigne. L'élève relie parfois l'impact du stress au manque d'attention. Du côté des enseignants, il est intéressant de voir que l'année de CM2 est présentée comme « une classe d'approfondissement des acquis qui clôture 5 années de primaire élémentaire » et non pas comme une classe stressante » (Evelyne, T1). En revanche, le

directeur met en lumière qu'il existe des élèves plus stressés que d'autres. En ce sens, les pratiques d'évaluation peuvent être perçues négativement parfois par les élèves et il est nécessaire de conforter, de rassurer, les élèves en contexte d'évaluation. « Si on ne leur dit pas tout, on a l'impression qu'ils vont stresser… les élèves perçoivent parfois l'évaluation comme quelque chose de traumatisant… » (Evelyne, T1). « Ils sont stressés pour des choses inutiles » nous indique Camille (T1). A la fin de l'année, elle souligne qu'elle n'a pas observé de stress lié aux notes, mais elle met en évidence en revanche que ses élèves ont de la « pression sur les épaules » (Camille, T2). Ces éléments sont exprimés par Evelyne aussi qui présente certains élèves comme « émotifs, il y a la pression en fait, c'est une histoire de pression qui monte ». Ces éléments d'analyse rejoignent l'étude de Zakari et al, 2008 soulignant que certains élèves se mettraient eux-mêmes la pression vis-à-vis des résultats scolaires.

Selon l'une des enseignantes, la représentation qu'ont les élèves d'eux-mêmes a un poids important sur leur compétence. Par ailleurs, certaines matières comme les mathématiques ont un préjugé négatif qui selon elle les empêche de s'affirmer.

> C'est la caricature, mais en maths, certains ne participent pas et quand tu leur donnes la parole, ils vont te dire « non je pense que je ne sais pas où je vais me tromper, ils ont déjà un préjugé sur leurs compétences dans tel ou tel domaine. (Evelyne, T2)

<u>Certaines matières source d'anxiété</u>

L'illusion d'incompétence (Bouffard et al., 2006) et l'anxiété disciplinaire, plus précisément en mathématiques, est un sujet abordé dans de nombreuses études menées dans ce domaine (Namkung et al., 2019). Par ailleurs, nous constatons que cet élément se manifeste chez quelques élèves, pour lesquels certaines matières ressortent plus spécifiquement comme les mathématiques, les sciences, les dictées, l'histoire et l'anglais. Ces observations rejoignent la littérature selon laquelle l'image négative de soi liée à l'échec scolaire se développe dès les premières années de l'école primaire et résulte de nombreuses réactions négatives face aux évaluations, d'une dévalorisation de leurs propres compétences et de la construction d'une perception de soi comme étant incapable (Bandura, 1988).

La question de l'orientation scolaire

Vers la fin de l'année, à l'approche de la transition vers le collège, les entretiens révèlent une prise de conscience de l'importance de réussir dans certaines matières afin de pouvoir exercer le métier souhaité à l'avenir, ce qui engendre une crainte de ne pas pouvoir y accéder. La question de l'orientation scolaire émerge également.

> Moi aussi les notes ça me stressait beaucoup parce que j'avais des bonnes notes mais il y avait des matières comme la science. Je déteste la science et j'y arrivais pas du tout. Du coup ça me stressait beaucoup parce que moi plus tard je voudrais faire vétérinaire. J'aimerais être un peu plus intelligente en science. (Margaux, ancienne élève, T2)

Il semblerait que cette élève associe l'intelligence à des bonnes notes, et le manque d'intelligence à des mauvaises notes. Un petit nombre d'élèves peut éprouver une inquiétude quant au risque d'échec scolaire, qu'ils perçoivent comme étant lié à la perspective d'exercer ultérieurement un métier peu gratifiant : « je vais finir dans un métier tout pourri genre être caissière » (Anne, T2).

Les attentes et les normes sociales

A la fin de l'année scolaire, l'analyse du discours des élèves met en évidence leur intégration apparente des attentes et des normes sociales liées à la réussite scolaire. Il est possible que les élèves ressentent de l'anxiété vis-à-vis de leurs performances dans une matière spécifique, car ils sont conscients que leurs parents (et/ou les enseignants ou les pairs) accordent une importance particulière à cette matière.

Cependant, on note que les élèves abordent très peu directement l'exigence des parents et la crainte de leur jugement concernant les résultats scolaires lors des entretiens. Seule une élève le mentionne en fin d'année. Elle exprime son stress lié à l'éventualité d'une mauvaise note malgré une révision intensive. Elle souligne également son sentiment d'injustice lorsqu'elle obtient une note inférieure à ses attentes, craignant la réaction de ses parents. Elle exprime ainsi : « ce qu'allait dire papa et maman ! parce que quand même ils m'ont vu bien bosser et ils vont se dire « qu'est-ce qu'elle faisait, ça se trouve elle n'a pas bien bossé, c'est n'importe quoi » (Yasmine, T2).

Cet extrait met en évidence la difficulté qu'un élève peut éprouver dans la gestion des attentes parentales concernant la qualité du travail et la performance scolaire. Ces pensées intrusives, ces ruminations mentales préoccupent l'élève. Par ailleurs, la littérature met également en garde contre le fait que les élèves considérant que la qualité de leur performance est une condition importante pour obtenir une opinion favorable et le soutien de leurs parents sont plus susceptibles de développer une anxiété élevée d'évaluation (Lowe et al., 2008 ; cité par Bouffard et al., 2015). Il est intéressant de voir dans les résultats qu'à la question « avez-vous l'impression d'être trop exigeant avec votre enfant ? » 73,8 % des parents répondent oui. Cela indique que la majorité des parents ressentent une forme d'exigence envers leurs enfants. Il est donc essentiel de prendre en compte cette perception des parents dans le contexte global de notre étude sur les facteurs de stress en CM2. Il est possible que les attentes parentales influencent le niveau de stress ressenti par les élèves à l'école. Ces éléments rejoignent des travaux mettant en évidence que dans certains milieu sociaux (les plus favorisés), les parents peuvent parfois surinvestir la sphère scolaire (Bergonnier-Dupuy, 2005).

Lors des entretiens, aucun élève n'a évoqué la compétitivité qui pourrait exister avec des camarades de classe pouvant générer du stress, ni celle avec les fratries qui pourraient avoir de meilleurs résultats scolaires.

17.3.3 Les manifestations physiologiques du stress scolaire et extra-scolaire

Les activités extra scolaires sont mentionnées par quelques élèves comme sources de stress (3) la boule au ventre avant des tournois de judo (Robin), des démangeaisons importantes avant les spectacles de danse (Camille), des troubles du sommeil (Pierre).

Nous avons été surpris par les descriptions détaillées faites par un petit nombre d'élèves concernant les manifestations physiologiques du stress lié à la performance scolaire. Celles-ci semblent d'autant plus fortes qu'elles sont exprimées après plusieurs mois de confinement loin de l'école. Ainsi, pour certains élèves, la pression temporelle liée à une évaluation a un impact sur les sensations physiques (chaleur, mouvements du corps, sensation de tête bloquée).

Cette difficulté a aussi un impact sur la performance scolaire comme le souligne cet extrait :

> Moi quand je suis devant une évaluation parfois, ou j'ai une question que j'arrive pas, ben je bloque complétement et mon esprit, enfin ma tête, reste bloquée sur cette question sans penser à celui que j'peux faire donc je commence à stresser, à gigoter dans tous les sens. (Axel, T1)

En outre, le stress de l'évaluation de mathématiques peut être associé pour certains (1) à un manque d'énergie et à de la fatigue. « Je suis stressée quand j'ai des évaluations de mathématique souvent. Je pense un peu dans l'évaluation et c'est comme s'il n'y avait plus d'essence dans la voiture » (Jeanne, T1).

Les effets physiologiques qui découlent d'une évaluation peuvent provoquer pour quelques élèves des maux de ventre comme le souligne cet extrait « Moi quand je stresse ça me fait une chose au ventre. Ça fait comme si mon ventre il était noué, complètement noué. Je ne peux rien avaler, c'est hyper bizarre. Ça se serre parfois » (Romane, T2).

Parfois les sensations perçues sont déconcertantes comme pour cette élève et le détail des descriptions est assez marquant.

> Moi aussi, j'ai un problème, mais c'est physique. Je ne sais pas pourquoi mais dès que je stresse et dès que je suis en évaluation et surtout quand j'écris je transpire des mains ! Du coup quand j'appuie sur ma feuille, ça gonfle parce que ça fait de l'eau et elle est un peu mouillée. Je ne sais pas pourquoi. Et quand je suis stressée, j'ai les mains vraiment mouillées, mouillées. Pas parce que j'ai chaud mais parce que quand j'écris en évaluation je suis super stressée, du coup j'ai les mains super moites mais vraiment. Moi je ne sais pas pourquoi elles sont mouillées, je sais pas pourquoi. (Elena, T2)

L'environnement scolaire peut représenter un ensemble de contraintes pour quelques élèves, tandis que les évaluations pédagogiques peuvent engendrer du stress. Les répercussions d'un environnement scolaire néfaste sont multiples et peuvent

occasionnellement affecter la santé des élèves se traduisant par des symptômes physiques liés au stress de la performance, par exemple.

17.4 Conclusion du chapitre et retour sur la question de recherche

Sous ses aspects psychologiques, physiologiques et sociaux la thématique du stress scolaire chez les élèves de CM2 en transition vers le collège est éminemment complexe. L'infrastructure scolaire et les conditions d'enseignement affectent la vie des élèves et des enseignantes. Notre analyse met en lumière que les rythmes scolaires et extra-scolaires, ainsi que la pression temporelle influent la vie quotidienne des élèves. L'organisation des emplois du temps scolaires, les temps de déplacement dans la cour de récréation, les temps d'attentes à la cantine, sont des contraintes quotidiennes que les élèves ressentent différemment selon leur sensibilité. La pression temporelle liée au travail scolaire, tant en classe lors des évaluations qu'à domicile lors des devoirs est un facteur déterminant. Il ressort des entretiens avec les élèves et les enseignantes, que certaines matières, comme les mathématiques peuvent être perçues comme plus stressantes. La réussite en CM2, fortement liée au passage au collège, fait l'objet d'une pression constante. Nos analyses quantitatives interrogent les différences de genre concernant l'inquiétude de l'école et la peur d'obtenir de mauvais résultats scolaires.

Concernant le passage au collège, nos données confirment que les futures conditions scolaires préoccupent vivement les élèves, beaucoup craignent d'être séparés des camarades avec lesquels ils ont vécus leurs cinq dernières années, certains de ne pas répondre aux attentes de performance scolaire, quelques-uns de ne pas être accepté dans le collège de l'établissement. Par ailleurs, la charge de travail accrue au collège angoisse quelques élèves notamment en ce qui concerne les devoirs.

Privés d'accès à l'école pendant plusieurs mois en raison du confinement survenu en deuxième partie de l'année scolaire, la vie des élèves, des parents et des enseignants a été bouleversée. Cette situation a eu un impact significatif sur notre étude puisqu'elle n'a pas permis d'analyser la période cruciale de mars à juin, qui revêt une grande importance dans le calendrier scolaire des CM2.

Notre analyse suggère que cette période de crise a été une opportunité de réflexion sur les perturbations rencontrées par les élèves dans leur quotidien scolaire, que ce soit dans le contexte traditionnel de l'école ou à distance. De fait, cette période de crise a agi comme un miroir révélateur de certains aspects de la forme scolaire comme sources de stress pour les élèves (Ria & Rayou, 2020).

Nous avons pu observer que lors d'entretiens semi-directifs en début d'année scolaire et de courtes séances (surtout pendant la première partie de l'année) les élèves ont eu à cœur d'exprimer leurs expériences vécues en milieu scolaire et d'aborder des thématiques non traitées dans ce cadre, les activités extra-scolaires, les voyages, les relations avec les autres élèves. Cette démarche dans le cadre des séances de yoga et de présence attentive, leur a offert l'opportunité de « prendre la parole » sur leur vie d'élève et d'exprimer leurs émotions ce qui est souvent limité en classe. Les deux délégués de classe de CM2 faisaient partie de nos groupes. Nous n'avons malheureusement pas pu les interroger sur leurs rôles détaillés au sein de la classe. Notamment de savoir s'ils avaient la possibilité de participer à des décisions qui concernent l'environnement scolaire.

Selon les chercheurs, l'expression des émotions face à des situations perçues comme stressantes et l'identification des facteurs perçus comme source de stress sont des éléments essentiels pour le gérer. Dans la prochaine partie nous examinerons les ressources mobilisées par les élèves pour mieux gérer le stress dans différentes situations.

Chapitre 18 – Regards croisés sur la gestion du stress scolaire

Dans cette partie nous présenterons notre analyse des données récoltées auprès des élèves ayant participés aux IBYPA, de leurs parents mais aussi des enseignantes et du directeur. Ces éléments seront présentés en lien avec le modèle des compétences psychosociales (Lamboy et al., 2022). Il s'agira de répondre à la question de savoir si les séances de yoga et présence attentive ont permis aux participants d'accroitre leurs aptitudes à gérer le stress ? Est-ce que les séances ont pu les aider à la maitrise des techniques de relaxation ? Nous rappelons bien sûr encore une fois qu'il s'agit de répondre à cette question spécifiquement dans le cadre scolaire et aussi au regard de la longue période d'école à la maison pendant laquelle les élèves ont continué à pratiquer les séances à distance chaque semaine.

18.1 Ce que disent les élèves sur la gestion du stress liée à la réussite scolaire

Dans un premier temps nous présenterons les résultats aux questionnaires pour les élèves inscrits et ceux qui ne l'étaient pas. Puis nous nous intéresserons aux résultats des entretiens menés avec les élèves ayant participé aux IBYPA. Comme nous l'avons souligné dans la partie précédente, la dimension de stress reste très individuelle. Le stress ressenti dépend aussi du contexte, de l'individualité de chaque élève, de son histoire et son éducation (Lamboy et al., 2021). Nous avons pu voir à partir des entretiens menés avec les élèves que le stress a des aspects multi-dimensionnels et qu'il touche à la fois la physiologie du corps et du mental. De la même manière, la gestion du stress et les ressources auxquelles font appel les élèves le sont également.

Les données issues des questionnaires révèlent une augmentation légère entre le T1 et le T2 concernant plusieurs aspects liés à la gestion du stress.

Tableau n° 24 : Capacité à se calmer par soi-même (de l'enfant), face à une situation stressante

		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
		T1		T2		T3	
Élève	Presque jamais	10	31,25	6	18,75	9	29
	Quelquefois	10	31,25	15	46,87	9	29
	Souvent	12	**37,5**	11	**34,37**	13	**42**
	Total	32	100	32	100	31	100
Parents	Presque jamais		0	3	9,3		
	Quelquefois	17	58,6	9	28,12		
	Souvent	12	**41,4**	**20**	**62,5**		
	Total	29	100	32			

Comme nous pouvons l'observer sur le tableau 24, au T1, environ un tiers des élèves inscrits (31,25%) déclare pouvoir « quelquefois » se calmer par soi-même lorsqu'ils sont confrontés à une situation stressante, tandis qu'au T2, cette proportion atteint près de la moitié (46,87%), et au T3 en octobre 2020, 42 % des élèves (soit 13 sur 31) répondent « souvent ». Cette différence est confirmée par les réponses des parents, pour lesquels plus de la moitié des élèves (20 sur 32) en T2 affirment pouvoir se calmer lorsqu'ils sont confrontés à une situation stressante. Nous ne les avons pas questionnés en T3. On retrouve cette même progression auprès du groupe témoin, puisqu'en T1 37,5 % d'entre eux répondent quelquefois, et 51,7% en T2. Il n'y a pas de différence entre les deux groupes en T1 et T2. Nous observons aussi que près d'un tiers des élèves inscrits aux séances, (9 sur 31) répondent « presque jamais » au T3, et on constate une augmentation entre le T2 et T3 (on retrouve la même fréquence qu'en début d'année de CM2). Nous ne pouvons malheureusement pas vérifier si ce sont les mêmes élèves en raison de l'anonymisation des données.

Tableau n° 25 : Facilité à se relaxer selon les élèves inscrits, leurs parents et les élèves non-inscrits

		Fréquence	%	Fréquence	%	Fréquence	%
		T1		T2		T3	
Elèves inscrits	Presque jamais	13	40,6	5	15,6	6	19,4
	Quelque fois	12	37,5	17	53,12	16	51,6
	Souvent	7	21,9	**10**	31,2	9	29
	Total	32	100	32	100	31	100
Parents	Presque jamais	7	24,14	3	9,37		
	Quelquefois	15	51,72	13	40,63		
	Souvent	7	24,14	16	50		
	Total	29	100	32	100		
Elèves non-inscrits	Presque jamais	5		12	48		
	Quelquefois	6		7	28		
	Souvent	**17**		**6**	24		
	Total	28	100	100	100		

Par ailleurs, l'affirmation « j'ai de la facilité à me relaxer », a été évaluée dans les deux groupes. Au T1, le nombre d'élèves inscrits qui ont répondu « souvent » était nettement inférieur dans le groupe d'intervention (7) par rapport au groupe témoin (17). Il semblerait que les élèves qui n'étaient pas inscrits à l'activité ont eu moins besoin de gérer leur stress en début d'année. Cependant, au T2, cette tendance s'est inversée car 10 élèves du groupe yoga ont répondu « souvent » par rapport à seulement 7 élèves dans le groupe témoin. Ce résultat montre que l'activité yoga a eu des effets bénéfiques. Au T3, les résultats du groupe d'élèves ayant participé aux séances sont restés similaires, avec 9 élèves répondant avoir souvent de la facilité à se relaxer.

Les questionnaires soumis aux parents ont confirmé les résultats obtenus auprès des élèves. En effet une amélioration significative a été observée au T2, où 50 % des parents ont répondu que leur enfant avait « souvent » de la facilité à se relaxer par rapport à 24, 14 % au T1.

Tableau n° 26 : Facilité à se relaxer, réponses des parents en fonction du genre de l'enfant en début et fin d'année

			Fréquence	Pourcentage
T1	Garçon	Presque jamais	2	15,38
		Quelquefois	6	46,15
		Souvent	5	38,46
		Total	13	100
	Fille	Presque jamais	5	31,25
		Quelquefois	7	43,75
		Souvent	**4**	25
		Total	16	100
T2	Garçon	Presque jamais	0	0
		Quelquefois	7	53,85
		Souvent	**6**	46,15
		Total	13	100
	Fille	Presque jamais	2	10,53
		Quelquefois	5	26,31
		Souvent	**12**	63,16
		Total	19	100

Nous constatons des différences de genre dans les réponses apportées par les parents concernant leurs enfants. Au T1, aucune différence n'est observée dans les réponses. Cependant, au T2, nous pouvons faire l'hypothèse que les filles auraient plus de facilités que les garçons à se relaxer car 12 parents ayant des filles ont répondu « souvent « comparativement à 6 garçons. Ces observations sont basées sur la perception des parents et il faudrait bien-sûr examiner plus en détails ces différences de genre en matière de gestion de stress et de relaxation des élèves en primaire.

En outre, les réponses à l'affirmation, « je vois souvent le bon côté des choses » indiquent que l'ensemble des élèves de CM2 démontre d'un optimiste global. Au T1, 40, 6 % des élèves inscrits ont répondu « souvent » en T1, ce pourcentage augmente à 56, 3 % au T2 puis diminue légèrement à 41, 9% au T3. Pour le groupe témoin, les résultats sont stables, avec 50 % d'élèves répondant « souvent » au T1 et 48% au T2.

L'optimisme étant un facteur qui influence la gestion du stress, (Shankland, 2014) il est possible qu'il ait joué un rôle positif dans la façon dont les élèves ont fait face aux situations perçues comme stressantes dans la vie scolaire et pendant le confinement. Il est intéressant de noter tout de même, que 4 élèves du groupe des élèves inscrits ont répondu « presque jamais » et que ce nombre reste constant aux trois moments de l'étude.

18.2 Les différentes stratégies de gestion du stress scolaire

Les éléments qualitatifs qui ressortent des entretiens apportent plus de précisions sur les stratégies qui ont été mobilisées. Les élèves en mentionnent plusieurs en fin d'année pour s'adapter aux situations qu'ils perçoivent comme stressantes. Nous avons été assez surpris encore une fois de la précision des descriptions de situations mentionnées par les élèves plusieurs mois plus tard. Ainsi, de manière générale, une grande partie des élèves ont exprimé la capacité de reconnaitre les facteurs stressants vécus en classe ou dans l'école. Ils montrent aussi la volonté et la capacité de trouver des stratégies pour s'y adapter. L'analyse des entretiens a mis en évidence 3 catégories de stratégies pour lutter contre le stress. Celles-ci ressortent comme étant les mêmes en T1 et en T2. La première catégorie relevée correspond à des ressources matérielles, la seconde à des ressources qui font appel à l'attention et à la créativité et la troisième correspond à des stratégies qui mobilisent le corps et la respiration.

Voyons dans un premier temps les éléments qui sont mis en évidence par les élèves sur les stratégies mobilisant le corps.

18.2.1 Les stratégies qui mobilisent le corps et la respiration

Les stratégies qui mobilisent le corps apparaissent plus fortement dans les entretiens que les autres. En ce sens, l'attention à la respiration en situation d'évaluation scolaire ou de compétition extra-scolaire est mentionnée par plusieurs élèves, parfois avec la description de l'exercice utilisé comme ici la respiration abdominale : « Je respire avant de faire une évaluation ou de faire des compétitions… on rentre son ventre et après on le relâche des dizaines de fois et après ça va » (Robin, T2).

Un parent met aussi en avant le recourt à la respiration en situation de tensions : « L'apprentissage de l'utilisation de la respiration pour calmer ses tensions ou émotions est également très bénéfique pour lui, face à des situations de stress » (parent d'élève, T2).

L'attention à la respiration est utilisée comme une stratégie cognitive associée à la formulation de phrases d'auto-encouragement pour favoriser la réussite lors d'une évaluation. Dans ce contexte, cette élève analyse la situation, se concentre et s'adapte au problème vécu dans la situation comme le montre cet extrait.

> Je stresse un petit peu donc je respire et je me dis « ben ça va aller, j'ai bien révisé la leçon… Ya pas de quoi en faire tout un plat… je reste calme et je ne me ronge pas les ongles. Je ne suis pas en train de me dire je vais pas y arriver. Je vais y arriver ! (Cécile, T2)

Dans les entretiens, les élèves n'ont pas mentionné l'apprentissage de la respiration en classe ni à la maison avec les parents. Pourtant l'une des enseignantes en début d'année avait indiqué que l'année précédente dans son ancien établissement, lorsque certains de ses élèves stressaient avant une évaluation, elle « leur disait « tu vas faire le meilleur de toi-même » et à certains « tu respires bien avant, tu fermes les yeux, tu te détends » (enseignante 1, Evelyne).

L'analyse montre aussi que certains élèves ont la capacité d'observer leur ressenti corporel en situation de stress d'évaluation comme le montre Barbara : « Parfois quand je suis stressée, je bouge beaucoup avec les pieds et tout » (T2, Barbara, ancienne élève 3 ans de pratique, T2). Face à des réactions corporelles plus intenses, l'élève trouve parfois une solution pragmatique comme nous le montre Elena. « Quand je suis stressée, j'ai les mains mouillées mais vraiment mouillées, mouillées. A chaque fois moi, j'écris et du coup je m'essuie sur mon pantalon » (Elena, T2).

Une élève a mentionné qu'elle pratiquait explicitement le sport pour gérer le stress. (Barbara, T2) Par ailleurs, les exercices de présence attentive comme le « scan corporel » ressortent aussi comme des techniques efficaces pour certains élèves (3) « Ben tu restes comme ça et y a pas de bruit et tu sens ton corps » (Lyna, T2).

En fin d'année, parmi les 23 parents ayant décrit les effets généraux positifs de la pratique tout au long de l'année, sont mentionnés les mots fréquents sous la thématique de la détente : « calme, relaxation, apprentissage de la respiration pour calmer ses tensions ou émotions et très bénéfique pour lui face à des situations de stress, plus d'attention de son corps et de relaxation, plus conscient de son corps » (extraits des phrases décrivant les effets de la pratique observées par les parents enT2).

Dans les questionnaires au T3 de l'étude, on observe que la respiration est pour 64,7% des élèves ce qui les a aidés à se sentir mieux pendant la période de transition au collège.

18.2.2 Les stratégies qui font appel à l'utilisation d'objets

L'utilisation de supports est quelquefois mentionnée en fin d'année, comme un soutien lors de moments stressants. L'exercice de la respiration du doudou, pratiqué fréquemment à la fois en milieu scolaire et à distance pendant le confinement est cité comme exemple par quelques élèves. Cet exercice permet de se recentrer sur leur respiration tout en ressentant le poids d'une petite peluche sur leur ventre. Quelques élèves mentionnent également l'utilisation de petits objets anti-stress tels que des boules en mousse ou des « *squishies* » (petits objets japonais). Étant donné que ces objets ne sont pas toujours autorisés en classe, d'autres outils le sont parfois pour mieux gérer le stress lors des évaluations, tels que les gommes détachables à l'arrière des crayons à papier (mentionnés comme une astuce par un garçon !).

> Le fait de mettre un doudou sur le ventre et de respirer comme ça en voyant ce que ça fait, c'est vrai que ça déstresse. Et puis j'aime aussi triturer des gommes pendant des évaluations ou des *squishy*. (Olivier, T2)

Il arrive aussi parfois qu'une situation stressante puisse engendrer un sentiment de colère. « Ce que je fais quelques fois, il me faut quelque chose que je peux écraser de toutes mes forces. L'écraser, le déchirer, si je peux me défouler dessus sans que ce soit dangereux… » (Anne, ancienne élève, T2).

18.2.3 Les stratégies qui font appel à l'attention, au développement de la créativité et de l'imagerie mentale

L'analyse des entretiens relève que mobiliser toute son attention est aussi une stratégie efficace en situation. Ainsi lors d'une évaluation un élève explique qu'il fait attention aux consignes et vérifie qu'il n'a pas fait quelque chose qu'il ne fallait pas faire à la place de la consigne » (Vigo, T2). Le retour à la respiration est parfois accompagné de pensées rassurantes, comme l'illustre cet extrait aussi : « Ben moi je respire, je me dis que ça va bien se passer et que je n'ai pas besoin d'être stressée, ça ne sert à rien. On ne stresse pour rien, il faut se calmer » (Cécile, T2). L'élève montre ici qu'elle est capable de réévaluer la situation, et de rechercher des points positifs.

Parfois, l'attention portée à la respiration peut être associée à une visualisation ou à une histoire. « Je me concentre sur le souffle et j'ai l'impression que je découvre un univers sous l'eau, ça me déstresse » (Yasmine T2). Ces techniques psychocorporelles ont été largement pratiquées tout au long de l'année avant et pendant la période de confinement. Les élèves étaient encouragés, à tour de rôle, à improviser des méditations guidées à la fin de chaque séance, en choisissant le thème qui leur plaisait. Il était intéressant d'observer que ces élèves reprenaient souvent par imitation, la structure ou parfois la thématique des histoires qu'ils avaient écoutées au fil de nombreuses séances. Ainsi, les éléments de la nature ont souvent été choisi, les voyages (en métro, sur le dos d'un dragon, sous l'eau). La thématique du voyage était très plébiscitée pendant le confinement. La visualisation pendant l'écoute des histoires, en lien avec la nature source de refuge a participé selon nous à l'auto-régulation des émotions pendant le confinement. Certaines recherches montrent que l'exposition à la nature même par la visualisation ou virtuellement a un effet bénéfique sur la santé et le bien-être (Völker et Kistemann, 2011). Il est donc possible que l'évocation régulière de la nature par les postures et les méditations guidées aient eu un rôle positif sur les élèves.

Notre analyse montre que les fins de séances sont particulièrement propices à la créativité et au développement de l'imaginaire. Permettre aux élèves de guider leurs camarades à la fin des séances, les engager dans le processus de transmission des pratiques a aussi favorisé une ambiance de classe d'IBYPA positive (observations de la

praticienne chercheuse). Cette approche pédagogique a selon nos observations permis aux élèves de s'impliquer davantage dans le groupe et de développer une motivation autonome. Celle-ci a apporté des bienfaits pour les élèves mais aussi pour les autres (Shankland & André, 2020). Cet aspect a été particulièrement visible lors des séances menées à distance entre mars à juin 2020. En effet, les élèves ont fait preuve d'une grande assiduité et d'une forte implication, notamment en participant à la création de méditations improvisées devant l'écran pour l'ensemble du groupe, ou en jouant d'un instrument de musique. Ils ont montré une maturité, une grande autonomie dans l'apprentissage. Le mode à distance a certainement favorisé une plus grande spontanéité de la part de certains élèves.

Notre analyse montre qu'une partie des élèves a la capacité de trouver des stratégies d'adaptation pour composer avec les facteurs stressants, ce qui fait partie des éléments démontrant une capacité d'auto-régulation. Et il ressort aussi que le développement de la présence attentive et de la créativité acquis par certains élèves a pu avoir un impact positif sur le lien social entre les élèves. Ainsi tout est étroitement lié. En favorisant le développement d'une compétence particulière, on permet aussi l'évolution d'autres compétences. En effet, les compétences de gestion de stress et la compétence de régulation émotionnelle sont interreliées, elles sont fondamentales pour maintenir un état de santé et de bien-être et des relations sociales apaisées (Lamboy, 2021).

Les élèves ne mentionnent pas les moments où ils ont sollicité l'assistance de leurs enseignantes, parents, ou amis dans des situations de stress scolaire pourtant en début d'année l'une des enseignantes a expliqué que certains élèves stressaient pour des choses inutiles. L'analyse des entretiens des enseignantes en fin d'année, ne donne pas non beaucoup d'éléments sur la gestion du stress scolaire. Il est possible que cela soit dû à la situation particulière du confinement.

18.2.4 La gestion spécifique des rythmes scolaires

L'analyse des entretiens montre que les élèves font appel à des stratégies différentes face à la gestion des rythmes scolaires et plus particulièrement celle des devoirs à la maison. L'organisation du travail en avance est ainsi perçue parfois comme une

stratégie utile pour les élèves (2) à qui l'enseignante donne les devoirs une semaine à l'avance ; elle favorise la tranquillité comme le souligne cet élève :

> C'est bien qu'elle nous fasse les devoirs en avance comme ça le samedi je peux m'avancer sur toute la semaine, le dimanche ou le jour du contrôle j'ai juste à réviser et comme ça tout est fait et je suis plus tranquille. (Pierre, ancien élève)

Parfois, le rythme scolaire commence par un temps libre le matin ; l'élève a la possibilité de choisir de prendre son petit déjeuner de manière autonome dans un siège massant avant de se rendre à l'école. « Je m'habille, j'vais préparer mon petit déjeuner, après je mange en m'asseyant sur le siège massant, après je vais me brosser les dents et j'attends ma sœur, ma mère et après on part » (Gregory, T2). Ces exemples soulignent l'importance de la qualité de vie à la maison et de son influence sur l'apprentissage du métier d'élève. Ils montrent également que l'élève peut décider lui-même de structurer son temps libre afin d'améliorer son expérience à l'école. Le début de la journée peut avoir un impact significatif sur la qualité de la journée scolaire. Il éclaire ainsi l'importance du cadre familial et les habitudes de vie des élèves.

L'analyse montre que les enseignantes ne s'expriment pas spontanément lors de l'entretien semi-directif en fin d'année sur l'apport des IBYPA sur la gestion du stress scolaire de leurs élèves. Elles s'expriment en revanche sur la notion de rythme scolaire. Pour l'une des enseignantes, le terme « Pause » est celui qui caractérise le plus l'activité yoga et présence attentive. En effet, les séances ont été perçues comme un temps calme dans un emploi du temps chargé : « un temps pour se reposer, se relâcher, un temps attendu, agréable pour eux. Un temps de pause dans une journée remplie. C'était un temps de pause qui était vraiment différent du reste de la journée et de la semaine » (Evelyne).

L'enseignement du yoga et de la présence attentive semblent contraster en ce sens avec le rythme de la classe qui est « toujours en activité et dans une rentabilité des choses » (Directeur, T2). Ainsi les séances permettraient-elles de cultiver un rapport au temps qui serait différent de celui qui prédomine dans l'école, où le rythme de la société, de l'économie pénètre parfois comme le soulignait le directeur dans ses propos. Les sessions de yoga et de présence attentive sont présentées comme des temps ritualisés

et sécurisants car ils ont lieu chaque semaine et sont intégrés dans les emplois du temps des élèves.

La création d'un environnement sécurisant est en effet essentielle dans la pédagogie des séances. Les élèves sont spécifiquement encouragés, en début de séance à exprimer leur motivation et leurs désirs. Ceci se traduit parfois par un vote en début de séance, permettant de choisir la thématique qui sera enseignée.

De plus, les séances sont personnalisées autant que possible aux besoins individuels de chaque élève et encouragent leur autonomie (pédagogie différenciée). Par conséquent, si pendant une séance certains élèves souhaitent se reposer, en adoptant une position allongée tandis que d'autres expriment le besoin de pratiquer une série de mouvements dynamiques, cela sera parfaitement envisageable dans la mesure ou l'ensemble du groupe respecte le calme.

L'analyse des extraits du journal de bord de la chercheuse-praticienne révèle que deux élèves s'endormaient tout au long de l'année dès le début de la séance et se réveillaient quelques instants avant de retourner en classe à 12h55.

> Aujourd'hui le début de notre séance a été un peu décalé. Romane s'est allongée immédiatement et a dormi toute la séance. Elena aussi a mis son masque d'avion, sa couverture et a dormi sur le dos calmement toute la séance. (Lundi 18 novembre)

L'écoute et le respect des demandes des élèves constituent un socle qui permet aussi la reconnaissance des besoins des élèves. Pour cette raison l'implantation de séances nécessite un temps d'adaptation pour les élèves qui sont invités à vivre une expérience différente de celle qu'ils vivent en classe au quotidien. La confiance qui se tisse avec les élèves représente aussi un fondement propice à l'apprentissage d'outils de gestion de stress. Il est important de garder à l'esprit que les enfants acquièrent leurs connaissances en premier lieu par l'observation et l'imitation des pairs et des adultes qui les entourent (Lamboy, 2021). Ainsi les 10 anciens élèves ont-ils pu avoir un impact sur l'ensemble des deux groupes. De plus, la présence parfois empathique de la praticienne chercheuse encadrante pendant les séances a pu aussi contribuer à donner des éléments favorisant l'autorégulation du stress, comme par exemple en

observant les élèves individuellement et en étant à l'écoute de leur ressenti et leurs demandes d'expression de leurs émotions (par exemple lorsqu'une élève du groupe a fait part de ses difficultés d'endormissement le soir à la maison).

Le partage d'expériences et de stratégies de gestion de stress au sein du groupe a pu être bénéfique aussi pour tous ses membres, comme par exemple lorsque nous avons repris des exercices de respiration avant le départ en classe découverte de Lily. Tous ces éléments ont permis aussi le renforcement d'un sentiment d'appartenance positif au groupe et à l'école et a pu aussi contribuer à réduire le niveau de stress perçu particulièrement pendant le confinement. A la question « est ce que la pratique hebdomadaire en ligne du YPA a aidé votre enfant pendant la période du confinement ? La totalité des parents a répondu oui, soit 32 parents.

Comme nous l'avons déjà mentionné, l'activité à distance a permis de maintenir une certaine continuité avec le rythme hebdomadaire de l'école. Les parents ont fortement (la moitié des parents) souligné cet aspect dans les questionnaires en fin d'année. Voici quelques verbatims extraites des questionnaires avec les parents en T2 :

> La pratique a apporté un cadre, (…) le respect d'un emploi du temps, (…) un lien avec l'extérieur, (…) un rituel hebdomadaire, (…) la continuité a eu un aspect rassurant, instaurer un rythme, (…) que pour soi dans une ambiance apaisée pour évacuer de possibles tensions personnelles enfouies ou dissimulées.

Alors que les séances constituaient une activité extra -scolaire pendant la première période de l'année, elles se sont transformées pour constituer le seul repère scolaire pendant le confinement : « un rendez-vous pour se raccrocher à l'école et aux copains » (Parent, T2). En effet l'école primaire avait choisi de ne donner aucun enseignement à distance.

18.3 La gestion du stress personnel

Bien que notre étude se concentre principalement sur l'utilisation des exercices pendant le temps scolaire, certains élèves font également état des avantages de certains exercices en dehors de l'école, tels que lors d'un rendez-vous médical.

> Ça m'a aidée surtout quand je suis allée chez le dentiste et me faire vacciner aussi. J'avais très peur, donc j'étais recroquevillée sur moi-même. J'ai contracté tous mes muscles et je les ai détendus. Bon c'était un peu compliqué pour le faire car j'étais chez le dentiste et fallait pas trop que je bouge. Mais je bougeais les pieds. Voilà. (Barbara ancienne élève)

Ici l'exercice en référence est celui « des orteils presse citron », un exercice ludique qui permet de contracter et de détendre les muscles en imaginant un citron pressé qui pénètre dans tout le corps par les orteils.

<u>L'histoire de Lily</u>

Dans cette partie nous avons choisi de présenter le cas d'une élève pour laquelle des effets bénéfiques des séances ont été mis en évidence par l'enseignante. Nous précisons que Lily a débuté les cours seulement en décembre 2019. Elle a pris la place de Dorian, qui ne souhaitait plus participer aux séances.

Ceux-ci sont basés sur les observations faites lors d'un voyage d'étude rassemblant les deux classes de CM2. Chaque soir, Lily avait beaucoup de mal à s'endormir. « J'ai trouvé que cela a été bénéfique pour elle. J'ai senti qu'elle était moins stressée, qu'elle avait fait un travail sur elle dans la maitrise de son stress et de son angoisse » (Camille, enseignante, T2).

> Je pense que cet élève avait eu le temps de faire pas mal d'exercices de respiration, de prendre quelques astuces qu'elle avait apprises par une camarade (qui avait commencé le yoga avant) et je pense que cela l'a aidée. Là, je parle du sommeil mais peut être que ça s'est reproduit à d'autres moments, mais là c'est un exemple très précis du sommeil, c'est flagrant. (Camille, enseignante, T2)

En effet, cette élève partageait avec le groupe depuis plusieurs semaines pendant les séances, son anxiété à participer à la classe découverte en Normandie. La peur de ne pas réussir à s'endormir seule, loin de chez soi, a empêché cette élève de participer à toutes les classes découverte de l'école.

Lily : Vu qu'en Normandie, je n'arrivais pas à m'endormir le soir parce que j'avais trop de choses dans la tête je faisais des exercices de Yoga et ça m'aidait à m'endormir. Et au fur et à mesure je me concentrais plus donc du coup … le yoga ça a évolué parce que je trouve que c'est un peu mieux maintenant.

Praticienne-chercheuse : quels sont les exercices qui, toi, t'ont … que tu as aimé le plus dans les séances ?

Lily : l'exercice du ballon (la respiration du ballon). Après je faisais que des étirements. J'essayais les phrases que tu disais, j'essayais de me les mettre dans la tête. C'est comme si je t'avais à côté de moi et je t'entendais refaire les phrases à chaque fois… et ben c'est tout je pense

Pendant les séances hebdomadaires, un travail d'accompagnement avec cette élève et l'ensemble du groupe en ce sens a été fait pour transmettre des outils, des exercices de respiration pouvant représenter un soutien au moment du coucher. Au-delà du soutien de l'enseignante chercheuse, limité au temps de la séance, précisons qu'une élève du groupe a pris le relais en dehors des séances pour rassurer, reprendre des exercices de respiration et permettre finalement à cette élève d'intégrer le voyage scolaire. L'amitié a représenté un soutien très important. Ceci confirme les études en ce sens, en effet, les relations amicales représentent généralement une source considérable de soutien social et peuvent être déterminantes pour leur bien-être (cité par Shankland et al., 2022 ; Lindberg et Swanberg, 2006). Par ailleurs, la bienveillance des pairs a ainsi également pu être un facteur ressource pour les élèves (Oger et al., 2021).

Finalement cette élève, comme le souligne son enseignante, a choisi de s'inscrire et de participer à la classe découverte. Les techniques de respiration lui ont été utiles pour faciliter l'endormissement le soir. Une meilleure gestion du stress peut aussi permettre l'intégration sociale d'une élève pour une semaine importante dans le calendrier de la classe de CM2, l'année qui clôture l'école primaire. La participation de cette élève a été d'autant plus importante que le confinement a débuté peu de temps après. L'analyse des entretiens nous a permis de voir que les élèves ont développé des outils à la fois en milieu scolaire dans le temps d'évaluations mais aussi parfois à l'extérieur de l'école. Dans la période allant d'octobre à mars, l'acquisition de techniques visant à améliorer le quotidien des élèves dans un environnement qui était parfois contraignant

a contribué peut- être plus largement à l'apprentissage de la vie en groupe restreint, en collectivité ainsi qu'à l'apprentissage du « métier d'élève » (Perrenoud, 1994). En outre, comme le souligne Perrenoud (1994, p. 53) on peut également considérer que « c'est en apprenant son métier d'élève qu'on apprend aussi son métier de citoyen, d'acteur social ou de salarié ». L'une des enseignantes en début d'année a indiqué être très investie pour accompagner sa classe vers le collège, vers l'apprentissage de l'autonomie. Elle ne nous donne pas d'exemple pédagogique.

18.4 La gestion de la transition vers le collège

Il ressort de l'analyse des questionnaires réalisés à l'entrée au collège auprès des élèves ayant participé aux IBYPA, en octobre 2020 qu'un peu moins de la moitié des élèves (14 élèves sur 31) s'est senti préparée à la transition. La principale raison évoquée par la plupart d'entre eux pour expliquer leur préparation est d'avoir fréquenté l'école primaire dans le même établissement et d'avoir bénéficié d'une préparation scolaire pendant les vacances grâce aux cahiers de vacances et aux conseils prodigués par leurs fratries inscrits dans le même établissement. Certains considèrent que cette lacune en termes de préparation scolaire est due à la pandémie, tandis que d'autres estiment qu'elle est liée à un manque de repères dans un nouvel espace, à la difficulté d'adaptation au niveau exigé et au changement fréquent de professeurs.

Sur les 31 élèves, la moitié (15) a eu un sentiment négatif : 12 élèves se sont sentis stressés, 2 perdus, 1 découragé et une autre partie a un sentiment de confiance (10), de libération (3) et de soulagement (3). Les inquiétudes principales au temps de la transition sont pour un grand nombre d'élèves (20), la peur de ne pas retrouver les amis de CM2, la gestion de son emploi du temps (9) et le travail scolaire (9).

La rentrée en 6e a été bénéfique pour la plupart des élèves (19). Le bonheur de retrouver d'anciens élèves de CM2 fait partie de ce qui ressort en premier mais aussi le plaisir d'en connaitre de nouveaux. De plus les élèves ont apprécié le fait d'avoir plusieurs professeurs et un emploi du temps offrant plus de flexibilités. Comme l'illustre cet extrait : « au final la 6e c'est plutôt cool, il ne faut pas stresser pour ça et c'est différent du primaire mais c'est super cool le collège » (Olivier, T2).

L'analyse de notre enquête en T3 indique aussi qu'une majorité des élèves (17) est parvenue souvent à surmonter les difficultés ressenties à la transition avec le collège et qu'une grande partie d'entre eux se sent bien dans leur classe (22 élèves sur 32 soit 71% d'entre eux).

À la question est ce qu'un ou plusieurs exercices de yoga et présence attentive t'ont aidé à te sentir mieux pendant cette période de transition au collège, 54,8 % répondent oui et mentionnent la respiration pour le plus grand nombre (64,7%).

À la question « que fais -tu pour te sentir mieux », la respiration (8) est aussi le terme qui revient le plus souvent dans les réponses des élèves ainsi que la relaxation, le silence et la concentration (6). Les élèves mentionnent aussi la lecture (6) et la musique (2). Quelques élèves évoquent le dialogue avec leurs parents pour se sentir mieux (3).

Tableau n° 27 : La pratique du yoga et de la présence attentive selon les élèves en octobre 2020

		Fréquence	Pourcentage
T3	Oui	**10**	63,3
	Non	21	67,7
	Total	54	100

Comme le souligne ce tableau, un tiers des élèves continue la pratique au temps du questionnaire. Principalement à l'école (5), à la maison (2) en vacances (2) ou sur internet (1).

L'analyse des résultats des questionnaires met aussi en évidence que 17 élèves ont utilisé un ou plusieurs exercices de yoga et présence attentive pour se sentir mieux pendant cette période de transition au collège. La pratique est utilisée par une partie des élèves le midi (lorsqu'ils continuent la pratique à l'école), le soir avant de s'endormir.

L'extrait suivant issu des entretiens de fin d'année montre que si la transition et l'entrée au collège sont pour certains élèves source d'inquiétudes, pour d'autres elles représentent un aboutissement très attendu (parfois depuis le début du primaire.) Par

ailleurs, certains élèves expriment l'aide qu'ont représenté les séances de yoga et présence attentive dans ce passage.

> **Praticienne-chercheuse** : C'est quoi ton expérience du collège ? ça te fait penser à quoi.
>
> **Olivier** : moi j'ai vraiment envie d'y être. Je suis pas du tout stressé. Je pense que c'est grâce au yoga. J'ai vraiment envie depuis le tout début, depuis la petite section, peut-être pas mais voilà. Depuis le CP, je rêve d'être au collège parce que je me dis qu'on entre un peu dans la gamme des plus grands et j'adore le fait que le système change, qu'on ait plusieurs profs, qu'on change de salle à chaque fois et voilà. (T2, juin 2020)

Tableau n° 28 : Evaluation du collège selon les élèves en octobre 2020

	Fréquence	Pourcentage
Je l'aime beaucoup	21	67,7
Je l'aime un peu	10	32,3
Je ne l'aime pas beaucoup	0	0
Je ne l'aime pas du tout	0	0
Total	31	100

Globalement une grande partie des élèves inscrits aux séances YPA en CM2, indiquent qu'ils aiment beaucoup leur collège.

Nous avons souhaité partager aussi quelques éléments d'analyse qui nous ont semblés intéressants à mentionner concernant la régulation des émotions de la colère.

Tableau n° 29 : « En colère, la facilité à se calmer » résultats selon les élèves et parents, en début et fin d'année de CM2 et au collège

			Fréquence	Pourcentage
T1	Elèves Inscrits	Presque jamais	12	37,5
		Quelquefois	5	**15,6**
		Souvent	15	46,9
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	5	17,2
		Quelquefois	16	55,2
		Souvent	8	**27,6**
		Total	29	100
T2	Elèves Inscrits	Presque jamais	11	34,3
		Quelquefois	18	**56,2**
		Souvent	3	9,3
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	5	15,6
		Quelquefois	10	31,3
		Souvent	17	**50**
		Total	32	100
T3	Elèves Inscrits	Presque jamais	10	32,3
		Quelquefois	9	**29**
		Souvent	12	**38,7**
		Total	7	31

Les résultats des questionnaires mettent en évidence une amélioration dans la gestion de la colère, tant du point de vue des élèves que des parents. Au T1, seulement 15,6 % des élèves inscrits ont répondu pouvoir quelquefois facilement se calmer lorsqu'ils sont en colère, tandis qu'au T2, ce pourcentage est de 56,2%. Ces résultats indiquent peut-être, même s'ils sont biensûr issus d'un très faible échantillon, une progression dans la capacité des élèves inscrits aux séances à gérer leur colère au fil du temps.

Tableau n° 30 : « En colère, la facilité à se calmer » résultats des parents en fonction du genre de l'enfant en début et fin d'année

			Fréquence	Pourcentage
T1	Garçon inscrit YPA	Presque jamais	3	23,1
		Quelquefois	8	**61,5**
		Souvent	2	15,4
		Total	13	100
	Fille inscrite au YPA	Presque jamais	2	12,5
		Quelquefois	8	50
		Souvent	6	**27,6**
		Total	16	100
T2	Garçon inscrit YPA	Presque jamais	2	15,4
		Quelquefois	7	**53,8**
		Souvent	4	30,8
		Total	13	100
	Fille inscrite au YPA	Presque jamais	3	15,8
		Quelquefois	2	10,53
		Souvent	12	**63,2**
		Total	19	100

Nous constatons des différences de genre dans les réponses aux questionnaires des parents, la progression étant plus significative pour les filles que pour les garçons ayant participé aux séances. Par ailleurs, dans les descriptifs des effets positifs de l'activité, quelques parents mentionnent que les séances ont constitué « une aide pour canaliser l'énergie », ils ont observé que l'enfant « s'énerve moins vite ». Dans les deux cas il est intéressant de noter qu'il s'agit de garçons.

18.5 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche

L'analyse de nos données montre que les élèves ont recours à diverses techniques pour mieux gérer le stress en situation d'évaluation, et notamment des techniques agissant sur les réactions psychocorporelles (Lamboy, 2021). En effet, certains élèves utilisent des stratégies qui mobilisent le corps et la respiration, notamment les exercices de

respirations profondes, les visualisations et la relaxation musculaire apprises pendant les séances.

Comme nous avons pu le voir avec l'histoire de Lily, l'attention à la respiration est un outil efficace dans la gestion du stress personnel (difficultés à s'endormir pendant la classe découverte). Ces résultats rejoignent la littérature (Butzer et al., 2015 ; Dariotis, 2016a).

Bien que portant sur un échantillon restreint, notre étude apporte des éléments concrets sur les exercices mentionnés par les élèves dans les entretiens. Ainsi, en classe, pendant les évaluations, l'utilisation d'objets de défoulement (« squishies », gommes arrière du crayon) ou à la maison pendant le confinement le recours à des petites peluches (doudous) utilisés de manière ludique pendant les séances pour développer la présence attentive à la respiration. Les élèves combattent leur stress en mobilisant leurs ressources créatives (par exemple l'attention à la respiration avec un voyage mental sur le thème de l'eau). Les outils transmis pendant les séances de yoga enrichissent leurs panoplies d'adaptation.

Développées au cours des séances en présence et surtout à distance pendant le confinement, les improvisations de méditations en fin de séance ont encouragé la créativité et ont favorisé le soutien social au sein des groupes. Le développement de cet imaginaire semble avoir eu un impact sur la gestion de leur stress.

Nous observons que les élèves restent évasifs sur les éventuels soutiens émanant de leurs enseignantes ou de leurs parents dans la gestion du stress scolaire ; les enseignantes ne se sont pas exprimées sur ce sujet en fin d'année. Le confinement a ainsi limité notre évaluation des éventuelles techniques mobilisées par les enseignantes.

La gestion des rythmes scolaires est une stratégie importante. En ce sens, les séances de yoga et de présence attentive sont mentionnées par les enseignantes et le directeur comme des temps de pause, des temps calmes différents du reste de la semaine scolaire, en dehors de « la rentabilité des choses » (directeur, T2).

L'organisation de leur travail scolaire perçu comme un facteur d'apaisement le jour de l'évaluation, la relaxation matinale avant le départ pour l'école, sont autant de techniques dé-stressantes mentionnées par les élèves. Ceux-ci peuvent donc faire des choses concrètes pour modifier une situation génératrice de stress (Lamboy, 2021). En octobre 2020, après la rentrée en 6e, les termes : respiration, relaxation, silence et concentration sont les plus utilisés par les élèves en tant qu'outils pour se sentir mieux. L'effet positif de ces outils a peut-être perduré au-delà de l'année scolaire de CM2.

Chapitre 19 – Dispersions et attention à l'école et aux séances

Dans cette partie nous chercherons à répondre à la question de recherche : Les séances ont-elles permis aux élèves d'améliorer leurs capacités attentionnelles et en quoi elles ont pu être une aide à l'adaptation ? Nous analyserons les réponses apportées aux questionnaires par tous les élèves, les parents des élèves inscrits et les entretiens avec les élèves et l'équipe enseignante. Le journal de bord de la praticienne chercheuse sera aussi utilisé. Encore une fois, il conviendra de garder à l'esprit le confinement et son impact sur notre étude.

19.1 Les résultats qualitatifs

19.1.1 Ce que les élèves disent sur les sources de dispersion scolaires

En début d'année, il ressort de notre analyse que les élèves ont conscience des sources de distractions présentes dans leur vie scolaire. Ils expriment une différence de perception entre le travail à l'école (en classe ou à l'étude) et à la maison comme le montre cet extrait : « En fait, parfois je me déconcentre chez moi, alors que quand je suis à l'étude eh bien ça va » (Arnaud, ancien élève).

A la maison, les jeux sur les écrans, les jeux de société, les jeux avec les fratries sont mentionnés par plusieurs élèves comme des obstacles à la concentration sur les devoirs. Le manque de sommeil ponctuel et la fatigue qui en découle sont évoqués comme ayant un impact sur la capacité d'écouter la leçon en classe. « Le soir si j'ai très mal dormi, le matin je suis épuisée et quand la maitresse fait la leçon, je n'écoute pas bien, je suis en train de rêver » (Cécile, T1). Ces éléments font échos avec les travaux de Montagner et Testu (1996) qui ont démontré l'importance de la qualité et de la quantité de sommeil sur les performances des élèves. Certains élèves mentionnent par ailleurs que l'ennui en classe de CM2 a un impact sur leur attention et aussi sur celle des autres. Ainsi, certains élèves plus performants terminent plus rapidement les exercices de révision en début d'année de CM2 que d'autres et sont tentés de discuter avec les camarades ce qui affecte la concentration d'autres élèves.

Ces éléments apparaissent parfois comme des sources de tensions entre certains élèves car les bruits et voix de fond détournent l'attention de certains élèves sur la tâche qu'ils sont en train d'effectuer. Ainsi les bavardages en classe ressortent comme des sources de colère comme le montre cet extrait : « et blablabla et blablabla et surtout Clotilde (E020) Elle trouve toujours quelque chose à dire à son amie ou à moi à des gens derrière. C'est horrible. Oui j'arrive pas à me concentrer » (Nathan, T1). Le placement des élèves en classe est un élément important source de distraction mais aussi d'injustice face aux sanctions de l'enseignante. « Les maitresses quand quelqu'un derrière toi il parle, ben elles prennent surtout celui qui est retourné, pas celui qui est en train de parler » (Arnaud, T1, ancien élève).

> Les petits mots » qui circulent en classe entre les élèves figurent aussi comme source de distractions. Comme le souligne cet extrait « il y a aussi des gens qui sont énervants, c'est ceux qui s'écrivent des petits mots en classe, et te disent « fais passer le mot » en chuchotant et ça c'est très énervant. En le passant gentiment à la personne je n'arrive plus à me reconcentrer. (Nathan, T1)

Selon notre analyse, la période du confinement a permis aux élèves de porter un autre regard sur l'école en prenant du recul sur leur expériences et leurs capacités attentionnelles.

> Pour moi « attentif » ça veut dire écouter et être silencieux même si on a des voisins parfois qui parlent derrière et que ça peut être déconcentré, il faut rester attentifs écouter la prof. même si parfois c'est compliqué. Par exemple ça fait deux mois qu'on ne s'est pas vus, quand on retourne à l'école on a plein de choses à se dire et on veut parler à nos amis de ce qu'on a fait pendant le confinement. (Barbara, ancienne élève, T2)

Par ailleurs, la période de l'école à la maison a mis en évidence pour certains élèves, que le travail à l'école était plus intense et que le niveau de concentration était plus élevé. « Quand on est « à la vraie école » on est plus concentrés, on travaille plus. Tandis qu'à la maison il y a la télévision, les bandes dessinées, les jeux de société donc on ne se concentre pas tellement » (Cécile, T2).

> Le rythme de travail dans un groupe classe important est moins soutenu qu'à la maison. « En fait quand on est 30 en classe on n'est pas obligés de travailler

> en permanence et du coup on peut alterner mais toujours suivre le cours c'est un peu différent. (Arnaud, ancien élève)
>
> À l'école, on est dans le silence total, en général quand on travaille. A la maison il y a un peu de bruit mais moi ça ne me dérange pas » (Vigo, ancien élève).

Pendant la période de l'école à la maison, les élèves ont pu prendre conscience des différentes sources de distraction qui les entouraient. La présence des frères et sœurs, des parents travaillant dans la même pièce que les enfants au téléphone, le bruit des animaux de compagnie, le jardin attirant dans lequel ils souhaiteraient jouer sont des éléments qui ont pu être perçus comme pouvant perturber leur concentration.

Par ailleurs, à la fin de l'année, les élèves portent un regard différent sur les séances de yoga et de présence attentive. Les entretiens en fin d'année leur permettent d'analyser et de s'exprimer sur les différences entre les séances en présence à l'école et les séances en ligne. Les séances en présence ont ainsi posé des défis de concentration pour plusieurs élèves en raison de l'agitation parfois présente dans le groupe. « Moi c'était juste un peu le bazar du groupe, c'était énervant mais après moi aussi je faisais parfois un peu le bazar. Parfois ça m'énervait beaucoup » (Arnaud, ancien élève).

Les rythmes de vie scolaire ont par ailleurs eu aussi un impact important sur l'attention. Ainsi l'horaire des ateliers choisi par l'établissement (juste après le temps de la cantine) apparait aussi comme impactant la qualité d'attention des élèves pendant les séances.

> J'ai l'impression que des fois il y a des élèves, qui a des moments sont excités à la cantine et rigolent, et du coup après, ce n'est pas facile de se concentrer. Il y en aussi qui divertissent les gens. (Lise, ancienne élève)

Certains moments de la journée apparaissent comme étant plus difficiles. Camille indique que « quelquefois l'agitation va se sentir dans le groupe à certains moments de la journée : fin de matinée, fin d'après-midi, agitation après les récréations. » En ce sens, les élèves font une distinction entre l'ambiance de classe des groupes du lundi et celle du jeudi midi. Le recul du confinement leur fait prendre conscience qu'un groupe était plus concentré que l'autre. Ceci ressort aussi de l'analyse du journal de bord de la chercheuse praticienne. En effet, dès le début d'année scolaire, il est clair que la

dynamique des groupes était différente et que les élèves avaient des besoins différents selon le jour d'inscription.

> Chaque groupe d'élèves a une dynamique différente. Chaque groupe du lundi ou du jeudi aura des séances différentes selon leur état émotionnel et physique et les besoins qu'ils expriment en début de séance. Je ne pensais pas qu'il serait important de varier autant le programme selon les groupes. Il me semble primordial que l'enseignant de yoga et de méditation sache s'adapter à son public. (Journal de bord, 4 novembre)

En ce sens, le jeudi ressort de nos analyses comme un jour où les élèves ont eu plus de difficultés à s'écouter les uns et les autres. Les enseignantes apportent un regard complémentaire à notre analyse et situe l'évolution de l'attention des élèves dans le calendrier scolaire. L'une des enseignantes souligne que « l'attention des élèves a changé positivement au cours du mois de septembre puis en octobre et novembre 2019. Les règles de classe étaient davantage intégrées et le rythme était pris. La classe était plus calme dès le matin et cela durait plus longtemps dans la matinée » (Camille, T2). Par ailleurs, certains moments de l'année 2019-20 ont eu un impact sur l'attention des élèves : « le moment des grèves début décembre, l'ambiance frénétique de Noël » (Camille, T2).

Le retour des vacances de Noël ressort comme un temps où les élèves reviennent fatigués. De notre expérience d'enseignement, il ressort que l'ensemble de ces facteurs est aussi présent dans les IBYPA et qu'il est pris en compte tant que possible dans la pédagogie.

La composition des groupes est aussi un facteur important à prendre en compte. Dans le cadre de notre étude, plusieurs élèves populaires en classe se sont inscrits aux séances et souhaitaient s'inscrire ensemble. Ainsi, tout comme les enseignants prennent le temps de réfléchir en début d'année au placement des élèves en classe, le chercheur praticien doit prendre le temps de replacer si nécessaire les élèves dans l'espace yoga en séparant parfois des élèves perturbateurs, en modifiant régulièrement les placements des tapis. D'un point de vue pédagogique, il s'agit de répondre aux besoins des élèves mais aussi de ceux de la chercheuse praticienne pour favoriser une meilleure attention. Les contraintes de l'espace dédié aux IBYPA ont un impact sur la

gestion de groupe et le développement d'un environnement qui puisse être en harmonie avec les objectifs souhaités. L'extrait suivant met en lumière les difficultés vécues :

> La salle est étroite pour 17 personnes dans ces conditions, un jeudi midi, il n'est pas étonnant que les enfants soient « explosifs ». En début de cours, j'ai dû reprendre assez rapidement le contrôle du groupe et de la discipline. Reprendre les consignes, poser le cadre pour ensuite avancer ensemble dans la pratique. (Journal de bord, jeudi 7 novembre 2019)

19.1.2 Les ressources face à la dispersion

En début d'année, seule une élève s'exprime sur une stratégie qu'elle emploie en situation en classe pour ne pas laisser son attention disparaitre et se relâcher.

> Imaginons, c'est Agnès et Clotilde (pseudonymes) qui parlent, moi j'ai une technique c'est de les ignorer je m'en fiche de ce qu'elles disent, et là je regarde tout de suite ma feuille et je me remets à travailler. (Lise, ancienne élève, T1)

A l'inverse, en fin d'année une grande partie des élèves inscrits aux IBYPA ont d'après notre analyse, acquis une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des sources de dispersion qu'ils peuvent vivre en milieu scolaire ou à la maison. La prise de recul a permis une forme d'adaptation à la situation singulière du confinement et au passage à l'école à la maison. Différents outils pour remédier à la distraction qu'exerce l'environnement ont été ainsi mis en lumière.

19.1.2.1 Favoriser l'attention par la qualité de l'environnement

A la maison, certains élèves (5) mentionnent l'importance de pouvoir s'isoler et travailler dans leur chambre, dans laquelle il y a peu de meubles et d'objets, un bureau dégagé d'objets qui pourrait distraire. « Moi la plupart du temps je suis dans ma chambre par ce qu'en fait devant moi j'ai un mur et il n'y a rien. Du coup mon bureau il est devant le mur et je suis sûre de me concentrer » (Lise, T2).

L'environnement dans lequel les IBYPA est proposé est aussi important dans l'évaluation de l'activité par les élèves. Pendant la période de mars à juin, certains

élèves partis loin de la capitale avaient la possibilité de suivre les séances en ligne depuis un jardin. Ces élèves ont aussi constitué des soutiens importants de par les images qu'ils transmettaient de la nature environnante.

> Moi je trouve que cela a totalement changé. On est beaucoup plus concentrés et c'est vrai que le yoga à l'école et le yoga à la maison, ça change par ce que par exemple, à l'école on avait les lycéens à côté. Alors que si vous êtes dans une maison à la campagne c'est vrai que ça change totalement parce qu'on a le bruit des oiseaux. On est vraiment dans un univers yoga ! (Sourires) (Olivier, T2)

L'extrait ci-dessous montre le contraste vécu par Olivier entre les séances en milieu scolaire urbain et les séances à distance suivies depuis la maison de campagne de sa famille, lieu de refuge pendant l'intégralité du confinement. Il est possible que la pratique du yoga et de la présence attentive dans un milieu naturel ait eu un effet plus bénéfique sur l'attention et sur la gestion du stress qu'en milieu urbain. En ce sens la littérature témoigne de la force des milieux naturels à réduire le stress des personnes (Berto, 2014).

Par ailleurs, le terme « calme » ressort beaucoup en lien avec les séances à distance en contraste avec les séances en présence.

> Moi je trouvais que c'était beaucoup plus calme que d'habitude parce qu'avant ils n'arrêtaient pas de faire n'importe quoi, de parler tout le temps Et quand on commençait le cours (en ligne) c'était beaucoup plus calme. On peut éteindre le micro alors que lorsqu'on est en cours on ne peut pas. (Cloé, T2)

Contrairement aux séances en milieu scolaire, l'élève pouvait suivre les séances intégralement en silence, car il devait désactiver le microphone de son ordinateur. Les séances étaient souvent suivies dans la chambre de l'enfant, où il pouvait s'isoler, ou parfois, faute d'espace, dans le salon.

19.1.2.2 Favoriser l'attention avec la musique comme bruit de fond

L'analyse des entretiens montre des perceptions différentes face au bruit, ainsi certains élèves emploient des stratégies pour s'isoler, alors que d'autres ont besoin de la

musique comme bruit de fond pour se concentrer. (2) « Je mets de la musique dans mon casque, sans paroles, pour bien me concentrer et ne pas être distraite » (Claire, T2).

19.1.2.3 Favoriser l'attention par la conscience de la respiration et les postures corporelles

Dans le précédent chapitre nous avons pu relever qu'en situation d'évaluation ou de compétitions sportives certains élèves mentionnaient la respiration comme ancrage pour mieux se concentrer. Il nous a semblé frappant que certains élèves aient cette maturité d'intégration d'exercices dans leur quotidien. En outre, certaines postures de yoga apparaissent aussi comme des ressources. Lors des entretiens sont mentionnés spécifiquement la posture de l'arbre et celle de l'aigle : « Quand on fait la posture de l'arbre comme j'ai dit avant et qu'on doit être attentifs et concentrés, moi je me base sur ça pour être concentrée et attentive à la maitresse ou à ce qu'elle dit » (Barbara, T2, ancienne élève).
Ces deux postures sont des postures d'équilibre qui demandent un entrainement très régulier, en portant l'attention tout d'abord vers un point dans l'espace devant soi qui ne bouge pas (comme par exemple un objet unique), puis peu à peu lorsque la maitrise le permet, l'attention va se poser sur le va et vient de la respiration. Cette étape nécessite un temps d'intégration variable selon les élèves. Une forme de lâcher prise et de plaisir de progresser dans la pratique de ces postures d'équilibre est souvent évoquée.

> Moi c'est la posture de l'aigle, en fait elle est dure et faut quand même rester en équilibre. Du coup ça m'a appris à me concentrer sur ce que je faisais et à faire une seule chose à la fois et à me concentrer sur ça. Et en même temps, t'es content de le faire puisque tu l'as réussi mais quand même tu as du mal à tenir. C'est ça qui est drôle ! T'es content, T'es joyeux ! tu te dis, c'est bon je l'ai fait ! (Samuel, T2)

Les postures et les respirations se révèlent être des activités spontanées chez certains élèves. Elles ne sont pas seulement pratiquées pendant le temps dédié aux séances mais sont utilisées par automatisme dans le quotidien lorsque le corps en éprouve le besoin et le plaisir. A la différence des adultes, qui éprouvent le besoin de nommer les choses pour pouvoir les situer, les évaluer, nous avons observé que les élèves de CM2

s'exerçaient parfois tout au long de l'année seuls ou à deux à des postures pendant la séance sans y être guidés par la praticienne chercheuse. A 12h 10, heure de début des séances, juste après le repas à la cantine, certains élèves manifestaient le besoin de s'enrouler dans leurs tapis (posture du « sushi » inventée par Nathan), d'autres le besoin de bouger, seul ou à deux.

Ainsi les ressources dont ont besoin les élèves pour développer leurs capacités attentionnelles sont- elles très différentes. L'introduction de défis dans les postures qui nécessitent une attention particulière a également eu un impact sur l'engagement des élèves. Nous avons ainsi demandé aux élèves de choisir une posture spécifique à pratiquer individuellement ou en binôme, et de se chronométrer individuellement en enregistrant leur temps sur leur fiche personnelle de l'inscrire sur leur fiche personnelle. Il est intéressant de voir que la majorité des élèves (26) ont choisi des positions d'équilibre nécessitant un long entrainement et un défi pour maintenir l'attention soutenue comme par exemple : le danseur (2), l'avion (1), l'arbre (2), la chandelle (6), poirier (3), le triangle (1), la girafe (1), le corbeau (3), la fleur (1), le double lotus (5), le dauphin (1).

D'après notre expérience, il apparait que les élèves semblent être plus attentifs lorsqu'ils sont confrontés à des postures plus difficiles et plus exigeantes. En revanche, les postures perçues comme trop faciles suscitent moins d'engagement et peuvent engendrer de l'ennui. Il est donc essentiel de trouver un équilibre afin que chaque élève puisse évoluer à partir de son point de départ individuel.

19.1.3 le travail en autonomie et l'attention

Notre analyse des entretiens fait ressortir que les élèves ont acquis pendant l'année de CM2 et pendant la période de l'école à la maison, des outils leur permettant d'être plus conscients de ce que fait l'attention et d'utiliser des outils pour être un peu plus autonomes, plus libres. La pratique de la présence attentive et des postures leur permet de comprendre que « ce que l'attention perturbe est l'inattention, à savoir le fait d'être distraitement impliqué sans s'en rendre compte » (Varela et al., 1993).

Pendant le confinement, la pratique en ligne a probablement encouragé une plus grande intégration et autonomie des élèves dans leur vie quotidienne, notamment grâce à une pratique plus fréquente et informelle. En fin d'année, les élèves ont partagé des images de la posture qu'ils avaient travaillée tout au long de l'année pour illustrer leur progression ainsi que les endroits où ils la pratiquaient (que ce soit dans leur chambre, leur salon, ou le jardin).

Les propos d'une des enseignantes mettent en évidence l'impact du travail en autonomie sur l'attention et la concentration. Selon elle, « le travail en autonomie, la lecture mais aussi la tonalité de la voix ont des impacts positifs sur l'attention et la concentration » (Camille, T2). Par ailleurs, la conscience du corps est aussi reliée au développement des capacités attentionnelles.

> C'est important d'apprendre aux élèves à travailler aussi leur corps, à dire que c'est un tout, que la concentration ce n'est pas seulement par exemple se taire, être bien assis sur une chaise, c'est aussi apprendre autrement, cela se travaille aussi autrement. (Evelyne, T1)

Notre analyse des données soutient les propos des enseignantes.

Les questionnaires en fin d'année, mettent en lumière de nombreux éléments positifs de l'école à la maison pour l'ensemble des 58 élèves. Ce qui apparait fréquemment, est l'importance du travail en autonomie. Comme le souligne quelques-uns de ces extraits (parmi un nombre important) : « je suis devenu plus autonome », « j'étais plus autonome, j'ai appris à mieux gérer le temps », « on peut faire des pauses comme on veut, « on peut se lever plus tard et on peut prendre le temps qu'on veut », « on a pas besoin de se dépêcher de se préparer ». Parmi les éléments négatifs du confinement, seuls deux élèves (sur l'ensemble) ont mentionné la difficulté à se concentrer.

19.2 Les résultats aux questionnaires

Nous avons inclus 4 affirmations relatives à la concentration dans les questionnaires pour lesquels les répondants étaient invités à répondre, presque jamais, quelquefois, souvent : « Je suis agité, j'ai du mal à me concentrer » ; « je suis facilement distrait, j'ai du mal à me concentrer », « je finis ce que j'ai commencé, je me concentre bien »

Tableau n°31 : Agitation et difficultés à se tenir en place selon les élèves inscrits et leurs parents, et selon les élèves du groupe témoin en début et fin d'année

			Fréquence	Pourcentage
T1	Elèves inscrit	Presque jamais	13	40,6
		Quelquefois	14	43,8
		Souvent	**5**	15 ,6
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	15	51,7
		Quelquefois	9	31
		Souvent	5	17,2
		Total	29	100
	Elèves non-inscrits	Presque jamais	14	50
		Quelquefois	12	42,9
		Souvent	**2**	7,1
		Total	28	100
T2	Elèves inscrit	Presque jamais	15	46,87
		Quelquefois	12	37,5
		Souvent	**5**	15,6
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	16	50
		Quelquefois	10	31,3
		Souvent	6	18,8
		Total	100	100
	Elèves non-inscrits	Presque jamais	12	48
		Quelquefois	7	28
		Souvent	**6**	24
		Total	100	100

A la question : « je suis agité, j'ai du mal à me tenir en place » les résultats sont les mêmes pour les élèves ayant participé aux IBYPA au temps 1 et au temps 2. Il est intéressant d'observer que 5 élèves répondent « souvent » en T1 et T2 et la même analyse ressort aussi pour les réponses de leurs parents. En revanche, pour les élèves du groupe témoin, on constate une hausse en T2, avec 24 % des élèves répondant être « souvent « agités » contre 7,1% en T2.

Pour l'affirmation « je suis facilement distrait, j'ai du mal à me concentrer », on observe un nombre moins élevé d'élèves du groupe intervention, indiquant « souvent » en T2. Soit 15,6 % en T2 et 25% en T1. En revanche pour le groupe témoin, on observe que 32% des élèves ont indiqué souvent en T2 contre 17,9% en T1.

Tableau n°32 : Terminer ce qui a été commencé, bien se concentrer, chez les élèves et leurs parents, et les élèves non-inscrits en début et fin d'année

			Fréquence	Pourcentage
T1	Elèves inscrits	Presque jamais	5	15,6
		Quelquefois	13	40,6
		Souvent	14	**43,8**
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	4	13,8
		Quelquefois	15	51,7
		Souvent	10	**34,5**
		Total	29	100
	Elèves non-inscrits	Presque jamais	1	50
		Quelquefois	13	46,4
		Souvent	**14**	50
		Total	28	100
T2	Elèves inscrits	Presque jamais	1	3,12
		Quelquefois	12	37,5
		Souvent	19	**59,37**
		Total	32	100
	Parents	Presque jamais	2	6,3
		Quelquefois	11	34,4
		Souvent	**19**	**59,4**
		Total	100	100
	Elèves non-inscrits	Presque jamais	5	20
		Quelquefois	9	36
		Souvent	**11**	44
		Total	100	100

On retrouve cette même tendance à l'affirmation, « je finis ce que j'ai commencé. Je me concentre bien. » En effet, parmi les élèves inscrits aux IBYPA, 19 d'entre eux (59,4%) indiquent la réponse « souvent » en T2 contre 14 élèves (43,8 %) en T1. Pour le groupe témoin par contre la tendance est inversée puisqu'en T2, 44% des élèves répondent « souvent » contre 50 % en T1.

La réponse des parents des élèves confirme les affirmations des élèves, puisque 59,4 % des parents (soit 19 parents sur 32) affirment que leur enfant finit souvent ce qu'il a commencé et se concentre bien contre 34, 5% en T1.

Parmi les effets de la pratique, identifiés par les parents à la fin de l'année, on constate une récurrence des éléments suivants : Concentration (mentionné 5 fois), plus posé(1), l'attention au corps (1), ainsi qu'une capacité à savoir se mobiliser quand c'est nécessaire (1). Même si notre échantillon est très faible (60 élèves en T1 et 57 élèves en T2), il nous parait tout de même intéressant de relever que les élèves inscrits aux IBYPA ont des scores légèrement meilleurs sur les affirmations liées à la concentration, ce qui est confirmé aussi par leurs parents. Ces éléments rejoignent la littérature notamment les résultats des méta-analyses[19] (Zenner et al., 2014) qui mentionnent les effets significatifs des programmes basés sur la présence attentive sur l'attention.

Malgré notre faible échantillon, les données recueillies indiquent que l'engagement régulier dans la discipline du yoga et de la présence attentive, en accordant une attention soutenue à son corps et à sa respiration, a contribué à accroitre la capacité des élèves à prendre conscience des facteurs de distraction auxquels ils font face et des ressources qu'ils mobilisent dans leur vie quotidienne. De plus, les postures adoptées ont joué un rôle en renforçant l'enracinement dans le corps et en développant la conscience corporelle.

Comme nous avons pu l'observer à partir des entretiens et notre pratique d'enseignement avec les élèves, le développement de la présence attentive nécessite une pratique régulière, la découverte et la pratique régulière des exercices qui font sens pour chacun d'entre eux dans leur vie scolaire.

[19] Une compilation et une synthèse d'études variés déjà existantes sur un sujet.

Les séances à distance duraient plus longtemps que celles en milieu scolaire, s'étendant parfois jusqu'à une heure, voire plus, selon les semaines (contrairement aux 35 à 40 minutes à l'école). La pratique était adaptée aux contraintes à la fois technologiques (petit écran) et au fait qu'il n'était pas possible d'observer ou de donner des instructions individuelles.

Le contenu des séances variait d'une semaine à l'autre, mais était tout de même conçu pour établir une routine hebdomadaire dans une période où les activités physiques étaient très limitées en milieu urbain. En effet, seule la course à pied était autorisée, à des horaires spécifiques.

Notre analyse met en évidence que la majorité des élèves inscrits aux séances de yoga et présence attentive ont développé leur capacité à s'engager dans un exercice régulier sans que celui-ci soit instruit de manière spécifique. Cette capacité ne peut se développer qu'avec le temps. La présence de 10 anciens élèves au sein du groupe a joué un rôle significatif en tant que modèle inspirant. Dès le début de l'année, les nouveaux élèves participant aux séances ont eu l'opportunité d'observer leurs camarades pratiquer des postures d'équilibre difficiles qui mobilisent beaucoup l'attention. Cela a également eu un effet positif sur leur motivation à découvrir la pratique et sur l'assiduité. La recherche d'un équilibre pédagogique peut parfois présenter des difficultés, car il s'agit de concilier le développement d'outils pédagogiques visant à susciter l'engagement et le plaisir à « établir l'attention sans effort » et la nécessité de proposer des défis aux pré-adolescents, sans pour autant instaurer un esprit de compétition axé sur la performance. Comme dans notre chapitre précédent, notre analyse met aussi en évidence l'importance d'un environnement soutenant.

19.3 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche

De nombreux élèves perçoivent les conditions scolaires comme des sources de dispersion. De fait, l'infrastructure de l'école et les conditions d'enseignement en classe ne favorisent pas toujours l'attention. Notre étude met également en lumière l'impact des rythmes scolaires sur la concentration des élèves. Tous les acteurs ont rapporté que la dispersion était plus au moins accentuée selon le calendrier.
Une enseignante et le directeur ont souligné combien des évènements extérieurs à l'école, en particulier à Paris, perturbaient régulièrement la vie quotidienne des

familles et de l'établissement ; grèves des transports ou risques d'attentats par exemple sont sources de dispersion et de défis à relever. La plupart de ces « facteurs de dispersion » sont également facteurs de stress.

Nous avons constaté que le confinement avait permis aux élèves de prendre du recul sur les différences entre le travail à l'école et le travail à la maison, y compris lors des séances de yoga et de présence attentive. Il nous a semblé que la pratique du format à distance favorisait davantage l'attention que la pratique classe. Plusieurs élèves inscrits aux séances ont déclaré que l'isolement, une meilleure organisation du travail voire le calme de la nature, renforçaient leur attention, marquant par là leur potentiel créatif d'adaptation. Calme et concentration sont des termes qui reviennent de manière récurrente dans les questionnaires aux élèves mais aussi aux parents.

En étudiant les réponses des élèves, il a été observé que certains élèves mobilisent plusieurs techniques à la fois, démontrant ainsi leur créativité pour s'adapter lorsque cela est nécessaire. Les questionnaires aux élèves et aux parents ont constitué des éléments importants dans notre étude, car ils ont permis d'observer même sur un petit échantillon qu'il y avait des différences de score sur les items relatif à la concentration. Concernant l'attention et le comportement, le confinement de 2020 ne nous a malheureusement pas permis de recueillir l'évaluation des deux enseignantes portant sur 32 élèves répartis dans les deux classes de CM2 A et B.

L'évaluation quantitative des capacités attentionnelles au yoga aurait exigé un échantillon plus large. Nous regrettons de n'avoir pu mettre en place le test qui nous avait été conseillé dans des conditions appropriées.

Finalement, tout au long de la pratique à distance du yoga et de la présence attentive, le confinement aura eu l'effet bénéfique d'impliquer fortement les parents dans l'évaluation du programme. Leurs observations et leur participation à certaines séances en dehors du protocole de recherche ont apporté un regard nouveau sur la pratique. Ce rapport de confiance a permis une mobilisation de tous les élèves.

Chapitre 20 – Les compétences psychosociales favorisant le lien social

Dans cette partie, nous examinerons certaines compétences spécifiques du modèle des CPS de Santé Publique France (2022). Tout d'abord, le développement des relations constructives et plus spécifiquement celui des liens sociaux, la coopération et l'entraide. Puis le développement de la communication constructive, une compétence qui participe activement à d'autres CPS telles que l'expression, la régulation émotionnelle et la résolution de problèmes (Lamboy, 2021) et plus précisément la capacité d'écoute empathique. Ce chapitre est consacré à l'analyse des données rassemblées auprès des élèves, des parents et des enseignantes permettant de répondre aux questions suivantes :

Les IBYPA favorisent-elles de meilleures compétences de coopération, d'entraide et de collaboration de groupe ? Favorisent-elles le développement de l'empathie ? Permettent-elles d'améliorer le climat de classe ? En ce qui concerne ce dernier élément, nous n'avons pas pu y répondre car l'école était fermée durant la seconde partie de l'année scolaire. Nous présenterons dans cette partie quelques éléments d'analyse tirés de la première période allant d'octobre à mars et de la seconde période d'enseignement à distance de mars à juin.

20.1 Mettre en place des règles de vie communes par une démarche collaborative

Pendant la première partie de l'année scolaire, et sous la contrainte du temps, (35 minutes parfois seulement) l'aménagement des séances hebdomadaires a parfois été malaisé. Ainsi, d'un point de vue pédagogique, la mise en place de la dynamique de groupe, l'installation d'une ambiance de classe plus apaisée propice à l'apprentissage du yoga ont pris plus de temps que dans les autres groupes classe regroupant des élèves plus jeunes où nous pouvions dégager plus de temps pour les jeux de groupe et les postures en duo. « Installer l'ambiance d'une classe apaisée demande du temps, de la patience et la participation de tous les élèves » (Journal de bord, 4 novembre 2019).

Un travail collaboratif a permis d'élaborer des consignes destinées à assurer le bon déroulement des séances. Chaque semaine, à partir du mois de novembre, les élèves étaient invités en début de séance à inscrire sur un « post it » les consignes qu'ils jugeaient essentielles pour la réussite de la séance.

« Un élève a noté qu'il était important de respecter le besoin de sommeil et de calme de certains camarades, un autre a suggéré qu'on pouvait dire BIP pour prendre la parole » (Journal de bord, 4 novembre 2019). La cocréation des règles de vie au sein de la classe de yoga nous a semblé indispensable, d'autant plus que les élèves inscrits avaient des caractères et des besoins différents à prendre en considération. Des temps d'échange et d'entraide ont été aménagés pour définir les règles de bonne conduite préalables à l'apprentissage des postures et à la détente en milieu de journée.

Favoriser une dynamique relationnelle positive au sein d'un groupe est donc rendu possible grâce à une pédagogie participative et collaborative et à l'engagement constant des élèves. Ainsi :

> Le retard de certains élèves après la cantine a décalé le début de notre séance. Romane s'est immédiatement allongée et a dormi toute la séance, Elena a aussi mis son masque sur les yeux et a dormi sur le dos calmement toute la séance. Nous avons débuté la séance en mentionnant les consignes que nous avions créé ensemble. Les redire à haute voix était bénéfique à tous. Mentionner aussi les motivations et l'engagement que nous avons tous pris en début d'année a eu un impact immédiat sur la qualité d'écoute et le silence dans l'espace. (Journal de bord, 18 novembre 2019)

L'analyse de nos observations suggère que la cocréation des règles de vie dans nos groupes a permis de meilleures relations avec les pairs. Ceci rejoint les résultats montrés par Morlaix (2015). Par ailleurs, le défi consiste à créer un climat de confiance qui réponde aux besoins spécifiques de certains élèves. Ainsi, certains pourraient exprimer le besoin de dormir, de partager un évènement important avec d'autres membres du groupe, ou encore de pratiquer une posture en duo avec un camarade préféré. Tous ces éléments sont à prendre en compte pour progresser dans la pratique de certaines postures, d'enchaînements et d'exercices de présence attentive voir d'en découvrir de nouvelles.

20.2 S'entraider pour mettre en place un espace accueillant et soutenant la pratique

Dans la première partie de l'année scolaire d'octobre à mars, l'entraide s'est manifestée principalement en début de séance. Certains élèves arrivaient en avance pour aider à préparer la salle, installer les tapis pour tous les élèves du groupe, et aussi s'assurer d'obtenir une place là où ils le souhaitaient (comme par exemple proche du radiateur à la saison d'hiver !). Parfois, certains élèves saisissaient l'opportunité de partager avec la praticienne chercheuse des éléments plus personnels ou des points de recommandations qu'ils considéraient comme importants pour la gestion du groupe (modifier le placement des tapis de certains élèves bavards, partager des éléments sur leur vécu en classe pendant la matinée). Ces cinq à dix minutes d'entraide en début de séance ont constitué un important soutien à l'apaisement général.

De plus, lors d'une séance en particulier, un moment d'échange avec les élèves sur les conditions scolaires a permis à la praticienne chercheuse de prendre conscience de certains aspects pratiques ayant une influence directe sur le bon déroulement des séances. Ainsi, le retard de certains élèves en début de séance était dû au fait que les surveillants en charge de l'accès à la cantine, ignoraient qu'ils devaient donner la priorité aux élèves de CM2 inscrits aux IBYPA. En concertation avec les élèves, la praticienne chercheuse a donc décidé de se rendre auprès des surveillants chaque semaine, au moment de l'appel à la cantine et de leur rappeler l'importance de donner la priorité d'accès à la cantine aux élèves inscrits. Cette initiative a permis d'établir une collaboration fructueuse avec le personnel de surveillance de l'école, qui s'est montré plus investi dans le projet qu'auparavant. Nous avons pu observer que ce changement avait eu un impact significatif et rapide sur le respect des horaires de l'activité, tout en renforçant l'engagement des élèves.

Cette intervention a démontré l'importance de dialoguer sur ce qui les affecte dans le cadre de la vie scolaire et de réfléchir ensemble à la manière la plus simple de l'améliorer. En ce sens la construction d'un groupe avec l'implication de chacun exige du temps. Elle nécessite tout d'abord de mettre en place un espace de respect et d'écoute entre des élèves parfois très différents. Les élèves avaient besoin d'être reconnus dans leurs particularités, de se sentir à leur place pour ensuite ressentir le

bénéfice des séances. Réfléchir ensemble sur les règles de vie de l'espace dédié au yoga et à la présence attentive, voter parfois en début de la séance sur le programme qui allait suivre a probablement montré aux élèves qu'il était possible d'apprendre autrement. En ce sens, l'approche pédagogique pratiquée dans les séances de yoga était assez différente de celle qui était développée en classe par les enseignantes, un changement de paradigme auquel les élèves ont eu besoin de s'adapter.

Cette mise en place prend du temps et c'est autour de celle-ci que peuvent se développer les compétences de coopération et de collaboration. Celles-ci ont pu être intégrées au cours du premier semestre, ce qui a permis de continuer l'enseignement à distance plus facilement. Les recherches ont montré que les types de gestion de classe encourageant la coopération entre les élèves, les relations solidaires, avec une approche d'accompagnement et de prévention, moins autoritaire, favorisaient l'engagement des élèves, leur réussite académique et aussi leur comportement prosocial (Durlak et al., 2011, Jennings, 2019).

20.3 S'appuyer sur le groupe pour s'adapter à la situation du confinement et de la pratique à distance

Dans les jours suivants la fermeture des écoles et le début du confinement de la population, nous avons choisi, en accord avec les parents d'élèves, les délégués de parents des deux classes, la direction de l'école et les enseignantes, de permettre aux deux groupes de continuer la pratique hebdomadaire à distance. Dans l'urgence il a été nécessaire de trouver un système d'utilisation assez simple (zoom). La motivation des élèves a été extrêmement élevée et l'entraide a permis, à tous, de nous familiariser avec ce nouveau mode de formation en ligne. Au sein des groupes, certains se montraient plus à l'aise que d'autres pour expliquer aux novices comment éteindre leur micro en début de séance, ou comment modifier l'image de leur écran en arrière-plan. De façon intéressante, quelques garçons, jusqu'alors peu impliqués lors des séances en présence, voire même ayant un comportement perturbateur, ont pris des initiatives dans le groupe en aidant spontanément dès qu'il y avait une difficulté technique. Ces élèves sont soudainement devenus des forces de référence pour les autres. Nous avons observé que cette entraide a perduré tout au long des séances de mars à juin 2020. L'assiduité aux séances était très élevée. Ainsi seule une élève résidant dans une maison

avec une très faible connexion internet n'a pas pu rejoindre les élèves à cette période. Le fait que certains d'entre eux n'aient qu'un seul ami spécifique dans le groupe, et non pas plusieurs, n'a pas été un obstacle à leur participation active aux séances, que ce soit à l'école ou en distance : « Ce ne sont pas mes amis les gens du yoga hein ! ah quand même si Vigo !... C'est quand même bien parce que je les revois. Voilà » (Robin, E06).

Il nous a semblé mature de la part d'un enfant de 10 ans de s'exprimer ainsi, de s'inscrire pour une activité comme le yoga et la présence attentive, dans un groupe où il n'a pas été accompagné de ses meilleurs copains. Ceci démontre, selon nous une capacité d'attention à soi et une forte auto-motivation qui s'est maintenue assidûment la durée des séances.

Bien que la famille représente un soutien extrêmement important au quotidien, le directeur met en avant que les séances aient pu jouer un rôle, particulièrement important pendant le confinement, en favorisant une certaine autonomie des élèves.

> Ça a énormément apporté aux enfants. Encore plus parce que le confinement… par ce que les temps que tu as proposés étaient en fin de compte des fenêtres sur un quotidien extrêmement recentré sur le milieu familial. Ça leur a permis de sortir de ce lieu familial, et de mieux gérer certaines situations. (Directeur, T2)

Ainsi, le développement de l'autonomie des élèves ne semble pas aller à l'encontre du soutien social que les élèves inscrits aux IBYPA ont pu percevoir de leurs camarades de groupe. Les élèves ont pu développer l'auto-discipline en rejoignant chaque semaine le groupe pour suivre la pratique en ligne. Ceci rejoint la littérature (Shankland et André, 2014).

Cette période très particulière et source d'insécurité a permis aux deux groupes d'élèves de développer une meilleure qualité relationnelle et une force permettant de garder le lien social durant plusieurs mois. Il est possible que ces liens aient été maintenus grâce aux séances et qu'elles aient contribué à améliorer l'expérience vécue pendant cette période où l'école avait lieu à la maison, en complément du soutien de la famille.

Tableau n°33 : Question 68 : Des éléments positifs de « l'école à la maison » selon les élèves, en fin d'année

Inscrits aux IBYPA	Réponse	Fréquence	Pourcentage
Oui	Oui	23	**71,87**
	Non	9	28,12
	Total	32	100
Non	Oui	14	**56**
	Non	11	44
	Total	25	100

En effet, selon les données présentées dans le tableau 33, il ressort que 71,87% des élèves inscrits aux séances ont rapporté des éléments positifs en répondant à la question « As-tu retiré des éléments positifs de l'école à la maison » ou comme le dit un élève, « la télécole ! », tandis que pour les élèves non-inscrits, ce chiffre est de 56%.

D'autre part, les données fournies par les parents indiquent que 32 parents interrogés (soit la totalité) considèrent que la pratique hebdomadaire à distance du yoga et de la présence attentive a été bénéfiques pour leur enfant pendant la période du confinement. Parmi les raisons évoquées par les parents (nous en avons mentionnées d'autres aux chapitres précédents) notre analyse révèle que le maintien du lien social avec les camarades de classe est la raison la plus fréquemment citée.

Voici quelques phrases extraites de déclarations de plusieurs parents issues des questionnaires : « C'est le seul moment où l'enfant a un contact avec des personnes de l'extérieur », « un moment indispensable où il a pu retrouver ses copains », « le temps d'échange avec la pratique était très important pour lui », « un lien social autour d'un objectif commun ».

Les mots clés qui ont été choisis par les parents en fin d'année pour décrire les séances mettent aussi en évidence l'importance de la « convivialité, l'écoute des autres, le partage ». Par ailleurs, la thématique de la joie apparait aussi par les termes « amusement, plaisir, ludique, axé sur le bonheur de l'enfant, bonne humeur, chaleureux ». En fin d'année, parmi les mots choisis pour décrire l'activité, un petit nombre de parents mentionne « l'absence de compétition de l'activité et l'absence

d'exigence de résultats ». Cet élément nous parait très intéressant, car il pourrait peut -être indiquer que l'absence de compétition est une caractéristique importante des IBYPA favorisant la détente et des liens sociaux.

De l'analyse des entretiens avec les enseignantes, il ressort aussi que les séances pendant le confinement ont certes permis de prolonger les liens sociaux entre les élèves, mais aussi de montrer la capacité d'adaptation de la praticienne chercheuse comme le souligne Camille :

> C'était très bien que tu arrives à prolonger ce lien durant le confinement, je pense que cela a beaucoup plus à certaines familles, aux élèves. Ça les a vraiment aidés à vivre sans doute un confinement plus serein. Le fait que vous vous retrouviez de manière hebdomadaire. C'est super que tu aies réussi à garder ce lien. Je pense vraiment que cela était bien parce que tu étais présente et puis voilà, tu as su t'adapter. (Camille, T2)

Aussi, dans une situation d'isolement social, le lien affectif et la confiance établis entre les élèves et la praticienne ont probablement constitués un fondement propice à l'amélioration des relations sociales dans le groupe. Les mots clés utilisés par les parents pour décrire l'activité le mettent en évidence. Ainsi retrouve on les mots : Bienveillance, gratitude, présence, attention a l'enfant. Cela rejoint les idées exprimées dans la littérature mettant en évidence que le lien affectif entre les élèves et les enseignants peut jouer un rôle important dans le développement du sentiment d'appartenance à la communauté éducative (Virat, 2019). En ce sens, il est possible que l'appartenance et la participation hebdomadaire au groupe Yoga & présence attentive ait participé au sentiment d'adhésion à la communauté scolaire, car elle était la seule activité où les élèves se retrouvaient. Cette appartenance a été un facteur protecteur dans une période complexe. Ainsi le soutien social reçu a joué un double rôle, il a pu aider certains élèves à faire face aux situations stressantes (Luria & Torjman, 2009). Il a également permis aux élèves de maintenir un lien avec l'école, assurant ainsi une certaine continuité dans leur parcours scolaire.

20.4 Favoriser les compétences sociales intra-individuelles telle que l'empathie

Nous présenterons maintenant quelques éléments d'analyse sur l'empathie à partir des entretiens menés auprès des élèves, des enseignantes, du directeur et des observations faites tout au long de l'année.

L'empathie correspond à la capacité de reconnaitre, percevoir et ressentir les émotions de l'autre tout en adoptant son point de vue » (Gentaz, 2017/1, p.27). Le développement de l'empathie ne constitue pas en soi l'objectif des séances de yoga et de présence attentive mais celle-ci peut être favorisée lorsque les élèves ont pu développer une plus grande attention à soi (présence attentive), un calme mental permettant d'être plus à l'écoute des autres. La pratique de la présence attentive est liée à une attitude de lâcher prise, d'acceptation, de patience et de non-jugement (Kabat-Zinn, 1990). Il est possible aussi que les interactions familiales durant le confinement aient favorisé chez les élèves une plus grande empathie. Ils ont pu voir leurs parents manifester de l'empathie envers eux-mêmes, envers des proches, des collègues.

20.4.1 Les résultats qualitatifs

L'analyse des entretiens en début d'année avec les enseignantes montre que l'empathie figurait comme une compétence importante à développer en particulier pendant l'année du CM2.

> L'empathie, je leur ai dit ce mot je ne sais plus combien de fois depuis le début d'année. On en a déjà beaucoup parlé parce que pour moi cela fait partie des bases du début d'année. Empathie pour notre classe, pour notre groupe. L'empathie et la pensée critique c'est ce qui doit être acquis, ce qui doit se travailler progressivement au cours du CM2. (Evelyne, T1)

L'empathie est considérée comme une qualité importante pour le directeur. En ce sens, il fait référence en fin d'année, à un évènement relatif aux entretiens menés avec les élèves pendant le confinement et qui avait interpellé la praticienne chercheuse. En effet, durant l'entretien de fin d'année, alors qu'une élève s'exprimait devant le groupe et que tous ses camarades étaient attentifs à ses propos, son père s'est emparé brusquement de sa tablette, s'écriant : « Rends- moi ma tablette, j'ai une « conférence téléphonique à faire ! ».

À la suite de cet incident, l'élève a quitté le groupe précipitamment sans même pouvoir dire au revoir. Ce qui a été surprenant a été la réaction calme des autres élèves. En effet, l'un d'entre eux a simplement déclaré : « Eh bien, ça peut arriver… » tandis qu'un autre, avec une touche d'humour a suggéré : « le papa devrait peut- être pratiquer le yoga ! ». Aucun élève n'a manifesté de moqueries comme on aurait pu s'y attendre. Au contraire, plusieurs élèves se sont montrés préoccupés pour leur camarade, exprimant l'espoir qu'elle puisse se reconnecter au groupe en utilisant un téléphone. Un vrai soutien s'est exprimé envers cette élève. Le directeur émet l'hypothèse que cette attitude dépourvue de jugement pourrait également être une manifestation de l'empathie :

> L'exemple de Mila (E12) qui se fait retirer violemment sa tablette par son père parce qu'il en a besoin pour son travail et que tous ses camarades sont présents à ce moment- là, et que les camarades voient les choses avec un certain recul en disant « bon ben ça arrive… » ça ne veut pas dire qu'ils étaient indifférents… non, bien au contraire. Ils ont reçu cela sans jugement et j'espère que ce sera plus de l'empathie qu'ils ressentiront par rapport à Mila la prochaine fois qu'ils la verront. Je n'ai malheureusement pas eu l'occasion de leur en parler. (Directeur, T2)

Il est possible aussi que la nature optimiste des élèves ait joué un rôle aussi dans la gestion positive de cette situation en voyant les problèmes comme temporaires et spécifiques plutôt que permanents et généraux.

20.4.2 Les résultats aux questionnaires sur l'empathie

Les échelles que nous avons inclus dans les questionnaires, relatives à l'empathie ont montré des résultats plutôt homogènes pour les deux groupes. En effet, concernant les items concernés : « Je suis gentil avec les enfants plus jeunes » ; « J'essaie d'être gentil envers les autres, je tiens compte de leurs sentiments » ; « Je ne veux pas savoir comment mes amis se sentent », on remarque une amélioration dans les réponses des deux groupes entre les deux temps de mesure.

Tableau n° 34 : « J'essaie d'être gentil envers les autres, je tiens compte de leurs sentiments », réponse des élèves

		Inscrits aux IBYPA	%	Non-inscrits	%	Total effectif
T1	Presque jamais	2	6,3	2	7,1	4
	Quelquefois	12	37,5	13	46,4	25
	Souvent	18	**56,3**	13	**46,4**	31
	Total	32	100	28	100	60
T2	Presque jamais	1	3,1	2	8	3
	Quelquefois	8	25	7	28	15
	Souvent	23	**71,9**	16	**64**	39
	Total	32	100	25	100	57

Un exemple frappant est le pourcentage d'élèves répondant « souvent » à l'affirmation « j'essaie d'être gentil envers les autres, je tiens compte de leurs sentiments » qui est près de 20% plus élevé dans les deux groupes au T2 par rapport au T1. Cela suggère que les élèves des deux groupes ont montré une augmentation similaire dans leur propension à être gentils envers les autres et à tenir compte de leurs sentiments. On peut faire l'hypothèse que c'est l'effet de la culture d'établissement chrétienne qui a eu aussi un impact sur le développement de l'empathie et peut être aussi la période du confinement pendant laquelle les élèves ont été en présence de familles empathiques et d'un contexte médiatique mettant aussi en valeur cette qualité altruiste. On peut aussi penser qu'il y a pu avoir l'effet d'apprentissage du questionnaire.

Nous noterons aussi que 4 élèves ont répondu au T1 « presque jamais » et 3 élèves au T2. Ceci montre aussi que ces élèves ont oser répondre à cette affirmation sans tenir compte de la désirabilité sociale.

Tableau n° 35 : Recherche des raisons pour lesquelles un ami est contrarié, chez les élèves en début et fin d'année (Question : « si un ami est contrarié j'essaie de comprendre pourquoi »)

		Effectifs	%	Effectifs	%	Effectifs	%
T1	Presque jamais	2	6,3	1	3,6	3	5
	Quelquefois	7	21,9	6	21,4	13	21,7
	Souvent	23	**71,9**	21	**75**	44	73,3
	Total	32	100	28	100	60	100
T2	Presque jamais	2	6,3	1	4	3	5,3
	Quelquefois	2	6,3	5	20	7	12,3
	Souvent	28	**87,5**	19	76	47	**82,5**
	Total	32	100	25	100	57	100

En se référant à l'affirmation « si un ami est contrarié j'essaie de comprendre pourquoi », nous constatons que 71,9% des élèves du groupe d'intervention ont répondu « souvent » en T1, et 87, 5 % au T2, montrant une légère progression. En revanche, pour le groupe témoin, 75 % des élèves ont répondu « souvent » au T1 et 76% au T2 ce qui montre peu de changement entre les deux mesures temporelles.

Les résultats dans le groupe d'intervention pourraient être influencés par l'effet du confinement car à la différence des élèves du groupe témoin, les élèves ont poursuivi leurs interactions à distance chaque semaine et ont bénéficié du soutien proposé par la pratique du yoga et la présence attentive. Parmi les exercices importants pratiqués en fin de séance dans cette période particulière, figure l'exercice de la respiration du ballon. Cet exercice qui permet de développer une présence attentive à sa respiration, tout en imaginant un ballon qui se gonfle, s'est transformé assez rapidement pendant le confinement pour inclure à chaque respiration le groupe des élèves présents en ligne, les familles à proximité, les voisins, la ville, l'Europe, la planète puis tout l'univers. Cet exercice s'est aussi transformé peu à peu grâce à la collaboration active et créative des membres du groupe. Il est donc possible que les facteurs liés au confinement et aux activités de soutien aient pu jouer un rôle dans les résultats observés. De plus, les questionnaires aux parents, confirment cette légère variation entre les deux temps de mesure. A l'affirmation « si un ami est contrarié, il essaie de comprendre pourquoi, 65,5 % des parents ont répondu souvent en T1 et 75 % au T2.

Tableau n°36 : Peur ressentie par l'élève lorsqu'un garçon ou une fille a peur dans un film, en début et fin d'année

		Inscrits aux IBYPA		Non-inscrits		Total effectif	
		Effectifs	% dans inscrits	Effectifs	% dans inscrits	Effectifs	% dans inscrits
T1	Presque jamais	16	50	13	46,4	29	48,3
	Quelquefois	13	40,6	8	28,6	21	35
	Souvent	3	9,4	7	25	10	16,7
	Total	32	100	28	100	60	100
T2	Presque jamais	17	53,1	9	36	26	45,6
	Quelquefois	9	28,1	14	56	23	40,4
	Souvent	6	18,8	2	8	8	14
	Total	32	100	25	100	57	100

En outre, en se référant à l'affirmation « dans un film, quand le garçon ou la fille a peur, j'ai peur aussi », au moment T1, 27% des élèves du groupe témoin ont indiqué qu'ils ressentaient souvent cette émotion, tandis que seulement 9,4% des élèves du groupe d'intervention ont rapporté le ressentir fréquemment. Cependant, lors du T2, les différences se sont inversées. Le pourcentage d'élèves du groupe intervention ayant ressenti cette émotion a augmenté de 10% pour atteindre 18,8%, alors que dans le groupe témoin ce pourcentage est tombé à 8%. Ces résultats, même s'ils sont peu significatifs en raison du faible échantillon, suggèrent tout de même que l'intervention mise en place pendant le confinement, entre les deux mesures a pu avoir un impact sur la façon dont les élèves du groupe intervention ont répondu.

20.4.3 L'improvisation narrative : source de temps de partages

Les élèves étaient encouragés, pendant les séances à tour de rôle d'une semaine à l'autre, à improviser des méditations guidées à la fin de chaque séance, en choisissant le thème qui leur plaisait. Cette pratique a pu se maintenir aussi pendant toute la période à distance.

Le temps accordé aux séances à distance était nettement plus long qu'à l'école, ce qui permettait d'autant plus de mettre en place cette partie des séances. Cette approche pédagogique a favorisé les compétences relationnelles liées à l'improvisation d'un texte et la confiance des élèves à pouvoir en quelques instants créer une histoire qui permette à l'ensemble du groupe de se détendre. Ces moments partagés ont permis aussi de

changer la dynamique élève- praticien chercheur. En effet, en quelques instants, l'élève devenait le guide de la séance, devant tous ses camarades (en posture allongée sous leurs couvertures parfois) ce qui apportait une forme de reconnaissance. Ces temps calmes, où la créativité était à l'honneur ont pu permettre selon nos observations de se distancier de l'esprit de la performance, et de ressentir les bienfaits de l'entrainement à la présence attentive. Par ailleurs, la période du confinement, a aussi favorisé une proximité familiale et le partage d'activités en famille. Dans ce cadre, certains parents d'élèves et fratries ont participé à des séances en famille à distance organisées en dehors des IBYPA. En outre, parmi les éléments positifs ressentis par les élèves inscrits aux IBYPA durant cette période, il ressort des questionnaires que certains d'entre eux ont particulièrement apprécié d'avoir plus de temps pour les arts (poésie, peinture, musique, maquette).

La proximité relationnelle qui a pu se développer pendant les séances n'a pas été en opposition avec l'autonomie des élèves, qui s'est manifesté particulièrement en fin de séance lorsque ceux-ci souhaitaient spontanément raconter une histoire, jouer d'un instrument.

Nous avons organisé une passation du test (IOS) à différents moments de l'année, afin de suivre l'évolution de la proximité relationnelle au sein de nos groupes. Cependant, cette mesure n'a pas pu être réalisée dans des conditions optimales en raison de la période du confinement. Nous avons donc décidé de ne pas considérer ces résultats.

Nous avons remarqué un résultat qui nous a paru significatif à souligner, car il a attiré notre attention dans les réponses aux questionnaires. À l'affirmation, « je me sens bien dans ma classe », à la fois au T1 et au T2, les élèves répondent en majorité « souvent » (68, 8 % soit 22 élèves sur 32) alors que les parents répondent « presque jamais » à 78, 1% (25 parents sur 32). Ce résultat met en évidence une divergence de perception entre les élèves et ce qu'en disent leurs parents. Comment analyser ces différences ? Est-ce que les élèves transmettent des retours négatifs à leurs parents concernant leur expérience en classe ? Leurs réponses aux questionnaires ne serait- elle pas fiable ?

Il est possible que les enfants pensent plus généralement à leurs amis lorsqu'ils sont à l'école, mais que lorsqu'ils sont de retour à la maison ils rapportent plus d'éléments

négatifs concernant leurs enseignants. Nous regrettons de n'avoir pas pu les questionner davantage à ce sujet. Il serait intéressant d'affiner les questions sur cette thématique en ajoutant des items sur le bien être des élèves avec les amis (l'ensemble du questionnaire Be-scol [20] par exemple) et aussi de récolter des données sur la relation avec les enseignants. Il pourrait être utile aussi de rassembler les parents et les élèves et de prévoir des temps d'échange notamment au moment de la restitution des données.

Le résultat des élèves inscrits aux séances de YPA est identique au T3 à l'entrée au collège, puisque 71 % des élèves (22 sur 31) répondent « souvent » se sentir bien dans sa classe.

20.5 Conclusion du chapitre et retour sur les questions de recherche :

Savoir développer des relations constructives, positives avec ses camarades, avec les adultes constitue un socle très important qui nécessite du temps, la confiance et l'engagement des élèves, avec des temps de discussions en groupe. Car souvent la règle, son respect lui sont imposés par l'adulte et l'élève ne se sent pas véritablement impliqué, et il peut lui être difficile dans ce contexte de se sentir concerné par les autres. Il ressort de notre étude qu'un travail collaboratif a pu se faire autour de la définition de règles de vie spécifiques à l'activité. La littérature montre que cette démarche d'implication active permet de rassurer les élèves (Meirieu, 1999). Elle peut favoriser leur responsabilité, les amener à une posture moins autocentrée et plus réflexive et faire émerger peut- être un sentiment d'appartenance au groupe. Par ailleurs, ce travail de groupe permet aux élèves de développer l'écoute, la compréhension qu'un autre point de vue existe que le sien, plutôt que l'isolement et le repli sur soi. Toutefois, selon nous, il ne semble pas possible d'obtenir ce type de résultats sans la mise en place d'une pédagogie adaptée et participative. Ces éléments seront développés au chapitre suivant.

L'entraide s'est manifestée selon nos observations dans l'organisation de l'espace classe à la fois dans la salle de pratique et à distance (le temps d'installation faisant

[20] https://cren.univ-nantes.fr/publications/questionnaires-be-scol

partie à part entière de la pédagogie adaptée). Ce temps d'entraide permettait de mettre en place plus calmement le respect des règles de conduite cocrée avec les élèves. En outre, il ressort de notre analyse que les séances de yoga et présence attentive ont constitué un soutien social et permis le maintien d'un certain rythme scolaire à distance pendant le confinement et de maintenir les liens avec les élèves. Les liens de confiance qui se sont développés dans le groupe à la fois entre les élèves et avec la praticienne ont permis de développer pour certains élèves la créativité à travers la création de méditations guidées et des temps de partage.

La communication constructive, positive

En ce qui concerne l'écoute empathique, il y a eu un certain effet du programme. Il est à considérer au regard de la situation particulière du confinement. Il faut tenir compte aussi du contexte spécifique chrétien de l'établissement. Certains élèves participent à des évènements religieux au sein et en dehors de l'école, ce qui peut impliquer une pratique contemplative en famille. Il est possible aussi qu'ils aient eu tendance à donner des réponses socialement désirables.

Chapitre 21 – Les considérations pédagogiques pour la mise en place du programme

La mise en place de séances sur le temps périscolaire et la créativité pédagogique qu'elle suscite constituent des défis que nous présenterons dans un premier temps. Nous évoquerons également les évolutions qu'offre l'enseignement à distance et l'impli-cation de cette recherche pour la praticienne-chercheuse.

21.1 Créer un espace-temps « refuge » au sein d'une école primaire, entre temps libre et temps scolaire

Comme nous l'avons vu précédemment, l'enseignement du yoga requiert de la flexibilité pédagogique. Une bonne collaboration et une relation de confiance avec la direction d'une école primaire intégrée au sein d'un grand établissement sont un préalable impératif à la mise en place du programme d'enseignement.

Des points pratiques doivent être éclaircis - emplacement de la salle, élaboration des horaires des séances, organisation des espaces de stockage du matériel, garantie de la sécurité, désignation d'un point de rassemblement pour les élèves, prescription d'une tenue adéquate, vestiaires, accès aux toilettes- qui exigent plusieurs semaines de préparation. Comme défi impactant la gestion des groupes, on aura relevé l'exiguïté des espaces, l'impossibilité de se changer et la trop grande distance entre la salle et la classe.

> Pour accéder à la salle, il faut monter une trentaine de marches dans un couloir étroit tout en croisant des lycéens qui descendent de leur classe. Cela nécessite encore une fois de la discipline et du contrôle de soi. Cette étroitesse rend le début de cours désagréable. Depuis une semaine, de nombreuses tables et chaises sont entreposées devant ma salle, le couloir devient très étroit et très peu propice au calme pour démarrer mes séances. Nous ne pouvons pas nous changer avant de commencer la pratique, nous n'avons pas non plus d'espace pour poser nos affaires, nos manteaux et nos chaussures. (Jeudi 7 novembre, 2019, chercheuse praticienne)

Ces contraintes matérielles ont pesé sur l'ambiance de la classe et ont contraint la chercheuse-praticienne à faire évoluer sa pédagogie en trouvant des solutions sur mesure et contribuer à un environnement rassurant et bienveillant.

La posture de *care* débute par des préoccupations matérielles, telles que l'aération de la salle, le réglage du chauffage, le placement judicieux des tapis, des couvertures et coussins pour faciliter l'accueil des élèves. Afin que les élèves gagnent du temps en fin de séance et de faciliter un retour paisible en classe, il peut être utile d'inviter les élèves à laisser leurs matériels de pratique au sol afin que la praticienne range elle-même la salle. Parfois une activité a lieu juste après la séance de yoga, ce qui demande de ranger l'ensemble du matériel en quelques minutes et alourdit la fin de séance.

La répartition des élèves faite par le directeur de l'établissement est aussi un élément important ; elle permet un brassage des genres et des tempéraments. Néanmoins, la prise en compte de la demande d'amis proches peut être difficile pour gérer le groupe.

> Je cherche encore le placement idéal. Dominique et Eric ne doivent pas être l'un à côté de l'autre. Une majorité d'élèves souhaite être calme et attentif et apprendre de nouvelles choses. Une minorité veut rigoler et faire rigoler les autres. Comment gérer au mieux cette situation ? Il va probablement falloir réajuster les groupes. (Chercheuse praticienne, jeudi 7 Novembre 2019)

Cet équilibre se révèle difficile à atteindre, d'autant plus que les groupes sont formés dès le début de l'année scolaire. Il est important de noter que les élèves sont engagés dans un nombre important d'activités durant la pause de midi, ce qui rend impossible toute modification ultérieure des groupes. Le placement des élèves en configuration de cercle est parfois un défi.

> Installer l'ambiance d'une classe apaisée exige du temps, de la patience et la participation de tous les élèves. La musique est fédératrice et permet une ambiance *cool* et adaptée à l'âge des élèves de CM2. Aujourd'hui j'ai invité les élèves à me transmettre leur *playlist* préférée pour l'intégrer aux prochaines séances pour la salutation au soleil. (4 novembre 2019, journal de bord)

Une approche pédagogique participative a été adoptée visant à impliquer activement les élèves. Chaque semaine, nous avons eu recours à divers outils pédagogiques pour

nous adapter aux circonstances et aux besoins des élèves ; cette stratégie a été souvent bénéfique à l'ensemble du groupe, sachant que les trois premiers mois se sont révélés décisifs pour installer une dynamique propice à l'apprentissage du yoga et de présence attentive.

> Le programme pourra enfin démarrer la semaine prochaine dans de bonnes conditions. Le milieu scolaire est empreint de nombreuses pressions. Les élèves les plus agités ont maintenant chacun un rôle dans le groupe. Clotilde, a celui de faire l'appel en début de classe, rôle très important pour elle qui lui permet de recevoir l'attention de l'adulte mais aussi de tout le groupe. Une autre élève très agitée a pu enfin apprécier le temps calme proche du radiateur. Deux autres garçons d'habitude très agités ont pu se reposer de la même façon alors qu'il faisait très froid dehors ; d'habitude ils étaient très énervés et excités aujourd'hui ils ont enfin pu se reposer et dire aux autres de se taire. Nous avons savouré quelques instants de silence dans une journée extrêmement tendue avec les grèves, le bruit des sirènes, bref trouver le calme intérieur dans un environnement hostile. (Journal de bord, jeudi 5 décembre 2019)

Pendant toute la première partie de l'année scolaire, la mise en place et la gestion de classe avec les élèves de CM2 prenaient plus de temps qu'avec des élèves plus jeunes ou plus âgés (collégiens ou lycéens du même établissement).

Être à l'écoute des élèves exige sans cesse de développer sa créativité pédagogique tout en fixant clairement les limites.

> Pluie dehors, toujours plein de tables dans le couloir juste devant notre petite salle. Bref des obstacles au bien-être qu'il faut contrecarrer diplomatiquement et avec calme. J'avais très bien placé les tapis aujourd'hui en cercle mais en séparant les amis et en mélangeant garçons et filles. Devant la salle, sur l'une des tables, j'ai ajouté un très grand bloc- notes pour que les élèves puissent indiquer leurs musiques préférées nécessaires aux futures séances. Cela s'est avéré un succès. Nous avons débuté la séance en mentionnant les consignes créées ensemble. Les redire à haute voix était bénéfique à tous. Nous avons démarré calmement la séance en position allongée. Aujourd'hui j'ai ressenti la joie d'être avec eux et d'entrer dans la discipline, en étant moi-même moins stressée par le groupe. L'adulte encadrant peut vivre pour sa part beaucoup de

> stress qui impacte la qualité de son enseignement et de son écoute. (Journal de bord, Lundi 18 novembre 2019)

Ainsi, comme en témoigne cet extrait, l'enseignement du yoga et de la présence attentive exige une démarche réflexive et adaptative afin d'ajuster la pédagogie employée autant que possible. Il est essentiel de discerner les signes de sa propre détresse personnelle et de la gérer de manière à cultiver la compassion au sein de la classe (Jennings, 2019). Pour la praticienne, la pratique personnelle de la respiration attentive a été un outil précieux tout au long de l'année.

Partager avec les élèves les sources de ses difficultés dans la gestion de groupe en exprimant ouvertement ses émotions a été parfois une stratégie efficace. Lors d'une séance en présence, un échange sur les émotions ressenties par l'enseignante a engendré un dialogue très utile. Ce dialogue a permis non seulement de nommer les émotions, mais aussi d'impliquer activement les groupes dans la recherche de solutions.

> En début de cours, j'ai dû reprendre assez vite le contrôle du groupe et la discipline. J'ai essayé d'être calme, de respirer, d'être à l'écoute de 16 enfants très enthousiastes. Après quelques minutes d'exaspération, je leur ai demandé très calmement comment ils imaginaient que je me sentais à ce moment-là. Un élève a dit : « tu dois te sentir déçue », un autre « énervée », puis un troisième « tu dois te sentir en colère ». « Déçue de quoi », ai-je demandé ? L'élève a répondu : « tu pensais que nous allions être calmes et sages ! ».
>
> J'ai demandé aux enfants, s'ils se sentaient eux aussi parfois comme cela. Arnaud a répondu : « Oui ! lorsque je ne peux pas jouer aux jeux vidéo et que je le souhaite ». Après ce temps d'échange, tous les élèves étaient finalement contents de continuer. Nous avons pratiqué la salutation au soleil en musique. J'ai demandé conseil à l'un des élèves pour le choix musical. Au moment de la posture du serpent, tout le groupe était joyeux d'imiter le sifflement du serpent. Pouvoir bouger avec son corps, respirer, être avec les autres, rire, n'est-ce pas aussi le sens de ces séances ? (Journal de bord, jeudi 7 novembre 2019)

En début d'année, les attentes exprimées par les élèves ne présentaient pas de différences particulières selon les genres. Toutefois, au fil des séances, nous avons pris conscience des besoins différenciés selon les filles et les garçons. « La mixité dans les

groupes représente un challenge pour développer la créativité du praticien » (Journal de bord, 4 novembre 2019). Les activités ludiques et les enchaînements de postures en musique se sont avérés très utiles pour fédérer les élèves. Les moments dédiés aux jeux, tel que celui des « statues en musique » ont été particulièrement bien accueillis.

Cette appréciation a été mentionnée par plusieurs élèves dans les questionnaires et lors des entretiens de fin d'année. Au-delà des différences liées au genre, l'enseignant de yoga doit également diversifier son éventail d'exercices pour répondre aux besoins individuels ainsi qu'à ceux de l'ensemble du groupe. Il n'est pas rare que certains participent au jeu des statues en musique avec l'enseignante, tandis que d'autres travaillent sur leurs postures préférées ou se détendent sous leur couverture. Certains élèves (notamment des garçons) ont souhaité introduire des compétitions liées à la pratique de certaines postures, telles qu'un concours de la posture de la chandelle par exemple.

> Aujourd'hui, Lyna et Clara voulaient toutes deux lire absolument une méditation guidée du livre pour terminer la séance. Mais plusieurs élèves préféraient faire le jeu des boules (un jeu d'attention où il faut attraper des petites boules en tissu, les placer entre les orteils et venir les déposer dans une petite corbeille posée au sol). J'ai fait voter le groupe. Cécile a fait remarquer que nous avions peu de temps et qu'il était préférable d'écouter l'histoire aujourd'hui et de pratiquer le jeu plus longuement la semaine suivante. Nous avons tous décidé d'écouter les histoires et de reporter le jeu à la semaine prochaine.
>
> Lyna était très fière de guider le groupe ; il lui était difficile de lire lentement mais peu à peu sa lecture devenait plus fluide. Pendant ce temps certains élèves étaient couchés sur le dos sous leurs couvertures, d'autres regardaient leurs doudous. Moi-même j'étais sur le ventre pour mieux regarder le groupe et mettre une musique douce qui accompagnait la méditation guidée par Lyna. Il est fatiguant d'être pressés par le temps. Nous sommes à mi-parcours, j'espère pouvoir transmettre les outils de la respiration attentive dans les séances à venir. Est-ce possible ? Le besoin de doudous montre qu'ils sont peut- être prêts ! (Journal de bord, Jeudi 6 février)

21.2 Enseigner le yoga et la présence attentive au temps du confinement et à l'ère du numérique

La transition vers les séances à distance s'est faite à un moment où les groupes étaient bien établis, environ à mi-parcours du calendrier de la recherche et après plusieurs semaines de vacances scolaires. A ce stade, le cadre était en place, les élèves avaient acquis une bonne connaissance des postures et les pratiques de présence attentive commençaient progressivement à s'intégrer dans les séances. Ceci a probablement facilité l'adaptation au nouveau format d'enseignement. En outre, les garçons se sont rapidement investis dans ce nouveau format, ce qui contrastait avec leur moindre enthousiasme à l'école début mars. Plusieurs d'entre eux avaient déjà manifesté un grand intérêt pour les technologies informatiques (ce que nous avions pu constater le jour de la passation des questionnaires en septembre 2019).

Contrairement aux séances en présence, chacun avait la possibilité de visualiser le cours sur son écran, puis de participer ensuite à une discussion avec le groupe. Comparé aux 35-40 minutes à l'école, les élèves pouvaient pratiquer en silence et la durée des séances était plus longue, pouvant aller jusqu'à une heure, voire davantage selon les semaines. La pratique était ajustée selon les contraintes d'observations ou d'instructions individuelles. En vue de développer l'autonomie dans la pratique, le choix de postures simples, répétitives visait à intégrer les exercices au rythme du confinement.

Comme seule la course à pied était autorisée à des horaires spécifiques à Paris, et que les élèves avaient besoin de pratiquer des mouvements dans leur quotidien, nous avons créé des séances hebdomadaires faciles à reproduire par soi -même. Malgré les défis techniques et les contraintes inhérentes à l'enseignement à distance, cette expérience d'enseignement s'est avérée très enrichissante notamment en raison de la souplesse temporelle, puisque les séances étaient parfois bien plus longues.
Par ailleurs, les parents ont été très impliqués et ont soutenu pleinement les séances à distance. Les deux délégués de classe de Cm2 A et B ont aidé à toute la mise en place logistique et ont constitué des soutiens précieux en cette période complexe.

Notre étude met en évidence le succès du format hybride des séances auprès du plus grand nombre des élèves et l'assiduité a été très élevée jusqu'à fin juin 2020. Tous les élèves inscrits ont participé aux entretiens semi directifs et répondu aux questionnaires aux trois temps de la recherche.

En outre, dans la pédagogie traditionnelle du yoga et de la présence attentive, la transmission se base principalement sur une relation maitre-disciple et non pas sur des relations de groupes. Le format à distance se rapproche davantage de cette pratique, ce qui favorise le développement de la présence attentive en silence pour des élèves de CM2.

Plus largement, depuis le déclanchement de la pandémie, le format des séances a subi des transformations significatives. Les cours en présence que nous dispensions en milieu hospitalier à l'hôpital des enfants malades (Necker), sont dorénavant dispensés en partie en ligne et en partie en présence. Cette approche hybride s'accorde mieux avec les emplois du temps chargés du personnel soignant. Un enseignement de type hybride en collaboration avec l'école et les parents serait-il envisageable ? Ce format répondrait-il mieux aux besoins des élèves ? Néanmoins comme les élèves en CM2 ne maitrisent pas encore l'utilisation des outils informatiques, ne pourrait-il pas être envisageable de prévoir une période de formation en classe ?

21.3 Implications de cette recherche pour la praticienne « en mutation »

Cette étude aura été notre première expérience de chercheuse sur le terrain. Tout au long de cette période, nous avons eu parfois le sentiment d'être « entre deux », du fait de notre position hybride de praticienne-chercheuse. Notre engagement, présence et ancrage dans l'établissement auprès des élèves et de tous les acteurs ont constitué des atouts importants pour mener cette recherche jusqu'au bout dans une période marquée par la pandémie. La distanciation du chercheur a été favorisée par la méthodologie employée, à la fois la création des questionnaires et les entretiens semi-directifs et aussi par le fait que les séances étaient proposées dans un cadre extra-scolaire. La simultanéité des postures de praticienne - chercheuse s'est transformée au fur et à mesure du processus de recherche. La retranscription des entretiens, l'analyse des questionnaires et la restitution d'une première partie de résultats à l'école

(aux parents, élèves, enseignants et directeur) ont constitué des éléments importants. Le processus d'écriture du journal de bord, de présentations pour des colloques, puis de la thèse ont constitué des outils favorisant la distanciation avec l'objet de recherche (Kohn, 2001). Les temps d'échanges avec des doctorants menant leurs recherches dans d'autres disciplines, le soutien du groupe ERDIE ont favorisé l'apprentissage du métier de chercheure. Nous avons cependant regretté de ne pas faire partie d'un laboratoire de recherche et de ne pas avoir pu participer a plus de colloques en tant de pandémie.

L'initiation de la recherche, son évaluation et les étapes parcourues ont dépassé nos attentes et ont marqué l'apprentissage de nouvelles compétences interdisciplinaires dans une période complexe. La praticienne chercheuse devenant peu à peu chercheuse praticienne.

Discussion

Dans cette partie, nous reprendrons brièvement les résultats de notre étude en revenant sur les questions et hypothèses de recherche. Nous aborderons ensuite les implications possibles pour les différents participants. Enfin, nous mettrons en évidence les limites inhérentes à notre étude et clôturerons en suggérant des directions pour les recherches futures.

Retour sur les questions et hypothèses de recherche

Pour rappel, notre question de recherche principale était la suivante : Est-ce que la pratique régulière hebdomadaire d'exercices de yoga et de présence attentive sur une année scolaire favorise et détermine positivement le développement des compétences psychosociales chez les élèves ?

Selon les résultats de notre étude, nous pouvons répondre par l'affirmative à cette question, certaines compétences psychosociales étant développées par la pratique régulière. Nous avons pu dans un premier temps observer qu'il y avait un certain nombre de facteurs de stress, spécifiquement liés au contexte de l'école, qui pour rappel est située en milieu urbain. D'autres facteurs découlent des conditions scolaires qui ne sont pas optimales et liées à la taille de l'établissement. Par ailleurs, les élèves mentionnent l'influence des emplois du temps très chargés avec beaucoup d'activités extrascolaires pour certains. Les facteurs de stress incluent aussi des spécificités liées à la transition vers le collège, comme la peur de ne pas être avec ses amis, et la peur de la nouveauté. Notons que la transition vers la 6ème est déjà présente dans les préoccupations du début du CM2, elle constitue une thématique importante pour tous les acteurs de l'étude.

En ce qui concerne les effets de la pratique du yoga et de la présence attentive, nous avons pu observer que les élèves ont acquis des techniques leur permettant de développer une aptitude à mieux gérer le stress dans différentes situations ce qui rejoint les résultats d'autres recherches effectuées dans le domaine (Barnes et al., 2010 ; Galantino et al., 2008).

Dans certains cas, la pratique leur a permis de se servir d'outils comme la respiration pour favoriser l'endormissement, ou de mieux gérer l'anxiété de performance dans les activités extrascolaires. Enfin, la relaxation ressort comme un aspect très important de l'activité, puisqu'au collège elle est aussi le terme qui définit le mieux la pratique selon les élèves ayant participé aux séances. La pratique du yoga et de la présence attentive ressort comme un temps de détente dans un emploi du temps chargé.

Les résultats dans le domaine des compétences sociales ont été plus importants que nous l'avions pensé au début de notre recherche. Une pédagogie participative adaptée aux élèves a permis de favoriser la responsabilité des élèves et de développer des temps de collaboration et d'entraide dans les deux groupes malgré les différences de personnalités, de genre et de comportement. Il a aussi montré que le travail de gestion de classe mené dans les premiers mois de l'année scolaire a été extrêmement important à mettre en place avec les élèves. Par ailleurs, le confinement et la pratique à distance semblent avoir favorisé le développement d'un groupe de soutien qui a perduré jusqu'à la fin de l'année scolaire. D'après les observations de la praticienne chercheuse, l'empathie a été perceptible à certains moments, notamment avant le voyage de classe, grâce au soutien apporté à l'une des élèves du groupe. L'importance de l'écoute empathique entre certains élèves a été particulièrement mis en évidence pendant la période d'enseignement à distance.

Malheureusement, en raison du confinement nous n'avons pas pu savoir quels effets auraient pu avoir les séances sur le climat scolaire auprès des enseignantes ce qui serait très intéressant d'évaluer dans une prochaine étude.

Par ailleurs, les conditions pratiques de la salle dédiée aux interventions ne favorisent pas toujours l'attention. Pourtant les élèves et la praticienne chercheuse ont montré qu'ils pouvaient malgré cela s'adapter et développer leur connaissance des postures et des pratiques de présence attentive. L'observation et le ressenti corporel de la respiration, dans les mouvements et dans les temps calmes (par le scan corporel, les méditations guidées par exemple) ont favorisé une mise à distance avec le quotidien des élèves, et un temps d'attention pour soi-même. Il est à relever que les postures liées

à la thématique de la concentration et de l'équilibre ressortent comme les postures plébiscitées par cette tranche d'âge spécifique.

Dès le début de notre recherche, les compétences de communication verbale des élèves se sont révélées très solides, aussi bien lors des entretiens que lors des séances. Il convient de souligner que ces compétences sont très valorisées par l'école et par les familles des élèves en général. Un aspect surprenant qui émerge de notre étude, et auquel nous ne nous attendions pas, est la réflexivité dont ont fait preuve les élèves, c'est-à-dire leur capacité à revenir sur leur expérience de pratique. Leur discours s'est avéré être très cohérent à cet égard.

Ces effets ont probablement été accentués par le confinement et le format de la pratique à distance. Cette réflexivité est aussi liée à une meilleure connaissance de soi et à une plus grande maturité à cet âge. L'improvisation narrative développée par la création de méditations guidées tout au long de l'année, mais aussi l'improvisation de temps musicaux pour clôturer les séances à distance ont démontré une très bonne maitrise des techniques de relaxation et le développement de la confiance en soi. Le fort engagement des élèves et leur motivation à pratiquer l'activité ont été apparents dès le début du programme. Les 10 anciens élèves qui ont pris part aux séances ont joué un rôle important dans ce sens en expliquant clairement l'activité à leurs camarades tout au long du programme, ce qui a contribué probablement à renforcer cet enthousiasme. La pratique du yoga à distance a eu pour effet de mieux faire connaitre l'activité aux parents, et de les impliquer davantage dans le processus de recherche et de réflexion. Comme nous avons pu le voir, 100% d'entre eux a pratiqué le yoga pendant le confinement. Par ailleurs, ceux-ci ont répondu en totalité au questionnaire de fin d'année, mentionnant la volonté que l'activité soit aussi proposée aux parents. Il est intéressant de noter que la proportion de mères ayant répondu aux questionnaires était plus élevée que celle des pères, avec 21 mères sur 29 au début de l'année (T1) et 27 sur 32 à la fin de l'année (T2).

Ainsi, engager les parents, mieux faire connaitre les Interventions Basées sur le Yoga et la Présence Attentive et les Compétences Psychosociales ressortent comme des éléments essentiels.

Nous avons observé une grande cohérence entre les différents éléments du référentiel des CPS (2022), l'ensemble des compétences du modèle, et celles-ci nous semblent correspondre à un cadre théorique en adéquation avec l'activité yoga et présence attentive.

La motivation et l'engagement sont ressortis comme des éléments très importants favorisant l'inscription des élèves au protocole et une forte assiduité aux séances, à la fois pendant la période à l'école et pendant le confinement. Elle nous semble primordiale. L'implication de tous les acteurs de l'école est aussi une condition indispensable à la réussite de la mise en place des interventions. La bienveillance de tous les acteurs en amont, et tout au long de la recherche, a aussi certainement favorisé la participation des élèves et de leurs parents.

L'apport des IBYPA au champ des Compétences psychosociales

Les résultats qui ressortent de l'analyse de nos données nous permettent de dire que les programmes destinés au développement des CPS gagneraient à intégrer la pratique du Yoga et de la présence attentive.

Par exemple, la pratique pourrait être intégrée dans les ateliers thématiques CPS visant les compétences émotionnelles telles que la gestion du stress, le développement des compétences sociales telles que l'empathie et l'entraide ou les compétences cognitives comme l'attention à soi et l'attention soutenue. Le yoga et la présence attentive pourraient aussi par les postures corporelles et les jeux de groupe apporter des techniques ludiques qui engagent le corps et l'esprit et favorisent la participation active. Les élèves ont besoin à la fois de bouger avec leur corps, de jouer, de créer de nouvelles postures et de développer la présence attentive par l'attention à la respiration.

Le référentiel SPF (2022) mentionne la pluridisciplinarité scientifique nécessaire pour construire les interventions CPS. Il nous semble que notre étude contribue au développement des connaissances expérientielles des élèves et de la praticienne chercheuse. Elle apporte aussi un savoir pédagogique issu de l'expérience de la recherche menée auprès des élèves de CM2 en transition vers le collège. L'expertise qu'elle apporte concerne un domaine en croissance mais souffrant d'un manque de données

empiriques (*practice based evidence*). Cependant, notre étude est de trop petite envergure et ne repose pas sur des essais randomisés contrôlés, ce qui signifie qu'elle ne peut pas être considérée comme répondant aux critères du référentiel SPF. De plus elle n'a été menée que sur un seul site (et non pas deux, le minimum requis).

Notre étude sur l'enseignement du programme peut néanmoins apporter des éléments intéressants sur les facteurs d'efficacité mis en évidence par la recherche (Durlak et al., 2011 ; Greenberg et al., 2001). En ce sens, si nous reprenons l'acronyme SAFE (Durlak et al ; 2010) le programme intègre trois éléments sur 4 :

(1) les activités proposées dans les séances (adaptées aux enfants), sont synchronisées (elles sont bien liées entre elles et coordonnées)
(2) elles sont actives : basées sur une pédagogie active impliquant fortement les élèves
(3) elles sont aussi focalisées, car elles sont organisées dans un espace et à un temps dédié chaque semaine dans l'école
(4) Néanmoins elles ne sont pas explicites (elles ne ciblent pas des compétences sociales et émotionnelles spécifiques)

En outre, plusieurs facteurs déterminant l'efficacité des interventions CPS sont semblables à l'approche du programme. Ainsi la fonction de modèle des intervenants engagés dans l'enseignement des CPS et la nécessité que ceux-ci soient eux-mêmes formés et maitrisent les concepts qu'ils souhaitent promouvoir (Lamboy & Guillemont, 2014) sont aussi préconisées. La posture de l'adulte en position éducative est ainsi essentielle.

Les compétences des intervenants en charge de transmettre les CPS mentionnées par Mangrulkar et al.,(2001) sont similaires aux compétences des intervenants en charge d'enseigner le yoga et la présence attentive :

- La capacité à agir comme un guide et non en se plaçant en position dominante ;
- Le respect pour le participant, sa liberté de choix et son autodétermination individuelle ;
- Des qualités personnelles telles qu'être chaleureux, aidant et enthousiaste.

- L'intégration de ces interventions dans la durée avec un minimum de 20h par an (Webster-Stratton & Taylor, 2001).

Une différence importante entre le programme et les ateliers CPS est que le yoga intègre le corps dans l'entrainement à l'autorégulation alors que les ateliers CPS utilisent des approches plutôt cognitives basées sur des leçons, des manuels (Butzer et al., 2016).

L'approche ludique du yoga et de la présence attentive pourrait apporter de nombreux atouts aux ateliers CPS en permettant aussi une adhésion forte des élèves de CM2. En effet, il est très important d'engager les élèves et de pratiquer une pédagogie adaptée à chaque groupe d'âge.

L'impact de la recherche

La recherche a participé à la réflexion au sein d'un établissement et a rassemblé les différents acteurs. Dans l'établissement où a été mené l'étude immédiatement à la rentrée suivante, les élèves de CM 2 ont eu l'autorisation de déjeuner dans le même espace que les collégiens et non plus à la cantine avec les élèves de primaire. Par ailleurs, lors de la rétrocession d'une partie des premiers résultats, une année après la recherche, la direction de l'école a pu retrouver les anciens élèves de primaire qui était désormais collégiens.

La recherche menée a permis aussi de mieux faire connaître l'activité yoga & présence attentive auprès des enseignants, du directeur de l'école et particulièrement auprès des parents des élèves. La seconde partie de l'année à distance a favorisé énormément la connaissance de l'activité auprès des parents et de l'ensemble des familles ; une grande confiance a pu se développer. Il est possible aussi que cette étude puisse permettre aux écoles du réseau Lasallien français de mieux connaitre l'activité yoga et présence attentive en lien avec les compétences psychosociales, et aussi les spécificités de la classe de CM2. Des études scientifiques comme celle menée permettent peut-être une plus grande reconnaissance de l'utilité de cette activité et de ses bienfaits.

Les implications pour la formation des enseignants

Les entretiens que nous avons menés avec les enseignantes et le directeur mettent en lumière qu'ils font référence aux compétences psychosociales en leurs propres termes et les relient à leurs valeurs personnelles et à leur expérience pédagogique. A titre d'exemple, les compétences émotionnelles (l'identification des émotions), les compétences sociales comme l'empathie sont mises en lumière dans l'entretien de début d'année, comme représentant des compétences importantes à développer chez leurs élèves.
Il pourrait s'avérer très bénéfique de sensibiliser et de former les enseignants aux compétences psychosociales, aux techniques du yoga et de la présence attentive à partir des résultats de l'étude menée. En ce sens, des IBYPA pourraient être menées en collaboration avec des praticiens qui proposent des ateliers visant une compétence spécifique du référentiel SPF (Lamboy et al., 2022).

Par ailleurs, il ressort de notre étude que les parents sont convaincus de l'importance des compétences psychosociales et de l'enseignement du yoga et de la présence attentive en milieu scolaire. En ce sens, la collaboration entre les écoles primaires et les familles nous semble indispensable.

Les implications pour les élèves ayant participé aux IBYPA

Les élèves ayant participé à la recherche ont vécu en classe de CM2 le processus de recherche dans toutes ses étapes. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les entretiens et les questionnaires ont aussi participé à leur formation et au développement de leur réflexivité. La rétrocession aux parents et aux élèves ainsi qu'à l'équipe pédagogique a permis un dialogue avec les élèves deux ans après leur participation. La rétrocession nous semble impérative. Elle fait partie du processus de recherche et pourrait d'ailleurs avoir lieu en plusieurs sessions sur plusieurs thématiques.

Les limites de la recherche

Comme pour toute recherche, plusieurs limites doivent être soulignées. Nous allons présenter les plus significatives en fonction de leur nature : celles qui sont de nature conceptuelle, relatives à l'échantillonnage, ainsi qu'à la méthodologie.

Les limites conceptuelles
découlent du caractère exploratoire de notre recherche dans un domaine extrêmement nouveau. Afin de suivre les recommandations de plusieurs chercheurs (Butzer et al., 2015), nous avons opté pour une méthodologie mixte faisant intervenir différents acteurs, ce qui s'est avéré ambitieux sur une période longitudinale. En outre, nous avons utilisé différents questionnaires et incorporé des éléments supplémentaires visant à évaluer certains aspects particuliers liés à l'expérience du confinement.

Limites relatives à l'échantillonnage
La première limite réside dans la taille très restreinte de l'échantillon, pour tous les participants de l'étude. La constitution de nos échantillons a aussi pu conduire à des biais, étant donné que lors de l'appel à volontaires, 10 anciens élèves ayant suivi parfois jusqu'à 3 ans de séances ont choisi de s'inscrire et de prendre part à la recherche. Par ailleurs, il est très possible que l'enseignement ait été différent selon les groupes du lundi ou du jeudi.

Limites relatives à la méthodologie
Tous les questionnaires, les entretiens ont été menés par la praticienne chercheuse, car cette étude faisait partie d'une recherche doctorale et nous ne disposions pas de budget pour pouvoir impliquer d'autres chercheurs.

D'un point de vue quantitatif, la limite majeure réside dans la faiblesse de l'échantillon associée à la préservation totale de l'anonymat, dictée par la commission éthique de l'Université de Genève, ce qui a empêché la comparaison individuelle d'un élève aux trois temps de l'étude, ou encore d'un parent aux deux temps de l'étude. De plus, les résultats entre les parents et leurs enfants n'ont pu être comparés en raison de ces limitations.

Une partie des questionnaires passés n'a pas pu être utilisée. La COVID-19 a eu un impact important sur la recherche et le programme. L'enseignement à distance a posé des problèmes, puisqu'une élève n'a pas pu participer (n'ayant pas de wifi), certains élèves devaient partager leur tablette avec d'autres membres de leur famille, il y avait aussi des soucis techniques au début du programme. L'enseignement a aussi dû s'adapter à ce format.

La passation des questionnaires a eu lieu pendant les heures de classe dans les salles informatiques de l'établissement. Etant donné que les élèves étaient assis côte à côte et que certains étaient novices en informatique, il est possible que certains élèves aient répondu la même chose. L'enseignante ne pouvait malheureusement pas rester pendant la passation car elle devait rester avec l'autre demi -groupe ; aussi seule la praticienne chercheuse était présente.

Nous pouvons nous interroger sur la longueur des questionnaires à la fois pour les élèves et les parents et la compréhension des énoncés par les élèves, ainsi qu'à leur adaptation en fonction de leur âge. Nous aurions eu besoin de plus de temps dédié aux entretiens. Il convient de noter aussi que l'impact du confinement sur nos données est très significatif.

La passation en fin d'année s'est déroulée en ligne à domicile pour les élèves inscrits aux séances. Ces passations ont été organisées sur les heures des séances (les lundis ou jeudis, en même temps que pour les autres élèves). Cependant, pour les élèves non-inscrits aux séances, la passation des questionnaires s'est faite soit en classe (version papier) ou à domicile (version en ligne). Ces différentes modalités de passation ont pu avoir une incidence sur les réponses des élèves. Il ne nous a pas été possible de le confirmer. La présence du biais de désirabilité sociale est à considérer tout au long des différentes étapes de la recherche. Tous les acteurs impliqués et aussi la praticienne chercheuse peuvent avoir eu tendance à amplifier certaines réponses sans en avoir conscience.

D'un point de vue qualitatif, le temps imparti aux entretiens aussi dicté par les recommandations de la commission éthique s'est révélé trop court, car en comptant le temps d'installation dans la salle, celui dédié aux explications sur la procédure a

empiété sur le temps des entretiens semi-directifs ne permettant pas en 30 minutes d'aborder tous les points que nous avions souhaités. Par ailleurs, les entretiens avaient lieu sur le temps alloué aux séances ce qui a retiré 5 semaines au calendrier. Il aurait été beaucoup mieux de pouvoir mener les entretiens sur le temps scolaire, mais ceci n'était pas possible dans cet établissement.

Les limites spécifiques au confinement

Les résultats doivent être interprétés avec prudence en raison de la seconde partie de l'année scolaire marquée par le confinement. Cette période de confinement peut avoir eu un impact sur les réponses des élèves et pourrait avoir influencé les résultats. A titre d'exemple, en ce qui concerne les questions relatives au stress de la performance scolaire, les élèves n'ayant pas eu d'évaluation scolaire pendant plusieurs mois ont peut être pris plus de recul sur la situation d'évaluation et ont pu répondre au questionnaire en se basant sur leur mémoire de la situation scolaire. Il est possible aussi que la situation du confinement ait augmenté l'inquiétude de ne pas être au niveau scolaire pour rentrer au collège et que les réponses ont été amplifiées.

Les limites relatives à la position de praticienne-chercheuse

La subjectivité de notre étude pourrait aussi nous être reprochée. Il y a certainement des différences de perception entre les représentations des participants à l'étude et la réalité de ce qui se passe dans une séance de yoga & présence attentive. Le journal de bord a constitué un outil méthodologique très utile pour mettre en lumière les questionnements de la praticienne. La période du confinement ayant mobilisé énormément de logistique et de temps de préparation des séances, les interventions dans le journal de bord n'ont malheureusement pas toujours pu être suivies comme il était prévu initialement de le faire tout au long de l'année.

Les interventions combinent des temps de postures de yoga et des temps de pratique en présence attentive. Il est difficile de distinguer les effets de l'un et de l'autre car tout est interdépendant. Tous les acteurs de l'étude n'ont pas fait de distinction entre les deux dans les entretiens.

Malgré les limites inhérentes à cette recherche, les nombreuses adaptations qu'il aura fallu accomplir, le chemin parcouru ne fait que renforcer notre motivation à poursuivre

et à affiner le protocole, et à partager les résultats afin de favoriser l'émergence d'autres recherches de nature similaire.

Les difficultés inhérentes au choix de la méthodologie mixte

La logistique nécessaire à la mise en place d'une recherche à méthodologie mixte est bien plus importante, nous a-t-il semblé, qu'en privilégiant l'une ou l'autre des méthodes. En effet, elle nécessite la création de plus d'outils, une logistique plus lourde dans l'établissement sélectionné, un traitement des données conséquent. Elle demande aussi pour le doctorant praticien chercheur l'apprentissage et la maitrise de logiciels de mise en ligne de sondage comme *Lime Survey*, la retranscription de nombreux entretiens ; leur analyse approfondie. De plus, à la méthodologie mixte s'est ajoutée un design multi-acteurs ce qui ajoute aussi un nombre de participants plus importants. Il correspond bien plus à l'approche du « *whole school* » (Weare et Gray, 2003) pour prendre en compte tous les interlocuteurs d'une même étude de cas. Par ailleurs, cette approche permet aussi une évaluation plus approfondie du terrain pour pouvoir améliorer le programme d'enseignement par la suite, et aussi améliorer peut-être les outils, les mesures d'évaluation elles-mêmes. Comme le soulignent Bell et Dutercq (2022), le recours à la méthode mixte en Sciences de l'éducation et de la Formation permet de produire des résultats plus riches et de mener la recherche plus loin qu'avec l'une ou l'autre des méthodes.

CONCLUSION

La mise en place scientifique d'une recherche est difficile, non pas pour convaincre les l'établissements scolaires de l'importance et de l'utilité de la recherche, ni dans le recrutement des participants, mais plutôt dans la création d'une méthodologie adaptée à un échantillon restreint et aux élèves d'une école élémentaire.

Il serait intéressant de reprendre la même méthodologie mixte sur un plus large échantillon. Nous pourrions nous appuyer sur des questionnaires plus courts et des échelles validées complètes plus ciblées (notamment sur le stress scolaire, l'aptitude à la présence attentive et l'empathie) et permettre aussi plusieurs passations en classe.

En ce qui concerne les enseignants, en complément des entretiens (d'une trop courte durée selon nous pour aborder toutes les thématiques clés), il nous semblerait plus adapté de proposer un questionnaire qui reprendrait comme nous l'avons fait dans notre étude, certaines questions miroirs posées aux élèves et aux parents.

Nous avons pu observer qu'il manque des échelles adaptées aux IBYPA pour évaluer l'effet des postures et de l'entrainement à la présence attentive sur le long terme, en particulier en lien avec le développement des capacités attentionnelles. En ce sens, nous avons entrepris un travail collaboratif avec les élèves, de photographies individuelles prises à plusieurs temps du programme, mais ce domaine reste à approfondir avec des chercheurs spécialistes du domaine. Il nous semble fondamental d'impliquer, de mobiliser les élèves dans la création des échelles et des outils d'évaluation.

D'autres compétences émotionnelles du modèle des CPS pourraient être évaluées, comme l'identification et l'expression des émotions, la régulation émotionnelle de la colère, mais aussi les compétences cognitives comme l'aptitude à la présence attentive, et la créativité des élèves (mais le défi est de trouver des mesures de performance adaptées aux élèves). (Besançon et Lubart, 2015).

La thématique de la motivation nous semble extrêmement importante à approfondir pour mieux comprendre son rôle dans le succès d'implantation du programme mais

aussi pour mieux comprendre le style motivationnel mis en place par le praticien (Sarrazin et al., 2006). Par ailleurs, l'impact de la dimension affective de la relation des praticiens de yoga & présence attentive avec les élèves nous semble important à approfondir (Virat, 2019) ainsi que la dimension éthique de l'enseignement en lien avec le concept de bienveillance et de *caring*. Les différences de genre seraient aussi à approfondir dans des recherches futures pour mieux adapter les interventions aux besoins des élèves.

Il serait très intéressant de mener cette recherche dans un autre contexte, comme par exemple dans une école primaire de petite taille, dans un environnement proche de la nature. Par ailleurs, comme l'a suggéré le directeur lors de l'entretien de fin d'année, il pourrait être utile de mener ce type de recherche sur deux années, le CM1 et le CM2.

En ce sens, il nous semble fondamental, si cette recherche devait être menée à nouveau, d'y penser en amont avec une véritable équipe et d'améliorer les conditions de passation en faisant appel à un intervenant extérieur qui puisse faire passer les tests. Notre étude met aussi en évidence l'importance de donner la parole aux parents quant à leurs attentes vis-à-vis de l'école, ainsi qu'aux besoins des enseignants et des élèves. Une collaboration entre les différents acteurs impliqués est fondamentale. L'interdisciplinarité peut aller au-delà de la simple juxtaposition de perspectives disciplinaires distinctes. Elle aspire à la collaboration entre experts issus de diverses disciplines qui se complètent, voire à l'intégration profonde entre les disciplines (Darbellay, 2011).

Un enrichissement mutuel entre la praticienne et la chercheuse s'est opéré tout au long de ces années de recherche. Notre façon d'enseigner et notre approche pédagogique au contact des élèves, de leurs parents et des enseignants s'est considérablement transformée. La chercheuse ne porte plus le même regard sur le terrain et la pratique sont devenus interdépendants. Les concepts étudiés sont mobilisés en situation pédagogique et viennent nourrir la réflexion de la chercheuse.

Nous souhaiterions à l'avenir contribuer au développement de recherches interdisciplinaires qui mêlent terrain et recherche.

Bibliographie

Akkari, A., & Changkakoti, N. (2009). Les relations entre parents et enseignants : bilan des recherches récentes. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (25), 103–130. https://doi.org/10.3917/rief.025.0103

Albarello, L. (2003). *Devenir praticien chercheur*. De Boeck Supérieur.

Albarello, L. (2010). *Société réflexive et pratiques de recherche*. Academia Bruylant.

Albero, B., & Thievenaz, J. (dir.). (2022). *Enquêter dans les métiers de l'humain. Traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation*. Éditions Raisons et Passions.

Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity [*Educational and Psychological Measurement*, *66*(3), 522–539. https://doi.org/10.1177/0013164405282461

Angold, A., Costello, E. J., Messer, S. C., Pickles, A., Winder, F., & Silver, D. (1995). Development of a short questionnaire for use in epidemiological studies of depression in children and adolescents. *International Journal of Methods in Psychiatric Research*, *5*, 237–249.

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, *63*(4), 596–612. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Artis, A. (2021, 24 juin). « La neutralité représente une posture professionnelle et un principe éthique ». *Sciences Po Grenoble UGA*. http://blog.sciencespo-grenoble.fr/index.php/2021/06/24/la-neutralite-represente-une-posture-professionnelle-et-un-principe-ethique/

Bacro, F., Guimard, P., Florin, A., Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, (1), 61–80. https://doi.org/10.3917/enf1.171.0061

Bamberger, M. (2012). *Introduction to mixed methods in impact evaluation* (Impact Evaluation Notes No. 3). InterAction. https://www.interaction.org/wp-content/uploads/2019/03/Mixed-Methods-in-Impact-Evaluation-English.pdf

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191

Bandura, A., Cioffi, D., Taylor, C. B., & Brouillard, M. E. (1988). Perceived self-efficacy in coping with cognitive stressors and opioid activation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *55*(3), 479–488. https://doi.org/10.1037//0022-3514.55.3.479

Barnes, S. M., & Lynn, S. J. (2010). Mindfulness skills and depressive symptoms: A longitudinal study. *Imagination, Cognition and Personality*, *30*(1), 77–91. https://doi.org/10.2190/IC.30.1.e

Barthassat, J., & Gentaz, E. (2013). Le développement de l'empathie au cours de l'enfance : le point de vue psychologique. *Médecine & enfance*, (décembre), 356–359.

Baudrit, A. (2007). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* De Boeck Supérieur

Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A survey of teacher practices. *The Elementary School Journal*, *83*(2), 85–102. https://doi.org/10.1086/461297

Bélisle, R. (2001). Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées : l'entrée sur le terrain et la recherche impliquée en milieux communautaires. *Recherches qualitatives*, *22*, 55–71. https://doi.org/10.7202/1085609ar

Bell, L., & Dutercq, Y. (2022). Articuler les techniques d'enquête quantitatives et qualitatives : l'exemple d'une enquête sur la persévérance scolaire chez les jeunes. Dans B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. I, pp. 382–395). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0382

Bergonnier-Dupuy, G. (2005). Famille(s) et scolarisation. *Revue française de pédagogie*, (151), 5–16. https://doi.org/10.3406/rfp.2005.3271

Berto, R. (2014). The role of nature in coping with psycho-physiological stress: A literature review on restorativeness. *Behavioral Sciences*, *4*(4), 394–409. https://doi.org/10.3390/bs4040394

Bertrand, M., & Mullainathan, S. (2001). Do people mean what they say? Implications for subjective survey data. *American Economic Review*, *91*(2), 67–72. https://doi.org/10.1257/aer.91.2.67

Besançon, M., & Lubart, T. (2015). *La créativité de l'enfant : évaluation et développement*. Mardaga.

Biancofiore, A. (2020). Care et éducation : pour une transformation de l'esprit. *Notos*, (5), 28–48. https://doi.org/10.34745/numerev_118

Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2e éd. refondue). Armand Colin.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., & Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie*, (155), 9–20. https://doi.org/10.4000/rfp.61

Bourdieu, P. (2018). *Esquisse d'une théorie de la pratique. Précédé de trois études d'ethnologie kabyle*. Média Diffusion. (Ouvrage original publié en 1972)

Brami, C. (2022). *Développement de l'empathie et des compétences émotionnelles chez les étudiants en médecine : impact et implémentation d'un programme MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction)* [Thèse de doctorat, Université Paris Cité]. theses.fr. https://u-paris.fr/theses/detail-dune-these/?id_these=4647

Bride, P., & Priou, N. (dir.). (2009). L'entrée en sixième. *Cahiers pédagogiques*, (475). CRAP. https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/revue/123-l-entree-en-6e.html

Brugère, F. (2009, 8 mai). Pour une théorie générale du « *care* » [Recension du livre *Un monde vulnérable, pour une politique du* care, de J. Tronto]. *La Vie des idées*. https://laviedesidees.fr/Pour-une-theorie-generale-du-care

Bujold, M., Hong, Q. N., Ridde, V., Bourque, C. J., Dogba, M. J., Vedel, I., & Pluye, P. (dir.). (2018). *Actes du colloque 610. Oser les défis des méthodes mixtes en sciences sociales et sciences de la santé*. Association francophone pour le savoir.https://www.academia.edu/36237864/Oser_les_défis_des_méthodes_mixtes_en_sciences_sociales_et_sciences_de_la_santé_Publié_sous_la_direction_de

Butzer, B., Bury, D., Telles, S., & Khalsa, S. B. S. (2016). Implementing yoga within the school curriculum: A scientific rationale for improving social-emotional learning and positive student outcomes. *Journal of Children's Services*, *11*(1), 3–24. https://doi.org/10.1108/jcs-10-2014-0044

Butzer, B., Ebert, M., Telles, S., & Khalsa, S. B. S. (2015). School-based yoga programs in the United States: A survey. *Advances in Mind-Body Medicine*, *29*(4), 18–26.

Butzer, B., LoRusso, A. M., Windsor, R., Riley, F., Frame, K., Khalsa, S. B. S., & Conboy, L. (2017). A qualitative examination of yoga for middle school adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, *10*(3), 195–219. https://doi.org/10.1080/1754730X.2017.1325328

Buzaud, J., Perron, Z., Diter, K., & Martin, C. (2019). Les mesures du bien-être des enfants. Revue de littérature sur les grandes enquêtes internationales. *Revue des politiques sociales et familiales*, (131–132), 127–135. https://doi.org/10.3406/caf.2019.3350

Cacioppo, J. T., & Patrick, W. (2008). *Loneliness: Human nature and the need for social connection*. W. W. Norton & Company.

Camponovo, S., & Moody, Z. (2021). Le chemin de l'école : un tiers-lieu vecteur d'apprentissages pour les enfants ? *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *43*(2), 311–324. https://doi.org/10.24452/sjer.43.2.10

Chellew, K., Evans, P. D., Fornés-Vives, J., Pérez, G., & García-Banda, G. (2015). The effect of progressive muscle relaxation on daily cortisol secretion. *Stress*, *18*(5), 538–544. https://doi.org/10.3109/10253890.2015.1053454

Chouinard, R. (2009, 10–11 novembre). *Les transitions scolaires : un nouveau commencement ou le commencement de la fin ?* [Conférence]. Rencontre des gestionnaires de l'éducation, Université de Montréal. https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/details/52327/2106441

Claudel, M., Schneide, B., & Seiwert, D. (2012). « Rapprocher une école primaire et ses parents d'élèves ». Un outil québécois adapté à une école primaire en France. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (32), 97–120. https://doi.org/10.3917/rief.032.0097

Clotuche, G. (2014). *Vade-mecum du bruit dans les écoles : combattre le bruit dans les écoles, pourquoi et comment ?* Bruxelles Environnement. https://document.environnement.brussels/opac_css/elecfile/GIDS_230114_VadeBruitEcolFR.pdf

Commission des communautés européennes. (2007). *L'éducation et la formation tout au long de la vie au service de la connaissance, de la créativité et de l'innovation. Communication de la Commission au Conseil, au Parlement européen, au Comité économique et social européen et au Comité des régions* (Rapport nº sec(2007) 1484).

Connac, S., & Irigoyen, A. (2023). Apprentissage coopératif ou pédagogies coopératives ? *Éducation et socialisation*, (67). https://doi.org/10.4000/edso.22840

Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Tomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses to stress in adolescence: Measurement of coping and involuntary stress responses. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *68*(6), 976–992. https://doi.org/10.1037/0022-006X.68.6.976

Cook, E. T., Greenberg, M. T., & Kusche, C. A. (1995, March). *People in my life: Attachment relationships in middle childhood* [Présentation de la communication. Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN, United States.

Cousin, O., & Felouzis, G. (2002). *Devenir collégien : l'entrée en classe de sixième*. ESF Éditeur.

Couture, A. (2007). [Recensions des livres *Le Mahâbhârata conté selon la tradition orale* et *Le Râmâyana conté selon la tradition orale*, de S. Demetrian]. *Laval théologique et philosophique*, *63*(1), 179–180. https://doi.org/10.7202/016684ar

Creswell, J. W., Shope, R., Plano Clark, V. L., & Green, D. O. (2006). How interpretive qualitative research extends mixed methods research. *Research in the Schools*, *13*(1), 1–11.

Darbellay, F. (2005). *Interdisciplinarité et transdisciplinarité en analyse des discours : complexité des textes, intertextualité et transtextualité*. Slatkine.

Darbellay, F. (2011). Vers une théorie de l'interdisciplinarité ? Entre unité et diversité. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, *7*(1), 65–87. https://doi.org/10.7202/1007082ar

Darbellay, F. (2017). Le talent interdisciplinaire : une capacité à penser au-delà des disciplines. Le panda, le koala et le caméléon. *TrajEthos*, *6*(1), 29–41. https://trajethos.ca/index.php/accueil_fr/centres-de-recherche/crln/trajethos-61/

Darbellay, F., Sedooka, A., & Paulsen, T. (2016). *La recherche interdisciplinaire sous la loupe : paroles de chercheurs*. Peter Lang.

Dariotis, J. K., Cluxton-Keller, F., Mirabal-Beltran, R., Gould, L. F., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). "The program affects me 'cause it gives away stress": Urban students' qualitative perspectives on stress and a school-based mindful yoga intervention. *Explore*, *12*(6), 443–450. https://doi.org/10.1016/j.explore.2016.08.002

Dariotis, J. K., Mirabal-Beltran, R., Cluxton-Keller, F., Gould, L. F., Greenberg, M. T., & Mendelson, T. (2016). A qualitative evaluation of student learning and skills use in a school-based mindfulness and yoga program. *Mindfulness*, *7*(1), 76–89. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0463-y

Dauber, S. L., & Epstein, J. L. (1993). Parents' attitudes and practices of involvement in inner-city elementary and middle schools. Dans N. Feyl Chavkin (dir.), *Families and schools in a pluralistic society* (pp. 53–71). Suny Press.

Debonneville, J. (2017). La « sortie de terrain » à l'épreuve de l'ethnographie multi-site. Repenser la territorialité et la temporalité de l'enquête au regard du désengagement ethnographique. *SociologieS*. https://doi.org/10.4000/sociologies.6432

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. Dans R. A. Dienstbier (dir.), *Nebraska Symposium on Motivation: Perspectives on motivation* (Vol. 38, pp. 237–288). University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Delalande, J. (2014). Devenir préadolescent et entrer au collège. *Revue des sciences sociales*, (51), 112–119. https://doi.org/10.4000/revss.3446

De Lavergne, C. (2007). La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative. *Recherches qualitatives*, (3), 28–40.

Depraz, N., Varela, F. J., & Vermersch, P. (2011). *À l'épreuve de l'expérience : pour une pratique phénoménologique*. Zeta Books.

de Saint-Martin, C., Pilotti, A., & Valentim, S. (2014). La réflexivité chez le doctorant-praticien-chercheur. Une situation de liminalité. *Revue ¿ Interrogations ?*, (19). https://hal.science/hal-03753806/

Deschenaux, F. (2003). *Choisir, subir, s'ajuster : la place des milieux communautaires dans l'insertion sociale et professionnelle des diplômées et diplômés du post-secondaire* [Thèse de doctorat, Université de Sherbrooke]. Savoirs UdeS. http://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/907

Deslandes, R., & Royer, É. (1994). Style parental, participation parentale dans le suivi scolaire et réussite scolaire. *Service social*, *43*(2), 63–80. https://doi.org/10.7202/706657ar

Dezé, U. (2011). *Le yoga de Kika*. Milan jeunesse.

Dezé, U. (2017). *Le mémo yogamini*. Yogamini formation.

Dezé, U. (2019). *Anytime yoga*. Bala Kids.

Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, *333*(6045), 959–964. https://doi.org/10.1126/science.1204529

Dodeler, V. (2021). Les environnements reconstituants. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Grand manuel de la psychologie positive : fondements, théories et champs d'intervention* (pp. 113-128). Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.marti.2021.02.0113

Dreger, S., Meyer, N., Fromme, H., & Bolte, G. (2015). Environmental noise and incident mental health problems: A prospective cohort study among school children in Germany. *Environmental Research*, *143*(A), 49–54. https://doi.org/10.1016/j.envres.2015.08.003

Dubet, F., & Merle, P. (2016). *Réformer le collège*. Presses universitaires de France.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., & Pachan, M. (2010). A meta-analysis of after-school programs that seek to promote personal and social skills in children and adolescents. *American Journal of Community Psychology*, *45*(3–4), 294–309. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9300-6

du Roscoät, E., Clément, J., & Lamboy, B. (2013). Interventions validées ou prometteuses en prévention de la consommation de substances illicites chez les jeunes : synthèse de la littérature. *Santé publique*, *25*(S1), s47–s56. https://doi.org/10.3917/spub.130.0047

Du Roscoät, E., Léon, C., Sitbon, A., & Briffault, X. (2016). Appréhender la santé mentale des collégiens : un croisement d'indicateurs. *Agora débats/jeunesse*, (hors série), 57–78. https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0057

Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2011). Schools as developmental contexts during adolescence. *Journal of Research on Adolescence*, *21*(1), 225–241. https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2010.00725.x

Eliade, M. (2004). *Patanjali et le yoga*. Éditions du Seuil. (Ouvrage original publié en 1962)

Elkind, D. (1986). Stress and the middle grader. *The School Counselor*, *33*(3), 196–206.

Encinar, P.-E., Tessier, D., & Shankland, R. (2017). Compétences psychosociales et bien-être scolaire chez l'enfant : une validation française pilote. *Enfance*, (1), 37–60. https://doi.org/10.3917/enf1.171.0037

Eppley, K. R., Abrams, A. I., & Shear, J. (1989). Differential effects of relaxation techniques on trait anxiety: A meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, *45*(6), 957–974. https://doi.org/10.1002/1097-4679(198911)45:6<957::aid-jclp2270450622>3.0.co;2-q

Epstein, J. L., & Becker, H. J. (1982). Teachers' reported practices of parent involvement: Problems and possibilities. *The Elementary School Journal*, *83*(2), 103–113. https://doi.org/10.1086/461298

Esparbès-Pistre, S., Bergonnier-Dupuy, G., & Cazenave-Tapie, P. (2015). Le stress scolaire au collège et au lycée : différences entre filles et garçons. *Éducation et francophonie*, *43*(2), 87–112. https://doi.org/10.7202/1034487ar

Evans, R. J. (1976). Some implications of an integrated model of social work for theory and practice. *The British Journal of Social Work*, *6*(2), 177–200. https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjsw.a056702

Evéquoz, G. (1990). Y-a-t-il un pilote dans la classe ? Le problème de la hiérarchie dans un système artificiel. *Thérapie familiale*, *XI*(4), 407–423.

Fall, E. (dir.). (2016). *Introduction à la pleine conscience*. Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.falle.2016.01

Filliot, P. (2010). Vers une orientalisation du fait éducatif. *Sociétés*, (110), 129–138. https://doi.org/10.3917/soc.110.0129

Filliot, P. (2021). Le yoga, une réponse aux quêtes contemporaines de spiritualité. Dans Y. Tardan-Masquelier (dir.), *Yoga : l'encyclopédie* (pp. 639–643). Albin Michel.

Fjorback, L. O., Arendt, M., Ørnbøl, E., Fink, P., & Walach, H. (2011). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *124*(2), 102–119. https://doi.org/10.1111/j.1600-0447.2011.01704.x

Florin, A., & Guimard, P. (2017). *Qualité de vie à l'école : comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ?* Conseil national d'évaluation du système scolaire. https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_FLorin_Guimard.pdf

Ford, K., Sankey, J., & Crisp, J. (2007). Development of children's assent documents using a child-centred approach. *Journal of Child Health Care*, *11*(1), 19–28. https://doi.org/10.1177/1367493507073058

Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet : cours au Collège de France (1981–1982)*. Gallimard.

Fougère, D., Monso, O., Rain, A., & Tô, M. (2017). Qui choisit l'école privée, et pour quels résultats scolaires ? *Éducation & formations*, (95), 59–85. https://doi.org/10.48464/halshs-01760816

Franklin, M., Yin, X., McConnell, R., & Fruin, S. (2020). Association of the built environment with childhood psychosocial stress. *JAMA Network Open*, *3*(10), Article e2017634. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.17634

Galantino, M. L., Galbavy, R., & Quinn, L. (2008). Therapeutic effects of yoga for children: A systematic review of the literature. *Pediatric Physical Therapy*, *20*(1), 66–80. https://doi.org/10.1097/PEP.0b013e31815f1208

Gamble, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, *30*(2), 188–219. https://doi.org/10.7202/1079531ar

Gaudonville, T., Ferrière, S., Guimard, P., Florin, A., & Bacro, F. (2017). Le bien-être à l'école et au collège selon les élèves et les chefs d'établissements : des représentations différenciées. *Recherches & éducations*, (17). https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.3642

Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (121). https://hal.science/hal-02569151/

Geller, S. M., & Greenberg, L. M. (2005). La présence thérapeutique : l'expérience de la présence vécue par des thérapeutes dans la rencontre psychothérapeutique. *Approche centrée sur la personne*, (1), 45–66. https://doi.org/10.3917/acp.001.0045

Génolini, J.-P., Ehlinger, V., Escalon, H., & Godeau, E. (2016). *La santé des collégiens en France/2014. Données françaises de l'enquête internationale Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC). Habitudes alimentaires, activité physique et sédentarité*. Institut national de prévention et d'éducation pour la santé. https://www.santepubliquefrance.fr/docs/la-sante-des-collegiens-en-france-2014.-donnees-francaises-de-l-enquete-internationale-health-behaviour-in-school-aged-children-hbsc-.-habitudes-a

Gentaz, É. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : comment les développer ? *Les Cahiers dynamiques*, (71), 24–32. https://doi.org/10.3917/lcd.071.0024

George, G. (2002). *Ces enfants malades du stress*. Anne Carrière.

Gilligan, C. (2009). *Une voix différente : pour une éthique du* care (Annick Kwiatek et Vanessa Nurock, trad.). Flammarion. (Ouvrage original publié en 1982)

Goleman, D. P. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ for character, health and lifelong achievement*. Bantam Books.

González-Carrasco, M., Casas, F., Malo, S., Viñas, F., & Dinisman, T. (2017). Changes with age in subjective well-being through the adolescent years: Differences by gender. *Journal of Happiness Studies*, *18*(1), 63–88. https://doi.org/10.1007/s10902-016-9717-1

Greenberg, M. T., Domitrovich, C. E., & Bumbarger, B. K. (2001). The prevention of mental disorders in school-aged children: Current state of the field. *Prevention & Treatment*, *4*(1), Article 1a. https://doi.org/10.1037/1522-3736.4.1.41a

Greenberg, M. T., & Harris, A. R. (2012). Nurturing mindfulness in children and youth: Current state of research. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 161–166. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, *11*(3), 255–274 https://doi.org/10.2307/1163620

Gregor, A. (2005). Examination anxiety: Live with it, control it or make it work for you? *School Psychology International*, *26*(5), 617–635. https://doi.org/10.1177/0143034305060802

Gross, J. J. (2014). Emotion regulation: Conceptual and empirical foundations. Dans J. J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation* (2e éd., pp. 3–20). The Guilford Press.

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Ngo, H. T. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Éducation & formations*, (88–89), 163–184. https://shs.hal.science/halshs-01562198

Hammersley, M. (2013). *The myth of research-based policy & practice*. SAGE Publications. https://doi.org/10.4135/9781473957626

Hébert, T., & Dugas, É. (2017). Quels espaces scolaires pour le bien-être relationnel ? Enquête sur le ressenti des collégiens français. *Éducation et socialisation*, (43). https://doi.org/10.4000/edso.1904

Hernandez, L., Giret, J.-F., Souhait, M., & Baude, A. (2020). Évaluer les compétences sociales : référentiel et analyse de questionnaires existants. *e-JIREF*, *6*(3), 53–74.

Hulburt, K. J., Colaianne, B. A., & Roeser, R. W. (2020). The calm, clear, and kind educator: A contemplative educational approach to teacher professional identity development. Dans O. Ergas & J. K. Ritter (dir.), *Advances in research on teaching: Vol. 34. Exploring self toward expanding teaching,*

teacher education and practitioner research (pp. 17–36). Emerald Publishing Limited. https://doi.org/10.1108/S1479-368720200000034001

Institut national de la statistique et des études économiques. (2023, 25 août). *Dossier complet : commune de Paris 4e arrondissement (75104)*. https://www.insee.fr/fr/statistiques/2011101?geo=COM-75104#chiffre-cle-5

Ionescu, S., Jacquet, M.-M., & Lhote, C. (1997). *Les mécanismes de défense*. Nathan.

Iyengar, B. K. S. (1993). *Lumière sur les yogas Sutra de Patanjali : Patanjala yoga pradipika*. Buchet Chastel.

Iyengar, B. K. S. (1997). *Yoga dipika : lumière sur le yoga*. Buchet Chastel.

James, W. (1890). *The principles of psychology* (Vol. 1). Henry Holt.

Jamieson, J. P., Peters, B. J., Greenwood, E. J., & Altose, A. J. (2016). Reappraising stress arousal improves performance and reduces evaluation anxiety in classroom exam situations. *Social Psychological and Personality Science*, *7*(6), 579–587. https://doi.org/10.1177/1948550616644656

Jennings, P. (2019). *L'école en pleine conscience*. Les arènes.

Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health*, *12*(8), 597–605. https://doi.org/10.1016/1054-139x(91)90007-k

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. (1998). *Cooperation in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development

Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, *29*(4), 589–611. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2005.08.010

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness*. Random House.

Kabat-Zinn, J. (2003a). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144–156. https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016

Kabat-Zinn, J. (2003b). Mindful yoga movement & meditation. *Yoga International*, *70*(86–93).

Kaltwasser, V., Sauer, S., & Kohls, N. (2014). Mindfulness in German schools (MISCHO): A specifically tailored training program: Concept, implementation and empirical results. Dans S. Schmidt & H. Walach (dir.), *Meditation—Neuroscientific approaches and philosophical implications* (pp. 381–404). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-01634-4_20

Kankaraš, M., & Suarez-Alvarez, J. (2019). *Assessment framework of the OECD Study on Social and Emotional Skills* (OECD Education Working Paper No. 207). Organisation for Economic Co-operation and Development. https://one.oecd.org/document/EDU/WKP(2019)15/En/pdf

Kohn, R. C. (1984). L'observation chez le chercheur et le praticien. *Revue française de pédagogie*, *68*, 104–117. https://doi.org/10.3406/rfp.1984.1569

Kohn, R. C. (2001). Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 15–38). L'Harmattan.

Konu, A., & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, *17*(1), 79–87. https://doi.org/10.1093/heapro/17.1.79

Kotsou, I., Farnier, J., Shankland, R., Mikolajczak, M., Quoidbach, J., & Leys, C. (2022). *Développer les compétences émotionnelles : en 8 séances*. Dunod.

Kriakous, S. A., Elliott, K. A., Lamers, C., & Owen, R. (2021). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction on the psychological functioning of

healthcare professionals: A systematic review. *Mindfulness*, *12*(1), 1–28. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01500-9

Lachaux, J.-P. (2013). *Le cerveau attentif : contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Éditions Odile Jacob.

Lachaux, J.-P. (2016). Pour une maîtrise de l'attention. *Les grands dossiers des sciences humaines*, (42), 11. https://doi.org/10.3917/gdsh.042.0011

Lahaye, M., Mikolajczak, M., Rieffe, C., Villanueva, L., Van Broeck, N., Bodart, E., & Luminet, O. (2011). Cross- validation of the Emotion Awareness Questionnaire for children in three populations. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *29*(5), 418–427. https://doi.org/10.1177/0734282910390013

Lamboy, B. (2018). Implanter des interventions fondées sur les données probantes pour développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : enjeux et méthodes. *Devenir*, *30*(4), 357–375. https://doi.org/10.3917/dev.184.0357

Lamboy, B. (2021). *Les compétences psychosociales : bien-être, prévention, éducation*. UGA Éditions ; Presses universitaires de Grenoble.

Lamboy, B., Arwidson, P., du Roscoät, E., Fréry, N., Lecrique, J.-M., Shankland, R., Tessier, D., & Williamson, M.-O. (2022). *Les compétences psychosociales : un référentiel pour un déploiement auprès des enfants et des jeunes. Synthèse de l'état des connaissances scientifiques et théoriques réalisé en 2021*. Santé publique France. https://www.santepubliquefrance.fr/docs/les-competences-psychosociales-un-referentiel-pour-un-deploiement-aupres-des-enfants-et-des-jeunes.-synthese-de-l-etat-des-connaissances-scientif

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents : pourquoi et comment ? *Devenir*, *26*(4), 307–325. https://doi.org/10.3917/dev.144.0307

Lamboy, B., Shankland, R., & Williamson, M.O. (2021). *Les compétences psychosociales : manuel de développement*. De Boeck.

Lawler, M. J., Newland, L. A., Giger, J. T., Roh, S., & Brockevelt, B. L. (2017). Ecological, relationship-based model of children's subjective well-being: Perspectives of 10-year-old children in the United States and 10 other countries. *Child Indicators Research*, *10*(1), 1–18. https://doi.org/10.1007/s12187-016-9376-0

Lawson, G. M., McKenzie, M. E., Becker, K. D., Selby, L., & Hoover, S. A. (2019). The core components of evidence-based social emotional learning programs. *Prevention Science*, *20*(4), 457–467. https://doi.org/10.1007/s11121-018-0953-y

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lebert-Charron, A., Boujut, E., Beaudoin, M., & Quintard, B. (2021). Du stress au burnout scolaire : définitions, déterminants psychosociaux, évaluation et pistes de prévention. *Pratiques psychologiques*, *27*(1), 57–69. https://doi.org/10.1016/j.prps.2019.02.002

Leconte, C. (2005a). L'attention est-elle éducable ? *A.N.A.E. Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *17*(82), 108–112.

Leconte, C. (2005b, septembre). Une si fragile attention. *Cerveau & psycho*, (11), 36–40.

Léger, L. (2016). *L'attention*. Dunod.

Lehraus, K. (2002). La pédagogie coopérative : de la formation à la mise en pratique. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, *24*(3), 517–538. https://doi.org/10.25656/01:3815

Lemay, V., & Darbellay, F. (dir.). (2014). *L'interdisciplinarité racontée : chercher hors frontières, vivre l'interculturalité*. Peter Lang.

Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school climate and mental and emotional wellbeing over the transition from primary to secondary school. *Psychology of Well-Being*, *5*, Article 9. https://doi.org/10.1186/s13612-015-0037-8

Lindberg, L., & Swanberg, I. (2006). Well-being of 12-year-old children related to interpersonal relations, health habits and mental distress. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, *20*(3), 274–281. https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.2006.00405.x

Lowe, P. A., Lee, S. W., Witteborg, K. M., Prichard, K. W., Luhr, M. E., Cullinan, C. M., Mildren, B. A., Raad, J. M., Cornelius, R. A., & Janik, M. (2008). The Test Anxiety Inventory for Children and Adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new multidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(3), 215–230. https://doi.org/10.1177/0734282907303760

Luis, É., & Lamboy, B. (2015). Les compétences psychosociales : définition et état des connaissances. *La santé en action*, (431), 12–16.

Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Éditions Va savoir.

Luria, G., & Torjman, A. (2009). Resources and coping with stressful events. *Journal of Organizational Behavior*, *30*(6), 685–707. https://doi.org/10.1002/job.551

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization.

http://elcolegiodehidalgo.edu.mx/descargas/sensibilizacion/Life%20Skills%20Approach.pdf

Marquet, J., Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2022). *Manuel de recherche en sciences sociales* (6e éd.). Armand Colin.

Marteau, T. M., & Bekker, H. (1992). The development of a six-item short-form of the state scale of the Spielberger State—Trait Anxiety Inventory (STAI). *British Journal of Clinical Psychology*, *31*(3), 301–306. https://doi.org/10.1111/j.2044-8260.1992.tb00997.x

Marteau-Chasseriau, F., Béal, A., Poujol, A.-L., Soumet-Leman, C., Barat, E., Plantade-Gipch, A., Martin-Krumm, C., & Arènes, J. (2021). Vulnérabilité, capabilité et rétablissement : un changement de modèle dans l'accompagnement psychologique. Dans C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (dir.), *Grand manuel de la psychologie positive : fondements, théories et champs d'intervention* (pp.271–288). Dunod.

Maynard, B. R., Solis, M. R., Miller, V. L., & Brendel, K. E. (2017). Mindfulness-based interventions for improving cognition, academic achievement, behavior, and socioemotional functioning of primary and secondary school students. *Campbell Systematic Reviews*, *13*(1), 1–144. https://doi.org/10.4073/CSR.2017.5

Mehling, W. E., Wrubel, J., Daubenmier, J. J., Price, C. J., Kerr, C. E., Silow, T., Gopisetty, V., & Stewart, A. L. (2011). Body awareness: A phenomenological inquiry into the common ground of mind-body therapies. *Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine*, *6*, Article 6. https://doi.org/10.1186/1747-5341-6-6

Meirieu, P. (1999). Pourquoi le travail en groupe des élèves. *Repères pour enseigner aujourd'hui*. INRP

Mejía, J. F., Rodríguez, G. I., Guerra, N., Bustamante, A., Chaparro, M. P., & Castellanos, M. (2016). *Step by step: Teacher's guide – Eleventh grade (English)*. The World Bank. https://documents1.worldbank.org/curated/en/721231527282872141/pdf/126577-WP-v1-P149416-PUBLIC-TG-Grade-11.pdf

Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L., Rhoades, B. L., & Leaf, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(7), 985–994. https://doi.org/10.1007/s10802-010-9418-x

Meulemans, T., Van der Linden, M., & Perruchet, P. (1998). Implicit sequence learning in children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *69*(3), 199–221. https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2442

Meylan, N., Doudin, P.-A., Curchod-Ruedi, D., & Stéphan, P. (2015). Burnout scolaire et soutien social : l'importance du soutien des parents et des enseignants. *Psychologie française*, *60*(1), 1–15. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2014.01.003

Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Dunod.

Milon, A., & Paivandi, S. (2022). L'enquête longitudinale à dominante qualitative et les apports du quantitatif. Dans B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (2e éd., Vol. I, pp. 403–417). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0396

Montagner, H., & Testu, F. (1996). Rythmicités biologiques, comportementales et intellectuelles de l'élève au cours de la journée scolaire. *Pathologie et biologie*, *44*(6), 519–533.

Montero, M. (2009). Community action and research as citizenship construction. *American Journal of Community Psychology*, *43*(1–2), 149–161. https://doi.org/10.1007/s10464-008-9224-6

Montessori, M. (2010). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Desclée de Brouwer. (Ouvrage original publié en 1959)

Morlaix, S. (2015). Les compétences sociales à l'école primaire : essai de mesure et effets sur la réussite. *Carrefours de l'éducation*, (40), 183–200. https://doi.org/10.3917/cdle.040.0183

Morlaix, S. (2021). La prise en compte du concept de « compétences non académiques » : du système de formation au marché du travail ? Dans P. Guibert (dir.), *Manuel de sciences de l'éducation et de la formation* (pp. 237–246). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.guibe.2021.01.0237

Morse, J. M., Bottorff, J., Anderson, G., O'Brien, B., & Solberg, S. (1992). Beyond empathy: Expanding expressions of caring. *Journal of Advanced Nursing*, *17*(7), 809–821. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb02002.x

Mory, C. (2010). *Jean-Baptiste de La Salle : rêver l'éducation ?* Pygmalion.

Moser, G. (1992). *Les stress urbains*. Armand Colin.

Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school an investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, *38*(5), 423–445. https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0

Nagels, M. (2022). Les méthodes mixtes, une perspective pragmatique en recherche. Dans B. Albero & J. Thievenaz (dir.), *Enquêter dans les métiers de l'humain : traité de méthodologie de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation* (Vol. I, pp. 396–411). Éditions Raison et Passions. https://doi.org/10.3917/rp.alber.2022.01.0396

Namkung, J. M., Peng, P., & Lin, X. (2019). The relation between mathematics anxiety and mathematics performance among school-aged students: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, *89*(3), 459–496. https://doi.org/10.3102/0034654319843494

Nanamoli, B. (2010). *Mindfulness of breathing: Ānāpānasati* (Vol. 502). Buddhist Publication Society.

Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99–125. https://doi.org/10.1300/J370v21n01_05

Noddings, N. (2005). Caring in education. Dans *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Retrieved from April 4, 2013 https://infed.org/mobi/caring-in-education/

Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2016). Stress contagion in the classroom? The link between classroom teacher burnout and morning cortisol in elementary school students. *Social Science & Medicine*, *159*, 30–37. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.04.031

Oeland, A.-M., Læssøe, U., Olesen, A. V., & Munk-Jørgensen, P. (2010). Impact of exercise on patients with depression and anxiety. *Nordic Journal of Psychiatry*, *64*(3), 210–217. https://doi.org/10.3109/08039480903511373

Oger, M., Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2021). Épuisement scolaire et qualité de vie, chimère ou réalité ? *Psychologie française*, *66*(4), 393–411. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2020.11.001

Organisation mondiale de la santé. (1997). *Life skills education in schools*.

Organisation mondiale de la santé. (2003). *Skills for health: Skills-based health education including life skills: An important component of a child-friendly/health-promoting school* (Information Series on School Health No.

9).
https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42818/924159103X.pdf

Organisation mondiale de la santé. (2004). *Prevention of mental disorders: Effective interventions and policy options*.
https://www.who.int/publications/i/item/924159215X

Organisation mondiale de la santé. (2009). *Preventing violence by developing life skills in children and adolescents*.
https://apps.who.int/iris/handle/10665/44089

Organisation mondiale de la santé. (2022). *Rapport mondial sur la santé mentale : transformer la santé mentale pour tous*.
https://www.who.int/fr/publications-detail/9789240050860

Parent, J., & St-Louis, M. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école primaire : un regard sur certains facteurs de risque et de protection : document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé « Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs »*. Gouvernement du Québec, Conseil supérieur de l'éducation. https://www.cse.gouv.qc.ca/publications/bien-etre-enfant-facteurs-risque-protection-50-2107/

Pellet, S. (2012). École publique, école privée : une comparaison. *Regards croisés sur l'économie*, (12), 184–188. https://doi.org/10.3917/rce.012.0184

Perrault Soliveres, A. (2001). Praticien-chercheur : défricher la nuit. Dans M.-P. Mackiewicz (dir.), *Praticien et chercheur : parcours dans le champ social* (pp. 41–53). L'Harmattan.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF éditeur.

Perrenoud, P. (1999). Construire des compétences, tout un programme ! *Vie pédagogique*, (112), 16–20.

Philips, B. N. (1978). *School stress and anxiety: Theory, research, and intervention*. Human Sciences Press.

Pinto, L. (1989). Expérience vécue et exigence scientifique d'objectivité. Dans P. Champagne, R. Lenoir, D. Merllié, & L. Pinto (dir.), *Initiation à la pratique sociologique*. Bordas.

Poehlmann-Tynan, J., Vigna, A. B., Weymouth, L. A., Gerstein, E. D., Burnson, C., Zabransky, M., Lee, P., & Zahn-Waxler, C. (2016). A pilot study of contemplative practices with economically disadvantaged preschoolers: Children's empathic and self-regulatory behaviors. *Mindfulness*, *7*(1), 46–58. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0426-3

Poirel, E. (2017). Bienfaits psychologiques de l'activité physique pour la santé mentale optimale. *Santé mentale au Québec*, *42*(1), 147–164. https://doi.org/10.7202/1040248ar

Prokofieva, V., Brandt-Pomares, P., Velay, J.-L., Hérold, J.-F., & Kostromina, S. (2017). Stress de l'évaluation scolaire : un nouveau regard sur un problème ancien. *Recherches & éducations*, (18). https://doi.org/10.4000/rechercheseducations.4657

Ramus, F., Dehaene, S., Mazza, S., & Pasquinelli, E. (2022, novembre). *La méditation de pleine conscience à l'école* (Note du CSEN n° 8). Conseil scientifique de l'éducation nationale. https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/Note_CSEN_08_web.pdf

Rege Colet, N., & Tardif, J. (2008). Interdisciplinarité et transdisciplinarité : quels cas de figure pour les programmes universitaires et les parcours de formation. Dans F. Darbellay & T. Paulsen (dir.), *Le défi de l'inter- et transdisciplinarité :*

concepts, méthodes et pratiques innovantes dans l'enseignement et la recherche (pp. 15–35). Presses polytechniques et universitaires romandes.

Réto, G. (2016). Le *caring*, une voie pour reconfigurer l'école française au moment de sa refondation ? *Éducation et socialisation*, (40). https://doi.org/10.4000/edso.1504

Ria, L., & Rayou, P. (2020). La forme scolaire en confinement : enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession*, *28*(4), 1–11. https://doi.org/10.18162/fp.2020.675

Rieffe, C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M. M., & Ly, V. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The Emotion Awareness Questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, *45*(8), 756–761. https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.08.001

Romano, H. (dir.). (2016). *Pour une école bientraitante : prévenir les risques psychosociaux scolaires*. Dunod.

Rondeau, K. (2019). Présence attentive. Dans C. Delory-Momberger (dir.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 375–377). Érès. https://doi.org/10.3917/eres.delor.2019.01.0375

Rosa, H. (2022). *Pédagogie de la résonance : entretiens avec Wolfgang Endres*. Le Pommier.

Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? *European Psychologist*, *13*(1), 12–23. https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12

Saltzman, A. (2017). *Trouver son refuge intérieur : apaiser stress et émotions chez les enfants et ados grâce à la pleine conscience* (L. Blondeau, trad.). De Boeck Supérieur.

Sarrazin, P., Tessier, D., & Trouilloud, D. (2006). Climat motivationnel instauré par l'enseignant et implication des élèves en classe : l'état des recherches. *Revue française de pédagogie*, (157), 147–177. https://doi.org/10.4000/rfp.463

Sensevy, G., Santini, J., Cariou, D., & Quilio, S. (2018). Preuves fondées sur la pratique, pratiques fondées sur la preuve : distinction et mise en synergie. *Éducation & didactique*, *12*(2), 111–125. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3400

Shanker, S. (2012). *Report of the 2012 thinker in residence: Self-regulation*. Commissioner for Children and Young People Western Australia. https://www.ccyp.wa.gov.au/media/1125/report-2012-thinker-in-residence-stuart-shanker-june-2012.pdf

Shanker, S. (2013). *Calm, alert, and learning: Classroom strategies for self-regulation*. Pearson.

Shankland, R. (2014). *La psychologie positive*. Dunod.

Shankland, R., & André, C. (2014). Pleine conscience et psychologie positive : incompatibilité ou complémentarité ? *Revue québécoise de psychologie*, *35*(2), 157–178.

Shankland, R., & André, C. (2020). *Ces liens qui nous font vivre : éloge de l'interdépendance*. Odile Jacob.

Shankland, R., Bressoud, N., Tessier, D., & Gay, P. (2018). La bienveillance : une compétence socio-émotionnelle de l'enseignant au service du bien-être et des apprentissages ? *Questions vives, recherches en éducation*, (29). https://doi.org/10.4000/questionsvives.3601

Shankland, R., Gayet, C., & Richeux, N. (2022). *La santé mentale des étudiants : approches innovantes pour la prévention et l'accompagnement : un état des lieux*. Masson.

Shankland, R., & Lamboy, B. (2011). Utilité des modèles théoriques pour la conception et l'évaluation de programmes en prévention et promotion de la santé. *Pratiques psychologiques*, *17*(2), 153–172. https://doi.org/10.1016/j.prps.2010.11.001

Shonkoff, J. P., Boyce, W. T., & McEwen, B. S. (2009). Neuroscience, molecular biology, and the childhood roots of health disparities: Building a new framework for health promotion and disease prevention. *JAMA*, *301*(21), 2252–2259. https://doi.org/10.1001/jama.2009.754

Snel, E. (2013). *Calme et attentif comme une grenouille : la méditation pour les enfants… avec leurs parents*. Édition du Seuil.

Soucisse, M. M., & Heins, M.-P. (2021). L'anxiété de performance à l'enfance et l'adolescence : état des connaissances cliniques et scientifiques. *Revue québécoise de psychologie*, *42*(3), 43–73. https://doi.org/10.7202/1084579ar

Spielberger, C. D. (1983). *Manual for the State-Trait Anxiety Inventory (STAI)*. Consulting Psychologists Press.

Spielberger, C.D., Edwards, C.D., Lushene, R.,Montuori, J., & Platzek, D. (1973). The State and Trait Anxiety Inventory for children: Sampler set, manual, test booklet, scoring key. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press

Spinelli, P. (2020). La pédagogie Montessori ou comment développer le potentiel humain. Dans È. Leleu-Galland & F. Samarine (dir.), *Pédagogies alternatives et démarches innovantes* (pp. 29–41). Nathan.

Steckler, A., McLeroy, K. R., Goodman, R. M., Bird, S. T., & McCormick, L. (1992). Toward integrating qualitative and quantitative methods: An introduction. *Health Education Quarterly*, *19*(1), 1–8. https://doi.org/10.1177/109019819201900101

Stora, J.-B. (2019). *Le stress* (10 éd.). Que sais-je.

Strehli, I., Burns, R. D., Bai, Y., Ziegenfuss, D. H., Block, M. E., & Brusseau, T. A. (2021). Mind-body physical activity interventions and stress-related physiological markers in educational settings: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(1), Article 224. https://doi.org/10.3390/ijerph18010224

Suls, J., & Fletcher, B. (1985). The relative efficacy of avoidant and nonavoidant coping strategies: A meta-analysis. Health Psychology, 4(3), 249–288. https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.249

Svātmārāma, S., & Michaël, T. (1974). *Haṭha-yoga pradīpikā : un traité sanskrit de Haṭha-yoga : traduction, introduction et notes, avec extraits du commentaire de Brahmānanda*. Fayard.

Syndicat national des professeurs de yoga. (2021, 19 mai). *Grande enquête sur la pratique du yoga en France*. https://snpy.fr/enquetes/grande-enquete-pratique-yoga-en-france/

Taliaferro, L. A., Rienzo, B. A., Miller, M. D., Pigg, R. M., Jr., & Dodd, V. J. (2008). High school youth and suicide risk: Exploring protection afforded through physical activity and sport participation. *Journal of School Health*, *78*(10), 545–553. https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00342.x

Tardan-Masquelier, Y. (2002). La réinvention du yoga par l'Occident. *Études*, *396*(1), 39–50.

Theurel, A., Gimbert, F., & Gentaz, É. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E*, (154), 337–352.

Tschopp, G. (2019). Journal de bord d'enseignants : sens de cette pratique pour le développement professionnel. *Recherches en éducation*, (38). https://doi.org/10.4000/ree.717

Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Édition du Seuil.

Veillette, F. (2021). *Effets du yoga et de la méditation sur le fonctionnement cognitif et les habiletés de pleine conscience chez des enfants en milieu scolaire* [Thèse de doctorat, Université Laval]. CorpusUL. https://corpus.ulaval.ca/server/api/core/bitstreams/05c4362a-d51b-41ba-83d5-70cb77d7ec15/content

Viau, R. (1995). L'état des recherches sur l'anxiété en contexte scolaire. *Cahiers de la recherche en éducation*, *2*(2), 375–398. https://doi.org/10.7202/1018209ar

Virat, M. (2019). *Quand les profs aiment les élèves : psychologie de la relation éducative*. Odile Jacob.

Völker, S., & Kistemann, T. (2011). The impact of blue space on human health and well-being–Salutogenetic health effects of inland surface waters: A review. *International Journal of Hygiene and Environmental Health*, *214*(6), 449–460. https://doi.org/10.1016/j.ijheh.2011.05.001

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, dir.). Harvard University Press.

Walburg, V., Zakari, S., & Chabrol, H. (2014). Rôle du burnout scolaire dans les idées de suicide des adolescents. *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, *62*(1), 28–32. https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2013.08.002

Waters, S. K., Lester, L., & Cross, D. (2014). Transition to secondary school: Expectation versus experience. *Australian Journal of Education*, *58*(2), 153–166. https://doi.org/10.1177/0004944114523371

Weare, K., & Gray, G. (2003). *What works in developing children's emotional and social competence and wellbeing?* (Research Report No. 456). Department for Education and Skills. https://www.ncb.org.uk/sites/default/files/uploads/files/ncb_framework_for_promoting_well-being_and_responding_to_mental_health_in_schools.pdf

Weber, F. (1991). L'enquête, la recherche et l'intime ou : pourquoi censurer son journal de terrain ? *Espace temps*, (47–48), 71–81. https://doi.org/10.3406/espat.1991.3788

Webster-Stratton, C., & Taylor, T. (2001). Nipping early risk factors in the bud: Preventing substance abuse, delinquency, and violence in adolescence through interventions targeted at young children (0–8 years). *Prevention Science*, *2*(3), 165–192. https://doi.org/10.1023/A:1011510923900

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (1998). Social and emotional learning: Past, present, and future. Dans J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (dir.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.

Whitehead, J., Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., & Boyd, L. (2023). What do teachers do to show they care? Learning from the voices of early adolescents. *Journal of Adolescent Research*, *38*(4), 726–760. https://doi.org/10.1177/07435584221076055

Wiseman, T. (2007). Toward a holistic conceptualization of empathy for nursing practice. *Advances in Nursing Science*, *30*(3), E61–E72. https://doi.org/10.1097/01.ANS.0000286630.00011.e3

Zakari, S., Walburg, V., & Chabrol, H. (2008). Influence de la pression perçue par les lycéens français sur le stress scolaire. *Journal de thérapie comportementale et cognitive*, *18*(3), 108–112. https://doi.org/10.1016/j.jtcc.2008.06.006

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools—A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *5*, Article 603. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603

Zielinski, A. (2010). L'éthique du *care* : une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, *413*(12), 631–641.

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (dir.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.

Annexe 1 – Guide d'entretiens semi-directifs avec les élèves inscrits aux séances de yoga et présence attentive (en début d'année)

Avant de commencer :

Introduction

Présentation personnelle

- Travail pour l'université (Unige, Doctorat)

Présentation du projet (raisons de notre rencontre, et annoncer discussion en fin d'année)

- Remerciements
- Intérêt à ce que vous vivez à l'école et besoin de votre point de vue de sujets directement concernés

Consignes

- Discussion où vous donnez votre avis mais il n'y a pas de juste ou de faux, ce qui compte c'est que tout le monde puisse participer
- Possibilités de ne pas répondre à certaines questions, d'arrêter la participation à tout moment et possibilité de demander clarification ou précision à tout moment
- L'entretien durera 30 minutes.

Anonymat et confidentialité

- Ce qui est discuté entre nous aujourd'hui appartient à notre groupe et ne doit pas être partagé avec les autres, vous devez pouvoir répondre en toute confiance
- On fera un point à la fin de l'année scolaire ensemble pour voir quels ont été les effets du programme

Enregistrement

- Demander l'accord pour enregistrer
- Préciser les raisons (ne pas avoir besoin de prendre des notes)
- Préciser la suppression (fin de recherche)
- Préciser l'usage. Rappeler à la personne que ses propos seront exploités dans des publications et demander son accord : « des extraits de vos propos peuvent être cités dans les articles et communications réalisés

dans le cadre de cette recherche. » Si je me réfère à ce que vous avez dit, j'utiliserai un pseudonyme. Etes-vous d'accord ? Vérifier s'il y a des questions.

Canevas d'entretien et thèmes abordés

1. **École**
   - 1.1 Est-ce que vous aimez venir à l'école / vous avez envie de venir à l'école ?
   - 1.1.1. Pourquoi aimez-vous venir à l'école ? (Ex : apprendre, jouer avec ses camarades etc…)
   - 1.1.2. Des choses que vous n'aimez pas, qui vous déplaisent ?
   - *1.2* Comment cela se passe-t-il actuellement dans vos classes respectives ? En ce qui concerne l'atmosphère en générale, l'entente entre les camarades ?

2. **Yoga et présence attentive**
   - 2.1. Représentations : qu'est-ce que c'est pour vous ?
   - 2.2. Est-ce que vous avez déjà pratiqué le yoga et la présence attentive (méditation) ?
   - 2.3. Dans quelles circonstances ? inscrits à un cours ? à la maison ? avec vos parents ? frères et sœurs ?
   - 2.4. Les attentes par rapport à la mise en place du programme et par rapport à l'année de CM2. Pourquoi vous êtes-vous inscrits ? qui vous a donné l'idée ? Qu'est-ce que le yoga et la présence attentive vont pouvoir vous apporter ?

3. **Anxiété scolaire-facteurs de stress**

   3.1 Vous arrive-t -il d'être stressé à l'école ou pour l'école (à la maison) ? A quel(s) moment (s) ?

   3.2 Pour quelle(s) raison(s)

4. **Les Ressources**
   - 4.1. Qu 'est-ce que vous faites pour vous sentir mieux à l'école, en dehors de l'école ?
   - 4.2. Avant un moment stressant à l'école, que faites-vous pour vous sentir mieux ? (outil stratégie), en dehors de l'école ? seul ou avec un camarade, un adulte ?

4.3. Grâce à cet outil, cette stratégie, avez-vous observé une amélioration du vécu du moment stressant ?

4.4. Y a-t-il d'autres moments stressants dans votre vie de tous les jours ; que faites-vous pour aller mieux ?

5. Les compétences sociales et l'empathie

5.1 Avez-vous des amis à l'école en dehors de l'école un ou une meilleure amie

5.2 A l'école avez-vous l'habitude de travailler ensemble à 2 ou en groupe, à quel moment pour résoudre un problème ou faire une autre activité en classe pour faire vos devoirs ou réviser avec vos amis ou vos frères et sœurs lors d'activités sportives ou artistiques à un autre moment où et comment ?

5.3 Est-ce facile pour vous de travailler à 2 ou en groupe ? difficile ? expliquez pourquoi

5.4 Est-ce que cela vous est arrivé d'être triste pour quelqu'un ? (un ami, une amie, quelqu'un de votre entourage un ou une inconnue, éventuellement un animal) si oui , quand et pourquoi qu'avez-vous fait ?

5.4 Si l'un ou l'une de vos camarades est triste que faites-vous pour le ou la consoler ?

6. Les capacités attentionnelles

6.1 de manière générale êtes-vous attentifs à l'école si oui pourquoi à votre avis sinon pourquoi lors d'activités extrascolaire sportive artistique et choisie par vous êtes-vous généralement attentif

6.2 à quel moment êtes-vous le plus attentif, distrait, que faites-vous pour être plus attentif ?

7. La transition

Etes-vous contents de passer en 6e l'année prochaine ? que ressentez-vous ? est-ce que vous êtes inquiet(s) ? y a-t-il d'autres choses qui vous inquiètent dans votre vie d'enfant et d'élève ?

Conclusion

√ Rencontre future- Remerciements

Annexe 2 – Guide d'entretiens semi-directifs avec les élèves inscrits aux séances de yoga et présence attentive (en fin d'année)

Avant de commencer :

Introduction

- √ Présentation personnelle
  - Travail pour l'université (Unige, Fapse Doctorat)
- √ Présentation du projet (raisons de notre rencontre, et annoncer discussion en fin d'année)
  - Remerciements
  - Intérêt à ce que vous vivez à l'école et besoin de votre point de vue de sujets directement concernés. Evaluer l'activité à l'école pour l'améliorer (l'année prochaine).

Consignes

- Discussion où vous donnez votre avis mais il n'y a pas de juste ou de faux, ce qui compte c'est que tout le monde puisse participer
- Possibilités de ne pas répondre à certaines questions, d'arrêter la participation à tout moment et possibilité de demander clarification ou précision à tout moment
- L'entretien durera 25-30 minutes.

Anonymat et confidentialité

- Ce qui est discuté entre nous aujourd'hui appartient à notre groupe et ne doit pas être partagé avec les autres, vous devez pouvoir répondre en toute confiance.
- Vos réponses seront anonymisées et traitées de façon confidentielle.
- L'objectif est de faire un point ensemble pour voir quelle a été votre expérience du programme, (de réfléchir aux expériences que vous avez vécu tout au long de l'année.)

Enregistrement

- Demander l'accord pour enregistrer
- Préciser les raisons (ne pas avoir besoin de prendre des notes) et indiquer à l'enfant que s'il est contre, je prendrai des notes manuelles
- Préciser les modalités concernant la destruction des données (fin de la recherche)
- Préciser l'usage

Rappeler à la personne que ses propos seront exploités dans des publications et demander son accord : « des extraits de vos propos peuvent être cités dans les articles et communications réalisés dans le cadre de cette recherche. » Si je me réfère à ce que vous avez dit, j'utiliserai un pseudonyme. Vérifier s'il y a des questions.

Canevas d'entretien et thèmes abordés

1 L'École

1.1 Est-ce que vous aimez venir à l'école / vous avez l'envie de venir à l'école ?

1.1.1 Pourquoi aimez-vous venir à l'école ?

1.1.2 Des choses que vous n'aimez pas, qui vous déplaisent ?

1.1.3 Comment cela se passe-t-il dans vos classes respectives ? En ce qui concerne l'atmosphère en général (studieuse, tendue, chaleureuse, etc.)

1.2 Comment décririez-vous votre établissement ?

Quelle est votre expérience de l'école à distance pendant le confinement ?

2 Le programme de Yoga et présence attentive

Représentations et attentes

Vous avez suivi un atelier de yoga et de présence attentive pendant toute cette année avec moi, au début de l'année vous aviez exprimé les attentes, (les nommer) qu'en diriez -vous aujourd'hui ? Que représente le yoga et la présence attentive à vos yeux ? En quoi votre idée de l'activité a-t-elle évolué depuis le début du programme ? Si vous deviez en parler à un ami, comment le décririez-vous ?

3 Evaluation

Au terme de l'année, globalement avez-vous aimé les séances de yoga et de présence attentive ?

Racontez -moi

Quelle(s)pratiques(s) avez-vous aimé **le plus** (exemples : respirations, postures d'équilibre, enchainements, échauffements, jeux de groupe, les temps allongés (exercice du balayage corporel), les méditations guidées, les temps d'échanges, autres activités créatives). Pourquoi ?

Quelle (s) pratique(s) avez-vous aimé **le moins**, et pourquoi ?

Des pratiques que vous voudriez **approfondir** ?

Est-ce que c'est **facile/difficile** de pratiquer le yoga et la présence attentive ?

Quelle partie du programme avez-vous trouvé la plus difficile ? En quoi ?

L'entrainement est- il aujourd'hui moins difficile qu'il y a (27-30) semaines ?

Avez-vous appris des choses nouvelles ?

Pratiquez-vous le yoga à l'extérieur de l'école de façon autonome ? A quels moments ? Avez-vous aimé (aimez-vous) les séances en ligne ? Quels exercices vous ont été utiles (vous sont utiles) ? moins utiles ? Qu'est ce qui est différent par rapport à la pratique à l'école ? Avez-vous pratiqué des exercices, des respirations en présence attentive en dehors des séances ? Y a-t-il d'autres choses que vous voudriez dire ?

4 Anxiété scolaire / facteurs de stress

Vous arrive-t-il d'être stressé à l'école ? A quel(s) moment(s) ?

Pour quelles raisons ?

5 Auto-régulation/ Les ressources

5.1 Qu'est-ce que vous faites pour vous sentir mieux ? A l'école ? En dehors de l'école ?

5.2 Avant un moment stressant **à l'école**, que faites-vous pour vous sentir mieux ? (outils, stratégies) (par exemple écouter de la musique, jouer d'un instrument, jeux vidéo, sport, lectures, dessins …)

Avant un moment stressant **en dehors** de l'école ?

Pratiquez-vous seul ou avec un camarade, un adulte, un frère ou une sœur ?

5.3 Grace à cet outil/stratégie, avez-vous observé une amélioration du vécu du moment stressant ?

5.4 Y a-t-il **d'autres moments stressants ?**

Pensez-vous que le yoga et la présence attentive peuvent être des outils utiles dans ces situations ? si oui comment ? Avez-vous remarqué des changements depuis que vous pratiquez ? pour vous-même ? les autres ?

6 Devoirs et travail en classe / climat de classe

Avez-vous remarqué des changements après la séance chaque semaine ?

Impact sur la capacité de faire les devoirs ? le climat de classe ?

Autre(s) impact(s) quand vous faites la séance en ligne à la maison ?

(confinement).

7 Compétences sociales et empathie

7.1 Avez-vous des amis ? A l'école ? En dehors de l'école ? Un ou une meilleur-e ami-e ?

7.2 A l'école avez-vous l'habitude de travailler ensemble (à deux ou en groupe) ? A quel moment : pour résoudre un problème ou faire une autre activité en classe ? Pour faire vos devoirs ou réviser (avec vos amis ou vos frères et sœurs) ? Lors d'activités sportives ou artistiques ? A un autre moment (où et comment).

7.3 Est-ce facile pour vous de travailler à deux ou en groupe ? Difficile ? Expliquez pourquoi.

7.4 Qu'avez-vous appris à partir des expériences vécues par les autres membres du groupe ?

7.5 Est-ce que cela vous est déjà arrivé d'être triste pour quelqu'un (un ami, une amie, quelqu'un de votre entourage, un ou une inconnu-e – éventuellement un animal) ? Si oui quand et pourquoi ? Qu'avez-vous fait` ?

7.6 Si l'un ou l'une de vos camarades est triste (a un gros chagrin) que faites-vous pour le/la consoler ?

8 Capacités attentionnelles

8.1 De manière générale êtes-vous attentifs à l'école ? Si oui pourquoi à votre avis, si non pourquoi ? Lors d'activité extra-scolaires (sportives, artistiques et choisies par vous) êtes-vous généralement attentifs ?

8.2 A quel(s) moment(s) êtes-vous le plus attentifs ? Distraits ? Que faites-vous pour être plus attentifs ?

8.3 Avez-vous utilisé des outils du programme ? Lesquels ?

Le yoga et la présence attentive peuvent-ils vous aider à être calme quand vous êtes agités ? dans quelles situations ? quel(s) exercice(s) ?

8.4 Le corps /

Avez-vous noté des changements ? dans la journée en classe ? Pendant le confinement ?

9 Transition/passage au collège

9.1 Etes-vous contents de passer en 6ème ? Que ressentez-vous ? Est-ce que vous êtes inquiet-e-s ?

9.2 Y a-t-il d'autres choses qui vous inquiètent dans votre vie d'enfant et d'élève ?

Conclusion

- √ Remerciements
- √ Parler du questionnaire à l'automne