

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ÉDITH MÉNARD

DES EFFETS DE LA PRATIQUE DU YOGA SUR LE DÉVELOPPEMENT GLOBAL
ET LE SENTIMENT DE BIEN-ÊTRE D'ENFANTS ÂGÉS DE 5 OU 6 ANS : UNE
ÉTUDE MULTICAS.

AOÛT 2022

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

*Mettez votre cœur, votre esprit et votre âme dans vos moindres actes.
C'est le secret de la réussite.*
Swami Sivananda

REMERCIEMENTS

Coelho (2014) a dit : « Quand on voyage vers un objectif [...] il est très important de prêter attention au chemin. C'est toujours le chemin qui nous enseigne la meilleure façon d'y parvenir, et il nous enrichit à mesure que nous le parcourons » (p. 45). Ce chemin dont représente la maîtrise en éducation est un accomplissement que je n'aurais pu atteindre sans la présence de certaines personnes qui ont enrichi à leur façon mon parcours scolaire. Mes premiers remerciements vont à ma directrice de recherche, Nancy Goyette et à mon co-directeur, Christian Dumais. Merci pour vos conseils, votre disponibilité et votre confiance pour ce sujet de recherche. Je remercie aussi la professeure de yoga, Brigitte Lareau qui a tout de suite compris la valeur de mon projet de recherche. Je tiens également à remercier l'enseignante de maternelle qui m'a ouvert sa porte de classe les bras grands ouverts. Je souhaite aussi remercier la Chaire de recherche *Bien-être à l'école et prévention de la violence* pour m'avoir offert une bourse dans le cadre de mon projet de recherche. Je remercie également les évaluateurs Mathieu Point et Marie-Andrée Pelletier.

Pour terminer, je remercie mes parents, Lyne et Yves et mes frères, Yannick et Marc-André qui m'ont continuellement soutenue durant la maîtrise. Merci aussi à mon amie Chloé pour sa présence réconfortante à chacune des étapes de ce mémoire. À mes beaux-parents, Mireille et Alain, merci pour l'intérêt que vous portiez à l'avancement de ma recherche. Enfin, je remercie mon chum, Jean-Gabriel pour son soutien inestimable durant

la maîtrise, mais aussi dans notre quotidien. Je dédie ce mémoire aux enseignantes de la maternelle qui souhaitent que le bien-être des enfants soit une priorité.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	xi
RÉSUMÉ	xiii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 La santé mentale positive des enfants.....	5
1.2 Le bien-être des enfants dans les établissements scolaires.....	6
1.3 Le yoga et l'approche développementale	8
1.4 La pertinence sociale et scientifique	10
1.5 L'objectif général et la question de recherche	11
CHAPITRE II	12
CADRE CONCEPTUEL	12
2.1 Le développement global et les compétences du programme.....	12
2.1.1 Le développement neurologique	13
2.1.2 Le développement moteur.....	13
2.1.3 Le développement socioémotionnel.....	17
2.1.4 Le développement langagier	21
2.1.5 Le développement cognitif.....	23
2.2 Le bien-être	25
2.3 Le yoga.....	27
2.3.1 Les origines du yoga	28
2.3.2 Les composantes du yoga.....	29
2.4 Les objectifs spécifiques de recherche	32
CHAPITRE III	34
MÉTHODOLOGIE	34
3.1 Le type de recherche	34
3.2 Les participants de recherche et les critères de sélection.....	35

3.2.1 Les enfants	35
3.2.2 L'enseignante.....	36
3.3 Le devis de recherche.....	37
3.3.1 Les cas à l'étude	38
3.4 La mise en œuvre du yoga en classe	43
3.4.1 Le déroulement des séances de yoga	45
3.4.2 La planification des séances de yoga	45
3.5 Les instruments de collecte de données.....	47
3.5.1 Le questionnaire	48
3.5.2 L'observation	52
3.5.3 L'entrevue	58
3.6 Le traitement des résultats.....	60
3.6.1 Les résultats issus du questionnaire	61
3.6.2 Les résultats issus de l'observation.....	62
3.6.3 Les résultats issus de l'entrevue	63
3.7 Les critères de scientifilité.....	63
3.7.1 La validité interne	63
3.7.2 La validité externe.....	64
CHAPITRE IV	66
ANALYSE DES RÉSULTATS	66
4.1 Les résultats du questionnaire chez l'ensemble des enfants.....	66
4.2 Les résultats associés aux trois cas à l'étude.....	78
4.2.1 Léa.....	78
4.2.1.1 Le questionnaire oral	79
4.2.1.2 L'observation participante.....	79
4.2.1.3 L'entrevue semi-dirigée	82
4.2.1.4 La synthèse des résultats de Léa	85
4.2.2 Maxime.....	86
4.2.2.1 Le questionnaire oral	87
4.2.2.2 L'observation participante.....	87
4.2.2.3 L'entrevue semi-dirigée	90
4.2.2.4 La synthèse des résultats de Maxime	94

4.2.3 Alice	95
4.2.3.1 Le questionnaire oral.....	96
4.2.3.2 L'observation participante.....	96
4.2.3.3 L'entrevue semi-dirigée	99
4.2.3.4 La synthèse des résultats d'Alice	102
4.3 La synthèse du chapitre	103
CHAPITRE V	104
DISCUSSION DES RÉSULTATS	104
5.1 Le bien-être	104
5.1.1 L'ensemble des enfants de la classe.....	104
5.1.2 Les trois cas à l'étude.....	107
5.1.3 La synthèse et le retour avec les objectifs de recherche.....	109
5.2 Le développement global chez les trois cas à l'étude	110
5.2.1 Le domaine physique et moteur	110
5.2.2 Le domaine affectif	112
5.2.3 Le domaine social	113
5.2.4 Le domaine langagier.....	114
5.2.5 Le domaine cognitif	115
5.2.6 La synthèse et le retour avec l'objectif de recherche.....	116
5.3 Les apports pour les enseignantes de la maternelle	117
5.4 Les recommandations.....	118
CONCLUSION	120
6.1 Les limites et les apports de la recherche.....	121
6.2 Les perspectives de recherche	123
RÉFÉRENCES.....	125
APPENDICE A LE TABLEAU SYNTHÈSE DES DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT, DES COMPÉTENCES, DE LEURS AXES DE DÉVELOPPEMENT AINSI QUE DE LEURS COMPOSANTES SELON LE PROGRAMME-CYCLE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (2021)	138
APPENDICE B	140
LE QUESTIONNAIRE ORAL.....	140
APPENDICE C	141
LES ÉTAPES DE LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE ORAL	141

APPENDICE D	142
LA GRILLE D'OBSERVATION.....	142
APPENDICE E	147
LE GUIDE D'ENTREVUE	147
APPENDICE F	149
LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ORAL	149

LISTE DES FIGURES

Figure		Page
1.	Chronologie de la collecte de données avec le questionnaire.....	52
2.	Chronologie de la collecte de données avec l'observation.....	57
3.	Chronologie de la collecte de données avec l'entrevue.....	60
4.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la première séance en fonction du pourcentage d'enfants	68
5.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la deuxième séance en fonction du pourcentage d'enfants.....	69
6.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la troisième séance en fonction du pourcentage d'enfants.....	70
7.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la quatrième séance en fonction du pourcentage d'enfants.....	72
8.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la cinquième séance en fonction du pourcentage d'enfants.....	73
9.	Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la sixième séance en fonction du pourcentage d'enfants.....	74

- | | | |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 10. | Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la septième séance en fonction du pourcentage d'enfants..... | 75 |
| 11. | Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la huitième séance en fonction du pourcentage d'enfants..... | 76 |

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
1. Le tableau synthèse des domaines de développement, des compétences, de leurs axes de développement ainsi que de leurs composantes selon le programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021)	138
2. Les étapes de la passation du questionnaire oral.....	141

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACSP	Association canadienne de santé publique
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
FFY	Fédération Francophone de Yoga
ISQ	Institut de la statistique du Québec
INSPQ	Institut national de santé publique du Québec
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
OCDE	Organisation de coopération et de développement économiques
OMS	Organisation mondiale de la Santé

RÉSUMÉ

Le bien-être est lié à de nombreux droits des enfants (Nations Unies, 1989). Il n'en demeure pas moins que certains enfants québécois nécessitent différents besoins (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2018). Le programme-cycle de l'éducation préscolaire qui tend à être un programme développemental (Bouchard, 2012) a pour mandat de favoriser le développement global des enfants sur le plan physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2021). Certes, l'emploi d'approches scolarisantes misant sur l'acquisition de compétences disciplinaires s'insère de plus en plus dans les milieux scolaires nonobstant leur bien-être et leur développement (Lévesque et Doyon, 2017; Marinova et Drainville, 2019). Il s'avère ainsi important de promouvoir la santé mentale positive des enfants en misant notamment sur l'activité physique (Institut national de santé publique du Québec [INSPQ], 2015; Orpana et al. 2016). Étant considérée comme une activité physique par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2019), la pratique du yoga pourrait contribuer à la santé mentale positive des enfants et à leur bien-être. Il convient ainsi d'explorer si le yoga peut s'intégrer comme une situation de développement et d'apprentissage favorisant le développement global et le bien-être d'enfants de la maternelle.

Cette recherche, de nature qualitative/interprétative, vise à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans. Trois objectifs spécifiques ont été retenus, soit 1) décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être; 2) décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans et 3) décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans.

Pour réaliser cette recherche, une étude multicas (Stake, 2006) a été mise en œuvre pour décrire des effets du yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être chez trois enfants fréquentant la maternelle 5 ans. Les instruments utilisés pour collecter les données étaient le questionnaire réalisé auprès de tous les enfants de la classe, l'observation participante et l'entrevue semi-dirigée réalisée auprès de l'enseignante.

L'analyse des données démontre que les enfants de la maternelle incluant les trois cas ressentiraient davantage une émotion ou humeur agréable que d'émotions désagréables avant et après les séances de yoga. Bien qu'ils ne soient pas majoritairement capables de faire des liens entre leur émotion ou humeur agréable et le yoga, ce dernier leur procurerait un effet de bien et de calme. La pratique du yoga permettrait aussi de mobiliser des apprentissages dans les domaines du développement global de l'enfant de la maternelle.

Mots clés : bien-être, développement global, yoga, enfants de la maternelle

INTRODUCTION

La préoccupation pour le bien-être des enfants occupe une place considérable au sein du programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021). L'un des mandats, soit celui de « favoriser le développement global de tous les enfants » (MEQ, 2021, p. 3) vise d'ailleurs à leur offrir un milieu de vie bienveillant, c'est-à-dire se soucier entre autres de leur santé et de leur bien-être. Le programme-cycle de l'éducation préscolaire est un programme développemental et non disciplinaire, car il renvoie au développement de l'ensemble des dimensions de l'enfant, c'est-à-dire motrice, affective, sociale, cognitive et langagière (Bouchard, 2010). D'ailleurs, les cinq domaines de développement « s'influencent et se renforcent mutuellement » lors des activités éducatives proposées aux enfants de la maternelle (MEQ, 2021, p. 4). Toutefois, l'emploi d'approches dites « scolarisantes » priorisant l'acquisition de compétences disciplinaires s'insère actuellement dans les milieux préscolaires pour prévenir le décrochage scolaire (Lévesque et al. 2017). Si bien que le bien-être des enfants devient source d'inquiétude pour des enseignantes (Marinova et al. 2019). Pour l'Organisation mondiale de la Santé (2018), la santé mentale constitue chez une personne le fondement de son bien-être. Il importe ainsi de promouvoir la santé mentale des enfants dans sa forme positive, c'est-à-dire en offrant une activité de développement et d'apprentissage agissant comme facteur de risque et de protection telle l'activité physique (Orpana et al. 2016). La pratique du yoga pourrait contribuer à la santé mentale positive des enfants et à leur bien-être, puisqu'elle est considérée comme une activité physique par l'Organisation mondiale de la santé (OMS, 2019). Autrement dit,

des situations de développement et d'apprentissage dans une approche développementale, c'est-à-dire qui vise le développement global et le bien-être des enfants devrait être intégrées dans les classes de maternelle et le yoga pourrait être un moyen d'y parvenir.

Cette recherche vise à décrire des effets du yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants de la maternelle. Elle contient trois objectifs de recherche. Le premier objectif vise à décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être. Le deuxième objectif consiste à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans. Puis, le troisième objectif de cette recherche vise à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans. Pour les atteindre, une étude multicas a été réalisée auprès de trois enfants fréquentant une classe de maternelle située sur la Côte-Nord du Québec. Trois instruments de collecte de données ont été utilisés : un questionnaire qui a été administré à l'ensemble des enfants, l'observation participante qui a été effectuée à l'aide d'une grille d'observation auprès des trois cas ciblés et l'entrevue semi-dirigée qui a été réalisée auprès de l'enseignante.

Le premier chapitre de ce mémoire présente la problématique de la recherche, c'est-à-dire le portrait de la santé mentale des enfants, leur bien-être dans les établissements scolaires, ainsi que le yoga et l'approche développementale. Le deuxième chapitre qui constitue le cadre conceptuel expose les trois concepts clés de cette recherche : le développement

global, le bien-être et le yoga. Dans le troisième chapitre, il s'agit de la méthodologie utilisée dans cette recherche. Le quatrième chapitre correspond à l'analyse des résultats. Enfin, le cinquième et dernier chapitre présente la discussion des résultats.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La maternelle constitue une étape charnière pour l'enfant. Pour Bouchard (2012), elle représente la fondation de tout son parcours scolaire. Elle permet de rassembler des êtres différents les uns des autres en raison de facteurs internes comme leur personnalité ou externes telle leur éducation qui influencent le développement de chacun et leur bien-être. Pour les pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2009), le bien-être des enfants est reconnu comme étant un de leurs droits, devant être placé au centre des activités d'éducation et d'accueil (OCDE, 2013). En ce sens, l'article 18 de la Convention relative aux droits de l'enfant soutient que « [...] les États parties [...] assurent la mise en place d'institutions, d'établissements et de services chargés de veiller au bien-être des enfants » (Nations Unies, 1989, paragr. 54). Considérant ce droit, leur bien-être devrait être une priorité légitime. Certes, selon les résultats rapportés par l'*Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle* (2017), un peu plus d'un enfant sur quatre est considéré comme vulnérable dans au moins un des cinq domaines de développement qui sont 1) la santé physique et le bien-être; 2) les compétences sociales; 3) la maturité affective; 4) le développement cognitif et langagier et 5) les habiletés de communication et des connaissances générales (ISQ, 2018). Plus particulièrement, au Québec, 10,6% des enfants à la maternelle sont considérés comme étant vulnérables dans le domaine de la santé physique et le bien-être. Ce dernier englobe entre autres le développement physique général ainsi que la motricité (ISQ, 2018). En ce

sens, selon l’Institut de la statistique du Québec (2018), des enfants peuvent présenter certains besoins au niveau de la motricité, des habiletés sociales, de la confiance en soi, des habiletés en lecture, en écriture et en mathématiques. Tout en respectant l’unicité et les besoins de chaque enfant, les enseignantes de la maternelle doivent ainsi assurer leur bien-être et favoriser leur développement global en proposant « un environnement ou des activités visant à développer leur plein potentiel » (MEQ, 2021, p. 3). Il est donc question, dans cette problématique, d’expliciter sur la santé mentale positive des enfants. Puis, de mettre en évidence le bien-être des enfants dans les établissements scolaires et le yoga comme activité visant à favoriser le développement global des enfants de la maternelle.

1.1 La santé mentale positive des enfants

L’Organisation mondiale de la Santé (2018) propose une conception positive de la santé mentale en soutenant qu’elle constitue chez une personne le fondement de son bien-être. D’ailleurs, selon l’Institut national de santé publique du Québec (INSPQ, 2015), il s’avère important de miser « sur la prévention des troubles mentaux, mais également sur la promotion de la santé mentale dans sa dimension positive » (p. 3). Promouvoir la santé mentale d’une population implique de protéger leur santé mentale et leur bien-être (INSPQ, 2015). Dans un même ordre d’idées, Orpana et al. (2016) proposent un « Cadre d’indicateurs de surveillance de la santé mentale positive » (p. 1) intégrant quatre niveaux contextuels qui sont l’individu, la famille, la communauté et la société. Au niveau de l’individu, un indicateur a été retenu comme facteur de risque et de protection, c’est-à-

dire l'activité physique. Étant considérée comme une activité physique par l'OMS (2019), la pratique du yoga peut ainsi contribuer à la santé mentale positive des enfants, tout comme à leur bien-être.

1.2 Le bien-être des enfants dans les établissements scolaires

Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE, 2020) a émis comme recommandation aux ministères de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur de rendre explicite et obligatoire le développement des compétences sociales et émotionnelles pour le bien-être des enfants à l'école, autant à la maternelle qu'au primaire. L'apprentissage social et émotionnel constitue des compétences fondamentales pour leur bien-être et leur santé mentale (Durlak et al. 2011). En effet, il favorise chez les enfants leur capacité à exprimer, à réguler et à comprendre leurs émotions et celles perçues chez les autres (Coutu et al. 2012). À la maternelle, le développement social et le développement affectif s'ajoutent à d'autres dimensions du développement de l'enfant qui doivent figurer au cœur de l'éducation préscolaire pour favoriser le développement global de chacun. En effet, celui-ci renvoie « au développement simultané, intégré, graduel et continu de toutes les dimensions de l'enfant (neurologique, motrice, affective, sociale, cognitive et langagière), dans le cadre de ses différents milieux de vie » (Bouchard, 2010, p. 15). À cet égard, il est possible de comprendre, à la différence du primaire, que le programme-cycle de l'éducation préscolaire constitue un programme développemental plutôt que disciplinaire (Bouchard, 2012). Le mandat du programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) vise donc

à favoriser le développement global de tous les enfants » en offrant un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif, en cultivant le plaisir d'explorer, de découvrir et d'apprendre [et] en mettant en place les bases de la scolarisation » (MEQ, 2021, p. 3). Certes, comme le soulignent Lévesque et al. (2017), l'éducation préscolaire peut présentement être « primaris[ée] » au Québec (p. 6). En effet, pour prévenir le décrochage scolaire, l'intervention précoce est mise de l'avant dans les discours et les pratiques, en résulte une approche dite « scolarisante » dans les milieux préscolaires (Lévesque et al. 2017). Conséquemment, l'utilisation de cette approche à la maternelle qui mise entre autres sur l'acquisition de compétences disciplinaires (p. ex. mathématiques et écriture) par l'emploi de matériel abstrait (p. ex. feuille de calcul) menace actuellement la vocation fondamentale de l'éducation préscolaire qui vise à favoriser par le jeu le développement global des enfants au niveau moteur, affectif, social, langagier et cognitif (Marinova et al. 2019; Little et Cohen-Vogel, 2016; Lévesque et al. 2017). En plus, selon Marcon (2002), à long terme, le progrès de l'enfant de la maternelle qui participe à des expériences plus scolaires en classe peut être ralenti en raison d'expériences d'apprentissage initiées prématurément pour son développement.

En regard à l'ancien programme de l'éducation préscolaire (MEQ, 2001), Marinova et al. (2019) rapportent dans leur étude portant sur la pression ressentie chez des enseignantes à l'éducation préscolaire concernant l'adoption de pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit que « le sentiment qui teinte le plus le vécu des enseignantes face à cette pression est l'inquiétude pour le bien-être des enfants » (p. 624).

L'emploi d'approches scolarisantes peut ainsi avoir la primauté à l'éducation préscolaire au profit du bien-être et de l'utilisation d'approches développementales centrées sur les enfants dans lesquelles leurs intérêts et leurs besoins sont priorisés (Dumais et Marinova, 2020; MEQ, 2021). Certes, dans le nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire, les enseignantes sont incitées à offrir aux enfants un milieu de vie bienveillant, c'est-à-dire se préoccuper de leur bien-être, de leur sécurité et de leur santé (MEQ, 2021). Une pratique qui se situe dans la perspective développementale et qui pourrait favoriser le développement global de l'enfant de la maternelle est le yoga. Ce dernier est utilisé de plus en plus auprès des enfants dans les établissements scolaires, puisqu'il permet d'améliorer la santé et le bien-être (White, 2009). Selon l'OMS (2010), le yoga figure parmi les activités physiques qui permettent d'améliorer la santé.

1.3 Le yoga et l'approche développementale

Le yoga pour enfants diffère du yoga pour adultes. Pour Shakta Khalsa, il n'est pas une variante simplifiée (Hagen et Nayar, 2014). En effet, il s'agit d'une pratique qui incite les enfants à bouger dans le plaisir, la compassion et le non-jugement (White, 2009; Hagen et al. 2014 et Kaley-Isley et al. 2010). Le yoga pour enfants peut s'intégrer à la routine des classes de maternelle comme situation de développement et d'apprentissage. En effet, bien qu'il soit considéré comme une activité structurée accordant moins de choix aux enfants, puisque la professeure de yoga dirige les mouvements à réaliser, le yoga pour enfants réalisé sous forme d'histoires incite à la coopération et à la sociabilité tout en

favorisant leur engagement dans une pratique où l'aventure et l'imagination active sont intégrées (Wolff et Stapp, 2019). Par exemple, la professeure de yoga peut inviter les enfants à devenir des skieurs lors d'une journée d'hiver (Wolff et al. 2019). D'ailleurs, le Conseil supérieur de l'éducation (2012) précise que les stratégies pédagogiques liées à l'approche développementale sont l'« apprentissage par les relations, le jeu et le soutien apporté par l'éducatrice » (p. 36). Le yoga pour enfants semble ainsi en concordance avec l'approche développementale qui est à prioriser dans les classes de maternelle.

La pratique du yoga peut aussi contribuer au développement global de l'enfant à la maternelle puisqu'il touche ses différents domaines de développement. Entre autres, sur le plan moteur, la pratique du yoga permet de travailler les muscles en symétrie, d'améliorer l'équilibre, la flexibilité, la coordination et les habiletés motrices d'enfants âgés de 3 à 5 ans (O'Neil et al. 2016; Wolff et al. 2019). Sur le plan social et affectif, la pratique du yoga chez des enfants âgés de 3 à 5 ans permet d'améliorer, par l'apprentissage de respirations profondes, le développement social et émotionnel, plus précisément l'autorégulation qui vise à contrôler les émotions et les actions (Wolff et al. 2019). Sur le plan langagier, Brouillette (2008) rapporte que la pratique du yoga permet d'améliorer chez des enfants âgés de 5 et 6 ans leur capacité à communiquer, c'est-à-dire porter attention au message et manifester une compréhension de celui-ci. Sur le plan cognitif, Brouillette (2008) révèle que « les enfants exercent mieux leur attention en observant et en explorant » à la suite de leur participation à un programme de yoga (p. 67).

1.4 La pertinence sociale et scientifique

Dans le contexte éducatif québécois actuel, les classes de maternelle sont composées d'enfants nécessitant différents besoins sur le plan moteur, affectif, social, langagier et cognitif (ISQ, 2018). Les approches scolarisantes sont également priorisées dans les milieux préscolaires au détriment du développement et du bien-être des enfants (Lévesque et al. 2017; Marinova et al. 2019). Considérant que les enfants constituent les citoyens de demain, il est important de miser sur la prévention de leur santé mentale de sorte qu'ils soient capables de mobiliser des compétences pour bien évoluer au sein de la société. Par conséquent, il s'avère nécessaire de promouvoir la santé mentale positive des enfants, c'est-à-dire encourager l'activité physique, puis d'intégrer dans les classes de maternelle des situations de développement et d'apprentissage favorisant le développement global et le bien-être des enfants comme le yoga. En outre, se soucier du développement optimal et du bien-être de l'enfant de la maternelle, c'est reconnaître ses droits et la place qui lui est accordée au sein du milieu scolaire dans lequel il grandit et évolue (Nations Unies, 1989).

Au fil des années, des chercheuses québécoises se sont intéressées à l'impact du yoga chez les enfants sur l'attention et le rendement scolaire (Brouillette, 2008), sur la gestion du stress (Demers, 2012), sur ses effets auprès d'enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité (Girard-Bériault, 2019), sur la prosociabilité (Chouinard, 2020) et sur les fonctions exécutives (Poulin, 2021). Au Québec, le yoga devient ainsi de plus en plus un sujet d'études qui s'intéresse aux enfants fréquentant les milieux scolaires.

Il en est de soi, car parmi les rares recherches portant sur le yoga et les enfants, certains résultats indiquent que c'est une pratique qui favoriserait leur bien-être (White, 2009; Telles, 2012). Puisqu'une approche scolarisante est de plus en plus présente dans les milieux scolaires et qu'actuellement il existe peu de données de recherche sur le yoga au Québec en ce qui concerne les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être d'enfants de la maternelle, il convient dans cette étude d'enrichir les connaissances scientifiques en lien avec le yoga et les enfants de la maternelle en contexte québécois, puis de déterminer si cette pratique leur permet de développer les dimensions du développement global tout en favorisant leur bien-être.

1.5 L'objectif général et la question de recherche

L'objectif général de cette recherche vise à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans, ce qui nous amène à nous poser la question de recherche suivante:

- Quels effets a le yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans?

Pour répondre à cette question de recherche, les concepts clés de cette étude qui sont le développement global, le bien-être et le yoga sont présentés dans le prochain chapitre.

CHAPITRE II

CADRE CONCEPTUEL

Ce chapitre présente les principaux concepts de cette étude qui s'intéressent aux effets du yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans. Il s'agit du développement global, du bien-être et du yoga. Par la suite sont présentés les objectifs spécifiques de cette recherche.

2.1 Le développement global et les compétences du programme

Le développement global peut être défini comme « le développement simultané et interrelié des dimensions affective, physique, sociale, motrice, langagière et cognitive de l'enfant » (Cantin et al. 2012, p. 471). Pour Bouchard (2019), le développement global de l'enfant peut être imaginé comme un casse-tête dans lequel les pièces qui s'encastrent entre elles constituent les dimensions du développement global qui sont le développement neurologique, moteur, social, affectif, langagier et cognitif pour représenter un tout. La dimension sociale et la dimension affective peuvent aussi renvoyer au terme « socioémotionnel » (Bouchard, 2019). L'ensemble de ces dimensions se retrouvent dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire afin de favoriser le développement global des enfants de la maternelle (MEQ, 2021), à l'exception du développement neurologique qui constitue la base de l'ensemble des dimensions du développement global de l'enfant. Dans cette section, les dimensions du développement global des enfants sont explicitées,

puis des liens entre ces dimensions et les compétences de l'éducation préscolaire sont présentés. L'appendice A de ce mémoire présente un tableau synthèse des domaines de développement, des compétences, de leurs axes de développement ainsi que de leurs composantes selon le programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021).

2.1.1 Le développement neurologique

Le développement neurologique¹ constitue la base de l'ensemble des dimensions du développement global de l'enfant (Cadoret et Bouchard, 2019). En effet, le système nerveux, qui se développe et mûrit par le temps durant l'enfance, favorise le développement de toutes les dimensions, c'est-à-dire motrice, sociale, affective, langagière et cognitive (Bouchard, 2010; Cadoret et al. 2019). De fait, la capacité des enfants à développer entre autres leur motricité globale (p. ex. courir et sauter), à exprimer et réguler leurs émotions, à collaborer avec les pairs, à interagir et à exercer leur raisonnement devient possible grâce « à un bon fonctionnement de leur système nerveux » (Bouchard, 2010, p. 15; MEQ, 2021).

2.1.2 Le développement moteur

¹ Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), il n'y a pas de compétence spécifique associée à ce domaine qui constitue la base de l'ensemble des dimensions du développement global de l'enfant.

Le développement moteur² renvoie chez l'enfant âgé de 3 à 6 ans à l'adaptation des actions liées à l'environnement, plus précisément les habiletés sensorielles. Il renvoie également au schéma corporel, à la posture, c'est-à-dire l'équilibre, à la motricité globale et à l'activité physique, à la motricité fine et à la dominance manuelle, puis à l'action motrice pour construire sa compréhension du monde (Blanchet et al. 2019). Dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire, le développement moteur est associé à la compétence *Accroître son développement physique et moteur* (MEQ, 2021).

Certains facteurs influencent la motricité de l'enfant. Il peut s'agir d'objets statiques ou dynamiques, de caractéristiques environnementales, d'amis, d'enfants en action et de consignes (Blanchet et al. 2019). Le système nerveux d'un enfant âgé de 5 ans a la capacité de prendre en compte ces facteurs, puis d'adapter ses mouvements à l'environnement et au contexte en recourant aux habiletés sensorielles qui sont la vision (l'œil), le toucher (la peau), le sens vestibulaire (l'oreille) et la proprioception (les muscles, les tendons et les articulations) (Blanchet et al. 2019). *Explorer des perceptions sensorielles* fait d'ailleurs partie d'une des composantes à développer chez l'enfant de la maternelle (MEQ, 2021).

Au fil du temps, l'enfant âgé de 3 à 6 ans prend conscience de son corps qu'il soit statique ou en mouvement. Pour Blanchet et al. (2019), l'enfant qui vit régulièrement une multitude d'expériences motrices développera une sensation et une meilleure

² Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), ce domaine de développement se nomme « développement physique et moteur ».

représentation de son corps dans l'espace, ce qui engendrera une facilité au niveau du contrôle de ses mouvements. De plus, pour Hands et Martin (2003), c'est en permettant aux enfants de participer à des activités adaptées à leur développement pour pratiquer leurs habiletés motrices que « les enseignants peuvent optimiser la capacité des enfants à participer à des jeux, à des sports et à d'autres activités lorsqu'ils sont plus âgés » (p. 11). La mise en œuvre d'expériences auprès des enfants pour développer leurs habiletés motrices est donc importante dès la maternelle. Dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire, il est attendu de l'enfant qu'il soit capable de *se représenter son schéma corporel*, c'est-à-dire découvrir entre autres son corps et ses possibilités d'action, puis expérimenter différentes orientations de son corps dans l'espace (MEQ, 2021).

La capacité de maintenir son équilibre favorise également le développement moteur chez l'enfant (Blanchet et al. 2019). S'exercer à garder son équilibre fait d'ailleurs partie des éléments d'observation liés à la composante *Développer sa motricité globale* (MEQ, 2021). La motricité globale correspond aux « activités motrices sollicitant la participation de l'ensemble du corps » (Rigal, 2003, p. 180). Les activités motrices regroupent entre autres la marche, la course et le saut (Rigal, 2003). Comme le soulignent Blanchet et al. (2019), la période de 3 à 6 ans est idéale pour encourager les enfants à être physiquement actifs, puisque cette habitude de vie risque de perdurer lorsqu'elle est acquise tôt. D'ailleurs, le développement des habiletés motrices fondamentales à la maternelle, c'est-à-dire la locomotion (p. ex. marcher, sauter), la manipulation (p. ex., lancer, attraper) et l'équilibre (se courber, s'étirer) augmente la pratique d'activités physiques chez l'enfant

(Cohen et al. 2014). Le développement d'habiletés motrices est ainsi crucial, puisque leur maîtrise permet à l'enfant d'être physiquement actif (Timmons et al. 2007). Ces habiletés figurent parmi les éléments d'observation associés à la composante *Développer sa motricité globale* (MEQ, 2020). Puis, *Expérimenter différentes façons de bouger* constitue aussi une autre composante associée au domaine physique et moteur (MEQ, 2021). En outre, l'activité physique peut s'insérer dans les *saines habitudes de vie*. Ces dernières constituent un second axe de développement lié à la compétence *Accroître son développement physique et moteur* (MEQ, 2021). À cet axe s'ajoutent les composantes *Explorer le monde alimentaire*, *Expérimenter différentes façons de se détendre*, *S'approprier des pratiques liées à l'hygiène* et *Se sensibiliser à la sécurité* (MEQ, 2021).

Exercer sa motricité fine correspond aussi à une composante associée au domaine physique et moteur (MEQ, 2021). Il s'agit d'« activités de préhension (saisir un objet), de manipulation (blocs, pâte à modeler), d'utilisation d'objets ou d'instruments (pour écrire, dessiner, découper, manger) qui mobilisent surtout de petits muscles des mains et des doigts et qui conduisent l'enfant à l'autonomie (manger seul, s'habiller, faire sa toilette, bricoler, jouer, etc.) » (Rigal, 2003, p. 168-169). Il s'agit également de la dominance manuelle qui renvoie à la « supériorité fonctionnelle d'une main par rapport à l'autre » (Blanchet et al. 2019, p. 273). *Découvrir la latéralité* est une composante à développer chez l'enfant en utilisant entre autres les deux côtés de son corps lors de l'exécution d'actions de motricité globale (MEQ, 2021).

Les habiletés motrices chez l'enfant se développent de manière interdépendante avec d'autres dimensions du développement global de l'enfant, notamment ses habiletés cognitives (Blanchet et al. 2019). Il s'agit du lien entre le développement moteur et le développement cognitif, lié à l'appellation « développement psychomoteur » (Bouchard, 2012). Le développement psychomoteur « renvoie aux liens qui s'établissent entre les mouvements du corps (fonctions motrices) et les fonctions mentales (fonctions psychiques) chez l'enfant » (April, 2011, cité dans Bouchard, 2012, p. 11). Par l'exécution de différentes actions motrices, l'enfant apprend à s'adapter aux caractéristiques spatiales comme être placé en ligne dans le rang et aux caractéristiques temporelles comme la journée de la semaine dédiée à la sortie en raquettes (Blanchet et al. 2019). *Expérimenter l'organisation spatiale et l'organisation temporelle* figurent parmi les composantes de la compétence liée au domaine physique et moteur (MEQ, 2021).

2.1.3 Le développement socioémotionnel

Cette étude reprend le terme « socioémotionnel³ » employé par Coutu et Bouchard (2019) pour représenter « la sphère développementale se rapportant à l'ensemble des habiletés qui régissent le fonctionnement émotionnel des enfants et le rôle crucial que jouent ces habiletés dans l'établissement de rapports harmonieux avec autrui et l'atteinte des objectifs personnels qui assurent leur équilibre psychique et leur bien-être » (p. 300). Pour

³ Dans le Programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), il est plutôt question de deux domaines distincts de développement qui se nomment « développement affectif » et « développement social ».

Saarni (1999), l'expérience émotionnelle et l'expérience sociale demeurent réciproquement influentes. En effet, cette auteure soutient que « la rencontre qui suscite des émotions tire sa signification du contexte social dans lequel nous avons grandi, et par conséquent, l'expérience émotionnelle est intégrée au développement dans l'expérience sociale » (Traduction libre, p. 3). La compétence émotionnelle est alors essentielle chez l'enfant afin de pouvoir interagir et établir des relations avec autrui (Denham et al. 2003).

Le développement socioémotionnel chez l'enfant se définit selon trois compétences qui sont l'expression, la régulation et la compréhension des émotions propres à l'enfant et celles perçues chez les autres (Denham et al. 2003). Elles renvoient à la sphère émotionnelle et s'avèrent essentielles pour l'adaptation sociale de l'enfant et sa capacité à créer et maintenir des relations saines avec les autres (Coutu et al. 2019). Les enfants d'âge préscolaire possèdent les capacités requises pour développer ces trois compétences bien qu'elles continuent de se développer ultérieurement (Denham et al. 2003).

L'expression des émotions renvoie chez l'enfant à sa capacité d'exprimer ses émotions de façon verbale ou non verbale (Coutu et al. 2019). Elle agit comme « fonction de communication » servant à partager aux autres des informations sur comment l'enfant se sent intérieurement de sorte qu'il adapte ses comportements en situation d'interactions sociales (Cuisinier et Pons, 2011, p. 3; Coutu et al. 2012). L'expression des comportements émotionnels peut différer en fréquence, en durée et en intensité d'un enfant à un autre en raison de caractéristiques individuelles (Coutu et al.

2012). L'affect négatif comme la colère peut rendre difficiles les interactions sociales, alors que l'affect positif peut en favoriser son développement (Denham et al. 2003). Les émotions exprimées par l'enfant doivent aussi être faites dans le respect des règles et des conventions établies par sa famille et son entourage (Coutu et al. 2012). Il doit ainsi savoir évaluer la portée de son émotion ressentie au contexte social dans lequel il se trouve.

La compréhension des émotions est « la capacité de l'enfant à percevoir, à décoder et à interpréter ses propres émotions et celles d'autrui » (Coutu et al. 2012, p. 145). Pour comprendre ses émotions et celles des autres, l'enfant doit d'abord apprendre à reconnaître, à distinguer et à interpréter les expressions faciales liées aux émotions pour ensuite être en mesure de réguler ses comportements (Coutu et al. 2019). Il apprend également à « donner un sens » à ses émotions et celles d'autrui en associant des comportements ou des situations à des émotions positives ou négatives (Coutu et al. 2019, p. 304). L'enfant qui est capable d'identifier l'expression non verbale d'un pair ou de comprendre les émotions exprimées lors d'interactions sociales sera plus apte à adopter un comportement prosocial envers les émotions exprimées par autrui (Denham et al. 2003). La maîtrise de ces capacités chez l'enfant facilite ainsi son adaptation avec ses pairs (Denham et al. 2003). Pour Coutu et al. (2012), la compréhension des émotions chez l'enfant est un élément important de la compétence socioémotionnelle, puisqu'elle permet de renforcer sa capacité à nouer des liens de qualité dans son environnement social. En effet, les émotions permettent de communiquer des informations entre les personnes, puis elles guident les interactions sociales (Denham et al. 2014).

La régulation des émotions renvoie au contrôle des émotions. Elle comprend chez l'enfant « les processus par lesquels il évalue et modifie l'intensité ou la durée de ses réponses émotionnelles spontanées, verbales ou non verbales, en vue d'accomplir ses buts » (Baurain et Nader-Grosbois, 2011, p. 181-182). La régulation des émotions chez l'enfant devient ainsi essentielle quand l'expérience émotionnelle en termes de durée et d'intensité n'est pas en adéquation avec les attentes de l'enfant ou ceux des autres (Denham et al. 2003). Il doit alors apprendre à diminuer, augmenter ou maintenir son « niveau d'activation émotionnelle » (Coutu et al. 2012, p. 153). Par un soutien externe et l'appropriation d'outils d'autocontrôle, l'enfant d'âge préscolaire arrive à réguler ses émotions (Coutu et al. 2019; Denham et al. 2003). Il apprend graduellement par ses interactions sociales qu'il a la capacité d'agir de manière délibérée sur ses pensées associées aux émotions (Coutu et al. 2019). Denham et al. (2003) soulèvent l'idée qu'un enfant qui acquiert la capacité de réguler des émotions négatives, c'est-à-dire qui arrive à les contenir et à en diminuer l'intensité sera plus apte à utiliser différents outils de régulation des émotions en maternelle comme la résolution de problème (Denham et al. 2003). La régulation émotionnelle constitue une compétence socioémotionnelle « lorsque l'enfant arrive à moduler la fréquence et l'intensité de ses réponses émotionnelles pour atteindre des buts socialement acceptables (c'est-à-dire sans brimer ceux d'autrui), tout en respectant les conventions et les valeurs propres à son groupe social » (Coutu et al. 2012, p. 153). Elle constitue ainsi chez l'enfant un facteur primordial du développement socioémotionnel et comportemental (Rademacher et Ute Koglin, 2018).

Bien que le développement affectif et le développement social soient représentés par deux compétences distinctes dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire, c'est-à-dire *Construire sa conscience de soi* et *Vivre des relations harmonieuses avec les autres* (MEQ, 2021), des liens sont présents entre le programme et le développement socioémotionnel. En effet, le programme-cycle de l'éducation préscolaire reprend en grande partie la compétence socioémotionnelle par l'entremise de deux domaines, soit le domaine affectif et social. Ces derniers sont associés à deux compétences ayant chacun deux axes de développement et des composantes. Le domaine affectif est lié à la compétence *Construire sa conscience de soi*. Les axes de développement sont la *Connaissance de soi* et le *Sentiment de confiance en soi*. Les composantes sont *Reconnaitre ses besoins*, *Reconnaitre ses caractéristiques*, *Exprimer ses émotions* et *Réguler ses émotions* (MEQ, 2021). Le domaine social est lié à la compétence *Vivre des relations harmonieuses avec les autres*. Les axes de développement sont *l'Appartenance au groupe* et les *Habiletés sociales*. Les composantes sont *Démontrer de l'ouverture aux autres*, *Participer à la vie de groupe*, *Collaborer avec les autres*, *Intégrer progressivement des règles de vie*, *Créer des liens avec les autres*, *Réguler son comportement* et *Résoudre des différends* (MEQ, 2021).

2.1.4 Le développement langagier

Le développement langagier regroupe chez l'enfant, le développement du langage oral et le développement du langage écrit (Bouchard et al. 2019). Dans le programme-cycle de

l'éducation préscolaire, le domaine langagier est lié à la compétence *Communiquer à l'oral et à l'écrit* (MEQ, 2020).

De prime abord, le langage, dont le langage oral, intègre trois composantes qui sont la forme (p. ex. les sons, les phrases et la grammaire), le contenu (p. ex. les mots, leur sens et leur signification) et l'usage (p. ex. les buts de la communication) (Bouchard et al. 2019). Pour Plaza (2014), vers l'âge de 5 ans, l'enfant peut être capable de produire un discours en utilisant notamment un langage qui est non contextuel. De plus, chez les enfants âgés de 4 et 5 ans, plusieurs d'entre eux sont capables d'utiliser les conjonctions, les prépositions, les adverbes et les pronoms relatifs (Bouchard et al. 2019). Ils comprennent également le sens des questions complexes, puis ils acquièrent plusieurs mots de vocabulaire permettant ainsi d'élargir leur répertoire (Bouchard et al. 2019). Les enfants âgés de 5 ans ont la capacité de comprendre approximativement deux mille mots (Plaza, 2014). En plus, les enfants participent davantage aux conversations en respectant entre autres les tours de parole et les signes d'écoute comme le hochement de tête (Bouchard et al. 2019). En lien avec l'axe de développement *Langage oral* lié au domaine langagier, l'enfant de la maternelle est amené à développer cinq composantes qui sont *Interagir verbalement et non verbalement, Démontrer sa compréhension, Élargir son vocabulaire, Expérimenter une variété d'énoncés et Développer sa conscience phonologique* (MEQ, 2021). Ensuite, en ce qui a trait au développement des habiletés en lecture et en écriture, il s'agit de l'émergence de l'écrit (Bouchard et al. 2019). Pour Giasson (2011), celle-ci renvoie aux « habiletés que l'enfant acquiert avant de faire

l’acquisition de la lecture standard [...] et aux premiers essais en communication écrite » (p. 34). Selon le modèle de Giasson (2011), cinq composantes s’intègrent à l’émergence de l’écrit, c’est-à-dire le langage oral, la clarté cognitive, la connaissance des lettres de l’alphabet, la sensibilité ou la conscience phonologique et le principe alphabétique. En lien avec l’axe de développement *Langage écrit* lié au domaine *Langagier*, l’enfant de la maternelle est amené à développer quatre composantes qui sont *Interagir avec l’écrit*, *Connaître des conventions propres à la lecture et à l’écriture*, *Découvrir des fonctions de l’écrit* et *Connaître les lettres de l’alphabet* (MEQ, 2021).

2.1.5 Le développement cognitif

Sur le plan cognitif, l’enfant âgé de 4 à 6-7 ans se situe dans le stade de la pensée intuitive, soit le deuxième stade associé à la période préopératoire de Piaget (Duval et Bouchard, 2019). Dans ce stade, l’enfant appréhende le monde qui l’entoure de manière perceptive et non par un raisonnement logique (Duval et al. 2019). En effet, par la perception de l’enfant, c’est-à-dire par l’utilisation de ses cinq sens (ouïe, odorat, vue, toucher et goût), celui-ci peut déceler et traiter l’information afin de réaliser par la suite ses actions (Duval et al. 2019). Dans le programme-cycle de l’éducation préscolaire, le domaine cognitif est lié à la compétence *Découvrir le monde qui l’entoure* (MEQ, 2021). Cette dernière intègre deux axes de développement : *Pensée et Stratégies*. (MEQ, 2021).

L'attention est également une habileté cognitive qui se développe simultanément avec la perception. Elle renvoie à la « capacité de l'enfant à se concentrer sur une personne (p. ex. son enseignante), un objet (p. ex. un jouet) ou une activité (p. ex. manger sa collation) pendant une certaine période de temps » (Duval al. 2019, p. 390). En outre, au fil du développement chez l'enfant, ce dernier est aussi amené à raisonner. D'ailleurs, c'est par les échanges, l'utilisation d'un vocabulaire détaillé chez l'adulte et la mise en place d'activités qui contribuent au développement de la capacité de l'enfant à analyser et à raisonner que l'enseignante peut lui offrir « un soutien pédagogique de haute qualité » (Curby et al. 2013, p. 558). Dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire, *S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage* et *Exercer son raisonnement* sont des composantes liées à l'axe de développement *Pensée* (MEQ, 2021). À cet axe s'ajoute également la composante *Activer son imagination* (MEQ, 2021). La créativité renvoie à la « capacité de penser et de réaliser une tâche de manière originale, soit d'une façon à laquelle les autres n'ont pas pensé, mais qui est utile dans une situation donnée » (Duval et al. 2019, p. 410). Il s'agit ainsi d'encourager chez l'enfant sa liberté d'expression, de sorte qu'il puisse exprimer ses émotions et utiliser sa capacité d'imagination (Duval et al. 2019). Le domaine cognitif regroupe aussi l'axe de développement *Stratégies* qui renvoie aux composantes *S'engager dans l'action*, *Expérimenter différentes actions* et *Raconter ses actions* (MEQ, 2021). Les dimensions (ou domaines) du développement global ainsi que les compétences qui y sont associées dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021) sont en lien avec le concept de bien-être des enfants.

2.2 Le bien-être

Le concept du bien-être est polysémique. En effet, il peut être étudié selon diverses approches en recherche. L'eudémonisme et l'hédonisme sont des courants philosophiques qui influencent les approches en recherche. Pour Huta (2018), l'eudémonisme et l'hédonisme se définissent comme des orientations, c'est-à-dire que les priorités, les motivations, les valeurs ou les objectifs orientent les choix faits par une personne. Dans l'eudémonisme, les actions d'une personne sont orientées par le sens qu'elle donne à ses propres expériences pour en arriver à un « fonctionnement de qualité » (Traduction libre, Huta, 2018, p. 2; Radford et al. 2018). Dans l'hédonisme, les actions visent la recherche du plaisir et de la satisfaction (Radford et al. 2018). Plus précisément, l'hédonisme est « la poursuite d'expériences agréables » (Traduction libre, Huta, 2018, p. 2). Ces deux courants philosophiques ont mené à deux conceptions du bien-être : le bien-être psychologique (Riff, 1989) lié au courant eudémonisme et le bien-être subjectif (Diener, 1984) lié au courant hédonisme (Radford et al. 2018).

Le bien-être psychologique vise la réalisation de soi (Ryff et Singer, 2008). Il se définit selon six dimensions du fonctionnement psychologique positif qui sont 1) l'acceptation de soi; 2) les relations avec les autres; 3) l'autonomie; 4) la maîtrise sur l'environnement; 5) le but dans la vie et 6) la croissance personnelle (Ryff, 1989). Ces dimensions se développent au fil des expériences agréables et désagréables qui sont vécues par l'individu quotidiennement et qui contribuent à l'élaboration d'un sens qui guide ses actions. Ce sens

se construit par un processus de réflexion et de remises en question qui lui permet de modifier ses représentations face à diverses situations, ce qui contribue à son sentiment de bien-être qu'il intègre dans son identité (Goyette et Martineau, 2018).

Le bien-être subjectif renvoie aux évaluations affectives et cognitives que fait une personne de sa vie (Diener, 2000). Il se définit selon trois composantes qui sont l'affect positif, l'affect négatif et la satisfaction à l'égard de la vie (Diener, 1984). D'abord, l'affect positif consiste à éprouver plusieurs émotions et humeurs agréables, tandis que l'affect négatif consiste à éprouver « peu d'émotions et d'humeurs désagréables » (Traduction libre, Diener, 2000, p. 34). Selon Ekman et Cordaro (2011) : « Une émotion est soit fondamentale, soit c'est un autre phénomène affectif saturé mais différent des émotions, comme une humeur, un trait émotionnel, un trouble émotionnel, etc. » (p. 365). Il existe sept émotions universelles qui sont la colère, la peur, la surprise, la tristesse, le dégoût, le mépris et la joie (ou le bonheur) (Ekman et al. 2011). Les émotions se distinguent d'une humeur selon certaines caractéristiques notamment elles peuvent apparaître rapidement et être de courte durée (Ekman et al. 2011). Plus spécifiquement, pour Diener (2000), les personnes qui éprouvent du bien-être subjectif vivent plusieurs émotions ou humeurs agréables et peu d'émotions ou d'humeurs désagréables. Ensuite, la satisfaction à l'égard de la vie, l'autre composante du bien-être subjectif, renvoie aux jugements dont fait une personne de sa vie (Diener, 2000). Plus particulièrement, elle renvoie au jugement qu'une personne fait à l'égard de ce qui est positif dans sa vie de manière globale ou selon divers domaines de sa vie, par exemple, la satisfaction scolaire (Huebner et al. 2014). Pour

Huebner (1994), la satisfaction scolaire se définit comme l'évaluation cognitive et affective qu'effectue l'élève concernant la satisfaction globale qu'il perçoit en regard à ses expériences en contexte scolaire (Huebner et al. 2001). Il renvoie ainsi « au ressenti général que génèrent l'ensemble des expériences vécues par l'élève en milieu scolaire » (Guimard et al. 2014, p. 96), en l'occurrence le ressenti global éprouvé par les enfants de la maternelle qui participent aux séances de yoga en classe.

Puisque cette recherche s'intéresse aux effets que le yoga peut avoir sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants de la maternelle, il convient d'utiliser le bien-être subjectif afin d'explorer si le yoga est une expérience positive qui leur procure de manière fréquente des émotions ou des humeurs agréables et peu d'émotions désagréables. Dès lors, il convient d'expliciter, dans le prochain paragraphe, le yoga.

2.3 Le yoga

Dans sa formulation sanskrite, le yoga est issu du terme « *yug* » qui signifie union, joint ou liaison (Verma, 1993; Nizard, 2017). Il se pratique comme une méthode psychocorporelle qui prévaut entre autres au bien-être et à l'union du corps et de l'esprit (Nizard, 2017; Brunet, 2006). Il convient de préciser que le yoga n'est pas associé à une religion, il s'agit plutôt d'une technique qui vise le développement personnel (Nayak et Shankar, 2004). Le yoga peut être pratiqué par tout individu (Kraftsow, 1999). Il implique entre autres des postures physiques (*asanas*) et des techniques de respiration (*pranayama*)

(Feuerstein, 2003; Nayak et al. 2004). Pour bien comprendre cette pratique, les origines du yoga, les composantes et le Hatha yoga sont présentés dans cette section.

2.3.1 Les origines du yoga

Le yoga vient des origines indiennes (Feuerstein, 2003). Il marque sa première apparition écrite en l'an 1500 avant Jésus-Christ dans les Vedas qui constituent un ensemble d'hymnes et de rituels réservé aux Brahmanes⁴ (Verma, 1993; Kaley-Isley et al. 2010; Nizard, 2017). C'est néanmoins Les Yogas Sutras de Pantajali qui constituent le principal texte associé à la philosophie moderne du yoga (Cook-Cottone, 2015a). Les Yoga Sutras ne sont associés à aucune religion et ils étaient transmis de l'enseignant à l'élève (Verma, 1993; Cook-Cottone, 2015a). Ce texte regroupe 195 sutras aussi appelés aphorismes qui sont de courtes phrases séparées en quatre chapitres exposant les concepts importants liés à la pratique et à la théorie du yoga (Verma, 1993; Feuerstein, 2003; Anderson et Sovik, 2000). Pantajali y décrit dans ce texte, plus précisément dans le deuxième chapitre intitulé *sadhana pada*, les pratiques du yoga en huit étapes simultanées (limbes) ou *ashtanga yoga* qui sont 1) *Yama*; 2) *Niyama*; 3) *Asana*; 4) *Pranayama*; 5) *Pratyahara*; 6) *Dharana*; 7) *Dhyana* et 8) *Samadhi* (Bhavanani, 2011; Stephens, 2010; Cook-Cottone, 2015a; Sengupta, 2012). Pour les Occidentaux, avant 1849, le yoga était perçu comme un phénomène observable et non comme une pratique à suivre (De Michelis, 2005). C'est en

⁴ Les Brahmanes s'occupent de maintenir l'ordre social dans l'hindouisme et en Inde. Ils occupent entre autres des fonctions de prêtres ou de professeurs (Nizard, 2017).

1893 au Parlement mondial des religions de Chicago que le moine Vedānta Swami Vivekananda introduit le yoga en Occident en décrivant l'hindouisme et le yoga comme une « science », c'est-à-dire une pratique spirituelle engendrant des effets observables (Brown, 2019; Douglass, 2007). Ce missionnaire « remodèle » la tradition du yoga en revisitant l'histoire, les croyances et les pratiques du yoga pour en résulter une pratique moderne distincte des approches hindoues classiques (Traduction libre, De Michelis, 2005, p. 3; White, 2009). Le yoga est ainsi décrit comme une pratique accessible à tout individu qui vise à améliorer la santé physique et mentale (Douglass, 2007). Dans la pratique du yoga en Occident, un intérêt est principalement porté sur la relation entre les *asanas* et *pranayama*, deux composantes essentielles en yoga (White, 2009).

2.3.2 Les composantes du yoga

Les *asanas* se définissent comme un « état » qui émanent la stabilité et l'aisance et qui intègrent le corps, l'esprit et la respiration au travers le maintien d'une posture de yoga (Traduction libre, Bhavanani, 2011, p. 18; Cook-Cottone, 2015a). L'*asana* est d'abord maintenue de façon externe chez l'individu, mais elle influence aussi ses émotions et son esprit (Bhavanani et Ramanathan, 2018). En effet, pour qu'une posture soit considérée d'*asana*, celle-ci doit être tenue avec stabilité et facilité, être faite avec conscience et être susceptible de produire des changements dans l'attitude (Bhavanani et al. 2018). En fait, pour maintenir une posture de yoga de manière consciente, l'attention doit être portée vers ce que vit intérieurement l'individu, c'est-à-dire être dans l'instant présent afin d'observer

les sensations physiques pour ainsi développer la facilité et la stabilité (Anderson et al. 2000). Les *asanas* doivent se faire au rythme de l'individu, sans l'usage de la force et en synchronisation avec sa respiration (Nayak et al. 2004). Par la pratique de différents mouvements de la colonne vertébrale comme la flexion avant et arrière, la torsion et l'étirement au travers de postures de yoga maintenues debout, assises, à genoux, couchées, en équilibres ou en positions inversées, les *asanas* permettent de renforcer, d'ouvrir, d'assouplir ou de réaligner certaines parties du corps et d'améliorer l'équilibre et la flexibilité (Bhavanani et al. 2018; Nayak et al. 2004; Anderson et al. 2000).

Le *pranayama* vient du terme sanskrit *prana* qui signifie souffle, vitalité et énergie et *ayama* qui signifie étirement et expansion (Nayak et al. 2004; Cook-Cottone, 2015a). Il vise le contrôle du rythme respiratoire, c'est-à-dire l'inspiration et l'expiration (Verma, 1993; Saraswati et Hiti, 1996). La respiration par les narines et la bouche fermée est une composante essentielle en yoga, puisque sa synchronisation avec les postures (*asanas*) permet d'apaiser les fluctuations de l'esprit pour être dans l'instant présent, puis de contrôler la concentration de l'esprit (Nayak et al. 2004; Brown et Gerbarg 2009; White, 2009). En fait, le contrôle de la respiration de manière consciente permet d'éliminer les toxines et d'augmenter l'oxygène dans le corps (Brown et al. 2009). Être conscient de sa respiration lors du maintien d'une posture permet ainsi d'observer les sensations physiques. De fait, chaque posture de yoga en coordination avec la respiration constitue « un véhicule pour la conscience de soi », puisqu'elle permet d'identifier ses effets sur le corps, la respiration et l'esprit afin d'en recueillir ses bienfaits (Traduction libre, Anderson

et al. 2000, p. 14). Ces deux composantes qui sont les *asanas* et *pranayama* sont intégrées dans plusieurs types de yoga dont celui du Hatha yoga (Cook-Cottone, 2015a).

2.3.3 Le Hatha yoga

Le yoga comprend trois formes distinctes appartenant à l'Hindouisme, au Bouddhisme et au Jaïnisme (Feuerstein, 2003; Brown, 2019). Le yoga hindou regroupe 40 types se démarquant chacun par l'approche et les techniques utilisées (White, 2009). C'est certes le Hatha yoga l'un des types de yoga hindou qui est le plus pratiqué en Occident (Nayak et al. 2004). Il vise à améliorer la forme physique et le bien-être par l'intégration de la méditation et d'exercices liés à des postures de yoga (*asana*) et à des respirations contrôlées (*pranayama*) (O'Neil et al. 2016; Tran et al. 2001). Krishnamacharya est considéré comme le fondateur du Hatha yoga moderne (Goldberg, 2016; Singleton et Fraser, 2014). Il a d'ailleurs formé d'importants étudiants dont B.K.S Iyengar et Pattabhi Jois ce qui a favorisé le développement de plusieurs styles issus du Hatha yoga (Singleton et al. 2014; Fédération Francophone de yoga [FFY], s. d.). Parmi les styles se trouvent : Iyengar, Ashtanga, Bikram, Integral, Kripalu, Sivananda et Kundalini (White, 2009).

Dans ce chapitre, les trois concepts clés de cette étude qui sont le développement global, le bien-être et le yoga ont été présentés. Le développement global et ses dimensions (motrice, sociale, affective, langagière et cognitive) se retrouvent dans les compétences du programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Le bien-être est aussi

présent dans le programme lorsqu'il est question d'« offrir un milieu de vie sécurisant, bienveillant et inclusif » aux enfants de la maternelle pour favoriser leur développement global (MEQ, 2021, p. 4). Il convient ainsi de déterminer si le yoga, de type Hatha yoga, mais adapté aux enfants, puisque les séances intègrent entre autres des histoires et des postures physiques (*asanas*) ludiques peut s'intégrer dans les classes de maternelle comme situation de développement et d'apprentissage pouvant contribuer au développement global des enfants. Puis, par l'utilisation du bien-être subjectif, si le yoga peut engendrer fréquemment des émotions ou humeurs agréables, peu d'émotions désagréables et si les séances de yoga vécues en classe par les enfants engendrent des ressentis agréables.

2.4 Les objectifs spécifiques de recherche

Pour répondre à l'objectif général de cette recherche qui consiste à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans, les objectifs spécifiques de cette étude visent à :

- 1) Décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être.

- 2) Décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans.

- 3) Décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans.

Le prochain chapitre de ce mémoire présente les aspects de la méthodologie priorisés dans le cadre de cette recherche.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, la démarche méthodologique de cette étude est présentée. Plus précisément, le type de recherche, les participants, le devis de recherche, la mise en œuvre du yoga en classe, les instruments de la collecte de données, puis le traitement des résultats sont décrits. Les critères de scientifités sont également présentés.

3.1 Le type de recherche

Cette recherche vise à 1) décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être, à 2) décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans, puis à 3) décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans. Pour cette étude, c'est la recherche exploratoire de type qualitative/interprétative qui a été choisie. Karsenti et Savoie-Zajc (2018) la décrivent comme un type de recherche qui vise « à comprendre en profondeur les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche, elle se déroule dans le milieu naturel de ces derniers, et implique un choix éclectique d'outils de travail » (p. 421). Ce type de recherche était celui qui convenait le mieux à cette présente étude, puisque les enfants et l'enseignante de la classe constituaient les participants les mieux placés pour décrire des

effets perçus de la pratique du yoga sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être. En plus, la pratique du yoga s'effectuait dans le milieu naturel des participants, c'est-à-dire dans la classe de maternelle.

3.2 Les participants de recherche et les critères de sélection

Comme le mentionne Fortin et Gagnon (2016), l'utilisation de l'échantillonnage intentionnel implique de sélectionner des caractéristiques de la population à partir de critères afin qu'elles soient représentatives du phénomène étudié. Dans cette section, les participants de cette recherche qui sont les enfants de la maternelle et leur enseignante sont présentés, plus explicitement les critères menant à leur sélection.

3.2.1 Les enfants

Pour réaliser cette recherche, une classe de maternelle a été sélectionnée. Cette classe, située sur la Côte-Nord du Québec, fait partie d'un des établissements scolaires du Centre de services scolaire du Fer. Cette école accueillait des élèves de la maternelle à la sixième année, dont trois classes de maternelle 5 ans. L'une d'entre elles a été attribuée à l'étudiante-rechercheuse pour l'année scolaire. Afin d'éviter tout biais, l'une des deux autres classes a été choisie pour effectuer cette présente recherche. Cette classe se composait de quinze enfants âgés de 5 ou 6 ans, plus précisément huit filles et sept garçons. Les critères de sélection étaient d'être âgés de 5 ou 6 ans, d'avoir reçu le consentement de leur parent afin

de participer à la recherche et afin de pouvoir pratiquer le yoga en classe, puis d'avoir reçu le consentement des enfants.

Selon l'article 21 du Code civil du Québec, pour un mineur, le consentement pour une recherche est donné par le titulaire de l'autorité parentale ou par le tuteur (Gouvernement du Québec, 2021). Certes, les enfants ont aussi des droits. Selon l'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant et les droits de participation des enfants au Canada « les enfants doivent avoir la possibilité d'être entendus » sans en être obligés (Gouvernement du Canada, 2019, paragr. 6). De fait, dans cette recherche, la participation des enfants à la pratique du yoga était sur une base volontaire. Si un enfant ne souhaitait pas participer, il pouvait rester sur son tapis de yoga sans suivre la séance. Pour conserver l'anonymat des participants, un chiffre était attribué à chacun des quinze enfants. Il était donc question par exemple de l'appellation « enfant 1 » et ainsi de suite.

3.2.2 L'enseignante

Pour répondre au deuxième et troisième objectif de recherche, l'enseignante de la classe était aussi sollicitée. Les critères de sélection étaient d'être titulaire à temps plein d'une classe de maternelle composée exclusivement d'enfants âgés de 5 ou 6 ans, d'accepter qu'une professeure de yoga anime virtuellement du yoga dans sa classe et d'accepter que l'étudiante-rechercheuse soit présente en classe pour observer. Le consentement de l'enseignante était aussi requis pour participer à cette étude. Pour conserver son anonymat,

l'appellation « enseignante » était utilisée pour préserver son identité. Cet échantillonnage intentionnel qui répondait aux critères à l'égard des enfants et de l'enseignante a été référé à l'étudiante-rechercheuse par la direction de l'établissement scolaire. Puis, l'enseignante de cette classe avait accepté de participer au projet de recherche. Cette enseignante possède 26 années d'enseignement à temps plein à la maternelle.

3.3 Le devis de recherche

Le devis de recherche choisi pour cette étude était l'étude de cas. Pour Roy (2009), l'étude de cas se définit comme étant « une approche de recherche empirique qui consiste à enquêter sur un phénomène, un événement, un groupe ou un ensemble d'individus, sélectionné de façon non aléatoire, afin d'en tirer une description précise et une interprétation qui dépasse ses bornes » (p. 206-207). Dans cette étude, il s'agissait d'enquêter sur un groupe d'enfants âgés de 5 ou 6 ans d'une classe de maternelle, sélectionné en fonction de critères précis, pour décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur leurs dimensions du développement global et leur sentiment de bien-être en s'appuyant sur l'observation, le questionnaire et l'entrevue réalisée avec l'enseignante. Plus précisément, c'est l'étude multicas qui a été utilisée dans le cadre de cette recherche. Pour Stake (2006), l'étude multicas vise à sélectionner par exemple des événements ou des personnes afin de les observer. Ces derniers peuvent « devenir des cas intégrés (mini-cas) dans le cas » (Traduction libre, Stake, 2006, p. 26). L'étude multicas est donc utile pour « comprendre un ensemble plus large, que l'on peut subdiviser en sous-

ensembles ou sous-cas distincts » (Roy, 2009, p. 203). Il s'agit d'approfondir sur chacun des cas de sorte à « montrer comment [...] le phénomène apparaît dans différents contextes » (Traduction libre, Stake, 2006, p. 27). En explorant ainsi plus profondément trois sous-cas, c'est-à-dire trois enfants de la maternelle parmi le groupe, il devenait possible de décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et sur le sentiment de bien-être.

3.3.1 Les cas à l'étude

Comme le souligne Stake (2006), dans une étude multicas, au moins quatre sujets doivent être sélectionnés afin de pouvoir profiter de ses bienfaits. Certes, pour Martinson et O'Brien (2012), dans une étude multicas, trois sujets sont fréquemment choisis afin d'offrir une variation et une représentation appropriées du phénomène à l'étude. Puisque cette recherche vise à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans, plus précisément chez un enfant présentant des difficultés au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global, un enfant présentant certaines difficultés et facilités, puis un enfant considéré comme étant avancé au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global, trois sujets constituaient les unités d'analyse de cette étude. En plus, en sélectionnant uniquement trois cas, il devenait plus réalisable d'observer chacun des enfants. Ces derniers étaient choisis selon le jugement de l'enseignante, puisqu'elle constituait la personne qui connaissait le mieux les

enfants de son groupe. Les trois cas à l'étude étaient choisis si le parent acceptait que son enfant participe au yoga en classe et si l'enfant donnait lui-même son consentement. Pour préserver leur identité, des noms fictifs ont été attribués aux trois cas à l'étude, soit 1) Léa, 2) Maxime et 3) Alice. Pour bien comprendre les résultats, il convient de présenter dans cette section le contexte et le portrait de la classe avant la mise en œuvre du yoga en classe de même que chacun des trois cas à l'étude.

3.3.1.1 Le portrait de la classe

La classe était composée d'enfants avec des besoins particuliers. Il s'agissait par exemple d'enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité. Dans le contexte de vie de tous les jours, l'enseignante recevait peu d'aide, puisqu'il y avait un manque de techniciennes en éducation spécialisée dans l'établissement scolaire où se déroulait la recherche. De plus, en étant en région éloignée, le personnel ne comptait pas de psychoéducatrice, ce qui pouvait rendre difficile l'accompagnement des enfants présentant certains besoins.

La pratique du yoga était réalisée au retour du dîner vers 13h30. Avant la mise en œuvre du yoga dans la classe de maternelle, la routine des enfants au retour du dîner consistait, lorsqu'ils n'avaient pas de bibliothèque ou de spécialités (éducation physique et arts plastiques), à faire des jeux libres et à ranger, à participer à une activité psychomotrice (p.

ex., danse), à manger la collation, puis à aller à la récréation qui se déroule à l'extérieur ou à l'intérieur lors des jours de pluie ou des grands froids.

Pour répondre aux objectifs spécifiques de cette recherche, le portrait de la classe a été présenté (objectif 1). De plus, trois cas individuels ont été sélectionnés pour répondre au deuxième et troisième objectif spécifique de cette recherche. Un portrait de ces trois cas a été détaillé avec l'aide de l'enseignante de la classe participante.

3.3.1.2 Léa

Comme premier cas, l'enfant sélectionné devait éprouver des difficultés au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global. Il s'agissait d'une fille qui était âgée de 5 ans. Au niveau du domaine physique et moteur, plus particulièrement la motricité globale, cette enfant éprouvait de la difficulté à coordonner ses mouvements. En effet, lors d'une activité psychomotrice, il était difficile pour l'enfant de suivre les mouvements. La reproduction d'une séquence de mouvements était donc difficile. Au niveau des habiletés motrices, elle était capable de courir, sauter, s'étirer et se pencher. Le maintien d'une posture était aussi difficile. Malgré ces difficultés, l'enfant était capable de se détendre en classe lors des moments de relaxation. Au niveau du domaine affectif, elle était capable de verbaliser à l'enseignante ses besoins. Elle régulait aussi bien ses émotions. Elle faisait preuve d'autonomie, mais c'est une enfant qui manquait de confiance en soi et qui se sécurisait en observant ses pairs. Au niveau du domaine social, elle avait de la difficulté à

entrer en contact avec les autres. Elle jouait fréquemment seule durant les jeux libres ou s'assoyait à côté de l'enseignante. Elle était donc davantage à l'aise avec l'adulte et recherchait sa compagnie plutôt que celle des autres enfants. En plus, elle participait peu aux activités de la classe et levait rarement la main. Au niveau du domaine langagier, l'enfant comprenait les consignes émises par l'adulte, mais elle avait parfois besoin d'explications supplémentaires pour bien comprendre ce qui était demandé, plus particulièrement lors de l'exécution d'une tâche comprenant diverses étapes. Au niveau du domaine cognitif, elle choisissait peu une activité ou un jeu qui répondait à ses goûts, puisqu'elle préférait s'asseoir près de son enseignante et observer ce qu'elle faisait. Elle essayait donc les activités nouvelles dans lesquelles la présence de l'adulte était requise comme un bricolage. Aussi, elle demandait rarement l'aide de l'adulte lors d'une activité, car elle imitait ce que faisaient les autres.

3.3.1.3 Maxime

Comme deuxième cas, l'enfant sélectionné devait éprouver des difficultés dans au moins deux dimensions (ou domaines) du développement global, dont celui du domaine physique et moteur. Il s'agissait d'un garçon qui était âgé de 5 ans. Au niveau du domaine physique et moteur, plus particulièrement la motricité globale, cet enfant avait de la difficulté à suivre une activité psychomotrice telle une danse. En effet, la coordination de certains mouvements était difficile. Puis, il éprouvait quelques difficultés à compléter l'ensemble des mouvements à exécuter. Cet enfant avait tout de même de bonnes habiletés

motrices comme courir ou grimper. Au niveau du domaine affectif, il demandait rarement l'aide de l'adulte. Ce n'était également pas un enfant très expressif qui parlait beaucoup de lui et qui exprimait ses émotions. Aussi, l'enseignante devait parfois lui rappeler les étapes d'un travail à accomplir. Au niveau du domaine social, cet enfant ne s'imposait pas auprès des autres enfants. En effet, il restait plus souvent à l'écart lors des jeux libres. C'est un enfant qui participait bien en classe, qui levait la main et qui était capable d'attendre son tour. Il était aussi capable de collaborer avec les autres enfants. Au niveau du domaine langagier, il était capable d'écouter, d'interagir avec les autres enfants, puis de communiquer. Il était capable de répondre aux questions par des gestes ou des mots. Il formulait rarement des questions ou des demandes. En effet, il manifestait davantage son incompréhension en classe de manière non verbale, par exemple, en n'étant plus en action lors d'un travail. Au niveau du domaine cognitif, lors des jeux libres, il suivait fréquemment ses amis. Il n'était donc pas porté à choisir des activités qui répondaient à ses propres intérêts. Cet enfant n'était également pas porté à essayer de nouvelles activités. En effet, il allait rarement aux nouveaux coins jeux créés par l'enseignante.

3.3.1.4 Alice

Comme troisième cas, l'enfant sélectionné devait être considéré par l'enseignante comme étant avancé au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global. Il s'agissait d'une fille qui était âgée de 5 ans. Au niveau du domaine physique et moteur, cette enfant était capable de reproduire une séquence de mouvements sans difficulté. Elle

pouvait suivre les mouvements d'une danse tout en respectant la latéralité des gestes. Elle était capable d'accomplir diverses habiletés motrices comme sauter et courir. Elle pouvait aussi maintenir une posture. En plus, cette enfant était capable de se détendre en classe. Au niveau du domaine affectif, elle reconnaissait ses besoins, puis elle était capable de les verbaliser. Elle était également capable d'exprimer ses émotions et de les réguler. Au niveau du domaine social, elle collaborait facilement avec les autres, puis elle était réceptive à leurs émotions. Elle participait aux activités de la classe, puis elle répondait activement aux questions posées par l'enseignante. Durant les jeux libres, elle s'intéressait et jouait avec ses pairs. Au niveau du domaine langagier, l'enfant était capable d'interagir verbalement et non verbalement. Il y avait de la maturité dans son discours. Elle avait aussi une bonne compréhension de la tâche à réaliser. En ce qui a trait au domaine cognitif, c'est une enfant très active au niveau de ses apprentissages. Elle était capable de choisir une activité ou un jeu selon ses propres intérêts. Elle faisait preuve de créativité et d'imagination dans ses créations. En plus, elle s'engageait dans les activités à réaliser, puis elle demandait l'aide de l'adulte si elle avait besoin.

3.4 La mise en œuvre du yoga en classe

La mise en œuvre du yoga en classe s'est déroulée durant huit semaines à l'automne 2021, plus précisément du 12 octobre 2021 au 30 novembre 2021. Les enfants participaient en classe par visioconférence à une séance de yoga par semaine, soit tous les mardis à 13h30. Il est recommandé que les séances de yoga pour enfants durent entre 15 et 20 minutes à

raison d'au moins une fois par semaine afin qu'ils puissent ressentir les bienfaits du yoga (Kaley-Isley et al. 2010; White, 2009). Dans cette étude, les enfants de la classe de maternelle ont participé par visioconférence à une séance de yoga par semaine pendant huit semaines. En considérant que les séances n'ont pas été créées pour la mise en œuvre de cette recherche, qu'il y avait deux autres classes de maternelle provenant d'un autre centre de service scolaire qui participaient par visioconférence aux séances et le temps de connexion infligé par l'usage de la visioconférence incluant la vérification du son et de la caméra, ces dernières créées par la professeure de yoga ont duré de 25 à 30 minutes.

Pour répondre aux objectifs de la recherche, c'était une professeure de yoga certifiée en yoga pour enfants, madame Brigitte Lareau, qui animait par visioconférence les séances de yoga en classe. Comme le souligne Anderson et al. (2000), un professeur de yoga ne peut être substitué. Pour McCall (2007), la formation et l'expérience sont entre autres des éléments à considérer chez un professeur de yoga (Cook-Cottone, 2015a). En suivant cette idée, il convenait de faire appel à une professeure certifiée en yoga pour enfants. Madame Lareau est professeure de yoga certifiée par la Fédération Francophone de Yoga auprès des adultes et des enfants (Fédération Francophone de Yoga, s. d.). Elle enseigne le yoga depuis 2007. En plus d'être la fondatrice et la directrice d'une école de yoga, madame Lareau est responsable de la formation professionnelle de yoga-enfant pour le centre Padma Yoga (Viva Yoga, 2013). Dans cette section, le déroulement et la planification des séances de yoga sont explicitées.

3.4.1 Le déroulement des séances de yoga

Les enfants étaient invités à s'asseoir sur un tapis de yoga qui était placé devant le tableau blanc interactif. L'utilisation de tapis permettait de symboliser ce temps et cet espace dédiés au yoga. Puis, il permettait aux enfants d'éviter de glisser, puisqu'ils avaient l'autorisation d'enlever leurs chaussures (De Michelis, 2005; White, 2009). L'environnement de la classe était calme et paisible. Les lumières étaient éteintes. Une fois le groupe installé, l'étudiante-rechercheuse ouvrait le lien zoom afin d'assister à distance avec les enfants et l'enseignante à la séance animée par la professeure de yoga.

3.4.2 La planification des séances de yoga

C'est le Hatha yoga qui était utilisé dans les séances de yoga pour enfants. Ce dernier ne ciblait aucun style particulier issu du Hatha yoga, mais il demeurait une version adaptée pour les enfants. Pour White (2009), les séances de yoga pour enfants contiennent certaines phases ciblant l'apaisement de l'esprit, les postures physiques et la respiration, la relaxation et un moment de réajustement du corps et de l'esprit. Dans cette recherche, la professeure de yoga pour enfants utilisait ces mêmes étapes.

La professeure de yoga avait pour but de faire découvrir aux enfants de la maternelle des bienfaits du yoga par l'exploration de différents thèmes : apprendre à se dégourdir, se détendre, respirer, se concentrer, canaliser son énergie, l'autocontrôle et développer sa

confiance en soi et en l'autre. Les séances de yoga étaient animées sous forme de yoga en histoire dans lesquelles chaque semaine un animal en peluche était utilisé en lien avec une posture de yoga. En plus, les enfants exploraient des émotions comme la tristesse, la colère et la joie, puis des sentiments comme le courage.

En premier lieu, la séance débutait par la présentation de l'histoire et de son personnage en peluche. Celle-ci était créée et narrée aux enfants par madame Lareau. Les enfants étaient ensuite amenés à pratiquer des respirations. La phase d'apaisement de l'esprit aide les enfants à s'écartier de leurs soucis en prenant conscience de leurs ressentis afin de les imaginer se dissiper mentalement par la suite (White, 2009). En deuxième lieu, un temps d'échauffement des articulations intégrant des exercices simples était réalisé. La séance se poursuivait, en troisième lieu, avec le yoga en histoire sur un thème ciblé (p. ex. la confiance en soi) comportant quatre ou cinq postures (*asanas*). L'utilisation d'une histoire permettait d'intégrer diverses postures tout en enrichissant la séance (Solis, 2006). Il s'agissait de postures réalisées seules (Harper, 2010), étant donné la situation actuelle infligée par la pandémie. Les postures de yoga pour enfants tirent leur origine de phénomènes naturels comme la pose de l'arbre ou d'animaux comme la posture du chat (Cook-Cottone, 2015b). Elles sont simples et ludiques invitant l'enfant à incarner différents personnages de l'histoire pour explorer certaines émotions. Par exemple, la posture de la grenouille invitant les enfants à relever le défi de rester sur le tapis et de retomber sur les pieds ou la posture d'Armand le Flamand qui était fâché alors il serrait les dents et les poings, puis il montait les épaules près des oreilles. Les postures se

réalisaient debout, assises, à genoux, couchées, en flexion, en extension ou en inversion, c'est-à-dire avoir la tête vers le bas. Puis, elles s'effectuaient les yeux fermés ou non. Les postures permettaient de travailler la force, l'équilibre, la flexibilité et la conscience de soi et de l'autre. Les enfants étaient invités à respirer par le nez de manière lente et profonde sans retenir ou forcer leur respiration (White, 2009). Les postures de yoga étaient parfois suivies d'un temps d'arrêt en posture debout ou couchée afin de ressentir intérieurement les sensations physiques dont procurait chacune des postures (Anderson et al. 2000). Cette réponse corporelle permettait de guider les enfants afin d'éviter de forcer une posture (White, 2009). En quatrième lieu, une courte détente était réalisée (Harper, 2010). Par exemple, une visualisation guidée sur le thème de l'océan où les enfants étaient invités à regarder les poissons de diverses couleurs nager autour d'eux. En cinquième lieu, la séance se terminait en invitant les enfants à agiter leurs doigts et leurs orteils pour revenir à une activité normale (White, 2009). Un retour sur la pratique était aussi fait afin qu'ils puissent partager leur coup de cœur de l'histoire. Le rythme des séances de yoga était maintenu de façon rapide afin de conserver leur attention. Les instructions étaient courtes, simples et adaptées à leur âge (Kaley-Isley et al. 2010).

3.5 Les instruments de collecte de données

Dans cette section, les instruments utilisés dans le cadre de cette recherche, soit le questionnaire, l'observation et l'entrevue sont présentés. Plus précisément, la description, la validation et la modification, puis l'expérimentation de ces instruments sont élaborées.

3.5.1 Le questionnaire

Le premier instrument utilisé pour cette recherche est le questionnaire. Pour Fortin et al. (2016), il « a pour but de recueillir de l'information factuelle sur des événements ou des situations connus, sur des attitudes, des croyances, des connaissances, des impressions et des opinions. Il offre une très grande souplesse en ce qui concerne la structure, la forme et les moyens de recueillir l'information » (p. 326). Ce mode de collecte de données constitue un moyen rapide et abordable de récolter des données auprès d'un groupe d'enfants d'une classe de maternelle. Plus précisément, le questionnaire était utilisé dans un contexte qualitatif qui n'avait pas pour objectif de sonder un grand échantillon, mais plutôt d'aider à la triangulation des données. Le questionnaire peut toutefois engendrer un faible taux de réponse (Fortin et al. 2016).

Dans cette étude, le questionnaire oral à choix multiple et à question ouverte était utilisé pour répondre au premier objectif de recherche, c'est-à-dire décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être (appendice B). De prime abord, le questionnaire était composé de deux émotions ou humeurs agréables qui sont la joie et la sérénité représentées par deux personnages du livre *La couleur des émotions* (Llenas, 2017) et de deux émotions désagréables qui étaient la tristesse et la peur représentées par deux autres personnages de ce même livre. Un visage neutre était aussi ajouté dans le questionnaire oral, puisque l'enfant pouvait ne pas éprouver d'émotion ou d'humeur lors de la passation du

questionnaire. Pour s'assurer de la compréhension des enfants au niveau des émotions et de l'humeur, l'étudiante-chercheuse leur avait d'abord lu, avant le début de la collecte de données et la présentation du questionnaire oral, le livre *La couleur des émotions* (Llenas, 2017). Cet ouvrage a spécialement été sélectionné par l'étudiante-chercheuse, puisque les images et le texte assuraient chez les enfants une meilleure compréhension des émotions et de l'humeur. En outre, une question ouverte était intégrée au questionnaire permettant de connaître la raison pour laquelle les enfants ressentaient cette émotion ou cette humeur avant et après les séances. Le questionnaire oral contenait aussi une section permettant de noter les manifestations des enfants à l'égard de leur émotion ou humeur. Pour assurer une continuité, les manifestations ont été déterminées à l'aide du même livre *La couleur des émotions* (Llenas, 2017). Les manifestations de la joie étaient de rire, de sauter ou de danser. La manifestation de la sérénité était d'être apaisée. La manifestation de la tristesse était d'avoir des larmes et la manifestation de la peur était d'être incapable d'agir. Pour ce qui est du personnage neutre, aucune manifestation n'était associée à ce personnage. En plus, l'étudiante-chercheuse notait à l'aide d'une échelle ces manifestations. En effet, elle encerclait le zéro s'il y avait absence de manifestation, le chiffre un si les manifestations étaient peu présentes et le chiffre deux si les manifestations étaient présentes.

Avant la collecte de données, les enfants ont participé à deux reprises au questionnaire afin qu'ils se familiarisent à la passation de cet instrument, plus précisément avant une période de jeux libres du matin et de l'après-midi. Durant la collecte de données, avant et après les huit séances de yoga, les enfants étaient invités à venir voir à tour de rôle

l'étudiante-chercheuse afin de choisir une seule image parmi les cinq personnages pour représenter comment ils se sentaient et en disant pour quelle raison ils avaient choisi cette émotion ou humeur. Pour ce faire, l'étudiante-chercheuse posait les questions suivantes à chacun des enfants : 1) « Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants? » et 2) « Pour quelle raison? ». Ces informations étaient ensuite notées par l'étudiante-chercheuse : l'émotion ou l'humeur ressentie par chacun des enfants et la raison pour laquelle ils ressentaient cette émotion ou cette humeur. Pendant la passation du questionnaire avant et après la séance, les autres enfants écoutaient une histoire ou des comptines au tableau blanc interactif.

Comme le font remarquer Fortin et al. (2016), un prétest est essentiel afin d'estimer le temps requis pour répondre à l'instrument et afin de le peaufiner, c'est-à-dire déceler les défauts pour en assurer son efficacité et sa valeur. Le questionnaire oral de cette recherche a donc été validé auprès d'une autre classe de maternelle composée d'enfants âgés de 5 ou 6 ans fréquentant le même établissement scolaire que la classe participante. Pour ce faire, lors des jeux libres du matin, l'enseignante et ses élèves se sont joints à la classe de maternelle de l'étudiante-chercheuse. Cette dernière pouvait ainsi tester le questionnaire auprès des enfants n'appartenant pas à sa classe. La durée du questionnaire était d'environ une minute par enfant. À la suite de ce prétest, il convenait de préciser davantage les questions, par exemple « Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants avant la séance de yoga? », puis « Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants après la séance de yoga? ». Aussi, à la question

« Pour quelle raison? », il convenait d'ajouter l'émotion choisie par l'enfant, par exemple « Pour quelle raison ressens-tu de la joie/sérénité/tristesse/peur ou aucune émotion? ». Les questions ont également été ajoutées à la fin du questionnaire.

Tel que cité par Ben-Arieh (2005) « Une grande partie de la littérature sur les enfants, en fait, se concentre exclusivement sur eux en tant que « futurs adultes » ou membres de la « prochaine génération ». Se tourner vers l'avenir est une activité légitime et nécessaire, mais inclure le bien-être actuel des enfants est tout aussi légitime (Qvortrup, 1994) » (Traduction libre, p. 576). L'enfant se doit ainsi d'être considéré comme un participant à part entière avec la possibilité de faire entendre sa propre voix sur un sujet qui le concerne. Dès lors, le questionnaire oral était destiné aux enfants de la maternelle de sorte à décrire leur perception quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être. De plus, pour qu'un consentement soit valable, ce dernier doit être libre, éclairé et continu (Fortin et al. 2016). Ainsi, avant de passer le questionnaire oral aux enfants avant et après les séances, l'étudiante-rechercheuse leur précisait qu'ils étaient libres de participer et qu'ils ne seraient en aucun cas pénalisés s'ils ne désiraient pas répondre aux questions. Elle leur expliquait aussi qu'il s'agissait d'un questionnaire administré oralement permettant de savoir quelle émotion ou humeur parmi les cinq personnages les décrivaient le mieux avant la pratique du yoga et la raison qui justifiait ce choix. Elle leur offrait aussi la possibilité de poser des questions. Avant d'inviter à tour de rôle chaque enfant, l'étudiante-rechercheuse redemandait leur acquiescement. La passation du questionnaire oral en classe avant et après les séances était

enregistrée à l'aide de l'application d'un dictaphone sur le téléphone intelligent de l'étudiante-rechercheuse. Les étapes de la passation du questionnaire oral chez les enfants sont présentées à l'appendice C. La figure 1 ci-dessous présente la chronologie de la collecte de données liée au questionnaire.

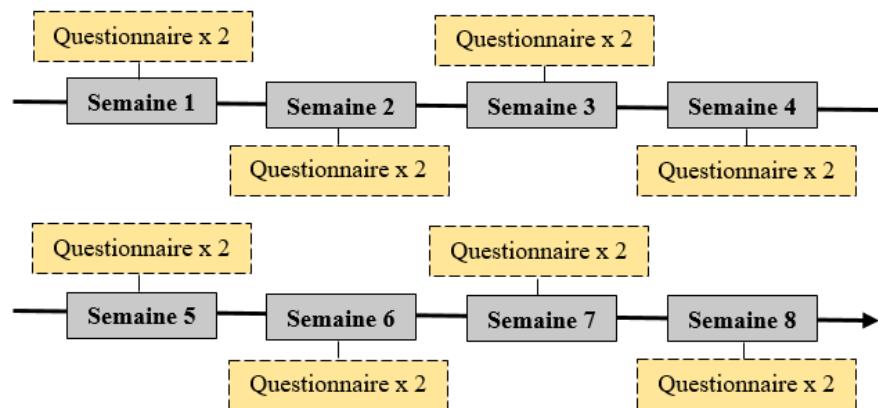


Figure 1. Chronologie de la collecte de données avec le questionnaire.

3.5.2 L'observation

Le deuxième instrument utilisé pour cette recherche est l'observation. L'observation est un mode de collecte de données utile en recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2018). Elle se définit comme étant « un mode de collecte de données par lequel le chercheur s'intéresse aux comportements de personnes, organise sa perception et tente d'y donner un sens au regard des objectifs de la recherche » (Karsenti et al. 2018, p. 420). Parmi les types d'observation, c'est l'observation participante qui était privilégiée. L'observation participante implique la présence physique du chercheur sur le terrain afin

de participer à la dynamique ambiante et afin d'observer directement les comportements des participants (Savoie-Zajc, 2018; Karsenti et al. 2018). Elle donne ainsi accès « à des données de première main » (Karsenti et al. 2008, p. 420). Il ne faut toutefois pas négliger le temps et l'énergie liés à l'observation participante (Savoie-Zajc, 2018).

Ce mode de collecte de données convenait à cette recherche, puisqu'en participant aux séances de yoga et aux activités de la classe avant et après les séances, l'étudiante-chercheuse pouvait observer des effets engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et sur le sentiment de bien-être à l'égard des trois cas à l'étude, soit le deuxième et troisième objectif de recherche. En plus, afin d'éviter que la présence en classe de l'étudiante-chercheuse intimide les enfants et influence les résultats de la recherche, cette dernière s'était préalablement présentée et avait passé du temps en présence des enfants au mois de septembre avant l'expérimentation afin qu'ils apprennent à mieux la connaître. L'observation participante était réalisée à l'aide d'une grille d'observation pour chacun des trois cas (appendice D). Comme mentionné par Fortin et al. (2016), l'observation participante implique chez le chercheur à noter par écrit les observations ou les impressions concernant des effets de la pratique du yoga sur les dimensions (ou domaines) du développement global et sur le sentiment de bien-être des trois cas à l'étude.

La grille d'observation comprenait deux sections. Dans la première section, pour répondre au deuxième objectif de recherche, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante devaient

d’abord encercler l’émotion ou l’humeur perçue chez l’enfant, puis entourer ensuite le chiffre correspondant aux manifestations liées à l’émotion ou à l’humeur perçue pour chacun des trois cas tout en respectant la même légende que le questionnaire oral. Elles notaient également leurs observations. Ces mêmes étapes étaient refaites après la séance de yoga. Dans la seconde section et pour répondre au troisième objectif de recherche, la grille d’observation regroupait les dimensions (ou domaines) du développement global. Pour déterminer les composantes liées aux dimensions (ou domaines) du développement global à intégrer dans la grille d’observation, les enfants d’une autre classe de maternelle ne faisant pas partie de la recherche ont participé à une séance de yoga créée préalablement par l’étudiante-chercheuse dans le cadre du projet Défi Santé 2020 pour la ville de Drummondville. Pour ce faire, pendant que les enfants participaient à la séance de yoga d’une durée d’un peu moins de 24 minutes, diffusée au tableau blanc interactif, l’étudiante-chercheuse cochait, à l’aide du tableau synthèse des domaines de développement du programme-cycle de l’éducation préscolaire (appendice A), les composantes se rapprochant davantage au yoga. Dans le domaine physique et moteur, dans l’axe de développement *Motricité*, les composantes étaient *Explorer des perceptions sensorielles, Se représenter son schéma corporel, Développer sa motricité globale, Exercer sa motricité fine, Expérimenter l’organisation spatiale, Expérimenter l’organisation temporelle et Découvrir la latéralité*. Puis, dans l’axe de développement *Saines habitudes de vie*, la composante était *Expérimenter différentes façons de se détendre*. Dans le domaine affectif, dans l’axe de développement *Connaissance de soi*, les composantes étaient *Reconnaître ses caractéristiques, Exprimer ses émotions et Réguler*

ses émotions. Puis, dans l'axe de développement *Sentiment de confiance en soi*, la composante était *Expérimenter son autonomie*. Dans le domaine social, dans l'axe de développement *Appartenance au groupe*, la composante était *Participer à la vie de groupe*. Puis, dans l'axe de développement *Habilétés sociales*, la composante était *Créer des liens avec les autres*. Dans le domaine langagier, dans l'axe de développement *Langage oral*, les composantes étaient *Interagir verbalement et non verbalement*, *Démontrer sa compréhension* et *Élargir son vocabulaire*. Enfin, dans le domaine cognitif, dans l'axe de développement *Pensée*, la composante était *S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage*, plus particulièrement les arts. Puis, dans l'axe de développement *Stratégies*, la composante était *Expérimenter différentes actions*. Les composantes liées aux dimensions (ou domaines) du développement global ont ensuite été validées auprès de la professeure de yoga pour vérifier leur concordance avec le déroulement des huit séances de yoga. Pour ce faire, l'étudiante-rechercheuse a envoyé par courriel à la professeure de yoga la grille d'observation. Cette dernière a confirmé que les composantes ciblées dans la grille d'observation correspondaient aux éléments travaillés dans les séances de yoga. En plus, la grille d'observation a été validée auprès d'une enseignante de maternelle travaillant dans le même établissement scolaire que l'enseignante participante. Pour ce faire, durant un avant-midi, l'enseignante notait des observations à l'égard d'un des enfants de sa classe concernant les dimensions (ou domaines) indiquées dans la grille d'observation et le sentiment de bien-être au début et à la fin d'une activité d'apprentissage.

L'observation participante était réalisée individuellement par l'étudiante-chercheuse et l'enseignante pour chacune des huit séances de yoga. En plus, une courte activité était réalisée chez l'ensemble du groupe avant les séances afin d'observer par la suite des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions (ou domaines) du développement global et le sentiment de bien-être. Les activités variaient chaque semaine. Lors de la première semaine, les enfants réalisaient une activité individuelle, c'est-à-dire un tracé. Lors de la deuxième semaine, ils participaient à des activités interactives sur le thème de l'Halloween. Lors de la troisième semaine, il s'agissait d'un jeu de groupe, plus particulièrement le jeu *J'ai... qui a?* (p. ex. j'ai une citrouille, qui a la chauve-souris?). Lors de la quatrième semaine, l'activité consistait à colorier un dessin tout en respectant certaines consignes données par l'étudiante-chercheuse. Lors de la cinquième semaine, l'étudiante-chercheuse avait lu aux enfants une histoire. Lors de la sixième semaine, il s'agissait de travailler les formes géométriques à travers un coloriage. Lors de la septième semaine, les enfants étaient invités à chanter des comptines de Noël. Lors de la huitième semaine, les enfants ont participé à des « Just Dance » de Noël. Puisque peu de temps séparait le retour du dîner d'avec la récréation, afin d'observer les trois cas ciblés après la séance de yoga, l'étudiante-chercheuse allait observer ces enfants à la récréation.

Une grille d'observation était utilisée pour chacun des trois cas. De fait, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante avaient chacune trois grilles d'observation identifiées aux trois cas observés. Dans ces grilles, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante indiquaient d'abord l'émotion ou l'humeur perçue chez les trois cas avant et après les séances. Ensuite,

pour chacune des composantes des axes de développement de la grille, elles notaient leurs observations en lien avec les trois cas. Enfin, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante notaient à la fin des grilles d'observation des commentaires ou des observations générales comme des événements importants à considérer à l'égard des trois cas. Pour réaliser les observations chez les trois enfants, l'enseignante se plaçait à une table dans la classe, tandis que l'étudiante-rechercheuse observait davantage les enfants à l'aide des enregistrements des séances, puisque celle-ci participait aux séances de yoga et s'assurait du bon fonctionnement lié à la visioconférence comme le son et la caméra. En effet, avec l'autorisation des parents, les séances de yoga étaient enregistrées, à l'aide d'une caméra déposée sur un trépied, de sorte que l'étudiante-rechercheuse puisse visionner les séances. La figure 2 ci-dessous présente la chronologie de la collecte de données liée à l'observation.

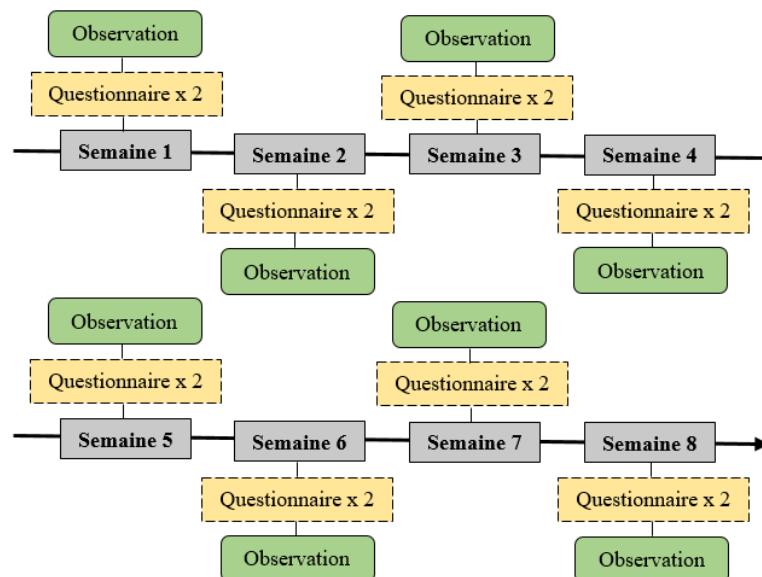


Figure 2. Chronologie de la collecte de données avec l'observation.

3.5.3 L'entrevue

Le troisième instrument utilisé pour cette recherche est l'entrevue, un autre mode de collecte de données important en recherche qualitative (Royer et al. 2009). Selon Van der Maren (2014), elle vise « à obtenir des informations sur les perceptions, les états affectifs, les jugements, les opinions, les représentations des individus, à partir de leur cadre personnel de référence et par rapport à des situations actuelles » (p. 193). L'utilisation de cet instrument permet de recueillir des données pourvues de détails et de descriptions (Savoie-Zajc, 2009). La crédibilité des propos rapportés peut cependant être réduite si le participant a le souci de bien paraître aux yeux de l'intervieweur (Savoie-Zajc, 2009).

C'est l'entrevue semi-dirigée qui a été retenue pour cette recherche, puisqu'elle permettait d'enrichir par une interaction verbale la compréhension du phénomène étudié (Savoie-Zajc, 2009). C'est le cas dans cette étude, puisqu'en utilisant cet outil auprès de l'enseignante à la fin des huit journées d'observation, il devenait possible de soulever, lors de l'analyse des données, des ressemblances ou des différences observées chez les trois cas à l'étude à l'égard des dimensions (ou domaines) du développement global et du sentiment de bien-être.

Cet instrument nécessitait un guide d'entrevue établi en fonction des thèmes issus du cadre conceptuel et des objectifs de recherche (Savoie-Zajc, 2011; Fortin et al. 2016). Pour cette étude, le guide d'entrevue (appendice E) a été créé par l'étudiante-rechercheuse de sorte à

répondre au deuxième et troisième objectif de recherche. Pour ce faire, celui-ci reprenait les mêmes émotions et humeurs utilisées dans le questionnaire oral et les mêmes dimensions (ou domaines) du développement global intégrées dans la grille d'observation. Le guide d'entrevue a été validé auprès de la même enseignante de maternelle qui avait validé la grille d'observation. Pour ce faire, en se concentrant sur le même enfant dont elle avait observé durant un avant-midi, l'étudiante-chercheuse posait à l'enseignante les questions du guide d'entrevue. La durée de l'entrevue était d'environ dix minutes. À la suite de ce prétest, aucun ajustement n'a été fait.

Les entrevues semi-dirigées étaient réalisées avec l'enseignante à la fin des huit journées durant lesquelles les enfants participaient à une séance de yoga. Elles ne concernaient aussi que les trois cas observés. Les entrevues semi-dirigées étaient réalisées dans la classe de l'enseignante, sans la présence des enfants. Elles étaient aussi enregistrées à l'aide de l'application d'un dictaphone sur le téléphone intelligent de l'étudiante-chercheuse. La figure 3 ci-dessous présente la chronologie de la collecte de données liée à l'entrevue.

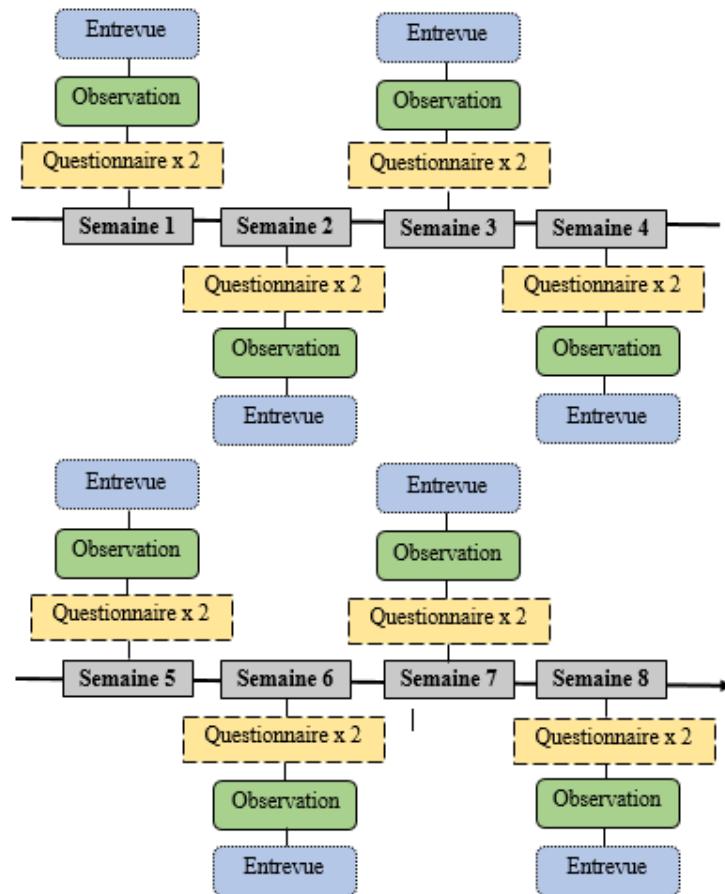


Figure 3. Chronologie de la collecte de données avec l’entrevue.

3.6 Le traitement des résultats

Les résultats de cette étude proviennent des instruments de collecte de données qui sont le questionnaire oral, l’observation participante et l’entrevue semi-dirigée. Dans cette section, l’analyse des résultats pour chacun des instruments est explicitée.

3.6.1 Les résultats issus du questionnaire

Pour les données issues du questionnaire oral, plus précisément le choix multiple, une analyse descriptive des résultats a été réalisée afin de représenter le nombre d'enfants qui ressentaient une émotion ou une humeur agréable, le nombre d'enfants qui ressentaient une émotion désagréable, le nombre d'enfants qui ressentaient une émotion ou humeur neutre et le nombre d'enfants qui se sont abstenus avant et après les huit séances de sorte à décrire des effets de la pratique du yoga sur leur sentiment de bien-être. En ce qui a trait à la raison fournie par l'enfant pour justifier le choix de son émotion ou de son humeur avant et après la séance, cette donnée a été traitée à l'aide de l'analyse de contenu. Dumais (2014) définit l'analyse de contenu comme suit :

une méthode scientifique de recherche basée sur une technique d'analyse utilisant des procédures systématiques, objectives, qualitatives de description permettant le traitement exhaustif et méthodique de matériel varié afin de faire ressortir les caractéristiques spécifiques du contenu explicite de ce matériel (corpus de textes de l'ensemble de départ) (p. 136).

Il s'agit donc d'analyser de manière réflexive la réponse soulevée par les enfants concernant la raison qui justifie l'émotion ou l'humeur agréable ou l'émotion désagréable qu'ils ressentent avant et après les séances de yoga. Pour ce faire, cette recherche a repris les quatre étapes utilisées par Dumais (2014) et inspirées de L'Écuyer (1987-1990).

Étapes de l'analyse de contenu	Liens avec cette présente étude
1. Lecture préliminaire et établissement d'une liste des énoncés.	Les réponses fournies par les enfants ont été lues plusieurs fois et attentivement afin d'avoir une vue d'ensemble du matériel à analyser. Il s'agit aussi de réaliser une « préanalyse » (L'Écuyer, 1990, p. 58) de ce matériel en portant une attention aux unités de classification et aux particularités, de sorte à construire par la suite les différentes catégories.
2. Choix et définition des unités de classification.	Cette étape consiste à découper en unités de classification le matériel « en énoncés plus restreints possédant un sens complet en eux-mêmes [...] et qu'ils serviront à toute la classification ultérieure » (L'Écuyer, 1990, p. 59). Puisqu'une analyse qualitative/interprétative est réalisée, il est question d'unités de sens. Il s'agit donc de compter les unités ayant le même sens. Dans le cadre de cette étude, le logiciel NVivo a été utilisé.
3. Processus de catégorisation et de classification.	Dans cette étape, les unités de sens sont rassemblées par « analogie de sens » (Mucchielli, 1979, p. 48) de sorte à mettre en valeur les caractéristiques et la signification du matériel analysé (L'Écuyer, 1990). Il s'agit de regrouper en catégories plus larges les énoncées dont le sens se ressemble. Cette étape permet de catégoriser les unités de sens en « descripteurs » (Dumais, 2014, p. 138). Dans cette étude, le choix des descripteurs est fait selon le modèle mixte. Des descripteurs ont donc été préalablement déterminés. Des sous-étapes s'appliquent aussi à ce modèle mixte. Tout d'abord, il faut regrouper les énoncés dans les catégories préexistantes, puis joindre celles qui s'apparentent pour créer des catégories préliminaires. Ensuite, il faut réviser l'ensemble des énoncés classifiés en portant attention à la redondance (L'Écuyer, 1990). La décision finale concernant les catégories préexistantes et l'identification définitive des catégories nouvelles et des sous-catégories se font ensuite.
4. Description	Dans cette dernière étape, la description est liée au traitement qualitatif (Dumais, 2014). Il s'agit de décrire les résultats (L'Écuyer, 1990).

Tiré et adapté de Dumais (2014, p. 137-139).

3.6.2 Les résultats issus de l'observation

Pour traiter les données issues des grilles d'observation, elles ont été analysées à l'aide de l'analyse de contenu. De fait, les quatre mêmes étapes utilisées par Dumais (2014) et inspirées de L'Écuyer (1987-1990) ont été reprises pour analyser les observations ainsi que les commentaires notés dans les grilles d'observation à l'égard des trois cas à l'étude.

3.6.3 Les résultats issus de l'entrevue

Considérant que l'entrevue semi-dirigée regroupait des questions ouvertes, les réponses fournies par l'enseignante ont aussi été traitées par l'analyse de contenu, c'est-à-dire les quatre étapes de Dumais (2014) et inspirées de L'Écuyer (1987-1990).

3.7 Les critères de scientificité

Pour assurer la rigueur scientifique de cette étude multicas, certaines stratégies proposées par Dahl et al. (2014) ont été respectées. Il s'agit donc dans cette section de la validité interne et externe de cette recherche exploratoire de nature qualitative/interprétative. L'ensemble des données issues du questionnaire, de la grille d'observation et de l'entrevue de même que les enregistrements des séances de yoga, des questionnaires administrés oralement et des entrevues a été conservé dans l'ordinateur portable de l'étudiante-rechercheuse muni d'un code d'accès sécurisé ainsi que sur le nuage de l'Université du Québec à Trois-Rivières. Seule l'étudiante-rechercheuse avait accès à ces données qui seront conservées au plus tard jusqu'en 2027 avant d'être supprimées de l'ordinateur portable et du nuage.

3.7.1 La validité interne

Pour assurer la validité interne, la technique de triangulation des données a été utilisée (Dahl et al. 2014; Fortin et al. 2016). En effet, elle a permis de comparer les résultats obtenus à l'aide de trois instruments de collecte de données, puis à l'aide de trois sources de données qui étaient les enfants, l'enseignante et l'étudiante-chercheuse pour décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions (ou domaines) du développement global et le sentiment de bien-être chez trois cas (Aubin-Auger et al. 2008). En plus, Dahl et al. (2014) incitent le chercheur à consigner des notes de terrain. C'est le cas dans cette étude, puisque dans chacune des grilles d'observation, l'enseignante et l'étudiante-chercheuse avaient un espace consacré à noter leurs commentaires.

3.7.2 La validité externe

En ce qui concerne la validité externe, pour assurer la transférabilité des résultats, une description détaillée du portrait de la classe et des trois cas était explicitée dans ce chapitre (Dahl et al. 2014). En plus, l'échantillonnage raisonné était utilisé pour « augmenter la variation de certaines caractéristiques des cas » (Dahl et al. 2014, p. 77). Ainsi, en choisissant dans cette étude un enfant présentant des difficultés au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global, un enfant présentant certaines difficultés et facilités, puis un enfant considéré comme étant avancé, il était possible de mettre en avant plan des effets de la pratique du yoga chez chacun des trois cas présentant diverses caractéristiques.

Cette recherche répond aux exigences éthiques de la recherche avec des êtres humains. Un certificat éthique a d'ailleurs été obtenu. Le numéro de ce certificat est CER-21-278-07.03. Le prochain chapitre de ce mémoire présente l'analyse des résultats.

CHAPITRE IV

ANALYSE DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, l'analyse des résultats de la recherche portant sur des effets du yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans est exposée. Il s'agit de présenter les résultats liés au questionnaire oral chez l'ensemble des enfants de la classe, de même que les résultats liés aux trois cas à l'étude.

4.1 Les résultats du questionnaire chez l'ensemble des enfants

Pour réaliser cette étude, un questionnaire à choix multiple et à question ouverte a été utilisé oralement pour décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être (objectif 1). Le questionnaire était composé de deux émotions ou humeurs agréables, représentées par des personnages, qui étaient la joie et la sérénité, puis de deux émotions désagréables, aussi représentées par des personnages, qui étaient la tristesse et la peur. Un personnage neutre était aussi intégré au questionnaire. De plus, les enfants étaient invités à répondre à une question ouverte, c'est-à-dire la raison pour laquelle ils ressentaient cette émotion ou humeur avant et après les séances. Dans cette section, pour chacune des séances qui ont eu lieu les mardis à 13h30 pendant huit semaines, l'analyse des résultats quantitatifs liés à l'émotion ou l'humeur agréable, au personnage neutre, aux émotions désagréables et à l'abstention des enfants avant et après les séances est présentée ainsi que l'analyse des

résultats qualitatifs liés à la question ouverte. Il convient de rappeler que les manifestations des enfants à l'égard de leur émotion ou humeur étaient inscrites dans le questionnaire et notées sur une échelle de un à trois. Ces informations sont ajoutées dans la présentation des résultats. Les histogrammes ci-dessous ne contiennent pas tous le même nombre de participants, car au cours des huit semaines des enfants étaient absents.

Lors de la première séance de yoga, sur les 15 enfants du groupe, 14 étaient présents. Avant la séance, 50% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Ce nombre a augmenté à 57% après celle-ci. Certains enfants ne savaient pas la raison pour laquelle ils éprouvaient une émotion ou humeur agréable. Aussi, certaines raisons évoquées par les enfants n'étaient pas liées au yoga ou il était difficile de les associer à la pratique. Par exemple, après la séance, une enfant a dit qu'elle se sentait sereine, car elle se sentait bien : « *Parc que j'me sens bien* » (Enfant 2). En outre, 29% ont spécifié ne ressentir aucune émotion avant la séance de yoga, puis 0% après. La majorité des enfants ayant choisi le personnage neutre n'était pas en mesure d'expliquer la raison de leur choix. En effet, certains d'entre eux haussaient les épaules ou disaient qu'ils ne savaient pas. Ensuite, 21% des enfants ont mentionné ressentir des émotions désagréables avant la séance et 43% après. Les raisons évoquées n'étaient pas en lien avec le yoga. Par exemple, une enfant a dit qu'elle était triste, car sa sœur était partie chez l'orthodontiste : « *C'est parce que ma sœur est partie mettre son appareil* » (Enfant 8). Qu'il s'agisse de la tristesse ou de la peur, aucun enfant n'a démontré de manifestations pour ces émotions. Aucune abstention n'a eu lieu dans cette séance.

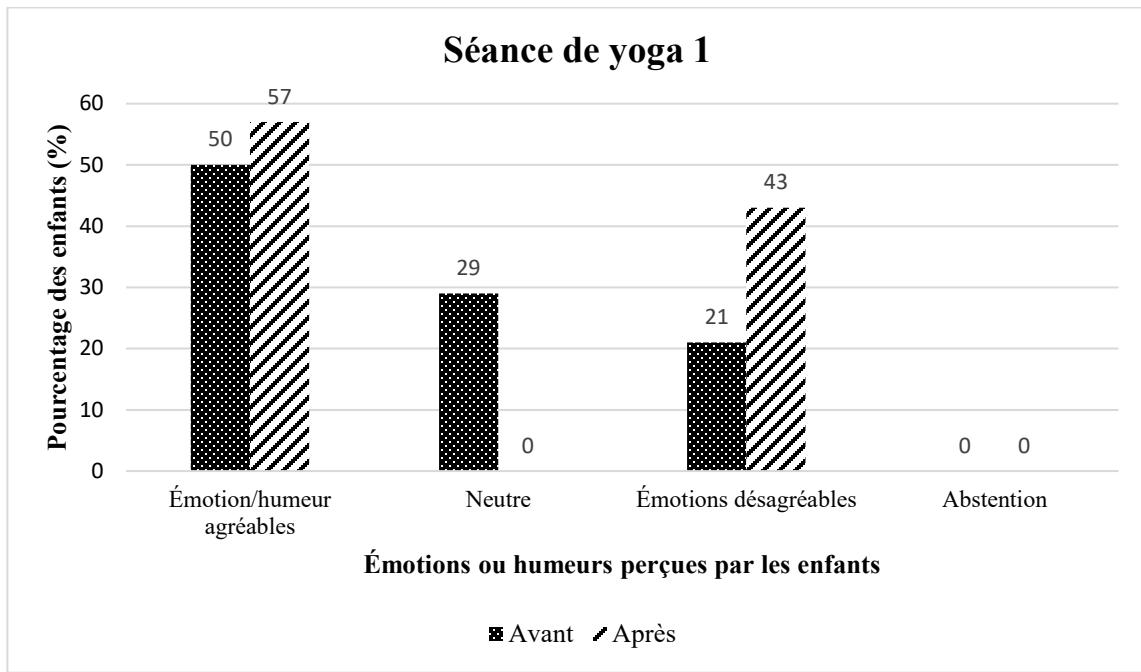


Figure 4. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la première séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la deuxième séance de yoga, 10 enfants sur 15 étaient présents. Autant avant qu'après la séance, 60% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Avant la séance, les raisons soulevées par les enfants étaient diversifiées. En effet, un enfant a dit ressentir de la sérénité, car elle se sentait bien : « *Eum j'me sentis bien* » (Enfant 14). Une enfant a aussi dit ressentir de la joie, car elle allait faire du yoga : « *Mm parc'que je va faire du yoga* » (Enfant 4). Les autres raisons évoquées par les enfants n'étaient pas liées au yoga. Après la séance, toutes les raisons étaient liées au yoga. En effet, des enfants ont dit ressentir de la sérénité ou de la joie en raison des postures réalisées durant la séance : « *Parc'que les mouv'ments de yoga* » (Enfant 4) et « *Eum quand on a faite la boule* » (Enfant 10). Une enfant a aussi dit ressentir de la joie,

car elle avait aimé la séance : « *Parc que j'ai aimé le yoga* » (Enfant 9). Ensuite, 20% des enfants ont spécifié ne ressentir aucune émotion avant la séance et 30% après, sans évoquer de raison. En regard aux émotions désagréables, 20% des enfants ont mentionné ressentir de la tristesse ou de la peur avant la séance, puis 10% après celle-ci. Aucun des enfants n'a démontré de manifestation liée aux émotions et les raisons évoquées n'étaient pas liées au yoga. Aucune abstention n'a eu lieu dans cette séance.

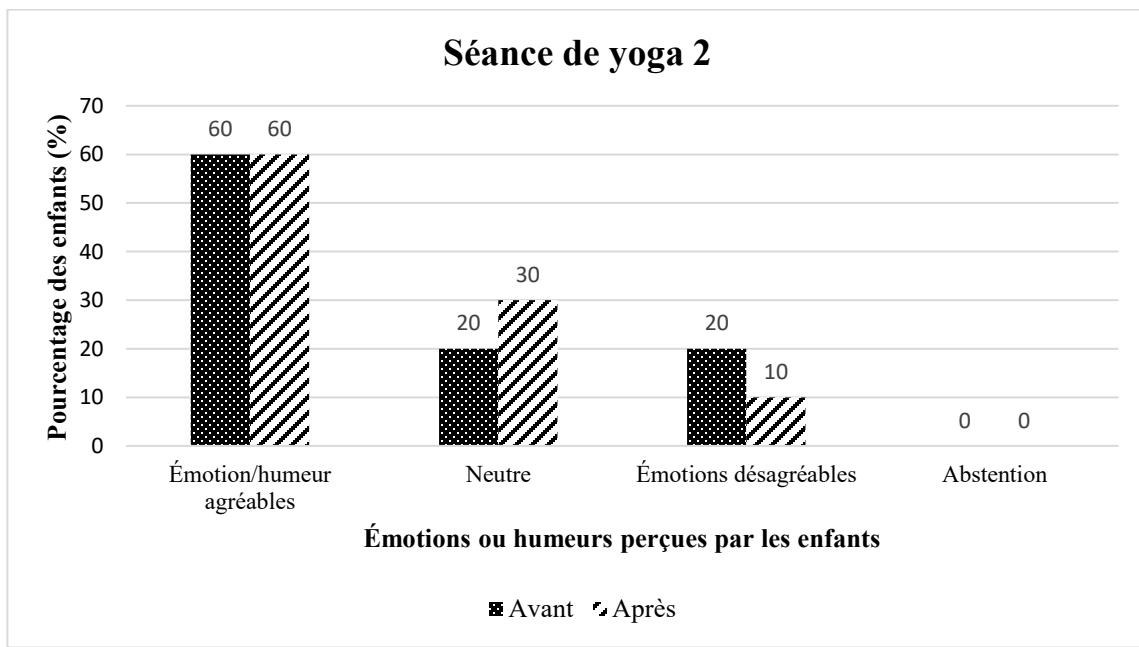


Figure 5. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la deuxième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la troisième séance de yoga, 14 enfants sur 15 ont participé. Avant et après la séance, 57% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Les raisons évoquées par les enfants après la séance étaient davantage liées au yoga qu'avant. En effet, après la séance, des enfants ont dit ressentir une émotion ou humeur agréable,

car ils avaient apprécié des postures apprises durant la séance : « *Eum parc'que quand on a faite quand on a faite l'étoile* » (Enfant 8). De plus, une enfant a dit ressentir de la joie, car elle se sentait mieux qu'avant la séance : « *Parc'que parc'que après bin j'me sentais mieux* » (Enfant 12). En outre, 14% des enfants ont mentionné ne ressentir aucune émotion avant la séance et 29% après. La majorité des enfants ne connaissaient pas la raison pour laquelle ils ne ressentaient aucune émotion avant et après la séance. Ensuite, 29% des enfants ont mentionné ressentir des émotions désagréables avant la séance, sans démontrer de manifestation liée à l'émotion de la tristesse ou de la peur. Ce nombre est descendu à 14% après. Les raisons n'étaient pas en lien avec le yoga autant avant qu'après la séance. Aucune abstention n'a eu lieu dans cette séance.

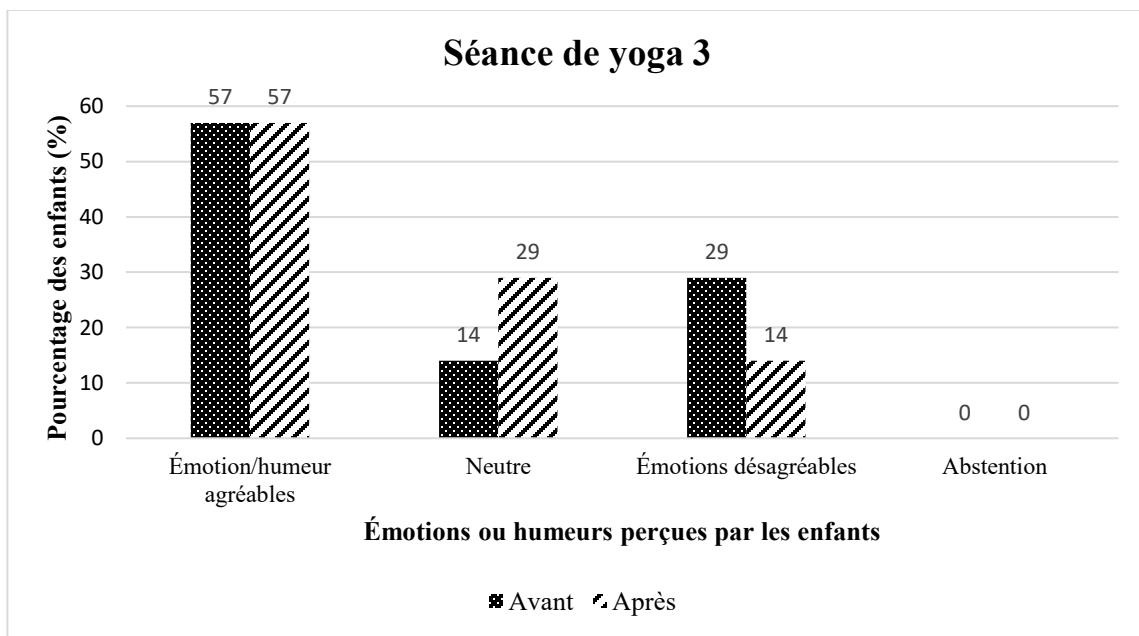


Figure 6. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la troisième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors la quatrième séance de yoga, sur les 15 enfants du groupe, 13 étaient présents. Avant et après la séance, 54% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Certains ne savaient pas la raison pour laquelle ils ressentaient une émotion ou humeur agréable, tandis que d'autres ont dit une raison qui n'était pas liée au yoga. En outre, pour quelques raisons en particulier, il était difficile de déterminer si ces dernières étaient liées au yoga. En effet, certains ont dit ressentir de la joie ou de la sérénité, car ils se sentaient calmes et tranquilles : « *Parc'que mon corps i s'sentait calme pis j'tais bien* » (Enfant 2) et « *Parc'que j'sus très tranquille* » (Enfant 4). Ensuite, 15% des enfants ont mentionné ne ressentir aucune émotion avant la séance et 31% après. La majorité des enfants ne connaissait pas la raison pour laquelle ils avaient choisi le personnage neutre avant et après la séance. Aussi, 31% des enfants ont spécifié ressentir avant la séance des émotions désagréables. Ce nombre est descendu à 15% après. Aucun des enfants n'a démontré de manifestations liées à ces émotions et les raisons évoquées par ceux-ci n'étaient pas liées au yoga autant avant qu'après la séance. Aucune abstention n'a eu lieu avant et après cette séance de yoga.

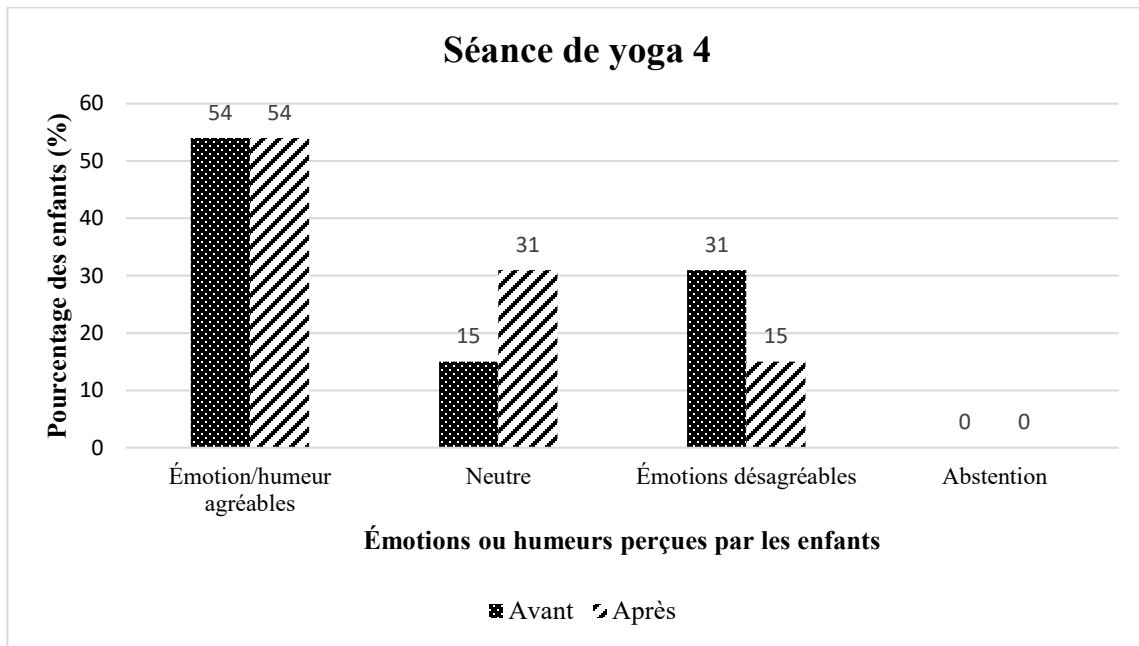


Figure 7. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la quatrième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la cinquième séance de yoga, 13 enfants sur 15 étaient présents. Avant la séance, 69% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Ce nombre a augmenté à 77% après celle-ci. Les raisons évoquées par les enfants étaient davantage liées au yoga, après la séance. En effet, des enfants ont dit ressentir de la joie et de la sérénité, car elles avaient fait la posture du papillon : « *Parc'qu'on on on avait fait le papillon* » (Enfant 8) et « *Parc'que quand on a faite le papillon* » (Enfant 10). Un enfant a aussi dit ressentir de la sérénité en raison du yoga : « *Bin le yoga ça m'a faite ça* » (Enfant 15). En outre, 8% des enfants ont spécifié ne ressentir aucune émotion avant la séance et 15% après. La majorité des enfants ne connaissait pas la raison pour laquelle ils ne ressentaient aucune émotion avant et après la séance. Ensuite, 23% des enfants ont mentionné ressentir des émotions désagréables avant la séance et 8% après.

Aucune manifestation n'a été perçue chez les enfants à l'égard de ces émotions et les raisons mentionnées n'étaient pas liées au yoga. Aucune abstention n'a eu lieu.

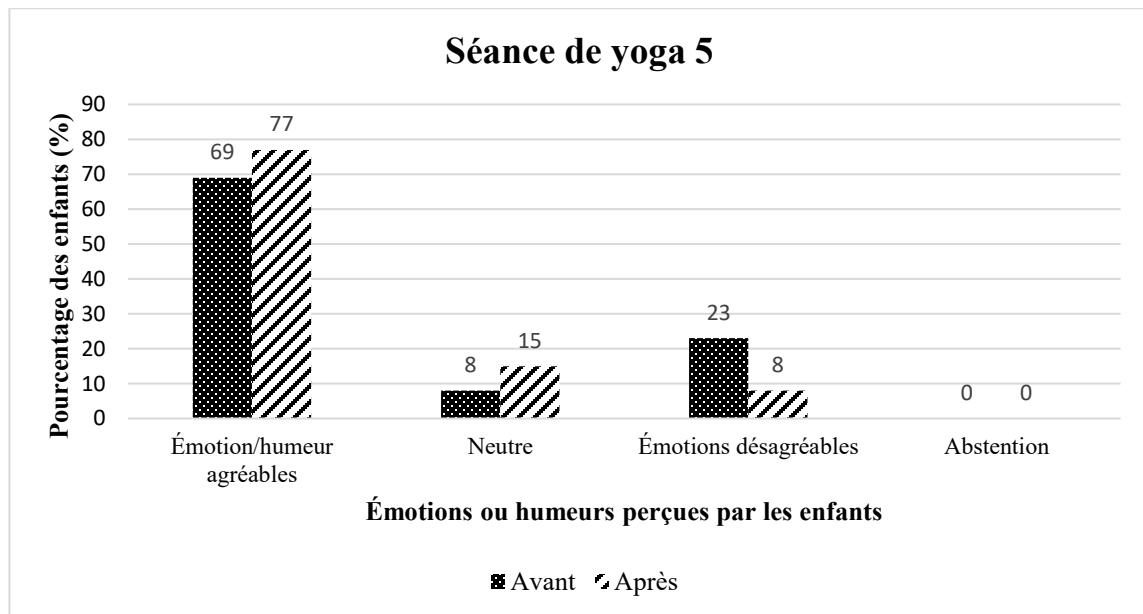


Figure 8. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la cinquième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la sixième séance de yoga, 14 enfants sur 15 étaient présents. Avant la séance, 64% des enfants ont spécifié ressentir une émotion ou humeur agréable, contrairement à 79% après. Certaines des raisons mentionnées par les enfants après la séance étaient davantage liées au yoga qu'avant. En effet, des enfants ont dit ressentir de la sérénité en raison des respirations et des postures : « [...] à cause que j'ai respiré » (Enfant 1) et « Toutes les postures qu'elle a faites » (Enfant 15). Un enfant a aussi mentionné ressentir de la joie, car le yoga était terminé : « Parc que j'aimais pas faire du yoga » (Enfant 3). Ensuite, 7%, donc un enfant a mentionné ne ressentir aucune émotion avant la séance et

0% après. La raison évoquée n'était pas liée au yoga. Aussi, 14% des enfants ont mentionné ressentir des émotions désagréables avant et après la séance, sans démontrer de manifestation liée à la tristesse ou la peur. Les raisons évoquées n'étaient pas liées au yoga. Aussi, 14% des enfants n'ont pas participé au questionnaire avant et 7% après.

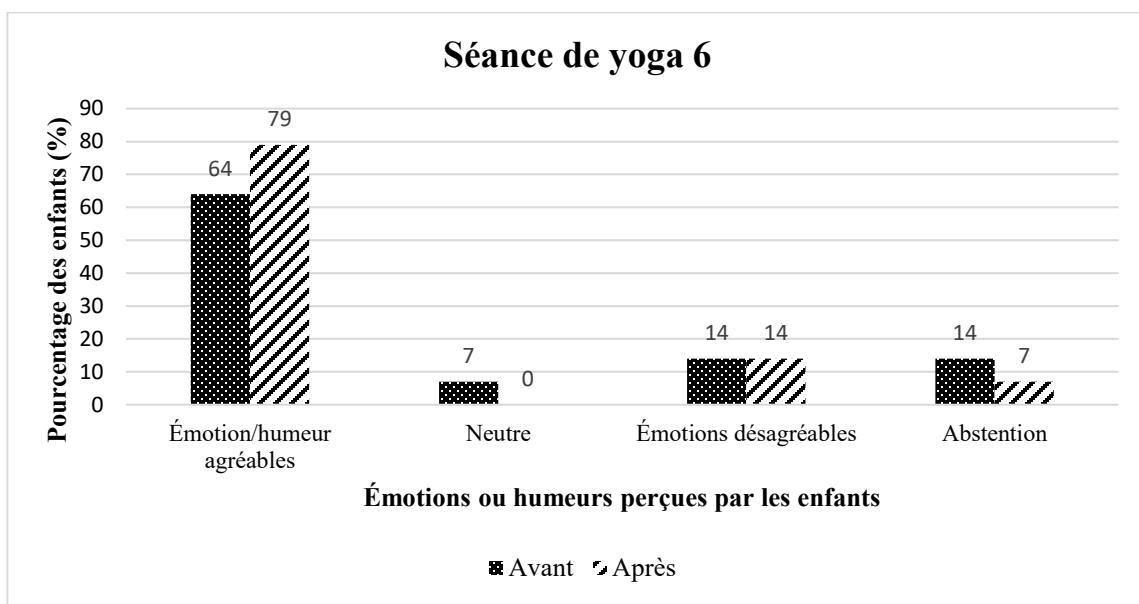


Figure 9. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la sixième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la septième séance de yoga, 14 enfants sur 15 étaient présents. Avant la séance, 57% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Ce nombre a augmenté à 86% après. À comparer avant la séance, certaines des raisons mentionnées par les enfants étaient liées au yoga. Par exemple, un enfant a dit se sentir serein en raison des émotions travaillées : « [...] Bin c'est les émotions qui m'ont c'est les périodes qu'à l'a faite » (Enfant 15). En outre, 14% des enfants ont spécifié ne ressentir aucune émotion

avant et après la séance, sans évoquer de raison. Ensuite, 29% des enfants ont mentionné ressentir des émotions désagréables avant la séance et 0% après. Aucune manifestation liée aux émotions n'a été perçue chez les enfants. Puis, les raisons évoquées n'étaient pas liées au yoga. Lors de cette séance, il n'y a pas eu d'abstention.

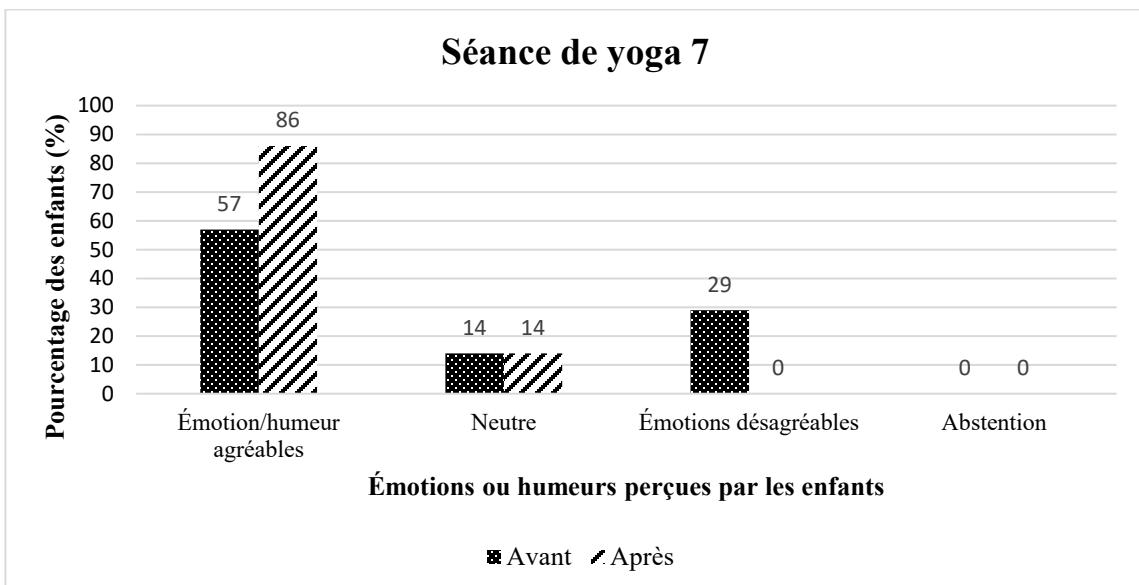


Figure 10. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la septième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

Lors de la huitième séance de yoga, les 15 enfants étaient présents. Avant la séance, 60% des enfants ont mentionné ressentir une émotion ou humeur agréable. Ce nombre est descendu à 47% après. La majorité des raisons évoquées n'était pas liée ou elle était difficile à lier au yoga autant avant qu'après. Par exemple, un enfant a dit ressentir de la joie, car il avait vu son père : « *Parc que j'ai vu papa pis j'veo pas souvent* » (Enfant 15). Ensuite, 27% des enfants ont spécifié ne ressentir aucune émotion avant la séance et 40% après, sans connaître la raison de leur choix. De plus, 7%, donc un enfant a mentionné

ressentir une émotion désagréable avant la séance, puis 13% après. Aucune manifestation liée aux émotions désagréables n'a été perçue et les raisons évoquées n'étaient pas liées au yoga. Aussi, 7%, donc un enfant s'est abstenu avant la séance et 0% après.

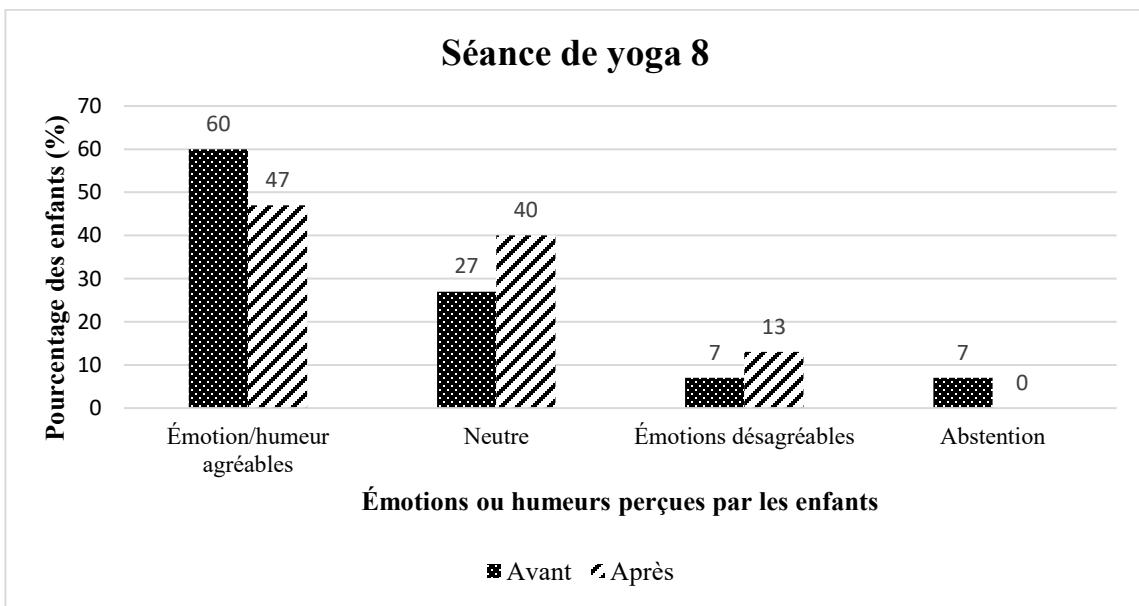


Figure 11. Perception des enfants quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leurs émotions ou humeurs perçues par les enfants lors de la huitième séance en fonction du pourcentage d'enfants.

En regard à l'analyse des résultats quantitatifs et à l'analyse des résultats qualitatifs présentées pour chacune des huit séances, il en ressort que les raisons évoquées par les enfants à l'égard de leurs émotions désagréables n'étaient pas liées au yoga, contrairement à certaines raisons liées à l'émotion ou l'humeur agréable. En effet, les raisons liées à la tristesse ou à la peur étaient liées à des événements survenus à d'autres moments. En plus, avec l'utilisation de l'échelle de notation, il était possible de constater que bien que des enfants choisissaient des émotions désagréables, ils ne semblaient pas éprouver de la

tristesse ou de la peur, car aucune manifestation n'a été perçue chez les enfants par l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante, par exemple verser des larmes ou être incapable d'agir (Llenas, 2017). En ce qui concerne l'émotion ou l'humeur agréable, les raisons évoquées étaient diversifiées. En effet, ils pouvaient ne pas connaître la raison ou cette dernière pouvait être liée ou non au yoga. Lorsque les raisons évoquées étaient liées au yoga, il s'agissait plus particulièrement des postures, des respirations, des ressentis perçus par les enfants ou une appréciation globale. Également, aucun enfant n'a été capable de dire la raison pour laquelle ils ne ressentaient aucune émotion. La question ouverte à l'égard du personnage neutre n'aurait donc pas dû être dans le questionnaire, car ils ont bien démontré qu'il n'existe pas de raison justifiant leur neutralité. En effet, la majorité des enfants qui choisissaient le personnage neutre n'étaient pas en mesure d'expliquer la raison pour laquelle ils ressentaient de la neutralité. Une hypothèse pouvant expliquer ce choix pourrait être qu'ils n'avaient pas la compétence pour identifier l'émotion qu'ils ressentaient. Somme toute, les raisons évoquées par les enfants ne permettaient pas toujours de connaître leur perception quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être, puisqu'ils faisaient peu de liens avec le yoga. Il devient donc difficile de déterminer si la pratique du yoga en classe peut, de façon générale, contribuer au bien-être des enfants de la maternelle. À l'appendice F, des histogrammes sont présentés afin de connaître l'émotion ou l'humeur agréable et les émotions désagréables sélectionnées par les enfants pour les huit séances. Dans la prochaine section, il est question d'analyser en profondeur les trois cas à l'étude.

4.2 Les résultats associés aux trois cas à l'étude

Pour répondre au deuxième et troisième objectif de recherche, trois instruments de collecte de données ont été utilisés, soit le questionnaire oral, l'observation participante et l'entrevue semi-dirigée. Il est à noter que l'observation participante de l'enseignante s'est réalisée directement en classe, tandis que l'étudiante-rechercheuse a regardé les enregistrements vidéo. Par souci de limpidité et afin d'éviter des répétitions, étant donné que les observations de l'enseignante en classe ont majoritairement été rapportées par cette dernière lors des entrevues, l'analyse des résultats liés aux observations de l'enseignante a été intégrée dans celle de l'entrevue semi-dirigée. Il est donc question d'analyser les résultats liés aux observations de l'étudiante-rechercheuse seulement et non celles de l'enseignante. Dans cette section, les résultats liés aux instruments sont présentés pour chacun des trois cas. Une synthèse permettant de faire un retour sur le portrait des cas définis par l'enseignante avant la collecte de données est aussi explicitée.

4.2.1 Léa

Le premier cas sélectionné devait présenter des difficultés au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global. Il s'agissait d'une enfant âgée de 5 ans. Il convient de préciser que cette enfant a participé à cinq séances sur huit, puisqu'elle a été malade. De fait, par rapport aux deux autres cas, moins de résultats ont été récoltés à l'aide du questionnaire, de l'observation et de l'entrevue avec l'enseignante auprès de cette enfant.

4.2.1.1 Le questionnaire oral

Durant les cinq séances de yoga, Léa a majoritairement ressenti une émotion ou humeur agréable. Les raisons évoquées par l'enfant étaient liées la plupart du temps au yoga. En effet, elle a dit se sentir bien et « relaxe » avant et après des séances : « *Eum j'me sens demême parc'que j'ai relaxé* » « *Eum encore celle-là [l'enfant pointe l'émotion de la joie]* *J'me sens bien* ». Léa a aussi pointé le personnage de la sérénité, car elle avait fait la posture du lotus : « *Eum comme ça [l'enfant démontre la posture du lotus]* ».

4.2.1.2 L'observation participante

En ce qui a trait au bien-être, tout comme le démontrent les résultats du questionnaire oral, l'étudiante-chercheuse a majoritairement perçu chez Léa une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. En effet, elle a principalement perçu chez Léa de la joie, autant avant qu'après les séances, car elle était souriante lorsqu'elle envoyait la main à la professeure de yoga et aux enfants des autres classes présents en visioconférence. De fait, il est possible d'envisager que Léa était joyeuse de participer aux séances, puisqu'elle retrouvait Brigitte, l'enseignante de yoga, et les autres enfants.

Pour ce qui est du développement global, au niveau du domaine physique et moteur, lors des premières séances de yoga, Léa éprouvait certaines difficultés en ce qui a trait aux habiletés motrices comme faire la posture du lièvre, c'est-à-dire être en équilibre sur les

mains, puis sauter sur une jambe après l'autre. Il était aussi difficile pour Léa de maintenir une posture comme celle de l'enfant, c'est-à-dire être recroquevillée, ou celle de la tortue qui exigeait d'être assis, les bras sous les genoux et la tête baissée entre les jambes. D'ailleurs, le manque de flexibilité pouvait rendre ces postures difficiles pour l'enfant. Également, il était difficile pour Léa de faire la détente, c'est-à-dire fermer les yeux et rester immobile. Elle était tout de même capable d'expérimenter certains exercices liés aux dimensions de la motricité faciale comme faire une grimace. Au niveau de la motricité oculaire, Léa était capable de faire des clins d'œil seulement lors de la dernière séance de yoga. D'ailleurs, lors de cette même séance, l'enfant a démontré qu'elle était capable de faire la posture du lièvre et la détente, c'est-à-dire fermer les yeux, ne plus bouger et mettre les deux mains sur le ventre. En plus, au niveau de la latéralité, contrairement aux premières séances, elle était plus habile à mettre ses coudes sur ses genoux contraires.

Au niveau du domaine affectif, Léa était capable d'exprimer ses préférences, soit son coup de cœur de l'histoire. En plus, l'enfant a démontré qu'elle était capable d'imiter de manière variée les sentiments et émotions traités dans les différents personnages proposés par la professeure de yoga, par exemple serrer les dents et les poings et monter les épaules près des oreilles afin d'exprimer la colère d'Armand le Flamand. Aussi, dans les premières séances, Léa se validait beaucoup auprès des autres enfants de la classe. En effet, lors de la troisième séance, lorsque la professeure de yoga leur demandait de faire la posture de l'enfant, Léa levait sa tête afin de se valider. Certes, lors de la dernière séance, elle regardait moins les autres avant d'effectuer les postures de yoga.

Au niveau du domaine social, il convient d'abord de noter que très peu d'observations ont été récoltées, autant chez l'enseignante que l'étudiante-rechercheuse, puisqu'en temps de pandémie, la professeure de yoga les avait informées qu'elle ferait peu d'exercices sollicitant un coéquipier. Des jeux et interactions dirigés par la professeure de yoga ont tout de même été réalisés durant les séances. Par exemple, pour vérifier ses pouvoirs de magicienne, Léa a lancé des pouvoirs magiques vers l'enfant d'à côté. Puis, lors de la deuxième séance, l'enfant a participé au jeu de la pluie qui consistait à taper des doigts pour imiter les gouttes de pluie.

Au niveau du domaine langagier, Léa était capable de répondre aux questions posées par la professeure de yoga par des gestes ou des mots, et ce, en recourant à sa langue première, étant donné qu'elle parle aussi l'anglais à la maison. Par exemple, lors de la dernière séance de yoga, elle a levé la main afin d'exprimer verbalement son moment préféré de l'histoire qui était la posture de l'étoile. Également, lorsque la professeure de yoga a demandé aux enfants s'ils étaient capables de faire le bruit du serpent, Léa a répondu oui. Elle était ainsi capable d'interagir oralement avec la professeure de yoga.

Au niveau du domaine cognitif, Léa était capable d'expérimenter un geste ou une mimique reliés aux différents personnages des histoires. Par exemple, lors de la deuxième séance, Léa était capable d'imiter le lionceau qui était fâché d'être prisonnier de l'arbre, c'est-à-dire sortir les griffes et rugir ou bien encore le dragon volant qui devait montrer ses dents, battre des ailes et faire le bruit du dragon. Suivant ce sens, Léa a démontré qu'elle était

capable de persévérer dans les diverses postures de yoga. D'ailleurs, lors de la troisième séance de yoga, bien qu'elle ait verbalisé ne plus être capable de faire la posture de la tortue, elle a persévétré, puis elle a refait la posture avec le reste du groupe.

4.2.1.3 L'entrevue semi-dirigée

En regard au bien-être, l'enseignante a aussi perçu chez Léa une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. En effet, l'enseignante a dit percevoir chez l'enfant avant l'une des séances de la sérénité, car elle semblait contente de pratiquer le yoga : « *Sérénité [...] Eum elle avait l'air contente de rentrer et de faire du yoga* » (Enseignante). Puis, après la huitième séance, en référence à la légende, l'enseignante a dit percevoir chez Léa des manifestations : « *sérénité à la deux [...] Parc que a l'avait l'air fière d'elle de tous c'qu'à l'a accomplie* » (Enseignante). En outre, avant et après quelques séances, l'enseignante a dit percevoir de la neutralité : « *Quand je l'ai vu rentrer dans la classe pis qu'on s'est désinfecté les mains, elle était plutôt neutre* » (Enseignante).

En regard au développement global, au niveau du domaine physique et moteur, il en est ressorti durant les premières entrevues avec l'enseignante que l'enfant présentait certaines difficultés en ce qui a trait à la motricité, c'est-à-dire la flexibilité, la latéralité et l'expérimentation de divers mouvements et d'habiletés motrices comme sauter et être en équilibre. En effet, lors de la deuxième séance de yoga, l'enseignante a dit que Léa avait

de la difficulté à suivre les exercices et qu'elle manquait d'équilibre lorsqu'elle se tenait sur un pied : « *Eum lorsque a fait faire des exercices de tourner les poings pis tourner le pied, c'est assez difficile. Elle a d'la misère à suivre. Son exercice de cerceau aussi euh se t'nir sur un pied c'est chambranlant* » (Enseignante). Certes, lors de la dernière séance de yoga, l'enseignante a dit que Léa avait davantage d'équilibre et qu'elle avait mieux fait la position de l'ours qui consistait à avancer la main droite avec le pied droit, puis la main gauche avec le pied gauche : « *le saut du lièvre a l'avait fait la première fois pis ça l'avait été un p'tit peu pénible, mais là j'ai vu tien était plus à l'aise eee plus d'équilibre aussi eee son ours la position de l'ours a l'a vraiment bien faite ça m'a comme impressionnée* » (Enseignante). En outre, l'enseignante a dit que Léa était capable de contrôler sa respiration et de fermer ses yeux pour se détendre : « *sa respiration elle la contrôle très bien, elle est capable de mettre ses mains sur son ventre pis sentir sa respiration* » (Enseignante) et « *une belle détente les yeux fermés* » (Enseignante).

Au niveau du domaine affectif, il en est ressorti que Léa était capable d'exprimer ses goûts et préférences ainsi que des émotions, à la demande de la professeure de yoga. D'ailleurs, l'enseignante a dit que Léa imitait bien la colère et la tristesse liées à des personnages de l'histoire : « *Bon Léa elle imite bien la tristesse parce qu'a les a fait euh pleurer y'avait un enfant qui pleurait un bon m'dné. Euh la colère aussi. Elle le fait bien. C'était le lionceau* » (Enseignante). Aussi, lors de la dernière entrevue, l'enseignante a dit que Léa ne se validait plus auprès des autres enfants, contrairement lors des premières séances : « *Oui au début d'la séance a s'validait beaucoup, mais là non a l'avait plus tendance à*

regarder Brigitte au au TNI pis j'pense que son absence a fait que ça lui a manqué [mm] pis était contente pis heureuse de faire des exercices pis a les a très bien assumé cette fois-ci [ouais] ouais j'sus vraiment fière d'elle » (Enseignante).

Au niveau du domaine social, Léa participait au jeu dirigé par la professeure de yoga, comme celui de la pluie. Également, lors de la première entrevue, l'enseignante a dit que Léa était très réservée et qu'elle n'allait pas vers les autres enfants : « *Elle est très très très réservée. [...] a va pas vraiment vers les autres faut que je l'initie à aller vers les autres* » (Enseignante). Toutefois, lors de la sixième séance de yoga, l'enseignante a dit que Léa était la seul à avoir fait des clins d'œil à ses voisins : « *Léa ça été le seul cas qu'y'a faite vraiment des clins d'œil, tourne d'un bord un clin d'œil tourne de l'autre un clin d'œil même si celle qu'y'était à côté d'elle l'a r'gardait pas [...]* » (Enseignante). Elle était ainsi plus à l'aise d'interagir auprès des autres enfants.

Au niveau du domaine langagier, Léa était capable de répondre aux questions posées par la professeure de yoga par des gestes ou des mots. Elle recourait aussi à sa langue première qui était le français, malgré qu'elle cherchait parfois ses mots, comme l'a dit l'enseignante : « *Bin lorsqu'elle est allée parler à Brigitte pour dire euh c'est quoi qu'a l'avait aimé elle cherche parfois ses mots, mais faut se dire qu'elle parle deux langues à la maison. Euh pis son moment préféré elle a dit qu'c'était l'éléphant, mais le mot éléphant a très bien sorti* » (Enseignante).

Au niveau du domaine cognitif, il en est ressorti que Léa était capable d'expérimenter un geste relié à un personnage et de persévérer la plupart du temps malgré les difficultés qu'elle pouvait rencontrer. D'ailleurs, tel que mentionné précédemment dans le domaine physique et moteur, l'équilibre était difficile au début pour l'enfant. Certes, l'enseignante a dit que Léa avait persévééré et continué de faire le personnage d'Armand le Flamand, c'est-à-dire se tenir sur une jambe, bien que cela pouvait être difficile : « *Elle a continué a le faire même si je crois qu'a pouvait trouver ça un peu difficile. [...] Elle n'abandonne pas, elle est persévérente* » (Enseignante). Léa avait néanmoins, lors de certaines séances, arrêté de suivre les exercices de la professeure de yoga. L'enseignante a dit qu'il pouvait s'agir d'un manque de compréhension au niveau des consignes ou d'attention en raison de la longueur de la séance de yoga : « *Eum un bon moment donné je l'ai senti pas abandonnée, mais a la arrêter d'suivre. Je sais pas pourquoi j'me suis dit s'tu parce qu'a comprend moins bien les consignes ou que là vu que ça faisait au d'ssus trente minutes que ça v'nait pas un p'tit peu difficile pour elle* » (Enseignante). D'ailleurs, Léa avait verbalisé, lors de la troisième séance de yoga, ne plus être capable de faire la posture de la tortue, comme l'a dit l'enseignante : « *[...] je ne suis plus capable se couche ne veut plus faire la tortue ouin je ne suis plus capable a la vraiment verbalisé* » (Enseignante).

4.2.1.4 La synthèse des résultats de Léa

En regard au bien-être, il en est ressorti que Léa ressentait majoritairement une émotion ou humeur agréable avant et après les séances. Puis, les raisons évoquées par l'enfant,

l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante à l'égard de l'émotion ou de l'humeur agréable étaient principalement liées au yoga. Au niveau du développement global, plus particulièrement le domaine physique et moteur, en fonction du portrait établi avant la collecte de données, le yoga a permis à Léa d'améliorer son équilibre et la coordination de ses mouvements à travers la posture du lièvre et de l'ours et sa capacité à se détendre. Au niveau du domaine affectif, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante ont observé chez Léa le développement d'une confiance en elle. En effet, elle se validait moins auprès des autres avant d'expérimenter une posture lors des dernières séances. En ce sens, au niveau du domaine social, contrairement à avant la mise en œuvre du yoga en classe, Léa a pris de l'assurance, c'est-à-dire qu'elle levait la main pour partager son moment préféré, elle interagissait auprès de ses voisins et elle participait aux jeux dirigés par la professeure de yoga. Au niveau du domaine langagier, Léa était capable de répondre par des mots aux diverses questions. Certes, tout comme avant la mise en œuvre du yoga, Léa a pu parfois éprouver des difficultés de compréhension au niveau des consignes à suivre, selon l'enseignante. Au niveau du domaine cognitif, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante s'entendaient pour dire que Léa était capable d'expérimenter un geste ou une mimique reliés à des personnages, puis elle a su démontrer une persévérance durant les séances.

4.2.2 Maxime

Le deuxième cas sélectionné devait présenter certaines difficultés et facilités au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global. Il s'agissait d'un enfant âgé de 5 ans. Ce dernier a participé à l'ensemble des huit séances de yoga.

4.2.2.1 Le questionnaire oral

Durant les huit séances de yoga, Maxime a davantage ressenti d'émotions ou d'humeurs agréables avant et après les séances de yoga. Les raisons évoquées par ce dernier n'étaient certes pas fréquemment liées à la pratique du yoga. Par exemple, Maxime a dit ressentir de la sérénité, car il était allé jouer dehors : « *Parc qu'on est allé dehors* ». Toutefois, certaines raisons évoquées par l'enfant étaient liées à la pratique du yoga. Par exemple, il a dit ressentir de la joie, car il n'avait pas de douleur à son dos : « *Parc que j'ai pas mal au dos* ». Plus spécifiquement, après certaines séances de yoga, l'enfant a dit ne ressentir aucune émotion, car il avait mal au dos : « *Parc que toute me fait mal au dos après les sortes de yoga bin ça m'fait tout l'temps mal au dos* ». Considérant que cette douleur au dos n'était pas récurrente chez l'enfant à chacune des séances, il peut en ressortir que certaines postures pouvaient être plus difficiles à réaliser que d'autres pour l'enfant.

4.2.2.2 L'observation participante

Pour ce qui est du bien-être, comme le démontrent les résultats du questionnaire oral, l'étudiante-chercheuse a majoritairement perçu chez Maxime une émotion ou humeur

agréable avant et après les séances. D'ailleurs, l'enfant a présenté certaines manifestations liées à l'émotion de la joie et à l'humeur de la sérénité. En effet, après la troisième séance, lorsque les enfants jouaient à l'extérieur, l'étudiante-chercheuse a demandé à Maxime s'il aimait le yoga. Ce dernier a dit tout en sautant et souriant : « *oui!* » (Maxime). Aussi, avant et après la huitième séance, l'enfant était serein. En effet, ses yeux étaient fermés, puis il maintenait la posture d'écoute qui était d'être assis, les jambes croisées et les mains sur ses genoux. En outre, l'étudiante-chercheuse a également perçu chez Maxime, lors de certaines séances, de la neutralité.

À l'égard du développement global, au niveau du domaine physique et moteur, il en est ressorti que Maxime avait de bonnes habiletés motrices comme sauter, pencher sa tête vers l'avant et garder l'équilibre en se tenant sur un pied. En plus, Maxime était capable d'expérimenter différents mouvements nécessitant des parties de son corps de sorte à réaliser des postures de yoga liées aux personnages des histoires comme le hérisson, c'est-à-dire être couché sur le dos, mettre les jambes près du corps et les mains sous les genoux, puis rouler le dos sur le tapis. Maxime était d'ailleurs capable de maintenir une posture comme celle de la montagne qui consistait à être debout les jambes et les bras écartés. De plus, l'enfant était capable de reproduire une séquence de mouvements, dont celle du bonjour à la terre et au soleil. Maxime présentait aussi de la facilité à découvrir le fonctionnement et les réactions de certaines parties de son corps comme la respiration. Par exemple, lors de la sixième séance de yoga, il a été capable de faire la respiration avec Hakini Mudra, c'est-à-dire coller les doigts tous ensemble et les mains se gonflent et se

dégonflent comme un ballon en suivant le rythme de la respiration. Bien que Maxime ait démontré qu'il était capable de reconnaître et d'expérimenter des moyens pour se détendre comme fermer les yeux ou faire la distinction entre tension et relâchement avec la plume et le caillou, il avait tendance à bouger lors de ces moments de détente.

Au niveau du domaine affectif, Maxime était capable d'exprimer ses préférences, c'est-à-dire son coup de cœur de l'histoire. Il était aussi capable d'exprimer de manière variée des émotions proposées par la professeure de yoga au travers des personnages des histoires comme la posture de l'enfant qui pleure ou le lionceau qui rugit. De plus, comme mentionnée dans le domaine physique et moteur, l'utilisation de stratégies pour se calmer était parfois difficile pour Maxime. En effet, il pouvait autant maintenir la posture de l'enfant pour retrouver le calme qu'il pouvait être agité sur son tapis ou qu'il pouvait jouer avec ses lacets. En ce sens, Maxime osait quelques fois essayer des postures de yoga comme le lionceau qui rugit et d'autres fois il se couchait ou jouait avec son tapis de yoga.

Au niveau du domaine social, Maxime n'a pas interagi auprès de l'enfant à côté de lui lorsque la professeure de yoga a demandé au groupe de faire des clins d'œil. Certes, il a été capable de lancer des pouvoirs magiques à l'enfant près de lui. Aussi, Maxime a bien participé au jeu « 1, 2, 3 statue! » lors de la septième séance de yoga.

Au niveau du domaine langagier, Maxime était capable de répondre aux questions par des gestes ou des mots. Par exemple, il a été capable de répondre la posture du serpent lorsque

la professeure de yoga leur a demandé de nommer leur posture favorite. Aussi, lors de la quatrième séance de yoga, Maxime a été capable de répéter la phrase citée par la professeure de yoga qui était : « *J'ai confiance en moi, je peux tout réussir* » (Brigitte).

Au niveau du domaine cognitif, Maxime était capable d'expérimenter un mouvement et une mimique reliés à un personnage d'une histoire. En effet, lors de la sixième séance, l'enfant était capable de faire la posture du crocodile, c'est-à-dire se coucher sur le ventre, placer les mains à la hauteur des épaules et pousser sur les bras en levant la tête tout en imitant le sourire et le bruit d'un crocodile grognon. Maxime était aussi capable de maintenir la posture de la grenouille, puis de manger des mouches. En plus, lors des premières séances de yoga, Maxime persévérait dans les diverses postures comme celle du papillon où il devait être assis et coller la plante des pieds ensemble. Certes, vers les dernières séances de yoga, l'enfant participait et persévérait moins.

4.2.2.3 L'entrevue semi-dirigée

En ce qui a trait au bien-être chez Maxime, l'enseignante a majoritairement perçu chez l'enfant une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. En effet, elle a dit percevoir chez l'enfant de la sérénité après l'une des séances de yoga, car il était plus détendu qu'avant la séance : « *J'te dirais d'la sérénité. Lui y'était apaisé. [...] J'l'ai trouvé plus détendu, plus relaxe que en rentrant dans la classe avant le yoga* » (Enseignante). Également, l'enseignante a dit percevoir chez Maxime de la joie

avant l'une des séances, car il était content de pratiquer le yoga : « *Eee il était eee joyeux il était content de faire du yoga il m'a répondu moi j'aime ça!* » (Enseignante). En outre, lors de certaines séances, l'enseignante a dit percevoir de la neutralité chez Maxime. Plus précisément, lors de la septième séance de yoga, elle a dit que l'enfant avait décroché : « *Eum neutre parce que j'te dirai que y'a pas mal décroché je l'ai écrit à quelle heure y'a décroché en plus à 13h50 y'était pu d'dans du tout du tout* » (Enseignante).

Pour ce qui est du développement global, au niveau du domaine physique et moteur, Maxime éprouvait certaines difficultés et facilités en ce qui a trait à la motricité. Plus précisément, l'enseignante a dit qu'il avait de la difficulté au niveau de la coordination et de la latéralité, mais qu'il était capable d'être en équilibre : « *Euh coordination moyenne. Il fait des gestes à l'envers. Il ne va pas au bout de ses mouvements pis i bin c'est ça. Il n'est pas tout à fait latéralisé encore. Équilibre ça va bien* » (Enseignante). Aussi, l'enseignante a dit que Maxime était capable de fermer ses yeux lors de la détente : « *Participe bien, ferme les yeux quand c'est l'temps* » (Enseignante). Certes, lors de certaines séances, l'enseignante a perçu chez Maxime qu'il décrochait. En effet, lors de la sixième séance, elle a dit qu'il avait décroché et qu'au lieu de réaliser la posture il en reproduisait une autre ou il l'exagérait : « *Y'a complètement décroché [...] tsé y'a comme j't'ai dit tantôt au lieu de s'tourner bin y'a patiné [...] i s'balance plus qu'on l'demande* » (Enseignante). L'enseignante a souligné certains événements pouvant expliquer son décrochage comme la fatigue ou la perte d'une dent : « *J'pense qu'i'était fatigué [...] parce que si je r'garde mes notes ne participe pas eum recommence à*

participer au niveau du crocodile ah c'est vrai y'est v'nu m'voir pis y'a p't-être autre chose qui l'a dérangé y'est en train d'perdre une dent [ok] pis ça lui faisait bien mal » (Enseignante).

Au niveau du domaine affectif, Maxime utilisait la plupart du temps les stratégies proposées par la professeure de yoga pour se calmer. En effet, l'enseignante a dit que l'enfant semblait apprécier cette composante des séances et qu'il était capable de se détendre : « *Maxime a très bien suivi pis euh i semble apprécier ces moments-là de retour au calme pis de retour vers soi* » (Enseignante) et « *[...] le grain d'sable a lui a leur a dit un bon moment donné c'est comme si vous aviez du des grains d'sable entre les orteils pis je l'ai senti comme partir [Ah ouais] ouais ça l'a tu r'marqura ça là ça là [Ouais] vraiment détendue* » (Enseignante). De plus, lors de la cinquième séance de yoga, plus précisément lors de la respiration de l'abeille, l'enseignante a dit que Maxime avait aimé la sensation parce qu'il l'avait fait plus longtemps que les autres enfants : « *[...] le fait de faire des mmm [ouais l'abeille] de s'boucher les oreilles pis tout ça là eum ça été comique parce que Maxime l'a fait plus longtemps [rires] probablement qu'y'aimait la sensation en s'bouchant les oreilles pis en faisant des M des mmm* » (Enseignante). Aussi, l'enseignante a remarqué que l'enfant était capable d'exprimer ses préférences, c'est-à-dire son moment préféré de l'histoire. Pour ce qui est de la confiance en soi, l'enseignante a dit que Maxime se validait auprès des autres durant les séances, mais qu'il osait tout de même faire les diverses postures de yoga : « *Il regarde beaucoup ce que les autres font. Il*

se valide auprès des autres. Il se laisse aller avec retenue » (Enseignante) et « Maxime aussi a pas peur d'essayer euh i fonce » (Enseignante).

Au niveau du domaine social, qu'il s'agisse de s'intégrer dans un jeu proposé par la professeure de yoga ou d'interagir auprès des autres enfants, l'enseignante a remarqué qu'il ne participait pas la majorité du temps. En effet, lors de la septième séance de yoga, l'enseignante a dit qu'il avait peu participé au jeu « 1, 2, 3 statue! » et qu'il n'avait pas participé à l'exercice d'envoyer des pouvoirs magiques ou de faire des clins d'œil à ses voisins : « [...] la statue tient y'a participé un ptit peu plus pis y'a pas fait le l'exercice du pouvoir magique non plus » (Enseignante) et « [...] quand que au niveau de tourner la tête, faire des clins d'œil y'a pas participé du tout » (Enseignante).

Au niveau du domaine langagier, l'enseignante a remarqué que Maxime était capable de répondre aux questions posées par la professeure de yoga par des mots. En effet, lors de la huitième séance, il a été capable d'associer son moment préféré de l'histoire à un geste réalisé durant la séance, soit celui du bonhomme de neige, comme l'a dit l'enseignante : « Maxime eum y'a très bien exprimé la formation du bonhomme de neige » (Enseignante). En plus, lors de la deuxième séance, l'enseignante a dit qu'il était le premier à lever sa main pour partager son moment préféré : « [...] Maxime euh c'est ça lève la main en premier [Ouais] pour dire son moment préféré » (Enseignante).

Au niveau du domaine cognitif, Maxime était capable d'expérimenter une mimique liée à un personnage de l'histoire. En effet, lors de la première séance, l'enseignante a dit qu'il était capable d'imiter l'expression faciale de Dame grenouille et d'attraper des mouches : « *Il a fait l'expression faciale. Il attrape des mouches!* » (Enseignante). Par ailleurs, lors des premières séances, Maxime persévérait davantage dans les postures. En effet, lors de la deuxième séance, l'enseignante a dit que l'enfant avait une attitude d'accueil vis-à-vis le yoga et qu'il persévérait : « [...] *y'est vraiment spécial parce que y'a comme une attitude d'accueil face au yoga m'oui c'est ça j'ai rmarqué une attitude d'accueil pis i i s'laisse y'est capable de se laisser aller pis ça l'dérange pas euh y'a comme persévéré, y'a pas abandonné ouais c'est ça* » (Enseignante). Certes, lors de la sixième séance, l'enseignante n'avait pas le même discours à l'égard de sa persévérence : « *Bin j't'avouerais que Maxime a pas vraiment bien persévéré* » (Enseignante). D'ailleurs, la séance de yoga suivante, l'enseignante a dit qu'il avait décroché : « *Y'était couché pis i tournait sur lui-même feck eee moi j'pense qu'y'avait décroché* » (Enseignante).

4.2.2.4 La synthèse des résultats de Maxime

En regard au bien-être, Maxime ressentait principalement une émotion ou humeur agréable avant et après les séances pour des raisons qui n'étaient certes pas liées au yoga, à l'exception de son mal de dos. L'étudiante-chercheuse et l'enseignante avaient perçu une émotion ou humeur agréable chez Maxime en lien avec le yoga, car il avait entre autres exprimé sa joie d'en faire. À l'égard du développement global, au niveau du

domaine physique et moteur, en fonction du portrait établi avant la collecte de données, la coordination de certains mouvements était encore difficile durant les séances. Certes, bien qu'il ait de la difficulté à suivre une activité psychomotrice avant la mise en œuvre du yoga en classe, il a été capable de reproduire une séquence de mouvements. Au niveau du domaine affectif, Maxime a développé de l'assurance. En effet, il pouvait être le premier à lever la main pour exprimer son moment préféré. Au niveau du domaine social, Maxime a participé aux jeux dirigés, mais il n'a pas toujours interagi auprès de ses voisins. Au niveau du domaine langagier, il a été capable de répondre aux diverses questions. Il convient de noter que l'enseignante et l'étudiante-chercheuse ont perçu durant les dernières séances que l'enfant décrochait et persévérait moins. Bien qu'il puisse s'agir que ce ne soit plus une activité nouvelle pour l'enfant, de la fatigue, d'un manque d'intérêt, d'attention ou d'une raison externe, l'enseignante avait fait part avant la collecte de données que Maxime manifestait davantage son incompréhension de manière non verbale, c'est-à-dire en étant plus en action. Maxime ne comprenait donc pas nécessairement la réalisation de certaines postures. Au niveau du domaine cognitif, l'étudiante-chercheuse et l'enseignante avaient observé qu'il était capable d'expérimenter une mimique reliée aux personnages, soit un des éléments appartenant à la composante *S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage* pouvant être travaillé chez les enfants de la maternelle au niveau du domaine cognitif.

4.2.3 Alice

Le troisième cas sélectionné devait être considéré comme étant avancé au niveau des dimensions (ou domaines) du développement global. Il s’agissait d’une enfant âgée de 5 ans. Cette dernière a participé à sept séances de yoga sur huit, puisqu’elle a été malade.

4.2.3.1 Le questionnaire oral

De façon majoritaire, Alice a ressenti une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. D’ailleurs, l’enfant disait souvent être bien et calme : « *À cause que j’tais calme* ». Les raisons évoquées par l’enfant n’étaient cependant pas fréquemment liées à la pratique du yoga. En effet, il pouvait s’agir d’activités réalisées avant la passation orale du questionnaire. Par exemple, Alice a dit ressentir de la joie, car elle était heureuse d’écouter des comptines après le yoga : « *À cause que que j’étais heureuse [...] Bin quand bin à cause que on a écouté des comptines* ».

4.2.3.2 L’observation participante

Pour ce qui est du bien-être, tout comme les résultats récoltés auprès d’Alice dans le questionnaire oral, l’étudiante-rechercheuse a majoritairement perçu chez l’enfant une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. Par exemple, avant la huitième séance de yoga, l’enfant était sereine, car elle semblait détendue et apaisée. En effet, elle était assise dans la posture d’écoute, puis elle avait les yeux fermés.

En regard au développement global, au niveau du domaine physique et moteur, Alice était capable de découvrir le fonctionnement et les réactions de sa respiration. Par exemple, pour laisser le calme s'installer, elle était capable de faire la respiration abdominale du rayon de soleil qui consistait à lever la main droite au-dessus de la tête pour remplir les poumons d'air et baisser le bras pour vider les poumons d'air. En outre, Alice était capable d'expérimenter différentes habiletés motrices, par exemple la posture du tigre qui était d'allonger un bras et une jambe contraire et garder l'équilibre. Alice était aussi capable d'expérimenter des mouvements nécessitant certaines parties de son corps comme la posture du hibou qui consistait à être assis, à lever les bras dans les airs, à mettre les mains à gauche du fessier et à tourner la tête à droite. D'ailleurs, le maintien d'une posture comme celle de l'enfant était facile pour elle. Ce dernier était aussi capable d'exercer les dimensions de la motricité faciale comme sortir la langue et faire le bruit du serpent, de la motricité buccale comme souffler sur les pétales de sa fleur formée par ses mains et de la motricité oculaire comme faire un clin d'œil. Par ailleurs, lors de la huitième séance, Alice ne suivait pas les indications de la professeure de yoga pour la détente guidée. Certes, elle démontrait qu'en refaisant sa posture préférée qui était d'être couchée sur le dos, de mettre ses genoux sur son ventre et de masser son dos qu'elle était capable de reconnaître ses propres moyens de se détendre.

Au niveau du domaine affectif, Alice était capable d'exprimer ses préférences, plus précisément ses coups de cœur liés aux histoires. Elle était aussi capable d'exprimer des émotions vécues par les différents personnages comme Armand le Flamand qui était fâché

ou la tortue qui agitait ses bras dans les airs, car elle avait peur. En outre, vers les dernières séances de yoga, Alice utilisait rarement les stratégies pour faire un retour au calme comme la posture de l'enfant. En effet, elle bougeait ou jouait avec son tapis. Certes, Alice osait essayer, la majorité du temps, les diverses postures de yoga.

Au niveau du domaine social, Alice acceptait d'interagir auprès des autres enfants durant les séances, par exemple faire un clin d'œil à ses voisins. De plus, elle participait au jeu dirigé par la professeure de yoga comme le défi de l'immobilité.

Au niveau du domaine langagier, il en est ressorti qu'Alice était capable de répondre aux diverses questions posées par la professeure de yoga par des gestes ou des mots et en recourant à sa langue première. Par exemple, lors de la sixième séance de yoga, elle a été capable d'exprimer son moment préféré de l'histoire qui était la posture du crocodile, puis de répondre non à la question si elle savait ce qu'était un ami sincère.

Au niveau du domaine cognitif, Alice était capable d'expérimenter une mimique et un mouvement reliés à un personnage. Par exemple, lors de la quatrième séance, elle était capable de maintenir la posture du tigre et de faire son rugissement. Lors de la sixième séance, elle était capable de maintenir la posture du guerrier, c'est-à-dire se placer debout, mettre ses pieds plus larges que les jambes, allonger les bras de chaque côté, tourner le pied droit et le regard vers la droite et imiter le mouvement et le bruit du tir à l'arc. Alice a la plupart du temps persévétré dans les postures comme celle d'Armand le Flamand qui

nécessitait de se tenir sur un pied. Certes, Alice tentait parfois des postures et s'arrêtait par la suite. Il pouvait s'agir de la fatigue, d'un manque d'intérêt ou d'attention.

4.2.3.3 L'entrevue semi-dirigée

En regard au bien-être, l'enseignante a davantage perçu chez l'enfant une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga. En effet, elle a dit percevoir, avant et après la cinquième séance, de la sérénité, car elle était calme : « *Eee sérénité était comme calme, posée, prête à commencer. Après la pratique du yoga, j'te dirais un peu plus calme, détendue, mais ça paraissait dans son visage a l'était joyeuse, épanouie* » (Enseignante). Également, comme chez Maxime, l'enseignante a perçu de la neutralité lors de la septième séance, plus particulièrement, elle a dit que l'enfant avait décroché et ne suivait plus la professeure de yoga : « *Neutre selon moi parce que elle aussi vers 13h55 elle a décroché. Elle ne suivait plus les indications de Brigitte* » (Enseignante).

Pour ce qui est du développement global, au niveau du domaine physique et moteur, l'enseignante a remarqué, au travers des séances de yoga, qu'Alice avait de bonnes habiletés motrices telles que sauter, garder l'équilibre et s'étirer. En effet, l'enseignante a dit qu'elle avait un bon équilibre, qu'elle faisait bien la posture de la grenouille et qu'elle suivait bien les postures proposées par la professeure de yoga : « *Bin encore là Alice euh encore un très bon équilibre, elle faisait bien la grenouille, a suivait les positions d'Brigitte* » (Enseignante). De plus, lors de la septième séance, l'enseignante a dit

qu'Alice était capable de réaliser la posture d'Hervé le chimpanzé, plus exactement d'étirer une partie de son corps : « [...] la posture du singe fallait qu'y'étire une un patte d'un côté pis après ça change de pattes l'autre c'était numéro un » (Enseignante). L'enseignante a aussi dit qu'Alice était capable de suivre les indications de la professeure de yoga pour réaliser la respiration abdominale du rayon de soleil : « Sa séquence de mouvements quand qu'a va chercher son rayon d'soleil là a suit très bien Brigitte » (Enseignante).

Au niveau du domaine affectif, il en est ressorti qu'Alice était capable d'exprimer ses goûts et préférences, de reconnaître ses émotions, puis d'utiliser la plupart du temps des stratégies pour se calmer, comme l'a dit l'enseignante : « [...] exprimer ses goûts, ses préférences euh est capable de dire c'qu'a l'aime pis c'qu'a l'aime pas euh ses émotions aussi ça va super bien là-dans a les reconnaît pis a l'a des bonnes stratégies également pour se calmer habituellement » (Enseignante). D'ailleurs, l'une des stratégies expérimentées auprès des enfants, durant la cinquième séance de yoga, soit celle de la respiration de l'abeille, l'enseignante a dit qu'elle avait eu un effet calmant chez Alice : « [...] Alice bin ça eu l'air comme avoir eu sur elle un effet calmant [ok] c'est c'que j'me suis ah mon dieu a comme pffff tsé décompressé là un ptit peu là [...] » (Enseignante). De plus, l'enseignante a dit qu'Alice était une enfant fonceuse : « Alice la confiance en soi bin c't'une fonceuse de nature » (Enseignante) qui osait essayer les diverses postures de yoga comme celle du chimpanzé qui consistait à se placer en petit bonhomme et à allonger une jambe à la fois de chaque côté : « Alice oui beaucoup position du singe a l'a eum fait

des essaines, a l'a persévétré, a l'a pris des risques et finalement ça été gagnant parce que elle a très bien réussi » (Enseignante).

Au niveau du domaine social, lors de la troisième séance de yoga, Alice tout comme Léa et Maxime n'ont pas accepté de se placer dos à dos avec un autre enfant de sorte à imiter Bing le petit lièvre qui se reposait au pied d'un arbre, comme l'a dit l'enseignante : « *Y'a pas eu d'interaction parce que Brigitte leur a demandé un bon moment donné de se placer dos à dos [Ouais] pis aucun [Non] des trois l'a fait* » (Enseignante).

Au niveau du domaine langagier, Alice était capable de répondre aux questions par des mots ou des gestes. D'ailleurs, l'enseignante a dit qu'elle répondait par des phrases, mais sans parler assez fort : « *Alice eee avait une bonne réponse, sa phrase était bien formulée, mais ne parlait pas assez fort* » (Enseignante).

Au niveau du domaine cognitif, il en est ressorti qu'Alice était capable d'expérimenter un geste relié à un personnage. D'ailleurs, l'enseignante a dit que l'enfant avait bien participé lorsqu'elle imitait Hervé le chimpanzé : « *Alice a très bien participé feck eee a l'a vraiment imité le singe qui s'prom'nait, mais ouin c'est ça* » (Enseignante). De plus, l'enseignante a dit qu'Alice persévérait dans les postures, dont celles de l'oiseau qui consistait à être en équilibre sur chacune des deux jambes et à battre des ailes : « *[...] a l'a persévétré, a l'a fait des essais pour faire eee l'oiseau* » (Enseignante). Certes, comme l'a dit l'enseignante : « *[...] Alice persévère quand elle accepte de*

participer » (Enseignante). En effet, elle ne participait pas toujours aux exercices. L'enseignante a dit qu'il pouvait s'agir d'un manque d'intérêt ou d'attention : « [...] *j'te dirais peut-être un manque d'intérêt un bon moment donné a s'est mis à jouer avec son tapis a suivait moins bien les consignes pis vers la fin là ça été vraiment un décrochage parce qu'a s'est mis sur le dos pis ça été fini* » (Enseignante) et « [...] *en dernier a pas suivi les consignes lorsqu'ils étaient assis sur les fesses là pis eee fallait en tout cas ça parlait d'feuilles a remettait ses souliers feck là j'ai dit bon ok on est en train d'la perdre [...]* » (Enseignante).

4.2.3.4 La synthèse des résultats d'Alice

En regard au bien-être, il en est ressorti qu'Alice ressentait principalement une émotion ou humeur agréable avant et après les pratiques de yoga. Certes, les raisons évoquées par Alice n'étaient pas toutes liées au yoga, mais plutôt aux événements survenus avant. Pour l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante, Alice semblait ressentir une émotion ou humeur agréable, car elle semblait détendue et apaisée avant et après les séances. Au niveau du développement global, plus précisément le domaine physique et moteur, en fonction du portrait établi avant la collecte de données, il en est ressorti qu'Alice avait de bonnes habiletés motrices, qu'elle était capable d'expérimenter divers mouvements nécessitant des parties de son corps et qu'elle était capable de se détendre. Au niveau du domaine affectif, Alice était capable d'exprimer ses préférences ainsi que les diverses émotions proposées par la professeure de yoga durant les histoires. Au niveau du domaine social,

bien qu'elle participait aux diverses activités en classe, durant les séances de yoga, elle n'a pas toujours participé aux interactions proposées. Certes, elle a participé aux jeux dirigés par la professeure de yoga. Au niveau du domaine langagier, Alice était capable de répondre par des mots ou des gestes aux questions. Au niveau du domaine cognitif, selon le portrait établi par l'enseignante avant la collecte de données, c'était une enfant qui s'engageait dans les activités à réaliser en classe. Durant les séances, elle a su démontrer qu'elle était capable de persévérer, mais elle s'arrêtait parfois de maintenir certaines postures en raison d'une fatigue, d'un manque d'intérêt ou d'attention.

4.3 La synthèse du chapitre

Ce chapitre a permis de présenter les principaux résultats obtenus à l'égard du questionnaire administré oralement auprès de tous les enfants de la maternelle de la classe participante ainsi que les résultats liés aux trois cas à l'étude en regard au questionnaire, à l'observation et à l'entrevue réalisée auprès de l'enseignante. Dans le prochain chapitre, la discussion de ces résultats est explicitée.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans ce chapitre, les interprétations des résultats sont discutées en lien avec les trois concepts clés de cette étude qui sont le développement global, le bien-être et le yoga. Des apports pour les enseignantes de la maternelle et des recommandations sont aussi explicités à la fin de ce présent chapitre.

5.1 Le bien-être

Les enfants participaient par visioconférence à une séance de yoga par semaine durant huit semaines dans le but d'explorer si le yoga est une expérience qui procure fréquemment aux enfants de la maternelle une émotion ou humeur agréable et peu d'émotions désagréables. Il s'agissait également de vérifier si les séances de yoga vécues par les enfants en classe étaient liées à des ressentis agréables.

5.1.1 L'ensemble des enfants de la classe

Les résultats permettent de démontrer que les enfants de la maternelle ont ressenti davantage une émotion ou humeur agréable avant et après les séances de yoga que d'émotions désagréables. L'analyse permet ainsi de démontrer que la pratique du yoga n'a pas engendré chez les enfants, de façon majoritaire, l'augmentation d'émotions

désagréables à la suite des séances. Des émotions désagréables ont encore été présentes chez certains enfants après les séances de yoga, mais de façon générale, moins qu'avant les séances. Il s'agit donc d'une diminution des émotions désagréables après le yoga et une augmentation d'émotions agréables pour l'ensemble des enfants de la classe. Des ressentiments liés à la joie et à la sérénité comme se sentir bien, calmes et tranquilles ont d'ailleurs été rapportés par les enfants témoignant leur bien-être. L'enseignante et l'étudiante-rechercheuse n'ont également pas perçu chez les enfants que la pratique du yoga les avait désorganisés, car un certain calme régnait dans la classe à la fin des séances.

Les raisons évoquées par les enfants à l'égard de leur émotion ou humeur agréable et de leurs émotions désagréables n'ont néanmoins pas permis d'affirmer, de façon générale et sans équivoque, que c'est la pratique du yoga qui a engendré chez les enfants des émotions agréables. En effet, les résultats permettent de démontrer qu'il a été difficile pour des enfants de la maternelle de faire des liens entre leurs émotions et le yoga. En regard au prétest lié au questionnaire, la plupart des enfants étaient capables de faire des liens entre leur émotion ou humeur et les jeux libres, ce qui était moins le cas avec le yoga. La compréhension des émotions, soit l'une des compétences du développement socioémotionnel qui implique chez l'enfant de comprendre les émotions qu'il ressent et à leur donner du sens (Coutu et al. 2019), peut expliquer cette difficulté. En effet, il peut être difficile pour des enfants âgés de 5 et 6 ans de mettre en mots leurs émotions ou humeurs, car ils doivent faire l'apprentissage d'un vocabulaire associé aux mots et expressions liés aux émotions (Coutu et al. 2019). Suivant cette idée, si le yoga n'était pas

une pratique connue chez les enfants, il devenait difficile pour eux d'associer leurs émotions ou humeurs avec le yoga. D'ailleurs, après la participation des enfants à certaines séances de yoga, les raisons évoquées par ces derniers étaient davantage liées au yoga qu'avant les séances. Ils étaient ainsi plus en mesure d'évoquer des raisons liées au yoga comme une appréciation générale ou de ses composantes et des ressentis agréables comme le calme et la tranquillité. Ces résultats vont dans le même sens que la recherche menée par Case-Smith et al. (2010) qui rapportent que des enfants d'une classe de troisième année ayant participé à un programme de yoga se sont sentis calmes et détendus.

En ce qui concerne les raisons évoquées par les enfants et qui n'étaient pas liées au yoga, l'analyse de cette recherche permet de démontrer que les enfants étaient préoccupés. En effet, certains expliquaient ressentir une émotion ou humeur agréable ou des émotions désagréables en raison d'évènements qui n'étaient pas liés à la pratique du yoga en classe. Certes, il en est de soi qu'il pouvait être difficile pour ces derniers de faire des liens avec le yoga lorsqu'une émotion ou une humeur avait la primauté sur une situation particulière, comme la joie de revoir son père.

Les résultats de la recherche permettent aussi de remarquer qu'à la huitième séance de yoga, le pourcentage des enfants ressentant une émotion ou humeur agréable a diminué après la séance, contrairement aux sept autres séances de yoga. La durée des séances a pu expliquer cette diminution. En effet, il est recommandé pour les enfants âgés de 3 à 6 ans que les séances durent 15 minutes (White, 2009; Kaley-Isley et al. 2010). Dans cette

recherche, les séances de yoga pouvaient parfois durer entre 25 et 30 minutes, considérant le temps de connexion et la vérification du son et de la caméra infligés par l'usage de la visioconférence, ce qui a pu affecter l'attention et l'intérêt des enfants envers le yoga.

5.1.2 Les trois cas à l'étude

Les résultats permettent de démontrer que les trois cas ont davantage ressenti une émotion ou humeur agréable que d'émotions désagréables avant et après les séances de yoga. C'est d'ailleurs ce que l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante ont perçu lors de leurs observations. Les raisons évoquées par Léa et Alice étaient la plupart liées à la pratique du yoga. En effet, comme rapportés par les enfants du groupe, des ressentis agréables comme se sentir calme et bien étaient fréquemment rapportés par Léa et Alice. Léa a d'ailleurs démontré, lors de la passation du questionnaire après la troisième séance, qu'elle se sentait détendue en raison d'une des composantes du yoga, soit les *asanas* (postures). En effet, elle a été capable de reproduire devant l'étudiante-rechercheuse l'une des postures expérimentées durant la séance, soit celle de l'arbre. Comme le démontre la recherche de Stapp et al. (2019), la majorité des enfants étaient capables de se rappeler et de démontrer cette posture de yoga. Pour Pezeril-Dewaleyne-Seller (2019), la posture de l'arbre est une posture apaisante qui engendre le calme chez l'enfant. Pour Alice, les séances de yoga lui ont permis de ressentir une émotion ou humeur agréable. Ces résultats abondent dans le sens de la recherche menée par Stapp et al. (2019) qui rapportent que les enfants

participants âgés de 3 à 5 ans ont mentionné que le yoga les avait fait se sentir bien, calmes et heureux.

Pour Maxime, les raisons évoquées par celui-ci n'étaient pas majoritairement liées au yoga. En effet, il mentionnait fréquemment ressentir des émotions désagréables, car il avait mal à son dos, puis il ressentait aussi des émotions agréables, car il n'avait pas mal au dos ou ailleurs. Comme le souligne White (2009), le yoga pour enfants ne devrait pas leur faire mal. L'expérience d'une professeure de yoga pour enfants était ainsi un atout à considérer, comme l'indique McCall (2007; cit. Cook-Cottone, 2015a), car elle était en mesure d'offrir notamment une rétroaction sur les postures réalisées (Anderson et al. 2000). L'expérience de la professeure de yoga, dans cette recherche, s'était d'ailleurs traduite par sa capacité à créer des séances adaptées à l'âge des enfants en considérant les postures et les contre-postures à réaliser. Une contre-posture consiste à tenir compte de l'équilibre de l'enfant, c'est-à-dire l'inviter par exemple à pencher son corps vers l'avant après l'avoir penché vers l'arrière (White, 2009).

Du point de vue de l'étudiante-rechercheuse et de l'enseignante, les trois cas ont ressenti une émotion ou humeur agréable pour des raisons qui étaient à liées à la pratique du yoga. En effet, elles ont perçu que les enfants étaient contents de faire du yoga avant des séances et qu'ils étaient plus détendus après leur participation aux séances de yoga. Par exemple, la respiration de l'abeille a engendré chez Maxime et Alice un effet calmant, lors de la cinquième séance. Il s'agissait de se boucher les oreilles et de faire des « mmm ». Dans

ce cas-ci, en répétant ce son, la concentration des enfants envers leur respiration est augmentée (White, 2009). Dans l'étude de Stapp et al. (2019), il en ressort, selon les résultats rapportés directement par les enfants, que la respiration pratiquée lors des séances de yoga leur fait du bien, car c'est un moyen de les calmer. Les respirations pratiquées peuvent permettre l'activation du système nerveux parasympathique (Brown et al. 2009). En fait, lorsque le diaphragme est en extension à la suite d'une profonde et longue respiration, le système nerveux parasympathique s'active, ce qui permet au corps de relaxer et d'engendrer un état mental qui est calme (Leclaire et Lupien, 2018; Telles, 2012).

5.1.3 La synthèse et le retour avec les objectifs de recherche

L'objectif 1 de cette recherche était de décrire la perception des enfants âgés de 5 ou 6 ans sur des effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être. Puis, l'objectif 3 de cette recherche était de décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur le sentiment de bien-être de trois enfants âgés de 5 ou 6 ans. Bien qu'il était difficile pour des enfants de la maternelle de verbaliser leur perception quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être, étant donné le peu d'enfants qui étaient capables de faire des liens entre leur émotion ou humeur et le yoga, la pratique du yoga en classe, à la lumière des résultats, a pu avoir des effets bénéfiques sur les enfants de la maternelle, incluant les trois cas à l'étude. En effet, ces derniers ont ressenti davantage une émotion ou humeur agréable avant et après les séances

de yoga que d'émotions désagréables. Plus exactement, la pratique du yoga a engendré chez les enfants des ressentis agréables comme le calme, la tranquillité et un certain mieux-être. Puis, selon l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante, la pratique du yoga a procuré chez les cas à l'étude certains effets, plus particulièrement un apaisement à la suite de respirations. La pratique du yoga a aussi permis de mobiliser des apprentissages dans les domaines du développement global des trois cas, c'est-à-dire le domaine physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif.

5.2 Le développement global chez les trois cas à l'étude

Le deuxième objectif de cette recherche visait à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions (ou domaines) du développement global de trois enfants âgés de 5 ans. Il s'agissait du domaine physique et moteur, affectif, social, langagier et cognitif. L'analyse des données laisse croire que le développement des dimensions du développement global des trois cas à l'étude a été favorisé seulement pour certaines dimensions à la suite des huit séances de yoga. De plus, la pratique du yoga telle que vécue en classe par les enfants de la maternelle dans cette recherche a permis de mobiliser des apprentissages liés aux dimensions du développement global.

5.2.1 Le domaine physique et moteur

Les résultats permettent de démontrer que la pratique du yoga a engendré des améliorations au niveau du domaine physique et moteur. Plus précisément, chez Léa, cette dernière s'était améliorée dans l'équilibre et la coordination de ses mouvements. Puis, chez Maxime, les séances lui ont permis d'apprendre à suivre une séquence de mouvements. Ces résultats vont dans le même sens que la recherche menée par O'Neil et al. (2016) qui soutiennent que la participation d'enfants âgés en moyenne de 4 ans à un programme de yoga a permis d'améliorer leur coordination et leurs habiletés motrices. La conception des séances de yoga durant lesquelles les participants expérimentaient divers changements de posture comme au sol, en quadrupède ou debout a permis l'amélioration de la coordination motrice des enfants (O'Neil et al. 2016). Les séances de yoga dans cette recherche étaient aussi conçues afin que les enfants expérimentent ces changements de postures, ce qui expliquait ces améliorations chez Léa et Maxime. Par exemple, la posture de l'ours qui consistait à marcher en coordonnant les mouvements de la jambe droite et du bras droit et ensuite la posture de l'ange qui était de se coucher sur le dos au sol. Pour Alice, bien que l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante n'aient pas remarqué d'améliorations, l'enfant n'a pas régressé durant les séances. Ces dernières lui ont plutôt permis de mobiliser, tout comme pour Léa et Maxime, certains apprentissages de ce domaine présents dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) comme le développement de la motricité globale, de la motricité fine comme les dimensions de la motricité faciale, buccale ou oculaire et de la latéralité. Les séances de yoga ont aussi permis l'expérimentation de diverses façons de bouger et de se détendre par l'entremise

de postures, de respirations et de visualisations comme cela est souhaité dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021).

5.2.2 Le domaine affectif

L'analyse des résultats permet de démontrer que la pratique du yoga en classe a engendré chez Léa et Maxime une amélioration de la confiance envers eux-mêmes. En effet, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante ont remarqué que ces deux cas semblaient moins se valider auprès des autres au fil de leur participation aux séances de yoga. Pour Ferreira-Vorkapic et al. (2015) qui ont réalisé une « revue systématique des essais contrôlés randomisés des interventions basées sur le yoga » (Traduction libre, Ferreira-Vorkapic et al. 2015, p. 1), les interventions basées sur le yoga dans les milieux scolaires ont aidé les enfants à améliorer leur estime de soi et leur confiance en eux. Les séances de yoga comme celles vécues en classe par les trois cas ont permis également de mobiliser des apprentissages dans le domaine affectif du programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021). En effet, elles leur ont permis d'exprimer leur goût et préférence, puisque la professeure de yoga les invitait à la fin de chaque séance à partager leur coup de cœur. Les séances de yoga ont permis aussi d'exprimer leurs émotions, c'est-à-dire les reconnaître et les exprimer de façon variée à travers l'expérimentation de diverses postures comme Armand le Flamand qui était en colère, puis de réguler leurs émotions, soit d'utiliser des stratégies pour se calmer comme les moments de détente réalisés (MEQ,

2021). Il peut s'agir entre autres de la respiration de l'abeille qui permet notamment de calmer la colère des enfants et de cesser leur anxiété (Pezeril-Dewaleyne-Seller, 2019).

5.2.3 Le domaine social

Contrairement aux autres dimensions du développement global, le domaine social a été peu sollicité durant les séances de yoga. Bien qu'il puisse s'agir de la limitation des contacts entre les enfants en raison de la pandémie, l'étude menée par Brouillette (2008) démontre que le programme de yoga n'a également pas permis d'améliorer chez les enfants participants le domaine social. Les résultats de cette présente étude permettent néanmoins de démontrer que Léa a interagит davantage avec ses pairs à la suite de sa participation aux séances de yoga, c'est-à-dire faire entre autres des clins d'œil à ses voisins, ce qui était moins fréquent en classe avant la collecte de données. Pour Maxime et Alice, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante n'ont pas perçu d'améliorations. Toutefois, certains apprentissages liés au domaine social du programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) ont été mobilisés dans les séances de yoga réalisées lors de cette recherche. Par exemple, ces dernières ont permis aux enfants de démontrer de l'ouverture aux autres en acceptant que les pairs s'approchent d'eux, de participer à la vie de groupe, c'est-à-dire accepter d'interagir avec les autres comme se lancer des pouvoirs magiques et de prendre part aux activités du groupe comme le jeu de la pluie et « 1, 2, 3 statue! ». Il convient de noter que cette dimension du développement global a été la moins développée auprès des trois cas. Il peut s'agir de la pandémie ou du yoga lui-même.

5.2.4 Le domaine langagier

Les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer qu'il y a eu améliorations ou régression au niveau du domaine langagier chez les trois cas, contrairement à l'étude menée par Brouillette (2008). En effet, dans son étude, des habiletés de communication telles que le contact avec l'interlocuteur ont été développées par les enfants de la maternelle appartenant au groupe expérimental. Le nombre de séances de yoga et le moyen de diffusion dans le cadre de cette présente recherche a pu expliquer qu'il n'y ait pas eu d'améliorations observées dans ce domaine chez les trois cas. En effet, le groupe expérimental de la recherche de Brouillette (2008) a participé à 4 séances de yoga par semaine durant 12 semaines, ce qui est plus élevé que cette recherche qui était une séance de yoga par semaine pendant 8 semaines. Bien qu'il soit recommandé pour les enfants de pratiquer le yoga au moins une fois par semaine, il est préférable de le pratiquer quatre à six fois par semaine pour bénéficier de ses bienfaits, selon White (2009). Aussi, à l'inverse de l'étude de Brouillette (2008) dans laquelle deux professeurs de yoga s'alternaient pour enseigner le yoga, les séances de cette recherche étaient animées par visioconférence. Comme le souligne Macedo-Rouet (2009), certains problèmes techniques peuvent survenir. Par exemple, un décalage entre le son et l'enfant qui était devant la caméra ainsi qu'un délai de transmission lorsque ce dernier partageait son moment préféré survenaient parfois, ce qui pouvait affecter les échanges. Certes, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante n'ont pas perçu de régression chez les enfants au niveau du domaine langagier au cours des huit séances de yoga. Elles ont cependant constaté que les séances

de yoga permettaient de mobiliser certains apprentissages liés à ce domaine de développement présent dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). Par exemple, elles leur ont permis d'interagir verbalement et non verbalement comme partager leur coup de cœur de l'histoire, puis d'écouter leurs pairs quand ils s'exprimaient (MEQ, 2021). Les enfants ont pu aussi démontrer leur compréhension durant les séances en répondant aux questions posées par la professeure de yoga par des gestes ou des mots et démontrer qu'ils comprenaient ce qui était demandé en réalisant les postures et les respirations enseignées (MEQ, 2021).

5.2.5 Le domaine cognitif

Les résultats obtenus ne permettent pas d'affirmer que la participation des trois cas aux huit séances de yoga a engendré des améliorations au niveau du domaine cognitif. Ces derniers ont néanmoins mobilisé, tout comme dans les autres domaines, certains apprentissages liés au domaine cognitif présents dans le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021). En effet, les séances de yoga dans cette recherche ont permis aux enfants d'expérimenter par l'entremise des postures associées aux personnages des histoires un geste, une mimique ou un mouvement (MEQ, 2021), par exemple imiter l'expression faciale de Dame grenouille qui attrape des mouches. L'imagination a été aussi sollicitée dans les séances de yoga pour enfants, par exemple en représentant une situation imaginaire (MEQ, 2021) comme construire un bonhomme de neige avec le mouvement de ses bras ou faire la posture de la baleine en levant la jambe et puis l'autre

pour représenter le jet d'eau. Comme dans l'étude menée par Stapp et al. (2019) dans laquelle la professeure de yoga intégrait de « faux voyages » dans les séances (p. 1405), c'est-à-dire des histoires qui sollicitaient l'imagination active des enfants, la professeure de yoga en avait fait de même dans cette recherche (par exemple, partir à la recherche d'un mystérieux trésor après la découverte d'une carte au trésor). Les séances de yoga ont aussi permis aux enfants d'expérimenter diverses actions, c'est-à-dire des échauffements, des postures ou des respirations tout en apprenant à persévérer, bien qu'ils puissent vivre certaines difficultés (MEQ, 2021).

5.2.6 La synthèse et le retour avec l'objectif de recherche

Les résultats associés aux dimensions (ou domaines) du développement global permettent d'affirmer que les huit séances de yoga (ou moins considérant les absences de certains) auxquelles les trois cas âgés de 5 ans ont participé ont favorisé le développement de certaines dimensions du développement global seulement. La pandémie de COVID-19, le moyen de diffusion qu'était la visioconférence, la durée des séances ainsi que la fréquence des séances qui n'était pas suffisante à comparer d'autres études menées auprès d'enfants de la maternelle (par exemple de 25 semaines dans l'étude de Razza et al. (2015)) sont des pistes pour expliquer qu'il ne semble pas y avoir eu de développement chez les enfants pour certaines dimensions du développement global. Néanmoins, l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante n'ont pas perçu de régression chez les cas durant les séances. Cela laisse croire que les séances de yoga n'ont pas nui au développement global des enfants.

Cependant, en lien avec le programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), des apprentissages ont été mobilisés dans chacun des domaines du développement global durant les séances de yoga, ce qui engendrerait des apports intéressants pour les enseignantes de la maternelle.

5.3 Les apports pour les enseignantes de la maternelle

Il est vrai que le jeu libre, soit celui auquel les enfants « suivent leurs instincts, leurs idées et leurs intérêts sans se voir imposer un résultat » constitue le meilleur contexte de développement pour leur santé et bien-être (Association canadienne de santé publique [ACSP], 2019, p. 3). En effet, il permet entre autres l'amélioration des habiletés motrices, des aptitudes sociales et cognitives, puis il favorise le concept de soi positif des enfants (ACSP, 2019). Néanmoins, le yoga pour enfants, bien qu'il intègre davantage le jeu structuré, c'est-à-dire qui est organisé par la professeure de yoga et dans lequel les enfants suivent certaines règles et actions durant les séances (Dugas et Point, 2012), occasionne aux enseignantes de la maternelle des moments privilégiés pour observer les dimensions (ou domaines) du développement global de chacun de leurs élèves. En effet, l'intégration du yoga en classe pourrait leur permettre d'observer certaines composantes liées aux domaines et compétences du programme-cycle de l'éducation préscolaire (2021) qu'elles n'auraient pas nécessairement eues l'occasion d'observer chez les enfants lors des jeux libres et le yoga pourrait aussi leur permettre de consolider leurs observations. Par exemple, en lien avec la composante *Développer sa motricité globale*, l'enseignante

pourrait observer chez les enfants, lors d'une séance de yoga, des habiletés motrices comme sauter (MEQ, 2021). D'ailleurs, pour Harper (2010), le yoga nécessite peu d'espace et il est facile à introduire dans les milieux scolaires. En effet, il peut s'intégrer aux thèmes et domaines d'apprentissage travaillés en classe avec les enfants comme les mathématiques et les sciences et technologies ainsi qu'aux thèmes des jeux des enfants (Kim et al. 2016; MEQ, 2021). Certaines recommandations sont toutefois à considérer dans la mise en œuvre du yoga auprès des enfants dans les classes de maternelle.

5.4 Les recommandations

Pour bénéficier des bienfaits du yoga, cette recherche a identifié des recommandations à tenir compte dans la mise en œuvre du yoga en classe auprès d'enfants de la maternelle. Dans cette étude, les séances étaient animées par visioconférence par une professeure de yoga. Ce moyen de diffusion apportait un apport intéressant puisque la classe participante, étant située sur la Côte-Nord du Québec, a permis de faire appel à une professeure certifiée en yoga pour enfants offrant des cours à l'extérieur de cette région éloignée (Macedo-Rouet, 2009). Certes, comme mentionné par Dahl (2009) : « L'usage de la visioconférence en milieu éducatif ne doit pas être envisagé comme un substitut à la présence, mais plutôt comme un prolongement de l'enseignement en présence » (p. 11). C'est la raison pour laquelle il est important que les composantes du yoga, c'est-à-dire les postures et les respirations apprises lors des séances soient réinvesties en classe. Autrement dit, le yoga pour les enfants pourrait s'intégrer en classe comme une situation de développement et

d'apprentissage ne dépassant pas les 15 minutes (White, 2009; Kaley-Isley et al. 2010), puis être réinvestie lors des transitions ou des routines de la classe comme la détente. Il pourrait s'agir, par exemple, de faire une respiration lorsque les enfants sont en rang ou de maintenir une posture lors de la routine du calendrier. Dès lors, pour mettre en œuvre du yoga en classe, il serait nécessaire de faire appel à une professeure certifiée en yoga pour enfants ou de suivre, pour les enseignantes, une formation afin d'acquérir certaines connaissances sur le yoga pour les enfants, comme ses avantages et les contre-indications de certaines postures afin d'assurer leur sécurité (White, 2009).

CONCLUSION

Cette recherche visait à décrire des effets perçus engendrés par la pratique du yoga en classe sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être d'enfants âgés de 5 ou 6 ans, considérant le nombre d'enfants qui ont des besoins, notamment en ce qui concerne la motricité globale (ISQ, 2018). Il devient ainsi de plus en plus essentiel de promouvoir la santé mentale positive des enfants de la maternelle, et ce, par l'activité physique (INSPQ, 2015; Orpana et al. 2016). Cette recherche s'est donc intéressée à la perception de 15 enfants âgés de 5 ou 6 ans quant aux effets de la pratique du yoga en classe sur leur sentiment de bien-être. Puis, trois d'entre eux ont été ciblés de sorte que l'étudiante-rechercheuse et l'enseignante puissent, à l'aide d'un questionnaire, de l'observation et de l'entrevue, décrire des effets perçus engendrés par le yoga sur les dimensions du développement global et le bien-être. Les résultats permettent de démontrer que les participants, incluant les trois cas, ressentiraient davantage une émotion ou humeur agréable avant et après les séances que d'émotions désagréables. Il serait certes difficile pour eux, de façon générale, de faire des liens avec le yoga. Des ressentis agréables justifiaient tout de même parfois leur émotion ou humeur agréable à la suite du yoga (Stapp et al. 2019; Case-Smith et al. 2010). Les résultats associés aux dimensions du développement global ne permettent pas de démontrer que le yoga engendrerait d'effets sur l'ensemble des dimensions. Il mobiliserait certes des apprentissages dans chacun des domaines du développement global (MEQ, 2021).

6.1 Les limites et les apports de la recherche

Cette recherche doit tenir compte de certaines limites. Tout d'abord, il ne faut pas exclure le contexte dans lequel s'est déroulée cette recherche, soit la quatrième vague de la COVID-19. La limitation des contacts entre les enfants a restreint le développement du domaine social. Ensuite, le nombre de séances de yoga auquel les enfants de la maternelle ont participé était relativement court comparativement à certaines études menées auprès d'enfants participant à un programme de yoga (Brouillette, 2008; Stapp et al. 2019; Poulin, 2021). D'ailleurs, Léa a participé à cinq séances de yoga sur huit. Sa présence lors de ces trois séances aurait possiblement permis à l'étudiante-rechercheuse et à l'enseignante d'observer davantage d'effets de la pratique du yoga sur les dimensions du développement global et le sentiment de bien-être perçu chez cette enfant.

Puisqu'il s'agit d'une seule classe de maternelle sélectionnée pour cette étude, le nombre d'enfants ayant participé aux huit séances de yoga était également restreint comparativement à ces mêmes études (Brouillette, 2008; Stapp et al. 2019; Poulin, 2021). Il en est de même pour le nombre de cas sélectionné pour cette recherche, en l'occurrence trois, car la participation des enfants au questionnaire administré oralement constituait aussi une limite. En effet, il était difficile de questionner les enfants de la classe incluant les trois cas à l'étude sur les raisons justifiant leurs émotions ou humeurs agréables et désagréables ressenties avant et après les séances de yoga. À cela s'ajoute la difficulté dans cette recherche d'attribuer les résultats du questionnaire et de l'observation liés aux

dimensions du développement global et au sentiment de bien-être à la pratique du yoga. En effet, bien qu'il ait été perçu que le yoga engendre des émotions agréables avant et après les séances et qu'il permette de mobiliser des apprentissages au niveau des dimensions du développement global chez l'enfant de la maternelle, il est difficile de conclure qu'il s'agit de la pratique du yoga, considérant le nombre de séances auquel les enfants ont participé et leur difficulté à exprimer la raison pour laquelle ils ressentaient une émotion ou une humeur agréable et désagréable avant et après la pratique du yoga.

Cette limite concernant la participation des enfants au questionnaire administré oralement constitue aussi un apport important pour cette recherche, car cette dernière n'a « pas néglig[é] le potentiel des enfants à parler pour eux-mêmes de leurs propres expériences. Les enfants sont les experts de leur propre esprit et de leur propre corps » (Traduction libre, Stapp et al. 2019, p. 1407). Il était ainsi essentiel dans cette recherche de faire entendre la voix des enfants, puisqu'ils constituaient les meilleurs acteurs dans cette étude pour partager comment ils se sentaient et la raison de leur émotion ou humeur. En ce sens, d'autres outils méthodologiques pourraient être utilisés pour tenir compte de la voix des enfants et pour minimiser toute désirabilité sociale avec l'étudiante-chercheuse. Par exemple, les entretiens de groupe peuvent être priorisés auprès des enfants de la maternelle, puisque ces derniers « sont habitués à être ensemble dans un groupe et, grâce à l'interaction avec d'autres enfants, ils apprennent et forment leur opinion sur leur environnement » (Traduction libre, Einarssdóttir, 2007, p. 200).

Présentement, peu de recherches se sont intéressées à la pratique du yoga chez les enfants de la maternelle fréquentant des établissements scolaires québécois (Brouillette, 2008; Poulin, 2021), plus particulièrement comme une situation de développement et d'apprentissage favorisant les dimensions du développement global et leur bien-être. Comme le souligne Hagen et al. (2014), « les enfants d'aujourd'hui ont besoin d'un programme créatif et interactif et d'une méthode participative dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette approche s'applique également à l'apprentissage du yoga. ». (Traduction libre, p. 4). Avec l'implantation du nouveau programme-cycle de l'éducation préscolaire (MEQ, 2021), la mise en œuvre du yoga en classe offrirait aux enseignantes l'occasion d'observer les enfants, puisqu'elle mobiliserait des apprentissages associés aux domaines du développement global, mais surtout elle permettrait aux enfants de développer activement leur plein potentiel.

6.2 Les perspectives de recherche

Bien que cette recherche ait contribué au développement des connaissances, d'éventuelles recherches comprenant un nombre plus élevé de séances et d'enfants permettraient d'approfondir davantage ces concepts que sont le yoga, le bien-être et le développement global. De plus, considérant les limites liées à l'usage de la visioconférence dans une recherche, une professeure de yoga pourrait animer directement en classe les séances de yoga. Il pourrait d'ailleurs être intéressant de questionner cette dernière sur des effets perçus à l'égard du yoga sur le développement global et le sentiment de bien-être d'enfants

de la maternelle. Par ailleurs, les effets de la pratique du yoga chez les enfants de la maternelle 4 ans temps plein seraient aussi à explorer afin d'analyser si les effets perçus se maintiennent lorsque le yoga est aussi intégré à la maternelle 5 ans.

RÉFÉRENCES

- Anderson, S. et Sovik, R. (2000). *Yoga: Mastering the basics*. Himalayan Institute Press.
- April, J. (2011). *Le développement psychomoteur de l'enfant âgé de 4-8 ans* [conférence]. Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, Montréal, Canada.
- Association canadienne de santé publique (ACSP, 2019). *Énoncé de position : Le jeu libre des enfants*. <https://www.cpha.ca/sites/default/files/uploads/policy/positionstatements/play-positionstatement-f.pdf>
- Aubin-Auger, I., Mercier, A., Baumann, L., Lehr-Drylewicz, A.-M., Imbert, P. et Letrilliart, L. (2008). Introduction à la recherche qualitative. *Exercer*, 84(19), 142-145. <https://www.archives.philippeclauzard.com/Initiation-Methodologie-Recherche/introduction%20RQ%20Exercer.pdf>
- Baurain, C. et Nader-Grosbois, N. (2011). Élaboration et validation d'un dispositif méthodologique pour l'observation de la régulation socioémotionnelle chez l'enfant. *Enfance*, (2), 179-211. <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2011-2-page-179.htm>
- Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research*, 74(3), 573-596. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11205-004-4645-6>
- Bhavanani, A. B. (2011). *Understanding the yoga darshan: An Exploration of the Yoga Sutra of Maharishi Patanjali*. Dhivyananda Creations.
- Bhavanani, A. B. et Ramanathan, M. (2018). Psychophysiology of yoga postures: Ancient and modern perspectives of Asanas. Dans S. Telles et N. Singh (dir.), *Research-Based Perspectives on the Psychophysiology of Yoga* (p. 1-16). IGI Global. <https://www.igi-global.com/chapter/psychophysiology-of-yoga-postures/187463>
- Blanchet, M., Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). L'action motrice pour apprendre et se développer. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 259-295). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>

- Bouchard, C. (2010). Le développement global de l'enfant au préscolaire. Dans C. Raby et A. Charron (dir.), *Intervenir au préscolaire. Pour favoriser le développement global de l'enfant* (p. 11-24). Les Éditions CEC.
- Bouchard, C. (2012). Le développement global de l'enfant, au cœur de l'éducation au préscolaire! *Revue préscolaire*, 50(2), 9-14.
- Bouchard, C. (2019). *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Bouchard, C., Charron, A. et Sylvestre, A. (2019). Des mots pour s'exprimer et entrer dans l'écrit. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 337-371). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>
- Boudreault, P. et Cadieux, A. (2011). La recherche quantitative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (3^e éd., p. 150-181). Les presses de l'Université de Montréal.
- Brouillette, E. (2008). *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/1161/>
- Brown, C. G. (2019). *Debating Yoga and Mindfulness in Public Schools: Reforming Secular Education or Reestablishing Religion?* University of North Carolina Press.
- Brown, R. P. et Gerbarg, P. L. (2009). Yoga breathing, meditation, and longevity. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1172(1), 54-62. <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1749-6632.2009.04394.x>
- Brunet, L. (2006). Spiritualité et intervention sociale. *Reflets*, 12(1), 181-189. <https://www.erudit.org/en/journals/ref/1900-v1-n1-refl328/013444ar.pdf>
- Cadoret, G. et Bouchard, C. (2019). Le cerveau, chef d'orchestre des apprentissages et du développement global de l'enfant. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 77-100). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>

- Cantin, G., Bouchard, C. et Bigras, N. (2012). Les facteurs prédisposant à la réussite éducative dès la petite enfance. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(3), 469-482.
- Case-Smith, J., Shupe Sines, J. et Klatt, M. (2010). Perceptions of children who participated in a school-based yoga program. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention*, 3(3), 226-238. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/19411243.2010.520246>
- Chouinard, F. (2020). *Les bénéfices d'un programme de yoga sur la prosociabilité des enfants en milieu scolaire* [mémoire de maîtrise, Université du Québec à Chicoutimi, Canada]. Constellation. <https://constellation.uqac.ca/5933/>
- Coelho, P. (2014). *Le pèlerin de Compostelle*. Flammarion.
- Cohen, K. E., Morgan, P. J., Plotnikoff, R. C., Callister, R. et Lubans, D. R. (2014). Fundamental movement skills and physical activity among children living in low-income communities: a cross-sectional study. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 11(49), 1-9. <https://ijbnpa.biomedcentral.com/articles/10.1186/1479-5868-11-49>
- Conseil supérieur de l'éducation (2012). *Mieux accueillir et éduquer les enfants d'âge préscolaire, une triple question d'accès, de qualité et de continuité des services*. Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/11/2012-10-mieux-accueillir-et-eduquer-les-enfants-dage-prescolaire.pdf>
- Conseil supérieur de l'éducation (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école: faisons nos Devoirs* (Avis au ministre de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur). Gouvernement du Québec. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2020/06/50-0524-AV-bien-etre-enfant-4.pdf>
- Cook-Cottone, C. P. (2015a). Creating a Regulating Practice Yoga Teachers, Styles, Risks, and Tools. Dans C. P. Cook-Cottone (dir.), *Mindfulness and yoga for self-regulation: A primer for mental health professionals* (p. 231-248). Springer Publishing Company.
- Cook-Cottone, C. P. (2015b). Yoga: The Basic Principles. Dans C. P. Cook-Cottone (dir.), *Mindfulness and yoga for self-regulation: A primer for mental health professionals* (p. 167-198). Springer Publishing Company.
- Coutu, S., Bouchard, C., Émard, M. J. et Cantin, G. (2012). Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant. Dans J-P. Lemelin, M. A Prévost,

- G. M. Tarabulsy, A. Plamondon et C. Dufresne (dir.), *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent* (p. 139-183). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-social-emotionnel-chez-enfant-adolescent-2120.html>
- Coutu, S. et Bouchard, C. (2019). Apprendre à gérer ses émotions, à s'affirmer et à se faire des amis. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 297-335). Presses de l'Université du Québec. <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>
- Cuisinier, F. et Pons, F. (2011). *Emotions et cognition en classe* [manuscrit soumis pour publication]. Hal archives ouvertes <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00749604>
- Curby, T. W., Rimm-Kaufman, S. E. et Abry, T. (2013). Do emotional support and classroom organization earlier in the year set the stage for higher quality instruction?. *Journal of school psychology*, 51(5), 557-569.
- Dahl, A. (2009). Visioconférence en éducation: Exploite-t-on son potentiel pédagogique. *DistanceS*, 11(1), 1-16. <https://distances.teluq.ca/wp-content/uploads/2019/03/Visioconf%C3%A9rence-en-%C3%A9ducation-Exploite-t-on-son-potentiel-p%C3%A9dagogique.pdf>
- Dahl, K., Larivière, N. et Corbière, M. (2014). L'étude de cas Illustration d'une étude de cas multiples visant à mieux comprendre la participation au travail de personnes présentant un trouble de la personnalité limite. Dans M. Corbière et N. Larivière (dir.), *Méthodes qualitatives, quantitatives et mixtes : dans la recherche en sciences humaines, sociales et de la santé* (p. 73-96). Presses de l'université du Québec.
- Demers, J. (2012). *L'analyse de la mise en œuvre d'un programme de yoga sur la gestion du stress d'élèves de 5e année du primaire* [mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke, Canada]. Savoires UdeS. <https://savoirs.usherbrooke.ca/handle/11143/5619>
- De Michelis, E. (2005). *A history of modern yoga: Patanjali and western esotericism*. Continuum.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. et Wyatt, T. M. (2014). How preschoolers' social-emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426-454. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/icd.1840>

- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child development*, 74(1), 238-256. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00533>
- Diener, E. (1984). Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-90-481-2350-6_2
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American psychologist*, 55(1), 34-43. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0003-066X.55.1.34>
- Douglass, L. (2007). How did we get here? A history of yoga in America, 1800-1970. *International Journal of Yoga Therapy*, 17(1), 35-42. <https://meridian.allenpress.com/ijyt/article-abstract/17/1/35/137794/How-Did-We-Get-Here-A-History-of-Yoga-in-America>
- Dugas, C. et Point, M. (2012). *Portrait du développement moteur et de l'activité physique au Québec chez les enfants de 0 à 9 ans*. <https://docplayer.fr/2153654-Portrait-du-developpement-moteur-et-de-l-activite-physique-au-quebec-chez-les-enfants-de-0-a-9-ans.html>
- Dumais, C. (2014). *Taxonomie du développement de la langue orale et typologie: fondements pour l'élaboration d'une progression des objets d'enseignement/apprentissage de l'oral en classe de français langue première qui s'appuie sur le développement intégral des élèves de 6 à 17 ans* [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/6815/>
- Dumais, C. et Marinova, K. (2020). L'éducation préscolaire: avancées, états des lieux et débats actuels dans la francophonie. *Revue Internationale de communication et socialisation*, 7(1-2), 17-33. <https://www.revuerics.com/pages/publications/page-1-1-2-1-1.html>
- 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. <https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Duval, S. et Bouchard, C. (2019). Construire sa compréhension du monde. Dans C. Bouchard (dir.), *Le développement global de l'enfant de 0 à 6 ans en contextes éducatifs* (2^e éd., p. 373-419). Presses de l'Université du Québec.

- <https://www.puq.ca/catalogue/livres/developpement-global-enfant-0-6-ans-3460.html>
- Einarsdóttir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European early childhood education research journal*, 15(2), 197-211.
- Ekman, P. et Cordaro, D. (2011). What is meant by calling emotions basic. *Emotion review*, 3(4), 364-370. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1754073911410740>
- Fédération Francophone de yoga. (s. d.). *Quel yoga choisir?* http://www.federationyoga.qc.ca/page-yogas-corporel-02.html#hatha_yoga
- Ferreira-Vorkapic, C., Feitoza, J. M., Marchioro, M., Simões, J., Kozasa, E. et Telles, S. (2015). Are there benefits from teaching yoga at schools? A systematic review of randomized control trials of yoga-based interventions. *Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*. 1-17 <https://www.hindawi.com/journals/ecam/2015/345835/>
- Feuerstein, G. (2003). *The deeper dimension of yoga: Theory and practice*. Shambhala Publications.
- Fortin, M.-F. et Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de la recherche : méthodes quantitatives et qualitatives* (3^e éd.). Chenelière Éducation.
- Giasson, J. (2011). *La lecture: apprentissage et difficultés*. Gaétan Morin Éditeur.
- Girard-Bériault, F. (2019). *Étude de faisabilité sur l'utilisation de la méthode de yoga Bali et ses effets auprès des enfants ayant un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité* [essai doctoral, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/13269/>
- Goldberg, E. (2016). *The path of modern yoga: the history of an embodied spiritual practice*. Simon and Schuster.
- Gouvernement du Canada (2019). *L'article 12 de la Convention relative aux droits de l'enfant et les droits de participation des enfants au Canada*. Gouvernement du Canada, Ministère de la justice. <https://www.justice.gc.ca/fra/pr-rp/autre-other/article12/p2.html>
- Gouvernement du Québec. (2021, 31 octobre). *Code civil du Québec*. Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Solidarité sociale, Gouvernement du Québec. <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/showdoc/cs/ccq-1991>

- Goyette, N. et Martineau, S. (2018). Les défis de la formation initiale des enseignants et le développement d'une identité professionnelle favorisant le bien-être. *Phronesis*, 7(4), 4-19.
- Guimard, P., Bacro, F. et Florin, A. (2014). Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. Dans P. Guimard et C. Sellenet (dir.), *Évaluation des besoins des enfants et qualité de vie. Regards croisés France-Canada* (p. 97-111). L'harmattan. https://www.editions-harmattan.fr/livre-evaluation_des_besoins_des_enfants_et_qualite_de_vieRegards_croises_france-canada_philippe_guimard_catherine_sellenet-9782343046846-45023.html
- Hagen, I. et Nayar, U. S. (2014). Yoga for children and young people's mental health and well-being: research review and reflections on the mental health potentials of yoga. *Frontiers in Psychiatry*, 5(35), 1-6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsy.2014.00035/full>
- Hands, B. P. et Martin, M. (2003). Implementing a Fundamental Movement Skill program in an early childhood setting: The children's perspectives. *Health Sciences Papers and Journal Articles*, 19.
- Harper, J. C. (2010). Teaching yoga in urban elementary schools. *International Journal of Yoga Therapy*, 20(1), 99-109. <https://meridian.allenpress.com/ijyt/article-abstract/20/1/99/137798/Teaching-Yoga-in-Urban-Elementary-Schools>
- Hirschi, G. (2016). *Mudras: Yoga in your hands*. Weiser Books.
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6, 149-158. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1040-3590.6.2.149>
- Huebner, E. S., Ash, C. et Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55(2), 167-183. <https://link.springer.com/article/10.1023/A:1010939912548>
- Huebner, E. S., Hills, K. J., Jiang, X., Long, R. F., Kelly, R. et Lyons, M. D. (2014). Schooling and children's subjective well-being. Dans A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frønes et J. E. Korbin (dir.), *Handbook of child well-being* (p. 797-819). Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9789048190621#aboutBook>
- Huta, V. (2018). Eudaimonia versus hedonia: What is the difference? And is it real. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 7(2), 1-8. https://www.researchgate.net/profile/Veronika-Huta/publication/328315213_Eudaimonia_versus_Hedonia_What_Is_the_Differ

[ence And Is It Real/links/5bc5fc97a6fdcc03c7891acc/Eudaimonia-versus-Hedonia-What-Is-the-Difference-And-Is-It-Real.pdf](https://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Hedonia_and_Eudaimonia&oldid=5bc5fc97a6fdcc03c7891acc/Eudaimonia-versus-Hedonia-What-Is-the-Difference-And-Is-It-Real.pdf)

Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017 : portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.* Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf>

Institut national de santé publique du Québec. (2015, septembre). *Bouger pour être en bonne santé...mentale!* https://www.inspq.qc.ca/pdf/publications/2037_bouger_sante_mentale.pdf?utm_source=phplist195&utm_medium=email&utm_content=HTML&utm_campaign=SRP+PACA+-+Plan+d%27action+Population+g%C3%A9n%C3%A9rale

Kaley-Isley, L. C., Peterson, J., Fischer, C. et Peterson, E. (2010). Yoga as a complementary therapy for children and adolescents: A guide for clinicians. *Psychiatry*, 7(8), 20-32. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2945853/>

Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2018). *La recherche en éducation Étapes et approches* (4^e éd.). Les Presses de l'Université de Montréal.

Kim, K. J., Wee, S.-J., Gilbert, B. B. et Choi, J. (2016). Young Children's Physical and Psychological Well-Being through Yoga. *Childhood Education*, 92(6), 437-445. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00094056.2016.1251792>

Kraftsow, G. (1999). *Yoga for wellness: Healing with the timeless teachings of vinyoga*. Penguin Compass.

Leclaire, S. et Lupien, S. (2018). Le stress et ses enjeux dans le milieu scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école* (p. 221-237). Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: Notion et étapes. Dans J.-P. Deslauriers (dir.), *La recherche qualitative: Résurgence et convergences* (p. 49-66). Presses de l'Université du Québec.

L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu méthode GPS et concept de soi*. Presses de l'Université du Québec.

Lévesque, J.-Y. et Doyon, D. (2017). Porter attention à l'enfant et à son développement. *Revue préscolaire*, 55(1), 6-9. https://www.aepq.ca/wp-content/uploads/2018/07/RP_v55n1.pdf

- Little, M. H. et Cohen-Vogel, L. (2016). Too Much Too Soon? An Analysis of the Discourses Used by Policy Advocates in the Debate over Kindergarten. *Education Policy Analysis Archives*, 24(106), 1-38. <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/2293>
- Llenas, A. (2017). *La couleur des émotions*. Éditions Quatre Fleuves.
- Macedo-Rouet, M. (2009). La visioconférence dans l'enseignement. *Distances et savoirs*, 7(1), 65-91. <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-65.htm>
- Marcon, R. A. (2002). Moving up the Grades: Relationship between Preschool Model and Later School Success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-11. <https://ecrp.illinois.edu/v4n1/marcon.html>
- Marinova, K. et Drainville, R. (2019). La pression ressentie par les enseignantes à adopter des pratiques scolarisantes pour les apprentissages du langage écrit à l'éducation préscolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 42(3), 605-634. <https://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/3490>
- Martinson, K. et O'Brien, C. (2012). Conducting case studies. Dans J. S. Wholey, H. P. Hatry et K. E. Newcomer (dir.), *Handbook of practical program evaluation* (3^e éd., p. 163-181). Jossey-Bass. <http://www.orange.ngo/wp-content/uploads/2016/09/Handbook-of-Practical-Program-Evaluation.pdf>
- McCall, T. (2007). *Yoga as medicine: The yogic prescription for health & healing: A yoga journal book*. Bantam Books.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *Programme de formation de l'école québécoise*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). *Programme-cycle d'éducation préscolaire*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/Programme-cycle-prescolaire.pdf
- Nations Unies. (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Récupéré le 17 juin 2020 de <https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Nayak, N. N. et Shankar, K. (2004). Yoga: a therapeutic approach. *Physical Medicine and Rehabilitation Clinics*, 15(4), 783-798. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15458752/>

- Nizard, C. (2017). Yoga, entre image médiatique, connaissances théoriques et réalités vécues. *Inter Pares*, 7, 35-43. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02288613/>
- O'Neil, M. E., Ideishi, R. I., Benedetto, M., Ideishi, S. K. et Fragala-Pinkham, M. (2016). A Yoga Program for Preschool Children in Head Start and Early Intervention: A Feasibility Study. *Journal of Yoga & Physical Therapy*, 6(2), 1-6. <https://www.yogafed.com/abstract/jypt/a-yoga-program-for-preschool-children-in-head-start-and-early-intervention-a-feasibility-study-42408.html>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2009). *Assurer le bien-être des enfants*. (OECD iLibrary). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264059368-fr>
- Organisation de coopération et de développement économiques. (2013). *L'éducation aujourd'hui 2013 La perspective de l'OCDE*. (OECD iLibrary). OECD. https://www.oecd-ilibrary.org/education/l-education-aujourd-hui_22190457
- Organisation mondiale de la Santé. (2010). *Recommandations mondiales sur l'activité physique pour la santé*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44436/9789242599978_fra.pdf
- Organisation mondiale de la Santé. (2018, 30 mars). *La santé mentale: renforcer notre action*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-our-response>
- Organisation mondiale de la Santé. (2019, 28 novembre). *Troubles mentaux*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/mental-disorders>
- Organisation mondiale de la Santé. (2019). *Plan d'action mondial de l'OMS pour promouvoir l'activité physique 2018-2030. Des personnes plus actives pour un monde plus sain*. <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/327168/9789242514186-fra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Orpana, H., Vachon, J., Dykxhoorn, J., McRae, L. et Jayaraman, G. (2016). Surveillance de la santé mentale positive et de ses facteurs déterminants au Canada: élaboration d'un cadre d'indicateurs de surveillance de la santé mentale positive. *Promotion de la santé et prévention des maladies chroniques au Canada: recherche, politiques et pratiques*, 36(1), 1-11. https://www.researchgate.net/profile/Jen-Dykxhoorn/publication/316056285_Surveillance_de_la_sante_mentale_positive_et_de_ses_facteurs_determinants_au_Canada_elaboration_d'un_cadre_d'indicateurs_de_surveillance_de_la_sante_mentale_positive/

- Pezeril-Dewaleyne-Seller, F. (2019). *Yoga et Créativité pour enfants, un chemin de guérison... [mémoire de fin d'études, École de Formation de Yoga, Liban]*. <https://www.efyl-lb.com/assets/pdf/Memoire-2019-Fanny-Seller-Dewaleyne.pdf>
- Plaza, M. (2014). Le développement du langage oral. *Contraste*, (1), 99-118.
- Poulin, C. (2021). Programmation de yoga pour stimuler les fonctions exécutives des élèves du préscolaire : une étude exploratoire. [thèse de doctorat, Université du Québec à Montréal, Canada]. Archipel. <https://archipel.uqam.ca/14790/>
- Qvortrup, J. (1994). Childhood matters: An introduction. Dans J. Qvortrup, M. Brady, G. Sgritta et H. Wintersberger (dir.), *Childhood Matters: Social Theory, Practice and Politics* (p. 1-23). Avebury.
- Rademacher, A. et Koglin, U. (2018). The concept of self-regulation and preschoolers' social-emotional development: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 189(14), 2299-2317. <https://www.tandfonline.com/doi/10.1080/03004430.2018.1450251>
- Radford, L., Marin-Tamayo, J. et Simbagoye, A. (2018). *Bien-être, résilience, intelligence émotionnelle*. École des sciences de l'éducation Université Laurentienne.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D. et Raymond, K. (2015). Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372-385. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10826-013-9847-6>
- Rigal, R. (2003). *Motricité humaine : fondements et applications pédagogiques. Tome 2. Développement moteur* (3^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Roy, S. N. (2009). L'étude de cas. Dans B. T. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 199-225). Presses de l'Université du Québec.
- Royer, C., Baribeau, C. et Duchesne, A. (2009). Les entretiens individuels dans la recherche en sciences sociales au Québec: où en sommes-nous? Un panorama des usages. *Recherches qualitatives*, 7, 64-79. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v7/RQ-HS-7-Numerocomplet.pdf#page=66
- Ryff, C. D. (1989). Beyond Ponce de Leon and life satisfaction: New directions in quest of successful ageing. *International journal of behavioral development*, 12(1), 35-55. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/016502548901200102>

- Ryff, C. D. et Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of happiness studies*, 9(1), 13-39. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford press.
- Saraswati, S. S. et Hiti, J. K. (1996). *Asana pranayama mudra bandha*. Yoga Publications Trust Bihar.
- Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. T. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (5^e éd., p. 337-360). Presses de l'Université du Québec.
- 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* (3^e éd., p. 123-147). Les presses de l'Université de Montréal.
- Savoie-Zajc, L. (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation Étapes et approches* (4^e éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal. https://www.pum.umontreal.ca/catalogue/recherche_en_education_4e_ed_la
- Sengupta, P. (2012). Health impacts of yoga and pranayama: A state-of-the-art review. *International journal of preventive medicine*, 3(7), 444-458. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3415184/>
- Singleton, M. et Fraser, T. (2014). T. Krishnamacharya, Father of Modern Yoga. Dans M. Singleton et E. Goldberg (dir.), *Gurus of modern yoga* (p. 83-106). Oxford University Press. <https://oxford.universitypressscholarship.com/view/10.1093/acprof:oso/978019938704.001.0001/acprof-978019938704-chapter-05>
- Solis, S. (2006). *Storytime Yoga: teaching yoga to Children through Story*. The mythic yoga studio.
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.
- Stapp, A. C. et Wolff, K. (2019). Young Children's Experiences with Yoga in an Early Childhood Setting. *Early Child Development and Care*, 189(9), 1397-1410. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2017.1385607>
- Stephens, M. (2011). *Teaching yoga: Essential foundations and techniques*. North Atlantic books.

- Telles, S. (2012). The Effect of Yoga on Mental Health in Children. Dans U. S. Nayar (dir.), *Child and Adolescent Mental Health* (p. 219-227). Sage Publications. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/child-and-adolescent-mental-health/book240432#contents>
- Timmons, B. W., Naylor, P.-J. et Pfeiffer, K. A. (2007). L'activité physique des enfants d'âge préscolaire—somme et méthode? *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 32(S2F), S136-S149. <https://cdnsciencepub.com/doi/full/10.1139/H07-166>
- Tran, M. D., Holly, R. G., Lashbrook, J. et Amsterdam, E. A. (2001). Effects of Hatha yoga practice on the health-related aspects of physical fitness. *Preventive cardiology*, 4(4), 165-170. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11832673/>
- Van Der Maren, J. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels: Education, (para)médical, travail social*. De Boeck Supérieur.
- Verma, V. (1993). *Yoga pour une santé intégrale: un cours de neuf semaines*. Les Deux Océans.
- Viva Yoga. (2013). *À propos de notre centre de yoga*. Récupéré le 13 mai 2021 de <http://vivayoga.ca/a-propos-de-nous>
- White, L. S. (2009). Yoga for children. *Pediatric nursing*, 35(5), 277-283. https://www.researchgate.net/profile/Laura-White-8/publication/38092245_Yoga_for_children/links/5757512108ae5c6549042834/Yoga-for-children.pdf
- Wolff, K. et Stapp, A. (2019). Investigating Early Childhood Teachers' Perceptions of a Preschool Yoga Program. *SAGE Open*, 9(1), 1-9. <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244018821758>

APPENDICE A

LE TABLEAU SYNTHÈSE DES DOMAINES DE DÉVELOPPEMENT, DES COMPÉTENCES, DE LEURS AXES DE DÉVELOPPEMENT AINSI QUE DE LEURS COMPOSANTES SELON LE PROGRAMME-CYCLE DE L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE (2021)

Domaines et compétences	Axes de développement	Composantes
Physique et moteur Accroître son développement physique et moteur	Motricité	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorer des perceptions sensorielles ▪ Se représenter son schéma corporel ▪ Développer sa motricité globale ▪ Exercer sa motricité fine ▪ Expérimenter l'organisation spatiale ▪ Expérimenter l'organisation temporelle ▪ Découvrir la latéralité ▪ Expérimenter différentes façons de bouger
	Saines habitudes de vie	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorer le monde alimentaire ▪ Expérimenter différentes façons de se détendre ▪ S'approprier des pratiques liées à l'hygiène ▪ Se sensibilisé à la sécurité
Affectif Construire sa conscience de soi	Connaissance de soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Reconnaître ses besoins ▪ Reconnaître ses caractéristiques ▪ Exprimer ses émotions ▪ Réguler ses émotions
	Sentiment de confiance en soi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Expérimenter son autonomie ▪ Réagir avec assurance
Social Vivre des relations harmonieuses avec les autres	Appartenance au groupe	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Démontrer de l'ouverture aux autres ▪ Participer à la vie de groupe ▪ Collaborer avec les autres
	Habiletés sociales	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Intégrer progressivement des règles de vie ▪ Créer des liens avec les autres ▪ Réguler son comportement ▪ Résoudre des différends

Langagier Communiquer à l'oral et à l'écrit	Langage oral	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir verbalement et non verbalement ▪ Démontrer sa compréhension ▪ Élargir son vocabulaire ▪ Expérimenter une variété d'énoncés ▪ Développer sa conscience phonologique
	Langage écrit	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Interagir avec l'écrit ▪ Connaitre des conventions propres à la lecture et à l'écriture ▪ Découvrir des fonctions de l'écrit ▪ Connaitre les lettres de l'alphabet
Cognitif Découvrir le monde qui l'entoure	Pensées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage (mathématique; arts; univers social; science et technologie) ▪ Exercer son raisonnement ▪ Activer son imagination
	Stratégies	<ul style="list-style-type: none"> ▪ S'engager dans l'action ▪ Expérimenter différentes actions ▪ Raconter ses actions

Ministère de l'Éducation du Québec. (2021). Programme-cycle d'éducation préscolaire. Québec, Canada: Gouvernement du Québec.

APPENDICE B

LE QUESTIONNAIRE ORAL

	Avant										Après												
																							
Enfant 1	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 2	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 3	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 4	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 5	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 6	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 7	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 8	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 9	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 10	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 11	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 12	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 13	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Enfant 14	0	1	2	0	1	2		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	
Manifestations																							
Raison																							
Légende	0 = absence de manifestation 1 = manifestations peu présentes 2 = manifestations présentes																						

« Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants avant la séance de yoga? » « Pour quelle raison ressens-tu de la joie/sérénité/tristesse/peur ou aucune émotion? ».

« Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants après la séance de yoga? » « Pour quelle raison ressens-tu de la joie/sérénité/tristesse/peur ou aucune émotion? ».

APPENDICE C

LES ÉTAPES DE LA PASSATION DU QUESTIONNAIRE ORAL

Avant et après la pratique du yoga
1. Inviter les enfants à s'asseoir sur leur tapis de yoga.
2. Rappeler aux enfants qu'il s'agit d'un questionnaire administré oralement permettant de connaître l'émotion ou l'humeur qui les décrive le mieux parmi les cinq personnages avant et après la pratique du yoga et la raison qui justifie ce choix.
3. Dire aux enfants qu'ils sont libres de participer au questionnaire.
4. Demander aux enfants s'ils ont des questions.
5. Démarrer l'histoire interactive ou les comptines au tableau blanc interactif.
6. Démarrer le dictaphone.
7. Appeler à tour de rôle chaque enfant et lui redemander son acquiescement.
8. Poser les questions : « Quelle émotion te décrit le mieux parmi les cinq personnages suivants avant la séance de yoga? » et « Pour quelle raison ressens-tu de la joie/sérénité/tristesse/peur ou aucune émotion? ».
9. Noter l'émotion ou l'humeur, ainsi que la raison dans le questionnaire.

APPENDICE D

LA GRILLE D'OBSERVATION

12 octobre 2021					19 octobre 2021					22 octobre 2021					2 novembre 2021				
Avant					Avant					Avant					Avant				
0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Observations :					Observations :					Observations :					Observations :				
Après					Après					Après					Après				
0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Observations :					Observations :					Observations :					Observations :				
9 novembre 2021					16 novembre 2021					23 novembre 2021					30 novembre 2021				
Avant					Avant					Avant					Avant				
0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Observations :					Observations :					Observations :					Observations :				
Après					Après					Après					Après				
0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2	0 1 2
Observations :					Observations :					Observations :					Observations :				

Les images utilisées dans la grille d'observation sont tirées du livre *La couleur des émotions* (Ljepas, 2017).

Légende :

0 = absence de manifestation

1 = manifestations peu présentes

2 = manifestations présentes

Langagier Communiquer à l'oral et à l'écrit								
	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8
Interagir verbalement et non verbalement								
Recourir à sa langue première pour s'exprimer								
Démontrer sa compréhension								
Répondre à des questions par des gestes ou des mots								
Élargir son vocabulaire								
Utiliser un vocabulaire de plus en plus précis pour désigner des objets, des actions ou des émotions								

Cognitif Découvrir le monde qui l'entoure								
	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8
S'initier à de nouvelles connaissances liées aux domaines d'apprentissage (arts)								
Expérimenter une attitude, un geste, une mimique ou un mouvement reliés à un personnage								
	Jour 1	Jour 2	Jour 3	Jour 4	Jour 5	Jour 6	Jour 7	Jour 8
Stratégies								
Persévérer malgré les défis et les difficultés								
Expérimenter différentes actions								

Commentaires et observations généraux**Jour 1 :**

Jour 2 :

Jour 3 :

Jour 4 :

Jour 5 :

Jour 6 :

Jour 7 :

Jour 8 :

APPENDICE E

LE GUIDE D'ENTREVUE

Guide d'entrevue – entrevue semi-dirigée	
Questions	Variable visée
1. Comment vous décririez-vous comme enseignante?	Explorer les liens possibles entre les dimensions du développement global, le bien-être, la pratique du yoga et l'enseignante de la classe.
2. Quelle est votre vision du yoga?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et l'enseignante de la classe.
3. Quelle émotion ou humeur décrirait [Léa, Maxime et Alice] avant la pratique du yoga? Pourquoi?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et le bien-être subjectif.
4. Quelle émotion ou humeur décrirait [Léa, Maxime et Alice] après la pratique du yoga? Pourquoi?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et le bien-être subjectif.
5. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Motricité</i> du domaine <i>Physique et moteur</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) physique et motrice du développement global.
6. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Saines habitudes de vie</i> du domaine <i>Physique et moteur</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) physique et motrice du développement global.
7. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Connaissance de soi</i> du domaine <i>Affectif</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) affective du développement global.
8. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Sentiment de confiance en soi</i> du domaine <i>Affectif</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) affective du développement global.
9. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Appartenance au groupe</i> du domaine <i>Social</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) sociale du développement global.
10. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Habiletés sociales</i> du domaine <i>Social</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) sociale du développement global.
11. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) langagière du développement global.

développement <i>Langage oral</i> du domaine <i>Langagier</i> ?	
12. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Pensée</i> du domaine <i>Cognitif</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) cognitive du développement global.
13. Qu'avez-vous observé chez [Léa, Maxime et Alice] au niveau de l'axe de développement <i>Stratégies</i> du domaine <i>Cognitif</i> ?	Explorer les liens possibles entre la pratique du yoga et la dimension (ou domaine) cognitive du développement global.

APPENDICE F

LES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE ORAL

