

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE LA MISE EN ŒUVRE D'INTERVENTIONS BASÉES SUR LA
PRÉSENCE ATTENTIVE EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET
D'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
GUYLAINE O'REILLY

MAI 2020

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Plusieurs années se sont écoulées depuis le début de la rédaction de ce mémoire, années pendant lesquelles les moments de dépassement, de doute, de découragement et de satisfaction se sont succédé. Ce travail n'aurait toutefois pas été achevé sans le soutien de plusieurs personnes qui m'ont entourée et qui ont cru en moi.

Je souhaite d'abord remercier mon équipe de direction de maîtrise, Mesdames Karine Rondeau (directrice) et Annie Charron (codirectrice). La grande connaissance du sujet de la présente recherche et la rigueur de madame Rondeau couplée à la sensibilité, la présence de tous les instants et la grande expérience en recherche-action de madame Charron font en sorte qu'il m'est impossible d'imaginer un meilleur encadrement. Vos paroles, vos conseils et vos rétroactions ont guidé mes réflexions. Votre disponibilité, votre générosité, votre bienveillance et vos encouragements ont su calmer chacun de mes moments de doute. Pour ces raisons, et pour mille autres, je vous exprime toute ma reconnaissance.

Je remercie également les participantes à cette recherche qui, à titre de co-chercheuses, ont grandement contribué à l'amélioration des connaissances quant à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire. Collaborer avec vous fut un réel plaisir ! Je tiens aussi à remercier la direction de l'école qui a généreusement appuyé ce projet ainsi que la Commission scolaire Marie-Victorin qui a soutenu financièrement la participation des enseignantes à la recherche et la formation.

Finalement, ces dernières années ont été chargées, souvent trop chargées. J'exprime toute ma gratitude à mon conjoint Dany et mes enfants Charlotte et Théo, qui ont été

d'une patience et d'une compréhension exemplaires. Merci d'avoir été parfois mes juges, parfois mes cobayes et très souvent ma source de réconfort et de motivation. Merci de m'avoir permis de m'épanouir.

DÉDICACE

À mes amours Dany, Charlotte et Théo.

AVANT-PROPOS

C'est d'abord dans un cadre familial, en cherchant une solution pour aider ma fille Charlotte qui avait alors cinq ans et qui souffrait d'anxiété, que je me suis intéressée à la présence attentive. Par la suite, lors d'un séjour de quelques mois à Vancouver, où les pratiques de présence attentive en contexte scolaire sont plus répandues qu'au Québec, je m'y suis intéressée en tant qu'enseignante à l'éducation préscolaire. De là m'est venu l'intérêt de mener une recherche sur le sujet. J'espère de tout cœur que cette pratique, qui prône la connexion à soi et à l'autre, la bienveillance, la compassion, la présence de l'esprit et du cœur, trouve sa place dans nos écoles québécoises, pour nos élèves et pour nos enseignants.

TABLES DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	xii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xiii
RÉSUMÉ.....	xiv
INTRODUCTION.....	1
CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Mise en contexte	4
1.1.1 Influence du mal-être des uns sur les autres	6
1.1.2 Conséquences du mal-être relié au stress.....	7
1.2 Piste de solution : la présence attentive.....	9
1.2.1 Effets de la pratique de la présence attentive.....	10
1.2.2 Présence attentive et programme de formation de l'école québécoise	12
1.2.3 Programmes d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire	14
1.2.4 Conditions de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire	16
1.2.4.1 Conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire	17
1.2.4.2 État actuel des mises en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire.....	18
1.3 Synthèse du chapitre	19
1.4 Question de recherche	20
CHAPITRE II CADRE CONCEPTUEL	21
2.1 Présence attentive.....	21
2.1.1 Définition de la présence attentive.....	22

2.1.2	De l'état au trait par la méditation	23
2.1.3	Origines de la méditation employée dans les IBPA.....	25
2.1.4	Méthodes et techniques de méditation utilisées dans les IBPA	26
2.2	Interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire.....	28
2.2.1	Principaux programmes d'IBPA destinés aux enseignants.....	28
2.2.2	Principaux programmes d'IBPA destinés aux élèves à l'éducation préscolaire et au primaire.....	30
2.3	Conditions de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive déjà connues	34
2.3.1	Pratique personnelle assidue de l'enseignant.....	34
2.3.2	Compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive.....	38
2.3.3	Constance de la pratique en classe.....	46
2.3.4	Interdépendance des trois conditions	47
2.4	Objectifs de la recherche	48
CHAPITRE III MÉTHODOLOGIE		50
3.1	Approche méthodologique.....	50
3.2	Processus de recrutement et profil des enseignantes participantes	55
3.3	Description de la formation.....	57
3.3.1	Conception de la formation.....	57
3.3.2	Déroulement de la formation	61
3.3.3	Responsabilités de la chercheuse et de l'équipe de direction	63
3.3.4	Présentation de l'équipe de recherche	63
3.4	Collecte de données.....	64
3.4.1	Méthodes de collecte de données.....	65
3.4.1.1	Entretien individuel semi-dirigé	65
3.4.1.2	Questionnaire.....	66
3.4.1.3	Observation participante.....	67
3.4.1.4	Entretien de groupe.....	68
3.4.1.5	Journal de bord	68
3.4.2	Déroulement de la collecte de données.....	69
3.5	Analyse des données	71
3.6	Rigueur scientifique	73
3.7	Considérations éthiques	75

CHAPITRE IV RÉSULTATS	77
4.1 Conditions soutenant la pratique personnelle des participantes.....	77
4.1.1 Engagement.....	78
4.1.1.1 Motifs d'engagement.....	78
4.1.1.2 Constance de l'engagement.....	80
4.1.2 Soutien des participantes dans leur pratique personnelle de la présence attentive.....	80
4.1.2.1 Sources de soutien.....	80
4.1.2.2 Caractéristiques du soutien.....	81
4.2 Conditions relatives à l'infrastructure soutenant les participantes dans leur mise en œuvre.....	82
4.2.1 Formation.....	83
4.2.1.1 Apprentissages.....	83
4.2.1.2 Accompagnement en lien avec l'infrastructure.....	84
4.2.1.3 Formation continue.....	85
4.2.2 Matériel et ressources didactiques.....	85
4.2.2.1 Caractéristiques.....	85
4.2.2.2 Forme de l'offre.....	86
4.2.3 Appui de l'entourage.....	87
4.2.3.1 Appui de collègues.....	87
4.2.3.2 Appui de l'équipe-école.....	87
4.2.3.3 Appui de la direction de l'école.....	88
4.2.3.4 Appui des parents d'élèves.....	88
4.2.3.5 Appui d'une communauté web.....	88
4.3 Conditions au regard de la pratique en classe avec les élèves.....	89
4.3.1 Incarner et modéliser la présence attentive.....	90
4.3.2 Investir du temps.....	91
4.3.2.1 Moment pour introduire la présence attentive en classe.....	91
4.3.2.2 Pauses de présence attentive.....	91
4.3.2.3 Activités d'exploration de la présence attentive.....	92
4.3.2.4 Intégration des pratiques informelles.....	92
4.3.3 Susciter l'intérêt des élèves.....	93
4.3.4 Soutenir les élèves dans leurs expérimentations des IBPA.....	94
4.3.5 Maintenir un environnement propice à la pratique et aux apprentissages.....	96
4.3.6 Persévérer.....	98
4.4 Obstacles à la mise en œuvre d'IBPA.....	98
4.4.1 Obstacles rencontrés dans la pratique personnelle.....	99

4.4.2	Obstacles rencontrés dans la mise en œuvre d'IBPA en classe	100
4.4.2.1	Manque de temps en classe	100
4.4.2.2	Résistance des élèves.....	100
4.5	Conditions principales optimalisant mise en œuvre d'IBPA dégagées en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire	101
4.5.1	Conditions de mise en œuvre d'IBPA déjà connues et confirmées	101
4.5.1.1	Pratique personnelle de l'enseignant.....	102
4.5.1.2	Compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive	102
4.5.1.3	Constance de la pratique.....	103
4.5.2	Nouvelles conditions optimalisant la mise en œuvre d'IBPA en classe	103
4.5.2.1	Formation des enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive	103
4.5.2.2	Soutien de la communauté.....	104
4.5.2.3	Environnement de classe	105
4.5.2.4	Accès à du matériel et des ressources didactiques	105
4.6	Synthèse du chapitre	105
CHAPITRE V DISCUSSION.....		107
5.1	Retour sur les principaux résultats en lien avec les conditions optimalisant la mise en œuvre d'IBPA déjà connues	107
5.2	Conditions optimales émergentes	112
5.3	Synthèse du chapitre	114
CONCLUSION.....		117
ANNEXE A PRINCIPAUX PROGRAMMES D'IBPA DESTINÉS AUX ÉLÈVES EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE (Rondeau et O'Reilly, 2018).....		122
ANNEXE B FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES..		124
ANNEXE C FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DE PRISE ET D'UTILISATION DE PHOTOS – PARENTS D'ÉLÈVES.....		128
ANNEXE D CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL.....		131

ANNEXE E CANEVAS D'ENTRETIEN FINAL.....	133
ANNEXE F QUESTIONNAIRES.....	136
ANNEXE G CERTIFICAT ÉTHIQUE.....	148
ANNEXE H ARBRE THÉMATIQUE.....	149
ANNEXE I COMPÉTENCES D'ENSEIGNEMENT DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE ADAPTÉES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.....	152
BIBLIOGRAPHIE.....	155

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Schéma conceptuel de la problématique relative à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire	19
2.1 Synthèse inspirée de Young (2016) de la relation entre de la présence attentive et la méditation.....	24
2.2 Schéma conceptuel des conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'IBPA.....	48
3.1 Triple finalité de la recherche-action.....	51
4.1 Conditions relatives à la pratique personnelle des participantes	78
4.2 Conditions relatives à l'infrastructure	83
4.3 Conditions relatives à la pratique en classe avec les élèves	90
4.4 Obstacles rencontrés par les participantes	99

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Principaux programmes d'IBPA pour les enseignants	29
2.2 Principaux programmes d'IBPA pour les élèves à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.....	33
3.1 Questions inhérentes aux étapes de la recherche-action.....	54
3.2 Présentation de la formation	62
3.3 Chronologie de la collecte de données	71
5.1 Compétences d'enseignement de la présence attentive adaptées à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

APA	<i>American Psychological Association</i>
CARE	<i>Cultivating Awareness and Resilience in Education</i>
CCE	Concentration, clarté sensorielle et équanimité
CERPE	Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains
CESH	Centre d'études sur le Stress Humain
CNRTL	Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
IBPA	Interventions basées sur la présence attentive
MBCT	<i>Mindfulness-Based Cognitive Therapy</i>
MBI-TAC	<i>Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria</i>
MBSR	<i>Mindfulness-Based Stress Reduction Program</i>
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
PFÉQ	Programme de formation de l'école québécoise
SMART	<i>Stress Management and Relaxation Techniques</i>

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à améliorer l'état des connaissances quant à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive (IBPA) en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Menée avec quatre enseignantes au Québec, cette recherche-action a plus spécifiquement pour objectif de dégager les conditions optimales soutenant les enseignants dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe. D'une part, les résultats confirment les conditions optimales de mise en œuvre déjà connues, soit que l'enseignant qui souhaite mettre en œuvre des IBPA dans sa classe cultive d'abord personnellement et avec constance la présence attentive. D'autre part, ils suggèrent qu'il serait facilitant d'offrir une formation aux enseignants qui souhaitent mettre en œuvre des IBPA dans leur classe. De plus, les résultats indiquent que le soutien d'une communauté ainsi que l'accès à du matériel et des ressources didactiques de qualité en matière d'IBPA en contexte scolaire seraient aidant pour soutenir ces enseignants dans leur mise en œuvre.

Mots clés : présence attentive, pleine conscience, *mindfulness*, éducation préscolaire, enseignement primaire, stress, bien-être, recherche-action.

INTRODUCTION

Même si le stress fait partie intégrante de la vie, il semble de nos jours affecter plus intensément l'être humain (Janot-Bergugnat et Rascle, 2008). Le milieu scolaire n'est pas épargné, car tant chez les élèves que chez les enseignants¹, des problèmes causés par un mal-être relié au stress sont présents (Jennings, 2019; Jutras et Rondeau, 2019). Face à cette situation, il est important d'apporter des solutions d'apaisement. La mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive (IBPA) en contexte scolaire est aujourd'hui de plus en plus considérée comme une solution prometteuse pour pallier ce problème. Cependant, les conditions de mise en œuvre d'IBPA sont encore peu étudiées. Selon Duclos (2011), il s'avère pourtant essentiel d'outiller les jeunes élèves pour faire face au stress. S'inscrivant dans le domaine de la didactique, la présente recherche vise ainsi à étudier la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Ceci constitue le premier chapitre sur la problématique qui se termine par la question de recherche.

Le deuxième chapitre présente le cadre conceptuel constitué d'un seul concept, soit la présence attentive. Il est d'abord question de définir la présence attentive, puis d'expliquer la façon dont celle-ci peut être mise en œuvre en contexte scolaire. Les conditions optimales de mises en œuvre d'IBPA déjà connues en contexte général et en contexte scolaire sont ensuite exposées. Ces conditions déjà connues ont servi de point de départ à la présente recherche, car cette dernière vise spécifiquement à

¹ Le genre masculin a été adopté afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

dégager des conditions optimales soutenant les enseignants dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, d'une part, en vérifiant si les conditions connues ont été relevées par les enseignantes² du projet et, d'autre part, en relevant de nouvelles conditions. Cela inclut la manière dont les obstacles à la mise en œuvre ont été rencontrés par les enseignantes qui ont participé à la recherche. Ce chapitre se termine par l'énoncé de l'objectif général et l'objectif spécifique de la recherche.

Le troisième chapitre présente l'ensemble des éléments méthodologiques de la recherche. L'approche choisie est une recherche-action qui est cohérente avec le désir de former et de soutenir (finalité éducation) des enseignantes dans leur mise en œuvre d'IBPA (finalité action), tout en contribuant à l'enrichissement des connaissances relativement à la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (finalité recherche). Le recrutement des participantes ainsi que le déroulement de l'expérimentation y sont explicités. Ensuite, les méthodes de collectes de données sont présentées, suivies de la méthode d'analyse des données employée. Finalement, les critères de rigueur ainsi que les considérations éthiques sont abordés.

Le quatrième chapitre expose les résultats issus de l'analyse des données recueillies. Les conditions qui ont soutenu directement ou indirectement la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire dans le cadre de cette recherche-action sont présentées. De plus, les obstacles rencontrés par les participantes sont exposés. Finalement, des réponses relativement à l'objectif spécifique énoncé au deuxième chapitre sont fournies sous forme de conditions optimales qui ont émergé de la recherche. Celles-ci sont divisées en deux grandes catégories : les conditions optimales de mise en œuvre d'IBPA déjà connues, et

² Comme les personnes qui ont participé à cette recherche sont toutes des femmes, le féminin sera employé lorsqu'il en sera question.

confirmées par les participantes à la recherche, ainsi que les nouvelles conditions optimales de mise en œuvre qui ont émergé dans le contexte spécifique de cette recherche-action.

Dans le cinquième chapitre, les principaux résultats font l'objet d'une discussion et sont mis en relation avec les écrits scientifiques, notamment ceux présentés dans le cadre conceptuel. Un rapprochement entre des domaines de compétences d'enseignement de la présence attentive déjà établis recensés dans la littérature (toutefois en contexte de thérapie) et les conditions optimales révélées par cette recherche donne lieu à une proposition de compétences d'enseignement de la présence attentive (et leurs manifestations observables) en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. En synthèse de chapitre, une reformulation des conditions optimales de mise en œuvre déjà connues et émergentes donne finalement lieu à l'énoncé de sept conditions optimales.

La conclusion donne d'abord à voir une synthèse de la recherche où la problématique, l'objectif de la recherche, la méthode employée pour y parvenir ainsi que les résultats obtenus sont résumés. Des recommandations pratiques de mise en œuvre sont ensuite formulées. Finalement, les retombées scientifiques et sociales de l'étude, ses forces et limites, ainsi que des pistes de recherche futures sont présentées.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

*“The stresses of life are unavoidable;
suffering because of them is optional”
(Young, 2016, p. 36)*

Ce chapitre s’amorce par la présentation de la problématique du mal-être relié au stress régnant depuis plusieurs années en contexte scolaire, tant chez les enseignants que chez les élèves. Ensuite, les interventions basées sur la présence attentive seront présentées comme l’une des solutions émergentes à ce mal-être. En outre, il sera question des conditions de mise en œuvre de ces interventions en contexte scolaire, plus particulièrement chez les élèves à l’éducation préscolaire et au primaire et leur enseignant. En fin de chapitre, une synthèse résumant la problématique sera exposée avant de conclure par la formulation d’une question de recherche.

1.1 Mise en contexte

« Si l’être humain a été de tout temps soumis au stress, il semble aujourd’hui davantage affecté par ce mal » (Janot-Bergugnat et Rasclé, 2008, p. 22). Au Canada, 23 % des citoyens de 15 ans et plus estiment que la plupart de leurs journées sont « assez stressantes » ou « extrêmement stressantes » (Statistique Canada, 2014) et près de 500 000 Canadiens s’absentent du travail chaque semaine pour des raisons relatives au stress (Lupien, 2010). Selon l’Organisation mondiale de la Santé (2013),

« les troubles mentaux liés [...] au stress posent des problèmes de plus en plus grands » (p. 7) et peuvent mener à la dépression qui pourrait être, en 2020, la deuxième cause d'invalidité dans le monde juste après les maladies cardiaques.

Le monde de l'éducation n'est pas épargné par ce mal-être relié au stress. En effet, chez les enseignants comme chez les élèves, les problèmes liés au stress sont considérables. Une étude de Houlfort et Sauvé (2010), menée auprès de 2401 enseignants du Québec, indique que 19 % d'entre eux s'estiment être dans un état de santé mentale de *moyenne à médiocre*, soit un taux deux fois plus élevé que dans la population active en général. Cette même étude indique que 60 % des enseignants ressentent des symptômes d'épuisement professionnel, tel qu'un sentiment d'inefficacité ou d'épuisement émotionnel au moins une fois par mois, et de ce nombre, un enseignant sur trois en ressent au moins une fois par semaine (Houlfort et Sauvé, 2010). Le taux d'attrition canadien des nouveaux enseignants dans leurs cinq premières années de carrière est d'environ 30 % et ces départs volontaires seraient dus notamment à un inconfort psychologique (Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 2004). Un sondage réalisé par la Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants (2004) auprès de 25 personnes ayant abandonné la profession enseignante indique qu'au moins 15 d'entre elles affirment que le stress en est la principale raison. Au Québec, 15 à 20 % des nouveaux enseignants quittent leur emploi après cinq ans d'exercice (Mukamurera *et al.*, 2008) et, selon Rojo et Minier (2015), plusieurs quitteraient en raison de l'important niveau de stress ressenti au travail.

Du côté des élèves, le portrait psychologique n'est guère plus reluisant. Les statistiques concernant la prévalence de l'anxiété, pouvant être une des conséquences du stress, montrent que 14 % des enfants de 4 à 17 ans, donc plus de 800 000 au Canada, vivent de la détresse et des problèmes importants sur les plans familial, scolaire et social et moins de 25 % d'entre eux reçoivent des services pouvant les

aider à surmonter ces problèmes (Waddell *et al.*, 2005). Au Québec, la proportion d'enfants de 17 mois à 10 ans ayant présenté un problème de santé mentale perçu est de 49,9 % (Riberdy *et al.*, 2013). Beesdo *et al.* (2009) estiment qu'entre 15 et 20 % des enfants et des adolescents sont aux prises avec des problèmes similaires. Ainsi, de part et d'autre, le mal-être relié au stress est bien présent entre les murs des écoles et peut faire obstacle au bien-être des élèves et des enseignants.

1.1.1 Influence du mal-être des uns sur les autres

Le bien-être est le sentiment ou la sensation d'épanouissement, de confort et de satisfaction générale, tant en parlant du corps que de l'esprit (Office québécois de la langue française, s. d.). À l'inverse, le mal-être est un état vague et pénible d'une personne qui souffre de troubles physiques ou qui vit un sentiment général de malaise (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL)), 2012). Le mal-être relié au stress des enseignants entraîne des conséquences sur le bien-être des élèves, tout comme le mal-être des élèves influence le bien-être des enseignants. En effet, l'état psychologique précaire d'un enseignant peut influencer négativement l'ordre et l'organisation de la classe ainsi que la coopération entre les élèves (Dorman, 2003). Il peut aussi diminuer le niveau de tolérance de l'enseignant et sa capacité à être un pacificateur en classe (Huberman, 1993), créant ainsi un climat de classe moins harmonieux et sécurisant. Pourtant, selon Mayer (2001), un climat de classe sécurisant ainsi que des attentes et des consignes claires réduisent les manifestations de comportements difficiles chez les élèves, comportements souvent provoqués par leur anxiété (Beaumont et Sanfaçon, 2014). De plus, lorsque les élèves manifestent des problèmes de comportements en classe, l'enseignant peut avoir tendance à appliquer des mesures punitives. À long terme, cela génère un sentiment d'humiliation et de culpabilité chez les élèves, renforçant ainsi l'anxiété et les

mauvais comportements de ces derniers (Gaudreau, N., 2011)³. Des enseignants ont d'ailleurs rapporté que l'anxiété se manifeste par des comportements extériorisés, tels que des pleurs, de l'agitation, des manies, de l'opposition et des crises, de même que par des comportements intériorisés, tels que l'inhibition, l'évitement, la nervosité et l'inattention (Lambert-Samson, 2016). De surcroît, les problèmes de gestion de la classe et les comportements difficiles des élèves constituent pour les enseignants un des agents stressants susceptibles de les mener à l'abandon de la profession (Rojo et Minier, 2015). Il a d'ailleurs été démontré par Oberle et Schonert-Reichl (2016) que le stress professionnel des enseignants est lié à la régulation du stress physiologique des élèves. En somme, dans une classe, le mal-être des uns peut entraîner celui des autres, ce qui constitue un véritable cercle vicieux. Et que ce soit pour les élèves ou les enseignants, les problèmes de santé mentale, plus particulièrement ceux reliés au stress, ne sont pas sans répercussions.

1.1.2 Conséquences du mal-être relié au stress

Les problèmes reliés au stress peuvent être d'ordre physique, psychologique, cognitif et social. Sur le plan physique, les conséquences du stress peuvent être, notamment de l'agitation, des maux de tête ou d'estomac, de la fatigue, des problèmes de sommeil et de la diminution des défenses immunitaires causant l'augmentation de la fréquence des maladies (Centre d'études sur le Stress Humain (CESH), 2010-2017; Duclos, 2011; Dumont et Plancherel, 2001; Servant, 2012). Sur le plan psychologique, les conséquences du stress sont, notamment des peurs, des inquiétudes constantes, un sentiment d'impuissance, de la tristesse, une incapacité à prendre des décisions, de l'irritabilité ou encore de la colère (Duclos, 2011; Plancherel, 2001; Szabo et Lovibond, 2006). L'anxiété peut aussi être une conséquence du stress. En maintenant

³ Conformément aux normes de présentation des références de l'*American Psychological Association* (APA) pour différencier les citations ambiguës, l'initial de l'auteur apparaîtra lorsqu'il sera question de Gaudreau, 2011, car ce mémoire comporte des citations ambiguës, soit Gaudreau L., 2011 et Gaudreau N., 2011.

constamment le cerveau en état d'alerte, le stress chronique peut soit mener au trouble anxieux, soit à la dépression (Dumont et Plancherel, 2001; Lupien, 2010). Sur le plan cognitif, le stress peut altérer la mémoire et le jugement et il peut créer des problèmes d'attention et de concentration (Duclos, 2011; Dumont et Plancherel, 2001; Lupien, 2010). Sur le plan social, les personnes aux prises avec des problèmes reliés au stress peuvent manifester un repli sur soi, un comportement dépendant, de l'isolement social, de l'opposition et de l'agressivité (Duclos, 2011; Dumont et Plancherel, 2001; Plancherel, 2001).

De plus, selon le rapport du Fonds des Nations Unies pour l'enfance (2016),

des expositions fréquentes à des situations de stress continuelles durant l'enfance [...] peuvent affecter les enfants en endommageant des neurones dans les zones du cerveau impliquées dans le développement du langage et des émotions. [...] Des expériences négatives survenues dans la vie d'un enfant se traduisent souvent par des difficultés d'apprentissage, ainsi que des troubles du développement affectif et de la gestion de l'anxiété au cours de sa vie (p. 50).

Par conséquent, il est souhaitable de développer des stratégies de gestion du stress tôt dans la vie afin d'éviter que les problèmes ne deviennent chroniques (Richard et Marcotte, 2015; Turgeon et Parent, 2012b). Pour ce faire, le milieu scolaire est l'endroit le plus favorable pour atteindre le plus grand nombre de jeunes enfants, car la quasi-totalité d'entre eux fréquentera l'école dès l'âge de 5 ans (Institut de la statistique du Québec, 2013). Ainsi, il est essentiel d'apporter des pistes de solution afin de contrer ce problème, et ce, dès l'éducation préscolaire et pendant les premières années du primaire.

Comme pour les élèves, il semble également indispensable que les enseignants développent des stratégies pour mieux faire face au stress inhérent à leur tâche professionnelle et pour favoriser la prise en charge de leur propre bien-être. Les

enseignants qui ne reconnaissent pas leurs symptômes de réponse au stress et qui ne répondent pas à leurs besoins sont, d'une part, à risque de développer un épuisement professionnel, et d'autre part, sont en mauvaise posture pour intervenir de façon appropriée auprès des élèves (Shapiro *et al.*, 2016). Le bien-être de tous, enseignants comme élèves, doit être priorisé, car il « permet aux individus de se réaliser, de surmonter les tensions normales de la vie, d'accomplir un travail productif et de contribuer à la vie de leur communauté » (Organisation mondiale de la Santé, 2013, p. 5).

1.2 Piste de solution : la présence attentive

Il existe des solutions afin d'apaiser ce mal-être relié au stress en contexte scolaire, notamment des modèles de prévention et d'intervention issus de la thérapie cognitive comportementale ainsi que des programmes novateurs de gestion du stress (Dumont *et al.*, 2015). Parmi ceux-ci se trouvent les interventions basées sur la présence attentive (IBPA). Aussi appelée « pleine conscience » ou *mindfulness*, la présence attentive⁴ est définie par Kabat-Zinn (2003, p. 145) comme la « conscience qui émerge de l'attention que l'on porte intentionnellement, dans l'instant présent, sans jugement, à l'expérience qui se déroule moment après moment⁵ ». L'état de présence attentive peut être atteint en pratiquant, par exemple, une activité comme le yoga, le tai-chi ou encore la méditation.

Les IBPA suscitent actuellement un engouement dans la population en général. Les articles et les reportages à ce sujet destinés au grand public sont de plus en plus nombreux. Au moment d'écrire ces lignes, une recherche sur Google avec les termes

⁴ Ce concept sera défini davantage dans le deuxième chapitre du présent projet.

⁵ Traduction libre de l'anglais : « the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and no judgementally to the unfolding of experience moment by moment. » (p. 145).

« Québec », « pleine conscience » et « école » ont permis de recenser environ 1 930 000 résultats provenant, par exemple, de journaux, de revues populaires et de sites Web très fréquentés.

Il n'y a pas que dans la population que l'intérêt pour la présence attentive en éducation est croissant. L'augmentation du nombre d'articles publiés revus par les pairs dans la dernière décennie fait foi de l'intérêt marqué du milieu de la recherche pour cette approche (Bishop *et al.*, 2004; Grégoire *et al.*, 2016; Schonert-Reichl et Roeser, 2016). Cet engouement pourrait être attribuable aux nombreux bénéfices que ces interventions semblent apporter aux différents acteurs en éducation.

1.2.1 Effets de la pratique de la présence attentive

Des recherches récentes ont relevé plusieurs effets positifs chez les enseignants qui pratiquent la présence attentive dans leur vie personnelle. Parmi ces effets, il en ressort tout d'abord une diminution significative du stress (Flook *et al.*, 2013; Lantieri *et al.*, 2016; Roeser *et al.*, 2013), des *burnouts* (Flook *et al.*, 2013; Jennings *et al.*, 2013; Roeser *et al.*, 2013) ainsi qu'une diminution des affects négatifs (p. ex., la rumination, la dépression, l'anxiété) et l'augmentation des affects positifs (p. ex., le bien-être) (Kemeny *et al.*, 2012). La pratique de la présence attentive augmente le bien-être des enseignants (Meiklejohn *et al.*, 2012), notamment en favorisant une meilleure autorégulation du stress (Jennings, 2016), en développant la conscience de soi (Jennings, 2016; Lantieri *et al.*, 2016) et de leur réactivité (Jennings, 2016) et en augmentant leur autocompassion (Flook *et al.*, 2013; Roeser *et al.*, 2013). Elle augmente également le sentiment d'auto-efficacité des enseignants (Meiklejohn *et al.*, 2012) ainsi que leur capacité d'attention (Flook *et al.*, 2013; Lantieri *et al.*, 2016; Roeser *et al.*, 2013).

Les enseignants qui pratiquent la présence attentive ne sont pas les seuls à en récolter les bénéfices. Leurs élèves et leurs collègues en tirent aussi avantage. En effet, selon

certaines études, les enseignants qui pratiquent la présence attentive démontrent de meilleures habiletés dans la gestion des comportements en classe (Jennings, 2016; Meiklejohn *et al.*, 2012) et ont une meilleure organisation de la classe (Flook *et al.*, 2013). Ils établissent et maintiennent également des relations plus saines avec leurs élèves (Jennings, 2016; Meiklejohn *et al.*, 2012), reconnaissent davantage les émotions d'autrui (Kemeny *et al.*, 2012) et leurs relations de confiance avec leurs collègues sont accrues (Lantieri *et al.*, 2016). Selon Lantieri *et al.* (2016), les élèves de ces enseignants perçoivent mieux leur autonomie et leur influence dans la classe. Ils démontrent aussi un meilleur comportement ainsi que de meilleures performances scolaires (Jennings, 2016). En fin de compte, il en résulterait une amélioration du climat de classe de manière générale (Jennings *et al.*, 2013; Lantieri *et al.*, 2016). Ces bénéfices observés chez les élèves ont été relevés dans des classes où seuls les enseignants ont intégré une pratique de la présence attentive dans leur vie personnelle, et non avec leurs élèves.

Du côté des élèves, les recherches ont montré que la présence attentive pratiquée par ceux-ci en milieu scolaire génère une augmentation de leur bien-être en général manifesté, notamment par une diminution du stress et de l'anxiété (Meiklejohn *et al.*, 2012; Mendelson *et al.*, 2010; Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Zenner *et al.*, 2014) ou encore par l'augmentation du calme et de la stabilité émotionnelle (Meiklejohn *et al.*, 2012; Mendelson *et al.*, 2010; Zelazo et Lyons, 2012). Elle favorise également une meilleure autorégulation (Turgeon et Gosselin, 2015) ainsi qu'une diminution des ruminations et des pensées intrusives (Gould *et al.*, 2012). Outre ces bénéfices, d'autres effets positifs de la pratique de la présence attentive sur les élèves ont été rapportés par plusieurs auteurs : l'amélioration du contrôle cognitif (Flook *et al.*, 2010; Schonert-Reichl *et al.*, 2015; Zenner *et al.*, 2014) et de la mémoire (Meiklejohn *et al.*, 2012), l'amélioration des performances scolaires (Flook *et al.*, 2015; Meiklejohn *et al.*, 2012; Rempel, 2012) et l'augmentation de la capacité de concentration (Turgeon et Gosselin, 2015). Sur le plan socioémotionnel, ces études

démontrent une amélioration de l'estime de soi (Meiklejohn *et al.*, 2012; Rempel, 2012), des habiletés sociales (Flook *et al.*, 2015; Meiklejohn *et al.*, 2012; Rempel, 2012; Schonert-Reichl *et al.*, 2015) et l'augmentation de l'empathie (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

En outre, les bénéfices relatifs au bien-être que semblent apporter les IBPA en contexte scolaire trouvent écho dans le programme de formation de l'école québécoise.

1.2.2 Présence attentive et programme de formation de l'école québécoise

Les IBPA à l'école cadrent dans le programme de formation de l'école québécoise (PFÉQ) (Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ), 2001) qui consacre un de ses cinq domaines généraux de formation à la santé et au bien-être. Les domaines généraux sont un ensemble de grandes questions et de problématiques auxquelles les jeunes devront faire face dans leur vie quotidienne. Ils échappent aux frontières disciplinaires et doivent être intégrés de concert par tous les intervenants du milieu éducatif dès l'éducation préscolaire, et ce, jusqu'à la fin de l'enseignement secondaire (MÉQ, 2001).

Le domaine général de formation *santé et bien-être* invite à réunir les conditions physiques et psychologiques nécessaires, notamment à la satisfaction de ses besoins et au sentiment de bien-être. Il déborde largement du cadre des interventions liées au programme d'éducation physique et à la santé. Plus précisément, c'est dans l'axe de développement *Conscience des conséquences sur sa santé et son bien-être de ses choix personnels* que se trouve *Gestion du stress et des émotions*. Cet axe de développement, ainsi que l'axe *conscience de soi et de ses besoins fondamentaux* du

même domaine général de formation, visent notamment à apprendre aux enfants⁶ à composer avec le stress et l'anxiété et à faire des choix responsables au regard de leur bien-être (MÉQ, 2001).

Aussi, le PFÉQ invite à jeter les bases de l'éducation à la santé et au bien-être le plus tôt possible dans la vie des enfants. Dès l'éducation préscolaire, il offre des occasions d'intégrer les bases de l'apprentissage de la gestion du stress et de l'anxiété aux enfants. À titre d'exemple, à la compétence 1 — *agir avec efficacité dans différents contextes sur le plan sensoriel et moteur*, l'enfant est invité à s'exercer à la détente et à « identifier de bonnes habitudes de vie pour sa santé » (MÉQ, 2001, p. 55). De plus, à la compétence 2 — *affirmer sa personnalité*, l'enfant est amené à « répondre progressivement à ses besoins physiques, cognitifs, affectifs et sociaux » (MÉQ, 2001, p. 57).

En outre, Kielty *et al.* (2017) plaident en faveur de l'intégration de programme d'interventions à plus large échelle que celle d'un seul niveau scolaire. En effet, lorsque les programmes d'interventions sont appliqués à plus grande échelle, notamment sur plusieurs niveaux dans une école, ils impliquent une plus grande partie de la communauté scolaire, ce qui est associé à des résultats plus positifs et durables (Kielty *et al.*, 2017). Ainsi, dès l'éducation préscolaire et le primaire, le rôle de l'école est critique au regard de la prévention, de l'identification et de l'intervention en matière de santé mentale des enfants (Boniwell, 2011; Spencer, 2013). C'est d'ailleurs devant cet état de fait que les interventions basées sur la présence attentive à l'école ont été introduites.

⁶ Le PFÉQ utilise le terme « enfant » à l'éducation préscolaire, donc ce terme est utilisé dans la présente section. Cependant, partout ailleurs, le terme « élève » est employé pour désigner à la fois les enfants à l'éducation préscolaire et les élèves du primaire.

1.2.3 Programmes d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

Ces dernières années, plusieurs programmes destinés à la pratique de la présence attentive à l'école⁷ ont été développés (Meiklejohn *et al.*, 2012). Il est possible de diviser ces programmes en deux groupes, soit les programmes conçus à l'intention des enseignants pour leur pratique personnelle et les programmes conçus pour les élèves, souvent utilisés par les enseignants ou d'autres intervenants en classe.

Les programmes d'IBPA destinés aux enseignants (dont il sera question dans le prochain chapitre) sont peu nombreux et ils ne font pas l'objet d'autant d'attention des milieux scolaires et du public que les programmes destinés aux élèves (Flook *et al.*, 2013). À l'instar des programmes destinés aux enseignants, il y a aussi moins de recherches réalisées sur la présence attentive pour les enseignants (Schonert-Reichl et Roeser, 2016) que pour les élèves. De plus, à notre connaissance, les initiatives de mise en œuvre de programmes pour les enseignants sont rares au Québec.

En contrepartie, il existe un grand choix de programmes IBPA destinés aux élèves. La vaste majorité de ces programmes sont en anglais, quoique certains ouvrages aient émergé dans la francophonie, dont certains plus récemment au Québec. La plupart de ces programmes sont facilement accessibles et prennent généralement la forme d'un guide pour l'enseignant. Quoique la plupart d'entre eux encouragent celui-ci à développer une pratique personnelle de la présence attentive, les activités ont été conçues pour les élèves et il est souvent proposé de les réaliser en groupe pendant les heures de classe. À titre d'exemple, le guide *Mission Méditation : Pour des élèves épanouis, calmes et concentrés* de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016) suggère des activités de type clé en main que les enseignants peuvent réaliser avec les élèves.

⁷ Plusieurs de ces programmes sont présentés à la section 2.2.1 et 2.2.2 du cadre conceptuel.

À première vue, il serait tentant de conclure que l'offre de programmes d'IBPA est une solution favorable à la problématique relative au mal-être relié au stress des élèves et des enseignants. Il faut toutefois demeurer prudent quant à la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire, car cette solution n'est ni neutre ni parfaite. En effet, certaines études démontrant les bénéfices de la pratique de la présence attentive citées plus tôt comportent des faiblesses méthodologiques. À titre d'exemple, la recherche de Jennings *et al.* (2013) a été menée sur un échantillon relativement petit et les effets à long terme n'ont pas été mesurés. De plus, une étude menée par Johnson *et al.* (2016) sur les effets de la pratique de la présence attentive chez des élèves de 6^e année et 1^{re} secondaire a démontré que bien que certains de ces jeunes aient rapporté avoir grandement bénéficié des IBPA, d'autres élèves rapportaient une augmentation de leur niveau d'anxiété à la suite de l'intégration de cette pratique dans leur vie. Ceci semble démontrer que les effets des IBPA ne sont pas universels. Lupien (2019) recommande d'ailleurs d'éviter d'imposer la présence attentive comme solution universelle pour tenter d'apaiser le mal-être relié au stress.

De plus en matière d'enseignement de la présence attentive, la mise en application d'un manuel d'instruction ne constitue pas en elle seule une condition suffisante pour observer l'apparition des bienfaits suggérés par les multiples études recensées. Ces programmes prêts à l'emploi sont une excellente ressource pour des enseignants qui possèdent déjà une compréhension de ce qu'est la présence attentive, compréhension qui ne peut émerger qu'à partir d'une pratique personnelle (Shapiro *et al.*, 2016; van Aalderen *et al.*, 2014). Un des dangers de l'utilisation de ces programmes par un enseignant non initié à la présence attentive est qu'il en fasse l'usage dans une autre finalité que celle pour laquelle ils ont été conçus (Crane, 2017; Grant, 2017; Shapiro *et al.*, 2016). Pour illustrer ce propos, un enseignant non initié séduit par l'idée d'avoir une classe d'élèves calmes et concentrés pourrait implanter un tel programme dans une perspective de contrôle comportemental. Pourtant, le contrôle comportemental ne fait pas partie de la majorité des objectifs des programmes

d'IBPA en contexte scolaire. Ces programmes visent généralement l'amélioration du bien-être et comportent, notamment des composantes d'éveil à la compassion, à la bienveillance et à l'empathie (Lawlor, 2016; Siegel *et al.*, 2016). La régulation des émotions, souvent traduite par un meilleur contrôle comportemental, n'est qu'un de ses bénéfices.

Ces possibilités de dérive mettent en lumière l'importance d'accorder une attention particulière aux conditions de mise en œuvre d'IBPA afin d'optimiser les chances de succès de la mise en œuvre de ces interventions ainsi que leur durabilité en contexte scolaire.

1.2.4 Conditions de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

L'efficacité d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive est largement tributaire de la qualité de sa mise en œuvre effectuée par un enseignant compétent, habile et authentique (Palmer, 1998). À l'instar de tout programme éducatif, des conditions doivent être respectées afin d'optimiser les chances de succès dans leur mise en œuvre à l'école. Toutefois, les études recensées dans les méta-analyses de Zoogman *et al.* (2014) et de Zenner *et al.* (2014) sur l'efficacité des IBPA en contexte scolaire démontrent une importante variation dans les conditions de mise en œuvre. De plus, jusqu'à maintenant, la qualité de la mise en œuvre de programmes d'IBPA en contexte scolaire a fait l'objet de très peu d'attention et les recherches à ce sujet sont encore rares (Roeser, 2016; Schonert-Reichl et Roeser, 2016). Cela dit, comme nous le verrons dans les sections suivantes, de même que dans le prochain chapitre, certaines conditions optimales sont maintenant documentées.

1.2.4.1 Conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

Tout d'abord, il est essentiel que la personne qui pilote la mise en œuvre de la présence attentive en classe cultive personnellement une pratique de la présence attentive (Grant, 2017; Heeren et Philippot, 2010; Klatt *et al.*, 2017; Lawlor, 2016; Roeser, 2016; Shapiro *et al.*, 2016; van Aalderen *et al.*, 2014). En effet, van Aalderen *et al.* (2014) mentionnent que la compréhension profonde ainsi que l'incarnation de la présence attentive se développent à partir d'une pratique personnelle. En incarnant la présence attentive, la personne enseigne celle-ci de façon indirecte à travers son attitude et son comportement. Cet enseignement indirect, encore plus que l'enseignement direct, est un élément clé de l'intégration de la présence attentive en classe (Grant, 2017; Meiklejohn *et al.*, 2012; van Aalderen *et al.*, 2014). Ensuite, Heeren et Philippot (2010) ainsi que Siegel *et al.* (2016) mentionnent que la constance de la pratique est un facteur d'importance quant au succès de la mise en œuvre de telles interventions. Il est donc essentiel d'instaurer une pratique de la présence attentive sur une base quotidienne.

Considérant ces deux conditions optimales, le scénario idéal serait que l'enseignant titulaire de la classe cultive personnellement la présence attentive au moyen d'une pratique quotidienne et qu'il pilote la mise en œuvre d'IBPA dans la classe. Une troisième condition optimale résulte de ce scénario, soit que l'enseignant possède une compétence en matière d'enseignement de la présence attentive. En effet, un enseignant qui possède la compréhension de ce qu'est la présence attentive et une compétence en matière de son enseignement est en meilleure posture pour choisir les interventions les plus prometteuses parmi la multitude de programmes offerts. Et comme l'enseignant titulaire est la personne la mieux placée pour connaître les besoins et l'évolution des élèves de sa classe, c'est lui qui est le plus apte à choisir les interventions les mieux adaptées. Qui plus est, comme il a été établi précédemment que le mal-être relié au stress en contexte scolaire touche autant les élèves que les

enseignants, l'intégration de la présence attentive peut être tout aussi pertinente pour eux que pour les élèves.

Ainsi, sans en assurer le succès, la coordination de ces conditions optimise la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire. Néanmoins, rien ne laisse croire que celles-ci soient prises en compte dans les écoles qui implantent des IBPA.

1.2.4.2 État actuel des mises en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

Actuellement, plusieurs programmes basés sur la présence attentive sont mis en œuvre au Canada. Une méta-analyse fondée sur 24 études relatives à des interventions basées sur la présence attentive en éducation (Zenner *et al.*, 2014) permet d'affirmer que ces programmes sont majoritairement (dans 63 % des cas) pilotés par des intervenants externes (p. ex., le psychoéducateur de l'école, le psychologue scolaire ou un formateur externe). Seulement 29 % d'entre eux sont pilotés par les enseignants et 8 % sont pilotés par l'enseignant ainsi que par un intervenant externe (Zenner *et al.*, 2014). De plus, il n'existe pas d'uniformité dans la mise en œuvre de telles interventions. Celle-ci est souvent effectuée au rythme des initiatives personnelles ou institutionnelles. Par exemple, dans la région de Vancouver, le programme *MindUp* a été récemment implanté dans toutes les écoles primaires anglophones (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). En Ontario, le site web <http://discovermindfulness.ca/school-finder/> permet de recenser les 80 écoles qui ont intégré la présence attentive. Au Québec, l'intégration de la présence attentive en milieu scolaire est encore en émergence; à notre connaissance, il n'y a actuellement aucune ressource permettant de connaître les conditions réelles dans lesquelles la présence attentive fait présentement son entrée ni la quantité d'initiatives d'implantation.

Chose certaine, il existe présentement un déséquilibre entre l'enthousiasme pour les IBPA en contexte scolaire et les connaissances quant à sa faisabilité et sa mise en œuvre (Schonert-Reichl et Roeser, 2016).

1.3 Synthèse du chapitre

En résumé, comme l'illustre la figure 1.1, plusieurs élèves et enseignants sont aux prises avec un mal-être relié au stress. Une solution émergente face à cette situation est la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire, les recherches à ce sujet étant nombreuses à en démontrer les bénéfices. Cette adéquation entre un besoin manifeste et une solution novatrice donne lieu à une volonté d'implanter ce type d'interventions dans différents milieux scolaires. Comme les bénéfices envisagés sont prometteurs, il est essentiel d'accorder une attention particulière à leur mise en œuvre par les enseignants eux-mêmes afin d'optimiser les chances de succès de ces interventions ainsi que leur durabilité en contexte scolaire.

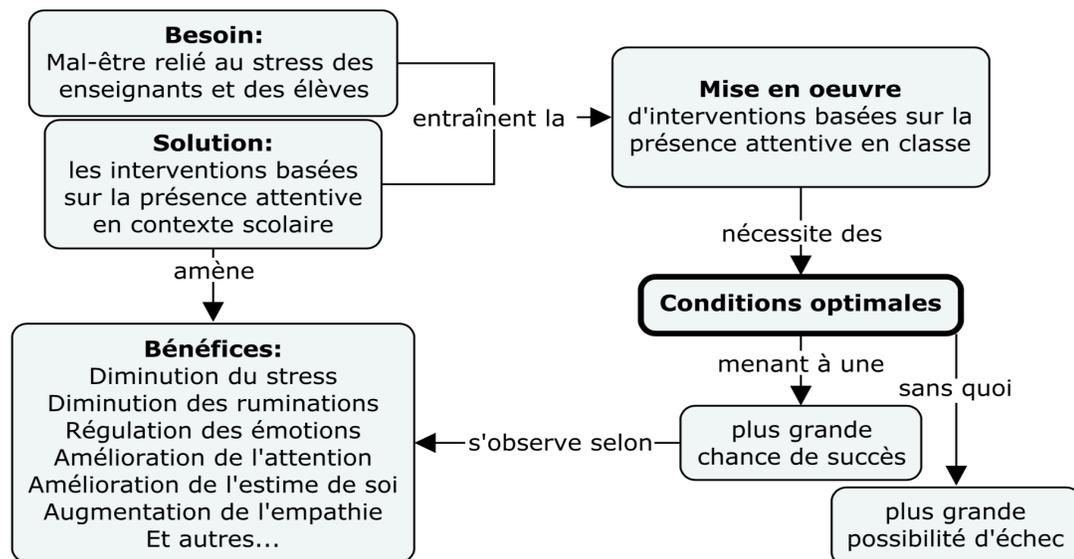


Figure 1.1 Schéma conceptuel de la problématique relative à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

1.4 Question de recherche

Dans le contexte où les IBPA semblent être une solution prometteuse face au mal-être relié au stress vécu par les élèves et les enseignants et que de nombreux programmes d'IBPA ont été créés pour les milieux scolaires, une attention particulière mérite d'être portée à leur mise en œuvre dans les classes, et ce, dès l'éducation préscolaire et le primaire.

D'une part, le décalage entre l'enthousiasme général et les connaissances quant à sa mise en œuvre place actuellement les enseignants du Québec en position de devoir agir par essai-erreur. D'autre part, les études portant sur la mise en œuvre d'IBPA en milieu scolaire sont encore rares et peu de conditions optimales dans ce contexte sont déjà connues. Ainsi, pour améliorer l'état des connaissances quant à ces dernières, le présent projet de recherche vise à répondre à la question suivante :

Quelles sont les conditions optimales soutenant des enseignants dans la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire?

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre ne comporte qu'un seul concept, soit la présence attentive. Dans un premier temps, la présence attentive sera définie. Dans un deuxième temps, les particularités de la présence attentive en milieu scolaire ainsi que les différents programmes offerts dans ce contexte seront exposés. Dans un troisième temps, les conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire seront présentées. Le chapitre se conclut avec l'énoncé de l'objectif général et de l'objectif spécifique de la recherche.

2.1 Présence attentive

La présence attentive est aussi appelée pleine conscience ou *mindfulness*. Définir la présence attentive constitue un défi, car quoiqu'elle soit décrite par plusieurs chercheurs, il n'y a actuellement pas de consensus sur sa définition (Bishop *et al.*, 2004 53; Grégoire et Mondehare, 2016). Cette première partie du cadre conceptuel propose donc une définition ainsi qu'une explication du lien qui l'unit à la méditation, qui sera elle-même définie un peu plus loin. Un survol des origines de la présence attentive sera utile à la compréhension du type d'IBPA qui est pratiqué en contexte scolaire.

2.1.1 Définition de la présence attentive

Il existe actuellement un débat quant à la définition de la présence attentive. En effet, celle-ci peut être définie selon différents aspects, dont les plus répandus sont le *trait* et l'*état* (Grégoire et Mondehare, 2016; Siegel *et al.*, 2016). Au terme de la section 2.1.2, une figure synthétisant la relation entre la présence attentive et la méditation sera exposée.

Le trait est la disposition naturelle à la présence attentive que possède un individu. Ce trait peut s'observer par la présence des comportements suivants : 1) agir en toute conscience, ne pas être sur le pilote automatique, 2) être dans le non-jugement et accepter le présent tel qu'il est, sans attitude négative, 3) avoir une stabilité émotionnelle ou retrouver facilement sa stabilité émotionnelle, 4) avoir la capacité d'identifier et de mettre en mot le ressenti et 5) être capable d'introspection (Baer *et al.*, 2006; Siegel *et al.*, 2016). Le trait de présence attentive varie d'une personne à l'autre et il n'est pas encore clair si celui-ci fait partie du tempérament inné de l'individu ou s'il a pour origine le type d'attachement parental dont aura bénéficié l'individu (Siegel *et al.*, 2016). L'« état » fait référence à l'état de conscience d'une personne lorsqu'elle dirige consciemment son attention vers ce qu'elle vit dans l'instant présent avec ouverture et acceptation (Bishop *et al.*, 2004; Kabat-Zinn, 1994).

De son côté, Young (2016) propose le paradigme CCE selon lequel trois compétences sont nécessaires et suffisantes pour définir la présence attentive. Ces trois compétences sont la concentration (C), la clarté sensorielle (C) et l'équanimité (E). La concentration est la capacité d'accorder l'attention à ce qui compte au moment opportun. À titre d'exemple, si on choisit d'accorder son attention à sa respiration, un bon niveau de concentration permettra d'être attentif à sa respiration, et non de se laisser porter par la multitude de pensées discursives du mental. La clarté sensorielle, quant à elle, comporte trois composantes, soit la discrimination, la détection et la

pénétration. La discrimination fait référence à la capacité de distinguer les émotions et les sensations et de ne pas être submergé par elles. La détection, qui peut aussi être appelée la sensibilité, est la capacité de détecter les sensations faibles et subtiles instantanément. La pénétration est la capacité de porter son attention à un objet (p. ex., une sensation corporelle, une image mentale) de façon précise et profonde afin d'en posséder une fine connaissance. La troisième compétence du paradigme CCE est l'équanimité qui est un état mental de détachement ou encore une égalité d'esprit face à toutes sortes d'expériences, qu'elles soient agréables ou désagréables (Desbordes *et al.*, 2015). Selon Young (2016), les compétences CCE sont nécessaires pour que la personne soit centrée sur le présent dans un état de non-jugement, donc en état de présence attentive. Ainsi, ces trois compétences constituent une définition de la présence attentive, car le fait d'être centré sur le présent ne serait que la conséquence de leur application. En d'autres termes, le trait de la présence attentive en serait la définition et l'état en serait son expression (Young, 2016).

2.1.2 De l'état au trait par la méditation

Comme il a déjà été mentionné, le trait de présence attentive varie d'une personne à l'autre. Une personne chez qui ce trait est faiblement développé peut toutefois s'entraîner à atteindre l'état de présence attentive (Siegel *et al.*, 2016). Pour ce faire, il existe plusieurs approches, notamment la méditation, le yoga, le tai-chi ou le qi gong. La méditation est au cœur des IBPA dont le but de la pratique régulière est de créer intentionnellement l'état de présence attentive afin d'en développer le trait chez l'individu (Siegel *et al.*, 2016). Les recherches en neurosciences ont d'ailleurs démontré qu'une simple pratique quotidienne de la méditation pendant huit semaines à raison d'une demi-heure par jour produit un changement dans la structure du cerveau qui est relié à la régulation des émotions (Hölzel *et al.*, 2011). Ainsi, avec la pratique répétée, un état peut favoriser le développement du trait (Siegel *et al.*, 2016).

À l'instar de la présence attentive, il n'y a pas non plus de consensus sur la définition du terme méditation, car il existe une multitude de types de pratiques méditatives. Cependant, Cardoso et al. (2004) proposent une définition opérationnelle assez large pour englober la majorité des pratiques méditatives. Ils caractérisent la méditation comme un processus dans lequel se retrouvent les cinq éléments suivants, soit une technique spécifique clairement définie, l'implication de la relaxation musculaire, l'implication de la relaxation mentale, un état d'esprit spécifique et une focalisation de l'attention (Cardoso *et al.*, 2004). Manocha (2000) ajoute que celle-ci doit être une expérience discrète et bien définie d'un état de conscience ou de clarté mentale. Dans cet état, l'activité incessante et agitée de l'esprit est neutralisée sans que sa vigilance et son acuité soient diminuées.

La figure 2.1 illustre une synthèse de la relation existant entre le trait et l'état de la présence attentive, le paradigme CCE et la méditation. Cette synthèse est inspirée de Young (2016).

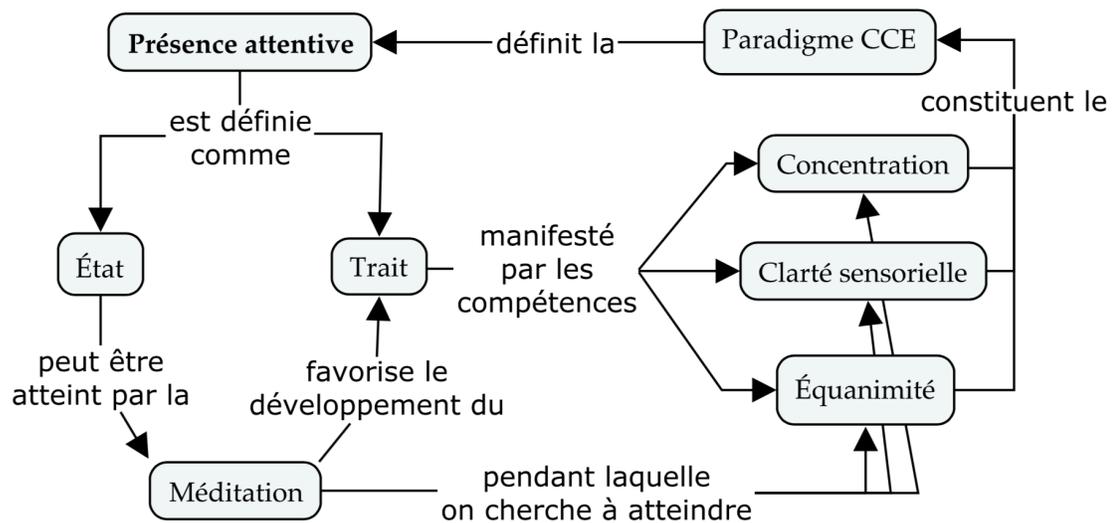


Figure 2.1 Synthèse inspirée de Young (2016) de la relation entre de la présence attentive et la méditation.

La méditation employée dans les IBPA est séculière, mais elle trouve ses origines dans la tradition bouddhiste.

2.1.3 Origines de la méditation employée dans les IBPA

La méditation religieuse et spirituelle est pratiquée depuis plus de 5000 ans dans plusieurs traditions du monde (Marlatt et Kristeller, 1999). C'est toutefois de la tradition bouddhiste que s'inspire le type de méditation aujourd'hui pratiqué en occident (Zajonc, 2016) où sa popularisation remonte aux années 1970. Elle est due, d'une part, à la migration politique de plusieurs moines bouddhistes venus s'installer en Occident et, d'autre part, aux Occidentaux qui sont allés étudier les traditions bouddhistes en Asie (Nedelcu et Grégoire, 2016). Dans les années 1980, Jon Kabat-Zinn, médecin et professeur à l'Université du Massachusetts, a fondé la *Clinique de réduction du stress* dans laquelle il a introduit « de façon formelle et structurée la méditation de type présence attentive dans le cadre d'une démarche thérapeutique » (Nedelcu et Grégoire, 2016, p. 34). Il a élaboré le *Mindfulness-Based Stress Reduction Program* (MBSR) (Kabat-Zinn, 1994), un programme destiné à aider ses patients dont les problèmes de santé sont, notamment reliés au stress. Par la suite, les nouvelles technologies d'imagerie cérébrale dans les années 1990 ont démontré scientifiquement les effets des pratiques méditatives sur le cerveau, ce qui a contribué à les populariser davantage auprès du grand public (Davidson et Lutz, 2008).

Depuis, le programme MBSR a fait l'objet de nombreuses études ayant démontré son efficacité à réduire de manière significative les symptômes reliés au stress (Grégoire *et al.*, 2016; Sharma et Rush, 2014). D'autres programmes d'interventions basées sur la présence attentive ont été développés et étudiés. C'est le cas pour la *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT) créée en 2002 par Segal et ses collaborateurs. Par la suite, la présence attentive a été exportée dans différents milieux, entre autres, en

milieu organisationnel, carcéral et scolaire. Les programmes d'IBPA ont été adaptés aux besoins spécifiques de ces milieux (Nedelcu et Grégoire, 2016; Sharma et Rush, 2014). Les programmes scolaires d'IBPA les plus étudiés actuellement sont d'ailleurs inspirés des programmes MBSR et MBCT (Meiklejohn *et al.*, 2012).

2.1.4 Méthodes et techniques de méditation utilisées dans les IBPA

La méditation est au cœur des diverses interventions, dont l'objectif est de développer la présence attentive. Comme il en a déjà été question, le terme méditation désigne un ensemble de pratiques contemplatives, lesquelles peuvent prendre plusieurs formes (Nedelcu et Grégoire, 2016). Dans les IBPA, trois méthodes de méditation sont utilisées, soit *Samatha*, *Vipassana* et *Metta* (Nedelcu et Grégoire, 2016). *Samatha* est la méditation basée sur la concentration. Elle est aussi appelée méditation de type attention focalisée, de tranquillité ou du calme stable. Cette méthode de méditation consiste à maintenir l'attention sur un objet choisi, souvent la respiration, et de rediriger l'attention vers l'objet lorsqu'elle s'égaré (Lutz *et al.*, 2008). *Vipassana*, aussi appelée méditation basée sur la présence attentive, méditation de pleine conscience, *insight meditation* ou *mindfulness meditation*, est basée sur la régulation de l'attention et de la sagesse (Nash et Newberg, 2013). Pendant la méditation *Vipassana*, la personne ne se concentre pas sur un seul objet, mais bien sur toute expérience sensorielle ou émotionnelle émergente (Nedelcu et Grégoire, 2016), par exemple, ses pensées, ses sensations, ses émotions. *Metta*, aussi appelée méditation de bienveillance ou *loving-kindness meditation*, consiste en une expérience de bienveillance et de compassion dirigée vers soi-même ou autrui (Nedelcu et Grégoire, 2016), par exemple, la personne s'exerce à cultiver des pensées bienveillantes ou de gratitude envers elle-même ou autrui. Ces méthodes de méditation peuvent être pratiquées de différentes manières : en position assise, couchée, ou en marchant.

Un exercice de méditation courant est habituellement constitué d'un mélange d'au moins deux de ces trois méthodes de méditation (André, 2017). Pour commencer, la

personne stabilise son attention en commençant par la méditation *Samatha* pendant laquelle elle concentre son attention sur sa respiration. Lorsque la personne remarque que son attention vagabonde, elle la redirige doucement à sa respiration, sans jugement ou réactivité. Lorsqu'elle sent que son attention est stabilisée, la personne passe ensuite à la méditation *Vipassana* dans laquelle elle élargira l'espace de sa conscience à ses sensations, ses pensées et ses émotions. Optionnellement, elle peut terminer sa pratique par une méditation *Metta*. Une autre pratique courante dans les IBPA est le balayage corporel, lequel consiste à mettre son attention sur chacune des parties de son corps, des orteils jusqu'à la tête et de simplement prendre conscience des sensations de chacune de ses parties, toujours sans jugement ni réactivité. Les séances de méditation sont de durée variable, habituellement entre 15 minutes et une heure (Lyons et DeLange, 2016) et une pratique quotidienne est recommandée (Davidson *et al.*, 2003; Lacaille *et al.*, 2018).

Ces exemples d'exercices de méditation constituent ce qui est appelé la pratique formelle, c'est-à-dire méditer dans une position choisie, selon une ou des méthodes choisies et pour une période de temps déterminée (p. ex., 30 minutes). Les IPBA sont conçus de sorte à inviter les participants non seulement à cultiver quotidiennement une pratique formelle, mais aussi informelle. La pratique informelle, quant à elle, consiste à pratiquer une activité du quotidien, mais en portant une attention particulière aux sensations et aux réactions qu'elle provoque (Nedelcu et Grégoire, 2016). La pratique formelle permet d'exercer sa capacité de présence attentive, donc d'en développer le trait et la pratique informelle vise à appliquer à sa vie de tous les jours ce qui est appris pendant la pratique formelle (Shapiro *et al.*, 2016).

Par ailleurs, les différents programmes d'IPBA sont adaptés aux particularités et aux besoins des groupes auxquels ils s'adressent. C'est également le cas pour les IBPA en contexte scolaire.

2.2 Interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire

Les programmes d'IBPA doivent être adaptés au groupe d'âge et aux besoins des personnes à qui il s'adresse. Il existe actuellement plusieurs programmes s'adressant aux élèves à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire, aux étudiants au postsecondaire ainsi qu'aux enseignants. Comme les participants visés par ce projet de recherche sont des enseignants ainsi que des élèves à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire, les programmes présentés dans les prochaines sections sont ceux visant directement ces groupes.

2.2.1 Principaux programmes d'IBPA destinés aux enseignants

Les programmes d'IBPA développés à l'intention des enseignants ont pour mission de les soutenir dans le développement de leur expérience personnelle de la pratique de la présence attentive. Destinés à l'usage personnel des enseignants, ces programmes partagent l'objectif d'être une source de soins et de bien-être pour eux-mêmes, particulièrement en regard du stress inhérent à la profession (Shapiro *et al.*, 2016). Ces programmes ont également la volonté commune de générer un transfert des acquis de la pratique personnelle vers des dimensions plus relationnelles telles qu'une meilleure écoute, plus d'empathie et de compassion (Meiklejohn *et al.*, 2012).

Le tableau 2.1 expose les principaux programmes d'IBPA destinés aux enseignants à l'éducation préscolaire, en enseignement primaire et enseignement secondaire au Canada et aux États-Unis. Pour être retenus, ceux-ci devaient avoir comme critère de se baser sur des données de recherches probantes et d'avoir comme principal objectif d'être destinés à l'usage personnel des enseignants. Ils ont été répertoriés notamment à partir du *Handbook of Mindfulness in Education* (Schonert-Reichl et Roeser, 2016) et de l'article de Meiklejohn *et al.* (2012). Les programmes présentés sont majoritairement anglophones.

Tableau 2.1 : Principaux programmes d'IBPA pour les enseignants

Programme	Format du programme	Endroit offert et contact	Région/ pays d'origine et langue
Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE for Teachers) Garrison Institut, 2007	Offert en plusieurs formats : deux sessions de formation de 2 jours; quatre sessions d'une journée; et une retraite intensive de 5 jours	Garrison Institut, Garrison, NY et autres localisations dans le monde http://www.createforeducation.org	Garrison, NY États-Unis. Anglais
Enseigner en Pleine Conscience - Enseignants heureux; Inspiré du livre <i>Happy Teachers change the World</i> (Hanh et Weare, 2017)	Atelier de 8 semaines à raison de 3 heures par atelier.	Institut de Pleine Conscience Appliquée de Montréal http://mpcmontreal.org/?q=fr/enseignerPC	Montréal, Canada. Dans la tradition du Maître zen bouddhiste Thich Nhat Hanh. Français
Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education Créé par Impact Foundation, 2007; Dorénavant géré par SmartUBC http://smartubc.ca/	Composé de 11 sessions sur 8 semaines, y compris deux sessions d'une journée. Les participants sont invités à pratiquer quotidiennement de 10 à 30 minutes.	Offert par deux organismes : 1- University of British Columbia, Kelowna, BC, Canada http://ok-edu.sites.olt.ubc.ca 2- Passageworks, Boulder, CO http://passageworks.org	Toronto, Canada. Anglais
Mindful schools Mindful schools, 2007	Différents cours en ligne offerts, dont le <i>Mindfulness Fundamentals</i> en 6 semaines.	https://www.mindfulschools.org/	Emeryville, CA, États-Unis. Anglais

À notre connaissance, il existe un seul programme francophone destiné aux enseignants du Québec qui s'intitule *Enseigner en Pleine Conscience – Enseignants heureux*. Il s'agit d'une « formation à la pratique appliquée de la méditation de pleine conscience pour les professionnels en éducation » qui a été conçue par l'Institut de Pleine Conscience Appliquée de Montréal (Maison de Pleine Conscience - Institut de Pleine Conscience Appliquée de Montréal, 2018) et inspirée du livre *Happy Teachers change the World* de Hanh et Weare (2017). Par ailleurs, parmi les programmes présentés, seuls ce programme ainsi que *Mindful Schools* offrent la possibilité de jumeler la formation offerte aux enseignants avec une formation à un programme d'IBPA destiné aux élèves.

2.2.2 Principaux programmes d'IBPA destinés aux élèves à l'éducation préscolaire et au primaire

Il existe un nombre grandissant de programmes d'enseignement de la présence attentive destinés aux élèves à l'éducation préscolaire et au primaire. Ces programmes comportent soit des livres, des plans de cours ou des programmes de formation en ligne pour aider les enseignants à intégrer la présence attentive dans leur classe. Quoiqu'ils soient conçus pour les élèves, la plupart de ces programmes insistent sur l'enseignement indirect de la présence attentive, invitant ainsi les enseignants qui souhaitent intégrer la présence attentive en classe à en cultiver une pratique personnelle (Meiklejohn *et al.*, 2012). Dans certains programmes, par exemple *Mindful Schools*, cette culture personnelle de la présence attentive est même un prérequis pour tout enseignant qui souhaite l'intégrer dans sa classe. Voici une vue d'ensemble de ce qu'ont en commun les programmes d'IBPA destinés aux élèves en contexte scolaire.

Les IBPA en contexte scolaire sont réalisées en groupe pendant les heures de classe et sont pilotées, soit par l'enseignant titulaire, un intervenant externe (p. ex., le psychoéducateur ou le psychologue scolaire), soit par une collaboration entre

l'enseignant titulaire et un intervenant externe (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; Zenner *et al.*, 2014). Les programmes destinés aux élèves à l'éducation préscolaire et au primaire ont été adaptés à leur stade développemental. Le langage est simplifié et les concepts sont présentés à l'aide d'exemples concrets et imagés. Par exemple, pour aider les élèves à prendre conscience de leur état émotionnel, on pourrait leur demander de décrire leur météo intérieure et pour les aider à porter leur attention sur leur respiration, on pourrait les inviter à mettre un animal en peluche sur leur ventre et à le bercer avec le mouvement de leur respiration (Hawn Foundation, 2011). Comme les programmes d'IBPA en général, ces programmes sont aussi composés d'exercices de méditation formelle et informelle, mais leur durée est considérablement réduite. Par exemple, on pourrait demander aux élèves d'être en état de méditation seulement quelques minutes, en fonction de leur capacité, mais de façon plus fréquente dans une même journée (p. ex., 3 fois 3 minutes par jour).

En plus des exercices de méditation formelle et informelle, la majorité des programmes d'IBPA en contexte scolaire sont constitués d'une combinaison d'enseignement direct et indirect (Meiklejohn *et al.*, 2012). L'enseignement direct de la présence attentive consiste à enseigner explicitement des exercices et les habiletés de présence attentive aux élèves. L'enseignement indirect, aussi appelé approche consciente ou approche pédagogique indirecte consiste, quant à lui, en l'intégration des comportements et des attitudes propres à la présence attentive par l'enseignant, tant en classe que dans sa vie personnelle, teintant ainsi ses interactions avec les élèves.

La visée des programmes scolaires d'IPBA est généralement l'amélioration du bien-être en général des élèves, soit par une meilleure gestion du stress ou l'amélioration de la régulation attentionnelle et émotionnelle de même que le développement des comportements prosociaux, tels que le partage, la gentillesse, la compassion, la bienveillance et l'empathie (Maloney *et al.*, 2016; Meiklejohn *et al.*, 2012).

Le tableau 2.2 répertorie les principaux programmes⁸ offerts à l'éducation préscolaire et au primaire utilisés au Canada, aux États-Unis et en France. Pour être présentés, ceux-ci devaient avoir comme critère de se baser sur des données de recherches probantes et d'inclure des activités pour les élèves à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire. Ils ont été répertoriés à partir du *Handbook of Mindfulness in Education* (Schonert-Reichl et Roeser, 2016), du site *Discover Mindfulness* (Discover mindfulness, 2019), un carrefour canadien d'informations et de promotion d'outils de la présence attentive en contexte scolaire ainsi que des divers articles qui constituent la bibliographie de ce travail, notamment celui de Meiklejohn *et al.* (2012). Parmi les programmes présentés, *Mission Méditation* et *Stress à Zéro* ont été conçus pour les élèves du primaire. Malgré le fait qu'ils ne soient pas conçus pour les enfants à l'éducation préscolaire, ils ont tout de même été répertoriés, car ils sont les seuls programmes de conception québécoise et font partie des rares programmes francophones.

⁸ Voir Annexe A pour plus de détails sur chacun de ces programmes.

Tableau 2.2 : Principaux programmes d'IBPA pour les élèves à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Programme	Formation des enseignants	Population visée	Origine et langue
A Still Quiet Place Saltzman, 2014	Souligne l'importance de la pratique personnelle, formation en ligne de 10 semaines	Éducation préscolaire à enseignement secondaire	Oakland, CA, États-Unis. Anglais
InnerKids K-2 Kaiser Greenland, 2010	Non obligatoire, possibilité de se procurer les livres de l'auteure	Éducation préscolaire à 2 ^e année primaire	Los Angeles, CA, États-Unis. Anglais
Kindness Curriculum for preschoolers Healthy Minds Innovations, 2017	Aucune formation offerte, mais recommande fortement d'avoir une pratique personnelle au préalable	Éducation préscolaire	Madison, WI, États-Unis. Anglais
La pleine conscience à l'école Kotsou, 2018	Non disponible	Éducation préscolaire à 6 ^e année primaire	Louvain-la-Neuve, Belgique. Français
Mindful schools K-5 Mindful schools, 2007	Formation obligatoire en ligne pour les enseignants	Éducation préscolaire à 5 ^e année primaire	Emeryville, CA, États-Unis. Anglais
MindUp (Pre-K-2) The Hawn Foundation, 2011	Offerte, mais non obligatoire	Éducation préscolaire à 2 ^e année primaire	New York, NY, États-Unis. Anglais
Mission méditation Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016	Non disponible	Enseignement primaire	Québec, Canada. Français
Modern Mindfulness (ModMind) K-5 Forall, 2008	Formation offerte en webinaire, en 10 séances	Éducation préscolaire à 5 ^e année primaire	Lowell, VT, États-Unis. Anglais
Peace Work par Wellness Works in Schools Kinder et Kinder, 2017	Formation en ligne constituée de 3 modules de 3 à 4 heures	Éducation préscolaire à 2 ^e année primaire	Wrightsville, PA, États-Unis. Anglais
Stress à zéro Larocque, 2015	Non disponible	Enseignement primaire	Québec, Canada. Français
Tout est là, juste là Siaud-Facchin, 2014	Guide à suivre, aucune formation disponible	Enseignement primaire et secondaire	Paris, France. Français
Un prof heureux peut changer le monde (traduction de <i>Happy teachers changes the world</i>) Hanh et Weare, 2017	Guide à utiliser d'abord pour la pratique personnelle de l'enseignant	Enseignement primaire et secondaire	Berkely, CA, États-Unis. Français

Il est admis depuis longtemps que l'efficacité des programmes éducatifs dépend en grande partie de la qualité de leur mise en œuvre (Palmer, 1998). Il en va de même pour les programmes d'IBPA en contexte scolaire. Conséquemment, la troisième partie du cadre théorique porte sur les conditions optimales déjà connues de mise en œuvre de programmes d'IBPA.

2.3 Conditions de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive déjà connues

Malgré le peu d'attention portée à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte scolaire à ce jour, les pages qui suivent énoncent trois conditions déjà connues permettant d'optimiser son efficacité : 1) un enseignant qui cultive sa présence attentive par une pratique personnelle quotidienne, 2) la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de présence attentive et 3) la constance de la pratique.

2.3.1 Pratique personnelle assidue de l'enseignant

Un des éléments clés dans le succès de la mise en œuvre d'IBPA réside dans l'engagement personnel de l'enseignant quant à l'intégration de la présence attentive dans sa vie privée, appelée pratique personnelle. Une pratique personnelle de la présence attentive permet à l'enseignant de comprendre le paradigme CCE à travers son exploration personnelle et ainsi d'employer les IBPA à bon escient en classe, évitant ainsi les contresens d'usage (p. ex., employer les IBPA comme méthode disciplinaire est un contresens d'usage). La pratique personnelle permet également à l'enseignant de développer son trait de présence attentive, donc de l'incarner (Crane *et al.*, 2010). Pour ce faire, une pratique personnelle sur une base quotidienne est

nécessaire (Crane, Kuyken⁹ *et al.*, 2012; Kabat-Zinn, 2011) et comme l'affirme Hanh (2017), une demi-heure ou même cinq minutes de pratique peuvent déjà apporter des changements¹⁰. L'incarnation de la présence attentive ressort dans plusieurs écrits comme un prérequis essentiel dans l'enseignement efficace et authentique de la présence attentive (Crane *et al.*, 2010; Kabat-Zinn, 2003; Klatt *et al.*, 2017; Siaud-Facchin, 2014; van Aalderen *et al.*, 2014). Il en sera d'ailleurs question dans la section traitant de la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive.

Pour un enseignant, l'intégration d'une pratique personnelle de la présence attentive lui permet d'en tirer des avantages à la fois directs, c'est-à-dire sur le plan personnel, et indirects, c'est-à-dire sur le plan du climat de travail et de la qualité de ses relations (Schonert-Reichl et Roeser, 2016).

Avantages directs

Comme il a déjà été mentionné, les IBPA sont une avenue prometteuse pour réduire les effets du stress chez les enseignants (Crain *et al.*, 2017; Emerson *et al.*, 2017; Flook *et al.*, 2013; Jennings *et al.*, 2017; Kemeny *et al.*, 2012; Lantieri *et al.*, 2016; Roeser *et al.*, 2013). La pratique de la présence attentive leur permettait de développer leur autocompassion (Flook *et al.*, 2013), une meilleure régulation de leurs émotions (Emerson *et al.*, 2017; Jennings *et al.*, 2017) et une meilleure connaissance de soi (Jennings *et al.*, 2017). Elle améliorerait leur sommeil (Crain *et al.*, 2017) ainsi que leur bien-être (Jennings, 2016; Jennings *et al.*, 2017; Kemeny *et al.*, 2012; Meiklejohn *et al.*, 2012). Elle ferait également diminuer le stress (Crain *et*

⁹ Conformément aux normes de présentation des références de l'APA pour différencier les citations ambiguës, le nom du deuxième auteur apparaîtra lorsqu'il sera question de Crane, 2012 car ce mémoire comporte des citations ambiguës, soit Crane, Kuyken *et al.*, 2012 et Crane, Soulsby *et al.*, 2012.

¹⁰ Traduction libre de l'anglais : « A half hour or even five minutes of practice can already change the situation » (p. xviii)

al., 2017; Emerson *et al.*, 2017; Jennings *et al.*, 2017), les ruminations (Crain *et al.*, 2017; Kemeny *et al.*, 2012) ainsi que les symptômes de détresse psychologique (Flook *et al.*, 2013; Jennings *et al.*, 2017; Kemeny *et al.*, 2012) et de *burnouts* (Flook *et al.*, 2013; Jennings *et al.*, 2013; Roeser *et al.*, 2013). De plus, ces améliorations sembleraient se maintenir dans le temps (Crain *et al.*, 2017; Kemeny *et al.*, 2012). Une analogie souvent employée pour illustrer l'importance d'intégrer la présence attentive pour soi-même avant de l'enseigner est celle du masque à oxygène que l'on doit placer sur soi-même avant d'assister une personne à charge en cas d'urgence dans un avion (Schonert-Reichl et Roeser, 2016). Il s'agit d'un exemple concret du protocole de l'aviation qui démontre l'importance de prendre soin de soi pour ensuite prendre soin de l'autre. En augmentant les affects positifs des enseignants, la pratique de la présence attentive apporte aussi plusieurs avantages indirects, notamment aux élèves.

Avantages indirects

Les bénéfices physiologiques et comportementaux que génère la pratique de la présence attentive chez les enseignants semblent améliorer leurs comportements prosociaux ainsi que ceux de leurs élèves (Kemeny *et al.*, 2012). En effet, dans une étude randomisée contrôlée de Jennings *et al.* (2017), menée auprès de 224 enseignants parmi lesquels 118 recevaient le programme de formation CARE *for Teachers*, 87 % d'entre eux se disaient plus en mesure de promouvoir l'attention et la concentration auprès de leurs élèves, 86 % disaient gérer les comportements de classe plus efficacement et de façon plus compatissante et 91 % se sentaient plus en mesure d'établir et de maintenir des relations saines avec leurs élèves (Jennings *et al.*, 2017). Cette étude comportait cependant quelques limites, notamment celle d'avoir été menée sur un échantillon difficilement transférable à la population d'enseignants en général ainsi que celle d'avoir examiné les changements seulement en période post-

intervention, ce qui ne permet pas de conclure que les améliorations se sont maintenues dans le temps (Jennings *et al.*, 2017).

En pratiquant personnellement la présence attentive, les enseignants modélisent le comportement inhérent au trait de présence attentive qui est caractérisé, notamment par la compassion et le non-jugement. Ils favorisent ainsi le développement social et affectif de leurs élèves (Grant, 2017; Jennings, 2016; Meiklejohn *et al.*, 2012; Mendelson *et al.*, 2013). D'ailleurs, le modèle de classe prosocial, proposé par Jennings et Greenberg (2009), montre l'influence du bien-être et des compétences sociales et émotionnelles des enseignants sur le climat de classe et les résultats de leurs élèves. Ces compétences sont au nombre de cinq, soit la conscience de soi, l'autorégulation, la conscience sociale, les habiletés relationnelles et la prise de décision responsable (Zins *et al.*, 2004).¹¹ La pratique de la présence attentive promeut le développement de ces compétences (Jennings, 2016; Kabat-Zinn, 1990; Lawlor, 2016). Selon le modèle de classe prosocial, les enseignants dotés de compétences sociales et émotionnelles plus développées cultivent des relations plus positives avec leurs élèves, utilisent des stratégies de gestion de classe plus efficaces et transmettent ces compétences à leurs élèves (Jennings, 2016). De ces trois éléments résulte un climat de classe sain qui, à son tour, contribue à renforcer les apprentissages scolaires, sociaux et émotionnels des élèves. Ce climat de classe sain renforce le plaisir d'enseigner de l'enseignant ainsi que son engagement dans sa profession, ce qui génère une boucle de rétroaction positive (Jennings et Greenberg,

¹¹ La conscience de soi est la capacité de prendre conscience de ses pensées, ses émotions et ses sensations. L'autorégulation est la capacité de contrôler sa réactivité émotionnelle ainsi que les comportements associés et la capacité de déployer son attention. La conscience sociale est la capacité de démontrer de l'empathie et de la compassion pour l'autre. Les habiletés relationnelles comprennent la prise en compte de la perspective de l'autre, la capacité de gérer les conflits efficacement et le développement et le maintien de relations saines et positives. La prise de décision responsable est la capacité de faire des choix éthiques, en tenant compte des multiples besoins et perspectives (Jennings, 2016). Le site <https://casel.org/> offre plus de détails au sujet des compétences sociales et émotionnelles.

2009). Par sa pratique personnelle de la présence attentive, l'enseignant crée donc la météo dans laquelle se dérouleront les apprentissages (Schonert-Reichl et Roeser, 2016).

Ces compétences sociales et émotionnelles font d'ailleurs partie de l'ensemble du bagage que doit posséder un enseignant de présence attentive compétent.

2.3.2 Compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive

La compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive ressort comme un facteur important dans l'atteinte des objectifs des approches basées sur la présence attentive (Crane *et al.*, 2013; Crane, Kuyken *et al.*, 2012; van Aalderen *et al.*, 2014). Parmi les chercheurs qui se sont intéressés aux compétences des enseignants de présence attentive, le travail de Crane, Soulsby *et al.* (2012) ressort comme étant le plus complet et le plus rigoureux. Cette équipe, constituée de chercheurs des universités de Bangor (Pays de Galles), Dexter et Oxford (Angleterre), a élaboré le *Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria* (MBI-TAC) qui présente des critères d'évaluation de l'enseignement de la présence attentive. Ces critères ont été développés dans le cadre de la formation d'instructeurs de programmes de *Mindfulness-Based Stress Reduction Program* (MBSR) et de *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT). Comme, à notre connaissance, il n'existe aucun critère d'évaluation pour les enseignants de programmes d'IBPA en contexte scolaire, le MBI-TAC s'avère une base rigoureuse permettant de proposer un barème de domaines de compétences pour ces enseignants. Le MBI-TAC a été choisi en raison de son exhaustivité, de ses critères constitués de manifestations observables et du fait qu'il est facilement transférable au contexte scolaire. Les sections qui suivent font un survol des domaines de compétences établis dans le MBI-TAC afin d'en extraire des éléments pertinents pour la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire.

Les critères d'évaluation de l'enseignement de la présence attentive du MBI-TAC sont répartis en six domaines de compétences, soit : 1) contenu, rythme et organisation des interventions, 2) qualités relationnelles, 3) incarnation de la présence attentive, 4) guidance des pratiques de présence attentive, 5) transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique et 6) maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage. À la lecture de ces six domaines de compétences, il apparaît que la première condition, soit la pratique personnelle assidue de l'enseignant, est un prérequis pour l'atteinte de la seconde condition, soit la compétence en matière d'enseignement de la présence attentive, particulièrement en ce qui a trait au deuxième et troisième domaine. Par ailleurs, ces six domaines comportent un certain nombre de manifestations observables chez les instructeurs chevronnés.

Les sous-sections qui suivent dressent un portrait des six domaines de compétences du MBI-TAC (Crane, Soulsby *et al.*, 2012) et proposent d'en extraire les éléments qui sont applicables dans le cadre d'une mise en œuvre d'IBPA à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire.

Domaine 1 - Contenu, rythme et organisation des interventions

Ce domaine est constitué de cinq éléments, soit :

- i. Respect de la forme de l'intervention et couverture des thèmes et du contenu du curriculum;
- ii. Réceptivité et souplesse tout en restant proche du curriculum de chaque séance;
- iii. Pertinence des thèmes et du contenu par rapport à l'avancée dans l'intervention et aux participants;

- iv. Niveau d'organisation de l'instructeur, de préparation de la salle et des supports d'enseignement;
- v. Fluidité et rythme de la séance.

Ce domaine concerne principalement la fidélité avec laquelle les séances de MBSR ou de MBCT sont transmises par rapport à leur conception originale. Il suppose également la capacité de l'instructeur à établir un rythme de progression qui est adapté au besoin et à la capacité des participants. Il implique donc à la fois une bonne connaissance du contenu des séances ainsi qu'une réceptivité et une flexibilité de la part de l'instructeur.

Plusieurs des éléments de ce domaine sont transférables au contexte scolaire. Tout d'abord, l'enseignant doit posséder une connaissance de base de la présence attentive afin d'être en mesure de faire des choix judicieux parmi les programmes et activités qui sont offerts. Ensuite, sa capacité d'adapter le rythme des séances au stade développemental et à la capacité des élèves requiert à la fois de la réceptivité et une bonne flexibilité. Il est essentiel de respecter la capacité des élèves à être présents. Pour commencer l'enseignement de la présence attentive, l'enseignant doit fournir aux élèves des outils pour leur permettre d'être conscients et de vivre une expérience relaxante et agréable physiquement avant de les inviter à être conscients de ce qui se passe dans leur esprit et dans leur cœur (Shapiro *et al.*, 2016). Finalement, un bon enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive sera en mesure de planifier, de préparer et d'organiser adéquatement ses séances au regard du matériel nécessaire.

Domaine 2 – Qualités relationnelles

Ce domaine est constitué de cinq éléments, soit :

- i. Authenticité et force : être en connexion de façon sincère, honnête et confiante;
- ii. Connexion et acceptation : être présent et se connecter activement avec les participants et leur expérience du moment présent en transmettant une compréhension précise et empathique de celle-ci;
- iii. Compassion et chaleur : montrer une attention soutenue, une sensibilité, une appréciation et une ouverture envers l'expérience des participants;
- iv. Curiosité et respect : montrer un intérêt sincère à chaque participant et à son expérience tout en respectant les vulnérabilités, les limites et les besoins d'intimité de chacun;
- v. Réciprocité : s'engager avec les participants dans une relation de collaboration réciproque.

Ce domaine fait appel aux qualités d'ouverture, d'honnêteté, de chaleur, d'empathie et de compassion de l'instructeur. Dans le cadre d'un programme de MBSR ou de MBCT, l'instructeur est régulièrement mis en situation d'écoute active et d'accueil de partage de l'expérience des participants. Cette situation est transférable en contexte scolaire. Ainsi, les qualités relationnelles énoncées dans ce domaine sont nécessaires à l'enseignant compétent en matière d'enseignement de la présence attentive.

L'enseignement de la présence attentive en contexte scolaire encourage le développement de saines relations enseignant-élèves (Jennings *et al.*, 2017). Pour établir ce type de relation, quatre éléments fondamentaux sont essentiels, soit la présence, l'harmonisation interpersonnelle, la résonance et la confiance (Siegel *et al.*, 2016). La présence peut être définie comme la capacité d'accorder toute son attention à une personne avec ouverture, curiosité et sans jugement (Siegel *et al.*, 2016). L'harmonisation interpersonnelle peut être définie comme la capacité d'aller au-delà des signaux perceptibles de l'autre en se connectant à son monde interne. En d'autres termes, il s'agit de la capacité de percevoir les signaux verbaux et non

verbaux de l'autre afin de pouvoir capter son état interne réel, en dépit des apparences (Siegel *et al.*, 2016). La résonance est la capacité d'adapter son propre état interne et ses comportements à ceux de l'autre personne. Elle résulte de la présence et de l'harmonisation interpersonnelle (Siegel *et al.*, 2016). Finalement, c'est de ces trois premiers éléments fondamentaux qu'émergent la confiance et un sentiment de sécurité facilitant l'apprentissage (Siegel *et al.*, 2016).

Domaine 3 - Incarnation de la présence attentive

Les cinq éléments de ce domaine sont :

- i. Attention portée au moment présent exprimée par le comportement et la communication verbale et non verbale;
- ii. Réactivité au moment présent, à l'expérience interne comme externe;
- iii. Calme et vitalité : transmettre simultanément la stabilité, l'aisance, la non-réactivité et la vigilance;
- iv. Attitudes fondamentales : enseigner la présence attentive par l'attitude propre à la présence attentive;
- v. Authenticité de l'attitude propre à la présence attentive de l'enseignant.

Ce domaine est entièrement transférable au contexte d'enseignement de la présence attentive en milieu scolaire. Il fait appel à la façon dont l'enseignant communique ce qu'est la présence attentive par son attitude et à son authenticité (Crane *et al.*, 2010; Kabat-Zinn, 2003; Klatt *et al.*, 2017; van Aalderen *et al.*, 2014). La recherche de van Aalderen *et al.* (2014) fait d'ailleurs ressortir cet élément comme un facteur crucial de succès. Cela s'explique par le fait qu'en faisant soi-même l'expérience de la présence attentive, l'enseignant fait figure de modèle au regard de ses qualités de présence attentive, soit l'acceptation, le non-jugement et la compréhension de l'expérience vécue. La bienveillance et l'empathie développées par la pratique personnelle de la

présence attentive sont très facilement transférables dans les relations interpersonnelles avec les élèves (Siegel *et al.*, 2016). Cette incarnation de la présence attentive en permet l'enseignement indirect, élément essentiel de son intégration en classe (Grant, 2017; Meiklejohn *et al.*, 2012; Shapiro *et al.*, 2016). Ainsi, comme l'a dit Jean Jaurès « on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est » (Antonini, 2006, p. 2).

Domaine 4 - Guidance des pratiques de présence attentive

Les trois éléments de ce domaine sont :

- i. La clarté, la précision, la justesse et l'accessibilité du langage, sans être trop chargé;
- ii. L'instructeur guide la pratique de manière à rendre accessibles les apprentissages clés;
- iii. Les éléments spécifiques à transmettre à chacune des séances guidées sont présentés judicieusement.

Ce domaine concerne la qualité des guidances lors des séances de méditation dans les programmes de MBSR et MBCT. Comme ces séances de méditation sont beaucoup plus longues dans ce contexte (environ 45 minutes) que celles qui sont proposées aux élèves en contexte scolaire, le type de guidance proposé dans le MBI-TAC n'est pas tout à fait transférable. Toutefois, les éléments énoncés ci-haut sont pertinents au contexte scolaire, car il est essentiel que l'enseignant adapte son langage au stade développemental des élèves, comme il en a été question à la section 2.2.2. Cette adaptation doit être réalisée sur le plan de l'accessibilité du langage, notamment en présentant des exemples concrets aux élèves (Lyons et DeLange, 2016).

Domaine 5 - Transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique

Les cinq éléments de ce domaine sont :

- i. L'attention expérientielle : soutenir les participants dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience directe;
- ii. Explorer les différents niveaux du dialogue;
- iii. Enseigner les thèmes de façon à faciliter la compréhension des principes sous-jacents;
- iv. Compétences pédagogiques par un enseignement clair, participatif, ludique, vivant, réactif et par un usage habile d'aides pédagogiques;
- v. Fluidité, aisance et assurance.

Ce domaine se réfère à la fois à la capacité de faire ressortir et d'explorer les expériences vécues par les participants de même qu'à la créativité pédagogique et didactique de l'instructeur de présence attentive. Il est entièrement transférable à l'enseignement de la présence attentive en contexte scolaire. Tout d'abord, Hanh et Weare (2017) invitent les enseignants qui souhaitent faire pratiquer la présence attentive à leurs élèves à poursuivre l'exploration après la pratique au moyen de questions qui aident la poursuite de la réflexion (p. ex., quelles étaient tes pensées, qu'as-tu ressenti dans ton corps pendant l'exercice que nous venons de faire?), ce qui concorde avec les éléments de l'attention expérientielle et de l'exploration des différents niveaux de dialogue. En ce qui concerne les éléments en lien avec la facilitation de la compréhension des principes et la compétence pédagogique, tous les programmes inscrits au tableau 2.2 font appel à des stratégies pédagogiques proposées par le MBI-TAC. Ces stratégies comportent, notamment l'utilisation du jeu, le recours aux concepts imagés et l'enseignement participatif et ludique, comme le recommandent *Les ateliers du Dre Zen* de Devault et Huard-Fleury (2018).

Finalement, l'élément en lien avec la fluidité, l'aisance et l'assurance de l'enseignant est également transférable. D'ailleurs, Hanh et Weare (2017) recommandent toujours aux enseignants de se familiariser avec les activités avant de les faire vivre aux élèves.

Domaine 6 - Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage

Les quatre éléments de ce domaine sont :

- i. Le climat d'apprentissage : créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisant par une gestion soignée de sujets, par le biais de règles de fonctionnement du groupe et de limites établies ainsi que d'une confidentialité assurée, tout en restant dans un espace où les participants peuvent explorer et prendre des risques;
- ii. Le développement du groupe : gestion claire des processus de développement du groupe pour la durée du programme, en particulier lors des démarrages et fin de séances et lors des défis au sein du groupe;
- iii. D'un apprentissage personnel à un apprentissage universel : l'instructeur ouvre constamment le processus d'apprentissage vers la connexion avec l'universalité des processus en cours d'exploration;
- iv. Un style de leadership qui offre un maintien stable, démontrant de l'autorité et de la stabilité sans chercher à imposer ses propres opinions aux participants.

Les éléments de ce domaine qui sont transférables au contexte de la présente recherche sont en lien avec le maintien d'un climat d'apprentissage et le style de leadership. En effet, comme il a été mentionné dans la section 2.3.1 traitant des avantages indirects d'une pratique personnelle de l'enseignant, un climat de classe sain contribue à renforcer les apprentissages scolaires, sociaux et émotionnels des

élèves (Jennings et Greenberg, 2009). Un bon enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive devra donc créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisant au moyen d'attentes et de consignes claires (Mayer, 2001).

Ainsi, avec l'intégration d'une pratique personnelle de la présence attentive, la manifestation de ces compétences chez l'enseignant de présence attentive constitue deux des trois conditions optimales déjà connues qui semblent optimiser l'efficacité d'une mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire.

2.3.3 Constance de la pratique en classe

Le troisième élément ressortant comme important dans la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire est la constance de la pratique en classe. En effet, la pratique intentionnelle répétée de l'état de présence attentive entraîne le développement du trait de présence attentive (Shapiro *et al.*, 2016; Siegel *et al.*, 2016). Les neuroscientifiques l'expliquent par le fait que les neurones s'activant ensemble se connectent ensemble (Hebb, 1949). En d'autres termes, ce qui est pratiqué régulièrement se renforce. Baer (2003) et Kabat-Zinn (2003) soutiennent d'ailleurs que l'apprentissage de la présence attentive nécessite une pratique régulière, c'est-à-dire sur une base quotidienne. Dans leur récente étude menée auprès de 117 participants, Lacaille *et al.* (2018) ont démontré l'importance de maintenir une pratique régulière. Il ressort de leurs travaux que les personnes ayant médité sur une période plus longue étaient celles qui présentaient une augmentation de leur présence attentive et qui présentaient de plus bas niveaux de stress et d'affects négatifs et un plus haut niveau d'affects positifs. Cette corrélation positive entre les bénéfices retirés et l'intensité de la pratique quotidienne avait déjà été observée par d'autres chercheurs (Baer, 2003; Carmody et Baer, 2008; Heeren et Philippot, 2010). Lacaille *et al.* (2018) ont aussi constaté que les jours où les participants méditaient correspondaient aux jours où ils signalaient un niveau de présence attentive accrue,

une diminution du stress et des affects négatifs perçus ainsi que l'augmentation des affects positifs. Dans cette étude, la durée moyenne des périodes de méditation était de 29 minutes, mais à notre connaissance, il n'existe actuellement aucune donnée probante concernant le dosage idéal en contexte scolaire (Schonert-Reichl et Roeser, 2016). Rappelons cependant qu'il est essentiel d'adapter le rythme des séances à la capacité des élèves. De plus, il est pertinent de souligner l'importance d'une pratique quotidienne, car elle accroît la capacité des individus à réagir aux expériences de la vie quotidienne en mettant de l'avant les caractéristiques propres au trait de la présence attentive (Lacaille *et al.*, 2018). En contexte scolaire, une mise en œuvre d'IBPA efficace doit donc impliquer la réalisation d'exercices de présence attentive en classe quotidiennement.

2.3.4 Interdépendance des trois conditions

Les trois conditions optimales déjà connues qui optimisent l'efficacité de la mise en œuvre d'IBPA en milieu scolaire, soit la pratique personnelle de l'enseignant, sa compétence en matière d'enseignement de la présence attentive et la constance de la pratique sont indissociables les unes des autres. En effet, un enseignant de présence attentive ne pourra être considéré compétent qu'au prix de l'intégration d'une pratique de la présence attentive sur le plan personnel, car elle lui permettra à la fois de comprendre et d'incarner la présence attentive (Crane *et al.*, 2010; Kabat-Zinn, 2003; Klatt *et al.*, 2017; van Aalderen *et al.*, 2014). De plus, un enseignant compétent en matière d'enseignement de la présence attentive comprend que les bienfaits associés à la pratique de la présence attentive ne peuvent émerger sans une pratique assidue, car celle-ci entraîne le renforcement du trait de la présence attentive (Baer, 2003; Carmody et Baer, 2008; Heeren et Philippot, 2010; Lacaille *et al.*, 2018). La figure 2.2 résume l'importance de réunir chacune de ces trois conditions lors de la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire par les enseignants.

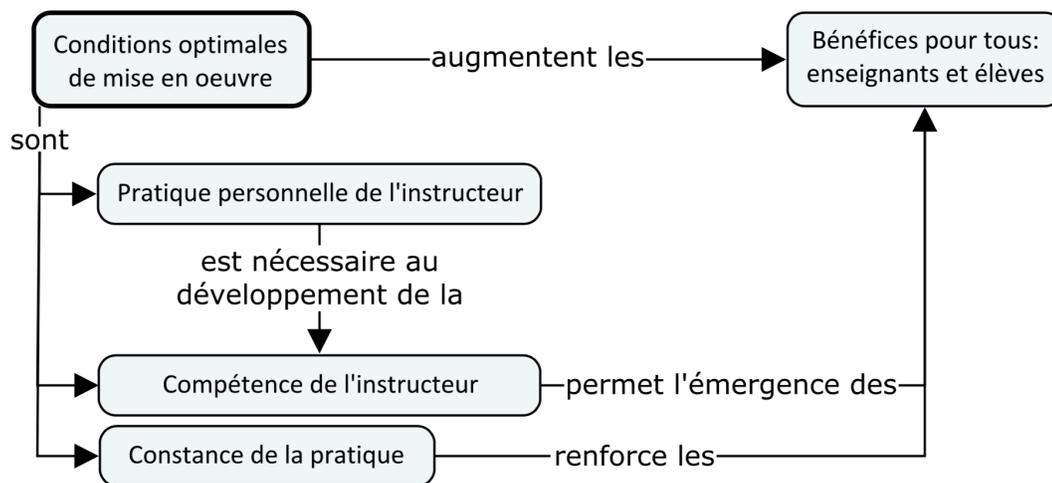


Figure 2.2 Schéma conceptuel des conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'IBPA

En contexte scolaire où l'enseignant titulaire est la personne qui passe la majorité du temps avec les élèves, il devient la personne tout indiquée pour mettre en œuvre les IBPA dans sa classe. Pour ce faire, il est essentiel qu'il développe au préalable une pratique personnelle de la présence attentive (Grant, 2017; Heeren et Philippot, 2010; Klatt *et al.*, 2017; Lawlor, 2016; Roeser, 2016; Shapiro *et al.*, 2016; van Aalderen *et al.*, 2014). Il doit également développer les compétences qui lui permettront d'optimiser l'efficacité de sa mise en œuvre, d'où l'intérêt de leur offrir un accompagnement en ce sens.

2.4 Objectifs de la recherche

Après avoir défini ce qu'est la présence attentive et la manière dont celle-ci s'intègre en contexte scolaire, de même qu'avoir présenté quelques conditions déjà connues pouvant optimiser sa mise en œuvre, il est nécessaire de mettre en lumière d'autres conditions optimales de mise en œuvre d'IBPA qui en promeuvent le succès.

Ainsi, l'objectif général de la recherche est **d'étudier la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire**. Un objectif spécifique découle de cet objectif général, soit de :

1. Dégager les conditions optimales soutenant les enseignants dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, d'une part, en vérifiant si les conditions connues ont été relevées par les enseignantes du projet et, d'autre part, en relevant de nouvelles conditions dans le contexte spécifique de cette recherche-action.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre présente les choix méthodologiques qui ont été mis à profit pour répondre à l'objectif général et à l'objectif spécifique de recherche. Il sera d'abord question de l'approche méthodologique retenue, suivi de la présentation de la procédure de recrutement et du profil des enseignantes participantes à la présente recherche, puis de la conception et du déroulement de la formation. La collecte de données ainsi que la démarche d'analyse de ces dernières seront ensuite exposées. Finalement, les critères de rigueur scientifique et les considérations éthiques seront abordés.

3.1 Approche méthodologique

Comme on l'a vu précédemment, l'objectif général de la recherche vise à étudier la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, plus spécifiquement à dégager des conditions optimales soutenant des enseignantes dans ce contexte de mise en œuvre d'IBPA auprès de leurs élèves. En vue d'atteindre ces objectifs, l'approche méthodologique retenue est une recherche-action. La recherche-action en éducation est une approche méthodologique centrée sur un problème concret vécu en situation pédagogique. Elle vise à « apporter des changements bénéfiques, de contribuer au développement professionnel des personnes qui y ont pris part et d'améliorer leurs connaissances sur cette situation » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 188).

Comme le montre la figure 3.1, la recherche-action a une triple finalité, soit l'action, l'éducation et la recherche (Guay *et al.*, 2016).

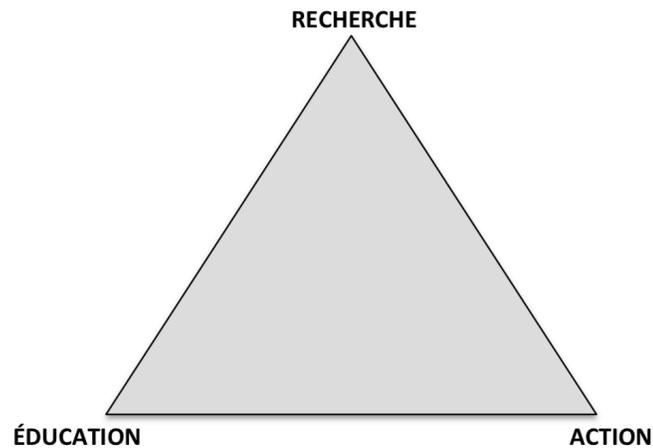


Figure 3.1 Triple finalité de la recherche-action

Finalité action

La finalité *action* vise à apporter un changement bénéfique aux composantes ou aux relations d'une situation pédagogique (Guay *et al.*, 2016). Pour ce faire, des actions concrètes sont posées par les acteurs afin de modifier une situation pédagogique jugée insatisfaisante. Dans le cadre de ce projet, la finalité *action* visait à accompagner des enseignantes à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire dans la mise en œuvre d'IBPA en classe. Dans un premier temps, les participantes ont été invitées à intégrer une pratique personnelle de la présence attentive puis, dans un deuxième temps, à mettre en œuvre des IBPA dans leur classe. Elles ont été orientées et soutenues dans leurs démarches par l'équipe de recherche¹².

¹² L'équipe de recherche est constituée de l'étudiante qui est la chercheuse principale et de ses deux directrices de maîtrise.

Finalité éducation

La finalité *éducation* contribue au développement personnel, professionnel, organisationnel ou social des participants (Guay *et al.*, 2016). Le développement s'opère, notamment grâce aux échanges et aux réflexions générés par les actions mises en œuvre. Dans le cadre de ce projet, une formation a été offerte aux participantes afin de les guider dans leurs actions de mise en œuvre d'IBPA. La formation, qui a été spécifiquement créée pour cette étude, leur a permis de développer les compétences essentielles pour incarner et enseigner la présence attentive. Cette formation est présentée à la section 3.3.1. Celle-ci s'est déroulée selon les modalités décrites à la section 3.3.2.

Finalité recherche

La finalité *recherche* vise à « générer simultanément des connaissances inédites sur la base d'une démarche consciente et rigoureuse » (Guay *et al.*, 2016, p. 548). Dans le cadre de ce projet, la finalité *recherche* est directement reliée aux objectifs de la présente étude et vise ainsi l'amélioration de l'état des connaissances relatives à la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. L'ensemble de ces connaissances a servi de référence lorsque des IBPA ont été mises en œuvre.

Démarche de la recherche-action

Une démarche de recherche-action doit être dynamique et ouverte aux ajustements (Dolbec et Clément, 2004). Elle exige donc de la part du chercheur une proximité avec l'action qui est, notamment favorisée par une planification et une organisation rigoureuses.

Selon Guay *et al.* (2016), une démarche de recherche-action comporte six étapes : 1) la définition d'un problème pratique, 2) la définition d'un état désiré en regard de cette problématique, 3) la conceptualisation d'un plan, 4) la mise en œuvre du plan d'action, 5) l'évaluation de la recherche et 6) la diffusion des résultats de la recherche. Une recherche-action doit avoir pour prémisse une situation jugée insatisfaisante.

Ainsi, la première étape de la recherche-action, soit la définition d'un problème pratique, consiste à décrire celui-ci, son origine, sa nature et ses répercussions (Guay *et al.*, 2016). La seconde étape, soit la définition d'un état désiré consiste à cerner l'objet de la recherche-action et à préciser ce que le groupe souhaite atteindre, toujours au regard de la problématique de départ. La troisième étape, soit la conceptualisation d'un plan, vise à établir un plan d'action permettant d'atteindre la situation désirée. La quatrième étape, soit la mise en œuvre du plan d'action, consiste en la concrétisation du plan établi à la troisième étape. Cette quatrième étape comporte également les ajustements apportés tant au plan de l'action qu'à celui de la redéfinition de la situation désirée. La cinquième étape, soit l'évaluation de la recherche, consiste à évaluer le projet au regard de la triple finalité de la recherche-action. À cette étape, le groupe évalue avec preuves à l'appui les répercussions des actions entreprises (finalité *action*), les répercussions sur le développement professionnel des participantes (finalité *éducation*) ainsi que le degré d'atteinte des objectifs de recherche (finalité *recherche*). Finalement, à la sixième étape, soit celle de la diffusion des résultats, des membres du groupe (souvent l'équipe de recherche) communiquent les résultats de la recherche-action, soit en partie ou en totalité. Il importe de mentionner que ces étapes ne sont généralement pas vécues de façon linéaire, mais plutôt en boucle, ce qui implique que les étapes peuvent être revisitées plusieurs fois (Guay *et al.*, 2016). Guay *et al.* (2016) proposent quelques exemples de questions inhérentes à chacune des étapes, dont certaines sont reproduites au tableau 3.1.

Tableau 3.1 : Questions inhérentes aux étapes de la recherche-action

Étapes	Exemples de questions
1. Définition d'un problème pratique	Qu'est-ce qui nous préoccupe ? À l'égard de qui ? De quoi ?
2. Définition d'un état désiré	Au sujet de la situation de départ, que voulons-nous apprendre ? Quel est notre objectif ? Est-il précis ? Atteignable ? Qu'est-ce que nous apprend la recherche sur les moyens démontrés comme étant les plus efficaces pour modifier notre problématique de départ ?
3. Conceptualisation d'un plan	Comment voulons-nous procéder ? Quelle est la liste des actions que nous avons à mettre en œuvre pour atteindre notre objectif ? Quel est notre échéancier ?
4. Mise en œuvre du plan d'action	Quels éléments de notre plan d'action se déroulent comme nous l'avions planifié ? Quels éléments de notre plan d'action ne se déroulent pas comme nous l'avions planifié ? Comment choisissons-nous de réajuster la façon de cheminer vers notre objectif ?
5. Évaluation de la recherche	Quelles sont les répercussions de nos actions ? Quelles preuves avons-nous pour appuyer chacun de nos constats relatifs aux répercussions de nos actions ?
6. Diffusion des résultats	Comment désirons-nous rendre compte de notre recherche-action ou de certaines de ses composantes particulièrement évocatrices ? Quels seront notre ou nos publics cibles ?

(Guay *et al.*, 2016)

Tout au long du projet, ces questions ont orienté les actions entreprises à chacune des étapes. En effet, rappelons que face aux bénéfices reconnus de la présence attentive, notamment au regard de ses effets apaisants quant au mal-être relié au stress, des enseignantes ont manifesté un désir de l'intégrer dans leur pratique d'enseignement, mais ne savaient pas comment s'y prendre. L'état désiré devant cette problématique

était lié au développement d'une autonomie d'action dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, notamment face à la multitude de programmes et services offerts. Par ailleurs, comme ce projet valorise l'autonomisation des enseignants au regard de l'enseignement de la présence attentive, le choix de la recherche-action était justifié, car les participantes à la recherche ont été amenées, non seulement à percevoir leurs propres besoins relativement à la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, mais aussi à agir à titre de cochercheuses en jouant un rôle actif au sein de l'équipe de recherche (Gaudreau, L., 2011). À titre d'exemple, elles ont expérimenté des exercices de présence attentive, participé à la collecte de données et permis de bonifier leur formation en exprimant leurs besoins tout au long de celle-ci (voir section 3.4.1.2).

3.2 Processus de recrutement et profil des enseignantes participantes

Les participantes de ce projet sont des enseignantes à l'éducation préscolaire et au primaire de l'École des Petits-Explorateurs, une école à pédagogie alternative de la Commission scolaire Marie-Victorin située dans le Vieux-Longueuil. Quoique l'établissement soit situé dans un quartier défavorisé de l'arrondissement du Vieux-Longueuil, aucun indice de défavorisation n'est attribué à cette école, car les élèves proviennent du plus large territoire de l'arrondissement du Vieux-Longueuil (à l'exception du secteur LeMoyne) et de tous les milieux socioéconomiques. Les parents qui résident sur ce territoire et qui souhaitent inscrire leur enfant doivent participer au processus d'admission, démontrer leur adhésion au projet éducatif de l'école et s'engager à participer à la vie à l'école. Ainsi, dans la majorité des cas, les élèves de cette école proviennent de familles hautement impliquées dans leur éducation.

Au début du processus d'élaboration de ce projet, des échanges ont eu lieu avec des enseignantes de cette école, lors d'une conversation informelle en décembre 2016. Celles-ci ont manifesté leur intérêt à participer à la recherche. Elles ont signifié le

besoin d'apporter une solution d'apaisement du stress, tant à leurs élèves qu'à elles-mêmes. En octobre 2018, après l'obtention du certificat éthique de l'université, la direction de l'école ainsi que la commission scolaire ont été consultées et, en novembre 2018, une rencontre d'information d'une durée d'environ 45 minutes a été offerte pour la direction et les enseignantes intéressées. L'objectif de cette rencontre était de leur expliquer le projet plus en détail afin qu'elles puissent prendre une décision éclairée quant à leur participation (Gaudreau, L., 2011). Cinq enseignantes se sont présentées à cette rencontre et ont choisi de participer au projet. Cependant, les données d'une enseignante ayant participé à la totalité de la formation ont été volontairement retirées du corpus étant donné que tant dans les pratiques déclarées (voir sections 3.4.1.1 et 3.4.1.2) que la pratique observée (voir section 3.4.1.3), elle n'a pas fait les exercices et les activités de présence attentive, ni dans le cadre d'une pratique personnelle ni dans le cadre scolaire.

Les quatre enseignantes restantes sont Caroline¹³ et Diane (enseignantes à l'éducation préscolaire [maternelle 5 ans]), Marguerite (enseignante d'une classe multiniveau au premier cycle du primaire, soit une classe combinée de première et de deuxième année) et Izia¹⁴ (enseignante d'une classe multiniveau au deuxième cycle du primaire, soit une classe combinée de troisième et de quatrième année). Elles sont toutes des femmes québécoises entre 39 et 41 ans ayant entre 13 et 16 ans d'expérience en enseignement. Il s'agit d'un échantillon non probabiliste proximal, car la sélection des individus n'est ni aléatoire ni au hasard (donc non probabiliste) et les individus sont choisis parce qu'ils sont accessibles dans le milieu visé par la recherche (donc proximal) (Gaudreau, L., 2011).

¹³ À l'été 2018, Caroline a quitté l'école des Petits-Explorateurs pour aller enseigner dans une autre école de la Commission scolaire Marie-Victorin, mais a tout de même choisi de participer au projet.

¹⁴ Des pseudonymes ont été employés pour préserver la confidentialité des propos des participantes lors des entretiens.

3.3 Description de la formation

Pour poursuivre la finalité *éducation* de la présente recherche-action, les participantes ont reçu une formation sur les IBPA et leur mise en œuvre en contexte scolaire. Comme il en sera question dans les sections suivantes, il s'agit d'une formation qui a été développée spécifiquement pour ce projet.

3.3.1 Conception de la formation

La formation a été conçue dans le respect des conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire présentées dans le cadre conceptuel. Elle avait pour double objectif d'inviter les participantes à intégrer une pratique de la présence attentive dans leur vie personnelle et de développer leur compétence en tant qu'enseignante de présence attentive afin de mettre en œuvre des interventions basées sur la présence attentive en classe.

Il a été choisi de ne pas mettre en application un programme déjà existant dans son intégralité afin d'offrir aux participantes l'opportunité à la fois de découvrir plusieurs ouvrages et programmes déjà existants et de développer leur autonomie d'action en matière d'IBPA. De plus, ce choix se justifie par le fait que les programmes et les formations actuellement disponibles sont, soit trop longs, soit trop élaborés au regard de la faisabilité et des objectifs de la recherche. Cependant, les différents ouvrages recensés aux tableaux 2.1 et 2.2 sur les principaux programmes d'IBPA pour les enseignants ainsi que pour les élèves à l'éducation préscolaire et en enseignement primaire ont servi d'inspiration dans la conception des séances.

La formation, intitulée *PAuse*¹⁵ à l'école, est constituée de six séances, dont le contenu est cohérent avec les conditions optimales déjà connues de mise en œuvre recensées à la section 2.3 du deuxième chapitre. C'est au regard de la faisabilité du projet que le choix de diviser la formation en six séances a été réalisé. Par ailleurs, il a été décidé que chacune des séances devrait comporter une partie informative soutenue par la présentation de différentes capsules conceptuelles, des moments pour l'échange et la réflexion, l'expérimentation d'activités de présence attentive (p. ex., manger en présence attentive, méditer) ainsi qu'un temps alloué pour la découverte et le choix des activités à expérimenter en classe.

Ainsi, la première séance a pour objectif d'inciter les participantes à cultiver personnellement la présence attentive avant de l'intégrer en classe. Plus spécifiquement, cette séance vise à initier les participantes à la présence attentive. L'intérêt et la pertinence de mettre en œuvre des interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire sont également abordés. La séance est d'une durée de trois heures, ce qui permet non seulement de jeter les bases du concept de présence attentive, mais aussi d'offrir aux participantes l'occasion de vivre une expérience de présence attentive. Les cinq autres séances sont d'une durée de deux heures.

La seconde séance a pour double objectif d'encourager le transfert des acquis de la pratique personnelle vers une dimension plus relationnelle et de jeter les bases de l'enseignement en présence attentive. Les sujets abordés sont, notamment la différence entre l'enseignement *en* présence attentive et l'enseignement *de la* présence attentive, son enseignement éthique et séculier et les conditions optimales déjà connues de mise en œuvre.

¹⁵ Les deux premières lettres du titre *PAuse* à l'école sont intentionnellement en majuscule pour rappeler l'abréviation de présence attentive (PA).

Tout au long de la période de formation, les participantes sont encouragées à maintenir leur pratique personnelle. C'est à partir de la troisième séance que la formation est davantage concentrée sur la mise en œuvre de la présence attentive en classe. Pour chacune des séances 3 à 6, un thème différent est abordé. Ces thèmes ont été choisis parmi ceux qui sont dominants dans la pratique de la présence attentive, à savoir l'attention, l'ouverture, la bienveillance et la gratitude. Il s'agit des thèmes les plus récurrents dans les programmes présentés à la section 2.2.2.

Comme l'attention est la pierre angulaire de la présence attentive, telle que définie par Kabat-Zinn (2003)¹⁶, ce thème est le premier à être abordé. L'attention peut être définie comme la capacité à privilégier certaines informations sensorielles (Lachaux, 2011). À la troisième séance, l'attention est abordée sous l'angle de différentes activités proposées aux enseignantes qui ont pour objectif d'aider les élèves à développer leur capacité à focaliser leur attention sur un objet choisi (Kaiser Greenland, 2016; Siaud-Facchin, 2014).

L'ouverture, deuxième thème abordé, fait également partie des composantes de la définition de l'état de présence attentive¹⁷. En présence attentive, l'ouverture suppose l'adoption d'une posture d'accueil face à l'expérience vécue (Ménard et Beresford, 2016). Le terme « ouverture » est souvent employé avec un terme connexe, soit l'acceptation. Selon Kaiser Greenland (2016), les enfants qui acceptent l'idée qu'il n'y a pas de réponse à toutes les questions développent plus facilement un sentiment de sécurité face aux incertitudes de la vie et peuvent ainsi être plus ouverts aux

¹⁶ Rappelons que la présence attentive est définie par Kabat-Zinn (2003) comme la « conscience qui émerge de l'attention que l'on porte intentionnellement, dans l'instant présent, sans jugement, à l'expérience qui se déroule moment après moment », une traduction libre de l'anglais : « the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and no judgementally to the unfolding of experience moment by moment » (p. 145).

¹⁷ Rappelons que l'état de présence attentive est l'état de conscience d'une personne lorsqu'elle dirige consciemment son attention vers ce qu'elle vit dans l'instant présent avec ouverture et acceptation (voir Bishop *et al.*, 2004).

différents points de vue, de même qu'à l'inconnu. Le thème abordé lors de la quatrième séance propose aux participantes des activités permettant de développer une attitude d'ouverture et d'acceptation chez les élèves.

Le troisième thème abordé, soit la bienveillance, a été choisi toujours en raison de sa forte présence dans les différents programmes scolaires d'IBPA. Comme les méditations de la méthode *Metta*, ou méditation de bienveillance, sont fréquentes dans les programmes destinés aux élèves, il apparaissait important d'explorer ce thème avec les participantes. La bienveillance est la disposition à porter un regard compréhensif, c'est-à-dire empathique et sans jugement, et à souhaiter le bien-être (Gueguen, 2017). Elle se doit d'être exercée autant vers soi-même qu'envers autrui (Nedelcu et Grégoire, 2016). À travers les actes de bienveillance, les enfants apprennent à développer leur compassion et leur empathie et, ce faisant, ils apprennent aussi à reconnaître l'impact qu'ont leurs paroles et leurs gestes sur autrui (Hawn Foundation, 2011). Le développement de ces habiletés permet d'accroître l'intelligence émotionnelle, laquelle est un prédicteur du succès de vie (Center for healthy minds University of Wisconsin-Madison, 2017). Le thème est abordé lors de la cinquième séance au moyen d'activités ayant pour objectif de développer la bienveillance chez les élèves.

Pour terminer, le thème de la sixième séance de formation est la gratitude. Elle se définit comme une émotion positive ressentie dans les situations où l'individu se perçoit comme étant bénéficiaire d'un bienfait, soit intentionnellement procuré par autrui ou par la nature ou la vie (Shankland et André, 2017). En augmentant la capacité à apprécier les expériences, à percevoir des bénéfices et à maintenir de bonnes relations sociales, elle génère de nombreuses conséquences positives sur la santé mentale, physique et sociale, non seulement de l'individu lui-même, mais également sur son entourage (Shankland et André, 2017). La gratitude provient, notamment de la capacité à percevoir les bienfaits procurés par autrui, la nature ou la

vie. Après avoir exploré la bienveillance avec les élèves, il apparaît logique d'aborder le thème de la gratitude. En effet, les élèves ayant réalisé différents actes de bienveillance et ayant bénéficié d'actes de bienveillance de la part d'autrui lors des semaines précédentes, il devient naturel d'explorer la reconnaissance et l'appréciation de ceux-ci, ce à quoi s'emploie le sentiment de gratitude et son expression. Le tableau 3.2 résume les thèmes et les intentions de chacune des séances de la formation qui a été offerte aux participantes dans le cadre de la présente recherche-action.

3.3.2 Déroulement de la formation

À la rencontre d'information, les enseignantes qui ont accepté de participer au projet de recherche ont signé le formulaire de consentement (formulaire à l'Annexe B).

La formation a commencé au mois de décembre 2018 et s'est terminée au mois de mars 2019. Les six séances ont eu lieu à intervalle de deux à quatre semaines afin d'offrir aux participantes suffisamment de temps pour cultiver personnellement la présence attentive, expérimenter en classe les activités des thèmes explorés lors des séances et analyser leur expérience à la fois personnelle et comme enseignante de présence attentive. Ainsi, entre les séances, les participantes ont été invitées à mettre en place des interventions concrètes en classe et l'équipe de recherche leur a offert d'aller modéliser une séance d'IBPA avec les élèves si elles en ressentaient le besoin, ce qui n'a pas été demandé.

Quoiqu'elles aient été préalablement conçues, les séances de formation ont été ajustées au fur et à mesure, en fonction des demandes et des besoins formulés par les participantes dans les réponses aux questionnaires (dont il sera question à la section 3.4.1.2). Le tableau 3.2 présente les séances de la formation ainsi qu'un échéancier dans lequel elles ont été offertes.

Tableau 3.2 : Présentation de la formation

Séance	Moment/ Durée	Intentions
1. L'introduction à la présence attentive et à la méditation	Décembre 2018 3h	Se familiariser avec la présence attentive et la méditation; Comprendre la problématique, l'intérêt et la pertinence d'introduire la présence attentive à l'école et dans ces niveaux; Identifier les conditions de mise en œuvre connues; Vivre une expérience en présence attentive; Vivre une expérience de méditation.
2. La mise en œuvre de la présence attentive en classe	Janvier 2019 2h	Comprendre les principes de base de l'enseignement en présence attentive; Encourager le transfert des acquis de la pratique personnelle vers une dimension plus relationnelle; Vivre une expérience de méditation.
3. L'attention	Janvier 2019 2h	Explorer le thème de l'attention; S'outiller pour introduire la présence attentive auprès des élèves; Explorer et choisir des activités pour aider les élèves à développer leur capacité à focaliser leur attention; Vivre une expérience de méditation.
4. L'ouverture	Février 2019 2h	Explorer le thème de l'ouverture; Explorer et choisir des activités pour aider les élèves à développer une attitude d'ouverture et d'acceptation; Vivre une expérience de méditation; Échanger à propos de leurs expériences de mise en œuvre vécues en classe.
5. La bienveillance	Février 2019 2h	Explorer le thème de la bienveillance; Explorer et choisir pour aider les élèves à développer la bienveillance; Vivre une expérience de méditation; Échanger à propos de leurs expériences de mise en œuvre vécues en classe.
6. La gratitude	Mars 2019 2h	Explorer le thème de la gratitude; Explorer et choisir des activités pour aider les élèves à développer la gratitude; Vivre une expérience de méditation; Échanger à propos de leurs expériences de mise en œuvre vécues en classe.

3.3.3 Responsabilités de la chercheuse et de l'équipe de direction

Pendant le déroulement de la formation, c'est la chercheuse qui a assuré la transmission des informations théoriques des séances de formation ainsi que l'explication des activités à faire en classe. Elle a aussi assumé la coordination du calendrier des activités de la formation et la responsabilité de la collecte de données tout au long du projet (voir sections 3.4.1 et 3.4.2).

Pour offrir les séances de formation, la chercheuse a été accompagnée par son équipe de direction. La directrice de recherche était responsable de guider les exercices de méditation en présence attentive à chacune des rencontres et de faire un retour sur l'expérience vécue par les participantes durant ces derniers. La codirectrice de recherche, quant à elle, a assuré la prise de notes qui a servi à ajuster les séances subséquentes. L'équipe de direction a également accompagné la chercheuse lors des temps d'observations participantes en classe (dont il sera question aux sections 3.4.1.3 et 3.4.2) afin de colliger le plus d'informations possible à des fins de recherche et en vue d'un retour avec les participantes.

3.3.4 Présentation de l'équipe de recherche

La chercheuse principale de la présente recherche a suivi le cours *Présence attentive : fondements et applications* (CAR-722B-50) en 2017 ainsi que le programme MBSR en 2018, offerts à l'UQAM. Elle a complété la formation *Mindful Educator Essentials* de *Mindful Schools* (voir tableau 2.1) en 2018. Elle pratique la méditation de présence attentive sur une base quotidienne depuis trois ans, en plus de pratiquer le yoga depuis plus de 15 ans.

Du côté de l'équipe de direction, Karine Rondeau a développé une expertise sur le plan de l'accompagnement du développement professionnel des personnes enseignantes et des interventions basées sur la présence attentive en milieux scolaires.

Elle a suivi le programme MBSR à deux reprises. Elle a complété le *Programme bases de l'ACT (Acceptance and Commitment therapy)* offert à l'Institut de psychologie contextuelle, la formation *La pleine conscience : théories, recherches et applications* offerte à l'Institut de formation en thérapie comportementale et cognitive ainsi que les formations *Mindful fundamentals*, *Mindful Educator Essentials* et *Mindful Communication* offertes par *Mindful Schools*. Elle a aussi amorcé le *Mindful Teacher Certification Program* dans cette même école. En outre, madame Rondeau a participé à la création du tout premier *Programme court de 2^e cycle sur la présence attentive* offert à l'Université du Québec à Montréal. Elle pratique quotidiennement la méditation de présence attentive et s'intéresse aux interventions basées sur la présence attentive depuis une dizaine d'années.

De son côté, Annie Charron est spécialiste des premiers apprentissages à l'éducation préscolaire. Elle a dirigé plusieurs projets de recherche-action avec des enseignantes à l'éducation préscolaire et au premier cycle du primaire. Elle a développé une expertise dans la conception de dispositif de formation et d'accompagnement auprès des enseignantes. Lors des observations en classe, elle utilise la photographie comme outils de collecte, ce qui a été repris dans le présent projet de recherche. Elle enseigne les cours liés à l'éducation préscolaire en formation initiale.

3.4 Collecte de données

Pour poursuivre la finalité *recherche* de la présente recherche-action, soit l'amélioration de l'état des connaissances quant aux conditions qui optimisent la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire, une collecte de données s'avère essentielle. Selon Savoie-Zajc (2011), les méthodes de collecte de données les plus généralement utilisées en recherche qualitative sont l'entretien, l'observation et l'usage de matériel écrit. Celles-ci doivent être suffisamment souples pour favoriser l'interaction avec les participantes et elles

gagnent à être combinées pour faire ressortir le plus d'informations possible et corroborer les données collectées (Savoie-Zajc, 2011). Selon Guay *et al.* (2016), les méthodes de collecte de données choisies dans le cadre d'une recherche-action doivent être pratiques, rigoureuses et recéler une pertinence dans les actions collectives.

3.4.1 Méthodes de collecte de données

Les méthodes de collecte de données qui ont été mises à contribution dans la présente recherche sont l'entretien individuel semi-dirigé, le questionnaire, l'observation participante, l'entretien de groupe et le journal de bord.

3.4.1.1 Entretien individuel semi-dirigé

L'entretien semi-dirigé est la méthode la plus utilisée dans la recherche qualitative en sciences de l'éducation (Gaudreau, L., 2011). De Landsheere (1979) le définit comme un entretien au cours duquel l'intervieweur accorde moins d'importance à l'uniformisation de la structure de l'entretien (p. ex., ordre des questions) qu'à l'information collectée elle-même. Ainsi, l'ordre dans lequel les thèmes sont abordés peut varier, pour autant que ceux-ci soient explorés au cours de l'entretien.

Dans le cadre du présent projet, deux entretiens individuels semi-dirigés ont été réalisés auprès de chacune des participantes, soit un entretien initial et un entretien final. Comme la recherche-action prend comme point d'ancrage un état jugé insatisfaisant (Guay *et al.*, 2016), l'objectif de l'entretien initial était 1) d'établir un premier contact individuel avec chacune des participantes et de vérifier l'état des préalables et des savoirs des participantes quant à la présence attentive et à sa mise en œuvre en classe ainsi que 2) de faire ressortir les attentes des participantes quant aux séances de formations. Ces entretiens initiaux ont donc essentiellement servi les finalités *action* et *éducation*. Les entretiens finaux ont servi, quant à eux, la finalité

recherche. Ils avaient pour objectif de dégager des informations relativement aux conditions optimales ayant facilité leur mise en œuvre pendant l'expérimentation en classe (ce qui inclut la manière dont les obstacles à la mise en œuvre ont été franchis, ou non, par les participantes). Le canevas de Gaudreau, L. (2011) a servi d'inspiration pour construire les canevas d'entretiens initial et final qui ont été utilisés (voir Annexes D et E).

3.4.1.2 Questionnaire

En contexte de recherche-action, le questionnaire permet de recueillir les réponses des participantes à des questions précises. Lorsqu'il est utilisé à l'étape de la définition de la problématique, il permet de recenser des informations en lien avec les perceptions, les opinions, l'état des préalables ou des savoirs des participantes (Guay *et al.*, 2016). Lorsqu'il est utilisé à l'étape de l'évaluation de l'action, il permet d'analyser l'évolution des perceptions, des opinions et des savoirs à la suite des actions de formation entreprises (Guay *et al.*, 2016). Guay *et al.* (2016) notent que le questionnaire gagne à être rigoureux, clair et concis, mais il n'a pas besoin d'être validé et standardisé.

Dans le cadre de ce projet, les questionnaires ont été employés à l'étape de l'évaluation de l'action. Les réponses des participantes ont permis 1) d'avoir un suivi de leur évolution séance après séance tant sur le plan de leur pratique personnelle que sur celui de leur mise en œuvre en classe et 2) d'adapter la formation au diapason des besoins des participantes tout au long de la formation. Ainsi, les questionnaires des trois premières séances ont servi davantage les finalités *action* et *éducation*, mais à mesure que les participantes mettaient en œuvre des IBPA dans leur classe (donc à partir de la troisième séance), des questions étaient orientées de façon à faire ressortir les éléments qui optimisent leur mise en œuvre, ce qui a servi également la finalité *recherche*. L'Annexe F présente les questionnaires.

3.4.1.3 Observation participante

L'observation permet de s'informer d'une situation autrement que par le témoignage des personnes qui la vivent (Savoie-Zajc, 2011). Martineau (2005) la définit comme « un outil de cueillette de données où le chercheur devient le témoin des comportements des individus et des pratiques au sein des groupes en séjournant sur les lieux mêmes où ils se déroulent » (p. 6). Elle permet de comparer les données de pratiques observées avec celles des pratiques déclarées qui seront, quant à elles, obtenues au moyen des entretiens. La coexistence de ces deux méthodes de collecte de données permet d'observer l'écart entre les pratiques déclarées et observées.

Dans le cadre du présent projet, la chercheuse a occupé, comme le suggère Savoie-Zajc (2011), une position très engagée en participant pleinement à la dynamique ambiante. Une observation participante par classe a été effectuée entre la troisième et la sixième séance, selon la volonté des participantes (aucune observation n'était prévue après la sixième séance, car un retour avec les participantes en groupe aurait été impossible, le cas échéant). En plus de recueillir des données de pratiques observées, les observations ont permis d'offrir une rétroaction aux participantes lors des séances subséquentes afin de souligner les conditions qui optimisent leur mise en œuvre.

En outre, avec l'accord des participantes et des parents d'élèves (formulaires de consentement aux Annexes B et C), une prise de photos a été réalisée lors des temps d'observation participante. Ces photos ont permis de conserver des traces concrètes de ce qui a été observé. Par la suite, présentées sous forme de narrations de photos, elles ont été employées en vue de relater les actions positives observées lors des séances de formations subséquentes. Ces narrations de photos ont servi à 1) montrer aux participantes ce qui a été réalisé dans la classe de chacune, 2) valoriser les actions des participantes, 3) générer un partage d'idées et 4) alimenter des discussions et des réflexions. De plus, contrairement au visionnement de séquences filmées, le

visionnement de photos lors de la formation permettait de ne pas couper le fil des échanges. Par ailleurs, ces photos pourront aussi être réutilisées dans l'éventualité de la mise sur pied d'une formation initiale ou continue, lors de conférences et dans des publications.

3.4.1.4 Entretien de groupe

L'entretien de groupe est adapté à la recherche-action et peut être utilisé à différents moments et à différentes fins d'une recherche (Baribeau et Germain, 2010). Il favorise les échanges dynamiques et permet d'identifier les consensus et les désaccords. Cependant, la difficulté pour certains participants de s'exprimer pleinement ainsi que le temps limité pour approfondir les sujets constituent des limites. Il est souvent conjugué aux entretiens individuels et à l'observation participante, ce qui permet une triangulation des données (Baribeau et Germain, 2010).

Dans le cadre de cette recherche, l'entretien de groupe a été mené à la toute fin des séances de formation, mais avant les derniers entretiens individuels afin de faire émerger le plus d'éléments possibles quant aux conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA des participantes. Les entretiens individuels menés à sa suite ont permis à celles qui n'ont pas eu l'occasion de prendre suffisamment la parole de s'exprimer ainsi que d'approfondir certains sujets qui méritaient de l'être.

3.4.1.5 Journal de bord

Le journal de bord est présenté par Savoie-Zajc (2011) comme un moyen d'augmenter la rigueur scientifique en agissant à titre de « mémoire vive » de la recherche. Il peut être un document soit en format papier, électronique ou vocal dans lequel le chercheur y consigne ses impressions et ses sentiments pendant la recherche (Savoie-Zajc, 2011). Tout au long de la présente recherche-action, un journal de bord

a été tenu par la chercheuse, soit à la suite des entretiens, des séances de formation et lors des observations. Elle y a noté de façon plus détaillée les incidents critiques, c'est-à-dire les actions qui ont fortement mobilisé les énergies de l'équipe (Guay *et al.*, 2016). De plus, ce journal de bord a été bonifié par l'ajout des notes d'observation prises par l'équipe de direction pendant les séances de formation. Les éléments consignés ont ensuite fait l'objet d'une analyse afin d'en faire ressortir des apprentissages, des pistes d'améliorations ainsi que des informations quant aux conditions qui ont optimisé la mise en œuvre des participantes en classe (Guay *et al.*, 2016).

3.4.2 Déroulement de la collecte de données

Au terme de cette section, un tableau illustrant la chronologie de l'utilisation de chacune des méthodes de collecte de données sera exposé. En novembre 2018, une première collecte de données a été effectuée au moyen d'entretiens individuels semi-dirigés initiaux menés auprès de chacune des participantes. Ces entretiens ont été menés par la chercheuse et ont eu lieu pendant la semaine qui précédait la première séance. Rappelons que ceux-ci ont servi les finalités *action* et *éducation*.

Selon Gaudreau, L. (2011), la durée d'un entretien varie idéalement entre une demi-heure et une heure afin de laisser suffisamment de temps pour aborder tous les éléments importants sans toutefois décourager les participantes. Cependant, comme les participantes n'avaient qu'une très vague idée de ce qu'est la présence attentive et n'avaient pas d'expérience en présence attentive à partager, ce premier entretien a été d'une durée se situant entre huit et 15 minutes. L'écoute des enregistrements audio a permis d'ajuster la formation en fonction des besoins nommés par les participantes.

Pendant la formation, soit entre décembre 2018 et mars 2019, plusieurs autres collectes de données ont été effectuées. Tout d'abord, un questionnaire pour chacune

des six séances a été distribué aux participantes. Une période de dix minutes à la fin de chaque séance a été allouée aux participantes afin qu'elles y répondent.

Ensuite, en février et mars 2019, les observations participantes, soit une par groupe, ont été effectuées en classe pendant une IBPA menée par l'enseignante participante. Ces observations ont commencé à la mi-parcours de la formation afin que les participantes aient à la fois le temps d'assimiler leur nouvelle pratique et d'ajuster leurs actions en fonction des commentaires reçus et du partage de pratique des autres participantes. De plus, des photos ont été prises avec l'accord des participantes et des parents d'élèves (formulaires aux Annexes B et C). Les deux membres de l'équipe de direction de recherche ont accompagné la chercheuse lors de ces observations et l'une procédait à la prise de photos pendant que l'autre procédait à la prise de notes avec la chercheuse. En avril 2019, soit deux semaines après la dernière séance de formation, l'entretien de groupe d'une durée d'une heure a été mené afin d'inciter le partage de vécu et d'encourager la réflexion.

La collecte de données s'est terminée en avril 2019 par un dernier entretien individuel semi-dirigé auprès des participantes. La durée de chaque entretien a été d'environ 30 minutes. Le canevas de cet entretien final est présenté à l'Annexe E. Ces entretiens ont été menés par la chercheuse et, avec le consentement des participantes, ont fait l'objet d'un enregistrement audio afin de pouvoir accéder aux témoignages ultérieurement. Le tableau 3.3 présente un échancier de la chronologie de collecte de données.

Tableau 3.3 : Chronologie de la collecte de données

Mois	Formation	Méthode de collecte	
Novembre 2018		Entretiens individuels semi-dirigés	
Décembre 2018	Séance 1	Questionnaire 1	
Janvier 2019	Séance 2	Questionnaire 2	
	Séance 3	Questionnaire 3	Observations participantes
Février 2019	Séance 4	Questionnaire 4	
	Séance 5	Questionnaire 5	
Mars 2019	Séance 6	Questionnaire 6	
Avril 2019		Entretien de groupe	
		Entretiens individuels semi-dirigés	

3.5 Analyse des données

L'analyse des données « consiste à faire émerger le sens qui se construit dans l'expérience de recherche » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 204). En recherche-action, en plus de servir la finalité *recherche*, ce sens construit sert d'outil de régulation en vue des finalités *action* et *éducation* (Guay *et al.*, 2016). Pour ce faire, l'analyse des données doit être effectuée en alternance avec la recherche. Ainsi, les données qui suivaient les finalités *action* et *éducation* pour la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire ont été analysées dans un délai d'une à deux semaines suivant leur collecte. Cette façon de procéder a permis de produire des constats préliminaires qui ont servi à l'ajustement des processus d'action et de formation.

En ce qui concerne les données recueillies pour l'atteinte de l'objectif de la recherche, la méthode d'analyse utilisée est une analyse thématique définie par Paillé et Mucchielli (2016) comme un outil précieux, notamment dans les cas d'une première expérience de recherche ainsi que dans le cadre d'une recherche-action. L'analyse

thématique consiste à « procéder systématiquement au repérage, au regroupement et, subsidiairement, à l'examen discursif des thèmes abordés dans un corpus » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 236). Selon ces auteurs, elle comporte deux principales fonctions, soit une fonction de repérage et une fonction de documentation (Paillé et Mucchielli, 2016). La fonction de repérage consiste à saisir l'ensemble des thèmes d'un corpus qui sont en lien avec l'objectif de recherche. La fonction de documentation, quant à elle, implique un corpus constitué de plusieurs documents ou témoignages de même type et consiste à documenter l'importance de certains thèmes au sein de l'ensemble thématique, ce qui inclut les récurrences et les regroupements. La démarche d'analyse de la présente recherche est présentée dans les paragraphes qui suivent.

Dans un premier temps, les enregistrements audios de l'entretien de groupe ainsi que des quatre entretiens individuels semi-dirigés finaux ont été transcrits par la chercheuse, puis importés dans le logiciel d'analyse qualitative MAXQDA 2018. Les réponses aux questionnaires ainsi que les données du journal de bord de la chercheuse ont également été importées dans ce même logiciel afin de compléter le corpus.

Par la suite, l'analyse thématique du corpus a été réalisée en cinq étapes, soit 1) l'appropriation du corpus, 2) la thématization en continu, 3) la hiérarchisation des thèmes, 4) un deuxième cycle de thématization en continu et 5) le reclassement des thèmes. L'étape de l'appropriation du corpus correspond à plusieurs lectures du corpus accompagnées de diverses formes de marquage (surlignage, annotation) afin d'avoir une vue d'ensemble des données (Paillé et Mucchielli, 2016). Cette étape s'est opérée lors de la transcription des verbatims, puis a été suivie de deux cycles de relecture et marquage successifs. La deuxième étape, soit celle de la thématization en continu, consiste en une « démarche ininterrompue d'attribution des thèmes et, simultanément, de construction de l'arbre thématique » (Paillé et Mucchielli, 2016, p. 241). La démarche en continue est suggérée par ces auteurs dans les situations où le

corpus est plus humble et la démarche du chercheur est plus personnelle, ce qui est le cas présent. Ainsi, les thèmes ont été relevés en lien avec le corpus, puis fusionnés au besoin. Par la suite, lors de la troisième étape, une première tentative de hiérarchisation des thèmes a été effectuée. Plusieurs thèmes ont alors été fusionnés ou subdivisés, selon les cas, puis regroupés et hiérarchisés, ce qui a donné lieu à une première version de l'arbre thématique. Ensuite, lors de la quatrième étape, la totalité du corpus a fait l'objet d'un second cycle de thématisation afin de vérifier la pertinence de la dénomination des thèmes établis et pour permettre l'émergence d'autres thèmes qui auraient pu échapper au premier cycle de thématisation. Finalement, la cinquième étape a été similaire à la troisième et a consisté à préciser les thèmes et produire une version aboutie de l'arbre thématique.

3.6 Rigueur scientifique

Les critères méthodologiques de Guba et Lincoln (1982) et Lincoln et Guba (1985) ont été employés pour s'assurer de la rigueur de la recherche. Ces critères sont au nombre de quatre, soit les critères de crédibilité, de transférabilité, de fiabilité et de confirmation.

Le critère de crédibilité consiste en la vérification de « la plausibilité de l'interprétation du phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). Les moyens utilisés pour l'assurer dans cette recherche-action a été la triangulation des méthodes de collecte de données et des sources. La triangulation des méthodes doit être assurée par le recours à plusieurs modes de collecte des données (Savoie-Zajc, 2011). La triangulation des sources, quant à elle, doit être assurée par la comparaison des points de vue des participantes avec celui de la chercheuse, c'est-à-dire par comparaison entre le corpus relatif aux pratiques déclarées et celui des pratiques observées (Guay *et al.*, 2016). C'est ce qui a été réalisé dans la présente recherche.

Le critère de transférabilité vise à assurer la possibilité de reproduction des résultats de la recherche par la description du contexte de la présente recherche-action, de sorte que d'autres chercheurs ou groupe puissent juger de son adéquation à leur propre contexte (Savoie-Zajc, 2011). Le journal de bord a été le principal moyen utilisé.

Le critère de fiabilité fait référence à la cohérence entre la question de recherche, son évolution, le déroulement de la recherche et les résultats obtenus (Savoie-Zajc, 2011). La production du journal de bord a permis de respecter ce critère.

Le critère de confirmation fait référence à la rigueur de la collecte et de l'analyse des données de la recherche (Savoie-Zajc, 2011). C'est pour s'en assurer que la justification des méthodes de collecte de données a été réalisée à la section 3.4.1. De plus, malgré le fait qu'il n'y ait pas eu de contre-codage pour effectuer une vérification externe des données, l'équipe de direction de recherche a assuré un encadrement rigoureux lors de la démarche d'analyse des données. Un consultant externe¹⁸ a également offert ses conseils d'analyse et a assuré la révision de l'arbre thématique tout au long de sa refonte. Ces mesures d'encadrement permettent de confirmer la qualité de l'analyse des données.

De plus, les questionnements spécifiques à la recherche-action que proposent Bradbury et Reason (2008) ont servi de base à la chercheuse afin d'assurer la validité de la recherche. Guay et Prud'homme (2011) résumant ces questions ainsi :

1. La démarche de recherche-action vise-t-elle explicitement le développement d'une pratique interactive de recherche?

¹⁸ Le vérificateur externe est Pierre Paillé, professeur à la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke et expert des méthodes et de l'analyse qualitatives. Il a consacré plusieurs ouvrages aux méthodologies qualitatives, dont le principal ouvrage utilisé en référence pour l'analyse des résultats de cette recherche.

2. Est-elle guidée par une activité réflexive centrée sur les retombées pratiques?
3. Est-elle inclusive de la pluralité des connaissances?
4. Est-elle ancrée dans une recherche de signifiante?
5. Cherche-t-elle à faire émerger de nouvelles structures qui se maintiennent au terme de la démarche?

3.7 Considérations éthiques

Comme le recommandent Gaudreau, L. (2011) et Thouin (2014), un formulaire de consentement a été distribué aux participantes lors de la rencontre d'information (Annexe B) pour respecter les principes éthiques régissant les recherches menées avec les sujets humains. De plus, en décembre 2018, un formulaire de consentement destiné aux parents ou tuteurs d'élèves a été distribué (Annexe C). Il s'agit du formulaire d'autorisation pour l'utilisation des photos ou des propos de leur enfant dans le cadre d'une formation initiale ou continue, lors de conférences et dans des publications. Il était spécifié dans chacun de ces formulaires que les participantes ou les élèves impliqués avaient la possibilité de se retirer en tout temps, sans devoir se justifier et sans subir de préjudice. Cette mesure a été prise afin de respecter le principe du consentement libre et éclairé (Gaudreau, L., 2011; Thouin, 2014). En ce qui concerne le principe du « respect de la vie privée et de la confidentialité » (Thouin, 2014), des sujets, les renseignements recueillis dans le cadre de cette recherche ont été transformés en données anonymes à l'aide de l'utilisation de pseudonymes lors du traitement et de la publication. Les données seront conservées sous clé par la chercheuse principale pour une durée de sept ans et seront détruites par la suite, comme le suggère Thouin (2014). De plus, la chercheuse garantit la confidentialité des propos des participantes lors des entretiens individuels. Ces propos ne seront jamais divulgués à d'autres fins que dans le cadre de cette recherche, d'une formation initiale ou continue, lors de conférences et dans des publications.

La chercheuse s'est engagée à demeurer disponible tout au long du déroulement du projet afin de répondre aux questions des participantes, de la direction de l'école, de la commission scolaire ainsi que des parents ou tuteurs d'élèves concernés.

Aucune compensation financière n'a été offerte pour la participation au projet. Cependant, la Commission scolaire Marie-Victorin a accepté de payer pour les suppléants afin de libérer les participantes pendant les heures de classe pour assister aux séances de formation. Elles n'ont donc pas subi de perte de revenu et n'ont pas eu à travailler d'heures supplémentaires pour assister aux séances.

Ce projet a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE) afin d'en assurer la conformité au regard des normes éthiques de l'Université du Québec à Montréal. Le certificat éthique est présenté à l'Annexe G.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Le présent chapitre expose les résultats de l'analyse thématique annoncée dans le chapitre précédent. Il est divisé en six parties. La première partie présente l'ensemble des conditions au regard de la pratique personnelle des participantes. La deuxième partie présente l'ensemble des conditions relatives à l'infrastructure ayant soutenu les participantes dans leur mise en œuvre. La troisième partie présente les conditions ayant soutenu la mise en œuvre des IBPA dans la classe, plus précisément. La quatrième partie présente les conditions qui ont fait obstacle directement ou indirectement à la mise en œuvre d'IBPA. La cinquième partie répond à l'objectif spécifique de la recherche en faisant ressortir les conditions optimalisant la mise en œuvre qui ont été relevées par les participantes. Finalement, la dernière partie résume ce chapitre et présente une synthèse des résultats.

Les résultats présentés reflètent l'ensemble des participantes, ils ne sont pas traités de façon individuelle. L'Annexe H présente l'arbre thématique dans sa globalité afin d'offrir une vue d'ensemble des conditions qui sont ressorties de l'analyse du corpus. Les prochaines sections exposent les résultats selon les six parties annoncées.

4.1 Conditions soutenant la pratique personnelle des participantes

Les conditions qui ont soutenu la pratique personnelle de la présence attentive chez les participantes ont été divisées en deux types de conditions : 1) les conditions

relatives à leur engagement dans cette pratique et 2) celles relatives au soutien dont elles avaient besoin pour persister. La figure 4.1 présente l'ensemble des conditions qui ont soutenu les participantes dans leur pratique personnelle de la présence attentive.

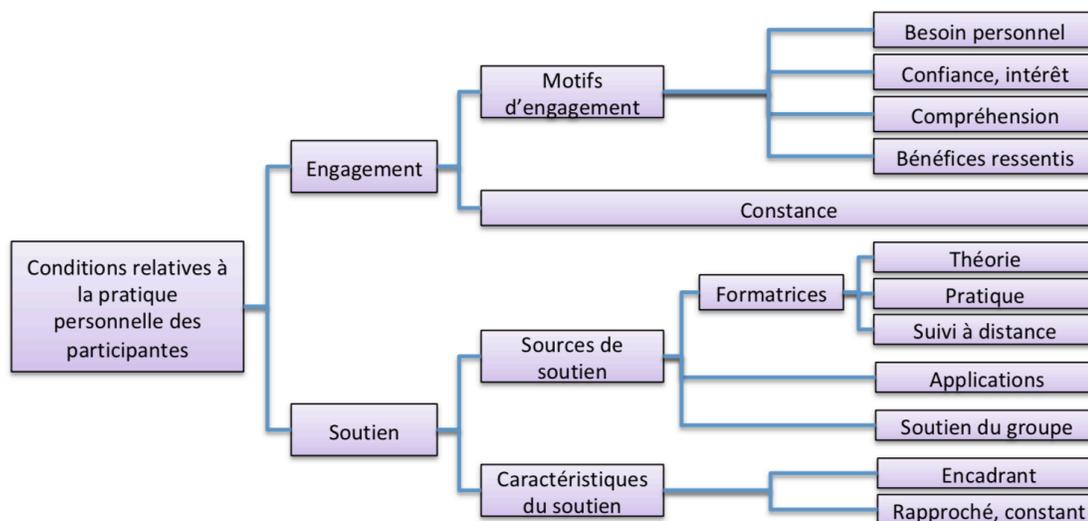


Figure 4.1 Conditions relatives à la pratique personnelle des participantes

4.1.1 Engagement

L'engagement des participantes dans la pratique personnelle de la présence attentive est apparu comme étant fondamental avant même de mettre en œuvre la présence attentive en classe. Les conditions émergentes relatives à l'engagement des participantes sont soit en lien avec les motifs d'engagement, soit relatives à la constance de l'engagement.

4.1.1.1 Motifs d'engagement

Plusieurs motifs sont ressortis comme étant déterminants dans l'engagement des participantes dans la pratique personnelle de la présence attentive. Ceux-ci pouvaient être soit des motifs d'adhésion, soit des motifs de poursuite dans la démarche. Les

motifs d'adhésion qui ont été nommés par les participantes sont nombreux. D'abord, toutes les participantes ont dit vouloir intégrer la présence attentive en réponse à un besoin personnel. Les propos de cette participante l'illustrent bien : « *J'aimerais réussir à le faire parce que je bouge beaucoup, il faut que j'apprenne à m'arrêter. [...] mon corps me le dit* » (Caroline I)¹⁹. Certaines participantes ont affirmé vouloir s'engager dans ce projet, en raison de la confiance qu'elles avaient en cette approche et d'autres s'y sont engagées par curiosité ou par intérêt, après avoir entendu parler de la présence attentive dans certains médias ou par des connaissances. De façon unanime, elles ont aussi accepté de s'engager dans la pratique personnelle de la présence attentive afin de pouvoir en posséder une compréhension, ce qu'elles voyaient comme un prérequis essentiel pour pouvoir l'appliquer en classe. Ce motif d'adhésion s'est d'ailleurs rapidement transformé en motif de poursuite, car en intégrant cette pratique dans leur vie personnelle, les participantes ont réalisé l'importance de comprendre la présence attentive par le vécu, comme l'explique Marguerite :

Moi, j'ai toujours trouvé que c'est important de comprendre avant d'enseigner, [...] je pense qu'il n'y a aucune façon de comprendre la présence attentive si on n'a pas [fait]. [...] Ça [ne] peut pas se comprendre que par la théorie, à mon avis. Je trouve que c'est important. (F)

Le fait d'en ressentir des bénéfices a également été un motif important de poursuite. Parmi ceux-ci, des participantes ont affirmé se sentir moins fatiguées qu'à l'habitude, moins irritables, plus énergiques et plus en mesure de prendre des décisions réfléchies. Ces bénéfices ressentis ont d'ailleurs soutenu la constance de leur engagement dans la pratique.

¹⁹ Les codes utilisés relativement aux témoignages des participantes sont les suivants: I : entretien initial, F : entretien final, G : entretien de groupe, Q : questionnaire, O : observation participantes et J : journal de bord.

4.1.1.2 Constance de l'engagement

La constance de l'engagement des participantes dans leur pratique personnelle de la présence attentive, c'est-à-dire leur persistance à pratiquer malgré les difficultés rencontrées, a également été importante pour son maintien. Izïa a d'ailleurs dit à ce sujet : « *Le soutien dans la pratique [m'a aidée]. J'ai vu que j'[en] avais besoin [...], que ça m'apportait beaucoup de pratiquer plus régulièrement, [...] j'étais plus solide comme enseignante* » (F). Cet extrait illustre également l'importance de soutenir les participantes, ce dont il est question dans la section suivante.

4.1.2 Soutien des participantes dans leur pratique personnelle de la présence attentive

Des conditions relatives au soutien dont les participantes avaient besoin pour persister dans leur pratique personnelle de la présence attentive sont présentées selon 1) les sources de soutien et 2) les caractéristiques du soutien.

4.1.2.1 Sources de soutien

Les participantes ont nommé plusieurs sources de soutien qui les ont aidées à maintenir leur engagement dans leur pratique personnelle. D'abord, il y a eu le soutien des formatrices. Pouvoir se référer à des personnes spécialisées en la matière était rassurant pour elles. Elles ont dit avoir eu besoin de ce soutien tant pour les enseignements théoriques que pour la pratique de la présence attentive. Les enseignements théoriques les ont aidées dans leur compréhension de la présence attentive et des IBPA, comme l'a déclaré Izïa : « *Un peu comme mes élèves, j'ai besoin de comprendre pourquoi, j'ai besoin d'être nourrie [...]* » (G). Le soutien des formatrices dans la pratique de la présence attentive a aussi été très important, comme l'indique Izïa : « *Méditer par moi-même [...] ça me faisait peur. Vraiment. Puis là on l'a vécu, on a vécu différentes formes, [...] c'est comme si je me suis permis moi aussi de varier les formes* » (G).

De plus, il est ressorti très fortement que le soutien à distance de la chercheuse-formatrice a été déterminant pour encourager les participantes à maintenir la constance de leur pratique. Ce soutien prenait la forme de courriels envoyés entre les séances, à raison d'environ un courriel par semaine. Le courriel comportait souvent des capsules d'informations supplémentaires et des vidéos de méditations optionnelles à expérimenter à la maison. Ces suppléments informatisés ont été motivants et rassurants pour les participantes, comme l'a indiqué Izïa : « *J'aimais beaucoup quand il y avait une méditation qui était reliée [à ce qu'on avait vu pendant la séance]. Des fois, il y avait comme un petit plus d'infos. Moi ça me remettait dedans* » (G). Par ailleurs, une autre source de soutien pour certaines participantes a été les applications gratuites de méditations qu'elles se sont procurées par elles-mêmes (p. ex., *Serenity*). Ces participantes ont expliqué que ces applications étaient essentielles à leur pratique personnelle, car elles ne se sentaient pas encore à l'aise de méditer dans le silence, préférant suivre des méditations guidées. Finalement, le soutien du groupe est ressorti comme une condition optimisant l'engagement des participantes, comme le mentionne Marguerite : « *Je pense que ce qui m'aide le plus, c'est de savoir qu'on va se revoir en groupe et en parler* » (Q).

4.1.2.2 Caractéristiques du soutien

Certaines caractéristiques du soutien apporté ont été relevées par les participantes. D'abord, il était important que le soutien soit encadrant, c'est-à-dire que celui-ci serve de cadre et parfois réoriente les participantes qui avaient l'impression de faire fausse route dans leur pratique personnelle de la présence attentive. À titre d'exemple, voici ce qu'Izïa a dit à ce sujet :

J'ai aimé ça avoir le devoir [de pratiquer], c'est drôle à dire. Je le faisais [avant], mais de manière irrégulière, et je pense que je n'avais pas les bon[ne]s [attitudes]. En tous cas, je me jugeais dans ma pratique, je trouvais que je n'avais pas les bonnes façons. De le vivre de manière vraiment très régulière, on nous imposait de le faire tous les jours, donc là,

je l'ai vécu comme ça, [...] on échangeait un peu des façons de faire. Je sentais que j'avais des ressources. Donc j'ai trouvé ça très agréable. (F)

De plus, les participantes ont indiqué qu'elles avaient besoin d'une certaine forme de contrainte, comme il en est fait mention dans l'extrait précédent. Finalement, le soutien se devait d'être rapproché et constant, car toutes les participantes ont dit avoir besoin de beaucoup de soutien pour les encourager à persister.

4.2 Conditions relatives à l'infrastructure soutenant les participantes dans leur mise en œuvre

Les conditions relatives à l'infrastructure soutenant les participantes dans leur démarche de mise en œuvre ont été divisées en trois types de conditions : 1) celles relatives à la formation qu'elles ont reçue, 2) celles relatives au matériel et aux ressources didactiques dont elles disposaient et 3) celles relatives à l'appui de l'entourage dans leur mise en œuvre. La figure 4.2 présente l'ensemble des conditions relatives à l'infrastructure qui a soutenu les participantes dans leur démarche de mise en œuvre.

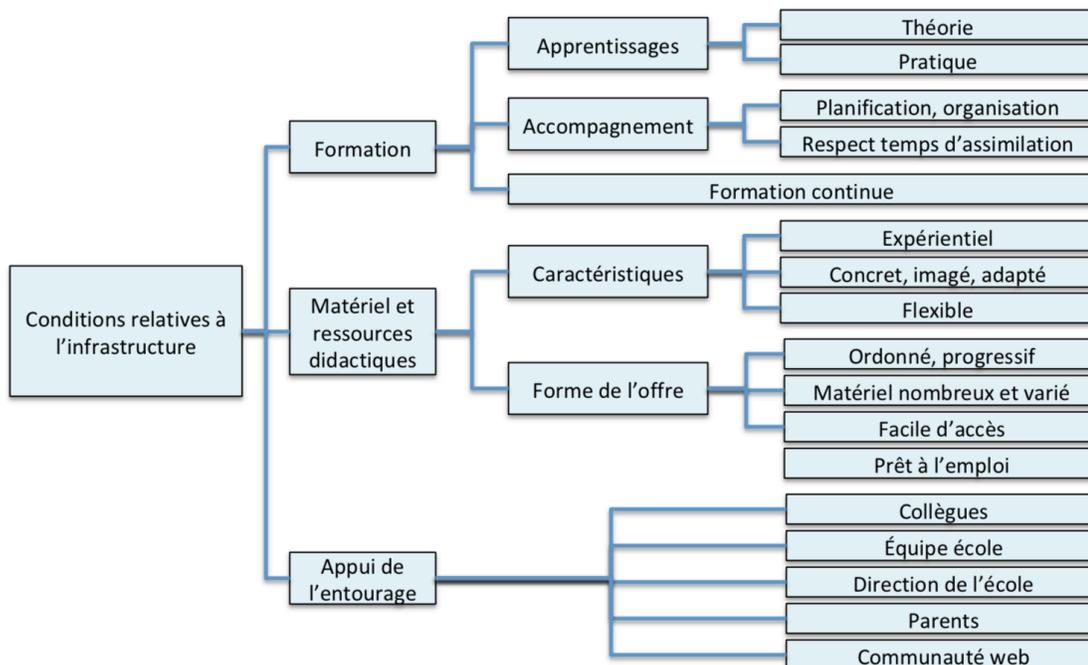


Figure 4.2 Conditions relatives à l'infrastructure

4.2.1 Formation

Les participantes ont perçu le fait de recevoir une formation comme une condition indispensable dans leur mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, et ce, tant pour les apprentissages qu'elles y ont faits que pour l'accompagnement, dont elles ont bénéficié. Elles ont aussi formulé le souhait d'éventuellement pouvoir profiter d'une formation continue ou d'une mise à jour.

4.2.1.1 Apprentissages

Les apprentissages réalisés par les participantes durant la formation qui ont été identifiés comme importants pour les soutenir dans leur mise en œuvre étaient de deux ordres, soit les apprentissages théoriques et les apprentissages pratiques. Il est ressorti clairement de l'analyse qu'avant de mettre en œuvre la présence attentive dans leur classe, les participantes ont eu besoin de comprendre les fondements sur

lesquelles se basent les IBPA en contexte scolaire ainsi que la théorie soutenant chacun des thèmes. Par exemple, elles ont particulièrement apprécié les capsules conceptuelles qui leur ont été présentées pour chacun des quatre thèmes abordés lors des séances 3, 4, 5 et 6, comme l'exprime Izïa :

J'ai l'impression qu'il faut avoir fait la formation [...], [si non] je pense qu'il y a des nuances, il y a des éléments qu'on pourrait échapper. [...] Sur du long terme, pour être sûr que c'est solide, et peut-être aussi pour l'espèce d'éthique qui est sous-jacente [à la mise en œuvre des IBPA]. (F)

De plus, les participantes ont unanimement souligné l'importance d'expérimenter elles-mêmes durant la formation les activités qu'elles allaient proposer aux élèves. Le fait de vivre soi-même ces activités leur permettait de se familiariser avec celles-ci et de se les approprier avant de les mettre en œuvre en classe (p. ex., cela leur permettait de voir venir les difficultés susceptibles d'être rencontrées en classe).

4.2.1.2 Accompagnement en lien avec l'infrastructure

L'accompagnement qui a été offert aux participantes durant la formation, notamment en ce qui concerne la planification et l'organisation des activités, a été bénéfique pour la majorité d'entre elles. Elles ont apprécié avoir des suggestions d'activités pour ne pas avoir à les construire elles-mêmes, étant donné qu'elles se sentaient encore débutantes en matière d'enseignement de la présence attentive. Elles ont également dit que la portion théorique des séances de formation pendant lesquelles le thème de la séance était approfondi était nécessaire, car elles ont dit que cela les aidait à comprendre pourquoi elles font les activités. En outre, elles ont dit avoir besoin d'un accompagnement qui respecte leur temps d'assimilation, donc leur rythme d'apprentissage et de mise en œuvre. Selon elles, il aurait été préférable d'espacer les séances de formation aux trois semaines pour leur laisser plus de temps pour expérimenter les activités en classe.

4.2.1.3 Formation continue

Toutes les participantes ont dit souhaiter refaire cette formation dans quelques années ou vivre une formation de type « an 2 », car elles croient qu'elles auront besoin encore de soutien pour ne pas perdre leur motivation et pour développer davantage leur pratique et leurs connaissances quant à d'autres thèmes qui n'ont pas été abordés dans le cadre de cette formation.

4.2.2 Matériel et ressources didactiques

Le fait d'avoir accès à du matériel et à des ressources didactiques en lien avec les IBPA (p. ex., des exercices tirés de programmes déjà existants, des œuvres de littérature jeunesse) a été relevé à plusieurs reprises par les participantes. Les précisions, quant aux conditions de matériel et des ressources didactiques, sont exposées selon 1) leurs caractéristiques propres et 2) la forme dans laquelle l'ensemble du matériel, des ressources et des activités a été présenté aux participantes, qui sera appelée la forme de l'offre.

4.2.2.1 Caractéristiques

Selon ce que les participantes ont rapporté, les activités qui ont eu du succès auprès d'elles-mêmes et des élèves et qui favorisaient le bon déroulement de la mise en œuvre en classe possèdent certaines caractéristiques communes. D'abord, elles ont un volet expérientiel qui, semble-t-il, invitait les élèves à la découverte à partir de leur expérimentation personnelle (p. ex., faire vivre aux élèves une activité pendant laquelle ils goûtaient un aliment en présence attentive). Ensuite, ces activités sont concrètes, imagées et adaptées au stade développemental du groupe d'élèves à qui elles s'adressent (p. ex., le niveau de langage était adapté, les activités étaient assorties d'exemples concrets). Finalement, les participantes qui enseignaient au primaire ont précisé que les activités flexibles sur le plan du temps sont avantageuses, car il est possible de les adapter à leur horaire de classe souvent très chargé (p. ex.,

une activité qui peut se faire de façon succincte, mais qui peut également être bonifiée pour une version plus longue). Cette précision n'a pas été apportée par les enseignantes à l'éducation préscolaire, car elles ont déclaré qu'elles disposaient de plus de temps pour piloter leurs activités.

4.2.2.2 Forme de l'offre

Les participantes ont souligné la grande importance de la façon dont les activités leur ont été présentées. Lorsqu'un ensemble d'activités était présenté suivant un ordre déjà établi, cela a été perçu comme très facilitant pour elles, comme l'explique ici Caroline lorsqu'elle parle du matériel qui l'a aidée : « *il y a les cartes [...] [Mindful games], ça je les aimais bien, mais il fallait que je structure un peu. Il n'y avait [...] pas d'ordre vraiment. Tandis que le livre [Je découvre la méditation], il y a un ordre logique des choses [...]. C'était plus facile* » (F). Dans le même ordre d'idées, Izïa aurait souhaité avoir accès à une planification d'activités (p. ex., un programme) à l'intention d'une école complète, c'est-à-dire « *un continuum de maternelle à 6^e année* » (F). Selon elle, ce type de planification des activités serait aidant, car elle souhaite pouvoir s'appropriier des activités que ses élèves n'auraient pas déjà expérimentées d'une année à l'autre. Dans ce projet, elle savait qu'une partie de ses futurs élèves auraient déjà vécu les activités proposées l'année précédente, car les activités de la formation étaient sensiblement les mêmes pour tous les groupes.

De plus, les participantes ont dit avoir besoin de matériel nombreux et varié afin d'être en mesure de diversifier les propositions faites aux élèves, car, comme le nomme Diane: « *les enfants, ils se tannent vite hein! Les élèves aujourd'hui ont besoin de nouveauté* » (F). Elles ont aussi nommé avoir besoin de matériel facile d'accès, c'est-à-dire qu'elles ne souhaitaient pas avoir à chercher longtemps pour celui-ci et elles appréciaient le matériel prêt à être utilisé, car elles ne se sentaient pas encore assez compétentes pour développer elles-mêmes leurs activités. Finalement, elles ont affirmé que le fait d'avoir accès à des ressources (p. ex., un site internet avec

des suggestions d'activités ou un groupe d'échange d'enseignants pour partager des idées) serait très aidant.

4.2.3 Appui de l'entourage

L'appui, dont ont bénéficié certaines participantes, s'est également avéré déterminant. Elles ont nommé cinq types d'appui qui les ont soutenues ou qu'elles auraient aimé avoir pour les soutenir : 1) l'appui de collègues qui se sont engagés dans la même démarche qu'elles, 2) l'appui de l'équipe-école, 3) l'appui de la direction de l'école, 4) l'appui des parents d'élèves et 5) l'appui d'une communauté web.

4.2.3.1 Appui de collègues

L'appui des collègues qui ont participé à la recherche a été porteur, car les participantes se partageaient leurs expérimentations réalisées en classe. Elles pouvaient ainsi se donner des conseils au sujet d'activités expérimentées ou d'astuces découvertes. Caroline, qui était la seule participante à être dans une autre école, a d'ailleurs dit à ce sujet : « *Je pense que la seule chose qui aurait peut-être pu m'aider, c'est d'avoir des collègues avec moi qui le font aussi, [...] d'échanger des activités, de [...] s'en parler [...].* » (F).

4.2.3.2 Appui de l'équipe-école

Toutes les participantes ont déclaré qu'il serait aidant que tous les enseignants de l'école mettent en œuvre des IBPA dans leur classe. Selon les enseignantes à l'éducation préscolaire, cette continuité dans l'école serait bénéfique, car il serait motivant pour elles de savoir que ce qu'elles ont mis en place pour leurs élèves serait réinvesti dans les années futures, comme l'explique Diane:

J'ai confiance que ça se poursuive aussi après ça au premier cycle. [...] ça va permettre vraiment une continuité, pis ça [ne] sera pas extraterrestre de

faire ça, ça va être juste normal de faire ça rendu au premier cycle, [...] de s'installer pis de méditer. (F)

Les enseignantes au primaire ont aussi nommé le souhait d'avoir une continuité dans l'école afin que chaque année leur classe puisse bénéficier de la présence d'élèves déjà expérimentés en matière de présence attentive.

4.2.3.3 Appui de la direction de l'école

L'appui de la direction de l'école, à la fois financier (en dégagant les fonds nécessaires pour libérer les participantes pendant les heures de classe) et moral (en se présentant avec enthousiasme aux deux premières séances de la formation) a été un appui noté par les participantes. Diane déclare ceci à ce sujet : « *C'est un must d'être libéré comme prof pour le faire parce que je [ne] me serais pas vue après l'école, aller faire cette formation-là de 4h à 6h. Ça aurait été une contrainte* » (F).

4.2.3.4 Appui des parents d'élèves

Deux participantes ont informé les parents de leurs élèves des activités relatives à la présence attentive qui ont été réalisées en classe. Ces dernières ont affirmé que plusieurs d'entre eux s'y sont intéressés et ont prolongé certaines activités à la maison. Cela leur a semblé facilitant dans leur mise en œuvre en classe, car selon leurs observations, ces élèves semblaient intégrer plus rapidement les apprentissages en lien avec la présence attentive.

4.2.3.5 Appui d'une communauté web

Les participantes ont déclaré qu'elles auraient apprécié pouvoir profiter d'une communauté web pour pouvoir échanger, comme le dit Izïa :

On avait parlé [...] d'avoir un blogue, [...] ça me nourrit beaucoup de pouvoir observer ce que les autres ont fait, avoir des commentaires [...]. [Et,] moi aussi, de conseiller à partir de ce que j'ai vécu. C'est sûr que ça

reste des expériences vraiment propres à chaque groupe, à chaque instant, mais j'ai l'impression qu'un blogue, ça pourrait être quelque chose qui, justement, relie tout ça. (G)

4.3 Conditions au regard de la pratique en classe avec les élèves

Voici maintenant les conditions qui ont soutenu les participantes dans la mise en œuvre des IBPA dans la classe précisément. Ces conditions sont présentées sous forme d'actions concrètes que les participantes ont perçues comme étant facilitantes pour le bon déroulement des IBPA dans leur classe. Six types d'actions ont été relevés: 1) incarner et modéliser la présence attentive, 2) y investir du temps de classe, 3) susciter l'intérêt des élèves pour la présence attentive, 4) soutenir les élèves dans leurs expérimentations, 5) maintenir un environnement propice à la pratique et aux apprentissages et 6) persévérer. La figure 4.3 présente l'ensemble des conditions qui ont soutenu les participantes dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, c'est-à-dire relatives à la pratique en classe avec les élèves.

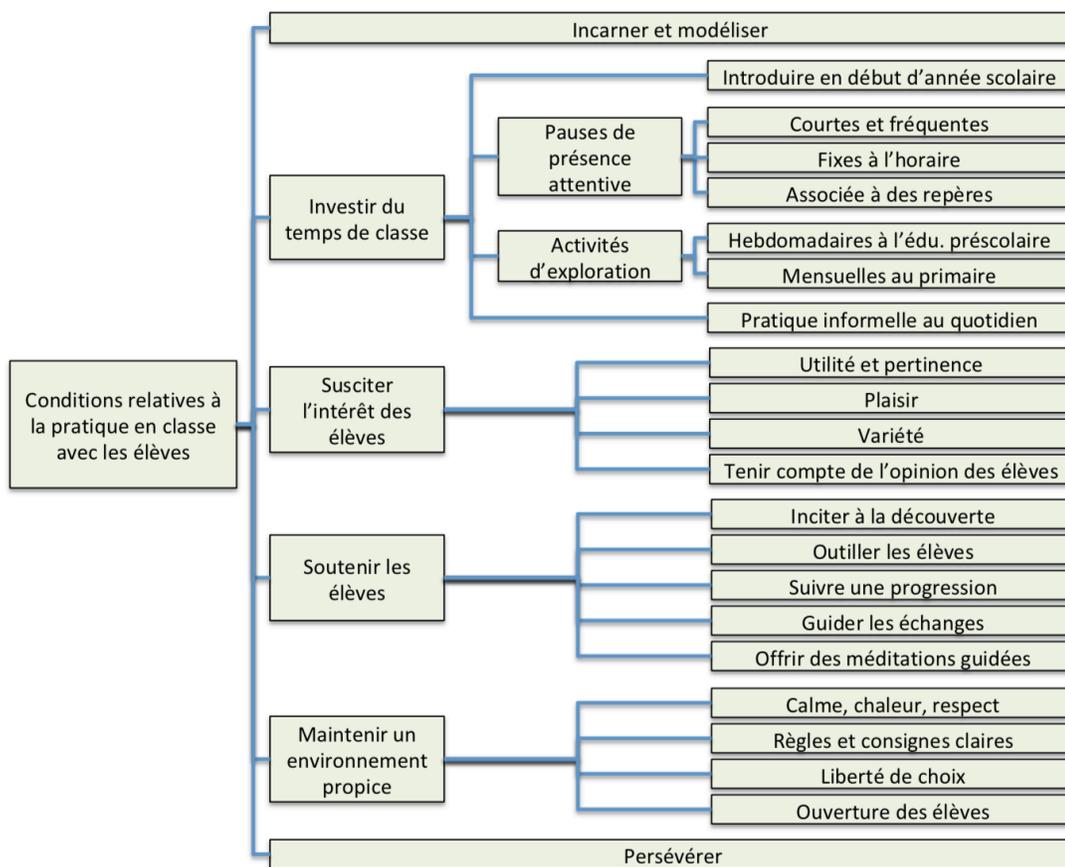


Figure 4.3 Conditions relatives à la pratique en classe avec les élèves

4.3.1 Incarner et modéliser la présence attentive

À l’instar de la première condition déjà connue optimisant la mise en œuvre d’IBPA en contexte scolaire, les participantes ont souligné l’importance d’incarner et de modéliser la présence attentive. Marguerite en explique ici les raisons : « *Je parle en connaissance de cause [lorsque je leur parle de présence attentive] et mes élèves sont sensibles à mon authenticité. Parler de moi, mes limites, mes difficultés les aide à s’engager dans la démarche et à s’accepter* » (Q). Et Diane ajoute :

Je vois que c’est essentiel [d’incarner la présence attentive]. Au début, [...] je me disais : « bah... [...] j’tu vraiment obligée de le faire ? ». [...]

Enfin, [...] je pense que c'est nécessaire parce que [...] les enfants le sentent [...] quand ça vient de nous. (F)

4.3.2 Investir du temps

Voici les conditions relevées par les participantes qui sont relatives au temps. Elles sont présentées selon : 1) le moment idéal dans l'année scolaire pour introduire la présence attentive en classe, 2) la quantité de temps à investir en classe pour les pauses attentives quotidiennes, 3) la quantité de temps à investir en classe pour les activités d'exploration périodiques et 4) l'intégration des pratiques informelles de présence attentive en classe.

4.3.2.1 Moment pour introduire la présence attentive en classe

À l'unanimité, les participantes ont déclaré qu'il a été difficile pour elles d'introduire la présence attentive avec les élèves en cours d'année scolaire. Les raisons les plus souvent évoquées sont la difficulté d'insérer les activités et les pauses de présence attentive à un horaire déjà planifié et chargé, ainsi que la résistance de certains élèves à bousculer leur routine déjà établie. Toutes les participantes ont affirmé qu'il serait facilitant d'instaurer les pauses et les activités de présence attentive dès le début de l'année scolaire, ce qu'elles ont dit souhaiter faire dès la prochaine année scolaire.

4.3.2.2 Pauses de présence attentive

À l'instar de la troisième condition déjà connue dans la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire, les participantes ont rapporté qu'il était important de pratiquer des pauses de présence attentive, c'est-à-dire des périodes de méditation formelle, tous les jours. Selon elles, ces pauses doivent être courtes, fréquentes et à des moments fixés à l'horaire. Par exemple, Diane a instauré trois petites pauses quotidiennes de méditation d'environ 3 minutes, soit une en début de journée, une au retour du dîner et une à la fin de la journée, après avoir rangé la classe, juste avant de faire le sac d'école. Les participantes ont unanimement dit qu'il était important que ces pauses

soient courtes pour respecter la capacité des élèves. Elles ont aussi insisté sur l'importance de les intégrer à la routine, comme le déclare Caroline dans l'extrait suivant: « *le mettre dans l'horaire, puis de le mettre fixe à des moments de la journée, [fait en sorte] [...] qu'on ne passe pas à côté. Les enfants le savent, c'est toujours là. Puis ça permet que ça ne tombe pas dans l'oubli* » (F). Il était aussi important que ces pauses soient associées à des repères sonores ou visuels, comme une musique annonciatrice ou un pictogramme inséré dans le tableau de la routine de la journée afin que les élèves s'y préparent mentalement.

4.3.2.3 Activités d'exploration de la présence attentive

En plus des pauses quotidiennes de pratique de présence attentive, il était important de dégager périodiquement du temps pour des activités d'exploration de la présence attentive. Pendant ces périodes, l'enseignante prenait une plage de temps plus importante (p. ex., 30 minutes) pour animer une activité d'exploration sur un thème en particulier et pour faire un retour pendant lequel les élèves étaient invités à partager leurs réflexions. Les participantes qui sont à l'éducation préscolaire ont dit qu'allouer une période d'environ 30 minutes par semaine aux activités d'exploration était optimal pour elles. Les participantes qui enseignent au primaire, quant à elles, ont préféré y consacrer une période par trois semaines ou par mois afin de ne pas le sentir comme une surcharge, comme le déclare Izïa :

Je pense que dans notre réalité, si je le commence en début d'année [...], que je veux [pouvoir faire des activités de présence attentive] un peu tout le temps, [...] et que je ne le sente pas comme une surcharge [...], peut-être [qu'en faire] aux trois semaines [serait réaliste]. (F)

4.3.2.4 Intégration des pratiques informelles

En plus des périodes de pratique formelle, appliquer la présence attentive de façon informelle dans le quotidien de la classe a semblé important, comme l'affirme Diane:

[Il faut] que tu sois capable de l'appliquer à n'importe quelle situation, parce que toutes les situations s'y prêtent aussi. Donc je pense qu'il y a de ça aussi, de oui on le planifie dans notre horaire, une activité ou deux, mais je pense aussi qu'au quotidien, à n'importe quel moment, quand toi tu y crois et que tu l'as vécu, ben je pense que c'est plus facile de faire des liens avec un peu n'importe quoi dans ton quotidien. [...] Je pense que ça, ça fait partie [de la mise en œuvre]. (F)

Pour les participantes, l'intégration de pratique informelle ne représentait pas un investissement de temps significatif et relève plutôt de l'incarnation et de la modélisation de la présence attentive, ce dont il a été question à la section 4.3.1.

4.3.3 Susciter l'intérêt des élèves

Susciter l'intérêt des élèves pour la présence attentive est ressorti comme un élément important pour faciliter sa mise en œuvre en classe. Les participantes ont relevé quatre façons de susciter leur intérêt. Premièrement, elles ont constaté qu'il est important que les élèves comprennent l'utilité et la pertinence de pratiquer la présence attentive en classe, tant à l'éducation préscolaire qu'au primaire. Par exemple, les élèves de Diane ont semblé démontrer qu'ils saisissaient l'utilité des pauses de présence attentives :

Même s'ils sont en maternelle, ils sont capables de dire [...]: « oui ça nous ferait du bien ». [...] J'avais beaucoup d'élèves qui me disaient : « J'ai mal à la tête » en fin de journée en réunion. Puis [avec les élèves, on a discuté et] on s'est dit [...] [que] ça pourrait être notre méditation qu'on met là dans l'horaire. (F)

De son côté, Izia a également suscité l'intérêt de ses élèves de 2^e cycle du primaire envers les IBPA en démontrant leur pertinence. Elle déclare : « *il y [...] a [des élèves] qui sont un peu réfractaires à cette démarche-là, mais si on va un peu convaincre leur mental que c'est pertinent, je pense qu'ils y adhèrent de plus en plus* (F). Et Marguerite affirme : « *j'ai [...] accroché [mes élèves] [...] avec des vidéos scientifiques avec des explications du cerveau, en leur montrant qu'est-ce que ça fait*

[...] » (G). Les participantes ont également constaté que faire prendre conscience aux élèves des bénéfices qu'ils ressentait en lien avec leur pratique de présence attentive (p. ex., évoluer dans un environnement plus calme, être en mesure de s'apaiser soi-même) contribuait à leur faire comprendre la pertinence de mettre en œuvre des IBPA dans leur classe. Deuxièmement, les participantes ont constaté que les IBPA qui étaient perçues comme plaisantes aux yeux des élèves connaissaient plus de succès auprès d'eux. Dans l'extrait suivant, Caroline illustre le contexte plaisant qu'elle a instauré dans sa classe lors des moments d'activités de présence attentive : « *C'est comme un petit cadeau, [...] un autre contexte. On prend le temps de parler de nous, de comment on se sent, on se fait un petit cadeau de se connecter au présent. [...], c'est vraiment plaisant* » (G). Il semble ainsi important d'apporter une dimension de plaisir relative à la mise en œuvre d'IBPA en classe. Troisièmement, la variété des IBPA est apparue déterminante pour susciter et renouveler l'intérêt des élèves. Par exemple, Diane dit : « *Je dois changer les méditations, car [les élèves] commencent à être moins motivés* » (Q). Quatrièmement, tenir compte de l'opinion des élèves lors de la mise en œuvre a été une pratique gagnante pour les participantes. Par exemple, les participantes ont consulté leurs élèves lorsqu'est venu le temps de choisir les moments fixes de pauses quotidiennes de présence attentive. Izïa a exprimé, à ce sujet, qu'elle souhaitait « *être à l'écoute des suggestions que [les élèves] apportent pour que ce soit [...] créé ensemble, que ce soit vraiment une œuvre de groupe [...]. Je trouve qu'au 2e cycle, c'est comme ça qu'ils embarquent vraiment beaucoup* » (F).

4.3.4 Soutenir les élèves dans leurs expérimentations des IBPA

Tout comme il a été déterminant de soutenir les participantes dans leur pratique personnelle de la présence attentive, l'importance d'offrir un soutien aux élèves a été rapportée par la majorité d'entre elles. Cinq principales façons de soutenir les élèves dans leur expérimentation de la présence attentive ont été relevées. D'abord, au-delà

de susciter l'intérêt des élèves (comme il en a été question à la section précédente), certains d'entre eux ont eu besoin d'être incités à la découverte. Voici ce que Diane rapporte à ce sujet : « *au début j'ai été obligée, à un moment donné, de mettre des petits autocollants sur la main de ceux qui le faisaient bien* » (F), pour encourager les autres élèves à essayer. Elle a également outillé les élèves de la façon qui suit :

J'ai présenté plusieurs façons de méditer, puis maintenant je dis [...] : « *choisis la position avec laquelle tu te sens le plus à l'aise, que t'es le mieux dans ton corps* ». J'en ai qui font des méditations les pieds sur la chaise. [...] Au début, ils n'étaient pas confortables avec ça, ils n'aimaient pas ça. Je l'ai obligé la première fois pour tout le monde. Pis là, [...] ils ressortent les chaises, [...] il y en a qui sont mieux assis à leur place... [...] J'ai essayé plusieurs possibilités, puis maintenant je les laisse libres d'aller. (F)

Cette déclaration de Diane illustre à la fois l'importance d'inciter et d'outiller les élèves, c'est-à-dire de leur offrir plusieurs possibilités de pratique de présence attentive. Ensuite, l'importance de suivre une progression dans les apprentissages et le développement des habilités des élèves a été soulignée. D'une part, ceci fait référence à l'importance d'être à l'écoute de la capacité des élèves à être en présence attentive. Par exemple, Izia relate ceci : « *au début, si tu [...] laisses [les élèves méditer] 5 minutes, ils se désorganisent plus qu'ils en profitent. Je pense que ça peut être progressif [...]* » (F). D'autre part, suivre une progression dans les apprentissages signifie suivre un ordre logique dans la présentation des IBPA aux élèves, comme le souligne Caroline : « *c'est plus facile [pour les élèves] de se concentrer sur la respiration, après ça sur les sensations du corps, après ça [la] visualisation, après [...] la météo intérieure. [...]. Je trouvais que la gradation était intéressante* » (F). De plus, il a été gagnant de guider des échanges après les activités d'exploration de présence attentive, comme le mentionne ici Marguerite : « *ce qui aide beaucoup, [...] c'est de parler avec les enfants, c'est de les faire remarquer ce que ça change : « qu'est-ce que vous remarquez de différent ? Est-ce que vous voyez ? »* » (F). Ces

échanges aidaient les élèves à prendre conscience de ce qui se passait en eux, ce qui fait évoluer leur habileté à la présence attentive. Par contre, les participantes n'ont pas guidé d'échange après chacune des pauses quotidiennes de présence attentive en raison de la quantité de temps que cela impliquerait et pour éviter le caractère répétitif et lassant de ce que cet exercice quotidien pourrait engendrer. Finalement, le fait d'offrir des méditations guidées lors des pauses de présence attentive a été facilitant pour les élèves, comme l'explique Caroline :

[Je] guide les méditations aussi à certains moments. Les enfants, ça les aide, puis ils me l'ont dit : « *c'est plus facile d'écouter ce que tu dis* », par exemple quand on explorait notre corps, des sensations dans notre corps, [...] je parlais des pieds : « comment tu te sens dans tes pieds ? ». [...] On dirait que c'était plus facile pour eux parce qu'ils savaient [...] où est-ce qu'ils devaient fixer leur attention. (F)

4.3.5 Maintenir un environnement propice à la pratique et aux apprentissages

L'environnement dans lequel se sont déroulés les IBPA en classe a joué un rôle déterminant dans leur succès. Pour maintenir un environnement propice à la pratique des IBPA et aux apprentissages qui en découlent, les participantes ont nommé quatre éléments : 1) une ambiance calme, chaleureuse et respectueuse, 2) des règles et des consignes claires, 3) offrir une liberté de choix et 4) l'ouverture des élèves face à la présence attentive. Premièrement, il était essentiel de maintenir une ambiance calme, chaleureuse et respectueuse, à la fois lors des pratiques formelles de présence attentives et lors des activités d'exploration. Caroline décrit l'ambiance d'un moment d'échange ainsi :

Quand on fait une activité [...] dirigée, avec méditation guidée, [on a] la petite couverture. [À] la discussion, ils sont encore tous enveloppés, tous calmes, pis ça [ne] parle pas fort, la lumière est éteinte. C'est vraiment beau à voir. Ils sont tous ramollis. C'est là qu'on a des beaux échanges. C'est vraiment [...] surprenant. (F)

C'est d'ailleurs ce type d'ambiance qu'ont pu observer les trois membres de l'équipe de recherche lors des moments d'observation participante. Pour préserver cette ambiance, la notion de respect a été abordée par les participantes, et ce, à deux niveaux. D'abord, le respect des propos que partagent les élèves (ou le fait qu'ils décident de ne pas partager) lors des échanges et le respect du droit des élèves de pouvoir s'exercer dans le calme et le silence lors des pratiques formelles. Le deuxième élément essentiel pour maintenir un environnement propice est d'ailleurs relatif aux règles et aux consignes de la classe. En effet, les participantes ont mentionné que les IBPA se déroulaient bien lorsque les consignes étaient bien énoncées et que les règles étaient clairement établies, comme l'explique Izïa : « *En mettant au clair mes attentes ([par exemple, le] droit de ne pas participer tant qu'on respecte les autres, [le] silence, rester dans sa bulle) et en les répétant au besoin, cela ramène un climat propice à la présence attentive.* » (Q). Ces conditions ont également été remarquées par les formatrices lors de leur passage en classe pour les observations participantes. L'extrait précédent aborde également le troisième élément, soit celui d'offrir aux élèves la liberté de pratiquer la présence attentive ou de ne pas le faire, tant qu'ils respectent les deux premiers éléments. Cette liberté de choix est aussi applicable en ce qui concerne la façon (p. ex., position, yeux fermés ou ouverts) dont les élèves préfèrent méditer, comme il en a été question à la section précédente. Le quatrième élément pour maintenir un environnement propice concerne l'ouverture que démontrent les élèves envers les IBPA. Les participantes ont remarqué sans surprise que plus il y a d'élèves qui sont ouverts à cette approche et moins il y a d'élèves réfractaires, plus il est facile de piloter les IBPA. Diane remarque d'ailleurs que : « *plus on va le commencer tôt dans l'année, moins il va y avoir de réticence de certains enfants, parce que quand ils commencent l'année, surtout à la maternelle, [...] tout est nouveau, tout est beau, ils sont ouverts à tout* » (F), ce qui rappelle ce dont il a été question à la section 4.3.2.1.

4.3.6 Persévérer

La persévérance des participantes devant les obstacles rencontrés dans leur mise en œuvre d'IBPA en classe a contribué au succès de la démarche. Caroline l'illustre dans cet extrait :

Il y a [des élèves] qui grouillaient plus avant, puis là ils bougent un peu moins [pendant les pauses de présence attentive]. Je vois une évolution. C'est sûr que ceux qui le font bien, je vois les effets plus vite. [...] Je le vois dans leur comportement. Pis ceux qui bougent plus, [...] je vois qu'il y a un peu moins d'effet, mais ce n'est pas grave. Je vois qu'ils essaient un peu plus. [...] Ça fait son chemin. (G)

Par leur persévérance, les participantes ont ainsi réussi à surmonter un certain nombre d'obstacles rencontrés dans leur mise en œuvre.

4.4 Obstacles à la mise en œuvre d'IBPA

Dans leur démarche de mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, les participantes ont fait face à des obstacles, dont certains leur ont donné plus de fil à retordre. Quoique ceux-ci ne répondent pas directement à l'objectif de recherche, il apparaît intéressant d'en relever les plus saillants. Ces obstacles sont présentés en deux catégories, les obstacles rencontrés dans leur pratique personnelle de la présence attentive et ceux qu'elles ont rencontrés dans la mise en œuvre dans leur classe. La figure 4.4 expose l'ensemble des obstacles identifiés par les participantes dans la présente recherche-action.

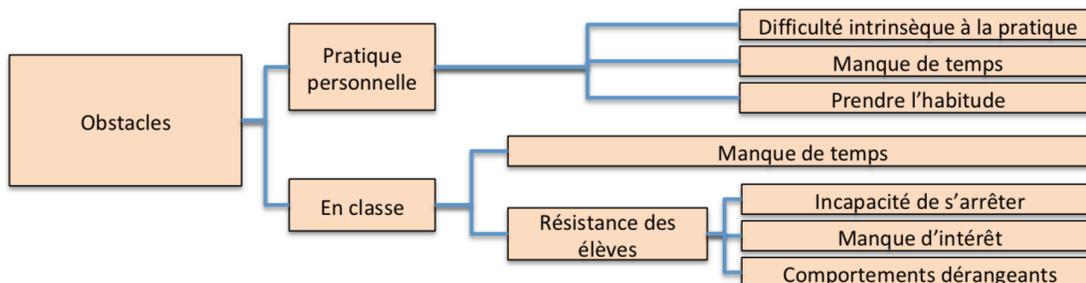


Figure 4.4 Obstacles rencontrés par les participants

4.4.1 Obstacles rencontrés dans la pratique personnelle

L'intégration d'une pratique personnelle de la présence attentive ne s'est pas réalisée sans difficulté pour les participantes. La première difficulté rencontrée est celle qui est inhérente à la pratique de la présence attentive, c'est-à-dire la difficulté de s'immobiliser pendant un certain temps et de rediriger continuellement son attention, comme en témoigne ici Caroline : « *Je ne trouvais pas ça facile, parce que je trouvais ça long, rien faire pendant 2, 3, 4 minutes. Des fois je regardais et là [je me disais] : « Ahhh juste trois minutes ! », je n'étais déjà plus capable* » (F). Le manque de temps a également été relevé à maintes reprises par les participantes comme un obstacle pour intégrer cette pratique dans leur quotidien déjà chargé. Diane l'explique ainsi : « *les midis occupés par des comités m'empêchent de faire ma méditation le midi et on dirait que j'oublie de la refaire plus tard* » (G). Cet extrait illustre également une autre difficulté rencontrée par les participantes, en plus de celle de manquer de temps, soit celle d'intégrer une nouvelle habitude dans leur vie. En effet, il arrivait parfois que les participantes aient du temps libre, mais elles oubliaient de faire leur pratique de méditation. Marguerite résume le tout ainsi : « *J'ai trouvé ça dur. J'ai trouvé ça dur parce que c'est comme un beat à prendre. C'est une discipline à apporter, trouver une façon de rentrer quelque chose dans ma vie sans rien sortir. C'est ça.* » (F).

4.4.2 Obstacles rencontrés dans la mise en œuvre d'IBPA en classe

Les obstacles qu'ont rencontrés les participantes lors de leur mise en œuvre d'IBPA dans leur classe sont à deux niveaux. D'abord, comme c'était aussi le cas dans leur pratique personnelle, certaines participantes ont dit manquer de temps dans leur horaire de classe chargé. Ensuite, elles ont dû faire face à la résistance de certains élèves.

4.4.2.1 Manque de temps en classe

Les participantes qui enseignent au primaire ont déclaré qu'il était difficile pour elles de dégager du temps de classe pour mettre en œuvre des IBPA, comme l'explique ici Izïa : *« Je me sens vraiment contrainte dans le programme au 2e cycle [...]. J'entendais toutes les activités et j'me disais : « Ah ! Ça c'est l'fun ! », j'étais très stimulée par nos formations, mais de les mettre en place, je sens que je n'ai pas ce temps-là »* (G). Cette difficulté n'a cependant pas été relevée par les participantes qui enseignent à l'éducation préscolaire. Au contraire, elles ont dit avoir beaucoup de temps pour mettre en œuvre les IBPA dans leur classe, Diane ajoutant même que : *« ça fait exactement partie du programme du présco[laire]. Ça s'imbrique parfaitement »* (F).

4.4.2.2 Résistance des élèves

La résistance des élèves a été un sujet de discussion fréquente entre les participantes, car celle-ci faisait obstacle au bon déroulement des activités et des pauses de présence attentive. Les participantes ont noté deux raisons pour lesquelles certains élèves offraient une résistance : l'incapacité de s'arrêter, donc d'effectuer les exercices qui étaient demandés, et le manque d'intérêt pour les IBPA. L'incapacité de s'arrêter a été rencontrée plus souvent chez les élèves à l'éducation préscolaire, comme le dit Caroline : *« j'ai [des élèves] qui ont énormément de difficulté à s'arrêter »* (G), mais également chez les élèves plus âgés, comme le dit Izïa : *« ils ne sont pas capables,*

pour l'instant, d'être avec soi, puis d'être juste là » (G). D'autres élèves, plus souvent les élèves plus âgés, ont démontré une absence d'intérêt envers les IBPA qui leur étaient présentés, de sorte qu'ils ne s'engageaient pas dans l'activité proposée. Izïa l'illustre dans ce propos : « il y a [des élèves] qui, visiblement, en ont rien à faire, [...] et au 2e cycle, on dirait qu'il y a l'effet « je suis préado, je suis cool, moi je n'ai pas besoin de ça ». Je les laissais le vivre, puis [...] c'était « on est dans le respect » (G). Or, que ce soit en raison d'une incapacité ou d'un manque d'intérêt que certains élèves offraient une résistance, cette dernière se traduisait souvent par des comportements dérangeants face auxquels les participantes ont dû intervenir. Izïa illustre un type de comportements dérangeants auquel elle a fait face : « [Il y a des élèves] [...] qui se regroupent, ils se collent, [...] ils ne se parlent pas nécessairement, mais ils se « gossent » pendant la méditation. [...] Ça [...] change l'ambiance » (G). De son côté, Diane souligne qu'elle a parfois dû faire des retours avec les élèves sur leurs comportements en classe pour rappeler les consignes, car « il y avait des élèves qui nommaient que ceux qui bougeaient, ça les dérangeait dans leur méditation [...] » (F).

4.5 Conditions principales optimisant mise en œuvre d'IBPA dégagées en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire

À la lumière des résultats qui ont été exposés, voici les conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe qui ont été dégagées dans cette recherche-action. Ces conditions sont présentées en deux sections, soit 1) celles qui sont déjà connues et qui ont été confirmées par les participantes et 2) les nouvelles conditions révélées dans cette recherche-action.

4.5.1 Conditions de mise en œuvre d'IBPA déjà connues et confirmées

Les conditions déjà connues de mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire et qui ont été présentées dans le cadre conceptuel de ce mémoire sont 1) la pratique personnelle

de l'enseignant, 2) la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive et 3) la constance de la pratique. La première condition et la troisième condition déjà connues ont été directement confirmées par les participantes et la deuxième l'a été indirectement.

4.5.1.1 Pratique personnelle de l'enseignant

Comme il a été mentionné à la section 4.3.1, les participantes ont confirmé à l'unanimité que leur pratique personnelle de la présence attentive était nécessaire pour optimiser leur mise en œuvre d'IBPA dans la classe, comme le résume ici Caroline : « *en l'ayant fait avant, on dirait que je comprends un peu plus ce qu'ils ont besoin pour que ça soit plus facile* » (F). Parmi les conditions relevées à la section 4.1 qui ont favorisé la pratique personnelle des participantes, il en ressort premièrement que pour qu'un enseignant intègre une pratique de la présence attentive dans sa vie personnelle, il doit s'y engager volontairement. En d'autres termes, il est inutile d'imposer cette pratique à un enseignant qui ne souhaite pas personnellement y adhérer. En second, il est très facilitant pour les enseignants qui souhaitent intégrer cette pratique dans leur vie personnelle d'avoir accès à un soutien dans cette démarche.

4.5.1.2 Compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive

Les participantes n'ont pas mentionné de manière explicite que la compétence en matière d'enseignement de la présence attentive était une condition optimisant la mise en œuvre d'IBPA en classe. Néanmoins, elles ont exprimé à maintes reprises la nécessité, pour elles, de suivre une formation, ce qui reflète un souci de se doter de compétences en la matière. De plus, les formatrices ont noté que les participantes ont repoussé le moment de la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe tant qu'elles ne sont pas senties compétentes pour le faire. Il est donc pertinent de croire que pour les participantes, faire preuve de compétence en matière d'enseignement de la présence

attentive est une condition optimalisant sa mise en œuvre en classe. Il en sera davantage question au prochain chapitre.

4.5.1.3 Constance de la pratique

Les participantes ont unanimement reconnu que la constance de la pratique de la présence attentive est une condition optimale, tant dans sa mise en œuvre en classe qu'au niveau de la pratique personnelle. Cependant, certaines participantes ont éprouvé de la difficulté à maintenir cette constance tout au long de la formation. Elles ont toutefois affirmé que la pratique en classe leur assurait une forme de constance quotidienne lorsqu'elle n'y arrivait pas dans leur vie personnelle, comme en témoigne Caroline : « *c'était plus difficile de le faire pour moi [dans ma vie personnelle] que de le faire [en classe] parce qu'avec les élèves, c'est dans l'horaire, c'est là. Chez nous, y a un imprévu, y a ci, y a ça, ce n'est pas comme à l'école* » (G).

4.5.2 Nouvelles conditions optimalisant la mise en œuvre d'IBPA en classe

Cette recherche-action a permis de révéler les conditions optimalisant la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire qui n'avait pas été soulignées dans le cadre conceptuel de ce mémoire. Ces conditions pour une mise en œuvre d'IBPA optimisée en classe sont : 1) un enseignant formé en matière de mise en œuvre d'IBPA, 2) un soutien de la communauté, 3) un environnement de classe dans lequel les règles et les consignes sont clairement établies et 4) un accès à du matériel et des ressources didactiques de qualité en matière d'IBPA en contexte scolaire.

4.5.2.1 Formation des enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive

La formation des enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive ressort comme une condition

optimalisant la mise en œuvre d'IBPA dans ce contexte scolaire. Selon ce que les participantes ont rapporté, il est important que la formation soit offerte, non pas comme une intervention ponctuelle, mais bien sur une période de temps prolongée (p. ex., sur quelques semaines ou quelques mois) afin de leur laisser le temps d'assimiler cette approche et d'expérimenter en classe. Il est également important que les enseignants aient accès à une forme de support d'un expert en matière d'IBPA en contexte scolaire (p. ex., possibilité de communiquer avec le formateur entre les séances de formation, accès à une communauté web) au moins pendant la période d'assimilation des nouvelles connaissances et habiletés, donc qu'ils soient accompagnés dans cette démarche. Idéalement, la formation doit sensibiliser les enseignants à susciter l'intérêt des élèves pour les IBPA et leur enseigner à les soutenir dans leurs découvertes de la présence attentive, en plus de communiquer les fondements des IBPA et de leur pratique en classe. Elle doit également permettre aux enseignants d'expérimenter la présence attentive à deux niveaux, à savoir sur le plan personnel et en tant qu'enseignant de la présence attentive.

4.5.2.2 Soutien de la communauté

Le soutien de la communauté scolaire est également une condition optimale dans la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire. Par communauté scolaire, il est question, notamment des autres collègues enseignants, de la direction d'établissement, de la commission scolaire et des parents d'élèves. Qui plus est, une école dans laquelle tous les enseignants de l'éducation préscolaire aux enseignants de 6^e année mettraient volontairement en œuvre des IBPA dans leur classe pourrait être une situation des plus favorables au succès de la démarche, car comme il a été expliqué à la section 4.2.3, ce plus grand nombre d'intervenants contribuerait à tisser un soutien des plus riches pour les enseignants.

4.5.2.3 Environnement de classe

L'environnement de classe dans lequel sont mis en œuvre les IBPA constitue une autre condition déterminante dans le succès de la démarche. Pour être optimal, l'enseignant doit être en mesure d'instaurer un climat de classe chaleureux et respectueux (p. ex., un climat de bienveillance). Il doit également établir des règles et des consignes claires. Ce type de gestion de la classe doit être instauré avant de mettre en œuvre les IBPA en contexte scolaire (rappelons que le contrôle comportemental n'est pas un objectif de la majorité des programmes d'IBPA en contexte scolaire, quoiqu'il puisse éventuellement l'améliorer).

4.5.2.4 Accès à du matériel et des ressources didactiques

La dernière condition optimalisant la mise en œuvre dégagée par cette recherche-action est l'accès à du matériel et à des ressources didactiques nombreux et de qualité en matière d'enseignement de la présence attentive. En plus des conditions spécifiques quant à la qualité de matériel et des ressources didactiques spécifiées à la section 4.2.2 (et ses sous-sections), une ressource de type communauté web semblerait constituer un soutien important pour les enseignants. En effet, les participantes ont exprimé le désir de pouvoir échanger avec d'autres enseignants qui mettent en œuvre des IBPA et ont dit que cette condition pourrait les soutenir dans la pérennité de leur mise en œuvre. Finalement, un programme proposant une panoplie d'activités échelonnées de l'éducation préscolaire jusqu'à la 6^e année du primaire serait salubre dans le cas d'une école qui souhaiterait mettre en œuvre des IBPA à tous les niveaux scolaires.

4.6 Synthèse du chapitre

En résumé, les résultats qui ont émergé de l'analyse thématique des données ont été classifiés en quatre regroupements, les trois premiers comportant les conditions qui

ont optimisé la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et le quatrième comportant les conditions qui ont fait obstacle à la mise en œuvre. À partir de ces résultats, il a été possible de constater que les conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire qui ont été présentées dans le cadre conceptuel de ce mémoire, c'est-à-dire 1) la pratique personnelle de l'enseignant, 2) la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive et 3) la constance de la pratique, ont aussi été confirmées comme étant des conditions optimales par les participantes. En plus de ces conditions déjà connues, quatre autres conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire ont été dévoilées par cette recherche-action, soit 1) un enseignant formé en matière de mise en œuvre d'IBPA, 2) un soutien de la communauté, 3) un environnement de classe dans lequel les règles et les consignes sont clairement établies et 4) un accès à du matériel et des ressources didactiques de qualité en matière d'IBPA en contexte scolaire. Ces conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire font l'objet d'une discussion au chapitre qui suit.

CHAPITRE V

DISCUSSION

Dans ce chapitre, les principaux résultats exposés précédemment seront discutés et seront mis en relation avec des écrits scientifiques. Rappelons que l'objectif général de cette recherche-action est d'étudier la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. L'objectif spécifique est de dégager les conditions optimales soutenant les enseignants dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, d'une part, en vérifiant si les conditions connues ont été relevées par les participantes et, d'autre part, en relevant de nouvelles conditions. Ainsi, les résultats en lien avec les conditions déjà connues seront discutés et un rapprochement sera fait entre les critères d'évaluation de l'enseignement de la présence attentive du MBI-TAC et des conditions révélées par cette étude. Les conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA émergentes seront ensuite discutées. Ce chapitre s'achève avec une synthèse de la discussion.

5.1 Retour sur les principaux résultats en lien avec les conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA déjà connues

Rappelons que les conditions optimales déjà connues de mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire présentées dans le deuxième chapitre sont 1) la pratique personnelle de l'enseignant, 2) la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive et 3) la constance de la pratique.

Comme plusieurs auteurs (Crane *et al.*, 2010; Kabat-Zinn, 2003; Klatt *et al.*, 2017; Schonert-Reichl et Roeser, 2016; Siaud-Facchin, 2014; van Aalderen *et al.*, 2014) l'ont déjà mentionné, c'est sans surprise que la pratique personnelle de la présence attentive des participantes s'est avérée un prérequis essentiel dans leur mise en œuvre en classe. Le soutien, dont elles ont eu besoin pour entamer la pratique de la présence attentive et maintenir une constance dans celle-ci, s'est avéré indispensable. C'est d'ailleurs ce à quoi s'emploient les programmes et les ouvrages relevés dans le tableau 2.1 (voir p. 29). Ceux-ci représentent un outil de départ intéressant pour soutenir les enseignants qui souhaitent intégrer cette pratique dans leur vie personnelle, car en plus de les inviter à s'initier personnellement à la pratique de la présence attentive, ils tiennent compte de leur réalité d'enseignants. Cependant, une formation à la présence attentive et à sa pratique dans laquelle le soutien d'un expert est offert semble nécessaire pour bien démarrer la pratique personnelle des enseignants qui souhaitent s'y initier, ce que soutient également Lawlor (2016). L'organisation *Mindful Schools* (2019) exige d'ailleurs que les enseignants s'inscrivant à la formation pour enseigner la présence attentive aient préalablement suivi une formation d'une durée de six semaines ou un programme comme le *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) d'une durée de huit semaines pour intégrer la présence attentive sur une base personnelle. La question de la formation pour les enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive sera discutée dans la section 5.2 portant sur les conditions émergentes (voir p. 112).

En plus de faciliter la compréhension de ce que constitue la présence attentive (notamment le paradigme CCE expliqué à la section 2.1.1, p. 22 et suivantes) à travers leur pratique personnelle, les participantes ont rapporté avoir tiré certains avantages directs (p. ex., plus de calme et de stabilité émotionnelle) et indirects (p. ex., plus de recul pour pouvoir gérer les situations difficiles en classe) de cette pratique. Quoique ces avantages ne constituent pas l'objet de cette étude, ils sont tout de même ressortis en tant qu'éléments renforçant l'engagement volontaire des

participantes, tant dans leur pratique personnelle que dans leur détermination à mettre des IBPA en œuvre en classe. Or, cet engagement volontaire est essentiel pour entamer la démarche de mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire, car comme l'indique Shapiro *et al.* (2016), il est non recommandé, voire impossible de forcer des personnes à s'engager dans la pratique personnelle de la présence attentive. Ainsi, cette dernière, qui fut perçue par les participantes comme une obligation pour suivre la formation dans un premier temps, fut dans un second temps reconnue par la majorité d'entre elles comme une nécessité au fur et à mesure qu'elles ont acquis de l'expérience en la matière. Ce changement de perception a facilité l'adhésion à la troisième condition, soit la constance de la pratique personnelle. Comme l'ont mentionné Lacaille *et al.* (2018), Shapiro *et al.* (2016) ainsi que Siegel *et al.* (2016), cette troisième condition optimale déjà connue semble déterminante pour susciter des bienfaits de la présence attentive, tant pour les enseignants que pour les élèves. Cette constance nécessaire appuie l'idée que la personne la mieux placée pour mettre en œuvre les IBPA en classe est l'enseignant titulaire, étant donné la quantité de temps qu'il passe avec ses élèves. Cette idée est soutenue par une méta-analyse de Durlak *et al.* (2011) qui montre que les programmes d'apprentissages socioémotionnels, dans lesquels des exercices de présence attentive sont très souvent intégrés, sont particulièrement profitables lorsqu'ils sont pilotés par l'enseignant titulaire.

Ces deux conditions optimales (la pratique personnelle et la constance de la pratique) sont des prérequis à la condition optimale de la compétence de l'enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive (Crane, Soulsby *et al.*, 2012). Pour établir des critères de compétences en enseignement de la présence attentive dans ce contexte, les domaines de compétence du MBI-TAC (Crane, Soulsby *et al.*, 2012) ont servi de barème. L'Annexe I ainsi que le tableau 5.1, qui est une version abrégée de l'Annexe I, proposent un rapprochement entre les critères de compétences du MBI-TAC, les écrits cités dans le deuxième chapitre (cadre conceptuel) (Devault et Huard-Fleury,

2018; Hanh et Weare, 2017; Jennings *et al.*, 2017; Jennings et Greenberg, 2009; Kabat-Zinn, 2003; Lyons et DeLange, 2016; Mayer, 2001; Shapiro *et al.*, 2016; Siegel *et al.*, 2016; van Aalderen *et al.*, 2014) et les données présentées dans cette étude. Ils donnent à voir une proposition de compétences requises spécifiquement pour les enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire en matière d'enseignement de la présence attentive, donc une version du MBI-TAC adaptée à ce contexte. Plusieurs des compétences présentées dans le tableau 5.1 ainsi que dans le tableau de l'Annexe I ont été d'ailleurs répertoriées par Devault et Huard-Fleury (2018), par exemple, l'utilisation d'activités ludiques et expérientielles ainsi que l'utilisation d'un langage adapté à l'âge des enfants.

Parmi les conditions optimales émergentes relevées dans le chapitre des résultats, un environnement de classe propice à la mise en œuvre d'IBPA a été soulevé (section 4.5.2.3, p. 104). Il en est question dans cette section (dans le domaine 6 du tableau de l'Annexe I), car cette nouvelle condition fait partie des compétences qu'un enseignant à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire doit arriver à développer pour mettre en œuvre des IBPA dans sa classe de manière optimale.

Tableau 5.1 : Compétences d'enseignement de la présence attentive adaptées à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire

Domaines	Compétences d'enseignement de la présence attentive à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire
1 Contenu, rythme et organisation des interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Posséder les connaissances de base de la présence attentive; • Adapter le rythme des séances à la capacité des élèves; • Faire preuve de réceptivité et de flexibilité; • Planifier, préparer et organiser les séances de façon à respecter une progression favorisant l'apprentissage des élèves; • Intégrer quotidiennement les IBPA en pratique formelle et informelle; • Démontrer un bon niveau de préparation des activités de présences attentive (se familiariser avec celles-ci avant de les présenter aux élèves).
2 Qualités relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer une qualité de présence en classe, accorder toute son attention à l'élève avec ouverture, curiosité et sans jugement (présence); • Posséder la capacité d'aller au-delà des signaux perceptibles des élèves en se connectant à leur monde interne (harmonisation interne); • Adapter son état interne et ses comportements à ceux des élèves (résonnance); • Inspirer un sentiment de sécurité (confiance).
3 Incarnation de la présence attentive	<ul style="list-style-type: none"> • Porter son attention sur le moment présent et l'exprimer par un comportement et une communication verbale et non verbale adaptés; • Réagir au moment présent vécu en classe, à sa propre expérience interne comme externe; • Transmettre le calme, la stabilité, l'aisance, la non-réactivité, la vigilance et la vitalité; • Enseigner la présence attentive par l'attitude propre à la présence attentive, donc démontrer les attitudes fondamentales de la présence attentive; • Être authentique dans l'attitude propre à la présence attentive.
4 Guidance des pratiques de présence attentive	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un langage clair, précis, juste et accessible, sans être trop chargé; • Employer un langage adapté aux élèves et utiliser des exemples concrets facilitant la compréhension; • Guider des pratiques courtes, mais plus fréquentes, d'une durée adaptée à la capacité des élèves.
5 Transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les élèves dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience en direct; • Utiliser un enseignement clair, participatif, ludique, vivant, réactif et faire un usage habile de matériel didactique concret, imagé et adapté à l'âge des élèves; • Démontrer de la fluidité, de l'aisance et de l'assurance.
6 Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> • Créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisant; • Créer et maintenir un climat calme, chaleureux et respectueux; • Susciter l'intérêt des élèves en démontrant l'utilité et la pertinence des IBPA; • Établir des règles et des consignes claires; • Offrir et respecter le choix des élèves de participer ou non aux IBPA et leur offrir une alternative les amenant à respecter ceux qui participent aux IBPA; • Démontrer autorité et stabilité tout en étant ouvert à l'opinion des élèves.

5.2 Conditions optimales émergentes

Au-delà des conditions optimales de mise en œuvre déjà connues, les conditions optimales qui émergent de cette recherche-action sont au nombre de quatre, à savoir 1) la formation des enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive, 2) le soutien de la communauté, 3) l'environnement de classe propice aux IBPA (qui a été intégré au domaine 6 du tableau des compétences de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive) et 4) l'accès à des ressources et du matériel didactique de qualité.

Comme il en a été question précédemment, une formation à la présence attentive et à sa pratique semble facilitante, non seulement pour aider les enseignants à s'engager dans leur pratique personnelle, mais aussi pour favoriser le développement de leurs compétences en tant qu'enseignant de la présence attentive en classe (Crane, Soulsby *et al.*, 2012; van Aalderen *et al.*, 2014). Qui plus est, Meiklejohn *et al.* (2012) ainsi que Soloway (2016) plaident en faveur d'offrir une formation à la présence attentive aux futurs enseignants lors de leur formation initiale pour les aider, notamment à développer une pratique réflexive ainsi que leurs compétences sociales et émotionnelles dans leur pratique enseignante. Qu'elle soit offerte lors de la formation initiale ou en formation continue, une formation à la présence attentive et à son enseignement aurait l'avantage d'offrir aux enseignants le soutien dont ils semblent avoir besoin pour développer de bonnes pratiques personnelles de présence attentive, pour acquérir les compétences nécessaires à son enseignement et pour pouvoir échanger sur leurs expériences vécues en classe.

Par ailleurs, d'autres formes de soutien semblent importantes pour appuyer les enseignants dans leur mise en œuvre d'IBPA en contexte scolaire. En effet, que ce

soit l'implication des parents, des collègues ou de la direction d'école, le soutien de l'entourage est déterminant. D'abord, la contribution financière de la direction d'établissement est non négligeable pour aider les enseignants à suivre une formation sur les IBPA (p. ex., libérer les enseignants pendant les heures de classe pour leur permettre d'assister à la formation, offrir des programmes d'IBPA de qualité) (Turgeon et Gosselin, 2015). Ensuite, le soutien des collègues, de l'équipe-école et des parents semble optimiser les bénéfices des IBPA en favorisant le réinvestissement des acquis de la pratique dans le quotidien (Zack *et al.*, 2014). En outre, Kielty *et al.* (2017) défendent l'idée d'une mise en œuvre d'IBPA à l'échelle d'une école entière, argumentant qu'une approche globale impliquant la participation de tous les intervenants à un effort commun dans la mise en œuvre d'un programme d'IBPA conduit à de meilleures chances de succès. Cette approche soulève cependant un important défi, car il implique l'engagement volontaire de tous les acteurs. Or, l'obligation de participer à toute forme d'IBPA va à l'encontre des conditions optimales (Devault et Huard-Fleury, 2018; Lupien, 2019; Shapiro *et al.*, 2016). Bristow (2017) suggère que pour mettre en œuvre des IBPA dans une école, il est préférable de privilégier une approche ascendante, c'est-à-dire qui part d'abord d'un désir des enseignants et qui est encadré par la direction scolaire plutôt que l'inverse. Cette approche requiert cependant beaucoup de patience, car elle comporte plusieurs étapes qui ne sont pas à négliger (p. ex., formation en plusieurs séances, intégration d'une pratique personnelle, mise en œuvre en classe).

Que ce soit à l'échelle d'une classe ou d'une école entière, l'accès à des ressources et du matériel didactique de qualité s'avèrent également un soutien de taille pour les enseignants dans leur mise en œuvre d'IBPA, mais encore faut-il être en mesure de séparer le bon grain de l'ivraie en matière de programmes d'IBPA destinés aux milieux scolaires. Les résultats de cette étude suggèrent qu'un programme contenant des activités expérientielles, concrètes, imagées, flexibles et adaptées à l'âge du groupe d'élèves à qui il s'adresse en facilite sa mise en œuvre. De plus, les

programmes gagnent à offrir des activités nombreuses, variées et présentées dans un ordre évolutif qui respecte la progression des apprentissages des élèves. Ceux qui visent à susciter l'intérêt des élèves en proposant des activités ludiques ou en démontrant l'utilité et la pertinence de pratiquer la présence attentive ont aussi plus de chance d'avoir du succès auprès d'eux (Devault et Huard-Fleury, 2018). Tous les programmes présentés au tableau 2.2 (p. 33) emploient d'ailleurs l'une ou l'autre de ces stratégies. Cependant, en plus de ces caractéristiques, il ressort de cette étude qu'un programme de qualité préconise sa mise en œuvre par un enseignant qui cultive personnellement la présence attentive, tout comme le recommandent notamment Bristow (2017), Crane, Soulsby *et al.* (2012), Jennings (2016), Kabat-Zinn (2003), Siaud-Facchin (2014), van Aalderen *et al.* (2014), ce qui reconduit à l'incontournable première condition optimalisant la mise en œuvre.

5.3 Synthèse du chapitre

En résumé, pour qu'un scénario de mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire soit optimisé, il est recommandé qu'il comporte les conditions suivantes: la pratique personnelle de l'enseignant, sa compétence en matière d'enseignement de la présence attentive, la constance de la pratique, la formation des enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive, le soutien de la communauté, l'environnement de classe propice aux IBPA et l'accès à des ressources et du matériel didactique de qualité. De plus, il apparaît que la personne la mieux placée pour piloter la mise en œuvre d'IBPA en classe est l'enseignant titulaire et que cette personne le fasse sur une base volontaire. Comme la condition du maintien d'un environnement de classe propice aux IBPA a été intégrée à la condition de la compétence en matière d'enseignement de la présence attentive, il en résulte sept conditions optimalisant la mise en œuvre qui peuvent être reformulées et ordonnées ainsi :

- 1) Une mise en œuvre pilotée par l'enseignant titulaire, émanant d'un engagement et d'une volonté personnelle;
- 2) Une formation des enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive;
- 3) Un enseignant qui cultive une pratique personnelle;
- 4) Une constance de la pratique (personnelle et en classe);
- 5) La compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive;
- 6) Le soutien de la communauté;
- 7) Un accès à des ressources et du matériel didactique adapté et de qualité.

En suivant ces conditions, plusieurs scénarios peuvent être imaginés. Par exemple, des enseignants d'une école primaire ont entendu parler des IBPA et sentent que cette approche pourrait répondre à un besoin qu'ils ont cerné dans leur environnement de travail. Ils souhaitent intégrer ces pratiques dans leur classe et formulent une demande à leur direction scolaire qui leur donne accès à une formation aux IBPA en contexte scolaire de qualité, laquelle les incite à développer à la fois leur pratique personnelle sur une base quotidienne et leur compétence en matière d'enseignement de la présence attentive. De plus, dans ce scénario idéal, les enseignants et la direction scolaire travaillent de concert dans un environnement soutenant, tant au niveau financier que communautaire. Le soutien financier permettrait d'offrir une formation complète (encourageant la pratique personnelle et de développement des compétences) ainsi qu'un accès à des ressources et du matériel didactique adapté et de qualité. Le soutien communautaire serait assuré par l'implication du plus grand nombre d'intervenants possible, collègues et parents, tous mettant l'épaule à la roue.

Ce scénario, comme la multitude d'autres qu'il est possible d'imaginer en considérant les conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA présentées dans le cadre de la

présente recherche, implique nécessairement une mise en œuvre effectuée sur une plus longue période de temps.

CONCLUSION

Cette étude porte sur la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire dans un contexte où, face au mal-être relié au stress vécu à l'école, de plus en plus d'intervenants semblent s'intéresser à cette approche. En effet, tant du côté des enseignants que des élèves, un mal-être relié au stress est présent et entraîne des conséquences négatives sur les plans physique, psychologique, cognitif et social. Comme les IBPA en contexte scolaire semblent être une solution à ce problème étant donné les bénéfices qu'elles semblent procurer, on assiste à une volonté grandissante de mise en œuvre dans les classes du Québec (et d'ailleurs dans le monde). En réponse à cette volonté, une quantité croissante de programmes d'IBPA pour les enseignants et les élèves est proposée aux intervenants en milieu scolaire. Or, la simple mise en application d'un programme ne constitue pas une condition suffisante pour voir apparaître les bénéfices d'une pratique de la présence attentive. Quoique certaines conditions optimales soutenant les enseignants dans leur mise en œuvre d'IBPA en classe soient déjà connues, il existait peu de données au sujet des conditions optimales de mise en œuvre. Ainsi, cette recherche visait à étudier la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire. Plus spécifiquement, elle avait pour objectif de dégager les conditions optimales soutenant les enseignants dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe, d'une part, en vérifiant si les conditions connues ont été relevées par les enseignantes du projet et, d'autre part, en relevant de nouvelles conditions.

Pour parvenir à étudier une telle mise en œuvre, une recherche-action a été menée. Cette approche est cohérente avec la volonté de former et d'accompagner des

enseignantes dans leur mise en œuvre. Ainsi, quatre enseignantes ont été formées aux IBPA en contexte scolaire et ont été accompagnées à la fois dans la mise en place d'une pratique personnelle et dans la mise en œuvre d'IBPA dans leur classe. Avant, pendant et après la formation et la mise en œuvre, une collecte de données a été effectuée.

Les résultats obtenus ont permis de conclure que les conditions de mise en œuvre déjà connues sont effectivement incontournables pour une mise en œuvre d'IBPA optimale. Ces conditions sont 1) la pratique personnelle de l'enseignant, 2) la compétence de l'enseignant en matière d'enseignement de la présence attentive et 3) la constance de la pratique. D'autres conditions optimisant la mise en œuvre ont également émergé des résultats. Ces nouvelles conditions optimales sont 1) un enseignant formé en matière de mise en œuvre d'IBPA, 2) un soutien de la communauté, 3) un environnement de classe dans lequel les règles et les consignes sont clairement établies et 4) un accès à du matériel et des ressources didactiques de qualité en matière d'IBPA en contexte scolaire.

Lorsque ces conditions optimales sont mises au jour et regroupées, il devient ainsi plus évident que la personne idéale pour mettre en œuvre des IBPA en classe est l'enseignant titulaire et que cette démarche doit émerger d'un engagement volontaire de sa part. Pour cette raison, il est préférable de privilégier une approche ascendante (Bristow, 2017) dans les mises en œuvre à l'échelle d'une école, c'est-à-dire que la démarche doit partir de la volonté du personnel enseignant plutôt que d'être imposée par la direction. Cela implique nécessairement une plus longue période de temps ainsi qu'un effort de communication pour informer les collègues et les parents au sujet des IBPA et d'en expliquer la pertinence. Il importe également de respecter le rythme de chacun et la volonté de ne rien précipiter, ce qui implique aussi une vision de mise en œuvre à long terme. Mais ce temps investi au mieux-être de tous ne mérite-t-il pas l'effort qu'on lui accorde? À la lumière des résultats qui ont émergé de cette

recherche-action, voici des recommandations visant à optimiser la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire.

1. Avoir pour point de départ une réelle volonté d'engagement dans une pratique personnelle de la présence attentive du ou des enseignant(s) concerné(s).
2. Choisir une formation qui priorise la pratique personnelle des enseignants, qui mise ensuite sur le développement des compétences des enseignants en matière d'enseignement de la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire et qui offre un soutien suffisant pendant sa durée complète pour promouvoir une constance dans la pratique.
3. Choisir un programme d'IBPA de qualité (voir aux sections précédentes pour les détails sur les caractéristiques) qui offre une variété d'activités pour soutenir les enseignants.
4. Inclure l'ensemble de la communauté scolaire (enseignants, direction d'école, intervenants non enseignants, parents) dans la démarche de mise en œuvre tout en s'assurant que leur engagement découle d'une volonté personnelle.
5. Offrir différentes sources de soutien (ressources en ligne [p. ex., blogue, forum]) pendant la mise en œuvre et après celle-ci (p. ex., formation continue, mise à jour).

Cette étude s'avère pertinente sur le plan scientifique, car elle a permis d'identifier de nouvelles conditions optimisant la mise en œuvre d'IBPA en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire qui n'avaient pas encore été documentées. En effet, à partir des nouvelles conditions révélées dans le cadre de la présente recherche, il sera possible d'approfondir davantage les connaissances sur les IBPA en contexte scolaire à partir d'une mise en œuvre plus optimale.

Sur le plan social, cette recherche permettra de faciliter les démarches de mise en œuvre futures dans ce contexte en permettant de contourner certains écueils. En favorisant le succès de telles démarches, un plus grand nombre d'élèves et d'enseignants pourront bénéficier des bienfaits de cette pratique. En effet, c'est en maximisant l'impact de ces mises en œuvre qu'un plus grand nombre d'intervenants en milieu scolaire s'y intéressera.

Cette étude comporte diverses forces. D'abord, le cadre conceptuel sur lequel elle repose est constitué d'une riche documentation et celle-ci est majoritairement composée d'articles traitant à la fois de présence attentive et du contexte scolaire. De plus, le tableau 5.1 des compétences d'enseignement de la présence attentive requises pour les enseignants à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire constitue un apport significatif aux connaissances relatives aux conditions optimales de mise en œuvre d'IBPA dans ce contexte.

La présente étude comporte également des limites. Une première limite est liée au temps accordé pour mener la recherche-action. Comme elle a été réalisée dans le cadre d'un projet de maîtrise, il a été impossible d'assurer un engagement prolongé de la part de la chercheuse. Guay *et al.* (2016) soutiennent qu'une recherche-action rigoureuse se doit de faire l'objet d'un minimum de cinq années d'investissement, notamment afin de permettre un processus de transformation durable. Or, le temps alloué à cette recherche (moins d'un an) est largement en deçà du temps prescrit, ce qui ne permet pas de connaître la pérennité de la mise en œuvre. De plus, pour savoir si une mise en œuvre a été optimale, il aurait été pertinent d'en évaluer les retombées dans la classe des participantes, ce qui n'a pas été fait de façon rigoureuse. Une autre limite est liée à la nature de l'échantillon. En effet, l'étude s'attarde au contexte de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire, mais ne comportant aucun participant au troisième cycle du primaire, ce qui ne permet pas de conclure que les conditions optimales révélées le seraient également pour des élèves dans ce groupe

d'âge. De plus, toutes les participantes n'avaient aucune (ou très peu) d'expérience de pratique de la présence attentive, ce qui fait en sorte que les conditions de mise en œuvre pourraient ne pas s'appliquer dans un contexte différent où les enseignants seraient déjà expérimentés en matière de pratique de la présence attentive.

Cette étude ouvre la voie à diverses recherches futures. D'abord, l'étude des obstacles à la mise en œuvre pourrait, à elle seule, faire l'objet d'une recherche et parmi ceux-ci, il serait pertinent d'approfondir la résistance que présentent certains élèves. Il serait également intéressant de mener une étude à plus long terme pour vérifier si la mise en œuvre d'IBPA perdure dans le temps, lorsque les enseignants n'ont plus le soutien de l'équipe de recherche. Concernant la formation *PAuse à l'école* qui a été créée pour mener cette recherche-action, il serait indiqué d'en évaluer l'efficacité, c'est-à-dire d'évaluer si elle répond aux besoins des enseignants et si elle entraîne des bénéfices habituellement liés à la pratique de la présence attentive, tel que l'ont observé Schonert-Reichl *et al.* (2015) pour la mise en œuvre du programme *Mind Up* (Hawn Foundation, 2011). De plus, dans le contexte d'une mise en œuvre d'IBPA à l'échelle d'une école entière, il serait également pertinent de vérifier si, d'une année à l'autre, la mise en œuvre d'IBPA en classe est facilitée d'une part, par l'expérience grandissante des enseignants et, d'autre part, par les élèves qui aurait intégré la pratique de la présence attentive année après année.

En conclusion, les résultats présentés ont permis de répondre à l'objectif général et l'objectif spécifique poursuivis par la recherche. Il serait souhaitable de rendre accessibles ces résultats à un plus grand nombre possible d'enseignants et de cadres scolaires afin qu'ils contribuent de concert au mieux-être de tous.

ANNEXE A

PRINCIPAUX PROGRAMMES D'IBPA DESTINÉS AUX ÉLÈVES EN CONTEXTE D'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET DU PREMIER CYCLE DU PRIMAIRE (Rondeau et O'Reilly, 2018)²⁰

Nom du programme	Visées	Description sommaire des interventions en classe	Formation des enseignantes	Population visée	Contact / Coordonnées	Langue
A Still Quiet Place (SQP)	Diminuer la souffrance liée aux émotions difficiles et le stress des enfants, les outiller pour faire face à la vie moderne.	Programme de 8 semaines.	Formel sur l'importance de l'intégration d'une pratique personnelle par les enseignants. Formation en ligne de 10 semaines, conçue pour les aider à développer leurs capacités naturelles d'attention ciblée, d'apprentissage engagé, de fluidité émotionnelle, de communication respectueuse et d'action compatissante. Possibilité de se procurer le livre <i>A Still Quiet Place: A Mindfulness Program for Teaching Children and Adolescents to Ease Stress and Difficult Emotions</i> . L'auteure Dr Amy Saltzman offre aussi des présentations, des ateliers et des cours de huit semaines en personne et en ligne aux enfants dans les écoles.	Préscolaire à secondaire	http://www.stilquietplace.com/	Anglais
Happy teachers changes the world	Vise à aider les enseignants à cultiver la présence attentive dans leur vie personnelle et dans leur classe.	Guide (plutôt qu'un programme) pour cultiver la présence attentive en contexte scolaire. Propose des exercices et activités simples de méditation et de la présence attentive.	Guide incitant les enseignants à intégrer la présence attentive pour eux-mêmes d'abord, puis à l'intégrer en classe avec les élèves.	Tous	Écrit par Thich Nhat Hanh et Katherine Weare, préface de Jon Kabat-Zinn, aux éditions Parallax Press.	Anglais
InnerKids K-2	Développer une plus grande conscience corps-esprit, la compassion et une meilleure gestion du stress. Commence par le développement de la conscience de la respiration, puis la conscience sensorielle, suivi de la conscience des pensées, des émotions et de la vision du monde et des autres.	Constitué de deux leçons de 30 minutes par semaine pendant 8 semaines et recommandent des pauses quotidiennes (courtes mais fréquentes) de pratique de la présence attentive. Apprentissage par le jeu.	Offerte aux États-Unis, mais non obligatoire. Possibilité de se procurer les livres <i>The Mindful Child</i> ainsi que les <i>Mindful Games Book & Activity Cards</i>	Préscolaire à 2e année	Susan Kaiser Greenland www.innerkids.com	Anglais
Kindness Curriculum for preschoolers	Ce programme a été créé pour un projet de recherche du centre <i>healthyminds</i> de l' <i>University of Wisconsin-Madison</i> pour examiner l'impact des pratiques fondées sur la pleine conscience sur le bien-être des élèves d'âge préscolaire.	Constitué de 24 leçons abordant 8 thèmes principaux (3 leçons par thème).	Recommande fortement d'avoir une pratique personnelle avant d'appliquer le programme. Possibilité de se procurer gratuitement le programme sur leur site web. Aucune formation offerte.	Préscolaire	https://centerhealthyminds.org/	Anglais

²⁰ Ce tableau a été créé préalablement par la directrice de maîtrise Karine Rondeau et complété par la chercheuse Guylaine O'Reilly dans le cadre de cette recherche. Il ne figure pas dans la bibliographie.

Mindful schools K-5	Améliorer la concentration, le contrôle des impulsions, la conscience de soi, la régulation émotionnelle et physique, les compétences sociales et l'empathie et réduire le stress et l'anxiété.	Constitué de 16 leçons de 15 minutes à présenter deux fois par semaine pendant 9 semaines en plus des pratiques quotidiennes.	Formation obligatoire pour les enseignants. Conçu de manière à soutenir le développement de leur pratique personnelle de la présence attentive, puis à les préparer à l'intégrer dans leur travail avec les enfants. Cinq programmes disponibles pour enseignantes à suivre en ligne ou en personne dont le <i>Mindfulness Fundamentals</i> qui est requis pour suivre les autres programmes.	Préscolaire à 5e année	mindfulschools.org	Anglais
MindUp (Pre-K-2)	Développer la présence attentive, les compétences socio-émotionnelles et s'inspire de la psychologie positive. Enseigne aux élèves le fonctionnement de leur cerveau en lien avec l'attention et la régulation des émotions.	Constitué de 15 leçons données par l'enseignante et d'une pratique quotidienne de méditation à raison de 3 pauses de 2 à 3 minutes.	Offerte par un formateur de la Hawn Foundation mais non obligatoire. Possibilité de simplement se procurer le programme en version manuel et d'appliquer en classe. La Hawn Foundation offre un modèle d'implantation sur 1 an avec suivi.	Préscolaire à 2e année	The Hawn Foundation https://mindup.org/	Anglais
Mission méditation	Vise à développer l'épanouissement, le calme et la concentration des élèves.	Manuel de 15 activités de pratique de la présence attentive et de psychologie positive à faire en classe avec les élèves.	Manuel à se procurer. Une première formation sera offerte en juillet 2018 à Montréal, inscription sur le site http://iftcc.com/Formation.aspx?id=4113#	Élèves du primaire	https://www.meditrent.ca/fr/produit/mission-meditation	Français
Modern Mindfulness (ModMind) for schools K-5	Aider les enseignantes à intégrer la présence attentive en classe afin d'aider les élèves à gérer leur stress.	Suggère 5 minutes d'exercices par jour.	Programme offert en webinaire avec vidéo de pratique et manuel. Constitué de 10 séances en ligne avec lecture à faire et examen de vérification de la compréhension. Après cette formation, les enseignants devraient être en mesure d'enseigner la présence attentive de façon autonome, sans programme.	Préscolaire à 5e année	https://www.modmind.org/	Anglais
Peace Work par Wellness Works in Schools	Conçu pour renforcer et améliorer l'autorégulation chez les jeunes enfants; les aide à créer, reconnaître, expérimenter et renforcer une présence apaisante de la paix en eux-mêmes pour mieux gérer leurs pensées et leurs émotions.	Constitué de 6 leçons séquencées.	Formation en ligne constituée de 3 modules de 3 à 4 heures. La formation débute par l'intégration de la présence attentive en pratique personnelle pour les enseignants.	Préscolaire à 2e année	www.wellnessworksinschools.com	Anglais
Stress à zéro	Guide d'éveil à la présence attentive afin d'atténuer le stress des élèves. Conçu dans le cadre d'une maîtrise professionnelle en enseignement au préscolaire et primaire à l'Université de Sherbrooke.	5 leçons composées de 4 exercices chacun à faire en classe avec les élèves.	Pas de formation offerte. Encourage la pratique personnelle.	Primaire	Andréanne Larocque	Français
Tout est là, juste là	Donner aux enfants les clés pour: se recentrer, s'apaiser, se mobiliser, se concentrer et puiser dans ses ressources.	6 séances hebdomadaires de 1h15 à faire en classe.	Pas de formation offerte. Guide à suivre.	enfants et adolescents	Jeanne Siaud-Facchin, Éditions Odile Jacob	Français

ANNEXE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES PARTICIPANTES



Université du Québec à Montréal

Enseignants

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche : Étude de la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire

Responsable du projet : Guylaine O'Reilly, étudiante à la maîtrise en didactique, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Direction de recherche: Karine Rondeau et Annie Charron, professeures à l'UQAM

Préambule

Nous vous invitons à participer à un projet de recherche.

Avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire, il est important de prendre le temps de lire et de bien comprendre les renseignements ci-dessous. S'il y a des mots ou des sections que vous ne comprenez pas ou qui ne semblent pas clairs, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet.

Objectifs du projet

L'objectif principal de ce projet consiste à étudier la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire et l'objectif spécifique est d'en dégager les conditions optimales de mise en œuvre.

Qu'est-ce que la présence attentive

Face au stress vécu en contexte scolaire et à ses nombreux méfaits, la présence attentive est de plus en plus considérée comme une solution prometteuse pour pallier ce problème. Aussi appelée « pleine conscience » ou « *mindfulness* », la présence attentive peut être définie simplement comme le fait de porter notre attention à l'expérience vécue dans l'instant présent, sans jugement.

Pour d'autres informations sur la présence attentive, vous pouvez :

lire : <https://www.ledevoir.com/societe/education/515145/la-meditation-pleine-conscience-a-l-ecole-utile-ou-pas>

écouter : <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7716846/mediter-a-lecole-la-recette-antistress>

Nature de la participation

Votre participation à ce projet de recherche requiert de votre part un engagement délibéré à la fois personnel (p. ex., pratique personnelle de la présence attentive) et professionnel (p. ex., pratique de la présence attentive avec les élèves). Plus précisément, votre participation consiste à :

- participer aux six séances de formation s'étalant de novembre 2018 à février 2019. La première séance sera d'une durée de trois heures et les cinq autres séances seront d'une durée de 90 minutes. Toutes les séances se dérouleront à intervalle de deux semaines. Les séances de formation auront lieu à l'école des Petits Explorateurs de Longueuil (CSMV);

Approbation du CERPE 3 : 28-09-2018

2

- intégrer une pratique de la présence attentive dans votre vie personnelle pour la durée du projet;
- répondre à un questionnaire composé de trois à cinq questions à la fin de chacune des séances;
- prendre part à deux entretiens individuels, soit un avant le début des séances en novembre 2018 et un à la fin de la formation en février 2019. Le premier entretien sera d'une durée de 15 à 30 minutes et le dernier entretien sera d'une durée de 45 à 60 minutes. Ces entretiens auront lieu à l'école où vous travaillez et feront l'objet d'un enregistrement audio. La transcription que l'on fera de votre entrevue ne permettra pas de vous identifier;
- mettre en œuvre des interventions basées sur la présence attentive dans votre classe sur une base quotidienne pour la durée du projet;
- accepter que la chercheuse responsable du projet ainsi qu'un membre de l'équipe de direction de recherche viennent observer deux de vos interventions basées sur la présence attentive dans votre classe; le choix des interventions et des moments d'observation vous reviendra. Ces séances d'observation, d'une durée d'environ 15 à 30 minutes, auront lieu en janvier ou février 2019. À l'intérieur de celles-ci, des photos seront prises avec votre accord et l'accord des parents d'élèves (un formulaire leur sera distribué). Ces photos permettront de documenter et d'illustrer les actions mises en œuvre en plus de garder en mémoire des moments observés.

Avantages

Vous participerez à l'avancement des connaissances scientifiques et professionnelles quant à la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire. Les résultats contribueront, entre autres, à identifier les ressources mobilisées et les actions effectuées lors de votre mise en œuvre auprès de vos élèves en classe. L'analyse et le partage individuel et collectifs de votre expérience seront essentiels à la réalisation de cette étude dans laquelle vous êtes invitée à collaborer à titre de praticienne-cochercheuse. Les données permettront également d'outiller et de soutenir les futurs enseignants et les enseignants en exercice dans leur volonté de mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive dans leur classe.

Risques et inconvénients

En participant à cette recherche, vous ne courez pas de risques particuliers. Le principal inconvénient qui pourrait être associé à votre participation est le temps que vous devrez y investir.

Confidentialité

Il est entendu que les renseignements recueillis ainsi que les enregistrements sonores des entretiens seront confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche y auront accès. Tous les renseignements, ainsi que votre formulaire de consentement, seront conservés séparément, sous clé, au local de recherche de la co-directrice de recherche pour la durée totale du projet. Les enregistrements ainsi que les formulaires de consentement seront détruits de manière sécuritaire cinq ans après la publication du mémoire. Afin de protéger votre identité et la confidentialité de vos données, vous serez toujours identifié par un pseudonyme. Ce pseudonyme associé à votre nom ne sera connu que de la responsable du projet et de la direction de maîtrise.

Participation volontaire et droit de retrait

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à participer à cette recherche, vous demeurez entièrement libre de ne pas y participer

ou de mettre fin à votre participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également vous retirer du projet en tout temps. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de travail puisse utiliser, aux fins du présent projet (articles, conférences et communications scientifiques et professionnelles), les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

Prise de photos et utilisation ultérieure

J'accepte d'être photographié(e) lors des moments d'observation d'interventions basées sur la présence attentive réalisées en classe :

Oui **Non**

J'accepte que les photos sur lesquelles je pourrais apparaître soient diffusées dans le cadre du projet de recherche-action, de publications, dans le cadre de rencontres scientifiques, de colloques professionnels et de formations subséquentes initiale et continue des enseignants :

Oui **Non**

Dans le cas où vous répondriez « oui » à cette question, l'étudiante chercheuse s'engage à vous présenter les photos qui seront prises lors des observations participantes avant leur utilisation. Vous aurez le droit d'éliminer celles qui ne vous conviennent pas sans avoir d'explication à fournir.

Recherches ultérieures

Vos données de recherche seront rendues anonymes et conservées pendant cinq ans au terme du projet. Nous souhaitons les utiliser dans d'autres projets de recherche similaires. Vous êtes libre de refuser cette utilisation secondaire.

- J'accepte que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche
- Je refuse que mes données puissent être utilisées dans d'autres projets de recherche

Acceptez-vous que la responsable du projet ou l'équipe de direction vous sollicite ultérieurement dans le cadre d'autres projets de recherche?

Oui **Non**

Responsabilité

En acceptant de participer à ce projet, vous ne renoncez à aucun de vos droits ni ne libérez les chercheurs, le(s) commanditaire(s) ou l'institution impliquée (ou les institutions impliquées) de leurs obligations civiles et professionnelles.

Personnes-ressources :

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 264-1234 ou par courriel à o'reilly.guytaine@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet. Vous pouvez discuter avec elle des conditions dans lesquelles se déroule votre participation.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains a approuvé ce projet. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

ANNEXE C

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT DE PRISE ET
D'UTILISATION DE PHOTOS – PARENTS D'ÉLÈVES

**FORMULAIRE D'INFORMATION ET
DE CONSENTEMENT DE PRISE ET D'UTILISATION DE PHOTOS**

Titre du projet de recherche : Étude de la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire

Responsable du projet : Guylaine O'Reilly, étudiante à la maîtrise en didactique, Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Montréal (UQAM)

Direction de recherche: Karine Rondeau et Annie Charron, professeures à l'UQAM

Préambule

À l'automne 2018 et l'hiver 2019, l'enseignante de votre enfant participera à un projet de recherche visant l'étude de la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire.

Qu'est-ce que la présence attentive

Face au stress vécu en contexte scolaire et à ses nombreux méfaits, la présence attentive est de plus en plus considérée comme une solution prometteuse pour pallier ce problème. Aussi appelée « pleine conscience » ou « *mindfulness* », la présence attentive peut être définie simplement comme le fait de porter notre attention à l'expérience vécue dans l'instant présent, sans jugement. La présence attentive s'exerce par de courts exercices de calme, de centration et de respiration faits en classe (par exemple, trois petites pauses par jour de une à trois minutes).

Parmi les nombreux bienfaits de la pratique de la présence attentive chez les élèves, il y a :

- la diminution du stress et de l'anxiété ;
- l'augmentation du calme et de la stabilité émotionnelle ;
- l'amélioration du contrôle cognitif et de la mémoire ;
- l'augmentation de la capacité de concentration.

Il est important de souligner que les activités de présence attentive proposées aux élèves dans le cadre de ce projet sont entièrement laïques, c'est à dire qu'elles ne sont fondées sur aucun référent religieux ou spirituel.

Si vous désirez obtenir plus de renseignements ou des références quant à la présence attentive, ses effets ou les activités proposées en classe, s'il vous plaît, n'hésitez pas à communiquer avec la responsable du projet, Guylaine O'Reilly (voir coordonnées plus bas). Pour d'autres informations sur la présence attentive, vous pouvez :

lire : <https://www.ledevoir.com/societe/education/515145/la-meditation-pleine-conscience-a-l-ecole-utile-ou-pas>

voir : <https://ici.radio-canada.ca/info/videos/media-7716846/mediter-a-lecole-la-recette-antistress>

écouter : http://ici.radio-canada.ca/emissions/medium_large/2012-2013/chronique.asp?idChronique=370793

Objectif du projet

Le projet a pour objectif d'aider les enseignants à intégrer la présence attentive dans leur classe.

2

Pendant ce projet, l'enseignante de votre enfant mettra en œuvre des activités de présence attentive en classe entre le mois d'octobre et le mois de décembre 2018. À deux reprises dans cet intervalle de temps, l'équipe de recherche composée de la responsable du projet et d'un membre de la direction de maîtrise ira observer l'enseignante de votre enfant piloter une intervention basée sur la présence attentive dans la classe.

Pendant ces temps d'observation, des photos seront prises. Celles-ci permettront de documenter et d'illustrer les actions mises en œuvre, en plus de garder en mémoire des moments observés.

Prise de photo et autorisation d'utilisation ultérieure des photos

J'accepte que mon enfant soit photographié(e) lors des moments d'observation d'interventions basées sur la présence attentive réalisées en classe :

Oui **Non**

J'accepte que les photos sur lesquelles mon enfant pourrait apparaître soient diffusées dans le cadre du projet de recherche-action, de publications, dans le cadre de rencontres scientifiques et colloques professionnels et de la formation ultérieure, soit initiale et continue des enseignants :

Oui **Non**

Personnes-ressources

Vous pouvez contacter la responsable du projet au numéro (514) 264-1234 ou par courriel à o'reilly.guylaine@courrier.uqam.ca pour des questions additionnelles sur le projet.

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains a approuvé ce projet. Pour toute information vous pouvez communiquer avec le coordonnateur du Comité par courriel à l'adresse : cerpe-pluri@uqam.ca.

Remerciements

Votre autorisation constitue un apport important à la réalisation de ce projet de maîtrise. **Je vous remercie de votre précieuse collaboration.**

Signature

La présente autorisation, octroyée gratuitement, est non exclusive et sans limite de temps.

Je reconnais avoir lu et compris le sens et la portée de la présente autorisation qui sera régie par les lois applicables dans la province de Québec (Canada).

Sur avis écrit de votre part, cette autorisation pourra être révoquée en tout temps, par courriel, à Guylaine O'Reilly (o'reilly.guylaine@courrier.uqam.ca).

Je déclare être le parent ou le tuteur légal de (Nom de l'élève) _____ et je certifie que la présente autorisation est signée avec mon consentement et qu'aucune autre signature ou autorisation n'est requise afin de la rendre valide et exécutoire.

Nom du parent ou du tuteur légal

Signature du parent ou du tuteur légal

Date : _____

Approbation du CERPE 3 : 28-09-2018

ANNEXE D

CANEVAS D'ENTRETIEN INITIAL

Accueil chaleureux de la participante et présentations

Éléments à aborder :

- L'objectif de l'entretien est de dresser un portrait de vos conceptions initiales de la présence attentive et de sa mise en œuvre dans votre classe. Il nous permettra aussi de connaître vos attentes envers cette formation.
- Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je ne suis pas là pour vous juger ou juger vos connaissances, mais bien pour comprendre où vous vous situez. Cela nous permettra d'adapter nos séances.
- Vous pouvez cesser l'entretien en tout temps ou ne pas répondre à une question, si vous le souhaitez.

Déroulement de l'entretien:

- Je vous poserai quelques questions, si elles ne sont pas claires, n'hésitez pas à me le dire afin que je les reformule;
- L'entretien devrait durer entre 15 et 30 minutes. Il sera enregistré afin que je puisse avoir accès à vos propos pour en retranscrire certains passages;
- Vos propos seront confidentiels. Les directrices de maîtrise Karine Rondeau et Annie Charron ainsi que moi-même serons les seules personnes à y avoir accès;
- Avez-vous des questions ou des commentaires avant de débiter?

QUESTIONS

1. La personne peut-elle me dire ce qu'elle sait au sujet de la présence attentive
R. Au niveau des bénéfices qu'elle procure?
R. Au niveau de la pratique ?

2. La personne peut-elle me dire comment elle définirait la présence attentive?

3. La personne peut-elle me dire si elle pratique ou si elle a déjà pratiqué la présence attentive (ou pleine conscience, ou *mindfulness*)? Si oui, dans quelle mesure? Sinon, y a-t-elle déjà songé?

4. La personne peut-elle me dire comment elle voit que la présence attentive pourrait s'intégrer en classe?
R. Au niveau du temps à investir?
R. Au niveau des activités ou exercices à faire?

5. La personne peut-elle me faire part de ce qui l'aiderait dans sa démarche pour intégrer la présence attentive dans sa classe? (p. ex. des ouvrages, une formation, un intervenant externe, etc.)

6. La personne peut-elle me dire ce qu'elle pense que la présence attentive peut apporter à ses élèves?

7. La personne peut-elle me dire ce qu'elle attend de cette formation? Ce qu'elle souhaiterait que celle-ci lui apporte?
R. À ses élèves
R. À vos collègues

Je vous remercie pour votre participation.

ANNEXE E

CANEVAS D'ENTRETIEN FINAL

Accueil chaleureux de la participante

Éléments à aborder :

- L'objectif de l'entretien est de dresser un nouveau portrait de votre conception de la mise en œuvre de la présence attentive en classe au terme de l'expérience. Ils viseront également à dégager des informations quant aux conditions qui ont été facilitantes dans votre mise en œuvre pendant l'expérimentation. Les propos recueillis pourront servir d'exemples pour illustrer les retombées de la recherche.
- Je vous rappelle qu'il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Je ne suis pas là pour vous juger ou juger vos connaissances, mais bien pour recueillir vos propos quant à votre expérience vécue.
- Vous pouvez cesser l'entretien en tout temps, si vous le souhaitez.

Déroulement de l'entretien:

- Je vous poserai quelques questions, si elles ne sont pas claires, n'hésitez pas à me le dire afin que je les reformule;
- L'entretien devrait durer entre environ 45 minutes. Il sera enregistré afin que je puisse avoir accès à vos propos pour en retranscrire certains passages;
- Vos propos seront confidentiels. Les directrices de maîtrise Karine Rondeau et Annie Charron ainsi que moi-même serons les seules personnes à y avoir accès;
- En tout temps, vous avez le droit de ne pas répondre ou de mettre fin à l'entrevue sans préjudice
- Avez-vous des questions ou des commentaires avant de débiter?

QUESTIONS

1. La personne peut-elle me parler de comment elle a vécu l'expérience de devoir pratiquer personnellement la présence attentive avant de l'introduire auprès des élèves ?
 - a. Est-ce que vous voyez que votre pratique personnelle a eu des retombées auprès des élèves ?
 - b. Quels étaient les inconvénients de votre pratique personnelle ?

2. La personne peut-elle me parler de ce qu'elle perçoit être essentiel à la mise en œuvre en classe, de ce qui, selon elle, pourrait optimiser la mise en œuvre ?
Relance :
 - a. Au niveau du temps à investir?
 - i. Fréquence et durée des méditations
 - ii. Fréquence et durée des activités
 - iii. Moments idéals dans la journée
 - iv. Autre
 - b. Au niveau du type d'activités ou exercices à faire?

3. La personne peut-elle me dire quel.le.s est l'outil, la ressource ou les conditions qui a (ont) été le plus aidant.e.s dans sa démarche d'intégration de la présence attentive dans sa classe?
 - a. Au besoin, énumérer les outils / ressources offerts, les conditions :
 - i. Chercheuses, accompagnement
 - ii. livres
 - iii. meilleure compréhension de la présence attentive
 - iv. activités proposées
 - v. intégration de la présence attentive pour soi
 - vi. autre...

4. La personne peut-elle me dire s'il y a d'autres ressources, outils, conditions ou d'autres moyens qui auraient pu l'épauler davantage?

5. Depuis le début de la formation, la personne peut-elle me dire si sa perception de la PA et de comment on la met en œuvre en classe a changé ? Si oui, en quoi ? Sinon, pourquoi ?

6. La personne peut-elle me dire ce qu'elle dirait, ou recommanderait à une personne qui veut implanter la présence attentive pour une première fois dans sa classe :
 - a. Conseils
 - b. Conditions

c. Quoi fait/ne pas faire

7. La personne peut-elle me dire si elle se sent maintenant assez équipée, informée, outillée pour poursuivre (sans nous) ?
8. A-t-elle autre chose à rajouter?

Je vous remercie pour votre participation

ANNEXE F

QUESTIONNAIRES

Questionnaire – séance 1

Données sociodémographiques :

Pseudonyme : _____ Âge : _____

Année(s) d'expérience en enseignement : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Comment avez-vous vécu vos premières expériences de présence attentive/méditation d'aujourd'hui (manger en présence attentive, méditation silencieuse de 4 minutes, méditation guidée de 12 minutes)?

2.1. Qu'est-ce qui a été facile pour vous?

2.2. Qu'est-ce qui a été difficile pour vous?

3. Quels sont vos besoins, vos attentes ou vos questionnements dans cette formation?

Commentaires : Veuillez indiquer, au besoin, tout autre commentaire par rapport au projet.

Questionnaire – séance 2

Pseudonyme : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Sous quelle forme avez-vous intégré la présence attentive dans votre vie (type de pratique [méditation formelle autoguidée ou avec support audio-vidéo, pratique informelle], fréquence et temps de pratique)?

2.1. Qu'est-ce qui a été facile pour vous?

2.2. Qu'est-ce qui a été difficile pour vous? Quels obstacles avez-vous rencontrés?

2.3. Quels moyens avez-vous tentés pour les surmonter?

2.3. Qu'est-ce qui vous a le plus aidé (vidéo, courriel de suivi, etc.)? Ou qu'est-ce qui vous aiderait à maintenir votre pratique?

3. Quels sont vos besoins, vos attentes ou vos questionnements dans cette formation?

Commentaires : Veuillez indiquer, au besoin, tout autre commentaire par rapport au projet.

Questionnaire – Séance 3

Pseudonyme : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Arrivez-vous à maintenir une pratique de la présence attentive dans votre vie ? Si oui, veuillez décrire brièvement votre pratique (type de pratique [méditation formelle autoguidée ou avec support audio-vidéo, pratique informelle], fréquence et temps de pratique, contexte de la pratique [p. ex. à la maison, au travail]). Sinon, pour quelle(s) raison(s) n'y arrivez-vous pas?

2.1. Qu'est-ce qui vous aide le plus (vidéo, application, courriel de suivi, etc.)? Ou qu'est-ce qui vous aiderait à maintenir votre pratique?

3. Sous quelle(s) forme(s) avez-vous intégré l'enseignement en présence attentive dans votre pratique enseignante (type d'exercice [p. ex. : pauses respiration, prise de conscience des interactions plus difficiles avec certains élèves, prise de conscience de votre état interne, de votre voix, etc.] et fréquence) ?

3.1. Qu'est-ce qui a été facile pour vous?

3.2. Qu'est-ce qui a été difficile pour vous? Quels obstacles avez-vous rencontrés?

3.3. À partir de votre exploration des deux dernières semaines quant à l'intégration de la présence attentive dans votre enseignement, voyez-vous que cela puisse modifier votre pratique enseignante? Si oui, comment? Sinon, pourquoi?

3.4. Ressentez-vous que votre pratique personnelle de présence attentive soutient votre pratique d'enseignement en présence attentive et, inversement, que cette dernière encourage votre pratique personnelle? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

4. Quels sont vos besoins, vos attentes ou vos questionnements dans cette formation?

Autres commentaires :

Questionnaire – Séance 4

Pseudonyme : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Arrivez-vous à maintenir une pratique de la présence attentive dans votre vie ? Si oui, veuillez décrire brièvement votre pratique (type de pratique [méditation formelle autoguidée ou avec support audio-vidéo, pratique informelle], fréquence et temps de pratique, contexte de la pratique [p. ex. à la maison, au travail]). Sinon, pour quelle(s) raison(s) n'y arrivez-vous pas?

2.1. Qu'est-ce qui vous aide le plus (vidéo, application, courriel de suivi, etc.)? Ou qu'est-ce qui vous aiderait à maintenir votre pratique?

3. Sous quelle(s) forme(s) intégrez-vous l'enseignement **en** présence attentive dans votre pratique enseignante (type d'exercice [p. ex. : pauses respiration, prise de conscience des interactions plus difficiles avec certains élèves, prise de conscience de votre état interne, de votre voix, etc.] et fréquence) ?

3.1. Ressentez-vous que votre pratique personnelle de présence attentive soutient votre pratique d'enseignement en présence attentive et, inversement, que cette dernière encourage votre pratique personnelle? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

4. Sous quelle(s) forme(s) avez-vous intégré la présence attentive en classe avec vos élèves (type d'activité, type de méditation, temps de méditation et fréquence) ?

4.1. Qu'est-ce qui a été facile (ou qu'est-ce qui a bien fonctionné)?

4.2. Qu'est-ce qui a été difficile ? Quels obstacles avez-vous rencontrés?

4.3. Qu'est-ce qui vous aiderait dans votre mise en œuvre de la présence attentive en classe avec vos élèves?

5. À ce point, quels sont vos besoins, vos attentes ou vos questionnements dans cette formation?

Autres commentaires :

Questionnaire – Séance 5

Pseudonyme : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Arrivez-vous à maintenir une pratique de la présence attentive dans votre vie ? Si oui, veuillez décrire brièvement votre pratique (type de pratique [méditation formelle autoguidée ou avec support audio-vidéo, pratique informelle], fréquence et temps de pratique, contexte de la pratique [p. ex. à la maison, au travail]). Sinon, pour quelle(s) raison(s) n'y arrivez-vous pas?

2.1. Qu'est-ce qui vous aide le plus (vidéo, application, courriel de suivi, etc.)? Ou qu'est-ce qui vous aiderait à maintenir votre pratique?

3. Sous quelle(s) forme(s) intégrez-vous l'enseignement **en** présence attentive dans votre pratique enseignante (type d'exercice [p. ex. : pauses respiration, prise de conscience des interactions plus difficiles avec certains élèves, prise de conscience de votre état interne, de votre voix, etc.] et fréquence) ?

3.1. Ressentez-vous que votre pratique personnelle de présence attentive soutient votre pratique d'enseignement en présence attentive et, inversement, que cette dernière encourage votre pratique personnelle? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

4. Sous quelle(s) forme(s) avez-vous intégré la présence attentive en classe avec vos élèves (type d'activité, type de méditation, temps de méditation et fréquence) ?

4.1. Qu'est-ce qui a été facile (ou qu'est-ce qui a bien fonctionné)?

4.2. Qu'est-ce qui a été difficile ? Quels obstacles avez-vous rencontrés?

4.3. Qu'est-ce qui vous aiderait dans votre mise en œuvre de la présence attentive en classe avec vos élèves?

5. À ce point, quels sont vos besoins, vos attentes ou vos questionnements dans cette formation?

Autres commentaires :

Questionnaire – Séance 6

Pseudonyme : _____

Questions :

1. Qu'avez-vous appris ou que retenez-vous de la séance d'aujourd'hui ?

2. Arrivez-vous à maintenir une pratique de la présence attentive dans votre vie ? Si oui, veuillez décrire brièvement votre pratique (type de pratique [méditation formelle autoguidée ou avec support audio-vidéo, pratique informelle], fréquence et temps de pratique, contexte de la pratique [p. ex. à la maison, au travail]). Sinon, pour quelle(s) raison(s) n'y arrivez-vous pas?

2.1. Qu'est-ce qui vous aide le plus (vidéo, application, courriel de suivi, etc.)? Ou qu'est-ce qui vous aiderait à maintenir votre pratique?

3. Sous quelle(s) forme(s) intégrez-vous l'enseignement **en** présence attentive dans votre pratique enseignante (type d'exercice [p. ex. : pauses respiration, prise de conscience des interactions plus difficiles avec certains élèves, prise de conscience de votre état interne, de votre voix, etc.] et fréquence) ?

3.1. Ressentez-vous que votre pratique personnelle de présence attentive soutient votre pratique d'enseignement en présence attentive et, inversement, que cette dernière encourage votre pratique personnelle? Si oui, en quoi? Sinon, pourquoi?

4. Sous quelle(s) forme(s) avez-vous intégré la présence attentive en classe avec vos élèves (type d'activité, type de méditation, temps de méditation et fréquence) ?

4.1. Qu'est-ce qui a été facile (ou qu'est-ce qui a bien fonctionné)?

4.2. Qu'est-ce qui a été difficile ? Quels obstacles avez-vous rencontrés?

4.3. Qu'auriez-vous aimé avoir pour vous aider dans votre mise en œuvre de la présence attentive en classe avec vos élèves ?

Autres commentaires :

ANNEXE G

CERTIFICAT ÉTHIQUE

UQÀM | Comités d'éthique de la recherche
avec des êtres humains

No. de certificat: 2956
Certificat émis le: 28-09-2018

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

Le Comité d'éthique de la recherche pour les projets étudiants impliquant des êtres humains (CERPE plurifacultaire) a examiné le projet de recherche suivant et le juge conforme aux pratiques habituelles ainsi qu'aux normes établies par la *Politique No 54 sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains* (Janvier 2016) de l'UQAM.

Titre du projet:	Étude de la mise en oeuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et du premier cycle du primaire
Nom de l'étudiant:	Gylaine O'REILLY
Programme d'études:	Maîtrise en éducation (concentration didactique)
Direction de recherche:	Karine RONDEAU
Codirection:	Annie CHARRON

Modalités d'application

Toute modification au protocole de recherche en cours de même que tout événement ou renseignement pouvant affecter l'intégrité de la recherche doivent être communiqués rapidement au comité.

La suspension ou la cessation du protocole, temporaire ou définitive, doit être communiquée au comité dans les meilleurs délais.

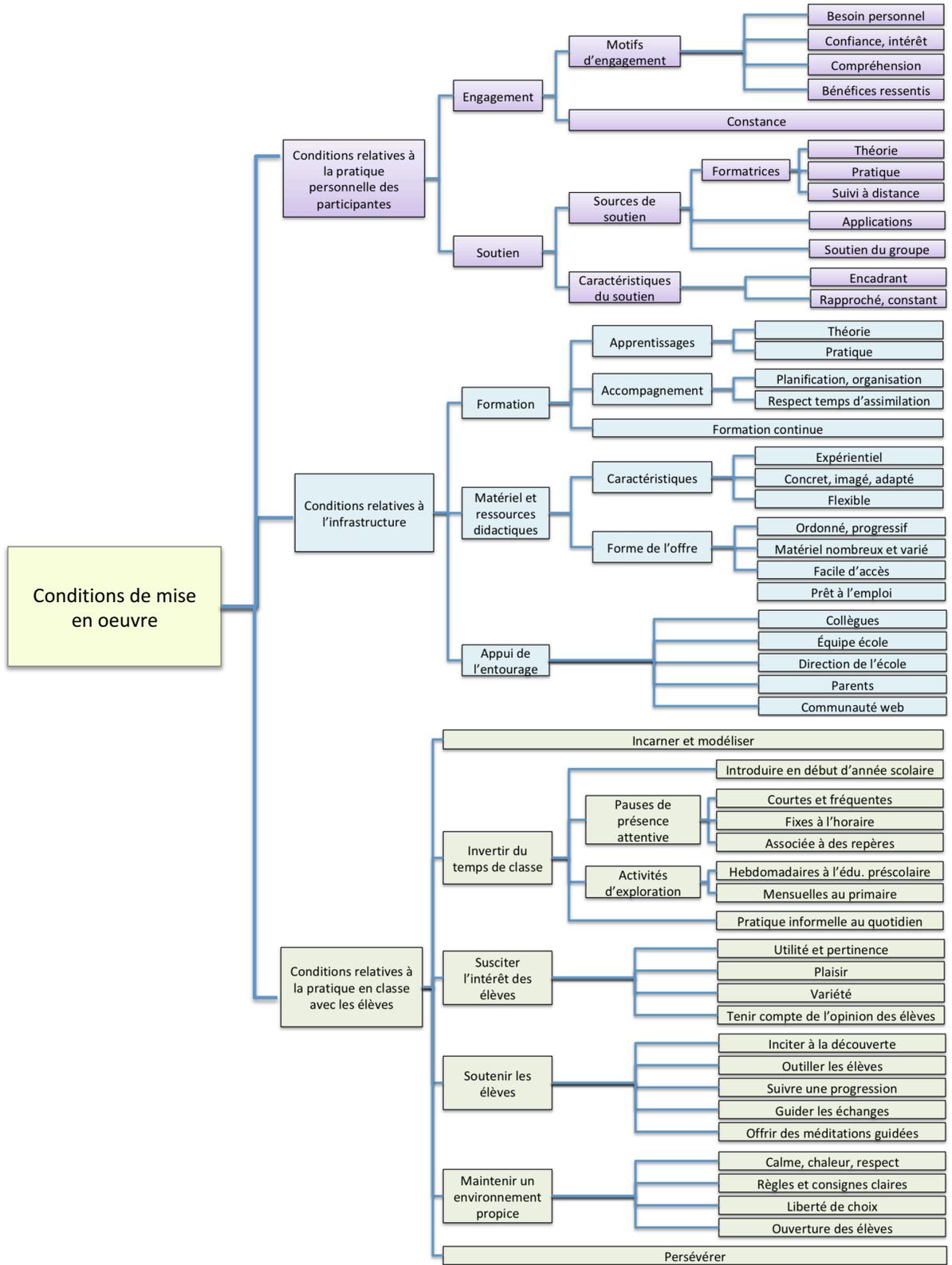
Le présent certificat est valide pour une durée d'un an à partir de la date d'émission. Au terme de ce délai, un rapport d'avancement de projet doit être soumis au comité, en guise de rapport final si le projet est réalisé en moins d'un an, et en guise de rapport annuel pour le projet se poursuivant sur plus d'une année. Dans ce dernier cas, le rapport annuel permettra au comité de se prononcer sur le renouvellement du certificat d'approbation éthique.

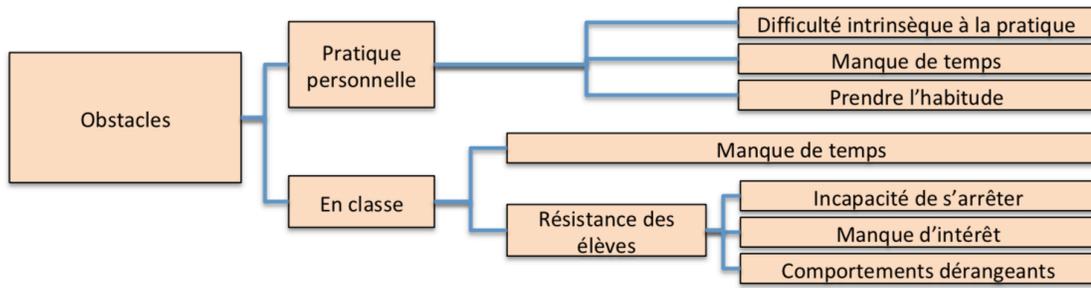


Raoul Graf
Président du CERPE plurifacultaire
Professeur, Département de marketing

ANNEXE H

ARBRE THÉMATIQUE





ANNEXE I

COMPÉTENCES D'ENSEIGNEMENT DE LA PRÉSENCE ATTENTIVE ADAPTÉES À L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE ET À L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Domaines	Compétences du MBI-TAC (Crane, Soulsby <i>et al.</i>, 2012)²¹	Compétences d'enseignement de la présence attentive à l'éducation préscolaire et à l'enseignement au primaire
1 Contenu, rythme et organisation des interventions	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter la forme de l'intervention et couvrir les thèmes et le contenu du curriculum; • Faire preuve de réceptivité et souplesse tout en restant proche du curriculum de chaque séance; • Adapter les thèmes et le contenu selon les étapes du programme et le niveau des participants; • Démontrer un bon niveau d'organisation, préparer adéquatement la salle et des supports d'enseignement; • Faire preuve de fluidité et rythmer les séances adéquatement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Posséder les connaissances de base de la présence attentive; • Adapter le rythme des séances à la capacité des élèves; • Faire preuve de réceptivité et de flexibilité; • Planifier, préparer et organiser les séances de façon à respecter une progression favorisant l'apprentissage des élèves; • Intégrer quotidiennement les IBPA en pratique formelle et informelle; • Démontrer un bon niveau de préparation des activités de présences attentive (se familiariser avec celles-ci avant de les présenter aux élèves).
2 Qualités relationnelles	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer authenticité et force : être en connexion de façon sincère, honnête et confiante; • Démontrer connexion et acceptation : être présent et se connecter activement avec les participants et leur expérience du moment présent, en transmettant une compréhension 	<ul style="list-style-type: none"> • Démontrer une qualité de présence en classe, accorder toute son attention à l'élève avec ouverture, curiosité et sans jugement (présence); • Posséder la capacité d'aller au-delà des signaux perceptibles des élèves en se connectant à leur monde interne

²¹ Les compétences du MBI-TAC ont été librement traduites de l'anglais.

	<p>précise et empathique de celle-ci;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer compassion et chaleur : montrer une attention soutenue, une sensibilité, une appréciation et une ouverture envers l'expérience des participants; • Démontrer de la curiosité et du respect : montrer un intérêt sincère à chaque participant et à son expérience tout en respectant les vulnérabilités de chacun, ses limites et ses besoins d'intimité; • S'engager avec les participants dans une relation de collaboration réciproque. 	<p>(harmonisation interne);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adapter son état interne et ses comportements à ceux des élèves (résonnance); • Inspirer un sentiment de sécurité (confiance).
3 Incarnation de la présence attentive	<ul style="list-style-type: none"> • Porter une attention au moment présent et l'exprimer par le comportement et la communication non verbale; • Démontrer une réceptivité au caractère unique du moment présent – en travaillant sur le moment qui émerge; • Transmettre simultanément le calme, la stabilité, l'aisance, la non-réactivité, la vigilance et la vitalité; • Témoigner une attitude de non-jugement, de patience, d'acceptation et de non-effort; • Transmettre l'enseignement de la présence attentive à travers une façon d'être caractéristique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Porter son attention sur le moment présent et l'exprimer par un comportement et une communication verbale et non verbale adaptés; • Réagir au moment présent vécu en classe, à sa propre expérience interne comme externe; • Transmettre le calme, la stabilité, l'aisance, la non-réactivité, la vigilance et la vitalité; • Enseigner la présence attentive par l'attitude propre à la présence attentive, donc démontrer les attitudes fondamentales de la présence attentive; • Être authentique dans l'attitude propre à la présence attentive.
4 Guidance des pratiques de présence attentive	<ul style="list-style-type: none"> • Employer un langage clair, précis, juste et accessible tout en donnant de l'espace; • Guider la pratique de façon à transmettre aux participants les points clés facilitant la compréhension; • Présenter judicieusement les éléments spécifiques à prendre en considération dans chaque pratique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser un langage clair, précis, juste et accessible, sans être trop chargé; • Employer un langage adapté aux élèves et utiliser des exemples concrets facilitant la compréhension; • Guider des pratiques courtes, mais plus fréquentes, d'une durée adaptée à la capacité des élèves.
5 Transmission des thèmes de la séance par un dialogue exploratoire et un enseignement didactique	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les participants dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience directe et leurs interactions ; enseigner des thèmes systématiquement reliés à l'expérience directe; • S'intéresser aux différentes couches du dialogue exploratoire (l'expérience directe, la réflexion sur l'expérience vécue et faire le lien entre les deux pour un apprentissage plus large) tout en misant davantage sur le processus que sur le résultat; • Transmettre habilement les thèmes d'enseignement par l'utilisation d'une 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir les élèves dans l'observation et la description des différents éléments de l'expérience en direct; • Utiliser un enseignement clair, participatif, ludique, vivant, réactif et faire un usage habile de matériel didactique concret, imagé et adapté à l'âge des élèves; • Démontrer de la fluidité, de l'aisance et de l'assurance.

	<p>variété d'approches, parmi lesquelles : le dialogue exploratoire, l'enseignement didactique, exercices expérimentiels en groupes, histoires, poèmes, manières de faire...etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de la fluidité, de l'assurance et une aisance tant dans les connaissances que dans l'utilisation du matériel employé. 	
<p>6 Maintien d'un environnement de groupe propice à l'apprentissage</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisé par une gestion soignée de sujets tels que les règles de fonctionnement du groupe, les limites et la confidentialité tout en restant dans un espace où les participants peuvent explorer et prendre des risques; • Développer une dynamique de groupe pendant les 8 semaines de l'intervention, notamment en ce qui concerne les démarrages, les clôtures et les défis au sein du groupe; • Faire systématiquement les liens entre les apprentissages personnels effectués et l'universalité des processus explorés; • Démontrer un style de leadership qui offre un maintien stable, démontrant de l'autorité et de la stabilité sans chercher à imposer ses propres opinions aux participants. 	<ul style="list-style-type: none"> • Créer et maintenir un environnement d'apprentissage riche et sécurisant; • Créer et maintenir un climat calme, chaleureux et respectueux; • Susciter l'intérêt des élèves en démontrant l'utilité et la pertinence des IBPA; • Établir des règles et des consignes claires; • Offrir et respecter le choix des élèves de participer ou non aux IBPA et leur offrir une alternative les amenant à respecter ceux qui participent aux IBPA; • Démontrer de l'autorité et de la stabilité tout en étant ouvert à l'opinion des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

- André, C. (2017). *3 minutes à méditer*. Paris : L'Iconoclaste / France Culture.
- Antonini, B. (2006). Jaurès Jean: De l'éducation: anthologie. *Revue française de pédagogie*, 155(avril-juin), 1-3.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness Training as a Clinical Intervention: A Conceptual and Empirical Review. *American Psychological Association Clinical psychology: science and practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J. et Toney, L. (2006). Using Self-Report Assessment Methods to Explore Facets of Mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: considérations théoriques et méthodologiques. *Recherches Qualitatives - Entretiens de groupe: concepts, usages et ancrages*, 29(1), 28-49.
- Beaumont, C. et Sanfaçon, C. (2014). L'intervention en situation de crise. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école — Prévention, évaluation et intervention (2e éd.)* (p. 281-294). Montréal, Canada : Gaëtan Morin.

- Beesdo, K., Knappe, S. et Pine, D. (2009). Anxiety and anxiety disorders in children and adolescents: Developmental issues and implications for DSM-V. *Psychiatric Clinics of North America*, 32(3), 483-524.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., . . . Devins, G. (2004). Mindfulness: A Proposed Operational Defenition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Boniwell, I. (2011). L'éducation positive: apporter le bien-être aux enfants et aux jeunes. Dans Martin-Krumm et C. Tarquinio (dir.), *Traité de psychologie positive* (p. 539-556). Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Bradbury, H. et Reason, P. (2008). Conclusion: Broadening the bandwidth of validity: Issues and choices-points for improving the quality of action-research. Dans P. Reason et H. Bradbury (dir.), *Handbook of Action Research* (p. 343-351). Thousand Oaks (CA) : Sage Publications.
- Bristow, J. (2017). *How to Avoid A Poorly Designed School Mindfulness Program*. Dans *Mindful: healty mind, healty life*. Récupéré de <https://www.mindful.org/4-signs-poorly-designed-school-mindfulness-programs/>
- Cardoso, R., Souza, E. d., Camano, L. et Leite, J. R. (2004). Meditation in health: an operational definition. *Brain Research Protocols*, 2004(14), 58-60.
- Carmody, J. et Baer, R. A. (2008). Relationships between mindfulness practice and levels of mindfulness, medical and psychological symptoms and well-being in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Behavioral Medicine*, 31, 23-33.

- Center for healthy minds University of Wisconsin-Madison. (2017). *Kindness curriculum* I. Healthy minds innovations (Ed.), *A mindfulness-based kindness curriculum for preschoolers*. Récupéré de <https://centerhealthyminds.org/join-the-movement/sign-up-to-receive-the-kindness-curriculum>
- Centre d'études sur le Stress Humain (CESH). (2010-2017). Récupéré de <http://www.stresshumain.ca/>
- Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales (CNRTL). (2012). Récupéré de <http://www.cnrtl.fr/definition/mal-être>
- Crain, T. L., Schonert-Reichl, K. A. et Roeser, R. W. (2017). Cultivating Teacher Mindfulness: Effects of a Randomized Controlled Trial on Work, Home, and Sleep Outcomes. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(2), 138-152.
- Crane, R. S. (2017). Implementing Mindfulness in the Mainstream: Making the Path by Walking It. *Mindfulness*, 8, 585-594.
- Crane, R. S., Eames, C., Kuyken, W., Hastings, R. P., Williams, J. M. G., Bartley, T., . . . Surawy, C. (2013). Development and Validation of the Mindfulness-Based Interventions – Teaching Assessment Criteria (MBI:TAC). *Assessment*, 20(6), 681-688.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Hastings, R. P., Rothwell, N. et Williams, J. M. G. (2010). Training Teachers to Deliver Mindfulness-Based Interventions: Learning from the UK Experience. *Mindfulness*, 1, 74-86.
- Crane, R. S., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Hastings, R. P., Cooper, L. et Fennell, M. J. V. (2012). Competence in Teaching Mindfulness-Based Courses: Concepts, Development and Assessment. *Mindfulness*, 3, 76-84.

- Crane, R. S., Soulsby, J. G., Kuyken, W., Williams, J. M. G., Eames, C., Bartley, T., . . . Silverston, S. (2012). *The Bangor, Exeter & Oxford: Mindfulness-Based Interventions Teaching Assessment Criteria (MBI-TAC)*. Bangor : Bangor University.
- Davidson, R. J., Kabat-Zinn, J., Schumacher, J., Rosenkranz, M., Muller, D., Santorelli, S. F., . . . Sheridan, J. F. (2003). Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation. *Psychosomatic Medicine*, *65*, 564-570.
- Davidson, R. J. et Lutz, A. (2008). Mindfulness-based interventions : An emerging phenomenon. *Mindfulness*, *2*(3), 186-193.
- De Landsheere, G. (1979). *Introduction à la recherche en éducation*. Paris : Armand Colin.
- Desbordes, G., Gard, T., Hoge, E. A., Hölzel, B. K., Kerr, C., Lazar, S. W., . . . Vago, D. R. (2015). Moving beyond Mindfulness: Defining Equanimity as an Outcome Measure in Meditation and Contemplative Research. *Mindfulness (N Y)*, *6*(2), 356-372.
- Devault, A. et Huard-Fleury, M.-C. (2018). Implantation de séances de méditation pour les enfants d'un centre de pédiatrie sociale: Les ateliers du Dre Zen. Dans A. Devault et G. Pérodeau (dir.), *Pleine conscience et relation d'aide: Théories et pratiques* (p. 127-143). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Discover mindfulness. (2018). Récupéré de <http://discovermindfulness.ca/>
- Dolbec, A. et Clément, J. (2004). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 181-208). Sherbrooke : Éditions du CRP, Faculté d'éducation Université de Sherbrooke.

- Dorman, J. P. (2003). Relationship between school and classroom environment and teacher burnout: A LISREL analysis. *Social Psychology of Education*, 6(2), 107-127.
- Duclos, G. (2011). *Attention, enfant sous tension! Le stress chez l'enfant*. Montréal : Éditions du CHU Sainte-Justine.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015). Le stress à l'école. *Éducation et francophonie*, 43(2), 1.
- Dumont, M. et Plancherel, B. (2001). *Stress et adaptation chez l'enfant*. Québec: Presses de l'Université du Québec éd.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. et 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.
- Emerson, L.-M., Leyland, A., Hudson, K., Rowse, G., Hanley, P. et Hugh-Jones, S. (2017). Teaching Mindfulness to Teachers: a Systematic Review and Narrative Synthesis. *Mindfulness*, 8, 1136-1149.
- Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants. (2004). Recrutement et maintien du personnel enseignant: Pourquoi les enseignants et les enseignantes entrent dans la profession, y restent ou la quittent. *Bulletin des services économiques et services aux membres*, 5, 1-20.
- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for Teachers: A Pilot Study to Assess Effects on Stress, Burnout, and Teaching Efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.

- Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L. et Davidson, R. J. (2015, Jan). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Dev Psychol*, 51(1), 44-51. doi: 10.1037/a0038256
- Flook, L., Smalley, S. L., Kitil, M. J., Galla, B. M., Kaiser-Greenland, S., Locke, J., . . . Kasari, C. (2010). Effects of Mindful Awareness Practices on Executive Functions in Elementary School Children. *Journal of Applied School Psychology*, 26(1), 70-95. doi: 10.1080/15377900903379125
- Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF). (2016). L'égalité des chances pour chaque enfant. Récupéré de https://www.unicef.ca/sites/default/files/legacy/imce_uploads/images/reports/un023421.pdf
- Forall, S. (2008). Modern Mindfulness K-5. Récupéré de <https://www.modmind.org>
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal : Guérin.
- Gaudreau, N. (2011). La gestion des problèmes de comportement en classe inclusive : pratiques efficaces. *Éducation et Francophonie*, 39(2), 122-144.
- Gould, L. F., Dariotis, J. K., Mendelson, T. et Greenberg, M. T. (2012, 11/01/). A School-Based Mindfulness Intervention for Urban Youth: Exploring Moderators of Intervention Effects. *Journal of Community Psychology*, 40(8), 968-982.
- Grant, K. C. (2017). From Teaching to Being: The Qualities of a Mindful Teacher. *Childhood Education*, 93(2), 147-152.

- Grégoire, S., Lachance, L. et Richer, L. (2016). Introduction. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive mindfulness* (chap. Introduction, p. 1-7). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, S. et Mondehare, L. D. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive mindfulness* (chap. 1, p. 9-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Guay, M.-H. et Prud'homme, L. (2011). La recherche-action. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 183-211). Saint-Laurent : ERPI.
- Guay, M.-H., Prud'homme, L. et Dolbec, A. (2016). La recherche-action. Dans B. Gauthier et I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale: De la problématique à la collecte de données*. Québec : PUQ.
- Guba, E. G. et Lincoln, Y. S. (1982). *Effective Evaluation*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.
- Gueguen, C. (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, 1(622), 40-43.
- Hanh, T. N. (2017). Letter to a young teacher. Dans T. N. Hanh et K. Weare (dir.), *Happy teachers change the world* (p. 340). Berkeley, CA : Parallax Press.
- Hanh, T. N. et Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world*. Berkeley, CA : Parallax Press.
- Hawn Foundation. (2011). *The MindUp curriculum grades Pre-K-2: Brain-Focused Strategies for Learning-and Living*. New York : Scholastic.

- Healthy Minds Innovations. (2017). *Kindness Curriculum for preschoolers*. Récupéré de <https://www.hminnovations.org>
- Hebb, D. O. (1949). *The Organization of Behavior: A neuropsychological theory*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Heeren, A. et Philippot, P. (2010). Les interventions basées sur la pleine conscience: une revue conceptuelle et empirique. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), 37-61.
- Hölzel, B. K., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S. M., Gard, T. et Lazar, S. W. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry Research: Neuroimaging*, 48, 36-43.
- Houffort, N. et Sauvé, N. (2010). *Santé psychologique des enseignants de la Fédération autonome de l'enseignement*. Montréal : école nationale d'administration publique.
- Huberman, M. (1993). Burnout in teaching Careers. *European Education*, 25(3), 47-69.
- Institut de la statistique du Québec. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012*. Rédigé par M. Simard, M. E. Tremblay, A. Lavoie et N. Audet : Institut de la statistique du Québec.
- Janot-Bergugnat, L. et Rasclé, N. (2008). *Le stress des enseignants*. Paris : Armand Colin.
- Jennings, P. A. (2016). CARE for Teachers: A Mindfulness Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (p. 133-148). New York : Springer.

- Jennings, P. A. (2019). *L'école en pleine conscience. Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Paris : Les Arènes (pour la traduction en langue française).
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., . . . Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers Program on Teachers' Social and Emotional Competence and Classroom Interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010-1028.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. et Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 374-390.
- Jennings, P. A. et Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, *79*(1), 491-525. doi: 10.3102/0034654308325693
- Johnson, C., Burke, C., Brinkman, S. et Wade, T. (2016). Effectiveness of a school-based mindfulness program for transdiagnostic prevention in young adolescents. *Behaviour Research and Therapy*, *81*(June 2016), 1-11.
- Jutras, F. et Rondeau, K. (2019). Introduction. Dans K. Rondeau et F. Jutras (dir.), *L'accompagnement du développement personnel et professionnel en éducation: s'accompagner, accompagner, être accompagné* (p. 2-6). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your mind to face stress, pain and illness*. New York : Bantam Dell Publishing Group.

- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are: Mindfulness meditation for everyday life*. New York : Hyperion.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *10*(2), 144-156.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, *12*(1), 281-306.
- Kaiser Greenland, S. (2016). *InnerKids K-2*. Récupéré de <https://www.susankaisergreenland.com/inner-kids-model>
- Kaiser Greenland, S. (2016). *Mindful games*. Boulder, Colorado : Shambhala Publications, Inc.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavavagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., . . . Ekman, P. (2012). Contemplative/Emotion Training Reduces Negative Emotional Behavior and Promotes Prosocial Responses. *Emotion*, *12*(2), 338-350.
- Kielty, M. L., Gilligan, T. D. et Staton, A. R. (2017). Whole-School Approaches to Incorporating Mindfulness-Based Interventions: Supporting the Capacity for Optimal Functioning in School Settings. *Childhood Education*, *93*(2), 128-135.
- Kinder, W. et Kinder, M. (2017). *Peacework*. Nashville, TN: Spring House Press.
- Klatt, M. D., Weinhold, K., Taylor, C. A., Zuber, K. et Seieck, C. J. (2017). A Pragmatic Introduction of Mindfulness in a Continuing Education Setting: Exploring Personal Experience, Bridging to Professional Practice. *Explore*, *13*(5), 327-332.

- Kotsou, I. (2018). *La pleine conscience à l'école*. Louvain-la-Neuve: de Boeck Education
- Lacaille, J., Sadikaj, G., Nishioka, M., Carrière, K., Flanders, J. et Knäuper, B. (2018). Daily Mindful Responding Mediates the Effect of Meditation Practice on Stress and Mood: The Role of Practice Duration and Adherence. *Journal of clinical psychology*, 74(1), 109-122.
- Lachaux, J.-P. (2011). *Le cerveau attentif: contrôle, maîtrise et lâcher-prise*. Paris : Odile Jacob.
- Lambert-Samson, V. (2016). *L'anxiété des élèves au primaire : Une analyse des connaissances théoriques et pratiques des enseignants* (mémoire de maîtrise, Université Laval, Québec). Université Laval, Québec.
- Lantieri, L., Nambiar, M., Harnett, S. et Nagler Kyse, E. (2016). Cultivating Inner Resilience in Educators and Students: The Inner Resilience Program. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (p. 119-132). New York : Springer.
- Larocoque, A. et Rondeau, K. (2016). *Stress à zéro*. (p. 119-132). Document inédit, Université de Sherbrooke.
- Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and Social Emotional Learning (SEL): A Conceptual Framework. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 5, p. 63-81). New York : Springer.
- Lincoln, Y. S. et Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills (CA) : Sage Publications.

- Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Montréal : Les Éditions au Carré inc. éd.
- Lupien, S. (2019). *À chacun son stress*. Mont-Tremblant: Éditions Va Savoir.
- Lutz, A., Slagter, H. A., Dunne, J. D. et Davidson, R. J. (2008). Attention regulation and monitoring in meditation. *Trends in Cognitive Science*, 12(4), 163-169.
- Lyons, K. E. et DeLange, J. (2016). Mindfulness Matters in the Classroom: The Effects of Mindfulness Training on Brain Development and Behavior in Children and Adolescents. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 17, p. 271-283). New York : Springer.
- Maison de Pleine Conscience - Institut de Pleine Conscience Appliquée de Montréal. (2018). Récupéré de <http://mpcmontreal.org/?q=fr>
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, É. (2016). *Mission méditation: Pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Québec, Canada : Éditions Midi Trente.
- Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A. et Whitehead, J. (2016). A Mindfulness-Based Social and Emotional Learning Curriculum for School-Aged Children: The MindUP Program. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education*. New York : Springer.
- Manocha, R. (2000). Why meditation? *Australian Family Physician*, 29(12), 1135-1138.
- Marlatt, G. A. et Kristeller, J. L. (1999). Mindfulness and meditation. Dans W. R. Miller (dir.), *Integrating Spirituality into Treatment* (p. 67-84). Washington, D.C. : American Psychological Association.

- Martineau, S. (2005). L'observation en situation: enjeux, possibilité et limites. *Recherches qualitatives - Hors Séries*, (2), 5-17.
- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behavior: Its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24(4), 414-429.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., . . . Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education: Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307.
- Ménard, J. et Beresford, B. (2016). Interventions basées sur la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive mindfulness* (chap. 4, p. 71-90). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Mendelson, T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Smith, A. S., Smith, A. A., Gonzalez, A. A. et Greenberg, M. T. (2013). Implementing mindfulness and yoga in urban schools: A community-academic partnership. *Journal of Children's Services*, 8(4), 276-291. doi: doi:10.1108/JCS-07- 2013-0024.
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Gould, L. F., Rhoades, B. L. et Leaf, P. J. (2010, Oct). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *J Abnorm Child Psychol*, 38(7), 985-994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x
- Mindful Schools. (2007). *Mindfulness Curriculum K-5* Récupéré de <https://www.mindfulschools.org>
- Mindful Schools. (2019). Récupéré de <https://www.mindfulschools.org>
- Ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ). (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Mukamurera, J., Bourque, J. et Gingras, C. (2008). Portraits et défis de l'insertion dans l'enseignement au Québec pour les nouvelles générations d'enseignants. Dans L. Portelance, J. Mukamurera, S. Martineau et C. Gervais (dir.), *L'insertion dans le milieu scolaire : une phase cruciale du développement professionnel de l'enseignant* (p. 49-72). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Nash, J. D. et Newberg, A. (2013). Toward a unifying taxonomy and definition for meditation. *Frontiers in Psychology*, 4(806), 1-18.
- Nedelcu, A. et Grégoire, S. (2016). Méditation et présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive mindfulness* (chap. 2, p. 31-50). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Oberle, E. et 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.
- Office québécois de la langue française. (s. d.). *Le grand dictionnaire terminologique (GDT)*. Récupéré de http://www.granddictionnaire.com/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869270
- Organisation mondiale de la Santé. (2013). *Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020*. Récupéré de http://www.who.int/mental_health/action_plan_2013/fr/
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales, 4e édition*. Paris : Armand Collin.
- Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco (CA) : Jossey-Bass.

- Plancherel, B. (2001). Le stress psychologique. Dans M. Dumont et B. Plancherel (dir.), *Stress et adaptation chez l'enfant* (chap. 1, p. 5-10). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Rempel, K. D. (2012). Mindfulness for Children and Youth: A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy*, 46(3), 201-220.
- Riberdy, H., Tétreault, K. et Desrosiers, H. (2013). La santé physique et mentale des enfants : une étude des prévalences cumulatives. *Institut de la statistique Québec: Je suis je serai*, 6(4), 1-28.
- Richard, R. et Marcotte, D. (2015). Les facteurs associés à la comcomitance entre l'anxiété et la dépression chez les jeunes adolescents. *Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 201-220.
- Roeser, R. W. (2016). Processes of Teaching, Learning, and Transfer in Mindfulness-Based Interventions (MBIs) for Teachers: A Contemplative Educational Perspective. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 10, p. 149-170). New York : Springer.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., . . . Thomson, K. (2013). Mindfulness Training and Reductions in Teacher Stress and Burnout: Results From Two Randomized, Waitlist-Control Field Trials. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 787-804.
- Rojo, S. et Minier, P. (2015). Les facteurs de stress reconnus comme sources de l'abandon de la profession enseignante au secondaire au Québec. *Éducation et francophonie*, 43(2), 219-240.
- Saltzman, A. (2014). *A still quiet place*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 356). Saint-Laurent : ERPI.
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. et Diamond, A. (2015, Jan). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Dev Psychol*, *51*(1), 52-66. doi: 10.1037/a0038454
- Schonert-Reichl, K. A. et Roeser, R. W. (2016). Mindfulness in Education: Introduction and Overview of the Handbook. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 1, p. 3-16). New York : Springer.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G. et Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York : Guilford Press.
- Servant, D. (2012). *Gestion du stress et de l'anxiété*. Issy-les-Moulineaux, France : Elsevier Massom.
- Shankland, R. et André, C. (2017). Gratitude et bien-être social: mécanismes explicatifs des effets de la gratitude sur le bien-être individuel et collectif. *Revue québécoise de psychologie*, *38*(2), 43-64.
- Shapiro, S., Rechtschaffen, D. et de Sousa, S. (2016). Mindfulness training for Teachers. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 6, p. 83-97). New York : Springer.

- Sharma, M. et Rush, S. E. (2014). Mindfulness-Based Stress Reduction as a Stress Management Intervention for Healthy Individuals: A Systematic Review. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 19(4), 271-286.
- Siaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Paris : Odile Jacob.
- Siegel, D. J., Siegel, M. W. et Parker, S. C. (2016). Internal Education and the Roots of Resilience: Relationships and Reflection as the New R's of Education. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (chap. 4, p. 47-80). New York : Springer.
- Soloway, G. B. (2016). Preparing Teacher Candidates for the Present: Investigating the Value of Mindfulness-Training in Teacher Education. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (p. 191-205). New York : Springer.
- Spencer, A. M. (2013). The impact of missed early warning signs of children's mental health. *Blind Spot*. Récupéré de <https://www.cthealth.org/publication/blind-spot-impact-missed-early-warning-signs-childrens-mental-health/>
- Statistique Canada. (2014). *Stress perçu dans la vie*. Produit n° 82-625-X. Récupéré de <https://www.statcan.gc.ca/pub/82-625-x/2015001/article/14188-fra.htm>
- Szabo, M. et Lovibond, P. F. (2006). Anxiety, Depression and Tension/Stress in Children. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 28(3), 195-205.
- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence Attentive en Milieu Scolaire: État des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive mindfulness* (chap. 8, p. 161-179). Québec : Presses de l'Université du Québec.

- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal : Éditions MultiMondes.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30. doi: 10.7202/1034484ar
- Turgeon, L. et Parent, S. (2012). Une approche contemporaine de la thérapie cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents. Dans L. Turgeon et S. Parent (dir.), *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents : Tome 2 Troubles de comportement* (p. 1-11). Québec, Canada : Presses de l'Université du Québec.
- van Aalderen, J. R., Breukers, W. J., Reuzel, R. P. B. et Speckens, A. E. M. (2014, 2014//). The Role of the Teacher in Mindfulness-Based Approaches: A Qualitative Study. *Mindfulness*, 5(2), 170-178. doi: 10.1007/s12671-012-0162-x
- Waddell, C., McEwan, K., Sheperd, C. A., Offord, D. R. et Hua, J. M. (2005). A public health strategy to improve the mental health of Canadian children. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50(4), 226-233.
- Young, S. (2016). What Is Mindfulness ? A Contemplative Perspective. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Minfulness in Education* (p. 29-45). New York : Springer.
- Zack, S., Saekow, J., Kelly, M. et Radke, A. (2014). Mindfulness Based Interventions for Youth. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 32(1), 44-56.

- Zajonc, A. (2016). Contemplation in Education. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of Mindfulness in Education* (p. 17-28). New York : Springer.
- Zelazo, P. D. et Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives*, 6(2), 154-160.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S. et Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-20.
- Zins, J. E., EWeissberg, R. P., Wang, M. C. et Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. New York, NY : Teachers College Press.
- Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T. et Miller, L. (2014). Mindfulness Interventions with Youth: A Meta-Analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290-302.