

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

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

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
CAROLINE DURANLEAU

LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE
SCOLAIRE EN CONTEXTE DE DIVERSITÉ : UNE RECHERCHE-DÉVELOPPEMENT
D'UN PROGRAMME DE PRÉVENTION UNIVERSELLE D'INTERVENTIONS BASÉES
SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR LES ÉLÈVES DE 12 À 19 ANS ET DESTINÉ
AUX MILIEUX ÉDUCATIFS

SEPTEMBRE 2023

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

Identification des membres du jury

Nadia Rousseau, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Léna Bergeron, Ph. D., professeure
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D., professeure
Faculté d'éducation
Université de Saint-Boniface

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

Ce mémoire a été dirigé par :

Nadia Rousseau, Ph. D., directrice de recherche, professeure titulaire au département des Sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Frédéric Dionne, Ph. D., codirecteur de recherche, professeur titulaire au département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Jury d'évaluation du mémoire :

Léna Bergeron, Ph. D., professeure au département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières

Marie-Élaine Desmarais, Ph. D., professeure à la faculté d'éducation de l'Université de Saint-Boniface

Dédicace

À mes garçons, qui m'inspirent par leur résilience et leur persévérance et qui font de moi une meilleure personne.

À Dave, qui a été avec moi à chaque étape du processus pour m'encourager à aller au bout de ce gigantesque projet et dont la présence à mes côtés a fait toute la différence.

À mes parents, Huguette et André, qui m'ont offert le meilleur d'eux-mêmes et qui m'ont transmis les moyens de réaliser mes rêves.

À Patrick, qui m'a donné envie de croire moi aussi que je pouvais tout réussir et qui m'a incitée à ne jamais abandonner. Ça a toujours été un peu pour toi que j'ai réalisé chacun de mes projets en éducation.

À chacun des adolescents que j'ai eu la chance d'accompagner au cours de ma carrière et qui m'ont appris que la réussite scolaire passe avant tout par le bien-être.

The most efficient and effective strategy for advancing academic achievement is probably not to focus on academic only.

- Diamond, 2014

Résumé

Les bienfaits des interventions basées sur la présence attentive (IBPA), connues sous le nom anglais de *mindfulness*, ont fait exploser la popularité de ces approches qui font l'objet de nombreux articles et livres, tant du côté de la littérature scientifique que grand public. Initialement développées pour soutenir l'accompagnement clinique de la gestion du stress, les IBPA sont maintenant utilisées dans des domaines aussi variés que la gestion, le développement professionnel et l'éducation (Grégoire, Lachance et al., 2016). C'est l'intérêt grandissant du milieu scolaire pour l'utilisation des IBPA comme moyen de soutenir le bien-être de l'élève et sa réussite éducative qui est à l'origine de cette recherche-développement (RD), qui avait pour objectif principal de répondre à l'absence de programme francophone d'intervention basée sur la présence attentive destiné aux milieux scolaires québécois et ciblant les jeunes de 12 à 19 ans.

Ce mémoire par articles présente en détail l'ensemble des étapes de la RD ayant mené au développement du programme *ROC : respirer, (s')observer, se calmer* qui sera diffusé en libre accès sur la plateforme du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) au printemps 2023. Il présente entre autres : 1) l'état des connaissances actuelles sur l'utilisation des IBPA en milieu scolaire et leur effet sur des éléments clés du bien-être et de la réussite que sont les mécanismes des fonctions exécutives, la compétence émotionnelle, la gestion du stress et l'autodétermination; 2) les conditions gagnantes pour l'implantation efficace des IBPA en milieu scolaire; 3) les résultats d'une boucle de mise à l'essai théorique et de deux boucles de mises à l'essai réalisées en milieu scolaire, soit dans un centre d'éducation des adultes auprès de huit élèves présentant des défis variés, et dans une classe ordinaire de 28 élèves de première secondaire, incluant l'appréciation du programme et l'analyse qualitative de l'appréciation du programme par les personnes animatrices et les élèves, en plus des effets auto-rapportés par les élèves.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	XIII
Liste des sigles et abréviations	XV
AVANT-PROPOS	xvi
INTRODUCTION	2
CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE	2
1.1 Soutenir le bien-être et la réussite de tous les élèves	4
1.1.1 Des élèves aux besoins plus diversifiés que jamais	5
1.1.2 L'importance du bien-être et de la santé mentale sur la réussite	7
1.1.3 La prise en compte du bien-être des enseignant.es pour soutenir la réussite de l'élève.....	10
1.1.4 Le lieu tout indiqué que constitue la classe au secondaire pour les interventions préventives en santé mentale.....	12
1.1.5 L'intérêt de cibler différents facteurs de prévention universelle.....	14
1.2 Les IBPA en milieu scolaire : une approche novatrice pour soutenir le bien-être et la réussite	16
1.3 Questions de recherche	19
CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE	22
2.1 La compétence émotionnelle	23
2.1.1 Qu'est-ce que la compétence émotionnelle?	24
2.1.2 Comment se développe la compétence émotionnelle à l'adolescence?	26
2.1.3 Quelle est l'influence des émotions sur les apprentissages?	27
2.2 La gestion du stress	31
2.2.1 Qu'est-ce que le stress?.....	32
2.2.2 Comment le stress se manifeste chez les personnes adolescentes?.....	37
2.2.3 Quelle est l'influence du stress sur les apprentissages?	38
2.3 Le développement de l'autodétermination	41
2.3.1 Qu'est-ce que l'autodétermination?	41
2.3.2 Quel est le rôle de la connaissance de soi dans l'autodétermination?	42
2.4 Les interventions basées sur la présence attentive	44
2.4.1 Qu'est-ce qu'une intervention basée sur la présence attentive?	44

2.4.2	Quels sont les effets documentés de l'utilisation des IBPA auprès des jeunes? ...	46
2.5	La conception universelle de l'apprentissage	57
2.5.1	Qu'est-ce que la conception universelle de l'apprentissage?	58
2.5.2	Quelles sont les stratégies d'application de la CUA?	60
2.6	Objectifs de recherche	63
CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE		66
3.1	La démarche de recherche-développement	67
3.1.1	La phase 1 : idée de développement à partir d'un problème à résoudre	69
3.1.2	La phase 2 : structuration des solutions inédites.....	73
3.1.3	La phase 3 : développement du prototype	74
3.1.4	La phase 4 : amélioration du prototype	76
3.1.5	La phase 5 : phase de diffusion	83
	Les interventions basées sur la présence attentive : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration en milieu scolaire secondaire.....	84
	L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans.....	84
	La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite. Résultats de deux mises à l'essai en milieu scolaire du programme r·o·c : respirer, (s')observer, (se) calmer.....	84
ARTICLE 1		86
LES INTERVENTIONS BASÉES SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE : EFFETS CONNUS ET PISTES DE RÉFLEXION POUR UNE INTÉGRATION EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE		87
	Contexte théorique	88
	Méthodologie	90
	Résultats	91
	<i>Les études réalisées sur l'effet des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire</i>	91
	<i>Les études portant sur l'impact des IBPA sur les fonctions exécutives</i>	92
	<i>Les études portant sur l'impact des IBPA sur le stress et l'anxiété</i>	93
	<i>Les études portant sur l'impact des IBPA sur la compétence émotionnelle</i>	95

Trois programmes anglophones inspirants destinés aux milieux scolaires de niveau secondaire	97
<i>Learning to Breathe (L2B)</i>	98
<i>The Mindful Schools Curriculum for Adolescents</i>	100
<i>The MindUP Curriculum</i>	102
Pistes pour une utilisation efficace des IBPA en milieu scolaire secondaire.....	104
<i>Rendre le contenu des IBPA significatif.....</i>	105
<i>Pertinence du contenu enseigné.....</i>	107
<i>Durée et fréquence des interventions.....</i>	108
<i>Animation des ateliers.....</i>	109
<i>Autres considérations pratiques.....</i>	109
Discussion des résultats	110
Conclusion	111
Références.....	112
ARTICLE 2	119
L'UTILISATION DES PRINCIPES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME D'INTERVENTIONS BASÉES SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR LES PERSONNES ADOLESCENTES DE 12 À 19 ANS.....	120
Le processus de recherche-développement du programme	125
<i>Phase 1. Idée de développement à partir d'un problème à résoudre : comment soutenir le bien-être des élèves par la présence attentive?.....</i>	126
<i>Phase 2. Structuration des solutions inédites : choix des objectifs et de la structure du programme.....</i>	130
<i>Phase 3 et 4. Développement et amélioration du prototype : trois boucles de mise à l'essai dans des contextes variés</i>	135
Discussion et conclusion	140
Références bibliographiques	142
ARTICLE 3	148
LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE. RÉSULTATS DE DEUX MISES À L'ESSAI EN MILIEU SCOLAIRE DU PROGRAMME R·O·C : RESPIRER, (S')OBSERVER, (SE) CALMER	149

Introduction	149
Méthodologie	152
Résultats de l’appréciation du programme et effets autoportés par les élèves	155
Appréciation générale du programme.....	155
Effets du programme sur le bien-être des élèves	156
Effets perçus sur le stress	157
Effets perçus sur la gestion émotionnelle	158
Effets <i>perçus sur des éléments d’autodétermination</i>	158
Effets perçus sur les apprentissages	159
Résultats de l’appréciation du programme par les personnes animatrices	161
Appréciation du programme et de l’expérience d’animation.....	161
Effets autoportés par les personnes animatrices.....	162
Conditions gagnantes et défis à prendre en compte pour l’intégration du programme en milieu scolaire selon les personnes animatrices et la littérature.....	163
Comment intégrer le programme <i>R·O·C</i> en milieu scolaire?	167
Discussion	168
Conclusion	173
CHAPITRE 4 : DISCUSSION ET CONCLUSION	178
4.1 Un développement de programme réussi	181
4.1.1 Les faits saillants des différentes phases de la RD	182
4.2 Les limites de la recherche et perspectives de recherches futures	190
RÉFÉRENCES	193
ANNEXE 1 : TABLEAU SYNTHÈSE DES MODALITÉS DES IBPA UTILISÉES DANS LES PRINCIPALES ÉTUDES CONSULTÉES RÉALISÉES AUPRÈS DE PERSONNES ADOLESCENTES EN MILIEUX SCOLAIRES	209
ANNEXE 2 : TABLEAU SYNTHÈSE DES CRITÈRES UTILISÉS POUR LES MÉTA-ANALYSES ET REVUES DE LITTÉRATURE	212
ANNEXE 3 : LIGNES DIRECTRICES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L’APPRENTISSAGE ..	214
ANNEXE 4 : LETTRE DU COMITÉ D’ÉTHIQUE	215
ANNEXE 5 : CONTENU DE LA FORMATION POUR LES PERSONNES ANIMATRICES DU PROGRAMME ROC	216

ANNEXE 6 : TABLE DES MATIÈRES DU GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES PERSONNES ANIMATRICES, PROGRAMME R-O-C : RESPIRER, (S')OBSERVER, (SE) CALMER.....	217
ANNEXE 7 : CONTENU DU JOURNAL DE BORD DES PERSONNES ANIMATRICES.....	220
ANNEXE 8 : FICHE D'APPRÉCIATION DES ATELIERS PAR LES ÉLÈVES	222
ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE POUR LES PERSONNES ANIMATRICES	223
ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES	224
ANNEXE 11 : CANEVAS INVESTIGATIF	225
ANNEXE 12 : LETTRE D'OCTROI DU PRIX ROMAIN-ROUSSEAU	227

LISTE DES FIGURES ET TABLEAUX

Figure 1 : Modèle du traitement de l'information (simplifié) adapté de D. Sousa (2002)

Figure 2 : Les trois axes de la CUA et ses applications clés (Belleau, 2015)

Figure 3 : Les quatre étapes pour concevoir une SAÉ selon les lignes directrices de la CUA adaptée de CAST par Bergeron et al., 2011

Figure 4 : Démarche itérative de recherche-développement (Lab-RD², 2022)

Figure 5 : Ligne du temps du déroulement de la recherche-développement
Effectuer un parallèle

Tableau 1 : Synthèse des mises à l'essai du prototype

Tableau 2 : Structure des articles du mémoire

Remerciements

Ce projet n'aurait pu exister sans le soutien inconditionnel des hommes de ma vie qui ont accepté que mon temps soit partagé entre eux, l'université et mon ordinateur durant les trois ans qu'a duré la réalisation de cette recherche, même si je les ai déjà nommés, je ne peux qu'encore et encore les remercier. Merci mille fois Oli, Charles, Thom et Dave!

Je ne pourrais passer sous silence l'appui exceptionnel de ma directrice et mentore Nadia Rousseau qui a non seulement dirigé mon travail de recherche avec enthousiasme et bienveillance, mais qui m'a aussi offert une foule d'opportunités pour évoluer dans le domaine de la recherche et de l'enseignement en psychopédagogie.

Merci aussi à mon codirecteur, Frédérick Dionne, qui a été présent tout au long du projet pour confirmer le bon usage de la présence attentive dans le programme et la compréhension des concepts psychologiques importants sur lesquels chaque atelier s'appuie.

Finalement, la recherche-développement est une approche formidable parce qu'elle permet de répondre aux besoins des milieux de pratique. Elle ne pourrait exister sans la participation active des acteurs et actrices des milieux qui acceptent de s'y engager.

Ainsi, je remercie grandement les chercheuses, les directions d'école, le personnel scolaire et les élèves qui ont contribué à la structure et à l'amélioration du programme. J'offre un merci tout particulier à l'orthopédagogue, le technicien en éducation spécialisée et l'enseignante qui ont accepté de mettre à l'essai le programme malgré les défis amenés par la pandémie.

Liste des sigles et abréviations

CEA	Centre d'éducation des adultes
CESH	Centre d'études sur le stress humain
CIR	Connaissances issues de la recherche
CUA	Conception universelle de l'apprentissage
CSE	Conseil supérieur de l'éducation
CTREQ	Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec
FGA	Formation générale des adultes
GRIPA	Groupe de recherche et d'intervention sur la présence attentive
IBPA	Intervention basée sur la présence attentive
L2B	Learning to breathe
Lab-RD ²	Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité
MBSR	Mindfulness based stress reduction
MSCA	Mindful schools curriculum for adolescents
RD	Recherche-développement
SEL	Social-emotional learning
TES	Technicien.ne en éducation spécialisée
TDAH	Trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité
UQAM	Université du Québec à Montréal
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

AVANT-PROPOS

Ce projet de maîtrise trouve son origine dans trois éléments qui ont convergé pour définir la problématique ayant mené au développement du programme *R·O·C : respirer, (s')observer, se calmer*. D'abord, mon expérience professionnelle auprès de personnes adolescentes et de jeunes adultes rencontrant des difficultés diverses et systémiques m'ont permis de constater que le bien-être de l'élève est transversal à sa réussite éducative. Ensuite, ma pratique en enseignement du yoga et de la présence attentive auprès d'une clientèle adulte m'a amenée à me questionner sur les bienfaits éventuels de ces approches sur les personnes adolescentes et sur le potentiel de ces interventions pour soutenir leur bien-être et leur réussite éducative. Enfin, l'intérêt grandissant de milieux scolaires qui me contactaient régulièrement afin d'offrir des ateliers de yoga ou de méditation à leurs élèves pour qui le stress était un obstacle à leur réussite a fini par me convaincre de la nécessité d'approfondir les apports des interventions basées sur la présence attentive (IBPA) pour les élèves adolescents et jeunes adultes. Rapidement, l'absence de programme francophone structuré et destiné aux milieux scolaires accueillant ces jeunes est apparue comme une lacune importante à l'implantation des IBPA en milieu scolaire.

Ma passion pour le bien-être des jeunes et ma préoccupation d'offrir un programme de prévention universelle qui rejoindrait tant les élèves ayant des défis scolaires et personnels que les élèves sans difficulté apparente m'a amenée à me lancer dans cet ambitieux projet de recherche-développement. C'est ce même désir de soutenir la réussite de tous les élèves qui m'a amenée à soumettre le projet au Prix Romain-Rousseau du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) afin de pouvoir l'offrir en libre accès aux milieux éducatifs au printemps 2023.

Ce projet de recherche s'est déroulé entre janvier 2019 et décembre 2021. Ainsi, il est important de mentionner que les activités de collecte de données auprès des milieux éducatifs et celles de mise à l'essai ont été menées durant la pandémie de COVID-19 ayant

forcé des fermetures et de nombreuses adaptations des milieux scolaires, principalement au secondaire, en 2020 et 2021. En conséquence, la méthodologie initialement prévue a dû être modifiée pour s'adapter aux contraintes des milieux.

INTRODUCTION

La question du bien-être de l'élève est de plus en plus abordée lorsqu'il s'agit de soutenir la réussite éducative à l'école, et ce, tant par des personnes chercheuses en éducation – incluant des organismes consultatifs comme le Conseil supérieur de l'éducation (CSE) – que par les milieux scolaires et le ministère de l'Éducation (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2021a; Espinosa, 2018; ministère de l'Éducation, 2021). À la suite de la pandémie de COVID-19 et des impacts documentés sur le bien-être des élèves et leur santé mentale, il est maintenant attendu que les écoles mettent en place des mesures pour soutenir le bien-être, mais aussi la santé mentale des élèves (ministère de l'Éducation, 2021). Or, pour assurer un réel effet pour l'ensemble des élèves, il importe que ces mesures d'intervention et leurs modalités d'implantation soient choisies soigneusement, qu'elles puissent être préventives et qu'elles soient universelles (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; CSE, 2017, 2021a; Jennings, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

L'approche de la présence attentive, plus souvent appelée pleine conscience, est maintenant largement connue du grand public et elle est souvent présentée comme une pratique novatrice ayant de nombreux bénéfices, si bien qu'elle s'est frayé un chemin dans les écoles comme étant un moyen privilégié de soutenir le bien-être de l'élève et sa réussite (Grégoire et al., 2016; Jennings, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). La recherche tend d'ailleurs à démontrer que les interventions basées sur la présence attentive (IBPA) sont des pratiques prometteuses pour soutenir la compétence émotionnelle de l'élève, sa gestion du stress et développer des éléments associés à l'autodétermination, en plus de favoriser les fonctions exécutives (voir entre autres Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Deci et al., 2015; Feuerborn et Gueldner, 2019; Frank et al., 2021; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Richer et Lachance, 2016; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; van Loon et al., 2021). Or, l'enseignement de la présence attentive nécessite une approche structurée et déployée dans le temps pour qu'elle puisse entraîner

les effets recherchés chez l'élève (Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; van Loon et al., 2020). Au Québec, les milieux scolaires du primaire qui souhaitent implanter des IBPA disposent de plusieurs choix d'outils et de programmes ayant été conçus pour leur usage, comme *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés* de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse, 2016. Toutefois, selon nos recherches, il n'existe toujours aucun programme utilisant comme principale approche d'intervention les IBPA qui soit de langue française et adapté aux milieux éducatifs accueillant des personnes adolescentes et de jeunes adultes.

Ainsi, le projet de maîtrise présenté dans ce mémoire avait pour principal objectif de développer un programme de prévention universelle d'IBPA, adapté à la fois aux jeunes de 12 à 19 ans et au contexte scolaire québécois, pouvant s'adresser tant aux élèves ne présentant aucune problématique particulière qu'aux élèves rencontrant des difficultés. Pour ce faire, la méthodologie de la recherche-développement (RD) – telle que présentée par le Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab RD²) – nous a permis de développer un programme qui soit à la fois appuyé par les connaissances issues de la recherche (CIR) et par les besoins des milieux de pratique qui ont été consultés tout au long du processus de développement.

Plan du mémoire

Ce mémoire par articles rend compte de l'ensemble du processus de RD. Dans le premier chapitre, nous cernons la problématique autour du bien-être de l'élève comme étant un levier à la réussite éducative. Nous y abordons d'abord le bien-être sous l'angle de la diversité des élèves, de la prévention et du soutien à la santé mentale, mais aussi au regard de l'affectivité au sein de la classe et du bien-être des personnes enseignantes. Nous voyons ensuite comment les IBPA peuvent agir sur des facteurs de prévention universelle soutenant le bien-être et la réussite des élèves. À la fin de ce chapitre, nous définissons les questions de recherche qui ont guidé ce projet de RD.

Dans le second chapitre, nous établissons le cadre conceptuel sur lequel s'appuie la recherche et le développement du programme d'IBPA, en traitant en profondeur de la compétence émotionnelle, du stress et de l'autodétermination. Chacun de ces concepts est d'abord présenté, avant de spécifier comment il se présente à l'adolescence et de décrire son impact sur les apprentissages. Après avoir décrit l'approche de la présence attentive, nous présentons les effets documentés par la recherche des IBPA utilisées en milieu scolaire sur chacun des concepts énumérés ci-dessus. Nous terminons ce chapitre par une présentation de l'approche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) retenue pour l'approche pédagogique du programme.

Dans le troisième chapitre, nous présentons le cadre méthodologique retenu, soit la RD. Après avoir expliqué les objectifs et les particularités de la RD, nous présentons les démarches effectuées à chacune des cinq étapes propres à la RD, soit : 1) l'idée de développement à partir d'un problème à résoudre, 2) la structuration des solutions inédites, 3) le développement du prototype, 4) l'amélioration du prototype et 5) la diffusion des solutions inédites.

Ces trois premiers chapitres sont suivis des trois articles scientifiques du mémoire. Dans le premier article, *Les interventions basées sur la présence attentive : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration en milieu scolaire*¹, nous présentons les résultats de notre recension des écrits sur l'utilisation des IBPA en milieu scolaire et les effets recensés sur le fonctionnement des fonctions exécutives, la compétence émotionnelle, le stress et l'autodétermination de l'élève. Nous y analysons aussi les composantes de trois programmes de langue anglaise largement utilisés dans les milieux scolaires anglophones

¹ Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (soumis a). Les interventions basées sur la présence attentive au secondaire : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration efficace en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

au Canada et aux États-Unis. Pour terminer, nous partageons les pistes qui ressortent de notre recherche pour une utilisation efficace des IBPA au secondaire.

Dans le deuxième article, *L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans*², nous présentons les résultats de la collecte de données réalisée à la phase 1 et qui visait à connaître les besoins des milieux éducatifs par rapport à la structure et aux objectifs d'un programme d'IBPA. Par la suite, nous décrivons le processus de développement du programme en suivant les principes clés de la conception universelle de l'apprentissage qui nous ont permis de rendre le programme utilisable auprès d'une diversité d'élèves.

Dans le troisième article, *La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite. Résultat de deux mises à l'essai en milieu scolaire du Programme R·O·C : respirer, (s')observer, (se) calmer*.³, Nous présentons les résultats des deux boucles de mise à l'essai réalisées en milieu scolaire ainsi que les résultats de l'analyse qualitative de l'appréciation du programme par les personnes l'ayant animé et par les élèves.

Les trois articles ayant chacun traité des résultats qu'ils présentaient, le quatrième et dernier chapitre du mémoire propose en guise de conclusion une discussion sur le processus global de cette RD, les faits saillants ainsi que les limites de la recherche.

² Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (soumis b). L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'intervention basée sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans. *Éducation et francophonie*.

³ Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (soumis b). La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite. Résultat de deux mises à l'essai en milieu scolaire du *Programme R·O·C : respirer, (s')observer, (se) calmer*. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*.

CHAPITRE 1 : PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières années, un consensus scientifique, mais aussi politique et social, semble émerger quant au fait que les enjeux de bien-être à l'école et de réussite éducative sont intimement liés (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2021a; Espinosa, 2018). Ainsi, il est de plus en plus attendu de la part des milieux scolaires qu'ils se préoccupent du bien-être et de la santé mentale de leurs élèves à travers des interventions préventives et universelles qui permettent de rejoindre l'ensemble des élèves qui composent la classe (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; CSE, 2017, 2021a; Jennings, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). La pandémie de COVID-19 que nous connaissons depuis deux ans a fait exploser la proportion déjà élevée des adolescent.e.s québécois.e.s souffrant de détresse psychologique (CSE, 2021b; Laurier et Pascuzzo, 2021; ministère de l'Éducation, 2021; Rousseau, Beaudin et al., 2021). En réponse à cette situation, le ministère de l'Éducation du Québec a fait du bien-être et de la santé mentale des élèves – mais aussi du personnel enseignant – un axe prioritaire d'intervention (ministère de l'Éducation, 2021). Il apparaît donc important, voire urgent de trouver des moyens pour soutenir le bien-être et la réussite de tous les élèves par des outils simples d'application pour le personnel enseignant, facilement intégrable en classe, et ce, à faible coût.

De plus en plus présentes dans les écoles aux États-Unis et en Angleterre, les IBPA proposent une avenue intéressante pour agir sur différents facteurs universels du bien-être et de la réussite éducative comme la gestion des émotions, la diminution du stress et le développement de composantes de l'autodétermination (Cevasco, 2017; Deci et al., 2015; Marusak et al., 2018; Semple et al., 2017). Étant donné que l'adolescence est à la fois une période de grands changements pour les jeunes, mais aussi de grande vulnérabilité au niveau de la santé mentale, il est particulièrement recommandé et efficace d'offrir des interventions au niveau secondaire (Broderick et Jennings, 2012; Couture, 2019; Lupien, 2020). Or, si de nombreux programmes existent en anglais, il ne semble pas y avoir à ce jour de programme francophone ayant comme principal axe d'intervention les IBPA, qui soit destiné aux élèves adolescents et au contexte scolaire. Ce projet de

recherche-développement (RD) vise ainsi à répondre à ce besoin par le développement d'un programme d'IBPA destiné aux élèves de 13 à 18 ans.

1.1 Soutenir le bien-être et la réussite de tous les élèves

Si le bien-être à l'école est un enjeu qui intéresse de plus en plus les milieux éducatifs, c'est en autres en raison de son lien étroit avec la réussite éducative de l'élève (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2021a, Espinosa, 2018; UNESCO, 2022), mais aussi parce qu'il est tributaire des capacités d'adaptation de l'enfant à l'école (CSE, 2020) et de sa disponibilité cognitive aux apprentissages (Connac, 2018; Diamond, 2016; Sousa, 2002). Les jeunes qui éprouvent du bien-être apprendraient plus facilement et seraient plus susceptibles d'avoir des comportements sociaux épanouissants (ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2016). Bien qu'il ne semble pas exister de définition du bien-être qui fasse consensus, les recherches actuelles permettent de déterminer qu'il s'agit d'un état de satisfaction individuelle, de nature émotive et cognitive, qui est influencé par de multiples facteurs (CSE, 2020; Espinosa et Rousseau, 2018). La définition donnée par le ministère de l'Éducation (2020) de la réussite éducative prend d'ailleurs en compte les dimensions affectives de celle-ci, puisqu'il y est dit qu'elle « englobe la réussite scolaire, mais va au-delà de la diplomation et de la qualification en tenant compte de tout le potentiel de la personne dans ses dimensions intellectuelles, cognitives, affectives, sociales et physiques » (p. 4). Ainsi, non seulement le bien-être est-il une condition de la réussite, mais il peut aussi être intégré à la visée même de la réussite éducative (Borri-Anadon et al., 2021).

Après deux ans d'une pandémie ayant affecté le bien-être et la scolarité des élèves, dont les élèves québécois, le *Plan de relance pour la réussite éducative* du ministère de l'Éducation (2021) fait du bien-être et de la santé mentale un des trois axes d'intervention prioritaires pour soutenir la réussite des élèves : « Il a été largement reconnu [...] qu'une bonne santé et un état de bien-être général constituaient le socle de toutes les autres actions à prioriser en éducation dans les prochains mois et les années à venir » (p. 14). Dans un

contexte où les profils des élèves sont de plus en plus diversifiés (CSE, 2016), la prise en compte du bien-être doit se faire dans une perspective inclusive, qui reconnaît l'unicité de tous les apprenants et leur offre des possibilités équitables de réussite (Borri-Anadon et al., 2021). Certains facteurs connus pourraient contribuer au bien-être, entre autres : des relations sociales saines, une image de soi positive, le fait de se sentir compétent et reconnu, pouvoir faire des choix et évoluer dans un environnement agréable (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2020; Espinosa et Rousseau, 2018; Ryan et Deci, 2001). Par ailleurs, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) relie étroitement le bien-être à la santé mentale, elle-même associée à la capacité de l'individu à mener une vie satisfaisante et à se développer adéquatement (CSE, 2020). Le bien-être scolaire est aussi défini par les personnes apprenantes en fonction de la qualité du climat scolaire, incluant la relation qu'ils entretiennent avec leurs pairs, mais aussi avec leurs enseignantes et leurs enseignants (Beaudoin et Galand, 2018; Borri-Anadon et al., 2021; Jennings, 2015; Rousseau, 2018b).

Afin de mieux comprendre les enjeux entourant le bien-être de l'élève à l'école, nous explorons dans ce premier chapitre : les enjeux entourant la diversité en milieu scolaire; la relation entre le bien-être, la santé mentale et la réussite éducative; les approches à privilégier pour soutenir le bien-être des élèves; la relation entre le bien-être de la personne enseignante et celui des élèves. Nous présentons également comment la classe peut devenir un espace d'inclusion et de prévention, et les facteurs à prioriser pour soutenir le bien-être de tous les élèves qui composent la classe.

1.1.1 Des élèves aux besoins plus diversifiés que jamais

Selon certains chercheurs, la prise en compte du bien-être de l'élève passe entre autres par la reconnaissance de la diversité des élèves et une réponse équitable aux besoins de chaque apprenant, quelles que soient ses caractéristiques individuelles (Borri-Anadon et al., 2021). Que ce soit en raison de l'augmentation des élèves ayant été identifiés handicapés ou en difficulté d'apprentissage ou d'adaptation (EHDAA), du

nombre croissant des élèves présentant des particularités, ou de l'hétérogénéité grandissante de la classe ordinaire, les élèves québécois paraissent avoir des besoins plus diversifiés que jamais, ce qui exige un changement dans la manière d'accompagner efficacement les élèves dans leur réussite (Bélanger, 2015; Bergeron et al., 2014; CSE, 2014, 2017, 2021b; Ducharme et Magloire, 2018). Comme l'ont démontré plusieurs études produites ces dernières années, la volonté inclusive de l'école québécoise se heurte à de nombreux obstacles, incluant un sous-financement des milieux scolaires, un manque d'effectifs tant au niveau du personnel enseignant que professionnel et de soutien, ainsi que la poursuite de pratiques pédagogiques qui tiennent plus de l'intégration scolaire que de l'inclusion scolaire (Bélanger, 2015; Bergeron et al., 2014; CSE, 2014, 2017, 2021b; Ducharme et Magloire, 2018). L'approche catégorielle majoritairement utilisée dans les écoles québécoises – et qui consiste à situer les élèves par rapport à une norme à partir de catégories fixes, souvent associée à un diagnostic (Borri-Anadon et al., 2021) – amène aussi la mise en place de mesures individuelles ciblées selon les difficultés spécifiques de l'élève, un modèle que le CSE (2017) juge peu efficace pour soutenir le développement du plein potentiel de chacun : « l'aide individualisée pour chaque élève, comme principal mode d'intervention, n'est plus possible, d'autant plus que les situations rencontrées par les équipes-écoles se sont complexifiées » (p. 15). Ainsi, l'enseignement à une diversité d'élèves demanderait plutôt à ce que l'école reconnaisse l'unicité de chaque élève et adapte ses interventions à la pluralité des apprenants (Borri-Anadon et al., 2021; Prud'homme et al., 2011).

Par ailleurs, bien que la majorité des élèves soit incluse en classe ordinaire, il existe toujours des parcours différenciés d'adaptation scolaire regroupant des élèves censés présenter des difficultés similaires. Les recherches sur ces parcours démontrent que les élèves y sont souvent plus à risque et qu'ils sont plus nombreux à présenter une mauvaise connaissance de soi, une faible estime personnelle et des difficultés motivationnelles (Rousseau et al., 2016). Toutefois, quel que soit le parcours scolaire, les défis de la scolarisation de l'ensemble des élèves sont manifestes, puisque seulement 51,1 % des

élèves identifiés comme EHDAA obtiennent un diplôme ou une qualification dans les sept ans suivant leur entrée au secondaire, contre 81,7 % pour l'ensemble des élèves (ministère de l'Éducation, 2021). De ce fait, plusieurs des élèves présentant des difficultés qui quittent le secteur des jeunes intègrent à un moment ou à un autre la formation générale des adultes (FGA), qui se retrouve avec une croissance de la clientèle adolescente présentant des défis divers (Rousseau et al., 2011).

Face à la nécessité de soutenir équitablement la réussite de tous les élèves, le CSE recommandait en 2017 d'agir dans une perspective d'éducation inclusive, qui englobe l'ensemble des interventions éducatives qui ont cours dans une école, et de privilégier des approches susceptibles de soutenir les élèves ayant des besoins particuliers au bénéfice de l'ensemble des élèves. Cette vision de l'éducation est d'ailleurs de plus en plus mise de l'avant, tant dans les pays européens qu'en Amérique du Nord, comme solution pour accueillir la diversité en classe (Bergeron et al., 2014). En 2021, le CSE précisait sa pensée en recommandant d'agir de manière préventive selon une approche universelle permettant de soutenir efficacement la réussite des élèves ayant des besoins particuliers, mais à partir d'interventions qui sont bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe ordinaire.

1.1.2 L'importance du bien-être et de la santé mentale sur la réussite

C'est aussi pour favoriser une approche préventive universelle que le CSE (2020) souligne l'importance de prendre en compte le bien-être et la santé mentale de tous les élèves, qu'ils présentent ou non une difficulté connue. Plusieurs recherches se sont intéressées au bien-être des élèves en difficulté d'apprentissage ou de comportement. Elles ont démontré que ces élèves présentent souvent des difficultés relationnelles, une mauvaise gestion des émotions, des difficultés comportementales, un sentiment d'exclusion de même qu'une faible estime de soi et une basse motivation scolaire (Beauchemin et al., 2008; Cevasco, 2017; ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2013; Wisner et Starzec, 2015). Les manifestations d'un trouble peuvent elles-mêmes présenter diverses formes venant interférer avec l'apprentissage scolaire et rendre

le respect des attentes du milieu plus difficile pour l'élève. Par exemple, les manifestations du trouble de déficit de l'attention avec hyperactivité (TDAH), que l'on retrouve fréquemment chez les élèves présentant des troubles de comportement, incluent couramment l'inattention, la difficulté à maintenir sa concentration, des difficultés de mémoire et d'organisation, une inhibition comportementale, des difficultés d'autocontrôle et une faible tolérance aux délais de gratification (Massé et al., 2014). Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage sont aussi plus susceptibles de ressentir du stress ou de l'anxiété (Beauchemin et al., 2008). Par ailleurs, le stress chronique est associé à une augmentation de l'incidence des troubles psychiatriques et peut exacerber les difficultés déjà présentes (Dumont, 2018).

Les élèves éprouvant des difficultés scolaires ne sont toutefois pas les seuls à présenter une fragilité au niveau de la santé mentale puisque la détresse psychologique, qui inclut le stress et l'anxiété, est aussi présente chez des élèves qui n'ont aucun diagnostic et qui réussissent bien à l'école. Selon Statistiques Canada (2014), avant la pandémie de COVID-19, près du quart des personnes adolescentes de 15 à 19 ans (24 %) décrivait déjà son quotidien comme « assez ou extrêmement stressant ». Les principales sources de stress sont à la fois extrinsèques (évaluations, interactions avec les pairs, climat scolaire, etc.) et intrinsèques (difficultés scolaires, pression de performance, etc.). L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2019) indique aussi que 29 % des élèves présentaient avant la pandémie un niveau élevé de détresse psychologique et que 17 % avaient reçu un diagnostic de troubles anxieux. Dans les deux cas, il s'agit d'une augmentation de 8 % par rapport aux statistiques de 2010-2011. Avec la pandémie, le taux de détresse déclaré par les élèves québécois serait passé de 29 % à 69,8 % selon une étude de Laurier et Pascuzzo (2021) réalisée à l'aide de l'Indice de détresse psychologique utilisée par l'ISQ. Les quatre facteurs considérés sous le vocable de détresse psychologique sont les symptômes dépressifs et anxieux, l'irritabilité et les problèmes cognitifs (Laurier et Pascuzzo, 2021). Si cette étude présente des chiffres alarmants, de nombreuses autres études s'étant

intéressées aux impacts de la pandémie sur la santé mentale des élèves font état d'une augmentation générale de la détresse psychologique et d'une baisse de motivation à tous les niveaux scolaires (CSE, 2021a, 2021b; ministère de l'Éducation, 2021; Rousseau, Beaudoin et al., 2021). Cette situation est aussi bien présente à la FGA, où il est constaté une hausse de l'anxiété, des problèmes d'abandon, d'absentéisme, d'assiduité et de persévérance, en plus de difficultés d'apprentissage et de motivation (CSE, 2021b).

Les élèves ayant une difficulté diagnostiquée ou reconnue sont plus susceptibles de se faire proposer des services psychoéducatifs, par contre les élèves qui sont en réussite scolaire, mais qui présentent une vulnérabilité psychologique peuvent plus facilement passer inaperçus (Couture, 2019; CSE, 2017). Or, la recherche démontre que les personnes adolescentes sont plus susceptibles de vivre du stress en raison des nombreux changements qu'elles expérimentent à ce moment de leur vie (Broderick et Jennings, 2012; Leclaire et Lupien, 2018; Lupien, 2020; Paquin, 2018). Celles qui vivent du stress sur une base régulière ont plus de difficulté à gérer leurs émotions, à se concentrer, à utiliser des stratégies d'adaptation efficaces, à affronter les obstacles qui se présentent à elles et sont moins disponibles aux apprentissages (Diamond, 2016; Turgeon et Gosselin, 2015; Lupien, 2021). Au contraire, l'élève qui éprouve un sentiment de bien-être à l'école sera plus disposé à apprendre et à s'engager dans sa réussite scolaire (Espinosa et Rousseau, 2018). De ce fait, la prise en compte du bien-être chez les élèves et la mise en place de stratégies pour répondre à cet enjeu, que ce soit de manière préventive ou curative, demande à ce que l'établissement scolaire priorise le bien-être au même titre que la réussite scolaire comme étant deux parties d'une même équation, et ce, tant pour les élèves que pour les différents acteurs scolaires qui les accompagnent.

1.1.3 La prise en compte du bien-être des enseignant.es pour soutenir la réussite de l'élève

Lorsque l'on s'intéresse au bien-être de l'élève, deux facteurs importants extérieurs à l'élève lui-même sont à considérer, soit le climat de classe ainsi que la relation personne enseignante-élève (Beaudoin et Galland, 2018; Borri-Anadon et al., 2021; Jennings, 2018). La personne enseignante a à gérer les interactions au sein de sa classe, mais aussi à réguler ses propres affects de manière à favoriser l'apprentissage des élèves et à développer une relation positive avec eux, ce qui demande un effort cognitif qui s'ajoute à sa charge de travail déjà importante, mais aussi au sentiment d'impuissance souvent ressenti devant l'hétérogénéité de la classe (CSE, 2021c; Jennings, 2015, 2018; Prud'homme et al., 2011). L'enseignement serait d'ailleurs une des professions les plus stressantes (CSE, 2021c) en raison, entre autres choses, de la charge émotionnelle de la tâche. En effet, l'enseignement est basé sur une interaction humaine et dans le contexte de la classe, cette interaction est teintée par les émotions portées individuellement à la fois par les élèves et par la personne enseignante (CSE, 2021c; Jennings, 2015, 2018). De plus, le CSE (2021c) pointe la violence comme un élément influant sur le bien-être des personnes enseignantes. La violence fait ici référence à des comportements perturbateurs tels que le manque de respect, la nonchalance, le bruit continu, l'agressivité et parfois la violence physique (coups, bousculades, bris de biens personnels).

Dans les écoles québécoises, 60 % des personnes enseignantes ressentiraient au moins un épisode d'épuisement professionnel par mois, alors que 20 % en ressentiraient un par semaine (Janosz et al., 2017). Ce sont 20 % des employés du milieu scolaire (personnes enseignantes comprises) qui songeraient à changer de profession dans les cinq premières années de pratique en raison du stress et de l'épuisement professionnel (Leclaire et Lupien, 2018). Pour les personnes enseignantes qui demeurent dans la profession, l'épuisement et le stress peuvent aussi avoir un impact sur la motivation, les capacités à répondre aux besoins des élèves, la sensibilité et le soutien accordés aux élèves, ainsi que sur le sentiment d'efficacité personnelle et l'efficacité dans son rôle (Cevasco, 2017;

Diamond, 2014; Flook et al., 2013; Emerson et al., 2020; Janosz et al., 2017). À l'inverse, la capacité des personnes enseignantes à régulariser leurs émotions amène un sentiment plus élevé d'efficacité personnelle, lui-même associé à une plus grande persévérance de la personne enseignante face aux élèves présentant des difficultés, ainsi qu'à une amélioration des comportements en classe de ces élèves (Emerson et al., 2020; Jennings, 2015, 2018).

En contexte de diversité scolaire, il nous semble pertinent de souligner que l'expérience de vie en classe, grandement influencée par la composition de la classe et l'attitude de la personne enseignante et des élèves, serait un des plus importants déterminants de l'épuisement professionnel (Janosz et al., 2017). Ainsi, si comme le suggèrent plusieurs recherches, le stress des personnes enseignantes et des autres adultes gravitant autour de l'élève peut influencer le stress des élèves (Broderick et Jennings, 2012, Leclaire et Lupien, 2018), et si pour enseigner la régulation émotionnelle il faut soi-même en être capable (Espinosa, 2018; Jennings, 2015, 2018), il est alors important de s'occuper du stress des acteurs du milieu scolaire. Selon les recherches de Jennings (2015, 2018), agir à la fois sur l'attitude des élèves et celle des personnes enseignantes aurait un effet positif sur le bien-être de chacun et, par le fait même, sur le climat de classe. Ces recherches sont cohérentes avec d'autres menées au Québec, qui démontrent que le bien-être de la communauté éducative et celui des élèves sont interdépendants et que « plus les relations entre les apprenant.e.s sont empreintes de réciprocité et de respect, plus [...] le niveau de bien-être sera élevé » (Borri-Anadon et al., 2021, p. 26). C'est dans cette perspective que le CSE (2021c) recommande le développement des compétences sociales et émotionnelles chez le personnel enseignant, et que le ministère de l'Éducation fait du bien-être du personnel scolaire une priorité pour la réussite des jeunes (2021b).

1.1.4 Le lieu tout indiqué que constitue la classe au secondaire pour les interventions préventives en santé mentale

Que ce soit pour favoriser la réussite éducative de la diversité des élèves qui la composent ou pour favoriser le bien-être des élèves et du personnel scolaire, la classe doit donc faire un espace aux interventions préventives qui supportent le développement socioémotionnel. Comme lieu central de la vie des jeunes, le milieu scolaire semble être particulièrement indiqué pour y implanter des programmes préventifs rejoignant un grand nombre et une diversité de jeunes pour un coût relativement bas (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Sapthiang et al., 2019; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; UNESCO, 2022). Broderick et Jennings (2012) soulignent d'ailleurs que les programmes universels de prévention agissent sur les comportements scolaires, les relations interpersonnelles et la réussite. Cependant, les auteures mentionnent que si plusieurs programmes existent au primaire, peu sont offerts au secondaire, alors que cette période est cruciale sur le plan du développement. En effet, en raison de la plasticité importante du cerveau en développement rapide à la puberté, de plus en plus de chercheur.euse.s recommandent que des interventions préventives au niveau de la santé mentale soient offertes en milieu scolaire secondaire (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Jennings, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Comme mentionné précédemment, les nombreux changements à la fois neurologiques et biologiques vécus à l'adolescence, mais aussi la sensibilité accrue au stress et la vulnérabilité émotionnelle de cette période de la vie, en font selon plusieurs une période particulièrement indiquée pour enseigner aux jeunes à mieux gérer leurs émotions et le stress ressenti (Bluteau et al., 2015; Leclaire et Lupien, 2018).

Trois niveaux de prévention peuvent être mis de l'avant en milieu scolaire : la prévention universelle (tous les élèves), sélective (élèves qui présentent des facteurs de risque) ou indiquée (élèves qui présentent des difficultés particulières) (Lau et Rapee, 2011, cités dans Turgeon et Gosselin, 2015). En ce moment, dans les écoles, les méthodes mises de l'avant sont principalement sélectives ou indiquées (Broderick et Jennings, 2012;

Leclaire et Lupien, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). En plus des interventions pratiquées individuellement par des personnes majoritairement formées en éducation spécialisée, en psychoéducation, en orientation scolaire et en psychologie, on retrouve des interventions effectuées en groupe en dehors de la classe qui peuvent utiliser des programmes ayant pour objectif d'agir sur une difficulté en particulier, des ateliers développés sur mesure ou encore des groupes de discussion. Le CSE (2017) constate pourtant que la rareté des ressources disponibles et les modalités actuelles d'organisation des services font que les interventions réalisées auprès des élèves en difficulté (sélectives ou indiquées) sont de portée réduite et qu'elles ne répondent pas à l'ensemble des besoins. Plutôt que de mettre en place des mesures pour soutenir les élèves une fois qu'ils présentent des difficultés, il est ainsi recommandé d'intervenir en amont pour limiter le nombre d'élèves qui auront besoin d'une intervention plus intensive, et d'opter pour des pratiques susceptibles d'influencer à la hausse le taux de réussite de chaque élève qui compose la classe (CSE, 2017, 2021a). Il serait en outre plus bénéfique et moins stigmatisant d'offrir des programmes de prévention universelle rejoignant aussi les élèves qui ne présentent pas de difficulté que de cibler seulement les élèves à risque (Sapthiang et al., 2019). Par ailleurs, l'utilisation de l'approche de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) appliquée à la pédagogie apparaît être un choix judicieux pour soutenir le caractère universel des activités préventives réalisées en classe. La CUA permet en effet d'anticiper les obstacles à l'apprentissage en offrant une variété de modalités d'enseignement et d'apprentissage, ce qui permet de répondre aux besoins de la diversité des personnes apprenantes de la classe (Bergeron et al., 2017).

Dans une enquête sur la santé mentale des enfants et des adolescent.e.s québécois menée en 2019, Couture souligne que bien que la majorité des jeunes de la classe ne manifesteront pas de trouble émotionnel sérieux et ne recevront pas de diagnostic menant à la catégorisation EHDAA, la prévalence des troubles anxieux (entre 2,9 % et 33 % avant la pandémie) qui surviennent à un âge médian de 11 ans et augmentent progressivement à l'adolescence justifierait l'utilisation d'interventions universelles de nature préventive

auprès de l'ensemble des élèves. On voit aussi dans ces interventions scolaires préventives un moyen de diminuer le surdiagnostic constaté dans les milieux scolaires par une réponse aux besoins physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs des jeunes (CSE, 2020). Avec la pandémie qui a obligé les personnes adolescentes à s'adapter à de nombreux bouleversements de leur quotidien (les mesures sanitaires ayant été plus nombreuses et changeantes dans les écoles secondaires que primaires) ainsi que le taux de détresse psychologique rapporté, le CSE réitère l'importance du développement des compétences sociales et émotionnelles que sont l'expression, la compréhension et la régulation de ses émotions et de celles des autres, spécifiant qu'il s'agit là des outils « permettant aux jeunes de se protéger, de par une réponse aux besoins physiques, émotionnels, sociaux et cognitifs des enfants » (CSE, 2021b, p. 79).

1.1.5 L'intérêt de cibler différents facteurs de prévention universelle

Agir en amont des difficultés et offrir des programmes préventifs qui soient universels demande de cibler de manière juste les facteurs qui auront le plus d'impact pour les élèves en difficulté certes, mais aussi pour l'ensemble des élèves de la classe. On estime d'ailleurs qu'il est peu probable qu'une intervention ne ciblant qu'un seul facteur de protection ou de risque soit suffisante pour prévenir ou réduire la détresse psychologique (Couture, 2019). Le développement des compétences sociales et émotionnelles, la capacité d'autorégulation du stress et des émotions de même que le développement de comportements autodéterminés semblent constituer des facteurs universels de protection susceptibles d'appuyer le bien-être et la réussite des élèves en difficulté, tout en étant bénéfiques à l'ensemble des élèves de la classe.

Le développement des compétences sociales et émotionnelles priorisé par le CSE (2021b) s'appuie sur les travaux de nombreux.euses chercheur.euses et trouve écho dans la littérature scientifique. De ce fait, la compréhension que l'élève a de ses émotions, tout comme des émotions d'autrui, est aujourd'hui reconnue comme un des facteurs déterminants de son bien-être et de sa réussite scolaire (Espinosa, 2018; Pons et al., 2005;

Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Les émotions ont en outre une incidence sur l'apprentissage en agissant sur l'attention et la motivation, en plus d'affecter l'utilisation des stratégies d'apprentissage et l'autorégulation des apprentissages (Diamond, 2014; Espinosa, 2018). Lorsque l'élève est stressé, préoccupé ou triste, les fonctions exécutives, centrales dans les apprentissages, sont les premières touchées et ce sont elles qui en souffrent le plus (Diamond, 2014). Par ailleurs, l'état émotionnel d'un élève agit sur son sentiment d'efficacité personnelle, un élément des plus importants pour son bien-être et sa motivation (Espinosa, 2018).

Comme nous venons de le mentionner, le stress constitue un autre facteur important qui peut avoir un impact négatif sur le bien-être et la réussite scolaire si l'élève n'arrive pas à le réguler. Bien que le stress soit individuel, ses nombreuses conséquences sur le bien-être de l'élève, mais aussi sur ses apprentissages et son fonctionnement scolaire, en font un enjeu qui doit être pris en compte de manière globale par le milieu scolaire (Dumont, 2018; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; Turgeon et Gosselin, 2015). Tout comme pour les émotions difficiles, un stress répété a des effets négatifs sur les fonctions exécutives (Arnstent et Shanky, 2004, cités dans Broderick et Jennings, 2012; Diamond, 2014). Parmi les effets du stress à l'adolescence, on retrouve aussi un sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi moindre, un doute en ses habiletés scolaires, de plus faibles résultats scolaires, des difficultés à se concentrer et à résoudre des problèmes, de même que des effets somatiques tels que des maux de tête, de l'irritabilité ou de la difficulté à dormir (Diamond, 2013; Dumont, 2018; Lopez, 2015). Ainsi, développer les capacités d'autorégulation de l'élève lui permettra de réguler ses émotions, mais aussi de mieux faire face au stress, ce qui aura un impact positif sur son bien-être individuel et sa disponibilité cognitive aux apprentissages, mais aussi sur ses interactions sociales (Deci et al., 2015).

Finalement, le développement de l'autodétermination est aussi élément fondamental de la réussite éducative. L'autonomie, la capacité de faire des choix en

fonction de ses besoins, l'autorégulation et la motivation sont entre autres au cœur de la définition de l'autodétermination, qui est un facteur de persévérance et de motivation scolaires non négligeable, en plus d'être associé à une meilleure santé mentale (Deci et al., 2015; Rousseau et Espinosa, 2018). Définie comme une « combinaison de capacités, connaissances et croyances qui permet à une personne de s'engager dans la poursuite d'un but, de s'autoréguler et d'adopter des comportements autonomes » (Field et al., 1998, p. 2, cités dans Rousseau, 2018b), l'autodétermination implique une reconnaissance de ses forces mais aussi de ses limites, de même qu'une confiance en ses capacités personnelles (Rousseau, 2018b).

Ces mêmes facteurs s'appliquent au personnel enseignant dont le bien-être, rappelons-le, affecte de manière importante celui des élèves (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2021b; Jennings, 2015). Jennings (2015, 2018) insiste d'ailleurs sur l'importance pour la personne enseignante de développer ses propres capacités de régulation émotionnelle afin de pouvoir guider les élèves dans leur apprentissage et de favoriser les expériences vicariantes au sein de la classe.

1.2 Les IBPA en milieu scolaire : une approche novatrice pour soutenir le bien-être et la réussite

De plus en plus populaires auprès des milieux scolaires, tant pour les élèves que pour les personnes enseignantes, les IBPA sont une approche prometteuse pour agir sur ces facteurs de protection universelle, particulièrement si elles sont intégrées à l'intérieur de la classe (Carsley et al., 2018; Gosselin et Turgeon, 2015; Jennings, 2015). Ainsi, la présence attentive, mieux connue du grand public sous les termes de pleine conscience ou de *mindfulness* en anglais, est une approche reconnue pour aider l'individu à gérer son stress, mais aussi ses émotions par différentes techniques favorisant l'autorégulation, comme la méditation, des pratiques respiratoires et des mouvements réalisés en présence attentive (Bishop et al., 2004; Kabat-Zinn, 1996). La pratique de la présence attentive aurait aussi un impact positif sur des éléments de l'autodétermination comme la connaissance de soi et le développement d'objectifs liés à ses besoins, puisqu'elle amène

une pratique d'observation de soi, bienveillante et sans jugement (Deci et al., 2015). En outre, les recherches en neurosciences ont démontré des effets cognitifs bénéfiques pour les adultes, et les plus récentes recherches sur l'utilisation de la présence attentive chez les adolescents tendent à démontrer des effets similaires, entre autres sur les fonctions exécutives (Mak et al., 2018; Marusak et al., 2018). Chez les élèves présentant un diagnostic de TDAH, les IBPA tendent à démontrer des effets positifs sur l'autorégulation, tant au niveau de l'attention que du comportement (Beauchemin et al., 2008; Zylowska et al., 2008). D'ailleurs, plusieurs études font mention d'une diminution de l'agressivité et de comportements sociaux améliorés pour les élèves présentant des difficultés d'ordre comportemental (Leland, 2015; Klingbeil, Fisher et al., 2017; Klingbeil, Renshaw et al., 2017). Chez les enseignant.e.s, la pratique de la présence attentive diminuerait le stress et la fatigue émotionnelle, en plus d'augmenter la tolérance aux comportements dérangeants et le sentiment d'efficacité personnelle (Flook et al., 2013; Jennings, 2015; Renshaw et Cook, 2017).

La définition la plus largement répandue de la présence attentive est celle donnée par Kabat-Zinn (1996), qui la décrit comme le fait de « faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent et sans jugements de valeur » (p. 22). La présence attentive repose donc sur deux dimensions qui sont complémentaires, soit l'attention et l'acceptation (Bishop et al., 2004). Les effets des pratiques basées sur la présence attentive sont maintenant soutenus par des données scientifiques pour une multitude d'applications auprès de la clientèle adulte. Parmi les effets les plus documentés, on compte une meilleure gestion du stress, une augmentation de la concentration et de la mémoire, une meilleure capacité d'autorégulation, un impact positif sur les capacités d'apprentissage et des effets sur la connaissance de soi (Arden, 2016; Grégoire, Lachance et al., 2016; Paquin, 2018). Ces bénéfices, qui sont chacun des facteurs documentés de la réussite scolaire, ont amené un intérêt grandissant pour l'utilisation des IBPA dans les écoles, et les recherches effectuées auprès de la clientèle scolaire se sont multipliées au cours de la dernière décennie. Les méta-analyses et les revues de littérature sur les effets

des IBPA auprès des élèves de 12 à 19 ans arrivent majoritairement au même constat, soit que ces études présentent généralement des effets bénéfiques qui soutiennent l'utilisation des IBPA à l'école, mais que des recherches plus approfondies sont nécessaires afin de créer une preuve scientifique solide de leurs bienfaits (Borquist-Conlon et al., 2019; Cooper et al., 2018; Klingbeil et al., 2017; Semple et al., 2017; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; van Loon et al., 2021). En effet, les études menées auprès de la clientèle scolaire utilisent une grande variété de méthodologies, en plus de présenter des différences notables dans les interventions mises en place et des différences dans les profils de clientèle étudiés, ce qui nuit à la comparaison des résultats et à l'établissement d'une preuve scientifique solide.

Néanmoins, puisque des effets positifs multiples sont démontrés auprès des adultes et que les bénéfices recensés par les recherches auprès des jeunes d'âge scolaire sont suffisamment nombreux pour appuyer leur utilisation en classe, les IBPA constituent un moyen d'intervention de plus en plus populaire dans les milieux scolaires. Ainsi, en 2019, le gouvernement du Royaume-Uni a annoncé une mise à l'essai à grande échelle (370 écoles) d'un programme scolaire d'IBPA pour soutenir la santé mentale et le bien-être des jeunes (gouvernement du Royaume-Uni, 2019). Plus près de nous, au Nouveau-Brunswick, le gouvernement annonçait à l'hiver 2022 la création d'un Centre d'excellence pour soutenir la santé des élèves et dans lequel la présence attentive est présentée comme un outil pour faire face au stress et aux crises de notre époque. Aux États-Unis, où de nombreuses études sur l'utilisation des IBPA en milieu scolaire sont menées, plusieurs programmes ont été développés spécifiquement pour les milieux scolaires et adaptés pour les élèves du primaire et du secondaire. Parmi les plus utilisés, on y retrouve *The Mindful Schools Curriculum* (Sopher et Brensilver, 2019), *Learning to breathe* (Broderick, 2013) et *Mind-Up* (The Hawn Foundation, 2011). Au Québec, ce domaine d'étude commence à peine à susciter de l'intérêt, les premières et rares études produites directement sur l'utilisation d'IBPA en milieu scolaire ayant été publiées au cours des sept dernières années, selon notre recension des écrits. Au primaire, l'intérêt pour l'utilisation de la

présence attentive semble de plus en plus présent et l'offre d'ateliers utilisant la présence attentive est nombreuse, pensons entre autres à *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés* de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016). Pour le secondaire, le programme *Hors Piste*, destiné à diminuer le stress et l'anxiété au primaire, secondaire et postsecondaire, a été développé par le Centre RBC d'expertise universitaire en santé mentale de l'Université de Sherbrooke et lancé en 2020. Ce programme utilise quelques éléments de présence attentive parmi différentes approches d'intervention, et les ateliers sont offerts de manière ponctuelle (seulement 10 ateliers destinés à la prévention universelle du stress et de l'anxiété sont répartis sur tout le premier cycle). Nos recherches documentaires indiquent donc qu'il n'existerait pour l'instant qu'un seul programme francophone destiné aux adolescent.e.s et utilisant la présence attentive comme principal moyen d'intervention, soit le MBSR-T, un programme d'abord conçu pour être utilisé en clinique et dont l'application en milieu scolaire semble poser plusieurs défis de faisabilité (Paquin, 2018)⁴. Pourtant, une méta-analyse menée par Carsley et al. (2018) portant sur un corpus final de 24 études quantitatives conduites auprès de jeunes de 6 à 18 ans montre que les interventions ayant été menées auprès d'élèves adolescents de 15 à 18 ans présentaient des résultats plus significatifs sur des déterminants de la santé mentale et du bien-être que celles effectuées auprès des jeunes d'âge primaire (6-10 ans).

1.3 Questions de recherche

Considérant que le bien-être des élèves est un objectif inscrit dans la définition de la réussite éducative retenue par le ministère de l'Éducation du Québec et que le bien-être est un facteur important pour soutenir la réussite éducative elle-même; considérant les besoins des élèves, mais aussi des personnes enseignantes, au niveau du bien-être et de la santé mentale; considérant qu'une approche de prévention universelle offerte à l'ensemble

⁴ La recherche des programmes existants a été réalisée au début de ce projet, soit en 2019 et au début de l'année 2020. Il est possible que d'autres programmes francophones aient été développés et pour les milieux secondaires depuis.

des élèves est recommandée par le CSE; considérant que les IBPA sont reconnues pour agir sur des facteurs de préventions universels soutenant la réussite des élèves, mais aussi le bien-être des personnes enseignantes, et que ces approches seraient plus efficaces pour les jeunes adolescent.e.s; et considérant qu'il n'existe pas de programme d'IBPA francophone destiné au milieu scolaire secondaire, ce projet propose de répondre à l'absence de programme francophone d'intervention basée sur la présence attentive. Il prévoit ainsi le développement d'un programme de prévention universel d'IBPA, adapté à la fois aux jeunes de 12 à 19 ans et au contexte scolaire québécois, pouvant s'adresser tant aux élèves ne présentant aucune problématique particulière qu'aux élèves rencontrant des difficultés.

Pour y arriver, ce projet de recherche souhaite d'abord répondre à la question suivante : Comment les interventions basées sur la présence attentive peuvent-elles être adaptées efficacement à l'enseignement en classe au Québec pour rejoindre l'ensemble des élèves de 12 à 19 ans, et ce, sans diluer l'approche et les composantes qui font le succès des programmes reconnus dans la littérature scientifique?

Afin de répondre à cette grande question, nous devons aussi répondre aux sous-questions suivantes :

1. Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire?
2. Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique?
3. Quelles sont les conditions pour qu'une intervention basée sur la présence attentive ait un impact significatif chez l'élève du secondaire?
4. Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu secondaire autant qu'à la FGA?
5. Comment un même programme peut-il rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves?

6. Quels sont les impacts autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes?

Le premier article de ce mémoire répondra aux trois premières questions à partir de la recension des écrits réalisée et de l'analyse des programmes existants. Le second article répondra aux questions 4 et 5 et se penchera plus particulièrement sur les phases de structuration et de développement du programme. Le dernier article répondra à la dernière question par la présentation des résultats des mises à l'essai réalisées en milieu scolaires.

CHAPITRE 2 : CADRE DE RÉFÉRENCE

Le cadre de référence sur lequel ce projet de RD s'appuie comporte plusieurs concepts liés notamment aux facteurs de protection sur lesquels il est souhaité d'agir, aux IBPA ainsi qu'à l'approche de la CUA, qui semble l'approche pédagogique à privilégier pour développer un programme de prévention universelle.

Dans un premier temps, les trois facteurs de protection retenus, soit la compétence émotionnelle, la gestion du stress et le développement de l'autodétermination, seront tour à tour détaillés. Pour chaque facteur, une définition sera d'abord offerte, puis nous verrons comment ce facteur se présente à l'adolescence pour finalement aborder son interaction avec les apprentissages scolaires.

Dans un deuxième temps, les interventions basées sur la présence attentive seront approfondies. Après avoir fait un survol de l'historique et des origines des IPBA, nous aborderons quelles sont les approches privilégiées par la présence attentive, quels sont les effets documentés pour les adolescent.e.s de l'utilisation des IBPA sur les fonctions exécutives, la régulation émotionnelle, le stress et l'autodétermination ainsi que pour les enseignant.e.s, avant de s'intéresser aux approches utilisées en milieu scolaire. Les études citées dans cette partie seront présentées de manière plus approfondie dans le premier article.

Dans un troisième et dernier temps, nous aborderons l'approche de la CUA, ce qui nous permettra ultérieurement de définir les stratégies à privilégier pour le développement du programme.

2.1 La compétence émotionnelle

S'intéresser au bien-être de l'élève à l'école amène inévitablement à se pencher sur les émotions vécues par les jeunes et à situer leur importance en contexte scolaire. Nous parlons de compétence émotionnelle pour décrire la capacité de l'individu à comprendre et réguler ses émotions (Pons et al., 2015), une compétence que nous

commencerons par définir plus en profondeur avant d'expliquer comment elle se développe à l'adolescence. Cette compréhension nous permettra par la suite d'aborder l'influence des émotions sur les apprentissages scolaires et de dégager des pistes d'intervention pour accompagner l'élève dans le développement de sa compétence émotionnelle.

2.1.1 Qu'est-ce que la compétence émotionnelle?

L'émotion est un phénomène multicomponentiel adaptatif qui touche à la fois l'expérience subjective (les sentiments), la réponse physiologique et les réactions expressives et comportementales (Espinosa, 2018; Wagener, 2015). Bien qu'il n'existe pas de consensus théorique sur la définition et l'expression émotionnelle, nous reconnaissons néanmoins généralement dans la littérature cinq à six émotions primaires : la joie, la tristesse, la peur, la colère, la surprise et le dégoût, leur combinaison formant des nuances qui traduisent une panoplie d'autres émotions plus subtiles (Boekaerts, 2010). Par exemple, le mélange joie (de ce qui a été) et de tristesse (de ce qui est perdu) sont les émotions à l'origine de la mélancolie. Chaque émotion peut être éprouvée selon un continuum d'intensité allant du plus subtil au plus intense (Jennings, 2015). Il n'y a pas d'émotions négatives ou positives en soi, mais plutôt des émotions déplaisantes ou plaisantes selon leur valence (Pekrun, 2014). La fonction première des émotions est de permettre à l'individu de s'adapter à son environnement, de détecter des dangers, de préparer l'organisme à faire face à une situation donnée, de guider les interactions sociales et de mémoriser les événements marquants dans le but de conserver son intégrité corporelle et mentale (Gaussel, 2018; Pons et al., 2005).

L'expérience émotionnelle naît de l'évaluation rapide, consciente ou inconsciente que l'individu fait d'une situation et non de la situation elle-même (Espinosa, 2018; Jennings, 2015). La cognition est donc à l'œuvre dans l'émotion, puisque cette dernière dépend de la compréhension et de la signification que le sujet donne à ce qu'il vit, voit et entend (Espinosa, 2018). Ainsi, l'émotion est une expérience subjective unique qui varie

d'un individu à l'autre en termes de contenu, d'intensité, de durée et de fréquence (Espinosa, 2018; Pekrun, 2014). C'est en raison du rôle de la cognition dans la charge émotionnelle que l'on parle de compétence émotionnelle, définie comme une capacité individuelle pouvant se développer (Gaussel, 2018). Selon Saarni (1998, cité dans Pons et al., 2005) la compétence émotionnelle est l'expression de cinq capacités interdépendantes : ressentir les émotions, exprimer les émotions, contrôler l'expression des émotions, réguler le ressenti des émotions et comprendre les émotions. Deux composantes sont fondamentales dans la compétence émotionnelle, soit la compréhension des émotions et la régulation des émotions (Pons et al., 2015).

Pour comprendre les émotions, il faut savoir reconnaître leur nature, leurs causes et leurs conséquences (Pons et al., 2015). La régulation de l'émotion est donc une composante importante du processus émotionnel. Conséquemment, une émotion n'est pas simplement ressentie, elle fait l'objet d'une intervention, de manière volontaire ou non, de la part de l'individu qui se trouve à agir sur l'expérience vécue (Wagener, 2015). La régulation émotionnelle est définie par Pons et al. (2005) comme « la capacité, plus ou moins automatique ou consciente à utiliser des stratégies comportementales, psychologiques et sociales pour initier, maintenir ou transformer [...] des émotions, leur valence, intensité, temporalité, orientation » (p. 122). Elle permet à l'individu de choisir la réaction à avoir dans une situation donnée, plutôt que de réagir instinctivement ou impulsivement (Diamond, 2016).

La régulation se produit à travers un processus par lequel l'individu évalue et modifie l'intensité et la durée de ses réponses émotionnelles spontanées (CSE, 2020). La fonction première de ce processus est de réduire la distance entre les émotions moins désirées mais présentes, et les émotions désirées, sans pour autant faire disparaître les émotions ressenties (Pons et al., 2015). Les personnes capables d'identifier leurs émotions, de les comprendre et de les réguler si elles ne sont pas adaptées au contexte vont avoir une meilleure capacité d'adaptation (Gaussel, 2018).

2.1.2 Comment se développe la compétence émotionnelle à l'adolescence?

Les définitions de l'adolescence varient. Pour l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'adolescence s'étend de 10 à 19 ans. Elle constitue une période de transition et de maturation à la fois physique, psychique et cognitive (Devernay et Viaux-Savalon, 2014). Dès l'âge d'environ 2 ans, l'enfant serait capable de reconnaître quatre émotions de base que sont la joie, la tristesse, la colère et la peur. Les émotions complexes (par exemple l'ennui) pourront être reconnues plus tard dans le développement de l'enfant, soit vers 11 ou 12 ans. Par ailleurs, les émotions peuvent aussi être ambivalentes, conflictuelles et influencées par une multitude de facteurs dont il faut tenir compte pour être capable de les reconnaître, les comprendre et les réguler (Pons et al., 2004). Si au début de l'adolescence les jeunes ont développé une maturité affective qui leur permet de reconnaître les émotions et de porter une réflexion sur la réponse adéquate à y donner, le cerveau poursuit sa maturation au niveau des fonctions de contrôle cognitif jusqu'à environ 25 ans, rendant les personnes adolescentes plus réactives aux éléments émotionnels d'une situation et moins aptes à réguler leurs émotions (Dumontheil, 2020; Frank et al., 2021; Habib, 2017; Virat et Clerc, 2017). On observe ainsi à l'adolescence une plus grande activité de l'amygdale, une région du cerveau particulièrement sensible aux stimulus, alors qu'en parallèle, il y a une plus faible activation de régions cérébrales qui sous-tendent le contrôle cognitif (Dumontheil, 2021; Habib, 2017). C'est le contrôle cognitif qui permet la résistance aux réponses automatisées, impulsives et mal adaptées (Habib, 2017). Or, celui-ci est moins performant à l'adolescence du fait que la connexion entre les régions préfrontales et limbiques est toujours en développement (Dumontheil, 2021; Virat et Clerc, 2017).

L'inhibition émotionnelle permet de limiter l'intensité d'une réaction émotionnelle et elle implique la participation de différentes régions du cerveau liées, entre autres, à la prise de décision. D'un côté, les noyaux centraux dans le système limbique vont pousser les personnes adolescentes à avoir des comportements amenant une gratification

immédiate, alors que de l'autre, le cortex préfrontal, qui permet l'évaluation rationnelle des conséquences des actions, n'est pas suffisamment développé pour réguler l'impulsion. Cette capacité de contrôle s'acquiert au fur et à mesure que le cortex préfrontal augmente de volume et que la myélinisation⁵ se développe, permettant une connexion entre le cortex préfrontal, responsable de l'autorégulation, et le striatum, un des noyaux impliqués dans la recherche de gratification (Dumontheil, 2021; Virat et Clerc, 2017). Le contrôle inhibiteur est une des fonctions exécutives les plus importantes; elle permet de contrôler l'attention, les comportements, les pensées et les émotions en empêchant d'agir de manière impulsive, que l'impulsion provienne d'un réflexe interne ou d'une influence externe pour plutôt agir de la manière la plus appropriée et/ou utile selon les circonstances (Diamond, 2013).

2.1.3 Quelle est l'influence des émotions sur les apprentissages?

Puisque les émotions et la cognition sont étroitement liées, il n'est pas étonnant qu'elles soient aussi en interaction dans les processus d'apprentissage (Boekaerts, 2010; Gausse, 2018; Hinton et Fischer, 2010). Les émotions influencent les capacités d'attention, la motivation à apprendre et les stratégies d'apprentissage utilisées, et elles affectent la régulation des apprentissages (Pekrun, 2014). Ainsi, lorsque l'élève a une émotion forte (même positive) ou une émotion à valence négative (tristesse, colère, solitude, etc.) et lorsqu'il est stressé, les fonctions exécutives – essentielles pour l'apprentissage – seront les premières affectées, en commençant par l'attention (Diamond et Ling, 2016; Dionne et Bergevin, 2018; Espinosa, 2018; Frank et al., 2021). Les fonctions exécutives se réfèrent à une série de processus mentaux permettant de raisonner, résoudre des problèmes et planifier (Diamond, 2013). Ces fonctions seront détaillées dans la section 2.4.2.1, mais retenons pour le moment qu'elles jouent un rôle important dans l'apprentissage et qu'elles sont affectées par la charge émotionnelle.

⁵ La myéline est une substance composée de lipides et de protéines, gainant certaines fibres nerveuses. <<https://www.larousse.fr/encyclopedie/medical/my%C3%A9line/14673>>.

Les personnes adolescentes traitent les émotions différemment des plus jeunes et des adultes en raison de la réactivité plus grande du système limbique et de l'amplification des réflexes émotionnels qui font en sorte que les émotions ressenties interfèrent davantage avec leur capacité à réaliser une tâche (Broderick et Jennings, 2012). Lorsque l'élève vit une forte émotion, son attention est dirigée vers l'objet de cette émotion (la cause) et vers le ressenti (Pekrun, 2014). Or, il est impossible de se concentrer pleinement sur deux choses à la fois et dans une situation émotionnelle intense, le cerveau « choisira » de porter son attention sur ce qu'il considère le plus urgent pour la survie de l'individu, soit l'objet de l'émotion (Dionne et Bergevin, 2018; Lupien, 2020).

L'émotion vécue par l'élève peut tirer son origine de sa vie personnelle et dans ce cas, elle est « amenée » en classe, mais elle peut aussi naître de ce qui se vit à l'intérieur de la classe : activités d'apprentissage, succès et échecs, nouvelles activités, thèmes abordés, relations avec la personne enseignante et les pairs (Espinosa, 2018). L'école, et peut-être particulièrement l'école secondaire vu les particularités développementales des personnes adolescentes dont nous avons fait mention précédemment, est donc un lieu où les émotions sont prédominantes. Cette forte dimension affective joue un rôle à la fois dans les interactions sociales, dans les apprentissages et dans l'engagement scolaire (Boekarts, 2010; Gausse, 2018). Notons aussi que les élèves sont plus motivés lorsqu'ils éprouvent des émotions positives par rapport aux activités d'apprentissage proposées, ce qui crée une disposition interne optimale pour les apprentissages, en plus de soutenir et d'entretenir la motivation (Boekarts, 2010; Wagener, 2015). La motivation et les émotions sont aussi intrinsèquement liées et vont agir sur la manière dont l'élève aborde une tâche (Boekaerts, 2010) de même que sa disponibilité cognitive à l'apprentissage (Diamond et Ling, 2016). Devant une nouvelle tâche, l'élève va d'abord activer ses croyances motivationnelles par rapport à la tâche proposée, ce qui va influencer sa volonté à s'y engager. Pour mener à terme la tâche commencée et conserver sa motivation, il doit continuer à faire preuve de régulation émotionnelle des émotions activées par la tâche en

cours et par son environnement de travail (Boekaerts, 2010; Pekrun, 2014). Si l'élève éprouve un plaisir émotionnel dans la tâche en cours, il pourra entrer dans un état d'engagement et d'immersion complète dans l'activité d'apprentissage (ce qu'on nomme en anglais l'état de *flow*) (Pekrun, 2014).

Au contraire des émotions agréables qui peuvent soutenir les apprentissages, les émotions difficiles vont enclencher un processus de rumination, qui agit négativement sur les apprentissages. Dans ce cas, l'élève doit pouvoir exprimer ses émotions, lorsque cela est possible et pertinent, ou les réguler afin de pouvoir ramener son attention sur la tâche en cours (Boekaerts, 2010; Pekrun, 2014). Comme mentionné au chapitre 1, les interactions émotionnelles sont au cœur de l'enseignement et de la gestion de classe : avant même d'être un lieu d'apprentissage, la classe est un espace d'échange émotionnel, les émotions de la personne enseignante interagissant avec celles des élèves (Jennings, 2015; Vlasie, 2021). Les émotions des élèves et la manière dont ils les expriment vont influencer la manière dont la personne enseignante vivra son expérience d'enseignement et en retour, les émotions de celle-ci influencent son enseignement, ce qui à son tour déclenche des émotions chez les élèves qui influencent la motivation et le bien-être (Boekaerts, 2010; Jennings, 2015). Ainsi, les expériences émotionnelles intrapersonnelles de la personne enseignante et des élèves – mais aussi les expériences émotionnelles interpersonnelles entre les élèves, entre la personne enseignante et les élèves et comme expérience sociale – influencent le bien-être de l'élève, celui de la personne enseignante ainsi que le climat de classe (Jennings, 2015; Pons et al., 2005).

La personne enseignante est un déterminant important du climat émotionnel de la classe. Elle est à la fois un modèle pour l'élève et un partenaire émotionnel avec qui l'élève interagit. Elle peut être appelée à aider l'élève à contenir ses émotions et à le guider dans sa régulation émotionnelle (Pons et al., 2015). Selon ces auteurs, en tant que modèle d'influence, de figure d'autorité et de figure d'attachement, la personne enseignante peut avoir une influence sur le développement des compétences émotionnelles de l'élève. De

ce fait, la personne enseignante, tout autant que l'élève, doit apprendre à bien vivre avec les différentes émotions ressenties et apprendre à se connaître par l'écoute et l'expression de soi pour être en mesure de favoriser de saines interactions émotionnelles au sein de sa classe (Espinosa, 2018; Jennings, 2015).

Les émotions négatives vécues par les élèves doivent être prises en compte non seulement en raison de leurs répercussions immédiates sur les apprentissages, mais aussi parce qu'elles peuvent empêcher l'élève de développer son plein potentiel et de poursuivre un cheminement scolaire qui répond à ses véritables capacités et intérêts (Pekrun, 2014). De faibles compétences émotionnelles interféreraient aussi dans le développement de la personnalité, contribueraient à augmenter la prévalence de troubles d'anxiété ou de dépression et auraient une incidence sur la santé mentale à l'âge adulte (Chambers et al., 2009; Pekrun, 2014). L'élève qui présente un déficit des compétences émotionnelles peut être plus à risque de présenter des troubles de comportement, mais aussi de souffrir de rejet au sein de la classe (Pons et al., 2004). De ce fait, la capacité à réguler ses émotions et à moduler ses réactions est aussi liée aux habiletés sociales, comportementales et relationnelles (McKeering et Hwang, 2019; Wagener, 2015).

Pour développer les compétences de régulation émotionnelle, un travail éducatif limité au raisonnement et à la discussion est insuffisant, puisque même si la personne adolescente est en mesure de réfléchir aux comportements adéquats à adopter, il est probable qu'elle adopte un comportement spontané en réaction à l'émotion vécue (Virat et Clerc, 2017). L'enseignement de stratégies de régulation des émotions qui permettent de diminuer la charge émotionnelle et d'augmenter l'activité dans les zones corticales impliquées dans la cognition, tout en diminuant l'activité de l'amygdale, doit donc être offert en complémentarité des enseignements visant la simple compréhension cérébrale de l'émotion (Hinton et Fischer, 2010). Des stratégies qui visent le développement de l'attention et la modulation des réponses émotionnelles impulsives sont parmi les interventions proposées pour aider les élèves à développer leur capacité de régulation

émotionnelle (Dumontheil, 2021). Espinosa (2018) suggère d'accompagner l'élève afin qu'il puisse découvrir ce qui lui conviendrait de mettre en œuvre lors de la survenue d'une émotion pour lui permettre de s'autoréguler et de s'adapter. La compréhension des émotions, c'est-à-dire être capable d'expliquer leur nature, leur cause et leurs conséquences, participe à leur régulation en fournissant des indications qui orienteront les stratégies de régulation à utiliser (Pons et al., 2015). Un élève pourrait par exemple reconnaître que sa peur d'échouer à un examen est une source de stress et ainsi choisir d'utiliser une stratégie comme la respiration en présence attentive pour faire naître en lui un sentiment de calme. Trois approches sont aussi proposées par Pekrun (2014) :

- 1) Les approches orientées vers l'émotion, qui s'adressent au processus physiologique pour agir sur le ressenti causé par l'émotion. C'est le cas des techniques de présence attentive qui demandent d'observer l'émotion et d'agir sur sa valence par des techniques comme la respiration qui produisent un effet de relaxation.
- 2) Les approches ciblant la compétence de régulation, qui invitent plutôt à modifier l'émotion par la promotion d'émotions positives qui viennent réduire la charge des émotions négatives. L'enseignement à la gratitude présente dans de multiples programmes d'IBPA est un exemple de cette approche.
- 3) Les approches orientées vers la régulation de la situation, qui visent quant à elles le développement de la capacité à agir sur les situations causant les émotions, par exemple, l'habileté à reconnaître l'émotion de l'autre et à adapter sa communication en conséquence (ce qui est au cœur de la communication en présence attentive).

2.2 La gestion du stress

Le stress peut aussi avoir un impact important sur la disponibilité cognitive aux apprentissages. Bien qu'il suscite aussi des émotions, les manifestations physiologiques et psychologiques du stress méritent qu'on s'y attarde spécifiquement. Cette section

permettra de mieux comprendre le stress et ses manifestations, ainsi que ses effets sur la sphère scolaire pour les personnes adolescentes.

2.2.1 Qu'est-ce que le stress?

Après avoir défini le stress et son fonctionnement ainsi que ses manifestations à l'adolescence, nous expliquerons son interaction possible avec les apprentissages et les interventions à privilégier pour soutenir les personnes adolescentes dans la bonne gestion du stress ressenti.

2.2.1.1 Définition

Selon la définition de Lazarus et Faulkman (1984) qui fait toujours autorité, le stress se produit lorsque les exigences de l'environnement excèdent les ressources de l'individu et nécessitent des efforts d'adaptation sur les plans psychologique, physiologique et comportemental. Ces efforts engendrent alors un état de tension et d'oppression dans l'organisme qui amènent des manifestations physiologiques, comportementales, cognitives et émotionnelles (Dumont et Rousseau, 2016; Lazarus et Faulkman, 1984; Lupien, 2020). Comme pour les émotions, le stress ressenti est subjectif et varie d'une personne à l'autre, selon les ressources internes de l'individu. Dumont et Rousseau (2016) précisent que pour l'élève, ces ressources sont d'ordres psychosocial, familial et environnemental : « C'est sous l'influence bidirectionnelle des composantes cognitives (interprétation de la situation), adaptatives (utilisation d'un certain mode de *coping*) et des ressources protectrices (personnelles, familiales, environnementales), que l'individu parvient à une bonne ou une mauvaise adaptation psychosociale » (p. 20).

Ces auteures reconnaissent trois principaux ensembles de stressseurs :

- Ceux qui résultent d'un facteur de risque majeur, répétitif ou chronique (par exemple provenir d'un milieu défavorisé ou subir de la violence familiale);
- Ceux liés à un événement de vie important, mais ponctuel (par exemple un divorce, un déménagement ou un accident);

- Ceux provenant de tracasseries quotidiennes mineures, mais répétitives (par exemple une difficulté personnelle, un problème de santé léger ou encore les examens scolaires).

Lupien (2020) précise qu'il existe deux grands types de stressors. Les stressors *absolus* sont ceux qui représentent un danger réel pour la vie ou la sécurité de l'individu : un accident, une catastrophe naturelle, etc. Ceux-ci activent la réponse biologique au stress pour permettre une réaction vive et immédiate et ainsi assurer la survie. De manière générale, chaque individu aura une réaction de stress devant un stressor absolu. Au contraire, les stressors *relatifs* sont subjectifs et dépendent de l'interprétation que fait la personne d'une situation.

Contrairement aux stressors physiques comme la chaleur, la maladie chronique ou la douleur sont de l'ordre des stressors absolus, alors que les stressors relatifs sont des stressors psychologiques, c'est-à-dire que le stress engendré provient d'une interprétation subjective portée sur des événements, des situations, des individus, etc. que le cerveau associe à quelque chose de négatif ou dangereux (Centre d'études sur le stress humain [CESH], 2022).

Ainsi, quatre composantes universelles des situations générant un stress psychologique sont définies par Lupien (2020) sous l'acronyme CINÉ : **contrôle faible**, **imprévisibilité**, **nouveauté** et **égo menacé**. Le contrôle faible est lié aux situations où le sujet a l'impression d'avoir peu ou pas de contrôle sur une situation, que ce soit réellement le cas ou non. C'est ce sentiment de perte de contrôle qui cause le stress. L'imprévisibilité peut engendrer du stress lorsque la personne n'arrive pas à prévoir ce qui s'en vient, mais ce peut aussi être l'imprévisibilité d'une situation qui arrive soudainement qui vient causer du stress. En situation scolaire, un test-surprise serait une situation imprévisible pour l'élève qui engendre une réponse de stress immédiate. La nouveauté réfère à toute situation nouvelle qui n'a jamais été expérimentée par l'individu. La dernière composante,

l'égo menacé, est plus complexe, car elle est liée aux dimensions du regard sur soi (estime de soi, confiance en soi, sentiment d'efficacité personnelle). Le stress sera engendré lorsqu'une situation est perçue comme menaçante pour l'égo de l'individu : soit que la personne elle-même ne croit pas avoir les capacités pour affronter la situation (par exemple, l'élève a peur d'échouer dans une matière où il a de la difficulté), soit qu'un événement attaque directement l'égo de la personne (l'élève a échoué à un examen et il se sent incompetent).

Toutefois, le stress n'est pas nécessairement mauvais. Il peut donner un regain d'énergie et de concentration, ce qui est par exemple l'effet du trac des artistes avant de monter sur scène (Murgia, 2015). Bien contrôlé, il peut constituer un allié qui agit comme un système d'alarme en obligeant à vérifier l'origine de son déclenchement et à apporter une réponse adéquate au stresser (Lupien, 2020). Par exemple, le stress engendré chez l'élève par l'examen à venir, s'il est bien géré, peut agir positivement en l'amenant à étudier, s'assurer de bien comprendre les notions plus complexes et l'amener dans un état de vigilance optimale le jour de l'examen, ce qui lui permettra de fournir une performance reflétant ses capacités réelles.

2.2.1.2 Processus physiologique et cognitif du stress

Toute information reçue provenant de l'expérience extérieure ou intérieure passe par nos différents systèmes sensoriels qui sont nos cinq sens, les propriocepteurs (qui permettent de déterminer la position du corps dans l'espace) ainsi que les intérocepteurs (qui reçoivent de l'information des organes internes). Quand ces stimulus sont interprétés comme un stress pour l'organisme, celui-ci produira une réponse physiologique qui, à son tour, induira une réponse psychologique (Richer et Lachance, 2016).

La réponse physiologique aux stresser débute par la production de ce qu'on appelle les hormones du stress. Deux systèmes sont activés sous l'effet d'un stresser. Le premier est le système nerveux autonome, qui active la production d'adrénaline et

augmente la pression sanguine, la vitesse de respiration et les battements cardiaques (van Loon et al., 2021). C'est ce qui permet l'état d'éveil et une augmentation de la vigilance et du traitement des informations reçues (Moisan et Le Moal, 2012). Le second système est l'axe hypothalamo-pituitaire-surrénalien, qui lui amène une série de réactions entre les glandes endocriniennes du cerveau et des reins (CESH, 2022; Murgia, 2015). L'hypothalamus envoie des messages chimiques à la glande pituitaire, qui enverra à son tour un message chimique aux glandes surrénales responsables de la sécrétion du cortisol, une hormone qui a des récepteurs partout dans l'organisme, y compris dans le cerveau (CESH, 2022). Plusieurs hormones sont à l'œuvre dans la réponse au stress, mais les principales sont le cortisol, qui prépare le corps à passer rapidement à l'action, et l'adrénaline, qui permet la réponse comportementale (Moisan et Le Moal, 2012; Murgia, 2015.)

Par ailleurs, l'amygdale joue un rôle clé dans l'orchestration des réponses de ces deux systèmes. L'activation de l'amygdale est régulée par le cortex préfrontal, qui joue un rôle important dans l'évaluation cognitive des informations reçues, et par l'hippocampe, qui permet la mémoire des expériences similaires déjà vécues. L'intervention de ces structures cérébrales sur l'activation de l'amygdale est variable d'un individu à l'autre et elle explique la différence des réponses à un même stressor (Moisan et Le Moal, 2012).

Sur le plan psychologique, le cerveau va répondre à la menace engendrée par le stressor en modifiant son fonctionnement, ce qui va affecter l'attention, la mémoire et la régulation émotionnelle. Sous l'effet du stress, comme sous l'effet d'une émotion forte, l'activité cérébrale sera arrêtée pour amener toute l'attention vers la source des stimulus (Sousa, 2002). Aussi, l'attention va-t-elle être portée sur ce qui est perçu comme prioritaire par le cerveau, soit la menace, et les informations jugées non pertinentes ne seront pas encodées et transférées dans la mémoire (Lupien, 2020).

Normalement, une fois la menace évacuée, il est attendu que le corps revienne en état d'homéostasie et que le cerveau stocke les nouvelles informations qui l'aideront à choisir la réaction à avoir lors d'une future exposition à un stresser similaire (Moisan et Le Moal, 2012). Or, lorsque le stress est vécu de manière répétitive, cela empêche la récupération et le retour à l'équilibre. Lors de stress chronique, le surplus de cortisol créé peut affecter la morphologie de certaines parties du cerveau et sa manière de fonctionner, entraînant une plus faible capacité à contrôler le stress et à réguler les émotions (Moisan et Le Moal, 2012; Murgia, 2015; van Loon, 2021). Les effets du cortisol sur le cerveau peuvent être heureusement inversés, et parmi les actions les plus efficaces à prendre pour y arriver se trouvent la pratique d'activités physiques et la méditation (Murgia, 2015). Par ailleurs, le caractère transactionnel du stress entre une situation vécue, son interprétation et les ressources internes de l'individu implique qu'il est possible de devenir plus résistant au stress en développant ses ressources et en stimulant son bien-être physique et psychologique, principalement si cela est fait de manière préventive, dans des moments où la personne n'est pas sujette à vivre un stress particulièrement important (Kabat-Zinn, 2009).

2.2.1.3 Distinguer l'anxiété du stress

L'anxiété est un phénomène normal qui permet la projection dans le futur, aide à trouver des solutions aux problèmes rencontrés, peut augmenter les performances et même améliorer la chance de survie (Lupien, 2020). Comme pour le stress, c'est lorsqu'elle devient répétitive qu'il faut s'en préoccuper. Alors que le stress provient d'un élément circonscrit dans le réel, l'anxiété est causée par un stresser qui est produit par une anticipation (Lupien, 2020; Turgeon et Gosselin, 2015). L'anxiété devient néfaste lorsqu'il y a présence de pensées envahissantes, souvent concernant des événements futurs et hypothétiques (Leclaire et Lupien, 2018). Alors que le stress est réactionnel, l'anxiété est donc davantage un état qui perturbe le fonctionnement et qui est lié à une multitude de stressers, réels ou imaginés (Turgeon et Gosselin, 2015). Les processus de rumination et d'anticipation qui sous-tendent l'anxiété amènent l'attention à se diriger inlassablement

vers le problème qui occupe l'esprit, ce qui augmente la production des hormones de stress et, en conséquence, la réactivité au stress (Lupien, 2020). Les troubles anxieux chez l'élève ont des répercussions importantes sur le fonctionnement scolaire, que ce soit au niveau du fonctionnement social, du rendement scolaire, de l'absentéisme ou des difficultés de concentration. Les élèves anxieux sont aussi plus à risque de décrocher, de consommer des drogues, de l'alcool ou du tabac et de souffrir de dépression (Turgeon et Gosselin, 2015).

Au cours des dernières années, l'anxiété de performance aurait passablement augmenté chez les personnes adolescentes (Lupien, 2020). Elle se produit face aux situations d'évaluation ou dans des situations où l'élève se sent jugé, par exemple lors de compétitions sportives. Elle se manifeste par la peur d'un échec ou d'une mauvaise performance, se caractérise par la présence de pensées intrusives négatives et elle est surtout présente chez les personnes ayant une forte disposition à l'anxiété (Dionne et Bergevin, 2018; Lupien, 2020). Parmi les facteurs influençant à la hausse l'anxiété de performance, on retrouve les programmes particuliers basés sur la méritocratie, le désir de performance lié à l'entrée dans une « bonne école » ou un programme en particulier, mais aussi des facteurs liés à l'école, aux personnes enseignantes, au style parental et à l'élève lui-même (Bluteau et Dumont, 2014; Lupien, 2020).

2.2.2 Comment le stress se manifeste chez les personnes adolescentes?

Il a été mentionné à la section 2.1.2 que le cerveau à l'adolescence est encore en développement. Pour cette raison, les hormones du stress vont avoir davantage d'impact sur le cerveau des jeunes et elles vont affecter plus facilement les fonctions liées à l'apprentissage, en commençant par l'attention (Broderick et Jennings, 2012; Lupien, 2020). De ce fait, les changements liés à la maturation physique sont parmi les plus importants facteurs personnels influençant le stress à cette étape de la vie (Dumont et al., 2015; Lupien et al., 2001). Comme nous l'avons vu dans la section précédente, l'adolescence est aussi une période de vulnérabilité émotionnelle. Elle se jumelle en plus

à une augmentation naturelle du cortisol à la puberté, ce qui augmente la sensibilité des jeunes aux différents stressseurs rencontrés (Broderick et Jennings, 2012; Lupien et al., 2001). Par ailleurs, d'autres facteurs personnels peuvent augmenter la vulnérabilité au stress, c'est le cas par exemple des troubles d'apprentissage, du manque de sommeil, des relations avec les pairs, du soutien familial reçu et de la sédentarité (Beauchemin et al., 2008; Broderick et Jennings, 2012; Cevasco, 2017; Dumont, 2018; ISQ, 2019; Lopez, 2015).

Les recherches ont démontré que les élèves ayant des difficultés scolaires sont plus susceptibles de ressentir du stress ou de l'anxiété (Beauchemin et al., 2008; Cevasco, 2017; Lopez, 2015). Par ailleurs, moins un élève juge que sa performance scolaire est bonne par rapport aux autres, plus il présente un niveau élevé de détresse psychologique (Beauchemin et al., 2008; Dumont et Rousseau, 2016; ISQ, 2019). Ainsi, un très bon élève fréquentant une classe où les élèves sont très performants pourrait vivre autant de stress qu'un élève en difficulté dans une classe ordinaire. Les éléments liés au climat scolaire peuvent aussi être une source importante de stress pour l'élève (Dumont, 2018). Celui-ci inclut la relation avec les pairs, la gestion de classe, la relation avec l'enseignant.e et les exigences scolaires (Broderick et Jennings, 2012; Dumont, 2018; Jennings, 2015). La contagion du stress est aussi un facteur des plus importants à considérer dans le monde de l'éducation (CSE, 2020; Leclaire et Lupien, 2018). Cette théorie veut que l'on puisse produire des hormones du stress simplement en observant une personne stressée. Ainsi, le stress vécu par les adultes en milieu scolaire aurait un impact sur le stress et la réponse aux stress des élèves.

2.2.3 Quelle est l'influence du stress sur les apprentissages?

Un stress important chez la personne adolescente va se manifester régulièrement par des troubles de sommeil, des difficultés sociales, un manque d'attention et de l'anxiété (Borquist-Conlon et al., 2019; Dumont et Rousseau, 2016; Lupien, 2020). Les personnes adolescentes anxieuses ont aussi plus de difficulté à faire face aux émotions négatives,

elles ont souvent peu confiance dans leur capacité à réguler leurs émotions, de la difficulté à accepter les émotions difficiles et même à se représenter leurs émotions (Pons et al., 2015). Un haut niveau de stress est aussi corrélé à un faible sentiment d'efficacité personnelle, un doute envers ses habiletés scolaires et de plus faibles résultats scolaires (Dumont et Rousseau, 2016).

De fait, le stress a des impacts nombreux sur les apprentissages scolaires. Ce sont les réponses physiologiques et psychologiques au stress que nous avons présentées à la section 2.2.1, qui expliquent que les hormones du stress agissent sur les régions du cerveau qui sont impliquées dans l'apprentissage (Diamond et Ling, 2016; Leclaire et Lupien, 2018; Lupien, 2020). On remarque notamment l'apparition de difficultés au niveau de l'attention et de la mémoire à court terme, mais aussi une moins grande disponibilité cognitive aux apprentissages liée entre autres aux pensées envahissantes et aux inquiétudes récurrentes (Bluteau et Dumont, 2014). Rappelons que l'être humain ne peut être pleinement attentif à deux choses à la fois, ce qui fait que l'attention portée à la tâche ou aux apprentissages ne pourra être optimale si un grand stress ou de l'anxiété interfère avec celle-ci (Dionne et Bergevin, 2018). De ce fait, les difficultés d'attention sont un des principaux effets directement observables en classe du stress vécu par les élèves, ce qui pourrait même être confondu avec différents troubles d'apprentissage ou un TDAH (Diamond et Ling, 2016; Leclaire et Lupien, 2018; Lupien, 2020; van Loon, 2021). Or, l'attention est à la base du processus de traitement d'information et si elle est affectée, c'est tout le processus qui l'est aussi (Connac, 2018; Diamond, 2016; Sousa, 2002). Le stress peut ainsi interférer à toutes les étapes du processus de mémorisation, que ce soit par des difficultés d'encodage de la nouvelle information, de consolidation des informations ou de remémoration des informations entreposées dans la mémoire à long terme (CESH, 2022).

À l'inverse, les habiletés cognitives d'attention, de raisonnement, d'autorégulation ainsi que la flexibilité cognitive seraient plus grandes lorsque la personne est dans un état

de calme (Diamond et Ling, 2016). De plus, l'élève qui est davantage outillé pour gérer son stress améliore son sentiment de contrôlabilité face aux événements perçus comme menaçants, ce qui contribue à soutenir le processus de régulation du stress et à prévenir le développement de troubles anxieux (Bluteau et Julien, 2015).

2.2.3.1 Les interventions à privilégier pour soutenir les personnes adolescentes dans la gestion du stress

Pour sortir d'un état de stress, il faut d'abord faire cesser la production d'hormones du stress par le corps (Lupien, 2020). Sur le plan physique, l'évacuation de l'énergie accumulée par la réaction au stress est très efficace (Leclaire et Lupien, 2018; Murgia, 2015). Les techniques de respiration consciente sont une autre méthode éprouvée pour induire un état de calme puisqu'elles activent le système nerveux parasympathique, ce qui cause une relaxation du corps (Leclaire et Lupien, 2018).

Par ailleurs, une faible estime de soi augmente la réactivité au stress, puisque l'égo sera alors plus facilement menacé (Lupien, 2020). Une des avenues proposées par l'auteure pour empêcher une faible estime de soi d'induire une réponse de stress est la pratique de l'autocompassion, décrite par la chercheuse comme « une cognition centrée sur soi qui consiste à faire preuve de sollicitude et de compréhension envers soi-même plutôt que d'adopter une attitude critique empreinte de jugement négatif » (p. 257).

Pour outiller l'élève à plus long terme dans le développement de réponses appropriées, l'enseignement de stratégies de résolution de problème et de *coping* est particulièrement indiqué : « une adaptation réussie en réponse à une situation stressante comporte des mécanismes d'autorégulation émotionnel, cognitif et comportemental » (Dumont et Rousseau, 2016, p. 30). Toutefois, comme l'on ne peut avoir accès aux stimulus et réponses intermédiaires qui sont vécus de manière subjective par l'autre, l'accompagnement de l'élève doit se faire en l'amenant à reconnaître ses propres processus internes devant les stimulus rencontrés et à reconnaître les stratégies qui sont les plus efficaces pour lui (Virat et Clerc, 2017). Cette reconnaissance est au cœur du

processus d'observation sans jugement propre à la présence attentive qui amène la personne à observer, pour ensuite comprendre, ses réactions, ses émotions ou encore ses pensées par rapport aux situations qu'elle rencontre dans son quotidien (Kabat-Zinn, 1996).

2.3 Le développement de l'autodétermination

Le développement de l'autodétermination chez l'élève peut agir fortement sur la réussite scolaire, puisque l'autodétermination est liée à la motivation intrinsèque, à la capacité de se fixer des objectifs et de mettre en œuvre les actions appropriées pour les atteindre, ainsi qu'à la capacité de réguler ses comportements dans un but précis (Dautrebande et Nader-Grosbois, 2007; Deci et al., 2015; Ryan et Deci, 2000). Un des facteurs importants de l'autodétermination selon la définition qu'en donnent Ryan et Deci (2020), est la capacité à être en état de présence attentive (Ryan et Deci, 2020). En anglais, les auteurs utilisent le terme *awareness*, qu'ils définissent comme une compréhension éclairée qui est au-delà de la compréhension intellectuelle et qui implique d'être réceptif à ce qui se passe à l'intérieur et à l'extérieur de soi (Deci et al., 2015). Ainsi, agir sur la reconnaissance par l'élève de ses émotions et de ses processus internes ainsi que sur ses capacités à les réguler pourraient avoir un effet positif pour soutenir des éléments fondamentaux de l'autodétermination tels que la connaissance de soi, la capacité d'autorégulation et la capacité à entrer en relation avec les autres (Deci et al., 2015). Pour mieux comprendre ce lien causal, nous prendrons le temps de définir ce qu'est l'autodétermination ainsi que le rôle que joue la connaissance de soi dans cette capacité.

2.3.1 Qu'est-ce que l'autodétermination?

La théorie de l'autodétermination est une approche de la motivation et de la personnalité qui met en lumière l'importance du développement des ressources internes de l'individu pour son développement personnel, mais aussi pour être capable de comportements autorégulés (Ryan et Deci, 2020). Plusieurs définitions de

l'autodétermination existent, mais nous retenons celle de Field et al. (1998) reprise par Rousseau (2018b) :

L'autodétermination est une combinaison de capacités, connaissances et croyances qui permet à une personne de s'engager dans la poursuite d'un but, de s'autoréguler et d'adopter des comportements autonomes. Une compréhension de ses forces et de ses limites, de même qu'une croyance en ses capacités et son efficacité sont essentielles à l'autodétermination (p. 149).

Faire preuve d'autodétermination implique ainsi la mobilisation de différentes qualités et compétences telles que la connaissance de soi, l'autorégulation et le sentiment d'autoefficacité, mais aussi la mobilisation et le maintien de l'attention ainsi que la métacognition (Dautrebande et Nader-Grosbois, 2007; Deci et al., 2015). Par ailleurs, le développement de comportements autodéterminés est aussi associé à une meilleure santé mentale et au fonctionnement optimal de l'individu qui agit de manière autonome, mu par une motivation intrinsèque plutôt que par des pressions extérieures (Rousseau, 2018b; Schultz et Ryan, 2015). Le développement de l'autodétermination est influencé par l'environnement dans lequel évolue l'individu et il est favorisé par son sentiment de compétence, son degré d'autonomie et son sentiment de filiation (Shultz et Ryan, 2015).

2.3.2 Quel est le rôle de la connaissance de soi dans l'autodétermination?

Une des stratégies proposées pour aider au développement de l'autodétermination est de soutenir la connaissance que les élèves ont d'eux-mêmes (Rousseau, 2018b). La connaissance de soi est ainsi au centre de l'autodétermination. Elle est à la fois favorisée par des comportements et des compétences qui supportent l'autodétermination, tout en permettant le développement de la motivation, de la fixation d'objectifs et de l'autorégulation nécessaire pour adopter des comportements autodéterminés. Par exemple, l'autonomie, qui est aussi une compétence clé de l'autodétermination, est soutenue par une bonne connaissance de soi. De fait, pour être autonome, l'individu doit adopter des comportements qui sont en accord avec ses valeurs, ses intérêts et ses objectifs, ce qui requiert d'abord de bien se connaître (Shultz et Ryan, 2015). C'est pourquoi la connaissance de soi est la première composante du modèle

d'autodétermination de Field et Hoffman (1994, cités dans Rousseau, 2018b). Elle permet à l'individu de savoir ce qu'il désire et d'y accorder de la valeur, ce qui influencera directement sa motivation et les comportements qu'il adoptera pour obtenir cet objet de désir (Deci et al., 2015; Rousseau, 2018b).

Un élève qui arrive à se fixer des buts significatifs aura davantage tendance à adopter des comportements aidants ainsi qu'à refréner ses comportements impulsifs et il sera plus en mesure de renoncer à des récompenses immédiates en vue de la réalisation future de ses objectifs (Virat et Clerc, 2017). Mentionnons aussi qu'au-delà des objectifs que l'individu peut se fixer, pour apprendre à s'autoréguler, la connaissance de soi est encore une fois essentielle. Ceci passe par l'écoute de soi, l'expression de soi et le développement de la capacité d'introspection (Espinosa, 2018). Une des avenues proposées par Espinosa pour développer l'autorégulation est d'ailleurs de prendre des moments introspectifs pour apprendre à se connaître et à reconnaître ce qui est bénéfique pour son bien-être, ce qui fait écho à la qualité d'*awareness* évoquée par Ryan et Deci (2008, cités dans Deci et al., 2015).

L'autodétermination est finalement reliée par certain.e.s auteur.e.s avec les capacités métacognitives de l'individu, qui elles-mêmes sont influencées par la connaissance de soi (Dautrebande et Nader-Grosbois, 2007). Il n'existe pas une définition arrêtée de la métacognition. Elle regroupe les connaissances qu'une personne possède à propos de son propre fonctionnement général et de ses capacités cognitives, mais aussi de la compréhension de l'influence possible des contextes externes (social, environnemental, perceptif, etc.) et internes (cognitif, émotionnel, motivationnel, etc.) sur ses comportements (Wagener, 2015). Nous retenons pour sa simplicité la définition tirée du *Concise Dictionary of Psychology*, qui définit la métacognition comme la capacité d'avoir conscience de ses propres processus cognitifs, ce qui renvoie aussi à la régulation de ses propres processus mentaux (Dautrebande et Nader-Grosbois, 2007). La capacité métacognitive est liée à la régulation de certains processus cognitifs (attention,

planification, réajustement) pour atteindre un objectif planifié au préalable (Wagener, 2015). Ainsi, parce qu'elle influence la gestion de l'activité mentale, favoriser la reconnaissance de ses processus cognitifs permet de développer les habiletés métacognitives de l'individu (Dautrebande et Nader-Grosbois, 2007).

2.4 Les interventions basées sur la présence attentive

Les approches de présence attentive sont au cœur de ce projet de recherche, il convient donc de bien comprendre de quoi il s'agit. Ainsi, cette partie décrira d'abord l'historique des interventions laïques de la présence attentive. Ensuite, nous aborderons les effets documentés des IBPA utilisées auprès des jeunes et détaillerons plus spécifiquement les effets sur les fonctions exécutives, la compétence émotionnelle, le stress et l'anxiété et l'autodétermination. Les effets documentés sur les personnes enseignantes seront aussi abordés. Finalement, nous traiterons des approches utilisées en milieu scolaires.

2.4.1 Qu'est-ce qu'une intervention basée sur la présence attentive?

Au cours des vingt dernières années, de nombreuses études scientifiques menées sur les approches de troisième vague ont démontré les effets bénéfiques des IBPA initiées par les recherches de Kabat-Zinn dès les années 1980 (Borquist-Conlon et al., 2019). Les exercices de présence attentive demandent à diriger délibérément l'attention vers un objet qui met la personne en relation avec ce qui se déroule dans le moment présent (Kabat-Zinn, 1996). Cet objet est traditionnellement la respiration, mais il peut aussi être les sensations corporelles, les émotions, les pensées ou encore un objet extérieur à soi-même comme la flamme d'une bougie ou les expressions non verbales d'un interlocuteur (Grégoire et De Mondehare, 2016; Kabat-Zinn, 1996). La dimension de l'acceptation propre à l'expérience de présence attentive demande à ce que les perceptions soient accueillies avec bienveillance et curiosité, ce qui amène par exemple à accepter nos émotions sans chercher à les éviter et sans porter un jugement sur ce qui est ressenti (Grégoire et De Mondehare, 2016).

La présence attentive peut être définie à la fois comme un trait ou un état : dans la première définition, elle se manifeste à travers des comportements et peut être mesurable; dans la seconde définition, elle est un état de conscience qui peut être produit volontairement par certaines pratiques (Bishop et al., 2004; Grégoire et De Mondehare, 2016; Kabat-Zinn, 1996; Sopher et Brensilver, 2019). Les pratiques vont permettre de développer des états de conscience en présence attentive pour, avec la répétition, amener des comportements de présence attentive volontaires ou spontanés. Ces comportements de présence attentive permettent, d'une part, d'être attentif à ce qui se déroule dans l'instant présent avec davantage de vigilance, de clarté et de stabilité mentale, et d'autre part, de faire preuve d'équanimité (Sopher et Brensilver, 2019). Les pratiques méditatives sont certainement celles qui sont les plus largement associées à la présence attentive, mais d'autres types d'exercices permettent de renforcer la capacité à être en présence attentive, par exemple manger ou bouger.

Les interventions basées sur la présence attentive développées dans le cadre des approches psychologiques cognitives et comportementales se sont appuyées majoritairement sur les pratiques bouddhistes, qu'elles ont dépouillé de tout aspect religieux (Grégoire et al., 2016). Leur utilisation a d'abord été dirigée sur le traitement du stress à travers le programme thérapeutique *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR) créé en 1982 (Williams et Kabat-Zinn, 2011). Les nombreux bienfaits de ces pratiques observés en contexte thérapeutique ont rapidement contribué à décroquer les IBPA qui sont maintenant appliquées à une multitude d'individus dans des contextes diversifiés.

L'intérêt des IBPA pour la clientèle d'âge scolaire s'explique en partie par leurs bénéfices potentiels pour le développement des fonctions exécutives, qui jouent un rôle de premier plan dans la réussite scolaire, mais aussi pour les éléments du bien-être qu'elles favorisent comme la régulation émotionnelle et la gestion du stress (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). L'impact des IBPA sur ces facteurs est parmi les plus étudiés dans les recherches menées auprès de la clientèle adolescente. À cela s'ajoutent aussi des bénéfices

sur des éléments de l'autodétermination tels que la connaissance de soi et la motivation. Il est aussi pertinent d'aborder que la recherche indique que l'utilisation des IBPA en classe aurait des impacts positifs sur le bien-être des enseignants, particulièrement si ceux-ci pratiquent eux-mêmes les exercices de présence attentive (Jennings, 2015).

2.4.2 Quels sont les effets documentés de l'utilisation des IBPA auprès des jeunes?

Les études réalisées jusqu'à maintenant mettent en lumière différents bénéfices possibles des IBPA réalisées en milieu scolaire. Les principaux effets qui sont documentés dans la littérature scientifique sont l'impact des IBPA sur les fonctions exécutives, sur la compréhension des émotions régulation émotionnelle, sur le stress et l'anxiété et sur l'autodétermination. Des effets sont aussi documentés pour les personnes enseignantes qui pratiquent la présence attentive et seront abordés dans cette partie. Enfin, nous présenterons les principales approches utilisées en milieux scolaires.

2.4.2.1 L'impact des IBPA sur les fonctions exécutives

Pour bien comprendre comment les IBPA peuvent soutenir les fonctions exécutives, nous expliquerons d'abord ce que sont les fonctions exécutives et quel est leur rôle dans l'apprentissage avant d'enfin aborder comment les IBPA agiraient sur ces fonctions selon les recherches scientifiques consultées.

Qu'est-ce que les fonctions exécutives?

Les fonctions exécutives se réfèrent à une série de processus mentaux permettant de raisonner, résoudre des problèmes et planifier (Diamond, 2013). Elles permettent également de réguler à la fois sa pensée et ses comportements et de moduler les émotions (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018). Trois principales fonctions sont mises de l'avant lorsqu'il est question des fonctions exécutives : le contrôle inhibiteur, qui inclut l'autorégulation et la régulation attentionnelle; la mémoire de travail, qui permet de maintenir de l'information en mémoire et d'utiliser celle-ci dans

l'exécution de tâches cognitives; et la flexibilité cognitive, reliée entre autres à la créativité et à la résolution de problèmes (Diamond, 2013, 2016).

Le contrôle inhibiteur correspond à la capacité d'interrompre une réponse dominante inappropriée et d'ignorer les distractions (Dumontheil, 2021). Il permet par exemple de ne pas se laisser envahir émotionnellement par des souvenirs ou des pensées involontaires, sans pour autant les refouler (Diamond, 2016). Le contrôle inhibiteur est aussi fortement lié à la capacité d'attention, qui est essentielle pour permettre de réguler le nombre d'informations reçues par les sens et déterminer quelles informations méritent d'être retenues et dirigées vers la mémoire de travail (Connac, 2018; Diamond, 2013). La capacité à porter son attention sur les informations à traiter est quant à elle directement liée à l'efficacité de la mémoire de travail et est préalable à tout processus d'apprentissage (Crahay et al., 2015). Le développement de la mémoire de travail est un élément crucial du développement cognitif puisqu'elle est le siège des activités de pensée contrôlée et qu'elle intervient dans les activités de lecture, dans les activités numériques et dans la résolution de problème (Crahay et al., 2015). La mémoire de travail est aussi une composante clé des fonctions exécutives, puisqu'il est essentiel de pouvoir retenir les informations reçues et récupérer les informations emmagasinées dans la mémoire à long terme afin de créer du sens dans chacune de nos activités quotidiennes (Diamond, 2016).

Quant à la flexibilité cognitive, elle se construit à partir des deux autres fonctions et permet de changer de perspective ou de s'ajuster, en plus d'être liée à la capacité à se mettre à la place de l'autre : pour pouvoir changer de perspective, il est nécessaire d'inhiber sa perspective habituelle et de garder dans sa mémoire de travail une perspective différente à partir de laquelle une nouvelle construction de sens pourra émerger (Diamond, 2013; Diamond et Ling, 2016).

Les fonctions exécutives se développent tout au long de l'enfance et de l'adolescence, jusqu'à l'âge d'environ 25 ans (Hammarrenger, 2017; Lessard, 2016).

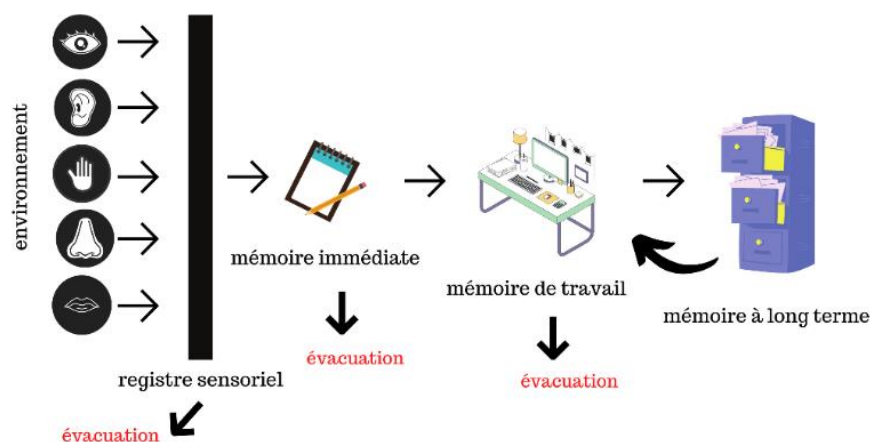
Durant l'adolescence, les fonctions exécutives vont s'améliorer et s'affiner. C'est durant cette période que se développent plus particulièrement les capacités d'autocontrôle, qui permettent d'inhiber plus facilement certains comportements au profit de réponses socialement appropriées (CTREQ, 2018). Par ailleurs, l'adolescence est aussi une période où la neuroplasticité est importante et où le cerveau est particulièrement réceptif aux influences de l'environnement, ce qui en fait une étape importante à considérer pour les interventions supportant le développement des fonctions exécutives (Diamond, 2013; Diamond et Ling, 2016). Par ailleurs, les fonctions exécutives vont être améliorées si on diminue l'exposition à ce qui leur nuit et qu'on augmente les pratiques qui les supportent (Diamond, 2013, 2014).

Le rôle des fonctions exécutives dans les apprentissages

La compréhension nécessite une activité de filtrage de l'information qui découle de la capacité à porter son attention de manière sélective et volontaire sur un objet (Connac, 2018). Ce processus se produit aux toutes premières étapes du traitement de l'information et implique les trois fonctions exécutives principales : le cerveau reçoit des alertes sensorielles, puis il sélectionne les stimuli pertinents, avant de réguler l'attention pour traiter la nouvelle information reçue (Connac, 2018), d'abord à l'aide de la mémoire immédiate, puis de la mémoire de travail et finalement de la mémoire à long terme qui permet le stockage de l'information (Sousa, 2002) (voir la figure 1). Pour permettre au cerveau de manipuler la nouvelle information en relation avec l'ancienne, de lui donner un sens et ainsi générer de nouvelles connaissances ou idées, la flexibilité cognitive est nécessaire (Diamond, 2016).

Figure 1

Modèle du traitement de l'information (simplifié) adapté de D. Sousa (2002)



Pour que le processus se déroule efficacement, l'apprenant doit toutefois être disponible cognitivement pour permettre aux premières étapes de s'opérer. Puisque le stress et les émotions difficiles nuisent au bon fonctionnement des fonctions exécutives, et donc du processus d'apprentissage, il est recommandé d'utiliser des interventions qui vont diminuer l'incidence de ces facteurs si l'on souhaite appuyer le développement des fonctions exécutives ainsi que leur fonctionnement optimal (Diamond et Ling, 2016).

Les IBPA pour favoriser un bon fonctionnement des fonctions exécutives

L'attention, qui est au cœur de la présence attentive, est une composante importante des fonctions exécutives, tout comme l'organisation et la mise en place de stratégies d'apprentissage qui seraient influencées positivement par la pratique des IBPA (Frank et al., 2021; Leland, 2015; Lessard, 2016; Richer et Lachance, 2016; Zenner et al., 2019). Évidemment, lorsqu'il est question d'IBPA, il est explicite que l'amélioration de la capacité attentionnelle est directement ciblée. Chez les adultes, il a été démontré que la présence attentive développe la capacité attentionnelle en agissant directement sur la

structure neuronale des lobes frontaux et préfrontaux (Richer et Lachance, 2016). Chez les jeunes, les études menées sur la pratique de la présence attentive sont prometteuses et permettent de croire que les IBPA aideraient au développement des compétences cognitives à partir de la capacité même de l'élève à être attentif, ce qui lui permettrait, par exemple, de passer plus rapidement d'un état mental à un autre (Gaussel, 2018; Mak et al., 2018; Malboeuf-Hurtubise et al., 2017; Marusak et al., 2018). Ces études sont cohérentes avec les études en neurosciences menées auprès de la clientèle adulte et qui témoignent d'un impact sur certains sous-systèmes de l'attention comme la vigilance et l'orientation de l'attention, en plus d'agir significativement sur les capacités d'attention sélective et exécutive (Richer et Lachance, 2016).

Par ailleurs, les techniques de présence attentive entraînent l'esprit à résister au vagabondage mental pour rester concentré sur l'objet de concentration (Diamond, 2016). Les élèves deviennent alors plus conscients des moments où leur esprit s'égare et ont plus de facilité à ramener leur attention (McKeering et Hwang, 2019). L'effet relaxant de ces techniques prédisposerait aussi l'élève à se concentrer sur la réalisation d'une tâche et diminuerait les interruptions, l'élève devenant moins réactif aux stimulus extérieurs et plus conscient des stimulus intérieurs (Chambers et al., 2009; Leland, 2015; McKeering et Hwang, 2019). Devant les effets observés, Semple et al. (2017) suggèrent que l'enseignement de la pleine conscience à l'école pourrait créer un environnement plus propice à l'apprentissage en aidant les élèves à devenir plus calmes et concentrés, moins sujets au stress et aux distractions extérieures.

Reconnaître le fonctionnement de son esprit amène le développement des habiletés métacognitives de l'élève puisque ces dernières s'appuient sur un suivi volontaire de sa propre expérience afin de la modifier et d'en augmenter la compréhension (Wagener, 2015). La métacognition serait particulièrement stimulée par l'entraînement à la « défusion cognitive » produite par l'observation sans jugement du vécu interne. Dans ce processus, les pensées sont perçues comme étant une construction de l'esprit plutôt qu'un

reflet de la réalité, et les émotions comme des réponses observables à un stimulus interne ou externe, ce qui augmente du même coup la flexibilité cognitive et amène des réponses mieux adaptées aux défis rencontrés (Chambers et al., 2009). Conséquemment, les impacts des IBPA sur les fonctions exécutives aideraient les élèves à être de meilleurs apprenants et à devenir plus impliqués dans leur éducation, ce qui pourrait potentiellement contribuer à l'augmentation de leurs résultats scolaires (Edwards, 2014; Leland, 2015; Marusak et al., 2018).

2.4.2.2 L'utilisation des IBPA pour une meilleure compréhension et régulation des émotions

Nous venons de voir que les IBPA supportent le développement des fonctions exécutives et de l'autorégulation, ce qui en fait une avenue prometteuse pour aider les jeunes à améliorer leurs habiletés socioémotionnelles (Broderick et Jennings, 2012; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Comme mentionné précédemment, afin de pouvoir réguler son état émotionnel, il faut avant tout savoir reconnaître l'émotion qui est vécue (Cooper et al., 2018). La présence attentive permet d'augmenter l'attention métacognitive du processus mental qui contribue au débalancement émotionnel (Broderick et Jennings, 2012; Feuerborn et Gueldner, 2019; Richer et Lachance, 2016). Plutôt que d'avoir une réponse impulsive et inappropriée à l'émotion ressentie, la présence attentive amène une conscience de l'émotion et des pulsions associées, soutenant une réaction davantage réfléchie et contrôlée (Broderick et Jennings, 2012). Par ailleurs, les techniques de présence attentive impliquent de faire preuve d'ouverture à ce qui est expérimenté : elles créent un espace entre l'expérience et la réaction, permettant une réponse consciente plutôt qu'une réaction impulsive. Cette attention portée à l'émotion d'une manière non réactive va plus loin que la simple compréhension émotionnelle : elle permet de vivre les émotions sans les supprimer ou les éviter, ce qui diminue les risques d'agir impulsivement (McKeering et Hwang, 2019). Avec la pratique, l'individu cultive la capacité à reconnaître et comprendre les émotions ressenties par l'expérience directe de celle-ci, sans les juger ou chercher à les réprimer (Bishop et al., 2004; Chambers et al., 2009; Jennings, 2015; Kabat-Zinn, 1996; Richer et Lachance, 2016). Cette habileté permet aussi un meilleur

contrôle de l'attention et de son maintien, ce qui constitue, comme nous l'avons aussi vu précédemment, une fonction essentielle pour qu'il y ait apprentissage (Broderick et Jennings, 2012; Chambers et al., 2009; McKeering et Hwang, 2019).

La pratique de l'observation de soi et d'acceptation de ce qui est peut donc amener une meilleure compréhension de ses émotions, mais aussi permettre d'accepter le caractère changeant de son état émotionnel, de tolérer les émotions moins plaisantes, de faire davantage preuve d'optimisme et de s'engager dans des stratégies de coping mieux adaptées (Bishop et al., 2004; Cooper et al., 2018; Feuerborn et Gueldner, 2019; Spathiang et al., 2019). Pour être capable d'une telle modulation de ses réactions en réponse aux émotions ressenties, l'individu doit avoir développé une certaine flexibilité cognitive, qui est elle aussi favorisée par la pratique de la présence attentive (Richer et Lachance, 2016).

Non seulement ces techniques permettent de reconnaître les nuances entre les différentes émotions chez soi, mais elles permettent aussi d'affiner sa sensibilité à l'émotion de l'autre et la capacité à se mettre à la place de l'autre, ce qui peut améliorer les relations interpersonnelles (Edwards, 2014; Klingbeil, Renshaw et al., 2017; McKeering et Hwang, 2019). De plus, en agissant sur les émotions et plusieurs fonctions exécutives comme l'attention et l'autorégulation, les IBPA peuvent aider les personnes adolescentes à diminuer leurs comportements impulsifs et à risque, ce qui explique entre autres que plusieurs études démontrent des impacts positifs sur la gestion des comportements difficiles (Amanda et Shane, 2019; McKeering et Hwang, 2019).

2.4.2.3 L'utilisation des IBPA pour diminuer le stress et prévenir l'anxiété

La capacité à observer, comprendre et réguler son état émotionnel est bien sûr avantageuse pour la gestion du stress et la prévention de l'anxiété (Taylor et Malboeuf, 2016). Les mêmes processus vont permettre à l'élève qui a une habitude de pratique de la présence attentive de reconnaître les manifestations du stress et d'utiliser les techniques de respiration, de méditation ou encore des mouvements en présence attentive pour réguler le stress ressenti (Bishop et al., 2004). Les pratiques de présence attentive induisent un

sentiment de relaxation, réduisent naturellement le rythme de la respiration et par le fait même la fréquence cardiaque, ce qui contribue à la réduction du stress (Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019). Selon leurs conditions d'implantation, les IBPA menées auprès des jeunes en milieu scolaire auraient ainsi le potentiel d'agir positivement sur les indicateurs physiologiques du stress (van Loon et al., 2021). Il est par ailleurs suggéré que la diminution du stress par la présence attentive pourrait être liée au fait que la flexibilité cognitive est augmentée, ce qui empêche les pensées répétitives et incontrôlables ou encore la rumination, soit la tendance à ramener à la mémoire des souvenirs ou des pensées désagréables (Chambers et al., 2009; Marusak et al., 2018).

L'effet des IBPA sur la gestion du stress chez les élèves a fait l'objet de nombreuses études. Plusieurs revues de littérature et méta-analyses ont cherché à démontrer l'effet bénéfique de ces interventions pour soutenir la santé mentale des élèves, notamment pour les aspects du stress et de l'anxiété. Bien que la diversité des interventions instaurées en milieu scolaire et des méthodologies utilisées pour évaluer leurs effets rende encore difficile d'établir hors de tout doute les effets des IBPA menées auprès des jeunes, les conclusions des études consultées indiquent toutes que les IBPA sont des stratégies prometteuses pour aider les élèves à diminuer le stress et l'anxiété (voir entre autres Carsley et al., 2018; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Saptiang et al., 2019; van Loon et al., 2021).

2.4.2.4 L'utilisation des IBPA pour soutenir les éléments de l'autodétermination

Si la pratique de la présence attentive chez les jeunes est particulièrement associée à son impact sur les fonctions exécutives, l'autorégulation des émotions et la gestion du stress, de nombreux autres bienfaits apparaissent au fil des études, que l'on pourrait relier à l'autodétermination. Entre autres, les IBPA réduiraient l'écart entre le moi idéal et le moi actuel par le développement de l'acceptation de soi, développeraient l'autocompassion et diminueraient les comportements d'autocritique, ce qui aurait un impact positif sur l'estime de soi (Arden, 2016; Edwards, 2014). Comme mentionné plus

haut, la présence attentive amène à reconnaître ce qui se passe en soi-même : ses états affectifs, cognitifs et comportementaux (Bishop et al., 2004; Cevasco, 2017, Richer et Lachance, 2016). Cette observation favorise la connaissance de soi et donne aussi accès à ses motifs, ses intérêts et ses valeurs, ce qui guide une meilleure prise de décision et un choix d'actions autonomes en congruence avec ses propres aspirations (Deci et al., 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Par ailleurs, au cœur de la pratique de la présence attentive se trouve la reconnaissance que nous ne sommes pas nos pensées, ni nos émotions, ni nos expériences, ce qui aurait aussi un impact positif sur l'estime de soi (Chambers et al., 2009). Deci et al. (2015) soutiennent que la présence attentive augmenterait l'autodétermination de l'individu par son influence sur l'autonomie, la capacité à faire des choix et la motivation intrinsèque. Schultz et Ryan (2015) soulignent pour leur part que les pratiques de présence attentive sont des ingrédients « cruciaux » pour intégrer des compétences d'autorégulation qui soient en complète cohérence avec ses motivations intrinsèques et autonomes de toute régulation extrinsèque. D'ailleurs, la pratique de la présence attentive augmenterait la reconnaissance de ses aspirations intrinsèques, ce qui entraînerait une augmentation générale du sentiment de bien-être, mais favoriserait aussi des choix de vie sains (Schultz et Ryan, 2015).

2.4.2.5 *L'utilisation des IBPA pour soutenir le bien-être des enseignants*

Plusieurs auteur.e.s insistent sur le fait qu'une personne enseignante qui est elle-même capable de reconnaître et de réguler ses émotions favorise l'apprentissage des élèves et contribue à instaurer un climat de classe propice au bien-être de chacun (Gaussel, 2018; Jennings, 2015; Vlasie, 2021). Dans son rapport sur la santé et le bien-être du personnel enseignant produit pour le CSE, Vlasie (2021) propose de développer davantage les compétences sociales et émotionnelles des personnes enseignantes et soutient que l'usage de la présence attentive serait une avenue à privilégier pour y arriver :

En ce sens, la pratique de la pleine conscience ou de la présence attentive (*mindfulness*) peut s'avérer utile dans le développement de cet ensemble de compétences, de par le fait qu'elle implique une attention à l'égard des pensées, des émotions et des sensations physiques ressenties dans le moment présent. (p. 29)

Cette proposition est cohérente avec les effets recensés des IBPA des études menées auprès du personnel enseignant. Les IBPA pourraient entre autres réduire la détresse, prévenir la fatigue émotionnelle, promouvoir le bien-être et amener une meilleure réaction face aux comportements dérangeants (Flook et al., 2013; Jennings, 2015; Renshaw et Cook, 2017). La pratique de la présence attentive amène les personnes enseignantes à plus de présence et d'autocompassion, ce qui en retour mène à une augmentation du sentiment d'efficacité personnelle et à la réduction du stress vécu en classe. L'augmentation de la compassion aurait en outre un effet sur l'accompagnement des élèves, particulièrement ceux présentant des difficultés (Emerson et al. 2020; Jennings, 2015).

Il apparaît d'ailleurs pertinent de mentionner que plusieurs études suggèrent que les IBPA ont un impact plus grand si elles sont intégrées directement à l'intérieur de la classe, que les exercices sont animés par des enseignant.e.s formé.e.s et que ceux-ci ou celles-ci poursuivent la pratique au sein de l'horaire habituel (Carsley et al., 2018; Gosselin et Turgeon, 2015). Le lien de confiance présent entre l'enseignant.e et les élèves ainsi que la possibilité de réinvestir les exercices dans le quotidien de la classe augmenteraient aussi positivement l'impact des IBPA. Notons que de manière générale, les IBPA offertes en milieu organisationnel permettent de réduire le stress, la détresse psychologique de même que l'épuisement professionnel (Grégoire et al., 2016). Il est ainsi cohérent de penser qu'en plus de l'impact individuel sur les élèves et de l'effet positif sur le groupe, l'intégration d'un programme d'IBPA auquel participerait l'enseignant.e pourrait aussi lui être bénéfique, à condition bien sûr qu'il ou elle ait l'ouverture nécessaire à leur application.

2.4.2.6 Les approches utilisées en milieux scolaires

Selon les recherches consultées ayant évalué les retombées d'IBPA en milieu scolaire, les techniques classiques de méditation en présence attentive où l'élève observe

sans jugement ce qui se produit à l'intérieur (méditation du souffle, scan corporel, observation des émotions, etc.) sont les plus largement utilisées auprès des adolescent.e.s (voir entre autres Beauchemin et al., 2008; Borquist-Conlon et al., 2019; Carsley et al., 2018; Feuerborn et Gueldner, 2019; Frank et al., 2021; Klingbeil, Fisher et al., 2017). D'autres IBPA reviennent souvent dans les écrits : les exercices où l'attention se porte sur les sens (par exemple manger en pleine conscience), la pratique du yoga et la marche méditation (Borquist-Conlon et al., 2019; Mak et al., 2018; van Loon et al., 2021; Wisner et Starzec, 2015). Des discussions de groupe sur l'expérience vécue et/ou sur un sujet lié à la pratique de présence attentive expérimentée sont aussi largement utilisées en complément des pratiques (Arden, 2016; Cevasco, 2017; Frank et al., 2021; Paquin, 2018; Wisner et Starzec, 2015). On retrouve également l'utilisation du journal de bord comme une méthode de réflexion individuelle complémentaire (Arden, 2016; Frank et al., 2021). Une grande disparité dans les méthodes d'enseignement et d'accompagnement à la présence attentive est toutefois observée : enseignées directement dans la classe ou à un groupe ciblé; enseignées par une personne enseignante, par un.e intervenant.e scolaire ou par une personne enseignante externe spécialisée; fréquence de la pratique; réinvestissements faits en classe et hors classe; durée des interventions réalisées (voir le tableau synthèse à l'annexe 1). L'analyse des études consultées ainsi que des métasynthèses et revues de littérature (voir les tableaux synthèses de l'annexe 2) nous ont permis de faire ressortir certains facteurs qui paraissent influencer positivement l'effet des IPBPA : la fréquence des interventions – plus elles sont régulières, plus leur impact est significatif (Frank et al., 2021; McKeering et Hwang, 2019); la durée dans le temps des interventions – les programmes de plusieurs semaines semblent plus efficaces que les interventions ponctuelles (Brach, 2019; Carsley et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019); le fait que la personne qui anime pratique elle-même la présence attentive (Frank et al., 2021; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2019); que les pratiques de présence attentive soient mises en contexte, orientées selon une thématique déterminée et qu'il y ait une rétroaction faite avec les élèves pour stimuler l'appropriation des techniques et la

métacognition (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013; Sopher et Brensilver, 2019; Wagener, 2015).

Le programme qui semble utilisé avec le plus de retombées positives selon les études consultées (provenant majoritairement des États-Unis) est *Learning to Breathe* de Broderick (2013) (Broderick et Frank, 2014; Eva et Thayer, 2017; Frank et al., 2021; Metz et al., 2013). Ayant fait l'objet de moins d'études, mais étant tout de même largement utilisés, les programmes *Mind-Up* (The Hawn Foundation, 2011) et *The Mindful Schools Curriculum* (Sopher et Brensilver, 2019) présentent les caractéristiques des interventions qui semblent les plus efficaces, en plus d'offrir de nombreuses ressources en ligne pour les personnes enseignantes qui souhaitent les implanter en classe. Ces trois programmes ont en commun d'offrir plusieurs ateliers pouvant être animés par le personnel enseignant, de mettre en contexte les activités de présence attentive proposées, de faire des liens entre les activités de présence attentive et des sujets soutenant le développement psychosocial de l'élève (par exemple, la reconnaissance des émotions, la régulation des comportements, la gestion du stress, etc.), en plus d'offrir une démarche clés en main aux personnes qui animeront les ateliers. Nous les analyserons plus en profondeur dans l'article 1, tout comme les principaux éléments à retenir pour l'élaboration d'un programme francophone destiné aux milieux éducatifs québécois.

2.5 La conception universelle de l'apprentissage

Définir les caractéristiques des programmes utilisés avec succès dans les milieux scolaires permettra de cibler les éléments clés à intégrer au programme à développer. Toutefois, pour offrir un programme inclusif et universel, il nous semble tout aussi important de considérer l'approche pédagogique utilisée pour l'enseignement à la présence attentive. En ce sens, nous retenons l'approche de la CUA, qui favorise des conditions d'apprentissage équitables pour les différents élèves qui composent la classe. Pour terminer notre chapitre sur le cadre conceptuel, nous présenterons donc les principes de la CUA et ses principales stratégies d'application.

2.5.1 Qu'est-ce que la conception universelle de l'apprentissage?

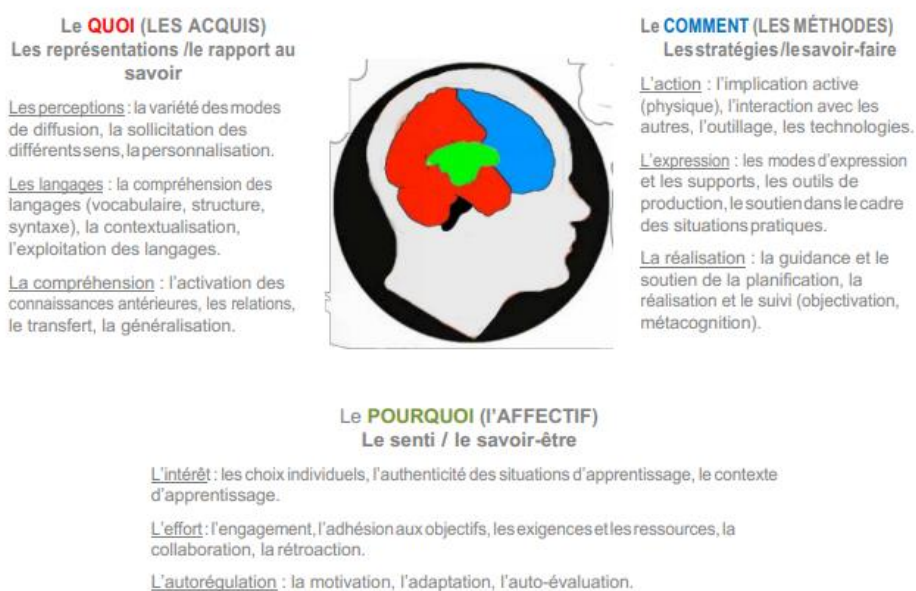
La CUA tire son origine du domaine de l'architecture, et plus particulièrement de l'*Universal Design* où les espaces physiques sont réfléchis pour être d'emblée accessibles à tous; pensons à l'intégration de rampes d'accès ou encore à l'utilisation de signes graphiques plutôt que de panneaux écrits (Bergeron et al., 2011). Transposée à la pédagogie, cette approche soutient une planification de l'enseignement et de l'évaluation qui tient compte des différences des apprenant.e.s en offrant une souplesse à l'égard des moyens de présentation de l'information, des moyens d'action et d'expression ainsi que des moyens de participation ([CAST], 2011; Meyer et al., 2014). L'application de la CUA permet d'offrir un cadre inclusif réfléchi pour donner des possibilités équitables à tous les individus et rejoindre la diversité d'élèves de la classe, quelles que soient les particularités individuelles des élèves (Bergeron et al., 2011). Ainsi, la CUA réduit les obstacles à l'apprentissage à la source en offrant différentes modalités d'enseignement et d'évaluation, du matériel diversifié et des évaluations souples, dans un modèle flexible qui peut être ajusté selon le contenu à enseigner et les besoins des élèves (CAST, 2011; Meyer et al., 2014).

La CUA postule que le cerveau des apprenant.e.s fonctionne de manière similaire, mais que chaque personne apprend différemment. Elle met ainsi en évidence la spécificité cognitive de chacun, la plasticité cérébrale et le rôle différencié des régions du cerveau (Belleau, 2015). C'est pour cette raison que l'on cherche à varier et différencier les stratégies pédagogiques utilisées et les modes d'évaluation. Les trois axes de la CUA qui fournissent les lignes directrices pour son application (Figure 2) correspondent aux zones du cerveau impliquées dans le processus d'apprentissage.

Figure 2

Les trois axes de la CUA et ses éléments clés

Les trois axes de la CUA et ses éléments clés



Source : Belleau, 2015

Le premier axe, le « Quoi », est relié au cortex moteur qui permet de traiter et d'enregistrer l'information, puis de la rendre disponible. Il invite à recourir à plusieurs méthodes de représentations pour transmettre les savoirs. Le second axe, le « Comment », est relié au cortex préfrontal responsable des fonctions exécutives. Il demande d'offrir plusieurs possibilités d'action et d'expression aux apprenant.e.s pour faire la démonstration de leurs savoirs. Le dernier axe, le « Pourquoi », se réfère au système limbique qui gère les comportements émotionnels. Il permet d'offrir plusieurs moyens d'engagement faisant appel aux habiletés et aux intérêts individuels des élèves (Belleau, 2015; Bergeron et al., 2011; CAST, 2011; Meyer et al., 2014).

2.5.2 Quelles sont les stratégies d'application de la CUA?

Les trois grands principes de la CUA permettent de proposer neuf stratégies qui doivent être choisies et appliquées selon les situations pédagogiques et les groupes auxquels elles s'adressent. De ce fait, la CUA ne propose pas une directive à suivre rigoureusement, mais un ensemble de neuf stratégies à combiner pour surmonter les obstacles à l'apprentissage⁶ (CAST, 2018).

Les trois premières stratégies concernent le premier principe, soit d'offrir de multiples moyens d'engagement : 1) offrir diverses possibilités pour éveiller l'intérêt; 2) offrir diverses possibilités pour soutenir l'effort et la persévérance; 3) offrir diverses stratégies sur le plan de l'autorégulation (CAST, 2018). Ces stratégies tiennent compte du rôle important de l'affectivité dans l'apprentissage et du lien entre les affects ressentis et la motivation (CAST, 2011). Ces stratégies demandent par exemple de varier les activités d'enseignement (1), faire participer les apprenant.e.s activement dans l'établissement d'objectifs d'apprentissage (2), proposer des activités qui soutiennent l'autoréflexion (3).

Les trois stratégies suivantes liées au deuxième principe, offrir de multiples moyens de représentation, sont : 4) offrir diverses possibilités sur le plan de la perception; 5) offrir diverses possibilités sur les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles; 6) offrir diverses stratégies sur le plan de la compréhension (CAST, 2018). Ces différentes stratégies visent à s'assurer que les informations transmises seront perceptibles de manière égale pour tous les apprenants (CAST, 2011). On peut par exemple utiliser une typographie facile à lire tant pour les élèves ayant un trouble du langage que pour ceux qui n'en ont pas (4), ajouter des symboles clés pour représenter des concepts (5), présenter des cartes conceptuelles pour résumer l'information (6).

⁶ L'ensemble des stratégies est présenté à l'annexe 3.

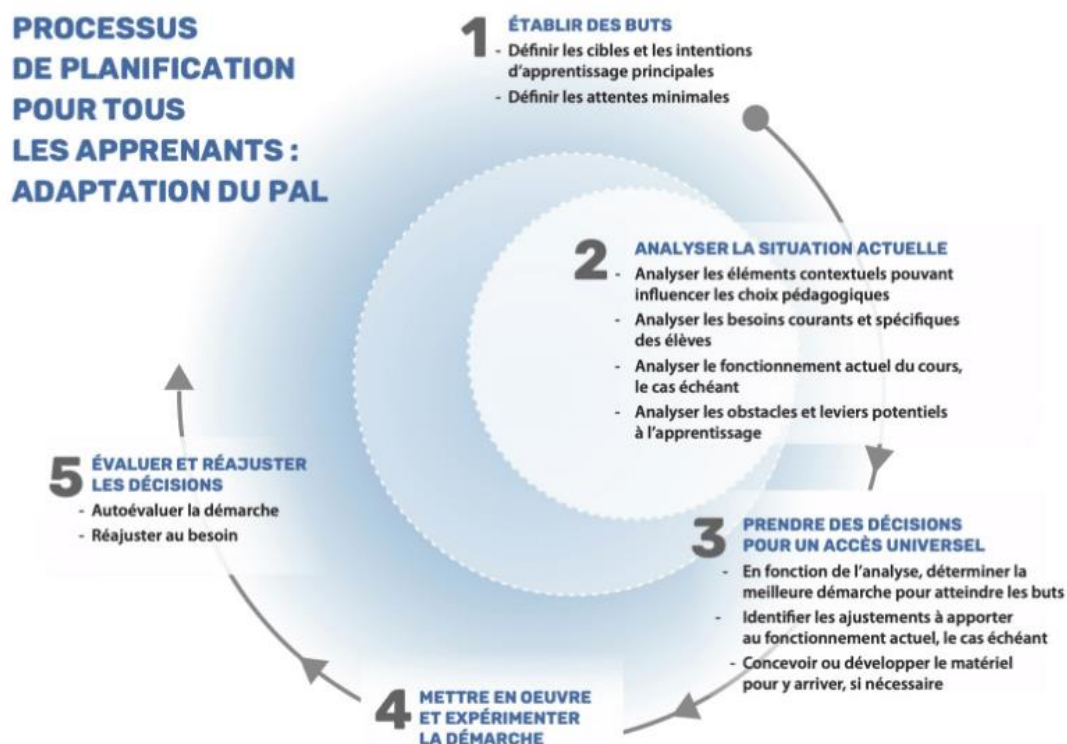
Comme tous les apprenants et toutes les apprenantes n'explorent pas les environnements d'apprentissage de la même manière et n'arrivent pas à s'exprimer de manière optimale en passant par les mêmes canaux de communication, ces stratégies permettent de varier les moyens d'action et d'expression : 7) offrir diverses possibilités sur le plan de l'action physique; 8) offrir diverses possibilités sur les plans de l'expression et de la communication; 9) offrir diverses possibilités sur le plan des fonctions exécutives (CAST, 2018). On peut alors permettre à l'apprenant.e d'utiliser des supports variés pour s'approprier les apprentissages (7), permettre aux apprenant.e.s de choisir les supports à partir desquels ils ou elles souhaitent s'exprimer (8), animer des discussions pour orienter et stimuler la réflexion (9).

Pour concevoir une situation d'enseignement-apprentissage (SAÉ) selon les lignes directrices de la CUA, cinq étapes sont proposées (Figure 3), qui consistent à :

- 1) Établir des buts en fonction des cibles à atteindre selon la zone proximale de développement de l'élève pour ensuite définir l'intention pédagogique, le contenu et le sujet.
- 2) Lorsque cela est possible, analyser la situation actuelle pour préciser le profil de la classe et ainsi tenir compte de la diversité des élèves.
- 3) Prendre des décisions pour appliquer la pédagogie universelle pour bonifier la situation d'apprentissage en tenant compte des interventions pédagogiques choisies et du contexte d'apprentissage à mettre en place pour favoriser la réussite de tous et de toutes.
- 4) Mettre en œuvre la SAÉ et expérimenter la démarche.
- 5) Évaluer, puis réviser la SAÉ au besoin.

Figure 3

Processus de planification pour tous les apprenants : adaptation du Planning for all learners



Source : Bergeron et al., 2019

Dans le cadre du développement d'un programme de prévention universelle utilisant les IBPA, l'approche de la CUA sera donc utile pour soutenir les cibles d'enseignements entourant la pratique de la présence attentive : par exemple expliquer comment observer sans jugement, présenter les étapes de la respiration, définir ce qu'est le stress versus l'anxiété, etc. Les choix pédagogiques peuvent ainsi être déterminés en tenant compte du profil des élèves à qui le programme s'adresse (élèves de 12 à 19 ans fréquentant un parcours régulier ou d'adaptation scolaire), des besoins courants des élèves (par exemple le matériel devrait pouvoir soutenir l'attention et l'intérêt des élèves), mais aussi des besoins spécifiques possibles à prendre en compte (difficultés de lecture, trouble d'apprentissage, etc.) (Bergeron et al., 2019). Ainsi, les activités et le matériel développé

pour soutenir l'apprentissage des élèves pourra faire appel à une multitude de modalités inspirés des neuf stratégies dont il a été question précédemment, par exemple : utiliser des capsules vidéo, des fichiers audios, des aide-mémoire visuels, etc. pour accompagner les explications théoriques offertes dans chacun des ateliers; varier les activités de présence attentive pour offrir différents moyens d'expérimenter cette approche; soutenir l'autoréflexion des élèves par des discussions, des réflexions individuelles écrites, des exercices de réinvestissements à travers la matière courante, etc.

2.6 Objectifs de recherche

Considérant la nécessité de développer des programmes d'intervention universelle soutenant la réussite de tous, incluant les élèves en difficulté, et considérant que la recherche tend à démontrer l'impact des IBPA sur de nombreux facteurs favorisant la réussite scolaire, particulièrement sur la compétence émotionnelle, la gestion du stress et des éléments de l'autodétermination, il apparaît pertinent d'offrir un programme d'intervention basée sur la présence attentive pour les adolescent.e.s des milieux éducatifs québécois et de le développer selon les principes de la CUA afin de soutenir son caractère universel.

Ainsi, nous rappelons l'objectif de cette recherche, qui est de développer un programme de prévention universelle d'IBPA, adapté à la fois aux jeunes de 12 à 19 ans et au contexte scolaire québécois, pouvant s'adresser tant aux élèves ne présentant aucune problématique particulière qu'aux élèves rencontrant des difficultés.

Trois sous-objectifs sont définis pour ce projet :

1) Objectif de développement

Développer un programme selon les principes de la conception universelle de l'apprentissage, pouvant être animé par les enseignant.e.s et destiné aux élèves du secondaire, qu'ils soient dans un cheminement régulier ou d'adaptation scolaire et

qu'ils présentent ou non des besoins particuliers. Cet objectif répond aux questions de recherche suivantes : Comment un même programme peut-il rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves? ; Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu secondaire autant qu'à la FGA?

2) Objectif de recherche 1

Recenser les effets des programmes d'intervention basés sur la présence attentive ainsi que les moyens d'applications les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des enseignant.e.s du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme. Cet objectif répond aux questions de recherche suivantes : Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire?; Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique?; Quelles sont les conditions pour qu'une intervention basée sur la présence attentive ait un impact significatif chez l'élève du secondaire?

3) Objectif de recherche 2

Évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins un.e enseignant.e à la suite de la mise à l'essai d'un programme d'intervention basée sur la présence dans une classe secondaire. Cet objectif répond à la question de recherche suivante : Quels sont les impacts autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes?

Le projet de recherche proposé présente donc deux objectifs de recherche et un objectif de développement dans le but de répondre à une problématique liée à l'enjeu de soutenir le bien-être et d'agir de manière préventive auprès d'une diversité d'élèves. Cette double visée du projet nous dirige vers la méthodologie de la RD, comme proposée par le

Lab-RD², qui sera présenté au chapitre suivant sur la méthodologie retenue pour cette recherche.

CHAPITRE 3 : MÉTHODOLOGIE

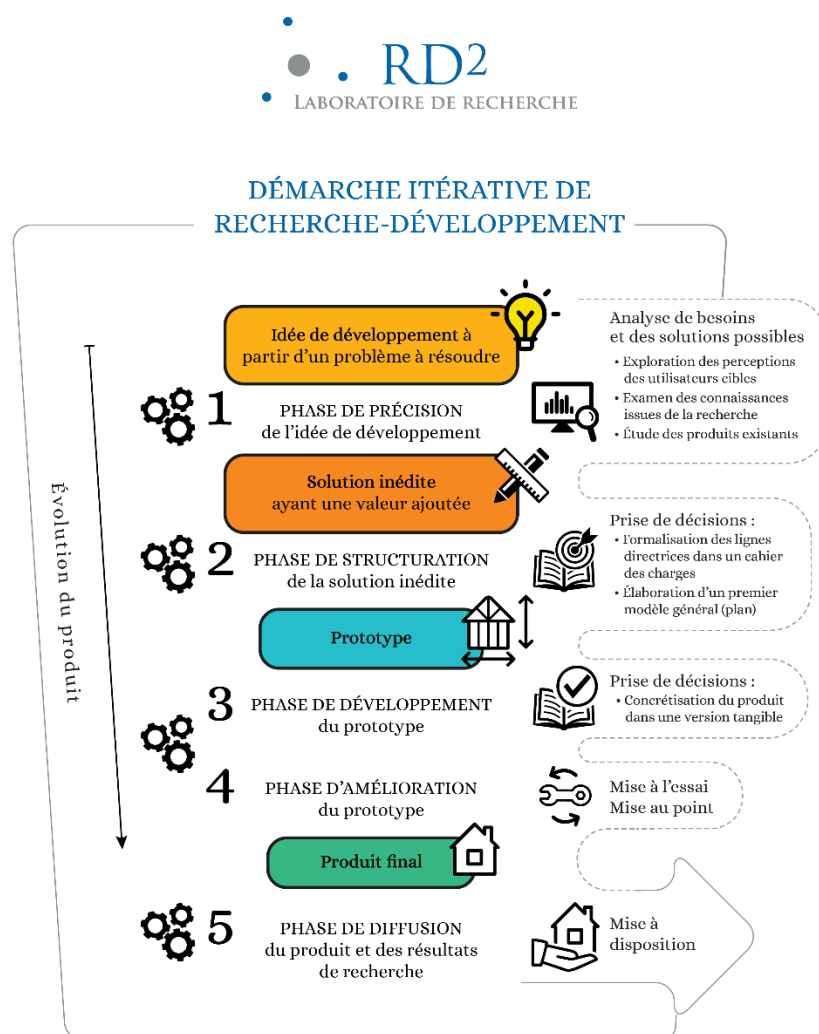
3.1 La démarche de recherche-développement

La recherche-développement (RD) réalisée en contexte éducatif entre dans la grande catégorie de la recherche appliquée; elle se distingue toutefois par sa finalité de développement. En effet, elle vise la recherche de solutions en réponse à un besoin ou à un défi rencontré dans les milieux de pratique (Bergeron et al., 2021). De cette recherche de solutions résulte la création de produits qui sont développés selon un processus itératif et dont les caractéristiques sont déterminées à la fois par les CIR et par les besoins exprimés par les acteurs de terrain. Ainsi, la RD poursuit deux finalités : 1) développer un produit qui soit utile et utilisable dans la pratique; 2) générer de nouvelles connaissances à travers le processus de RD (Bergeron et Rousseau, 2021). C'est cette deuxième finalité qui distingue le processus de RD d'une démarche de création de produits courante. Par ailleurs, les connaissances générées par la recherche doivent avoir une portée plus large que le contexte précis où la recherche est produite : elles doivent contribuer aux connaissances scientifiques dans le champ où la recherche s'inscrit (Bergeron et al., 2021).

Les travaux des chercheur.euse.s du Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) ont permis d'explicitier cinq phases au processus de RD (figure 4) : 1) la phase de précision de l'idée de développement; 2) la phase de structuration des solutions inédites; 3) la phase de développement du prototype; 4) la phase d'amélioration du prototype; 5) la phase de diffusion du produit et des résultats de recherche. Chacune de ces phases sera détaillée dans la présentation des grandes étapes ayant mené au développement du programme *R·O·C – respirer, (s')observer, (se) calmer*. Ce chapitre présente également les actions qui ont été réalisées dans chacune d'elles dans le cadre de ce projet de recherche. Cependant, l'analyse complète de la démarche réalisée et des résultats obtenus pour chacune des phases se trouve dans les articles 2 et 3 du présent mémoire. Il est important de mentionner qu'une demande de certificat éthique a été réalisée pour cette recherche, mais que le comité éthique de l'UQTR a jugé qu'il n'était pas requis (annexe 4).

Figure 4

Démarche itérative de recherche-développement



© Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020), Lab-RD², UQTR.

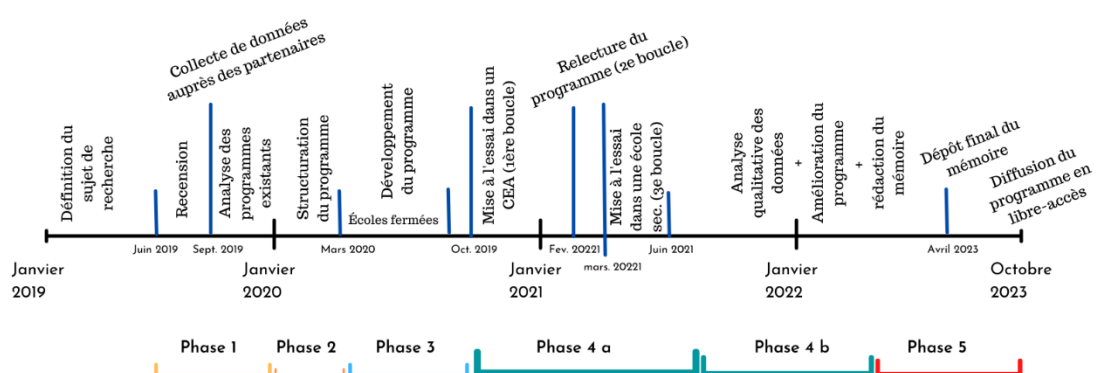
Source : Lab-RD², 2022

Avant de détailler chacune des phases du processus de RD et de présenter spécifiquement la démarche réalisée pour le présent projet, mentionnons que les étapes qui incluaient des consultations auprès des milieux éducatifs et des mises à l'essai en milieux scolaires ont eu lieu entre septembre 2019 et juin 2021, soit majoritairement durant les mois où le fonctionnement du milieu scolaire a été affecté par la pandémie de

COVID-19. De ce fait, la collaboration avec les partenaires du milieu a été affectée, d'une part par les mesures mises en place pour freiner la pandémie, et d'autre part par la grève du personnel de soutien qui a eu lieu au printemps 2021. La Figure 5 fait état de la ligne du temps du déroulement de la RD.

Figure 5

Ligne du temps du déroulement de la recherche-développement



3.1.1 La phase 1 : idée de développement à partir d'un problème à résoudre

Comme pour toute recherche scientifique, les CIR forment une base de départ solide sur laquelle s'appuie le processus méthodologique. Toutefois, dans le processus de la RD, il n'est pas suffisant de s'appuyer seulement sur la perspective des CIR. Il est aussi fondamental de comprendre la réalité des acteurs de terrain et de connaître les besoins des utilisateurs cibles afin de proposer des solutions qui répondent adéquatement aux besoins et défis rencontrés dans les milieux (Bergeron et al., 2021). Ainsi, les réflexions et la perception des participant.e.s ont une importante valeur pour le développement de produit. Aussi, les propres réflexions et savoirs d'expérience de la personne chercheuse peuvent être pris en considération dans le processus décisionnel entourant la création et le raffinement du produit (Bergeron et al., 2021). Pour soutenir la démarche de collecte de données et de réflexion nécessaire à la RD, un journal de bord a été tenu dès les premières étapes de la recherche et tout au long du processus. Cet outil constitue un lieu pour

conserver des traces des réflexions et des interrogations ainsi que pour consigner les informations pertinentes, tant celles provenant de la littérature que des rencontres terrain (Rousseau et al., 2021).

3.1.1.1 Recension des écrits

Une première recension des écrits portant sur les effets d'IBPA en milieu scolaire secondaire et/ou auprès de la clientèle adolescente a d'abord été effectuée au printemps et à l'été 2019. Étant donné l'effervescence du champ de recherche, une veille a été réalisée tout au long du processus de développement du produit afin de s'assurer que le programme tienne compte des plus récentes recherches sur les IBPA. Des recherches ont été faites sur le catalogue Sophia (UQTR) pour repérer les ouvrages traitant des IBPA, ainsi que sur les bases de données Cairn.info, Education Sources, ERIC, ERUDIT et, la plus utile pour ce sujet, PsycINFO, afin de repérer des articles scientifiques pertinents. En français, les résultats sont limités, ce champ de recherche commençant à peine à se développer. Les mots-clés utilisés en français sont principalement : pleine conscience ou présence attentive + école, pleine conscience ou présence attentive + élèves ou adolescents. Comme la majorité des recherches sur les IBPA en milieux scolaires proviennent des États-Unis, les mots-clés qui ont été les plus efficaces pour la recherche sur les bases de données sont en anglais : mindfulness-based interventions or mindfulness + school + meta-analysis or systematic review, mindfulness-based interventions or mindfulness + students with disabilities. Différentes variantes de ces mots-clés ont été utilisées pour trouver des études portant plus spécifiquement sur l'effet des IBPA sur la réduction du stress, la régulation émotionnelle, des éléments de l'autodétermination, mais aussi pour trouver des études sur l'impact neurologique des IBPA, notamment sur les fonctions exécutives. Pour trouver les mémoires et doctorats réalisés sur l'utilisation des IBPA en milieu scolaire, plus particulièrement au Québec, ProQuest a été utilisé en plus des autres bases de données.

Lors de cette première phase de recherche, certains articles et ouvrages incontournables ont d'abord été consultés : le livre de Kabat Zinn (1996) : *Où tu vas, tu*

es et l'article de Bishop et al. (2004) : *Mindfulness: A proposed operational definition. Clinical psychology: Science and practice*, ces ouvrages étant régulièrement cités pour définir la présence attentive dans une majorité des études recensées. La recension a aussi permis de repérer deux ouvrages particulièrement pertinents pour le sujet de cette recherche, soit le livre de Jennings (2015) : *L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*, qui présente une réflexion étoffée sur la place des IBPA en milieu scolaire; ainsi qu'une publication provenant des Presses de l'Université du Québec, *La présence attentive. État des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* sous la direction de Grégoire, Lachance et Richer (2016). Étant donné le grand nombre d'études et la variété des méthodologies utilisées pour les mener, plusieurs des articles retenus sont des méta-analyses ou des revues de littérature (n=9). Finalement, pour bien comprendre le contexte québécois, notamment en ce qui concerne les défis de l'inclusion scolaire et les enjeux entourant le bien-être des élèves, les publications récentes du CSE sur ces sujets et plusieurs documents provenant du ministère de l'Éducation ont été consultés (n=12).

En parallèle à cette recension, une recherche sur les programmes d'IBPA existants a aussi été menée, d'abord en français, en utilisant les bases de données nommées ci-dessus, mais aussi en consultant des sites Internet spécifiques comme celui du Groupe de recherche et d'intervention sur la présence attentive (GRIPA) basé à l'Université du Québec à Montréal (UQAM), ou encore en fouillant les catalogues de maisons d'édition pédagogiques comme celui des Éditions Midi Trente. Toutefois, comme mentionné dans la problématique, ces recherches n'ont pas permis de repérer de programme francophone pour le milieu scolaire secondaire au moment où la recension des écrits a été réalisée. Les études anglophones consultées ont toutefois permis de cibler trois programmes largement utilisés et pour lesquels des études ont été menées : *The Mindful Schools Curriculum for Adolescents* (Sofer et Brensilver, 2019); *The MindUp Curriculum Grades 6-8* (The Hawn Fondation, 2011) et *Learning to Breathe* (Broderick, 2013). Les caractéristiques de ces programmes ont été analysées à l'automne 2019, dans la phase 2 de la recherche.

3.1.1.2 Collecte de données sur les besoins des milieux de pratique

Le partenariat établi avec les acteurs de terrain est au cœur de la RD. Les partenaires jouent un rôle actif dans la démarche de RD en participant à la clarification des besoins observés sur le terrain, à la recherche de solutions ainsi qu'à la mise à l'essai du produit (Bergeron et al., 2021). Pour compléter les données recueillies dans la recension des écrits et préciser le besoin pour un programme d'IBPA pour les élèves du secondaire, deux milieux ont été approchés : un milieu secondaire situé en milieu défavorisé (indice de défavorisation de 9⁷), dans la région de la Mauricie, connu pour accueillir des élèves présentant une diversité de besoins tant au niveau des apprentissages que sur les plans personnel et social; et un milieu communautaire offrant trois programmes de persévérance scolaire à plus de 300 élèves provenant de territoires défavorisés en Mauricie.

Pour connaître les besoins observés chez les élèves auxquels les IBPA pourraient répondre ainsi que ceux du milieu scolaire par rapport à une offre de programme pouvant soutenir le bien-être des élèves par la présence attentive, une première rencontre de prise de contact de 60 minutes a eu lieu à l'automne 2019 avec la conseillère d'orientation de l'école partenaire. Un entretien de 90 minutes a ensuite eu lieu avec la direction et les directions adjointes, la conseillère d'orientation et la technicienne en loisirs de l'école (personne attitrée pour faciliter le projet). À la suite de ces rencontres, une présentation sur les bienfaits des IBPA en milieu scolaire a été offerte par la chercheuse à l'ensemble

⁷ L'indice de défavorisation est donné aux écoles par le ministère de l'Éducation à partir de l'indice de milieu socioéconomique (IMSE) et l'indice du seuil de faible revenu (SFR). L'IMSE est constitué de la portion des familles habitant le territoire desservi par l'école dont la mère n'a pas obtenu de diplôme (2/3 de l'indice) et de la proportion des familles dont les parents n'étaient pas à l'emploi lors du recensement canadien (1/3 de l'indice). L'indice SFR est basé sur la proportion des familles dont le revenu est sous le seuil de faible revenu. (Source : [http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202020,socio%2D%C3%A9conomique%20\(IMSE\)](http://www.education.gouv.qc.ca/references/indicateurs-et-statistiques/indices-de-defavorisation/#:~:text=Pour%20l'ann%C3%A9e%20scolaire%202020,socio%2D%C3%A9conomique%20(IMSE)))

de l'équipe-école afin de connaître l'intérêt de l'équipe pour offrir ce type d'intervention à leurs élèves ainsi que leurs besoins en lien avec les IBPA.

Pour connaître les besoins observés chez des élèves ciblés comme étant à risque, un entretien de 90 minutes a eu lieu avec le coordonnateur de l'intervention de l'organisme communautaire partenaire. Cette rencontre a aussi permis de discuter des besoins des organismes quant à un programme d'IBPA qui permettrait de répondre à certains des défis rencontrés par leur clientèle.

Ces premières rencontres n'ont pas été enregistrées, mais on fait l'objet d'une prise de notes exhaustive. Les entretiens semi-dirigés portaient sur trois grandes questions :

1. Quels étaient les besoins observés chez les élèves auxquels les IBPA pourraient répondre?
2. Quels étaient les besoins du milieu scolaire par rapport à un programme d'intervention préventif et universel?
3. Quels étaient les éléments propres au milieu qui facilitaient l'utilisation d'un tel programme et quels étaient les défis à considérer dans son implantation?

3.1.2 La phase 2 : structuration des solutions inédites

La phase de structuration des solutions inédites est étroitement liée à la phase de développement. Lors de cette phase, on cherche à définir les possibilités de développement et à sélectionner les solutions qui semblent les plus adéquates. Le processus inclut généralement une réflexion sur les objectifs visés par le produit, les caractéristiques souhaitées et sa structure en tenant compte des besoins et des contraintes des milieux (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). La phase 2 du projet s'est déroulée à l'automne 2019 et à l'hiver 2020. Les fonctions souhaitées du programme ont été établies en tenant compte des besoins des élèves qui ont été nommés lors des rencontres avec les acteurs de terrain, mais aussi en se basant sur les effets rapportés dans la littérature des

IBPA réalisées en milieu scolaire. Lors de cette phase, les trois programmes retenus dans la phase 1 ainsi que les études scientifiques ayant été réalisées à leur sujet ont été analysés plus en détails afin de comprendre les éléments de la structure et du contenu de ces programmes qui supportent leur efficacité. Les caractéristiques du programme *R·O·C* et sa structure (nombre d'ateliers, temps requis, outils disponibles, etc.) ont été choisies en se basant à la fois sur cette analyse, sur les caractéristiques des interventions les plus efficaces recensées dans les recherches consultées, mais aussi sur les contraintes des milieux scolaires secondaires (voir l'article 1 pour plus de détails). La volonté de rendre le programme accessible et universel a aussi amené le choix de développer le programme selon les principes de la CUA (voir l'article 2 qui traite spécifiquement de ce choix).

Le travail de structuration a permis d'élaborer le squelette du programme comprenant : son objectif principal et ses sous-objectifs; les thèmes abordés et les objectifs de chacun des ateliers; les ressources contenues dans le programme pour soutenir l'enseignement; une formation pour les animateurs. Cette ébauche a été présentée à la technicienne en loisirs attirée au projet par l'école secondaire partenaire ainsi qu'au coordonnateur de l'intervention du milieu communautaire partenaire afin d'obtenir leurs commentaires et suggestions en vue de la phase de développement du prototype.

3.1.3 La phase 3 : développement du prototype

Les phases de développement du prototype et de son amélioration vont de pair et sont particulièrement exigeantes en temps. Lors de ces phases, non seulement le produit est développé, mais il fait aussi l'objet de mises à l'essai qui permettront de l'améliorer, pour ensuite le mettre à nouveau à l'essai jusqu'à ce qu'il semble répondre aux objectifs visés par son utilisation (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021).

La phase de développement du prototype a été réalisée au printemps et à l'été 2020. Une fois la structure déterminée, cette phase a permis d'approfondir les contenus enseignés dans chacun des ateliers à partir de la littérature scientifique, de développer les

ressources graphiques, vidéo et audio pour chaque atelier et de rédiger un guide d'accompagnement pour l'animation. Bien que les chercheur.euse.s du Lab-RD² recommandent d'impliquer les utilisateurs cibles dans la phase de développement (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), la fermeture des écoles secondaires de mars à août 2020 a rendu impossible la consultation des partenaires de terrain pour la phase de développement, alors qu'il était initialement prévu de le faire. Ainsi, la chercheuse s'est basée sur la collecte de données réalisée à la phase 1 et sur son expérience professionnelle en éducation auprès des personnes adolescentes et des jeunes adultes pour développer les contenus.

Le programme développé lors de la phase de développement comprend neuf ateliers séparés en trois blocs thématiques :

Bloc 1 : Être chez soi dans son corps

Atelier 1 : Bouger en pleine conscience

Atelier 2 : Être ici et maintenant

Atelier 3 : Habiter son corps

Bloc 2 : Apprivoiser l'émotion

Atelier 4 : Écouter son corps

Atelier 5 : Changer son film intérieur

Atelier 6 : Développer sa force et sa confiance

Bloc 3 : Favoriser son bien-être

Atelier 7 : Choisir l'optimisme

Atelier 8 : Régler les conflits

Atelier 9 : Devenir son meilleur ami ou sa meilleure amie

Les ateliers peuvent être offerts en 30 à 75 minutes, selon le choix de la personne qui en fait l'animation. Pour chaque atelier, le guide d'accompagnement pour l'animation offre :

- Des indications pour introduire l'activité auprès des élèves;
- La description d'une expérience de présence attentive à guider;
- Des pistes de discussion pour faire un retour avec les élèves à la suite de l'expérience guidée;
- Des défis à proposer aux élèves pour approfondir l'expérimentation à la maison et en classe;
- Des suggestions d'activités pédagogiques pour réinvestir les apprentissages en classe.

Chaque atelier est supporté par :

- Une capsule vidéo à l'intention des élèves, qui vulgarise les concepts théoriques sur lesquels l'expérience de présence attentive s'appuie;
- Un enregistrement de la méditation proposée, afin que les personnes qui animeront l'atelier puissent elles-mêmes pratiquer les exercices de présence attentive;
- Une courte méditation (3 à 5 minutes) à réutiliser en classe;
- Une fiche aide-mémoire à remettre aux élèves.

Deux affiches à télécharger complètent la liste des outils pédagogiques disponibles. Par ailleurs, le guide d'accompagnement fournit aussi une présentation théorique sur la présence attentive de même qu'une bibliographie.

3.1.4 La phase 4 : amélioration du prototype

La phase d'amélioration du prototype vise sa mise au point par l'expérimentation en contexte réel. Cette expérimentation est soumise à une documentation par la personne chercheuse qui s'intéresse à l'expérience d'utilisation afin de dégager les points à

améliorer (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). Pour le projet de développement du programme d'IBPA, l'intention de départ était d'effectuer deux boucles de mise à l'essai : une première boucle à l'automne 2020 en milieu secondaire, dans des classes du régulier 1^{er} cycle, du régulier 2^e cycle et d'adaptation scolaire, ainsi qu'une seconde boucle à l'hiver 2020, aux mêmes niveaux mais auprès de groupes différents. Or, les mesures sanitaires ayant entraîné des fermetures d'écoles, de l'enseignement à distance ainsi que l'empêchement de recevoir des ressources externes dans les milieux, le plan de mise à l'essai a dû être revu.

Comme le programme a été conçu pour être offert par une personne enseignante ou une personne professionnelle de l'intervention psychosociale en milieu scolaire, la mise à l'essai du programme auprès d'un groupe d'élèves devait se faire par une personne du milieu scolaire. Il était souhaité qu'au minimum une personne enseignante puisse participer à la mise à l'essai.

3.1.4.1 Cycles de mise à l'essai réalisés (phase 4 a)

En octobre 2020, l'orthopédagogue d'un centre d'éducation des adultes (CEA) de la Mauricie ayant entendu parler du projet a manifesté son intérêt pour faire une mise à l'essai du programme. Avant d'accepter cette dernière, une nouvelle collecte des besoins a été effectuée lors d'une rencontre avec l'orthopédagogue et le technicien en éducation spécialisée (TES) afin de valider si les besoins présentés par les jeunes adultes fréquentant le CEA étaient suffisamment similaires à ceux nommés par les acteurs travaillant auprès des adolescents pour justifier que le programme y soit mis à l'essai (notamment les besoins liés à la gestion du stress et au développement de la compétence émotionnelle). Les besoins que présentait cette clientèle se sont finalement avérés suffisamment semblables pour qu'une boucle de mise à l'essai auprès d'un groupe d'élèves ciblés puisse se dérouler (les besoins pour les clientèles adolescentes et jeunes adultes sont détaillés dans les articles 2 et 3). De plus, il est apparu que de pouvoir faire une mise à l'essai auprès de cette clientèle, dans un contexte d'intervention spécifique à des élèves présentant des défis

personnels et scolaires, pourrait enrichir le développement du produit quant à son accessibilité et à ses effets potentiels pour soutenir la réussite des élèves en difficulté.

Ainsi, une première boucle de mise à l'essai s'est déroulée entre les mois d'octobre 2020 et février 2021 avec un groupe de huit jeunes femmes âgées de 18 à 26 ans, dans un contexte d'intervention hors classe⁸. Le programme a été animé par l'orthopédagogue avec le support du TES qui ont tous les deux reçu une formation par la chercheuse (voir l'annexe 5 pour le contenu de la formation). Les participantes sélectionnées pour la mise à l'essai sont des élèves qui éprouvent des difficultés variées, reliées ou non à un diagnostic. Parmi celles partagées par l'orthopédagogue, on retrouve des difficultés d'attention, des comportements impulsifs, une estime de soi plutôt faible et de l'anxiété. Toutes les personnes ciblées présentent un niveau de stress important, selon l'orthopédagogue. Le déroulement proposé pour la mise à l'essai a été respectée (voir le tableau 1). L'orthopédagogue n'a toutefois pas utilisé les feuilles d'appréciation des élèves en fin d'atelier, puisque les discussions avec les élèves se poursuivaient régulièrement jusqu'à la toute fin du temps alloué pour l'atelier, voire au-delà avec certaines élèves. Le fait de n'avoir pu recueillir les fiches d'appréciation des élèves ne nous a pas permis de questionner l'appréciation immédiate des élèves à la suite de l'atelier. Cette appréciation a été plutôt obtenue à travers les observations des personnes animatrices et lors des entretiens de groupe à la toute fin du programme. Par ailleurs, seulement deux élèves sur les trois volontaires pour l'entretien de groupe se sont présentées lors de la rencontre finale.

À la suite de cette première boucle de mise à l'essai, des améliorations ont été apportées au programme, principalement pour permettre une meilleure compréhension par

⁸ Le fonctionnement des centres d'éducation des adultes où l'apprentissage est le plus souvent individualisée et où les élèves travaillent dans des cahiers se prête moins à une utilisation en classe comme il est proposé de le faire dans les écoles secondaires.

les élèves des concepts théoriques présentés dans les capsules vidéo. L'ordre de certains ateliers a aussi été revu, et un atelier d'introduction à la présence attentive a été ajouté.

Étant donné l'impossibilité d'aller mettre à l'essai le programme à l'hiver 2021 et les commentaires recueillis lors de la première mise à l'essai concernant la présentation des concepts théoriques, une deuxième boucle de mise à l'essai a été réalisée, cette fois pour permettre une appréciation du programme par des chercheuses en éducation et en psychologie. Ainsi, à l'hiver 2021, le programme a fait l'objet d'une analyse du matériel et d'une lecture appréciative du guide d'animation par deux professeures, l'une en sciences de l'éducation et l'autre en psychologie, qui s'intéressent toutes deux à la présence attentive. Il est toutefois important de spécifier que la professeure provenant des sciences de l'éducation travaille principalement avec la clientèle primaire. Cette deuxième boucle de mise à l'essai a permis d'apporter des modifications mineures à des fins de clarification dans les textes du guide d'accompagnement à l'enseignement, dans certaines fiches aide-mémoire offertes aux élèves ainsi que dans certaines méditations.

Une troisième boucle de mise à l'essai a pu avoir lieu au printemps 2021 auprès d'un groupe de 28 élèves de 1^{re} secondaire inscrits dans une option enrichie en langues. L'enseignante de ce groupe décrit ses élèves comme étant participatifs, vifs d'esprit et engagés, mais aussi particulièrement stressés à la suite de la pandémie. Selon l'enseignante, plusieurs élèves présenteraient un stress de performance. Aucun élève de cette classe n'a de diagnostic, toujours selon l'enseignante. Ce deuxième groupe nous a semblé complémentaire au premier pour juger de l'universalité du programme, étant donné le jeune âge des élèves et leur profil d'élèves en réussite scolaire, mais aussi pour confirmer si le programme pouvait réellement être utilisé dans un contexte d'intervention préventive pour des élèves qui ne présentent aucune difficulté ciblée, outre le stress.

Pour cette mise à l'essai, les ateliers ont été offerts directement dans la classe de français par l'enseignante, après une formation offerte par la chercheuse (annexe 5). Le

déroulement proposé pour la mise à l'essai a aussi été suivi, mais il a dû être adapté aux contraintes de la pandémie. Ainsi, l'enseignante n'a pas eu le temps de remplir son journal de bord. Aussi, les fiches d'appréciation des élèves ont été remplies, mais n'ont pas été conservées par l'enseignante. En raison de la grève des professionnels de soutien ayant entraîné la fermeture des écoles à quelques reprises lors du printemps 2021, l'enseignante n'a pu offrir que la moitié du programme à ses élèves. Nous avons tout de même rencontré l'enseignante à deux reprises, soit après l'animation des deux premiers blocs thématiques et en fin d'année scolaire. Un entretien de groupe a aussi pu avoir lieu avec neuf élèves afin d'obtenir leur rétroaction sur le programme, comme lors de la première boucle de mise à l'essai.

À la suite de cette troisième et dernière mise à l'essai, aucune modification n'a été apportée aux ateliers. Toutefois, à la suite de l'entretien final avec l'enseignante, certaines interprétations erronées, mais mineures des objectifs des ateliers ont été constatées. Il nous a ainsi semblé pertinent d'ajouter au guide d'accompagnement pour l'animation de courtes fiches théoriques pour chacun des ateliers ainsi que des suggestions à l'intention des milieux scolaires pour faciliter l'implantation du programme dans une approche d'intervention universelle. Ces ajouts seront réalisés lors de la dernière phase d'amélioration avant la diffusion du programme. Le Tableau 1 décrit le déroulement des mises à l'essai réalisées.

Tableau 1*Synthèse des mises à l'essai du prototype*

Date	Type de mise à l'essai	Déroulement	Participants	Outils de collecte de données	Analyse des données
Automne et hiver 2021	Mise à l'essai empirique de l'ensemble du programme	Animation par l'orthopédagogue et le technicien en éducation spécialisé, hors-classe	8 femmes de 18 à 26 ans présentant des difficultés variées	Journal de bord des personnes animatrices Fiche d'appréciation pour chaque atelier pour les élèves (non remplies) Entretiens semi-dirigés d'une durée de 30 min avec les personnes animatrices après chaque bloc thématique Entretien de groupe semi-dirigé d'une durée de 30 à 45 min avec 2 élèves	Mise en relation selon un processus de triangulation des données Analyse qualitative des données selon une stratégie de questionnement analytique
Hiver 2021	Mise à l'essai théorique	Analyse du matériel et lecture appréciative du guide d'animation par deux professeurs universitaires en sciences de l'éducation et en psychologie	n/a	n/a	n/a
Printemps 2021	Mise à l'essai empirique de 5 ateliers du programme	Animation par l'enseignante de français, en classe	28 élèves de secondaire 1 inscrits dans une option enrichie en langues	Journal de bord de la personne animatrice (non rempli) Fiche d'appréciation pour chaque atelier pour les élèves (non remplies) Entretiens semi-dirigés d'une durée de 30 min avec l'animatrice après chaque bloc thématique Entretien de groupe semi-dirigé d'une durée de 30 à 45 min avec 9 élèves	Mise en relation selon un processus de triangulation des données Analyse qualitative des données selon une stratégie de questionnement analytique

3.4.1.2 Analyse qualitative de l'appréciation du programme (phase 4 b)

Les données recueillies lors du processus de mise à l'essai ont permis d'apporter des améliorations au programme lors de la phase 4 du projet de RD, ce qui répond à l'objectif de développement de ce projet de recherche. Les données recueillies auprès élèves et des personnes ayant animé les ateliers lors des deux cycles de mise à l'essai en milieu scolaire ont aussi été utilisées pour répondre au deuxième objectif de recherche du projet, soit d'évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins une personne enseignante à la suite de la mise à l'essai du programme d'IBPA dans une classe de secondaire. Pour cette partie, les différentes données recueillies ont été mises en relation selon un processus de triangulation : journal de bord de la mise à l'essai du CEA, verbatims des entretiens avec les personnes ayant animé les ateliers et verbatims des entretiens avec les élèves. La préparation des données pour l'analyse a été réalisée à l'automne 2021 et à l'hiver 2022. Une analyse qualitative de ces documents a été réalisée à l'hiver 2022 selon une stratégie de questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012), qui est particulièrement appropriée pour l'analyse de données qualitatives ayant pour objectif de répondre à des questions de recherche précises. L'analyse par questionnement analytique permet d'utiliser les questions de recherche comme canevas d'analyse. Le processus utilisé est simple, mais n'en est pas moins rigoureux :

- 1) Formuler une première série de questions qui reflètent le plus fidèlement possible les objectifs de la recherche;
- 2) Soumettre les données à ces questions, ce qui générera de nouvelles questions, cette fois plus précises et issues des données elles-mêmes, ce qui permet de constituer un « canevas investigatif »;
- 3) Répondre, au besoin, à ces questions par des réponses qui prennent la forme d'énoncés, de constats, de remarques, de notes synthétisées et, parfois, de nouvelles questions » (Paillé et Mucchielli, 2012).

Cette façon de faire permet à l'analyse d'être en cohérence avec les questions de recherche et le contenu des données, ce qui la rend particulièrement pertinente dans le cadre de cette recherche où l'analyse des données sur l'appréciation du programme et les effets autorapportés vise précisément à soutenir les questionnements à l'égard de l'adéquation entre la visée du programme et son application.

Pour notre analyse, nous avons suivi les trois étapes proposées par Paillé et Mucchielli (2012). Dans un premier temps, les questions de recherche suivantes ont été utilisées :

- Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire secondaire ou à la FGA au Québec?
- Quels sont les impacts autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes?

Dans un deuxième temps, l'analyse à partir de ces données a permis de générer plusieurs sous-questions précisant différents aspects à considérer pour l'intégration du programme et permettant de mieux cibler les divers impacts rapportés par les personnes ayant expérimenté le programme (voir l'annexe 11 pour le canevas investigatif utilisé).

Finalement, l'analyse des données a permis de cibler les éléments et enjeux à prendre en compte pour l'intégration du programme en milieu scolaire, ainsi que les principaux impacts rapportés par les élèves et les personnes ayant animé le programme. Ces résultats sont présentés dans l'article 2 de ce mémoire.

3.1.5 La phase 5 : phase de diffusion

Plusieurs possibilités s'offrent pour la diffusion du produit développé au terme du processus de RD et des résultats de recherche. Le mémoire et les articles qui le composent constituent une première étape de diffusion des résultats de la recherche. Les articles ont été rédigés de manière à répondre chacun à un objectif de la recherche et aux questions spécifiques qui lui sont associées.

Tableau 2*Structure des articles du mémoire*

Titre de l'article	Objectifs couverts	Questions de recherche auxquelles il répond	Portion de la méthodologie associée
Les interventions basées sur la présence attentive : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration en milieu scolaire secondaire	Recenser les effets des programmes d'intervention basés sur la présence attentive ainsi que les moyens d'applications les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des enseignant.e.s du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme.	1. Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire? 2. Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu scolaire identifiés dans la documentation scientifique? 3. Quelles sont les conditions pour qu'une IBPA ait un impact significatif chez l'élève du secondaire?	Phase 1 et phase 2
L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans	Développer un programme selon les principes de la conception universelle de l'apprentissage, pouvant être animé par les enseignant.e.s et destiné aux élèves du secondaire, qu'ils soient dans un cheminement régulier ou d'adaptation scolaire et qu'ils présentent ou non des besoins particuliers.	4. Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive tant en milieu scolaire secondaire qu'à la formation générale des adultes? 5. Comment un même programme peut-il rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves?	Phase 3
La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite. Résultats de deux mises à l'essai en milieu scolaire du programme r-o-c : respirer, (s')observer, (se) calmer	Recenser les effets des programmes d'intervention basés sur la présence attentive ainsi que les moyens d'application les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des personnes enseignantes du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme. Évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins une personne enseignante à la suite de la mise à l'essai d'un programme d'intervention basée sur la présence attentive dans une classe du secondaire.	6. Quels sont les impacts autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes?	Phase 4

Dans une étape ultérieure, des communications pourront suivre le dépôt du mémoire. Bergeron, Rousseau et Dumont (2021) mentionnent que le produit devrait

ultimement être mis à la disposition des utilisateurs, que ce soit dans une démarche de mise en marché ou non. C'est dans cet objectif que la chercheuse a soumis sa candidature, puis obtenu au printemps 2022 le Prix Romain-Rousseau du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) (annexe 12). Ce concours vise à soutenir la diffusion de produits développés selon une démarche de RD dans le cadre d'études supérieures. Ce prix permettra, d'une part, d'apporter une dernière amélioration au programme afin de produire dans une qualité professionnelle les différents outils qui le composent et, d'autre part, de rendre le programme disponible en libre accès aux acteurs des milieux éducatifs par le biais de la plateforme web du RÉVERBÈRE. Il est souhaité que cette diffusion du programme puisse être réalisée au plus tard à l'automne 2023.

ARTICLE 1

LES INTERVENTIONS BASÉES SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE : EFFETS CONNUS ET PISTES DE RÉFLEXION POUR UNE INTÉGRATION EN MILIEU SCOLAIRE SECONDAIRE⁹

Le bien-être à l'école est reconnu pour soutenir la réussite éducative par son incidence sur la capacité d'adaptation de l'élève et sur sa disponibilité cognitive aux apprentissages (Borri-Anadon et al., 2021; Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2020, 2021a; Diamond, 2016). La définition du bien-être ne fait pas consensus, mais les recherches actuelles permettent de retenir qu'il s'agit d'un état de satisfaction individuelle, qui est de nature émotive et cognitive et qui est influencé par de nombreux facteurs (CSE, 2020; Espinosa et Rousseau, 2018). Or, si on veut faire du bien-être le « socle de toutes les autres actions à prioriser en éducation » (ministère de l'Éducation, 2021, p. 14), il apparaît important de le faire dans une approche inclusive qui permet l'adaptation des interventions à une pluralité d'apprenants (Borri-Anadon et al., 2021). C'est d'ailleurs dans cette volonté que le Conseil supérieur de l'éducation (2017, 2020, 2021) recommande de mettre en place dans les écoles des mesures préventives qui soutiennent la réussite des élèves ayant des besoins particuliers en utilisant des interventions qui sont bénéfiques à l'ensemble des élèves, une recommandation que l'on retrouve aussi dans de nombreux travaux sur le sujet (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; Saphiang et al., 2019).

Plusieurs programmes préventifs universels au niveau de la santé mentale semblent offerts aux enfants, alors que les personnes adolescentes y auraient moins accès (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018). Pourtant, pour les adolescent·e·s, ce type d'intervention serait bénéfique en raison de la période cruciale de développement du cerveau à la puberté (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Jennings, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). En effet, les nombreux changements neurologiques

⁹ Article soumis à la Revue des sciences de l'éducation le 20 mai 2023. L'orthographe rectifiée est utilisée selon les normes de la revue.

et biologiques vécus à l'adolescence, tout comme la vulnérabilité émotionnelle de cette période de vie, en font une période à privilégier pour apprendre aux jeunes à mieux gérer leurs émotions et le stress ressenti (Couture, 2019; CSE, 2021b; Leclaire et Lupien, 2018).

Parmi les interventions préventives réalisées en milieux scolaires, les interventions basées sur présence attentive (IBPA) constituent une approche populaire en raison de leur impact reconnu chez les adultes, entre autres pour améliorer la gestion du stress et les compétences émotionnelles (Bishop et al., 2004; Carsley et al., 2018; Turgeon et Gosselin, 2015; Jennings, 2015).

Contexte théorique

La définition de la présence attentive qui fait consensus dans la littérature est celle donnée par Kabat-Zinn (1996), qui la décrit comme l'action de « faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent, sans jugement de valeur » (p. 22). La présence attentive repose ainsi sur deux dimensions complémentaires l'une de l'autre, soit l'attention et l'acceptation (Bishop et al., 2004). La technique de base amène la personne à diriger volontairement son attention vers un objet, souvent la respiration, qui la met en relation avec ce qui se déroule dans l'instant présent (Kabat-Zinn, 1996). La dimension de l'acceptation invite à accueillir les perceptions avec bienveillance et curiosité, sans chercher à les réprimer ou les exacerber (Grégoire et De Mondehare, 2016). Ces techniques d'observation de soi amènent à faire une distinction entre les phénomènes intérieurs qui sont observés (états émotionnels et mentaux, symptômes physiques et pensées) et la nature de l'esprit qui observe (Shapiro et Carlson, 2017). La présence attentive est caractérisée par un état de conscience produit volontairement lors d'exercices pratiques qui, à force d'être répété, va amener des comportements de présence attentive volontaires ou spontanés (Bishop et al., 2004; Grégoire et De Mondehare, 2016; Kabat-Zinn, 1996). Ces comportements permettent de porter davantage attention à ce qui se

déroule dans le moment présent, d'avoir plus de vigilance, mais aussi de clarté et de stabilité mentale (Sofer et Brensilver, 2019).

Les études menées auprès des personnes adolescentes tendent à démontrer des effets positifs qui soutiennent la pertinence des IBPA en milieu scolaire : diminution du stress ressenti, meilleures reconnaissances des émotions, augmentation des capacités d'autorégulation, stratégies de coping mieux adaptées, meilleure connaissance de soi et augmentation de l'autodétermination (Deci et al., 2015; McKeering et Hwang, 2019; Saptiang et al., 2019; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; van Loon et al., 2021). Aux États-Unis, plusieurs programmes d'IBPA sont utilisés en milieu scolaire et de nombreuses études sur les effets leurs effets auprès des élèves sont menées chaque année (voir par exemple Borquist-Conlon et al., 2019; Mak et al., 2020; McKeering et Hwang, 2019; van Loon et al., 2021). Au Québec, ce domaine d'étude est en émergence. Au primaire l'offre d'ateliers utilisant la présence attentive ou des éléments inspirés de cette approche est nombreuse et variée, pensons entre autres à *Mission éducation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés* de Malboeuf-Hurtubise et Lacourse (2016). Pour le secondaire, notre recension d'écrits nous amène à conclure qu'il existe peu de ressources francophones structurées et adaptées au milieu scolaire qui utilise la présence attentive comme principale source d'intervention.

Au moment où les milieux scolaires québécois sont appelés à instaurer dans leurs classes des interventions préventives au niveau du bien-être et de la santé mentale des élèves (ministère de l'Éducation, 2021), les IBPA présentent des pistes intéressantes pour agir sur des facteurs de prévention universelle soutenant la réussite des élèves. Or, pour une implantation rigoureuse et efficace des IBPA à l'école secondaire, il nous apparaît pertinent de répondre d'abord aux questions suivantes :

- Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire?

- Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique?
- Quelles sont les conditions pour qu'une IBPA ait un impact significatif chez l'élève du secondaire?

Méthodologie

Les recherches effectuées pour répondre à ces questions s'inscrivent dans les premières phases d'un projet de recherche-développement (RD) ayant mené au développement d'un programme d'IBPA pour les personnes adolescentes en milieu scolaire : *Programme R·O·C : respirer, (s') observer, (se) calmer*. La RD en contexte éducatif vise la recherche de solutions en réponse à un besoin rencontré dans la pratique et résulte en la création de produits qui sont développés à la fois en se basant sur les connaissances issues de la recherche (CIR) et sur les besoins exprimés par les acteurs de terrain (Bergeron et al., 2021; Bergeron et Rousseau, 2021). Elle poursuit ainsi une double finalité, soit de développer un produit utilisable dans la pratique et de générer de nouvelles connaissances à travers son processus (Bergeron et Rousseau, 2021).

Pour répondre à la première question concernant l'état des connaissances sur l'effet des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire, une recension des écrits portant sur les effets de ces interventions en milieu scolaire et/ou auprès des personnes adolescentes a été réalisée. Pour cette recension, plusieurs bases de recherche ont été utilisées, dont les principales sont : Sophia, pour les ouvrages traitant des IBPA; ainsi que Cairn.info, Education Sources, ERIC, ERUDIT et PsycINFO afin de repérer les articles scientifiques les plus pertinents. Étant donné que le champ de recherche commence à se développer, les résultats ont été plus efficaces avec les mots-clés de langue anglaise : *mindfulness-based interventions or mindfulness + school + meta-analysis or systematic review, mindfulness-based interventions or mindfulness + students with disabilities*, ainsi que différentes variantes qui ont permis de repérer des synthèses de connaissances ou des

études portant plus spécifiquement sur l'effet des IBPA sur la réduction du stress, la régulation émotionnelle, des éléments de l'autodétermination, ainsi que sur les effets neurologiques des IBPA, notamment les fonctions exécutives. En raison du grand nombre de recherches dans ce champ, la majorité des articles retenus sont des méta-analyses et des revues de littérature : soit neuf méta-analyses et revues de littérature, en plus de recherches portant sur des effets plus particuliers des IBPA, par exemple l'autodétermination. Ces recherches ont aussi permis de cibler trois programmes anglophones qui sont largement utilisés en contexte scolaire et pour lesquels des études ont été menées : *Learning to Breathe* (Broderick, 2013), *The Mindful Schools Curriculum for Adolescents* (Sofer et Brensilver, 2019) et *The MindUp Curriculum, Grades 6-8* (The Hawn Foundation, 2011).

L'analyse des caractéristiques de ces programmes réalisée à la phase 2 de la RD, soit la phase de structuration des solutions inédites, a permis de répondre à la deuxième question, soit de déterminer quelles sont les composantes essentielles des programmes recensés destinés au milieu secondaire qui sont reconnus dans la documentation scientifique. Les résultats combinés de cette analyse et de la recension des écrits nous a permis de répondre à notre troisième question, c'est-à-dire dire quelles sont les conditions pour qu'une intervention basée sur la présence attentive ait un impact significatif chez l'élève du secondaire.

Résultats

Les études réalisées sur l'effet des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire

L'intérêt grandissant des IBPA en milieu scolaire provient en partie de leurs bénéfices potentiels pour le développement des fonctions exécutives, mais aussi parce qu'elles favorisent la gestion du stress et la régulation émotionnelle (Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Malgré qu'elles considèrent que les IBPA constituent une avenue prometteuse pour les jeunes d'âge scolaire, les méta-analyses et revues de littérature

consultées font mention que les différences méthodologiques d'une recherche à l'autre ainsi que celles liées aux choix des interventions utilisées et à la manière dont les interventions sont livrées amènent à la conclusion que d'autres études sont nécessaires pour établir une validation scientifique de leurs effets auprès des élèves.

Les études portant sur l'impact des IBPA sur les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont une série de processus mentaux qui permettent de raisonner, résoudre des problèmes et planifier, mais aussi de réguler sa pensée, ses comportements et ses émotions (Connac, 2018; Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018; Diamond, 2013). Elles sont donc importantes dans les processus d'apprentissage. Les fonctions exécutives se développent jusqu'à l'âge d'environ 25 ans et, tout au long de l'adolescence, elles vont s'affiner et s'améliorer (CTREQ, 2018; Hammarrenger, 2017; Lessard, 2016). Les études menées sur la présence attentive auprès des jeunes laissent croire que les IBPA auraient un effet positif sur le développement des fonctions exécutives, entre autres parce qu'elles augmentent la capacité de l'élève à être attentif, ce qui lui permettrait de passer plus rapidement d'un état mental à un autre (Gaussel, 2018; Mak et al., 2020; Malboeuf-Hurtubise et al., 2017; Marusak et al., 2018). Mak et al. (2020) ont procédé à une revue de littérature qui avait pour objectifs d'étudier l'utilisation des IBPA pour agir sur l'attention et les fonctions exécutives des enfants et des adolescent·e·s. Treize études ont été analysées, ce qui a permis de conclure que les résultats de ces recherches sont prometteurs, d'autant plus s'ils sont couplés avec les données scientifiques existantes démontrant l'amélioration des habiletés cognitives chez les adultes pratiquant la présence attentive. D'autres études suggèrent que les élèves pratiquant la présence attentive deviendraient plus conscients des moments où leur esprit s'égaré et seraient ainsi plus à même de ramener leur attention sur la tâche (Diamond, 2016; McKeering et Hwang, 2019). La reconnaissance du fonctionnement de l'esprit et l'entraînement à la « défusion cognitive » amèneraient aussi les élèves à développer des habiletés métacognitives, ce qui aurait pour effet d'augmenter la flexibilité cognitive et la capacité à choisir des réponses mieux adaptées aux défis

rencontrés (Chambers et al., 2019; Wagener, 2015). Semple et al. (2017), qui ont effectué une revue de programmes scolaires d'IBPA, avancent que les IBPA pourraient contribuer à créer un climat plus propice aux apprentissages en aidant les élèves à être plus calmes et concentrés.

Marusak et al. (2018) considèrent la capacité à être en présence attentive comme un indicateur de bien-être chez les jeunes, associé à une augmentation des compétences académiques et sociales ainsi qu'à une diminution des symptômes internalisés. Cette étude est la première à s'être intéressée à l'association entre la présence attentive, la connectivité neuronale et des indices de santé psychologique (niveau d'anxiété et de sentiment dépressif) chez un groupe de 42 enfants et élèves adolescents de 6 à 17 ans, considérés comme majoritairement à risque de présenter des symptômes anxieux ou dépressifs. Les résultats ont démontré que les jeunes présentant un état de présence attentive plus élevé manifestaient davantage de flexibilité neuronale dans les transitions entre différents états mentaux ainsi qu'une connectivité du réseau cérébral plus dynamique et continue, en plus d'une flexibilité cognitive plus grande. On note aussi que l'état de présence attentive chez diminuerait les symptômes anxieux en protégeant contre des états de rumination ou d'anticipation, ce qui est aussi souligné dans la revue de littérature réalisée par Chambers et al. (2009) sur l'effet des IBPA sur la régulation émotionnelle.

Les études portant sur l'impact des IBPA sur le stress et l'anxiété

Il est connu que le stress peut affecter les apprentissages et le fonctionnement scolaire (Broderick et Jennings, 2015; Dumont, 2018; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; Turgeon et Gosselin, 2015). Parmi les effets du stress à l'adolescence, on retrouve un sentiment d'efficacité personnelle et d'estime de soi moindre, un doute envers ses habiletés scolaires, de plus faibles résultats scolaires, des difficultés à se concentrer et à résoudre des problèmes, ainsi que plusieurs effets somatiques comme des maux de tête, de l'irritabilité ou de la difficulté à dormir (Diamond, 2013; Dumont, 2018; Lopez, 2015).

La diminution du stress et de l'anxiété est un des effets le plus recherchés lors de l'utilisation des IBPA auprès des élèves et les études consultées indiquent que ce sont des interventions intéressantes à cet effet (voir entre autres Carsley et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Sapthiang et al., 2019; van Loon et al., 2021). Il a été démontré que la pratique de la présence attentive sous forme de méditation amène un sentiment de relaxation qui se traduit par un ralentissement du rythme de la respiration, ce qui entraîne une réduction de la fréquence cardiaque, qui contribue à diminuer le stress (Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2018). Il y a toutefois d'autres processus impliqués dans la réduction du stress par cette pratique. Par exemple, la capacité à observer, comprendre et réguler son état émotionnel va permettre à l'élève de reconnaître les manifestations physiques et psychiques du stress et d'utiliser les techniques apprises pour réguler le stress ressenti (Bishop et al., 2004; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

En 2018, Carsley et al. ont réalisé une méta-analyse sur les effets sur la santé mentale et le bien-être des IBPA auprès d'élèves de 6 à 18 ans. Les 24 études quantitatives retenues dans leur analyse permettent de conclure à un effet positif, mais moins significatif que pour les études réalisées en milieu clinique ou auprès de la clientèle adulte, ce qui pourrait s'expliquer par les modifications apportées aux interventions pour les adapter au milieu scolaire.

Une des rares études menées au Québec, celle de Malboeuf-Hurtubise et al., (2017), réalisée auprès d'un groupe de 14 élèves de 9 à 12 ans présentant des difficultés d'apprentissage, a démontré une baisse significative des symptômes d'anxiété liés à la peur d'échouer et à une faible perception de soi, mais aussi des comportements agressifs observés par la personne enseignante. Cette baisse de l'anxiété semble avoir entraîné une augmentation de l'attention chez les élèves ayant bénéficié de l'intervention.

Dans une autre approche, la méta-analyse menée par van Loon et al. (2021) s'est intéressée aux répercussions des IBPA en milieu scolaire sur les paramètres

physiologiques du stress chez les personnes adolescentes. Pour cette méta-analyse, 30 études ont été retenues par l'équipe de recherche. Malgré que les personnes chercheuses mentionnent des différences significatives de méthodologie d'une étude à l'autre, leur étude arrive tout de même à conclure à un effet positif des IBPA sur les indicateurs physiologiques liés au stress : les paramètres cardiovasculaires ont démontré une amélioration, ceux liés à la pression artérielle ont démontré une amélioration significative. Les paramètres liés au rythme cardiaque n'ont pas démontré de réduction significative de celui-ci, ce qui pourrait s'expliquer par les caractéristiques physiques des personnes adolescentes qui ressentiraient un impact sur le stress qui serait davantage de l'ordre psychologique que physique.

Les études portant sur l'impact des IBPA sur la compétence émotionnelle

Les émotions ayant une forte valence peuvent avoir une incidence similaire au stress sur des éléments liés à la réussite scolaire (Diamond et Ling, 2016; Dionne et Bergevin, 2015; Espinosa, 2018; Frank et al., 2021; Pekrun, 2014). Ainsi, le développement des compétences sociales et émotionnelles est reconnu comme un élément à prioriser pour soutenir la réussite éducative (CSE 2021b; Espinosa, 2018; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016; Pons et al., 2015). L'émotion est un phénomène aux dimensions multiples puisqu'elle touche à la fois l'expérience subjective, la réponse physiologique et les réactions expressives et comportementales (Espinosa, 2018; Sander et Scherer, 2019; Wagener, 2015). La cognition joue aussi un rôle dans la charge émotionnelle ressentie, si bien que l'on parle de compétence émotionnelle, qui elle est définie comme une capacité pouvant être développée (Gaussel, 2018). Selon Saarni et al. (1998, cité dans Pons et al., 2015), la compétence émotionnelle s'exprime à travers cinq capacités interdépendantes : ressentir les émotions, exprimer les émotions, contrôler l'expression des émotions, réguler le ressenti des émotions et comprendre les émotions, ces deux dernières étant fondamentales dans la compétence émotionnelle. La présence attentive permettrait d'agir sur ces deux capacités en augmentant l'attention métacognitive à ce qui contribue à la charge émotionnelle et en soutenant une réponse consciente plutôt

qu'impulsive (Broderick et Jennings, 2012; Feuerborn et Gueldner, 2019; Richer et Lachance, 2016). La revue de littérature de Sparthiang et al. (2019) a cherché à identifier les thèmes les plus pertinents liés à la santé mentale que l'on retrouve dans les études qualitatives s'étant intéressé au vécu des élèves ayant expérimenté des IBPA à l'école. Les sept études retenues ont été publiées depuis 2014 et présentent des interventions ayant eu lieu à l'école auprès d'élèves de 7 à 18 ans. Cette étude fait ressortir que la présence attentive aide les personnes adolescentes à choisir des stratégies de coping mieux adaptées en réaction aux pensées et aux émotions qui les habitent, mais aussi en regard des transitions associées à cette période de la vie. Ceci aurait un impact positif sur les compétences sociales des jeunes. Plusieurs études démontrent d'ailleurs que les IBPA entraîneraient une diminution des comportements impulsifs et à risque (Amanda et Shane, 2018; Fever et al., 2016, McKeering et Hwang, 2019).

Dans le cadre d'une revue de littérature sur les effets des IBPA offertes directement à l'école auprès d'élèves de 11 à 14 ans, McKeering et Hwang (2018) ont déterminé que le bien-être émotionnel était l'effet le plus important des IBPA après l'analyse de sept études quantitatives et de six études mixtes. Parmi les effets autorapportés par les élèves, on retrouve une diminution de la colère, du stress et de l'anxiété ainsi qu'une amélioration de la concentration, de l'autorégulation comportementale et du sommeil, des bénéfices qui sont aussi remarqués par les personnes enseignantes. Les études quantitatives permettent de faire ressortir un effet moyen à grand pour ce qui est de la diminution des états mentaux négatifs (par exemple l'anxiété ou la rumination).

D'autres bénéfices connexes sont recensés au fil des études. Les IBPA permettraient aux élèves d'affiner leur sensibilité à l'émotion vécue par les autres, ce qui peut contribuer à l'amélioration des relations interpersonnelles et du climat de classe (Edwards, 2014; Klingbeil et al., 2017; McKeering et Hwang, 2018). Aussi, ces pratiques réduiraient l'écart entre le moi idéal et le moi actuel en développant l'acceptation de soi et l'autocompassion, ce qui diminuerait les comportements d'autocritiques et

augmenterait l'estime de soi (Edwards, 2014; Langer et al., 2016). Parce que la présence attentive amène à reconnaître ce qui se passe à l'intérieur de soi, elle augmenterait aussi la connaissance de soi, de ses motifs, ses intérêts et ses valeurs, ce qui est propice à guider l'élève vers de meilleures prises de décisions et des choix plus autonomes et en congruence avec ses propres aspirations (Deci et al., 2015; Schultz et Ryan, 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

Trois programmes anglophones inspirants destinés aux milieux scolaires de niveau secondaire

Comme mentionné précédemment, s'il est difficile d'établir une preuve scientifique valide des bénéfices des IBPA offertes en milieu scolaire, c'est entre autres parce que les types d'intervention proposés aux élèves varient beaucoup d'une étude à l'autre et que de nombreux facteurs peuvent influencer la qualité de l'enseignement offert. Pour adapter les IBPA au contexte scolaire, les séances tendent à être raccourcies, tout comme le temps consacré aux exercices. Par exemple, les enseignements se font souvent en 30-45 minutes plutôt que la moyenne de 90 minutes des programmes destinés aux adultes, et on utilise souvent des exercices de 3 à 5 minutes en milieu scolaire, alors que les exercices classiques de présence attentive durent en moyenne une vingtaine de minutes (Borquist-Conlon et al., 2019; Carsley et al., 2018).

Ainsi, avant d'offrir des IBPA aux élèves, il convient de comprendre quelles sont les composantes incontournables de ces interventions et de voir quels sont les éléments qui composent les programmes qui sont reconnus pour leurs effets positifs sur les jeunes en contexte scolaire. La littérature consultée a permis de mettre en lumière trois programmes qui paraissent particulièrement intéressants, à la fois pour leur prise en compte du contexte scolaire où ils sont utilisés ainsi que pour leur structure et leur contenu qui s'appuient sur des éléments reconnus des programmes offerts à la clientèle adulte, mais qui sont adaptés aux caractéristiques de la clientèle adolescente. Ces programmes,

bien qu'anglophones, pourraient être adaptés par les personnes enseignantes pour une utilisation en classe dans les écoles québécoises. Bien que ces programmes aient fait l'objet d'études, aucun n'a été évalué avec une étude randomisée avec groupe de comparaison qui contrôlerait la fidélité de l'intervention au programme original ou qui serait menée sans la participation des personnes engagées dans l'élaboration du programme.

Learning to Breathe (L2B)

Le programme Learning to Breathe (L2B), développé par Broderick en 2013, est conçu pour être offert en milieu scolaire d'une manière qui se veut flexible et adaptée aux exigences des milieux et aux besoins des élèves. Le développement de l'attention est au cœur du programme, qui est créé autour de six thématiques associées aux lettres du mot *breathe* (respirer) : Body; Reflections; Emotions; Attention; Tenderness; Habits for a healthy mind, et l'orientation générale du programme, Empowerment/gaining an inner Edge. Le programme peut être offert en six ateliers de 45 minutes ou en 18 courts ateliers d'une quinzaine de minutes. Chaque atelier est conçu de la même manière : une introduction à la thématique précède quelques courts exercices utilisant majoritairement une approche cognitivocomportementale ainsi qu'une méditation, suivi de réflexions en groupe ou individuelles. L'animation du programme ne requiert pas de formation spécifique. Un guide présente les différents ateliers et du matériel téléchargeable est disponible, dont un cahier imprimable pour les élèves, qui présente pour chaque leçon un récapitulatif des éléments importants à retenir, des exercices audios à faire à la maison et des affiches pour la classe. Le guide comprend deux sections complémentaires à l'attention des personnes enseignantes, la première sur les particularités de l'adolescence et la seconde sur le stress, ainsi qu'une liste de références thématiques.

L2B vise à répondre aux besoins développementaux des adolescents en enseignant les pratiques de base contenues dans le programme *Mindfulness Based Stress Reduction* (MBSR), qui est le programme de référence en présence attentive, mais aussi en reprenant

les orientations du curriculum *Social-Emotional Learning* (SEL), qui vise à permettre à l'élève d'acquérir des connaissances, des compétences et des attitudes reliées aux cinq domaines suivants : connaissance de soi, autorégulation, conscience sociale, compétences relationnelles et prise de décision responsable. Le programme a fait l'objet de mises à l'essai qui ont entre autres permis à Broderick de recueillir des données sur son efficacité avant la publication du programme (Broderick et Metz, 2009).

Plusieurs études sur les IBPA en milieu scolaire ont utilisé les interventions du programme L2B. Toutefois, la grande flexibilité du programme fait en sorte que même au sein de ces études, de nombreuses différences sont remarquées quant à la durée globale des interventions, au nombre d'ateliers offerts et à la compétence de la personne animatrice. Les études qui portent spécifiquement sur le programme ont utilisé la version de six ateliers sans modification. Une des premières études repérées est l'étude quasi expérimentale menée par Metz et al. en 2013 auprès de 248 élèves, dont 148 ont reçu le programme par une personne animatrice ayant préalablement suivi les huit semaines du programme MBSR et dont le groupe de comparaison était constitué de 95 élèves. Les données pré et post tests ont été complétées par 216 élèves. Les participants au programme ont rapporté un plus bas niveau de stress et une augmentation de leur régulation émotionnelle, ce qui est cohérent avec les résultats d'autres études sur L2B (Broderick et Frank, 2014; Broderick et Metz, 2009; Fung et al. 2019). Eva et Thayer (2017), qui ont conduit une étude auprès d'un petit groupe de 23 jeunes de 17 à 20 ans, ont conclu à des effets modérés sur le stress, sans constater d'effet sur l'état de présence attentive. Les chercheuses mentionnent toutefois que le programme peut développer des compétences pour affronter les transitions de l'adolescence à l'âge adulte.

Frank et al. (2021) ont utilisé le programme pour déterminer s'il était possible de former une personne enseignante n'ayant aucune connaissance de la présence attentive afin qu'elle puisse animer le programme de manière à obtenir des retombées sur le développement socioémotionnel et les comportements. Cette étude à laquelle 255 élèves

ont participé (dont 124 dans le groupe de contrôle) n'a pas permis de reproduire les résultats des études précédentes sur le stress et la régulation émotionnelle, mais des effets bénéfiques sur les fonctions exécutives, l'attention sélective et la capacité d'inhibition ont été mesurés. Il est important de mentionner que l'étude a conclu que l'appropriation du programme et son enseignement demandent beaucoup de temps, ce qui peut représenter une contrainte importante pour son utilisation à grande échelle en contexte scolaire.

Il est finalement intéressant de mentionner que l'étude de Schussler et al. (2021), menée auprès de deux cohortes de 134 et 255 élèves ayant des besoins particuliers, a conclu à une amélioration ou une stabilisation protectrice des mesures liées au stress, au bien-être, à l'attention, à l'autorégulation et aux symptômes internalisés. L'étude a aussi montré que les élèves qui sont les plus à risque étaient ceux qui bénéficiaient le plus des interventions.

The Mindful Schools Curriculum for Adolescents

Le programme The Mindful Schools Curriculum for Adolescents (MSCA) de Sofer et Brensilver (2019) comprend 18 ateliers auxquels s'ajoutent sept ateliers optionnels, chacun d'une durée de 20 à 30 minutes. Les ateliers ont été développés en se basant sur la science et autour des pratiques reconnues de la présence attentive et du curriculum SEL, en plus de tenir compte des caractéristiques développementales de l'adolescence. Chaque atelier commence par une introduction théorique du sujet traité, suivi d'un exercice de méditation et laisse un moment à une discussion qui amène les élèves à réfléchir à la thématique abordée. Le programme se veut flexible et invite le personnel enseignant à intégrer les exercices selon le temps qui est disponible, tout conseillant d'offrir les enseignements sur une base régulière. Contrairement à L2B, MSCA propose un seul exercice pratique par atelier, mais des exercices complémentaires pouvant être faits en classe sont proposés. Le guide d'animation paraît très complet : en plus d'une explication détaillée de chacun des ateliers, des explications théoriques et des références à l'attention des personnes enseignantes permettent d'approfondir le sujet

traité. Des conseils sont aussi donnés quant à la manière d'enseigner la présence attentive aux personnes adolescentes. Le guide pourrait permettre d'animer les ateliers en classe sans qu'une formation soit préalable à cet enseignement. Le programme est toutefois offert par l'organisme californien Mindful Schools qui offre des formations en personne ou en ligne dont une menant à une certification en enseignement de la présence attentive.

La diffusion à grande échelle du programme à travers sa publication sous forme de guide étant somme toute récente (2019), peu d'études ont été menées directement sur l'utilisation de celui-ci. Toutefois, quelques recherches se sont intéressées aux interventions provenant des formations offertes par Mindful Schools (Black et Fernando, 2014; Brach, 2019; Haygeman, 2017). Le peu de recherches effectuées sur ce programme est étonnant, étant donné que l'organisme aurait formé plus de 7000 personnes et qu'il aurait rejoint plus de 200 000 jeunes à travers le monde, ce qui constitue néanmoins une indication de son acceptabilité et de son intérêt pour les milieux scolaires (Semple et al., 2017).

L'étude qui retient le plus l'attention pour son envergure est celle menée en 2013 par Fernando auprès de 47 personnes enseignantes certifiées par Mindful Schools et 915 élèves d'âge primaire (Black et Fernando, 2014). Les mesures utilisées visaient la capacité à être en présence attentive, le bien-être, le sentiment d'autoefficacité, l'attention, les émotions et les comportements sociaux. L'étude a permis de reconnaître une amélioration de la capacité des élèves à porter attention, à s'autoréguler, à participer adéquatement aux activités et à respecter les autres élèves. Malgré son ampleur, l'étude présente quand même certaines limites, puisqu'elle se basait uniquement sur les effets observés par les personnes enseignantes.

Une autre étude intéressante est celle menée à l'université de Standford par Brach en 2019, dans des écoles secondaires, auprès de 17 personnes enseignantes certifiées pour l'enseignement du MSCA. Du point de vue de 16 personnes enseignantes, le programme

aurait des effets positifs légers à modérés sur les éléments du bien-être que sont le stress, la capacité à être en présence attentive et l'autocompassion, mais aussi sur la régulation émotionnelle, l'attention et les comportements sociaux, ce qui est cohérent avec les résultats des études sur les IBPA citées dans la partie précédente. Toutefois, 16 personnes enseignantes ont indiqué avoir apporté des modifications au contenu original du programme, ce qui est un enjeu régulièrement nommé comme un frein à l'évaluation des effets des programmes dans les méta-analyses et revues de littérature partagées précédemment. Néanmoins, l'étude met en lumière certaines des forces du programme du point de vue des personnes enseignantes, soit sa flexibilité et sa durée, mais aussi sa profondeur et sa structure, qui amèneraient des répercussions importantes selon eux aux interventions offertes. Plus tôt en 2017, Haygeman s'était aussi penché sur les effets du programme sur le stress, les sentiments dépressifs et la capacité à être en présence attentive dans le cadre d'une thèse de doctorat. Pour des raisons pratiques, la chercheuse a utilisé une version du programme modifiée par les psychologues qui animaient le programme en six ateliers. Bien que les résultats démontrent des effets positifs sur les éléments ciblés, cette étude ne permet pas d'évaluer les effets possibles du programme dans sa forme originale.

Malgré des lacunes évidentes dans la recherche à propos du MSCA, le contenu du programme qui reprend les éléments clés du MBSR, la richesse de son contenu théorique appuyé sur la science, sa durée (20-30 minutes) et son adaptation aux spécificités des de l'adolescence, nous paraissent intéressants pour les milieux scolaires.

The MindUP Curriculum

Le dernier programme ayant retenu notre attention est le *MindUP Curriculum* de la Hawn Foundation publié en 2011 chez Scholastic et offert en différentes versions. La version que nous avons retenue pour cette étude est celle s'adressant aux élèves de 6^e à 8^e année, donc aux jeunes de 11 à 15 ans. Cette version propose 15 ateliers pouvant être animés en 30 à 60 minutes répartis en quatre thématiques. Le programme s'adresse à tous

les élèves afin de les outiller à la fois pour leur vie personnelle et pour leur vie scolaire. Comme pour les deux programmes précédents, le programme est basé sur le curriculum SEL et sur les principes de base de la présence attentive. MindUp utilise peu la méditation, mais il explore les thématiques classiques de la présence attentive à partir d'exercices qui amènent l'élève à porter son attention à ce qu'il ressent. La particularité de MindUP est qu'il est conçu pour être implanté au sein du cursus scolaire pour accompagner les élèves tout au long de l'année. Ainsi, il est recommandé de passer environ deux semaines sur chaque leçon en prenant 10 à 15 minutes par jour pour faire un réinvestissement de la leçon de base. Chaque atelier comporte : des explications scientifiques, du matériel d'activité, des indications pour animer des discussions, mais aussi pour appliquer la leçon dans la gestion de classe, des indications pour animer l'exercice thématique auprès des élèves, des suggestions de lectures complémentaires pour les élèves, et plusieurs activités de réinvestissements reliées au curriculum scolaire. Les ateliers incluent tous une pratique centrale à répéter au quotidien, qui combine l'écoute et la respiration dans le but de calmer le mental. Il n'est pas nécessaire d'avoir une formation préalable pour animer ces ateliers, puisque selon le programme «l'essentiel des apprentissages réalisés avec *MindUp* s'accomplit à travers les leçons mêmes » (traduction libre, p. 6). La Hawn Foundation offre toutefois des services de formation et de support en ligne via son portail Web dédié au MindUP curriculum.

Le développement du programme *MindUP* a fait l'objet de recherches itératives sur son appréciation, mais aussi sur son efficacité par Schonert-Reichl et ses collègues en 2010 et en 2015 (Maloney et al., 2016) qui ont utilisé des approches quantitatives avec groupe de contrôle pour leurs études. Les résultats de ces études sont résumés par Maloney et al. (2016), qui décrivent l'historique du programme, de son développement à son implémentation. Ainsi ces derniers nous informent que les recherches de Schonert-Reichl et de ses collègues (2013) ont montré des améliorations de l'attention et des compétences sociales, de l'optimisme, de l'empathie, des comportements prosociaux et de la régulation émotionnelle, ainsi qu'une diminution de l'agressivité, des symptômes dépressifs et des

comportements dérangeants. Les élèves ayant suivi le programme auraient aussi démontré un temps de réponse plus court aux tâches servant à l'évaluation des fonctions exécutives que les élèves des groupes contrôles.

Les versions pour les enfants d'âge primaire ont été davantage utilisées dans la recherche. Des études portent sur les effets du programme sur différents éléments du bien-être chez les enfants, excluant le stress (Carvalho et al., 2017; Crooks et al., 2020; HangHai et al., 2021; Kielty et al., 2017). Le programme a également été utilisé pour plusieurs recherches de 2^e et 3^e cycles portant sur les effets des IBPA (Barker et Banks, 2016; Bartz, 2017; Torres-Colon, 2020; Maloney, 2015). Les études menées sur les versions du programme pour les élèves plus jeunes montrent généralement des effets bénéfiques sur les compétences émotionnelles (Carvalho et al., 2017; Crooks et al., 2020; Hang Hai, 2021).

La seule étude trouvée utilisant la version du programme pour les personnes adolescentes a été réalisée dans d'une recherche de maîtrise par Torres-Colon en 2020. L'étude a été menée auprès de 19 élèves de 9^e et 10^e année en utilisant le programme comme moyen de soutenir la motivation des élèves. Après quatre semaines d'ateliers bihebdomadaires, les élèves ont rapporté se sentir moins stressés, et une hausse de la participation des élèves a été observée par les personnes enseignantes de même qu'une augmentation de la capacité des élèves à demeurer attentifs.

Pistes pour une utilisation efficace des IBPA en milieu scolaire secondaire

On retient de ces trois programmes qu'ils ont en commun de s'appuyer à la fois sur les principes de base et les exercices reconnus de la présence attentive, telle qu'enseignée dans le programme MBSR, et sur le contenu du curriculum SEL. La prise en compte des objectifs du curriculum SEL devient d'ailleurs un argument en faveur de l'utilisation des programmes en classe qui est mis de l'avant dans l'introduction de chacun des guides.

Au Québec, il n'y a pas d'équivalent d'un curriculum comme le SEL, qui détaille spécifiquement les compétences socioémotionnelles qu'il convient de développer chez les élèves. On pourra plutôt lier les objectifs des IBPA au domaine général de formation « santé et bien-être » qui inclut les axes de développement suivants : conscience de soi et de ses besoins fondamentaux, conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être, et mode de vie actif et comportements sécuritaires (ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2006).

Néanmoins, les effets recensés des IBPA sur des éléments du bien-être soutenant une bonne santé mentale mais aussi la réussite éducative, ainsi que leur effet possible sur les fonctions exécutives justifient qu'on leur fasse une place dans les écoles secondaires québécoises. Les trois programmes présentés de même que l'état actuel de la recherche nous permettent de cibler certains éléments clés pour une intégration réussie : l'importance de rendre le contenu des IBPA significatif pour les personnes enseignantes autant que pour les élèves, la pertinence du contenu choisi, une durée et une fréquence suffisantes des interventions, ainsi que l'animation des ateliers par une personne formée et flexible.

Rendre le contenu des IBPA significatif

Les IBPA sont une approche qui diffère du contenu généralement enseigné en classe. Par ailleurs, le terme « pleine conscience » sous lequel sont majoritairement connues ces activités peut se référer pour le grand public tant à une pratique rigoureuse issue de la recherche scientifique qu'à des activités de croissance personnelle, voire à des pratiques religieuses (Jennings, 2016). C'est pourquoi il est recommandé d'utiliser le terme « présence attentive » qui est plus significatif par rapport aux objectifs des IBPA (Grégoire et Mondehare, 2016). Il est ainsi important de démystifier la pratique de la présence attentive auprès du personnel scolaire, des parents et des élèves en démontrant qu'il s'agit d'une pratique laïque, basée sur la science et connue pour ses effets positifs

(Jennings, 2015, 2016). Pour éviter toute confusion, il est aussi recommandé d'utiliser un langage et des accessoires dénués de toute connotation religieuse ou ésotérique (Jennings, 2016; Sofer et Brensilver, 2019).

Il importe également de comprendre que la présence attentive ne peut pas s'enseigner de la même manière qu'une matière scolaire (Broderick, 2013; Schussler et al., 2021). Il n'y a pas de performance à attendre de la part des élèves : on ne réussit pas un exercice de présence attentive, on le vit et on en retient ce qu'on est prêt à y retrouver (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013). Aussi, il faut garder en tête que l'on s'adresse à des personnes adolescentes avec une approche qui peut être déconcertante; il est donc normal qu'elles accueillent parfois les interventions avec scepticisme et ambivalence, voire avec un certain inconfort (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013). De ce fait, la création d'un environnement sécurisant et exempt de jugement est primordiale (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013; Sofer et Brensilver, 2019). Broderick (2013) recommande même de laisser les élèves qui ne souhaitent pas participer assister aux ateliers, mais sans faire les exercices, et ce, jusqu'à ce qu'ils se sentent à l'aise de le faire.

Pour engager les élèves, il est important que les personnes qui animent les interventions adhèrent à l'approche de la présence attentive (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015; Sofer et Brensilver, 2019). Pour ce faire, il faut partager clairement quels sont les bénéfices attendus et comment ces interventions permettent de les obtenir (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015). Il est aussi conseillé d'expliquer aux élèves quels sont les objectifs des ateliers et comment l'acquisition des compétences enseignées peut leur servir au quotidien (Brensilver et al., 2020; Sofer et Brensilver, 2019). Pour Brensilver et al. (2020), une des premières tâches de la personne animatrice est de stimuler l'intérêt et l'engagement authentique des personnes adolescentes dans la pratique et c'est en offrant aux élèves plusieurs portes d'entrée vers la présence attentive qu'on peut y arriver.

Pour les raisons nommées précédemment, les personnes qui assurent l'animation des interventions sont invitées à être flexibles, présentes et à répondre avec ouverture aux besoins qui se manifestent durant la pratique (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013; Sofer et Brensilver, 2019). Par exemple, bien que chacun des programmes donne des instructions détaillées pour encadrer les discussions, les élèves peuvent aborder des sujets qui n'ont pas été prévus et qui demandent une réponse adéquate. Cette flexibilité doit cependant se faire à l'intérieur d'un cadre établissant certaines règles de fonctionnement et idéalement établi avec les élèves eux-mêmes (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013).

Pertinence du contenu enseigné

Le choix des contenus enseignés est aussi important pour assurer la qualité des interventions et obtenir l'effet souhaité. Ainsi, ce n'est pas parce qu'une méditation est offerte aux élèves que son contenu respecte l'approche de la présence attentive. De même, une activité de relaxation peut être bénéfique pour les élèves sans soutenir leur capacité à être en présence attentive.

Les programmes analysés présentent certaines activités similaires qui sont propres à la pratique de la présence attentive et qui pourraient être séparées en trois catégories :

- 1) Les pratiques d'observation de soi : observation des sensations corporelles, des émotions, des pensées; méditation du souffle; etc.
- 2) Les pratiques axées sur les sens : manger en présence attentive, porter son attention sur des sons, décrire des odeurs, bouger avec attention, etc.
- 3) Les pratiques visant à agir sur son état d'esprit : méditation sur la bienveillance, la gratitude ou la compassion, etc.

Chacun des programmes est structuré d'une manière progressive afin que les élèves apprivoisent graduellement les concepts et puissent expérimenter certaines techniques avant d'autres. Par exemple, l'expérimentation de méditations comme le scan

corporel précède les méditations de la bienveillance, qui demandent une plus grande capacité à être en état de présence attentive.

Les trois programmes font aussi une grande place aux interventions cognitivocomportementales qui amènent les élèves à prendre conscience de certains comportements nuisibles et leur donnent des outils pour les modifier par des stratégies comportementales soutenantes. La méta-analyse de van Loon et al. (2021) suggère que les effets des IBPA sont plus importants lorsque les interventions utilisent majoritairement la présence attentive et la méditation ainsi que des interventions ayant une composante cognitivocomportementale, ce qui est cohérent avec les données existantes sur les programmes quant à leurs effets sur la reconnaissance des émotions, la régulation émotionnelle et les comportements externalisés. Il est cependant important de rappeler que ce sont les pratiques méditatives qui semblent les plus efficaces pour réduire le stress, puisqu'elles créent un effet relaxant qui agit sur les mécanismes du stress et de l'anxiété (McKeering et Hwang, 2018; Murasak et al., 2018; van Loon et al., 2020).

Durée et fréquence des interventions

La recherche est claire à cet effet, les élèves qui rapportent une pratique plus régulière des exercices de présence attentive sont ceux qui démontrent le plus d'effets bénéfiques (Frank et al., 2021; McKeering et Hwang, 2018). L'enseignement des IBPA demande un engagement dans le temps et une régularité des interventions (Frank et al., 2021; Kabat-Zinn, 2009; van Loon et al., 2021). La durée des ateliers et des exercices proposés est importante pour conduire à des effets positifs d'une certaine envergure et elle ne devrait pas être modifiée à la baisse (Brach, 2019; Carsley et al., 2018; McKeering et Hwang, 2018). La durée minimale pour obtenir un effet semble être de 15 minutes par leçon, si elle est répétée ou réinvestie régulièrement (L2B). Pour augmenter l'efficacité des interventions, il est recommandé de réinvestir les exercices dans le quotidien de la classe et d'offrir aux élèves des outils pour les aider à pratiquer à la maison (Broderick, 2013; The Hawn Foundation, 2011; Sofer et Brensilver, 2019). Les activités de

réinvestissements et celles suggérées pour la maison devraient être prises en compte autant que les activités qui constituent le cœur du programme parce que ce sont elles qui permettent aux élèves d'expérimenter la présence attentive dans leur quotidien.

Animation des ateliers

On recommande dans la littérature que la personne animant les IBPA pratique elle-même la présence attentive (Frank et al., 2021; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2018). Au Québec, la formation du personnel scolaire peut constituer un frein à l'implantation des IBPA en milieu scolaire, puisque peu de formations en français, reconnues et adaptées à l'enseignement de la présence attentive à l'école, sont disponibles. De plus, ces formations sont souvent couteuses et exigeantes en temps. C'est pourquoi des programmes structurés comme ceux présentés peuvent constituer un appui important pour des personnes qui auraient une connaissance de base de la présence attentive et qui souhaiteraient intégrer les IBPA à leur pratique professionnelle. Cela dit, d'autres compétences sont mises en lumière, soit d'avoir des compétences interpersonnelles permettant de soutenir le dialogue de groupe, avoir de bonnes capacités d'adaptation et pouvoir gérer l'environnement d'apprentissage (Frank et al., 2021).

Autres considérations pratiques

Les IBPA sont des interventions généralement appréciées par les élèves et qui sont considérées comme sécuritaires et faciles à introduire en classe (Brensilver et al., 2020; McKeering et Hwang, 2018). Toutefois, il faut accepter que certains élèves puissent ne pas apprécier la pratique, la trouver ennuyeuse et même difficile (McKeering et Hwang, 2018). Plusieurs pistes sont offertes par les auteur·trice·s de MSCA pour travailler avec les résistances : les recevoir comme une source d'information sur les besoins de l'élève; faire une autoobservation sur ses propres réactions devant la résistance de l'élève; tenter d'engager l'élève autrement que par l'activité, soit en établissant un lien avec l'élève, en cherchant à connaître la source de sa résistance ainsi qu'en discutant avec lui de solutions

possibles, et ce, tout en maintenant un cadre clair et rassurant (Brensilver et al., 2020; Sofer et Brensilver, 2019).

De plus, pour des élèves vivant de grandes difficultés personnelles, la pratique de la présence attentive peut les mettre en contact avec des émotions, voire des souvenirs refoulés, ce qui nécessite une vigilance de l'adulte ainsi que l'accès au sein de l'école à des ressources pour répondre aux réactions imprévues qui pourraient subvenir (Brensilver et al., 2020; McKeering et Hwang, 2018). Brensilver et al. (2020) recommandent que la personne qui anime les ateliers puisse faire la distinction entre une résistance ordinaire et les signes d'une difficulté psychologique, et qu'elle adresse ses préoccupations en privé à l'élève concerné afin de pouvoir le diriger vers les ressources de soutien appropriées si nécessaire.

Discussion des résultats

Les objectifs de cette étude étaient, d'une part, de vérifier si l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire justifie leur implantation dans les écoles secondaires, et d'autre part, de déterminer les composantes essentielles des programmes disponibles en langue anglaise destinés aux milieux secondaires et qui sont reconnus dans la documentation scientifique. Nous souhaitons aussi faire ressortir les conditions pour qu'une IBPA ait un impact significatif chez l'élève. Au terme de notre étude, il apparaît que les IBPA sont effectivement des interventions prometteuses pour soutenir le bien-être et la réussite des élèves. En effet, les principaux bienfaits suggérés par la recherche sur les IBPA offertes à la clientèle d'âge scolaire sont l'amélioration des fonctions exécutives, la diminution du stress et l'augmentation des compétences émotionnelles, qui sont tous des éléments intimement liés au bien-être et à la réussite.

Pour être efficaces, les IBPA doivent toutefois être offertes de manière structurée et régulière, en s'appuyant sur des pratiques reconnues issues de l'approche scientifique de la présence attentive. En milieu scolaire, on remarque que les programmes qui semblent les plus efficaces utilisent aussi des interventions de type cognitivocomportemental supportant le développement des compétences socioémotionnelles chez l'élève. D'autres éléments sont également à prendre en considération pour assurer l'efficacité des interventions offertes, soit de démystifier les pratiques de présence attentive auprès du personnel scolaire et des élèves afin de démontrer leurs bienfaits et les assises scientifiques des interventions, ainsi qu'offrir une formation appropriée aux personnes animant les interventions. Pour amener un véritable changement sur le bien-être et la réussite des élèves, les IBPA devraient être utilisées auprès de l'ensemble des élèves et ne pas bénéficier seulement à un groupe ciblé. Le déploiement des IBPA en milieu scolaire demande un changement de vision qui implique de prendre le temps d'instaurer des conditions favorables à l'apprentissage pour qu'ensuite l'apprentissage soit plus efficace.

Conclusion

Les résultats de recherche qui ont été partagés sont une partie des résultats des deux premières phases de la recherche-développement qui a mené à la création du *Programme ROC : respirer, (s') observer, (se) calmer*. Ces deux premières phases avaient entre autres pour objectif de répondre aux questions suivantes : Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire? Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique? Quelles sont les conditions pour qu'une intervention basée sur la présence attentive ait un impact significatif chez l'élève du secondaire? Les réponses à ces questions ont permis de mettre en lumière la pertinence de l'implantation de programmes d'IBPA dans les milieux scolaires pour soutenir le bien-être et la réussite éducative des personnes adolescentes. Les programmes présentés dans cet article et les constats issus de la recherche proposent des bases intéressantes sur lesquelles

les personnes enseignantes des milieux peuvent s'appuyer pour offrir des interventions dans leurs classes.

Références

- Barker, L. A. et Banks, T. L. (2016). *Minfulness and executive function: Examining the impact of the mindup curriculum on first graders' executive functioning* [Recherche doctorale inédite]. Loyola University, Chicago.
- Bartz, A. L. (2017). *Using mindfulness to self-regulation in the upper elementary classroom* [Mémoire inédit]. Saint-Catherine University, Minnesota.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau, (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Black, D. S. et Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Borquist-Conlon, D. S., Maynard, B. R., Brendel, K. E. et Farina, A. S. J. (2019). Mindfulness-based intervention for youth with anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 29(2), 195-205.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE), Université du Québec à Trois-Rivières.

- Brach, N. (2019). *Mindful schools: impact of a mindfulness training on student wellbeing* [Thèse inédite]. Université de Stanford.
- Brensilver, M., Hardy, J.A., et Sofer, O.J. (2020). *Teaching mindfulness to empower adolescents*. (First, Ser. Norton books in education). WW. Norton & Company.
- Broderick, P. (2013). *Learning to Breathe: A mindfulness curriculum for adolescent to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications
- Broderick, P. et Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 36, 111-127.
- Broderick, P. et Frank, J. (2014). Learning to BREATHE : an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New directions for youth development*, 142, 31-44.
- Broderick, P. et Metz, S. (2009). Learning to BREATHE : A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
- Carsley, D., Bassam, K. et Heat, N. (2018). Effectiveness of mindfulness intervention for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 963-707.
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A. et Maroco, J. (2017). Result of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350.
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. Repéré à : <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>
- Chambers, R., Gullone, E. et Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29, 560-572.
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 49, 1-15.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021a). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021b). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Le Conseil.
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Études et recherches. Conseil supérieur de l'éducation.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. et Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUp among young children: Improvements in behavioral problems, adaptative skills and executive functioning. *Minfulness*, 11, 2433-2444.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. et Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully. Dans W. K. Brown, D. J. Creswell et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of mindfulness. Theory, research and practice* (p. 112-126). The Guilford Press.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffins, P. McCardle et L.-S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A. et Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-297). Presses de l'Université du Québec.
- Edwards, M., Adams, E.M., Waldo, M., Hadfield, O.D. et Biegel, G.M. (2014). Effects of a mindfulness group on latino adolescent students: Examining levels of perceived

stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The journal for specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.

- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Espinosa, G. et Rousseau, N. (2018). Le bien-être à l'école et l'apport de la psychopédagogie. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Eva, A. L. et Thayer, N. M. (2017). Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580-591.
- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 101, 1707-1720.
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
- Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Baer, L. et Lau, A. (2019). A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: exploring mediators and moderators of intervention effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1-19.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Institut français de l'éducation*. (121), 1-28.
- Grégoire, S. et De Mondehare, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Hawn Foundation (The). (2011). *The mindup curriculum: brain-focused strategies for learning-and living*. Scholastic.
- Haygeman, E-A. (2017). *An adaptation of the Mindup Schools Curriculum for adolescents : feasibility and preliminary effectiveness on stress, depression and*

mindfulness of adolescents in an after-school setting [Thèse de doctorat inédite]. University of Utah.

Jennings, P. (2015). *L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Édition les Arènes.

Jennings, P. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7, 176-178.

Kabat-Zinn, J. (1996). *Où tu vas, tu es*. Éditions J'ai lu.

Kielty, M., Gilligan, T., Staton, R. et Curtis, N. (2017). Cultivating mindfulness with third grade students via classroom-based interventions. *Contemporain school psychology*, 21, 317-322.

Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J. et Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103.

Langer, A.I., Ulloa, V.G., Cangas, A.J., Rojas, G. et Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in psychology*, 36(3), 533-570.

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. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 221-239). Presses de l'Université du Québec.

Lopez, P. (2015). *The utilization of school based mindfulness to prevent anxiety in adolescents with disabilities* [Thèse de doctorat inédite]. Alliant International University, Los Angeles.

Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R. et Boyd, R. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention an executive function in children and adolescents – a systematic review. *Mindfulness*, 9, 59-78.

Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, É. (2016). *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Éditions Midi Trente.

Maloney, J.-E., Stewart Lawlor, M., Schonert-Reichl, K. A. et Whitehead, J. (2016). A mindfulness-base social learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of*

mindfulness in education: integrating theory and research into practice (p. 315-334). Springer.

Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Kundu, P., Lombardo, M., Calhoun, V., Goldberg, E., Cohen, C., Taub, J. et Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research*, 336, 211-218.

McKeering, P. et Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610.

Ministère de l'Éducation. (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie. 2021-2022. Un plan pour tous les élèves du Québec*. Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle*. Gouvernement du Québec.

Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International bureau of education, UNESCO.

Pons, F., Harris, P. et Doudin, P.-A. (2005). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 8-31). Presses de l'Université du Québec.

Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.

Schultz, P. P. et Ryan, R. M. (2015). The « Why », « What », and « How » of healthy self-regulation: mindfulness and well-being from a self-determination theory perspective. Dans B. D. Ostafin, M. D. Robinson et B. P. Meier (dir.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (p. 81-94). Springer.

Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Leitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2021). Stress and well-being: A systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 431-446.

Semple, R. J., Drotman, V. et Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52.

Sofer, O.J. et Bressilver, M. (2019). *The mindful schools curriculum for adolescents. Tools for developing awareness*. New York : W.W. Northon & Company.

- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire. État des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 161-177). Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49.
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages? *Voix plurielles*, 12(1), 82-103.

ARTICLE 2

L'UTILISATION DES PRINCIPES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE POUR LE DÉVELOPPEMENT D'UN PROGRAMME D'INTERVENTIONS BASÉES SUR LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR LES PERSONNES ADOLESCENTES DE 12 À 19 ANS¹⁰

Le besoin pour un programme d'interventions basées sur la présence attentive en milieu scolaire pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans du secondaire et de la formation générale des adultes a émergé à l'automne 2019 à la suite de demandes de personnes enseignantes et de directions d'écoles qui souhaitaient intégrer la présence attentive à leur enseignement. Cette approche était vue comme une solution pour aider la diversité des élèves à mieux gérer leur stress, que ce soit de manière préventive ou curative. Le stress des élèves adolescents est un problème manifeste, puisqu'avant la pandémie près du quart des personnes adolescentes de 15 à 19 ans (24 %) décrivaient leur quotidien comme stressant ou extrêmement stressant (Statistiques Canada, 2014). L'Institut de la statistique du Québec avançait en 2019 des chiffres similaires avec 29 % des élèves qui présentaient un niveau élevé de détresse psychologique. De nombreuses études s'étant intéressées aux impacts de la pandémie chez les jeunes font par ailleurs état d'une augmentation générale des besoins en santé mentale chez les jeunes (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2021a, 2021b; ministère de l'Éducation, 2021; Rousseau et al., 2021; Rousseau et Baril, 2022).

La présence attentive (mieux connue du grand public sous le nom de « pleine conscience » ou *mindfulness*) est un entraînement de l'esprit permettant de « faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent et sans jugements de valeur » (Kabat-Zinn, 1996, p. 22) par des techniques de méditation, mais aussi des exercices réalisés en état de présence attentive. L'idée d'utiliser les interventions basées

¹⁰ Article publié : Duranleau, Rousseau et Dionne. (2023). L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans. *Éducation et francophonie*, 51(01).

sur la présence attentive pour répondre aux enjeux de stress et de bien-être des élèves trouve écho dans la littérature scientifique, puisque ces interventions sont de plus en plus étudiées et implantées dans les écoles anglophones comme une approche prometteuse pour supporter le bien-être et la réussite de l'élève en agissant simultanément sur le stress, mais aussi sur les compétences émotionnelles et sur des éléments associés à l'autodétermination (Carsley et al., 2018; Deci et al., 2015; Jennings, 2015; Turgeon et Gosselin, 2015).

Le besoin d'un programme francophone d'interventions basées sur la présence attentive est aussi confirmé par l'importance accordée au bien-être de l'élève pour son incidence sur la capacité d'adaptation de l'élève et sa disponibilité cognitive aux apprentissages (Connac, 2018; Conseil supérieur de l'éducation, 2017; Diamond, 2016; Espinosa, 2018). L'école, comme lieu central de la vie des jeunes, est de plus particulièrement intéressante pour implanter des programmes préventifs quant à la santé mentale qui rejoignent un grand nombre et une diversité de jeunes à peu de frais (Carsley et al., 2018; Sapthiang et al., 2019; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

En réponse à ce besoin, un projet de recherche-développement a été réalisé. L'objectif principal de ce projet était de développer un programme de prévention universelle d'interventions basées sur la présence attentive, pour répondre à la fois aux besoins des jeunes de 12 à 19 ans et aux contextes scolaires du secondaire et de l'éducation des adultes, et pouvant s'adresser tant aux élèves ne présentant aucune problématique particulière qu'aux élèves rencontrant des difficultés. Le programme développé, soit le *Programme R·O·C : respirer (s')observer, (se) calmer*, compte 10 ateliers comprenant une formation initiale pour les personnes animatrices, un guide d'animation, des capsules vidéo, des méditations téléchargeables, des fiches synthèses ainsi que des suggestions d'activités pour réinvestir les apprentissages à la maison et à travers les matières qui composent le programme de formation de l'école québécoise. Parmi les questions de recherche qui ont

guidé le projet, deux questions concernaient directement la forme que devait prendre le programme :

- Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive tant en milieu scolaire secondaire qu'à la formation générale des adultes?
- Comment un même programme peut-il rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves¹¹?

Ainsi, dès les premières démarches pour approfondir les besoins des élèves et ceux des milieux scolaires, il est apparu que le programme devait pouvoir être offert à l'ensemble des élèves – idéalement en classe – et non seulement à un petit groupe d'élèves ciblés en raison de difficultés (ces démarches ont été menées dans la phase 1 de la recherche-développement par le biais d'une recension des écrits présentée dans Duranleau et al. [2023a] et de quatre entretiens semi-dirigés réalisés auprès de sept acteurs et actrices de trois milieux éducatifs distincts). Cette vision inclusive est d'ailleurs en accord avec les conclusions du Conseil supérieur de l'éducation, qui recommande d'intervenir en amont des difficultés en offrant des programmes de prévention universelle, s'adressant à l'ensemble de la classe et susceptibles d'influencer à la hausse le taux de réussite de chaque élève qui compose la classe (CSE, 2017, 2020, 2021b). Ainsi, pour répondre aux besoins et contraintes des milieux éducatifs, le programme devait pouvoir être offert de manière universelle directement en classe¹², mais aussi à l'extérieur de la classe, soit dans

¹¹ Les autres questions de recherche sont : Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire? Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique? Quelles sont les conditions pour qu'une intervention basée sur la présence attentive ait un effet significatif chez l'élève du secondaire? Quels sont les effets autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes?

¹² Nous entendons par là que le programme doit être pensé pour pouvoir être offert à une diversité d'élèves et dans une diversité de milieux, et ce, sans qu'une adaptation soit nécessaire.

des activités de type parascolaire ou lors d'interventions ciblées. La flexibilité du programme était aussi importante puisque, selon les contextes, les ateliers devaient pouvoir s'offrir en 30 à 75 minutes. Ils devaient en outre être faciles d'appropriation et clés en main. Finalement, le caractère préventif et universel que le programme devait posséder a été confirmé par les personnes des milieux éducatifs rencontrés : les ateliers devaient pouvoir s'adresser autant aux élèves de 12 ans qu'à ceux de 19 ans et rejoindre à la fois ceux ayant des difficultés particulières que ceux n'ayant aucune difficulté apparente.

Pour répondre à ces défis d'accessibilité et de flexibilité, la conception universelle de l'apprentissage semblait le modèle pédagogique tout indiqué. Cette approche soutient une planification pédagogique qui tient compte des différents moyens d'apprentissage et offre une souplesse à l'égard des moyens de présentation de l'information, des moyens d'action et d'expression, ainsi que des moyens de participation (Center for Applied Special Technology [CAST], 2011). En effet, structurer en amont les activités pédagogiques selon ces principes permettait de s'adresser à la diversité d'élèves en réduisant les obstacles à l'apprentissage par l'utilisation de multiples modalités d'enseignement et de matériel diversifié qui pourraient être ajustés selon le contenu à enseigner et les besoins (Bergeron et al., 2014; CAST, 2018). Par ailleurs, l'utilisation de supports variés (images, enregistrements audio ou vidéo, etc.) permettait de séquencer plus facilement les ateliers pour s'assurer à la fois d'offrir une flexibilité dans le choix du contenu présenté, mais aussi une variété d'outils pour réinvestir les contenus des ateliers. La conception universelle de l'apprentissage considère que le cerveau des personnes apprenantes fonctionne de manière similaire, mais que des différences existent dans les modalités d'apprentissage d'une personne à l'autre (Belleau, 2015). Elle met ainsi en lumière la spécificité cognitive individuelle, la plasticité cérébrale et le rôle différencié des régions du cerveau dans les processus d'apprentissage, ce qui appelle à utiliser une variété de moyens pour soutenir les apprentissages (Belleau, 2015). Le Center for Applied Special Technology (2018) a défini les trois grands principes de la conception universelle de

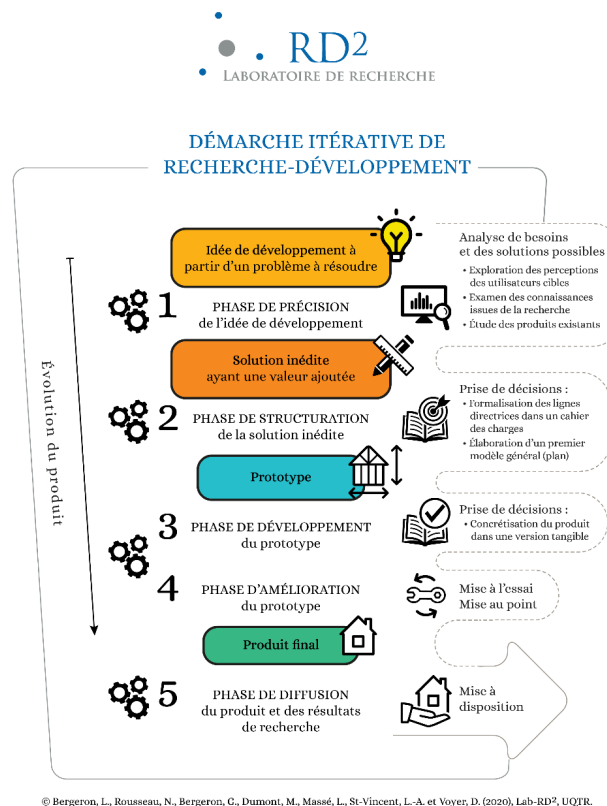
l'apprentissage qui proposent un total de neuf stratégies à appliquer selon les situations pédagogiques et les groupes auxquels elles s'adressent. Ces principes sont : 1) offrir plusieurs moyens de représentation; 2) offrir plusieurs moyens d'action et d'expression; et 3) offrir plusieurs moyens d'engagement. De ce fait, l'approche ne repose pas sur une directive unique, mais sur un ensemble de stratégies à combiner pour surmonter les obstacles à l'apprentissage (CAST, 2018).

C'est pour s'assurer que le programme répondait adéquatement aux besoins des milieux scolaires, mais aussi des élèves, que la méthodologie de la recherche-développement a été choisie pour le développement du programme. En effet, cette méthodologie offre une avenue intéressante pour les personnes soucieuses de la mobilisation des connaissances qui émanent de la recherche et qui souhaitent collaborer avec les acteurs des milieux éducatifs en réponse aux défis rencontrés en proposant des solutions concrètes, appuyées par les connaissances issues de la recherche (Bergeron et Rousseau, 2021; Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021). La recherche-développement est une méthodologie de recherche qui poursuit donc une double finalité : 1) développer un produit qui soit utile et utilisable dans la pratique; 2) générer de nouvelles connaissances à travers le processus de recherche-développement (Bergeron et Rousseau, 2021). Il existe encore peu d'exemples offerts par la littérature d'une démarche de recherche-développement appliquée au domaine de l'éducation. Ainsi, cet article détaillera les différentes étapes d'une recherche-développement ayant mené à la création du programme d'IBPA *R·O·C : respirer, (s')observer, (se) calmer*. Plus particulièrement, il détaillera le processus du développement de cet outil pédagogique appuyé sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage, tels qu'ils sont présentés par le Center for Applied Special Technology (2018), afin que le programme rejoigne des jeunes d'âges variés (12 à 19 ans), fréquentant un parcours scolaire courant ou un parcours d'adaptation scolaire et présentant ou non des difficultés d'apprentissage.

Le processus de recherche-développement du programme

Les travaux des personnes chercheuses au Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (Lab-RD²) ont permis d'explicitier cinq phases du processus de RD (Figure 1) : 1) la phase de précision de l'idée de développement; 2) la phase de structuration des solutions inédites; 3) la phase de développement du prototype; 4) la phase d'amélioration du prototype; 5) la phase de diffusion du produit et des résultats de recherche. Les quatre premières phases seront abordées à la lumière de notre projet, mais nous détaillerons davantage les phases 2 et 3 afin d'expliquer les choix effectués à partir des principes de la conception universelle de l'apprentissage (pour les résultats détaillés des autres phases, voir Duranleau et al. (2023a, 2023b).

Figure 1. La démarche itérative de recherche-développement



Source : Bergeron et al., 2020

Phase 1. Idée de développement à partir d'un problème à résoudre : comment soutenir le bien-être des élèves par la présence attentive?

Le choix du produit pour répondre aux besoins ciblés par la RD repose sur trois démarches distinctes, mais mises en relation pour dresser un portrait juste du problème à résoudre : l'examen des connaissances issues de la recherche, la consultation des utilisateurs cibles et l'analyse des produits existants (Bergeron et al., 2021). Pour assurer une compréhension fine de l'approche de la présence attentive et de ses moyens d'application qui puissent fournir une fondation solide aux interventions proposées, certains articles et ouvrages incontournables sur la présence attentive ont d'abord été consultés, dont Bishop et al. (2004); Jennings, 2015; Kabat-Zinn (1996, 2009); Grégoire et al. (2016). Dans l'objectif d'enrichir la compréhension des besoins dans les milieux scolaires ciblés au regard du bien-être et de la réussite éducative des élèves, mais aussi celle des enjeux de l'inclusion scolaire, les publications récentes du Conseil supérieur de l'Éducation (2017, 2020, 2021a, 2021b, 2021c) et plusieurs documents provenant du ministère de l'Éducation (2013, 2020, 2021) ont aussi été consultés. En complément de la recension, une recherche sur les programmes d'interventions basées sur la présence attentive et destinés au milieu scolaire a été réalisée, ce qui nous a permis de repérer et d'analyser trois programmes de langue anglaise utilisés dans les écoles secondaires : *Learning to Breathe* (Broderick, 2013), *The Mindful Schools Curriculum for Adolescents* (Sofer et Brensilver, 2019) et *The MindUp Curriculum* (The Hawn Foundation, 2011).

Mise en relation entre la phase 1 et les résultats qui en découlent

La recension a permis de mieux comprendre les effets attendus des interventions basées sur la présence attentive en milieu scolaire par rapport aux interventions utilisées en milieu clinique, et de confirmer que cette approche répondait aux besoins nommés par les milieux éducatifs, en agissant sur le stress; la compétence émotionnelle, incluant l'autorégulation comportementale et les stratégies de *coping*; l'autodétermination, comprenant la connaissance de soi et la motivation; et les apprentissages par l'effet de la présence attentive sur les fonctions exécutives, mais aussi sur la disponibilité cognitive à

l'apprentissage résultant des effets de la pratique (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Deci et al., 2015; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Saphiang et al., 2019).

La recension et l'analyse de programmes existants¹³ ont aussi permis de faire ressortir les conditions gagnantes pour qu'un programme puisse agir sur ces éléments selon la recherche, en particulier le fait de rendre le contenu significatif, de varier les exercices proposés, de structurer le programme de manière progressive et d'offrir aux élèves l'occasion de pratiquer régulièrement (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013; Carsley et al., 2018; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2018; Murasak et al., 2018; Sofer et Brensilver, 2019).

Parallèlement à la recension des écrits, un partenariat a été établi avec trois milieux de pratique distincts situés en Mauricie au Québec pour approfondir la connaissance de leurs besoins. Le premier milieu est une école secondaire qui accueille près de 700 élèves, située dans un milieu défavorisé. Le deuxième milieu est un organisme communautaire qui accompagne de manière soutenue plus de 300 élèves de 12 à 19 ans provenant de territoires défavorisés à travers trois programmes offerts en partenariat étroit avec les écoles de son territoire. Finalement, le troisième milieu est un centre d'éducation des adultes qui accueille environ 700 élèves inscrits dans différents programmes. Une grande partie de sa clientèle est composée de jeunes adultes, dont plusieurs ont entre 16 et 19 ans, bien que le milieu ne puisse nous donner de statistiques exactes quant au pourcentage d'élèves de ce groupe d'âge. Ces trois milieux accueillent des jeunes ayant des profils variés, dont plusieurs élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage,

¹³ La recension et l'analyse des programmes existants sont détaillés dans l'article *Les interventions basées sur la présence attentive au secondaire : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration efficace en milieu scolaire* (Duranleau et al., 2023a).

ce qui nous a permis de définir les principales difficultés dont il faudrait tenir compte afin d’optimiser le caractère universel du programme.

Plusieurs entretiens semi-dirigés ont été réalisés dans les trois milieux participants entre l’automne 2019 et l’automne 2020 avec différentes personnes gestionnaires ou professionnelles. Ces entretiens avaient une durée moyenne de 30 à 60 minutes. Ils ont par la suite été analysés selon une stratégie de questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012) qui permet d’utiliser les questions de recherche comme canevas d’analyse. Le Tableau 1 présente le nombre de personnes rencontrées et leur rôle au sein de l’établissement scolaire.

Tableau 1. Synthèse des entretiens semi-dirigés réalisés dans les milieux scolaires à la phase 1

Milieu	Titre des personnes rencontrées	Nombre de personnes rencontrées	Nombre d’entretiens réalisés
École secondaire	Directrice	5	2 entretiens de groupe
	Directrices et directeurs adjoints		
	Conseillère d’orientation		
	Technicienne en loisirs		
École secondaire	Personnes enseignantes	Toute l’équipe-école	1 (échange de groupe de type questions-réponses)
	Personnel professionnel		
	Personnel de soutien		
Milieu communautaire	Coordonnateur de l’intervention	1	1
Centre d’éducation des adultes	Orthopédagogue	2	1 entretien de groupe
	Technicien en éducation spécialisée		

Selon les personnes interrogées en milieu scolaire secondaire, les élèves ayant des difficultés présenteraient davantage une peur de l'échec, une faible estime de soi et des difficultés sociales, alors que les élèves identifiés comme performants vivraient davantage d'anxiété de performance, mais aussi du stress relié à un horaire souvent chargé. Les élèves fréquentant les classes d'adaptation scolaire présenteraient aussi un stress plus élevé et une faible estime de soi, lesquels s'accompagneraient souvent de difficultés comportementales, de difficultés à gérer les émotions ainsi que de problématiques personnelles et familiales pouvant amplifier les difficultés manifestées à l'école. Les directions adjointes responsables des classes d'adaptation scolaire, incluant les programmes de formation axée sur l'emploi et la préparation à la formation professionnelle, mentionnent que le besoin d'offrir des interventions de prévention au niveau de la santé mentale est encore plus grand pour les élèves fréquentant ces parcours. Les besoins constatés par le milieu communautaire œuvrant en milieu défavorisé sont très similaires à ceux du milieu scolaire, où plusieurs jeunes vivraient beaucoup de stress et d'anxiété, ce qui est particulièrement observé chez les élèves ayant des difficultés scolaires et ceux qui ont un milieu familial peu soutenant. Les trois milieux, mais particulièrement le milieu communautaire et le centre d'éducation des adultes, accueillent des élèves qui présentent des difficultés marquées d'attention avec ou sans hyperactivité, avec ou sans difficulté d'apprentissage, ainsi que des élèves pouvant présenter de l'impulsivité.

Phase 2. Structuration des solutions inédites : choix des objectifs et de la structure du programme

La phase 2, soit la structuration des solutions inédites, inclut généralement une réflexion sur les objectifs et les caractéristiques du produit et sa structure en tenant compte à la fois des connaissances issues de la recherche et des contraintes du milieu (Bergeron et al., 2021b). C'est dans cette phase, qui s'est déroulée à l'automne 2019 et à l'hiver 2020, que les fonctions souhaitées du programme et sa structure ont été établies en tenant compte : 1) des besoins des élèves et des milieux, basés à la fois sur la documentation scientifique et la collecte de données auprès des utilisateurs cibles dans les trois milieux participants; 2) des contraintes nommées par les acteurs et actrices de terrain consultés dans ces trois milieux; 3) du cadre conceptuel sur la présence attentive, de même que sur la compétence émotionnelle, le stress et l'autodétermination; 4) de l'analyse des connaissances issues de la recherche et des caractéristiques des programmes existants; 5) des principes de la conception universelle de l'apprentissage.

Mise en relation entre la phase 2 et les résultats qui en découlent

Les besoins des élèves ciblés lors de la collecte de données rejoignent ceux nommés dans la littérature en lien avec les programmes de prévention quant à la santé mentale, soit d'apprendre aux élèves à mieux gérer leur stress, de prévenir l'anxiété (Carsley et al., 2018; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Sapthiang et al., 2019; van Loon et al., 2021) et de favoriser le développement des compétences émotionnelles (Broderick et Jennings, 2012; Feuerborn et Gueldner, 2019; Klingbeil et al., 2017; Richer et Lachance, 2016; McKeering et Hwang, 2019). Ainsi, la visée principale retenue pour le programme est d'agir sur la gestion du stress et le développement des compétences émotionnelles en développant chez l'élève sa capacité à être en présence attentive, c'est-à-dire à pouvoir amener son attention sur ce qui se déroule dans le moment présent et à observer ce qui est ressenti avec acceptation et sans jugement (Bishop et al., 2004; Grégoire et De Mondhare, 2016; Kabat-Zinn, 1996; Sofer et Brensilver, 2019). L'analyse des connaissances issues de la recherche nous a aussi permis

de cibler le développement de l'autodétermination comme un sous-objectif du programme, puisque la littérature sur les effets des IBPA fait mention d'une amélioration de la connaissance de soi, de la motivation intrinsèque et de la capacité à faire des choix autonomes (Deci et al., 2015; Edwards et al., 2014; Langer et al., 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016).

Structure du programme : un apprentissage graduel à partir de trois grandes thématiques

La structure du programme a été établie en se basant à la fois sur la collecte de données effectuée auprès des acteurs et actrices de l'éducation dans les trois milieux éducatifs participants, sur la littérature à propos des approches d'interventions basées sur la présence attentive et sur l'analyse du contenu des programmes existants. Premièrement, afin que le programme soit clés en main, il devait être accompagné de matériel pédagogique pouvant être utilisé pour soutenir l'enseignement : guide d'animation détaillé, capsules vidéo pour présenter les concepts théoriques, matériel imprimable pour l'élève et pour la classe, méditations enregistrées à utiliser en classe, et suggestions d'activités de réinvestissement liées au programme de formation. Ce choix permettait en outre de soutenir l'attention des élèves. En effet, les difficultés sur lesquelles le programme devait agir, dont le stress et les problèmes liés à la régulation émotionnelle, ont en commun de diminuer les capacités d'attention, la mémorisation et la disponibilité cognitive aux apprentissages (Diamond et Ling, 2016; Espinosa, 2018; Frank et al., 2021; Leclaire et Lupien, 2018; Lupien, 2020; Pekrun, 2014). Par ailleurs, les capacités d'attention d'un élève de 12 ans sont moins grandes que celles d'un élève de 19 ans en raison de la maturation du cortex préfrontal qui est en développement à l'adolescence (Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec [CTREQ], 2018; Hammarrenger, 2017; Lessard, 2016). Pour répondre à ces difficultés, mais aussi à celles des élèves qui présentent des difficultés d'attention, il était nécessaire que le programme puisse offrir plusieurs moyens de représentation (premier principe de flexibilité), comme proposé par le Center for Applied Special Technology (2018). La structure et la présentation du programme devaient donc pouvoir capter l'attention des élèves de plusieurs façons (textes,

images, audio, vidéo, etc.) et ne pas solliciter leurs capacités d'attention pendant trop longtemps. En plus d'offrir diverses possibilités sur le plan de la perception, il a été décidé d'illustrer l'information et les notions présentées à l'aide de plusieurs supports (CAST, 2018). Ainsi, pour chaque atelier, les concepts théoriques sur lesquels s'appuie l'activité centrale sont transmis à travers de courtes vidéos de 3 à 5 minutes maximum et qui allient illustrations, textes (mots clés) et informations auditives. De plus, le choix de la typographie utilisée, le graphisme et la mise en page des fiches synthèses ont été effectués en fonction de faciliter la lecture pour les élèves présentant des troubles d'apprentissage. La Figure 2, tirée de la vidéo *L'incroyable cerveau!* (atelier 2 du programme *R·O·C.*), offre un exemple de ces choix : une image du cerveau est reliée à des mots clés résumant les principales fonctions du cerveau, qui sont elles-mêmes illustrées à l'aide d'images. La typographie est aérée et a été choisie pour la simplicité de la graphie des lettres (pas d'empattements, lettre « a » pareille à l'écrit). La narration de la vidéo donne des détails sur ce qui est schématisé dans l'image, offrant ainsi à la fois un support auditif et visuel pour transmettre les informations importantes à retenir.

Figure 2. Exemple d'utilisation de la conception universelle de l'apprentissage dans les présentations vidéo



Source : Duranleau, 2021

Toujours pour favoriser la compréhension de l'élève, la personne animatrice dispose de plusieurs moyens d'action et d'expression à utiliser ou à offrir à ce dernier : des informations complémentaires et du matériel diversifié sont donnés à la personne animatrice à travers le guide d'animation pour lui permettre d'introduire la vidéo, de guider l'activité d'intégration, de synthétiser l'information présentée et d'effectuer un rappel des contenus les plus importants. La Figure 3 est un exemple d'une fiche synthèse destinée aux élèves qui reprend les principales thématiques de l'atelier *Changer son film intérieur*. Les notions abordées sont séparées en petites sections facilement identifiables à l'aide des titres et cadrages, ce qui favorise le repérage de l'information. Des images attirent l'attention et rappellent certains concepts, alors que les mots clés sont mis en gras pour faciliter la lecture. Ici encore, la typographie est aérée et choisie pour soutenir la lecture des élèves ayant des difficultés. Ces fiches synthèses de même que des suggestions de questions servant à animer des discussions, répondent au fait d'offrir des possibilités sur le plan de la compréhension en activant les connaissances antérieures, en faisant ressortir les caractéristiques essentielles, les idées principales et les relations entre les notions, et en maximisant le transfert et la généralisation (CAST, 2018). Par ailleurs, les activités de réinvestissement proposées (méditations, exercices de présence attentive et activités pédagogiques pour approfondir les thématiques traitées) offrent plusieurs moyens d'engagement, notamment en optimisant la pertinence et la valeur pédagogiques des activités et en augmentant le retour d'information (CAST, 2018).

Figure 3. Exemple de fiche synthèse destinée aux élèves

Atelier 5 : Changer son film intérieur

Dans cet atelier nous avons vu... 

Notre cerveau a tendance à **zoomer** sur les **dangers**, les **problèmes** et les **autres éléments négatifs** que l'on vit. Il s'agit d'un conditionnement visant la survie de l'espèce. C'est ce qui fait que l'on peut ruminer une idée négative. Nous pouvons toutefois changer cette tendance de notre esprit en **entraînant notre cerveau à se concentrer sur des éléments positifs**. Changer notre film intérieur permet de **calmer les émotions difficiles** et de nous disposer à être dans un **état de bien-être**.

Changer de film

Commence avec la **technique ROC**, puis prends un moment pour **observer le film que tu te joues** présentement et comment cela te fait sentir.

Amène ton attention sur ta **respiration** et laisse venir à ton esprit un **souvenir heureux**. Concentre-toi sur ce souvenir, comme si tu pouvais le vivre à nouveau.

Avant d'ouvrir les yeux, **laisse grandir en toi les émotions positives** que ton souvenir a créées.

Défis personnels

1. Observe les **types de films** qui jouent dans ta tête et leur impact sur ton **bien-être**.
2. **Change de film** avec la **visualisation d'un souvenir heureux** quand tu en ressens le besoin.

À retenir!
 Quand tu ressens un stress irrationnel, **pense à l'image du reptile** dans ton cerveau et **imagine que tu le calmes** pour diminuer les tensions.



©Duranleau, C. (2021) Programme d'intervention basée sur la présence attentive pour les adolescents du secondaire. Trois Rivières : Université du Québec à Trois Rivières

Source : Duranleau, 2021

Deuxièmement, comme la capacité à être en présence attentive s'acquiert par la pratique et est impérative pour l'obtention des bienfaits souhaités (Frank et al., 2021;

McKeering et Hwang, 2019, des exercices complémentaires de courte durée à faire en classe et à la maison sont aussi offerts pour soutenir la pratique entre les ateliers. Cette préoccupation s'inscrit dans le deuxième principe de la conception universelle de l'apprentissage, soit d'offrir plusieurs moyens d'action et d'expression, mais aussi, dans le troisième principe, en offrant encore une fois plusieurs moyens d'engagement de l'élève, dont certains qui favorisent son autonomie et sa liberté d'action.

Troisièmement, puisque la littérature recommande que la personne enseignante ait une expérience et une pratique préalables de la présence attentive (Frank et al., 2021; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2018) et puisque la pratique de la présence attentive est reconnue pour supporter le bien-être des personnes enseignantes, le programme est accompagné d'une formation d'une durée de trois heures, ainsi que de matériel audio pour soutenir les connaissances et la pratique des personnes animatrices. Le contenu de cette formation s'appuie sur les mêmes principes que ceux qui ont inspiré la création du matériel pour les élèves : matériel de formation qui combine textes écrits, images et informations auditives; exercices de pleine conscience et de méditation guidés à l'aide d'enregistrements audio; guide d'accompagnement qui utilise des icônes; et plusieurs supports visuels pour faciliter la recherche d'information et l'apprentissage. À partir de ces principes directeurs, le squelette d'un programme de neuf ateliers répartis en trois blocs thématiques (1. Être chez soi dans son corps; 2. Apprivoiser l'émotion; 3. Favoriser son bien-être) a été présenté à la technicienne en loisirs attitrée au projet par l'école secondaire partenaire ainsi qu'au coordonnateur de l'intervention du milieu communautaire, qui ont confirmé leur intérêt par rapport aux thèmes abordés et la pertinence des choix effectués quant à la structure du programme et à sa présentation.

Phase 3 et 4. Développement et amélioration du prototype : trois boucles de mise à l'essai dans des contextes variés

Les phases de développement et d'amélioration du prototype vont de pair, puisqu'une fois une première version du produit développée, sa mise à l'essai permet de

l'améliorer, pour ensuite le mettre à l'essai à nouveau, jusqu'à ce que le produit réponde aux objectifs souhaités (Bergeron et al., 2021b). La première phase de développement du prototype a été réalisée au printemps et à l'été 2020. Cette phase a permis d'approfondir les contenus de chacun des ateliers à partir de la documentation scientifique et des approches reconnues en présence attentive. Elle a en outre permis de développer l'ensemble du matériel à partir des principes de la conception universelle de l'apprentissage retenus dans la phase 2. Il est normalement recommandé d'impliquer les utilisateurs cibles dans la phase de développement (Bergeron, Rousseau et Dumont, 2021), mais, dans notre cas, la fermeture des écoles secondaires de mars à août 2020 a rendu cette tâche impossible. Ainsi, ce sont la collecte de données, la recension des écrits, mais aussi l'expérience professionnelle de la chercheuse qui ont servi de base au développement des contenus.

Mise en relation entre les phases 3 et 4 de la RD et les résultats qui en découlent

Trois boucles de mise à l'essai et d'amélioration ont été réalisées une fois la première version du programme développée.

- 1) Automne 2020 : Mise à l'essai hors classe dans un centre d'éducation des adultes auprès d'un groupe de 8 jeunes femmes âgées de 18 à 26 ans présentant des difficultés variées reliées ou non à un trouble spécifique. L'animation du programme a été assurée conjointement par l'orthopédagogue et le technicien en éducation spécialisée de l'école dans une formule de 60 minutes par atelier. Six élèves ont complété le programme.
- 2) Hiver 2021 : Appréciation du contenu du programme par deux chercheuses de l'Université du Québec à Trois-Rivières, l'une en sciences de l'éducation et l'autre en psychologie, toutes deux ayant des connaissances sur l'utilisation de la présence attentive en milieu scolaire.
- 3) Printemps 2021 : Mise à l'essai en classe auprès d'un groupe mixte de 28 élèves de 1^{re} secondaire inscrits dans une option langues enrichies. L'animation du programme a été assurée par l'enseignante de français. En raison de situations liées

à la pandémie et à la grève du personnel de soutien, 5 ateliers sur les 10 proposés dans la 3^e version du programme ont pu être animés dans des versions de 30 à 60 minutes, selon les ateliers.

La diversité des regards posés sur le programme – tant en ce qui concerne le profil des élèves joints que celui des personnes professionnelles l’ayant expérimenté ou des chercheuses en ayant fait la lecture – nous a permis de nous assurer que celui-ci puisse répondre autant aux besoins des personnes adolescentes plus âgées (16-19 ans) qu’à ceux des plus jeunes (12-15 ans); qu’il puisse être utilisé autant par les personnes enseignantes que par d’autres personnels professionnels comme les orthopédagogues, ou par des personnes techniciennes en intervention; que le contenu du programme présente les qualités et la rigueur souhaitées tant au niveau des interventions pédagogiques que psychologiques; et que les modalités pédagogiques utilisées favorisaient les apprentissages. L’appréciation du programme par les élèves était aussi particulièrement importante, puisque leur engagement dans la pratique dépend de leur intérêt et de la valeur qu’ils accordent à ce qui leur est enseigné (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015).

De manière générale, le matériel est décrit tant par les personnes animatrices que par les chercheuses comme clair, détaillé, bien structuré, complet, clés en main et facile à suivre. Les personnes animatrices notent que les élèves semblent aimer les ateliers et qu’ils réussissent à s’appropriier les exercices proposés. Le matériel vidéo, audio et imprimable est apprécié par les personnes animatrices ainsi que par les élèves. Cette variété de modalités permet de rendre le contenu « compréhensible » et de « changer [...] la dynamique » en cours d’animation (Enseignante de 1^{re} secondaire), mais aussi de soutenir la mémorisation des informations (Orthopédagogue du CEA).

Les élèves sont unanimes quant à leur appréciation du programme. À l’instar des personnes animatrices, ils décrivent les ateliers comme clairs et faciles à comprendre. On remarque dans les entretiens, tant avec les personnes animatrices qu’avec les élèves, que

les exercices utilisant des images pour illustrer un concept de présence attentive sont particulièrement efficaces puisqu'elles leur permettent de se remémorer plus facilement la technique. La Figure 4, tirée de l'atelier *Les émotions et le corps*, est précisément une image que les élèves disent avoir gardée en tête pour soutenir leur retour au calme en cas d'émotions fortes. Cette image résume une métaphore sur les émotions, et où les émotions fortes sont représentées par une tempête sur l'océan, alors que la personne qui se trouve au fond de l'océan représente le calme apporté par les techniques de respiration apprises, un calme similaire à celui que l'on retrouve au fond de l'océan, peu importe l'agitation ayant lieu à la surface. En plus de faciliter la compréhension de concepts abstraits, les images utilisées dans les exercices agissent aussi comme soutien à l'autorégulation en rappelant la technique enseignée.

Figure 4. Exemple d'image illustrant un concept



Source : Duranleau, 2021

Les données recueillies sur l'appréciation du programme lors des trois boucles de mise à l'essai ont permis d'y apporter des améliorations, ce qui répond à l'objectif de

développement de ce projet de recherche. Les améliorations apportées au programme au cours de ces boucles d'amélioration touchent principalement les aspects suivants : ajout d'un atelier d'introduction à la présence attentive pour bien expliquer le programme aux élèves, changement de l'ordre de présentation de deux ateliers, diminution de la longueur de certaines vidéos, ajustement du vocabulaire dans certains exercices, ajout d'informations théoriques à l'attention de la personne animatrice, et création d'un outil synthèse sous forme d'un porte-clés d'astuces pour être en présence attentive, dont la Figure 5 représente une des astuces synthétisées dans un court texte dont la compréhension est soutenue par les mots clés en gras et les images.

Figure 5. Une des astuces du porte-clés synthèse



Source : Duranleau, 2021

Discussion et conclusion

Les objectifs de la RD présentée dans cet article étaient de développer un programme pouvant être animé par le personnel enseignant, les personnes professionnelles ou le personnel de soutien, mais aussi de produire des connaissances sur les besoins des personnes animatrices du programme à l'égard de l'utilisation d'un tel programme, et d'évaluer l'appréciation d'élèves et de personnes enseignantes à la suite de la mise à l'essai du programme développé. Deux questions de recherche ont guidé les réflexions sur la forme que devait prendre le programme, soit de savoir quelles étaient les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'interventions basées sur la présence attentive en milieu scolaire secondaire autant qu'à la formation générale des adultes au Québec, et comment un même programme pouvait rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves.

Le choix d'utiliser l'approche de la conception universelle de l'apprentissage telle que celle-ci est présentée par le Center for Applied Special Technology (2018) pour développer la structure et les contenus du programme a permis de répondre à ces questions en permettant que le programme puisse être animé dans des contextes variés et auprès d'une diversité d'élèves, tant en ce qui concerne leur âge et leur niveau scolaire que leurs défis d'apprentissage. Les choix ayant la plus grande influence sur la flexibilité du programme sont certainement ceux d'offrir une grande variété de supports pour présenter le contenu des ateliers et d'offrir des activités variées, tant à l'intérieur des ateliers qu'à travers des activités de réinvestissement pouvant être réalisées en classe ou à la maison, ce qui favorise l'engagement de l'élève, la mémorisation de l'information et l'appropriation des contenus (Belleau, 2015). D'ailleurs, la littérature démontre que plusieurs types d'exercices de durées variables peuvent être utilisés pour enseigner la pleine conscience aux élèves, et que leur combinaison est ce qui semble le plus efficace (Broderick et Frank, 2014; McKeering et Hwang, 2019).

Bien que cette recherche comporte certaines limites, en commençant par le fait qu'elle a été réalisée en période de pandémie, ce qui a réduit l'implication du personnel enseignant dans son développement et l'ampleur de sa mise à l'essai, mais aussi par le fait que, parmi les élèves ayant donné leur appréciation sur le programme, on ne compte aucun garçon, ses conclusions n'en demeurent pas moins pertinentes pour exemplifier les possibilités d'utilisation de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'outils pédagogiques rejoignant un large éventail de profils d'élèves. L'appréciation positive du programme par des élèves d'une classe ordinaire de 1^{re} secondaire autant que par de jeunes adultes présentant des difficultés en contexte scolaire démontre qu'il est possible de développer des activités d'apprentissage qui répondent à une diversité de besoins lorsque celles-ci sont réfléchies en ce sens. La conception universelle de l'apprentissage offre des avenues intéressantes pour engager les élèves dans leur apprentissage, quel que soit leur profil. À ce titre, le premier principe de flexibilité a permis de s'assurer que plusieurs moyens de représentation étaient offerts, dont des supports visuels et auditifs. Le deuxième principe, offrir plusieurs moyens d'action et d'expression, est mis en œuvre à travers la flexibilité des ateliers, les discussions suggérées, les réflexions personnelles que les élèves sont invités à faire, etc. Enfin, le troisième principe, offrir plusieurs moyens d'engagement, est appliqué grâce à la variété des activités offertes ainsi qu'aux outils proposés aux élèves pour qu'ils réinvestissent eux-mêmes les apprentissages. Par ailleurs, la démarche de recherche-développement est une approche qui semble s'agencer naturellement avec la conception universelle de l'apprentissage pour s'assurer que les produits développés répondent réellement aux besoins des utilisateurs ciblés. Dans le cas de ce projet, cette démarche a permis d'assurer que le projet réponde réellement aux besoins partagés par les acteurs et les actrices des milieux participants. La démarche a également permis de confirmer que l'utilisation de la conception universelle de l'apprentissage dans le développement du programme supporte : 1) la compréhension théorique des compétences socioémotionnelles visées; 2) l'acquisition des différentes techniques liées à la présence

attentive; 3) la flexibilité du programme en ce qui concerne son animation; 4) l'adaptabilité du programme à différents profils d'élèves.

Références bibliographiques

- Belleau, J. (2015). *La conception universelle de l'apprentissage*. CAPRES.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N., Bergeron, G., Dumont, M., Massé, L., St-Vincent, L.-A. et Voyer, D. (2020). *Démarche itérative de recherche-développement* [document inédit]. Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité, Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs : une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-43). Presses de l'Université du Québec.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Brensilver, M., Hardy, J. A. et Sofer, O. J. (2020). *Teaching mindfulness to empower adolescents*. WW. Norton & Company.

- Broderick, P. (2013). *Learning to Breathe: A mindfulness curriculum for adolescent to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.
- Broderick, P. et Frank, J. (2014). Learning to BREATHE: an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions for Youth Development*, 142, 31-44.
- Broderick, P. et Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 36, 111-127.
- Carsley, D., Bassam, K. et Heat, N. (2018). Effectiveness of mindfulness intervention for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 963-707.
- Center for Applied Special Technology. (2011). Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (Universal design for learning – UDL). [https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20\(UDL\)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf](https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20(UDL)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf)
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 49, 1-15.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021a). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021b). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2021c). *Santé et bien-être du personnel enseignant. Portrait de la situation et pistes de solutions.*
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. et Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully. Dans W. K. Brown, D. J. Creswell et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of mindfulness : Theory, research and practice* (p. 112-126). The Guilford Press.
- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffins, P. McCardle et L.-S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children : Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A. et Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Duranleau, C. (2021). *Programme ROC : respirer, (s')observer, (se) calmer.* Université du Québec à Trois-Rivières.
- Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (2023a). Les interventions basées sur la présence attentive au secondaire : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration efficace en milieu scolaire [document soumis pour publication]. Département des sciences de l'éducation, Université de Trois-Rivières.
- Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (2023b). La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire. Résultats de deux mises à l'essai en milieu scolaire du programme R·O·C : respirer, (s')observer, (se) calmer [document soumis pour publication]. Département des sciences de l'éducation, Université de Trois-Rivières.
- Edwards, M., Adams, E. M., Waldo, M., Hadfield, O. D. et Biegel, G. M. (2014). Effects of a mindfulness group on latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The Journal for Specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école : l'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école : enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: Proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 101, 1707-1720.

- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
- Grégoire, S. et De Mondeharel, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.
- Hammarrenger, B. (2017). *Le TDAH chez l'enfant et l'adolescent*. Éditions du Midi-Trente.
- Hawn Foundation (The). (2011). *The mindup curriculum: brain-focused strategies for learning-and living*. Scholastic.
- Institut de la Statistique du Québec. (2019). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. Tome 2, L'adaptation scolaire et la santé mentale des jeunes*. Gouvernement du Québec.
- Jennings, P. (2015). *L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Édition les Arènes.
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Où tu vas, tu es*. Éditions J'ai lu.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience. Le manuel complet de MBSR ou réduction du stress basée sur la mindfulness*. Éditions J'ai lu.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J. et Clifton, J. (2017). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103.
- Langer, A. I., Ulloa, V. G., Cangas, A. J., Rojas, G. et Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in psychology*, 36(3), 533-570.
- 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. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 221-239). Presses de l'Université du Québec.
- Lessard, M.-C. (2016). *Les interventions de pleine conscience pour les élèves du primaire en classe ordinaire* (essai de doctorat inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Kundu, P., Lombardo, M., Calhoun, V., Goldberg, E., Cohen, C., Taub, J. et Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional

- neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research*, 336, 211-218.
- McKeering, P. et Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie. 2021-2022. Un plan pour tous les élèves du Québec*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDA) : définitions*. Gouvernement du Québec.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 10 – L'analyse par questionnaire analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand-Colin.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. UNESCO.
- Richer, L. et Lachance, L. (2016). Effets de la présence attentive sur le fonctionnement du cerveau : aspects physiologiques, cognitifs, émotionnels, génétiques et neuroanatomiques. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 51-69). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. et Baril, D. (2022). *L'école, mon milieu de vie? La redécouverte de l'école comme lieu-refuge et milieu de vie*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Beaudoin, C., Laferrière, T., Desmarais, M.-É., St-Vincent, L.-A., Lessard, A. et Duranleau, C. (2021). *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique*. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.
- Sofer, O. J. et Brensilver, M. (2019). *The mindful schools curriculum for adolescents. Tools for developing awareness*. W.W. Northon & Company.
- Statistique Canada. (2014). *Stress perçu dans la vie*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2015001/article/14188-fra.htm>

- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire : état des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 161-177). Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49.
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.

ARTICLE 3

LA PRÉSENCE ATTENTIVE POUR FAVORISER LE BIEN-ÊTRE ET LA RÉUSSITE. RÉSULTATS DE DEUX MISES À L'ESSAI EN MILIEU SCOLAIRE DU PROGRAMME R·O·C : RESPIRER, (S')OBSERVER, (SE) CALMER¹⁴

Introduction

À l'automne 2019, des personnes enseignantes et des directions scolaires d'écoles secondaires et de la formation générale des adultes (FGA), à la recherche de solutions pour soutenir davantage le bien-être des élèves, ont manifesté leur intérêt pour intégrer des interventions basées sur la présence attentive (IBPA) à leur enseignement. Cette approche, qui consiste dans l'acte de « faire attention d'une manière particulière : délibérément, au moment présent et sans jugements de valeur » (Kabat-Zinn, 1996, p. 22), soit en méditation ou lors d'activités réalisées en état de présence attentive, était envisagée comme une solution pour aider les élèves à mieux gérer leur stress, que ce soit de manière préventive ou curative. En effet les IBPA sont maintenant étudiées et implantées dans plusieurs écoles, majoritairement en milieu anglophone, comme une approche prometteuse pour supporter la gestion du stress et la régulation émotionnelle, ainsi que pour développer des éléments associés à l'autodétermination, des facteurs reconnus pour supporter le bien-être et la réussite des élèves (Carsley et al., 2018; Deci et al., 2015; Jennings, 2015; Turgeon et Gosselin, 2015). En réponse au besoin exprimé par les milieux scolaires, une recherche-développement (RD) a été réalisée, ce qui a mené à la création du programme d'IBPA R·O·C : *respirer, (s')observer, se calmer* destiné aux élèves de 12 à 19 ans fréquentant un milieu scolaire secondaire ou la FGA et présentant ou non des difficultés scolaires¹⁵.

¹⁴ Article soumis à la Revue des sciences de l'éducation de McGill le 20 mai 2023.

¹⁵ Pour prendre connaissance des différentes étapes de la recherche-développement ayant mené à la création du programme, voir les articles de Auteurs (soumis a et b).

Ce programme de dix ateliers thématiques, développés selon les trois principes de flexibilité de la conception universelle de l'apprentissage, a pour objectif d'initier les élèves aux techniques de base de la présence attentive. Par les interventions qu'il propose, il est souhaité que le programme agisse sur certains facteurs de prévention universelle soutenant la réussite éducative – dont la gestion du stress et le développement des compétences émotionnelles, incluant les capacités d'autorégulation – ainsi que sur des éléments liés à l'autodétermination comme la connaissance de soi (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2021; Deci et al., 2015; Diamond, 2014; Dumont, 2018; Espinosa, 2018, Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Les dix ateliers du programme sont réunis sous trois thématiques principales : être chez soi dans son corps, être ici et maintenant, et favoriser son bien-être. Les ateliers abordent entre autres le stress et l'anxiété, les fonctions cognitives liées aux apprentissages, la reconnaissance des émotions et la régulation émotionnelle, la confiance en soi, la communication et l'autocompassion. En plus du guide d'animation, le programme comprend du matériel vidéo, des méditations guidées, des fiches synthèses, du matériel aide-mémoire et des exercices de réinvestissement à faire en classe. Un volet du programme est destiné aux personnes enseignantes ou animatrices afin qu'elles puissent aussi développer leur aptitude à être en présence attentive et animer le programme avec plus d'aisance. Le matériel comprend une formation vidéo de trois heures sur la présence attentive et l'utilisation du programme, des méditations audio, des informations théoriques et des références complémentaires pour chacun des sujets abordés.

La méthodologie de la RD qui a été retenue pour développer le programme se situe dans la grande famille de la recherche participative. Elle poursuit deux finalités, celle de développer un produit qui soit utile et utilisable dans la pratique et celle de générer de nouvelles connaissances (Bergeron et Rousseau, 2021). Ainsi, en plus de son objectif de développement, deux objectifs de recherche caractérisent ce projet :

1. Recenser les effets des programmes d'intervention basés sur la présence attentive ainsi que les moyens d'application les plus efficaces, et produire de nouvelles

connaissances sur les besoins des personnes enseignantes du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme.

2. Évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins une personne enseignante à la suite de la mise à l'essai d'un programme d'intervention basée sur la présence attentive dans une classe du secondaire.

Ce dernier objectif est lié à l'une des questions de recherche qui visait à connaître les impacts autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes¹⁶. En effet, avant de pouvoir le diffuser, il était primordial de s'assurer qu'il avait un effet perçu sur les facteurs de prévention ciblés. Pour ce faire, une étude qualitative a été réalisée lors des deux boucles de mise à l'essai du programme en milieux scolaires, soit une boucle dans un centre d'éducation des adultes (CEA) auprès de 8 élèves, et une deuxième boucle auprès de 28 élèves de 1^{ère} secondaire. Parmi les élèves ayant participé aux ateliers, deux élèves du CEA et neuf élèves du secondaire ont été rencontrés lors de deux entretiens semi-dirigés pour obtenir leur rétroaction sur le programme et les effets perçus des IBPA expérimentées. Les personnes ayant animé le programme, soit l'orthopédagogue et le technicien en éducation spécialisé (TES) du CEA ainsi qu'une enseignante de français de 1^{ère} secondaire, ont aussi partagé leurs observations et leur appréciation du programme.

Cet article présente les résultats de l'étude qualitative réalisée lors de ces deux mises à l'essai du programme *R·O·C*. Après avoir abordé sommairement les étapes de la méthodologie de la RD, puis avoir détaillé la méthodologie utilisée pour l'analyse des

¹⁶ Les autres objectifs de recherche sont : Quel est l'état actuel des connaissances sur les effets des IBPA offertes en milieu scolaire secondaire?; Quelles sont les composantes essentielles des programmes anglophones destinés au milieu secondaire identifiés dans la documentation scientifique?; Quelles sont les conditions pour qu'une IBPA ait un impact significatif chez l'élève du secondaire?; Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA pour les personnes adolescentes en milieu scolaire secondaire ou à la FGA au Québec? Comment un même programme peut-il rejoindre à la fois les personnes enseignantes et la diversité des élèves?

données recueillies auprès des élèves et des personnes animatrices, l'article aborde d'abord les résultats de l'appréciation du programme par les élèves de même que les effets autorapportés ou observés par les personnes animatrices par rapport au sentiment de bien-être, au stress, à la gestion émotionnelle, à l'autodétermination et aux apprentissages scolaires. Ensuite, l'article présente l'appréciation du programme du point de vue des personnes animatrices et les effets autorapportés du programme sur leur propre bien-être. Finalement, l'article précisera les conditions gagnantes et les défis à prendre en compte pour l'intégration du programme en milieu scolaire du point de vue des personnes animatrices. En discussion, les résultats de l'étude qualitative sont mis en relation avec la littérature scientifique sur les IBPA en milieu scolaire.

Méthodologie

La RD comporte cinq phases qui sont illustrées dans la figure 1 : 1) la phase de précision de l'idée de développement; 2) la phase de structuration des solutions inédites; 3) la phase de développement du prototype; 4) la phase d'amélioration du prototype; 5) la phase de diffusion du produit et des résultats de recherche (Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité [Lab-RD²], 2022). Les phases de développement et d'amélioration du prototype sont itératives, puisqu'une fois qu'une première version du produit est développée, sa mise à l'essai permet d'obtenir une rétroaction des personnes utilisatrices et de l'améliorer, pour ensuite le mettre à l'essai à nouveau, jusqu'à ce que le produit réponde aux objectifs souhaités (Bergeron et al., 2021). Pour le développement du programme, deux boucles de mise à l'essai en milieu scolaire ont été réalisées :

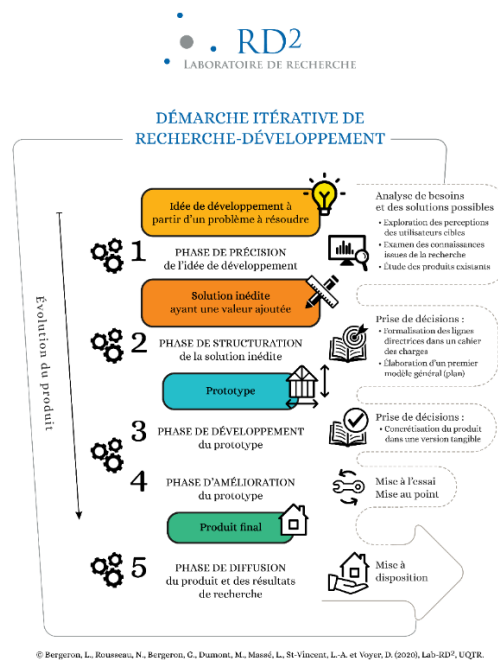
- 4) Automne 2020 : Mise à l'essai auprès d'un groupe de huit jeunes femmes âgées de 18 à 26 ans fréquentant un CEA, ciblées pour les difficultés scolaires et personnelles qu'elles rencontraient. L'animation du programme a été réalisée en parascolaire et assurée conjointement par l'orthopédagogue et le TES du CEA qui

ont préalablement reçu une formation de 3 heures sur la présence attentive et le programme. Les ateliers ont été offerts dans une formule de 60 minutes par atelier. Six élèves ont complété le programme.

- 5) Printemps 2021 : Mise à l'essai dans une classe de français de 1^{ère} secondaire auprès d'un groupe mixte de 28 élèves inscrits dans une option de langues enrichies. L'animation du programme a été assurée par l'enseignante qui n'a reçu que la moitié de la formation, soit celle sur l'animation du programme, étant donné les fermetures de classe liées à la pandémie. Toujours en raison des contraintes relatives à la pandémie, mais aussi de la grève du personnel de soutien, seuls cinq ateliers sur dix ont pu être animés dans des versions de 30 à 60 minutes, selon les ateliers.

Figure 1

Démarche itérative de recherche-développement



Source : Lab-RD², 2022

Les données recueillies lors d'entretiens semi-dirigés avec les élèves et les personnes animatrices ont permis de répondre au deuxième objectif de recherche, soit d'évaluer l'appréciation du programme ainsi que les effets autorapportés par les élèves ou observés par les personnes animatrices. Les entretiens ont aussi permis de questionner les personnes animatrices sur les effets perçus sur leur bien-être. Trois entretiens ont eu lieu avec les personnes animatrices du CEA, soit un entretien après chaque bloc thématique. Deux entretiens ont eu lieu avec l'enseignante du secondaire, soit un après les quatre premiers ateliers et un à la fin de l'année scolaire. Deux élèves sur les trois volontaires se sont présentés à l'entretien à la fin du programme au CEA. Neuf élèves du secondaire se sont présentés à l'entretien à la fin de l'année. Bien que des garçons aient aussi participé au programme, tous les élèves rencontrés étaient de genre féminin.

Une analyse qualitative des données recueillies a été réalisée selon une stratégie de questionnement analytique (Paillé et Mucchielli, 2012). L'analyse par questionnement analytique permet d'utiliser les questions de recherche comme canevas d'analyse selon un processus simple, mais rigoureux :

- 1) Formuler les questions de manière à refléter le plus fidèlement possible les objectifs de la recherche;
- 2) Soumettre les données à ces questions de manière à générer de nouvelles questions, cette fois plus précises et issues des données elles-mêmes, afin de constituer un « canevas investigatif »;
- 3) Répondre à ces questions par des réponses sous forme d'énoncés, de constats, de remarques, de notes synthétisées et en formulant de nouvelles questions, au besoin (Paillé et Mucchielli, 2012).

Pour cette analyse, les différentes données recueillies ont été mises en relation selon un processus de triangulation : journal de bord de la mise à l'essai du CEA,

verbatim des entretiens avec les personnes ayant animé les ateliers et verbatim des entretiens avec les élèves. Cette méthodologie a permis de dresser un portrait de l'appréciation du programme, de catégoriser les effets perçus et observés des personnes ayant expérimenté le programme, et de préciser différents aspects à considérer pour l'intégration du programme en milieu scolaire.

Résultats de l'appréciation du programme et effets autoportés par les élèves

L'appréciation du programme par les élèves est particulièrement importante, puisque leur engagement dans la pratique dépendra de leur intérêt et de la valeur qu'ils accordent à ce qui leur est enseigné (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015). Les entretiens avec les élèves avaient ainsi pour objectifs de connaître leur opinion sur le programme, mais aussi d'explorer leur expérience vécue afin de vérifier si le programme semble atteindre les objectifs ciblés.

Appréciation générale du programme

Les élèves interrogées mentionnent toutes leur appréciation du programme. Les élèves du CEA partagent qu'elles ont aimé les exercices de méditation, même si parfois il était difficile pour elles de rester immobile : « *[J] 'ai adoré ça [...] je pense que c'est une façon aussi de m'aider à gérer, tu sais, bouge pas, recentre-toi, fait que, ça l'a aussi du bon* » (Élève du CEA). Elles racontent que les ateliers étaient le seul moment de la semaine où elles avaient l'occasion de s'arrêter pour prendre un temps pour elles : « *[C] 'était mon une demi-heure, une heure justement pour me poser, pour, tu sais, me reprendre, pis [...] gérer mettons tout ce qui est autour. Avec les méditations pis tout ça, ça m'aidait beaucoup* » (Élève du CEA).

Les élèves de 1^{ère} secondaire sont d'accord sur le fait qu'elles auraient souhaité pouvoir faire le programme au complet. Elles ont apprécié connaître comment leur cerveau fonctionnait, et quelques-unes ont indiqué qu'elles utilisaient certaines des techniques enseignées lorsqu'elles ressentaient le besoin de se calmer. Au CEA, sur les six élèves qui ont terminé le programme, deux auraient vraiment intégré les techniques enseignées dans leur vie quotidienne, tant à l'école que dans leur vie personnelle. Parmi les quatre autres, deux disent se servir des techniques en dehors des ateliers et deux, pas du tout.

Effets du programme sur le bien-être des élèves

Selon l'orthopédagogue du CEA, lors des ateliers, les élèves « *sortent vraiment mieux que quand ils rentrent* » (Animateurs du CEA). Celle-ci observe chez les élèves des signes physiques de détente, voire de fatigue parce qu'elles arrivent à relâcher les tensions lors des exercices. Cette observation est confirmée par les élèves qui affirment qu'après les ateliers, elles se sentaient bien : « *je me sentais légèrte [sic], reposée aussi* » (Élève du CEA). Les élèves du secondaire décrivent aussi les ateliers comme calmants et reposants. Des élèves mentionnent qu'après les ateliers, le groupe était plus calme et silencieux. Dans les deux mises à l'essai, il ressort que les ateliers ont permis aux élèves de réfléchir aux thématiques proposées et de faire une certaine introspection, qui paraît être plus importante chez les élèves plus âgées :

il y a des situations qui sont arrivées récemment que mettons, j'aurais réagi surtout avec mes émotions pis là [...] j'ai pris le temps de me recentrer, prendre un deux minutes, digérer, mettons, l'information, me recentrer pis [moins] agir sur l'impulsivité, la peine ou quoi que ce soit (Élève du CEA).

Les élèves arrivent à discuter, en groupe, de sujets qu'ils n'ont pas l'habitude d'aborder, ce qui dans les deux mises à l'essai a été vu positivement par les personnes

animatrices. Par ailleurs, l'enseignante du secondaire dit avoir été particulièrement étonnée par la profondeur des échanges suscités par les ateliers : « *ils disent des belles choses sur eux-mêmes, on a des belles conversations pour vrai, puis, tu sais, je suis surprise de les entendre parler [...] je trouve ça beau, profond* » (Enseignante du secondaire).

La pratique régulière des activités de présence attentive a un effet immédiat, mais aussi à long terme chez les participantes qui ont terminé le programme. Les deux participantes rencontrées affirment « *être plus là mentalement et physiquement* » depuis qu'elles ont suivi les ateliers. Ainsi, la capacité à être en présence attentive est aussi nommée comme un des bienfaits ressentis, à la fois parce que les élèves sont capables de comprendre en quoi être en présence attentive peut les aider, mais aussi parce que cela leur fait du bien. Au CEA comme au secondaire, les élèves décrivent la pratique de la présence attentive comme « *un moment que tu prends pour toi* », qui permet « *d'arrêter de penser à ce qui te préoccupe* » et qui permet de « *se sentir calme* ». L'enseignante du secondaire mentionne en outre que les élèves se font des rappels d'utiliser des techniques et le font même envers l'enseignante : « *des fois, il y en a qui me disent ça là, tu sais : "Madame, respire le calme, laisse le calme entrer en toi"* » (Enseignante du secondaire), ce qui semble favoriser la régulation comportementale au sein du groupe.

Effets perçus sur le stress

Que ce soit au CEA ou à l'école secondaire, les élèves rencontrées admettent qu'avant les ateliers, elles ne connaissaient pas de stratégies de gestion du stress, mis à part deux élèves qui mentionnent qu'on leur avait déjà dit de respirer, mais qu'elles n'arrivaient pas à le faire. Les élèves témoignent que le programme les a aidées à comprendre la différence entre le stress et l'anxiété et les raisons pour lesquelles elles peuvent ressentir l'un ou l'autre de ces états. Des élèves des deux groupes disent s'être reconnues dans les exemples présentés, avoir mieux compris le fonctionnement sous-jacent au stress et savoir maintenant comment réagir lorsqu'elles se sentent dans cet état :

« *Quand j'étais stressée, bien je ne savais pas quoi faire tandis que là, ben je sais qu'il faut que je respire, puis que je prenne deux minutes pour moi* » (Élève du secondaire).

Effets perçus sur la gestion émotionnelle

Retrouver son calme afin d'éviter les comportements impulsifs et nuisibles est la stratégie qui ressort comme ayant été la plus réinvestie par les élèves du CEA, tant à l'école que dans la sphère personnelle. Elles disent avoir beaucoup utilisé les techniques apprises pour mieux réguler leurs émotions. Ce moment d'arrêt permet aux élèves « *de se voir aller* » et d'enclencher un processus métacognitif qui amène une autorégulation émotionnelle volontaire ayant des impacts sur leur disponibilité cognitive, mais aussi sur leur fonctionnement social. D'ailleurs, l'orthopédagogue et le TES mentionnent tous les deux avoir vu de grands changements dans le comportement des élèves. Celles-ci affirment elles-mêmes que leur entourage remarque ces changements et que cela diminue les conflits à l'école, mais aussi avec leurs amis et avec leur amoureux :

Tu sais, je me pose souvent cette question astheure, comme pourquoi? Mettons, pourquoi je suis en colère? Pourquoi je suis triste? [...] Je prends vraiment le temps de me poser la question : [...] Comment je peux réagir? Pis tu sais, si je réagis comme ça, qu'est-ce qui pourrait se passer pis si je réagis d'une autre manière, comment la situation va évoluer?

Chez les élèves de 1^{ère} secondaire, certaines mentionnent mieux réagir lorsqu'elles vivent une émotion de colère ou de tristesse. Si elles affirment en majorité ne pas avoir reproduit les exercices, elles semblent avoir une meilleure compréhension des processus internes liés aux émotions et à leur régulation.

Effets perçus sur des éléments d'autodétermination

Les élèves du CEA perçoivent qu'elles ont une meilleure connaissance d'elles-mêmes et une meilleure estime de soi, ce qu'elles traduisent par le fait d'avoir commencé à s'aimer, d'être bien avec elles-mêmes, d'être plus en paix, mais aussi de s'écouter

davantage et de « *mettre son pied à terre* ». L'orthopédagogue mentionne qu'à la suite des ateliers, les deux élèves rencontrées se sont mises à porter plus d'attention à leurs besoins et à respecter leurs limites. Elle a aussi remarqué chez les élèves ayant suivi le programme une augmentation de la motivation scolaire, de la confiance en soi et du sentiment personnel d'autoefficacité.

Les élèves du secondaire n'ont pas pu recevoir les ateliers où les thématiques liées à l'autodétermination étaient abordées. Néanmoins, on remarque dans leur propos une conscience de leurs sentiments et de leurs besoins et une augmentation de la confiance en soi liée notamment à la normalisation de leurs émotions et à la diminution de la peur du jugement.

Effets perçus sur les apprentissages

Dès le début de l'entretien, les deux élèves du CEA ont mentionné que leur stress nuisait à leurs apprentissages scolaires. À la suite des ateliers du programme, elles témoignent avoir appris comment fonctionnait leur cerveau, ce qui leur a permis de développer des trucs pour diriger leur attention et ramener leur esprit lorsqu'il n'est pas concentré à la tâche. Parmi ceux que les élèves du CEA retiennent pour augmenter leur disponibilité cognitive, le truc le plus utile semble être de s'arrêter quelques minutes pour porter leur attention sur un objet de concentration à l'intérieur d'elles-mêmes (la respiration) ou dans leur environnement (l'odeur d'une chandelle parfumée) : « *[Ç]a me fait comme plus être attentive à ce qui se passe. Ce qui se passe en dedans de moi [plutôt] que dans ma tête* » (Élève du CEA).

Les élèves constatent aussi qu'après avoir pratiqué la technique R·O·C¹⁷, leur capacité d'attention et d'observation est augmentée : « *je vais pouvoir plus utiliser mon potentiel pour les questions pis pouvoir répondre plus facilement* » (Élève du secondaire). L'orthopédagogue mentionne avoir remarqué que les élèves ayant suivi le programme arrivaient généralement plus facilement à se concentrer sur leurs tâches scolaires, à s'organiser et à mémoriser les informations importantes : « *ça leur a permis d'être vraiment plus focus à l'école, tu sais, dans leurs choses [...] ça les aide vraiment beaucoup pour ça, pour la concentration beaucoup je pense* » (Animateurs du CEA).

Les deux élèves du CEA, pour qui les examens sont une source importante de stress, mentionnent utiliser « *un deux minutes* » avant leurs examens pour faire la technique R·O·C afin d'être dans un état de disponibilité cognitive propice à la récupération des informations stockées dans la mémoire. La technique est aussi utilisée en fin d'examen pour permettre aux fonctions métacognitives d'être activées dans le processus de révision : « *je suis quand même pas mal stressée en examen [...] pis à la fin [...] j'essaye de prendre une ou deux minutes, je respire, pis après ça je repars du début dans mes questions [...] pis ça m'a aidée, là : mon examen de lecture, 88!* » (Élève du CEA). Un changement confirmé par l'orthopédagogue. Les élèves de secondaire, qui ont moins utilisé les techniques en lien avec leurs défis scolaires, racontent néanmoins avoir suivi un atelier avant de faire un examen. Les élèves mentionnent avoir vu une différence dans leur concentration et dans l'accès à la matière mémorisée : « *on avait plus les réponses dans la tête* »; « *on pensait pas à faire autre chose, on pensait à l'examen* » (Élèves du secondaire).

¹⁷ La technique R·O·C peut se faire en aussi peu que 90 secondes. Elle consiste en une courte méditation en trois étapes de durée égale : 1) respirer profondément en observant sa respiration, 2) observer ce qui se passe à l'intérieur de soi, 3) amener le calme à l'intérieur de soi à l'aide de la respiration et, si souhaité, de la phrase « J'inspire le calme, j'installe le calme à l'intérieur de moi ».

Résultats de l'appréciation du programme par les personnes animatrices

L'appréciation du programme par les personnes animatrices avait comme objectifs de connaître leur avis sur le guide d'animation et le matériel proposé, de connaître leur appréciation de l'expérience d'animation, d'obtenir leur avis quant aux améliorations à apporter au programme¹⁸, et de récolter des données sur les observations réalisées quant aux effets du programme chez les élèves, mais aussi sur leur propre bien-être.

Appréciation du programme et de l'expérience d'animation

Les mises à l'essai ont permis de confirmer que le programme est pertinent pour les milieux scolaires, que sa structure est cohérente, son approche pédagogique efficace et que son contenu est en adéquation avec l'approche de la présence attentive.

Selon les animateurs et animatrices du CEA, l'accent mis sur les méditations fait partie d'un des points forts du programme en raison de leur effet immédiat sur le bien-être physique, émotionnel et mental. Tant au CEA qu'à l'école secondaire, le fait que ce soit la personne enseignante qui anime est venu créer un « lien » et un « ancrage » entre les élèves et la personne enseignante. L'importance de l'animation par la personne animatrice plutôt qu'un enregistrement est confirmé par nos entretiens avec les élèves, qui évoquent un « *sentiment de réconfort* », mais aussi l'importance d'avoir un modèle à imiter durant la méditation.

Le choix des thématiques abordées est aussi un point important. Même si, de prime abord, le contenu peut sembler s'éloigner du programme scolaire traditionnel, c'est ce qui le rend pertinent, selon l'orthopédagogue :

[I]l y a plein de choses qu'on aborde là-dedans qui peuvent mener à autre chose [...] tu peux faire des discussions en français, en histoire, en plein de choses. Ça touche la gestion des émotions, ça touche le cerveau, ça

¹⁸ Pour les résultats de l'appréciation du programme et de son matériel, voir Auteurs (soumis b).

touche l'apprentissage, apprendre à te connaître, tu sais, c'est des choses qui sont super essentielles. (Animateurs du CEA)

L'importance des sujets abordés au regard du bien-être et de la santé mentale des élèves est aussi soulignée par les trois personnes animatrices : « *je trouve que tu sais les amener à réfléchir à plein de choses, des situations, de prendre conscience de comment ils agissent parfois* » (Enseignante du secondaire).

Les personnes animatrices du CEA mentionnent aussi que les thématiques leur ont permis d'aborder certains sujets en individuel dont elles n'auraient peut-être pas pu discuter autrement, ou d'entrer en contact avec des élèves avec qui elles n'auraient pas pu communiquer de la manière dont les ateliers leur ont permis de le faire. Elles utilisent aussi le contenu du programme en dehors des ateliers, dans leurs interventions. Par exemple, avec l'aide de l'orthopédagogue, une élève a ajouté à son agenda la liste des techniques apprises pour avoir une banque d'outils facilement accessibles pour l'aider à gérer son stress. Au contraire, l'enseignante du secondaire dit ne pas se sentir à l'aise de faire les réinvestissements proposés au sein de sa classe. Elle n'a pas non plus utilisé le matériel pour consolider la pratique entre les ateliers, ne sachant pas trop comment l'intégrer. Le fait que nous ayons dû raccourcir la formation pourrait en partie expliquer ce malaise avec l'intégration des outils proposés. À l'opposé, l'orthopédagogue du CEA exprime qu'elle aimerait animer le programme dans une classe pour pouvoir faire les activités de réinvestissement incluses dans le programme.

Effets autoportés par les personnes animatrices

Le TES mentionne que la pratique lui « *donne quelque chose de concret* » pour ses interventions et lui permet de mieux guider les élèves dans l'appropriation de la présence attentive. Par ailleurs, il indique que la pratique des exercices de méditation lui « *fait du bien* » (Animateurs du CEA). L'orthopédagogue ajoute que le programme leur « *donne*

des outils de plus qui sont facilement utilisables avec les élèves et qu'ils peuvent utiliser eux-mêmes » de manière autonome. Le programme vient répondre à son besoin d'être outillée pour pouvoir enseigner la présence attentive : « *le cartable, je l'ai tout le temps dans mon bureau, fait que je peux tout le temps me référer à ça ou me référer aux vidéos pour me le remettre dans la tête, fait que je trouve ça vraiment pertinent* » (Animateurs du CEA). Par ailleurs, pour elle, les ateliers lui ont servi de rappel des bienfaits de la méditation et l'ont encouragée à être plus assidue dans sa propre pratique. Celle-ci a fait toutes les méditations et a apprécié leur effet sur elle-même, mais aussi l'avantage que la pratique lui donnait dans son animation, entre autres pour partager sa propre expérience avec les élèves. Au travail, elle s'est mise à appliquer la technique R·O·C, ce qui l'aide selon elle à voir plus clair.

L'enseignante de secondaire admet ne pas avoir pris le temps de faire les exercices pour elle-même. Elle mentionne toutefois que le simple fait d'animer les ateliers lui permettait de se sentir bien, et que les enseignements transmis lui ont permis de faire des prises de conscience personnelles et d'appliquer certains outils pour elle-même.

Conditions gagnantes et défis à prendre en compte pour l'intégration du programme en milieu scolaire selon les personnes animatrices et la littérature

Au fil des entretiens avec les personnes animatrices, les conditions gagnantes pour offrir les ateliers et les défis de leur insertion en milieu scolaire sont venues compléter la première collecte de données effectuée à la phase 1 ainsi que les données issues de la recension des écrits et de l'analyse des programmes¹⁹. Les éléments présentés ici sont mis en relation avec les écrits scientifiques consultés lorsque cela est pertinent.

¹⁹ Les résultats de la collecte de données de la phase 1 sont présentés dans l'article de Auteurs (soumis a).

L'importance de la formation des personnes animatrices

Les mises à l'essai en milieu scolaire ont permis de constater l'importance de bien préparer les personnes animatrices à la compréhension de l'approche de la présence attentive, à la progression des apprentissages dans la présence attentive et aux réactions que la pratique peut d'abord produire chez les personnes adolescentes. Dans les deux cas, les premiers ateliers ont suscité de la gêne et de la rigolade, les élèves n'étant pas habitués à ce genre d'exercice. Les personnes animatrices du CEA ont laissé de la place pour les rires et ont constaté que cela avait contribué à créer un lien dans le groupe et à mettre les élèves en confiance : « *ça l'a permis de mettre tout le monde à l'aise, puis que tout le monde ne soit pas gêné de dire comment il se sentait* » (Animateurs du CEA). À l'inverse, l'enseignante du secondaire qui n'avait pas reçu toute la formation semble avoir moins apprécié les premiers ateliers en raison des rires des élèves, qu'elle interprétait comme un manque de sérieux, ce qui a suscité du stress face à son animation. D'autres difficultés ont été constatées lors de l'animation des premiers ateliers dans la classe de 1^{ère} secondaire, entre autres une confusion entre le yoga, la méditation et la présence attentive, confusion qui aurait pu être évitée si la formation complète avait été offerte. La recherche sur les IBPA intégrées en milieu scolaire cible une formation initiale donnée par une personne expérimentée comme étant un facteur de succès, à la fois pour permettre aux personnes animatrices d'expérimenter la présence attentive et pour développer leurs compétences à offrir le programme (Frank et al., 2021; Jennings, 2015; Schussler et al., 2022). Notre expérience va donc dans le sens de la recherche.

La prise en compte des besoins, mais aussi des capacités des personnes adolescentes

On peut en effet s'attendre à ce que les élèves puissent avoir une certaine réserve face aux ateliers au début, puisqu'on leur propose une approche nouvelle et avec laquelle ils n'ont peu ou pas d'expérience (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013). C'est pourquoi il est important de prendre le temps de bien présenter le premier atelier, puisque,

comme le mentionne l'orthopédagogue, « *c'est la base qui est extrêmement importante dans tout ça, d'observer sans juger* » (Animateurs CEA). À cet effet, Brensilver et al. (2020), proposent de laisser les élèves qui ne souhaitent pas participer demeurer dans la classe lorsqu'ils ne dérangent pas puisque ces élèves sont ainsi sensibilisés aux bienfaits de la pratique et qu'ils en viennent majoritairement à s'intégrer aux activités.

On remarque par ailleurs que les aprioris des personnes animatrices peuvent influencer leur animation. Ainsi, après le premier bloc, le TES se demandait si les élèves avaient suffisamment de capacité d'introspection pour être capables de réaliser les exercices. De la même manière, l'orthopédagogue doutait que les élèves de premier cycle du secondaire puissent être en mesure de faire certains ateliers. Les entretiens réalisés avec les élèves des deux groupes ont démontré qu'ils ont été en mesure de faire preuve d'introspection, peu importe leur âge, et que les ateliers semblent même avoir amélioré leurs capacités d'introspection en leur donnant l'occasion de l'expérimenter. Brensilver et al. (2020) recommandent de faire confiance aux personnes adolescentes et de ne pas sous-estimer leur capacité de réflexion, mais aussi leur capacité à réaliser les exercices de présence attentive.

Il est important d'indiquer que chez les plus jeunes, on constate une grande crainte du jugement des autres, qui peut être un frein à la pratique des exercices : « *[A]u début, tu regardais les autres avant pour savoir si toi tu fermes tes yeux. S'il y en avait d'autres qui le faisaient, tu te disais : "Ok, je vais le faire"* » (Élève du secondaire). Cette peur du jugement se traduit aussi par la peur d'être observé, la peur de ne pas faire les exercices correctement, la peur de faire rire de soi, etc. Or, les entretiens avec l'enseignante et les élèves indiquent que les ateliers ont permis aux élèves de normaliser les émotions qu'elles ressentaient et de réaliser que malgré leurs différences, les élèves de leur classe vivaient sensiblement la même chose, ce qui a été très apprécié de la part des élèves et paraît avoir eu un effet positif quant à la pression sociale ressentie.

L'attention offerte aux émotions des élèves

Bien qu'une attention particulière ait été apportée aux ateliers afin de s'assurer que les exercices de présence attentive génèrent des émotions positives et n'amènent pas les élèves dans des pensées négatives, le fait de s'arrêter pour fermer les yeux et observer ce qui se déroule à l'intérieur de soi peut générer des émotions chez certains élèves vivant ou ayant vécu des difficultés (Brensilver et al., 2020; McKeering et Hwand, 2019). Aucun incident de la sorte n'a été observé avec le groupe du secondaire, mais pour certaines élèves du CEA, les prises de conscience que les thèmes abordés ont suscitées ont fait rejaillir des émotions ou des souvenirs douloureux, ce qui a exigé des interventions individuelles. Une élève l'exprime ainsi : *« il y a certaines choses que je me reconnaissais là-dedans beaucoup, fait que c'est venu vraiment me chercher en dedans pis c'était comme un trop-plein d'émotions en même temps »*, mais elle nomme qu'au final, cette reconnaissance de ses émotions a été positive pour elle (Élève du CEA). Les personnes animatrices au CEA considèrent aussi que cette expérience s'est avérée positive pour les élèves concernées et a permis des interventions qui n'auraient peut-être pas pu être réalisées autrement. Il est tout de même important de prendre en considération que certains élèves qui vivraient une expérience similaire dans des ateliers en classe pourraient ne pas recevoir l'aide nécessaire pour bien gérer leurs émotions. Dans la littérature, on rapporte rarement ce genre d'événement, ce qui laisse supposer qu'ils sont rares. Néanmoins, la chercheuse recommande, d'une part, de sensibiliser les élèves à aller voir la personne animatrice ou une autre personne de confiance si un atelier génère des émotions difficiles, et d'autre part, d'inviter les personnes animatrices à rester vigilantes face aux réactions des élèves. Il est aussi recommandé que les personnes animatrices informent le personnel scolaire des ateliers qui seront animés en classe afin que des interventions puissent être réalisées si cela est nécessaire, ou que des techniques enseignées puissent être réutilisées lors d'interventions individuelles.

Comment intégrer le programme *R·O·C* en milieu scolaire?

Le grand défi qui ressort des entretiens est de savoir quand offrir les ateliers, qui doit les offrir, et dans quel contexte est-ce possible de les offrir. Ces questions importantes, qui ont été prises en considération lors de l'élaboration du programme, seront abordées dans la discussion. Nous partageons ici les réflexions et les préoccupations des personnes animatrices, mais aussi des élèves rencontrés.

L'enseignante du secondaire nomme que les élèves apprécient vraiment les ateliers et qu'ils ont besoin de cet enseignement. Elle est cependant sceptique quant à la possibilité d'utiliser le programme en classe dans le contexte éducatif québécois: « *[Ç]a répond à un besoin, c'est nécessaire, mais comment ça peut bien se faire?* ». Parmi ses questionnements, elle nomme : douter de la volonté des personnes enseignantes d'offrir ce genre d'intervention ou de leur aisance à aborder ces thématiques; observer que les personnes enseignantes de son école travaillent généralement en silo, ce qui ne rendrait pas possible une utilisation des outils dans plusieurs cours; craindre que plusieurs personnes enseignantes n'aient pas suffisamment une bonne gestion de classe et de lien avec leurs élèves pour les mettre en confiance dans les ateliers; et douter que des personnes extérieures à la classe (par exemple les TES) puissent créer un lien suffisamment significatif avec les élèves pour venir animer les ateliers en classe. Ces questionnements sont importants, car pour engager les élèves, il faut d'abord que les personnes enseignantes adhèrent à l'approche de la présence attentive (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015; Sofer et Brensilver, 2019). Il est tout aussi important que la personne qui anime soit en mesure de créer un lien de confiance avec le groupe (Brensilver et al., 2020; Frank et al., 2021; Schussler et al., 2022). L'adhérence de l'ensemble des élèves est également quelque chose qui inquiète l'enseignante, qui craint que les élèves ayant une moins bonne participation puissent influencer négativement la participation des autres élèves. Par ailleurs, le contenu du programme régulier étant déjà chargé, elle craint que l'enseignement en classe ne soit pas possible et croit qu'il serait mieux d'offrir le

programme en parascolaire ou dans des interventions hors classe avec des groupes ciblés. À l'inverse, l'orthopédagogue du CEA croit qu'il s'agit d'un « *gros avantage* » de faire les ateliers directement en classe, non seulement pour rejoindre l'ensemble des élèves, mais aussi pour permettre aux jeunes de s'approprier plus facilement les techniques et de les pratiquer sur une base plus régulière que dans un contexte d'intervention hebdomadaire hors classe où l'élève doit faire preuve de volonté et d'autonomie pour faire les exercices de réinvestissement proposés.

Les élèves de 1^{ère} secondaire interrogées tendent à donner raison à l'orthopédagogue, puisque selon elles, il est important que ces ateliers soient donnés en classe et non en parascolaire afin que tous les élèves puissent en profiter : « *parce qu'en parascolaire, ils sont pas obligés, fait qu'ils vont dire : "Ha, j'ai pas besoin de ça", mais en fait, ils en ont tellement besoin!* ». Elles mentionnent que la méditation et la présence attentive n'intéresseraient probablement pas les élèves s'ils n'ont pas eu l'occasion de la pratiquer à plusieurs reprises. Elles nomment qu'au début, elles étaient sceptiques par rapport à la présence attentive, mais que comme les ateliers étaient en classe, elles y ont participé et elles se sont mises à aimer cette pratique et à en ressentir les bienfaits : « *[A]u début, quand [l'enseignante nous a] proposé l'activité, j'étais pas trop sûre, mais après ça, quand [elle] nous disai[t] la prochaine date, ben tu sais, j'avais hâte à cette date-là* ». Malgré leur intérêt à poursuivre les ateliers, elles disent toutes qu'elles n'iraient pas faire les ateliers en parascolaire soit par manque de temps, parce qu'elles veulent profiter de leur moment de pause ou par peur du jugement des autres.

Discussion

Les objectifs de l'étude qualitative présentés dans cet article étaient d'évaluer l'appréciation d'élèves et de personnes enseignantes après la mise à l'essai du programme développé dans le cadre de la RD ayant mené au développement du programme *R·O·C* : *respirer, (s')observer, se calmer*.

À la suite des deux mises à l'essai réalisées en milieu scolaire, nous pouvons affirmer que celui-ci répond à l'objectif principal ciblé, soit d'offrir un programme permettant d'outiller les élèves pour mieux gérer leur stress, améliorer leurs compétences émotionnelles et leur autodétermination en développant leur capacité à être en présence attentive. Les effets du programme sur les élèves qui ont été observés par les personnes animatrices ou autorapportées par les élèves elles-mêmes sont cohérents avec les effets recensés dans la littérature. De manière générale, les élèves semblent ressentir un bien-être après les ateliers, associé à un état de calme. D'autres bénéfices sont observés, tels que l'augmentation de la capacité d'introspection, de la connaissance de soi, de la motivation et de la reconnaissance de ses limites; des bénéfices que l'on retrouve aussi dans la littérature sur le sujet (Deci et al., 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Toutefois, les deux effets qui ressortent le plus des entretiens sont le support à la gestion du stress et à la régulation émotionnelle, soit les deux objectifs principaux du programme. La recherche mentionne ainsi que les IBPA sont des interventions prometteuses pour agir sur la capacité des élèves à gérer leur stress et à développer leurs compétences émotionnelles (voir entre autres Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Feuerborn et Gueldner, 2019; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Richer et Lachance, 2016; Saptiang et al., 2019; van Loon et al., 2021). Pour l'ensemble des élèves, la technique centrale du programme – soit la technique R·O·C – est l'outil qui est le plus utilisé pour les aider à gérer leur stress, à réguler leurs émotions et leurs comportements, mais aussi à se concentrer à l'école. Ce constat est cohérent avec les données issues de la recherche sur la présence attentive, qui désignent la méditation du souffle – soit la méditation classique d'observation de sa respiration et de ses ressentis, sans jugement – comme étant la plus efficace (McKeering et Hwang, 2019). En conséquence d'une meilleure gestion émotionnelle et du stress ressenti, les élèves semblent être davantage disponibles cognitivement aux apprentissages et avoir plus de facilité à se concentrer après avoir pratiqué les techniques apprises. Les pratiques de présence attentive du programme permettent d'entraîner l'esprit à diriger l'attention de

manière volontaire vers un stimulus. Cette stratégie qui est au cœur de la présence attentive est particulièrement utile pour amener l'attention ailleurs que sur les pensées accaparantes (Bishop et al., 2004).

Les personnes animatrices ont aussi mentionné que le programme avait eu un effet positif sur leur propre bien-être, que ce soit par le soutien qu'il offre à la pratique personnelle ou par les effets de son animation avec le groupe. Bien que des études supplémentaires seraient nécessaires pour mieux comprendre les effets de la pratique et de l'enseignement du *Programme R·O·C* sur les personnes enseignantes, la recherche sur les effets des IBPA pour les personnes enseignantes permet de penser qu'il s'agit d'une avenue intéressante pour réduire la détresse, prévenir la fatigue émotionnelle, promouvoir le bien-être et amener une plus grande tolérance aux comportements dérangeants (Flook et al., 2013; Jennings, 2015; Renshaw et Cook, 2017). Par ailleurs, la pratique de la présence attentive amènerait les personnes enseignantes à plus de présence et d'autocompassion, ce qui aurait pour effet d'augmenter leur sentiment d'efficacité personnelle et de réduire le stress vécu en classe. Ces différentes incidences de la pratique auraient aussi un effet sur la qualité de l'accompagnement des élèves, particulièrement de ceux présentant des difficultés (Emerson et al., 2020; Jennings, 2015).

Cette première évaluation qualitative du programme est sommaire; elle visait à confirmer que le programme développé répondait aux objectifs souhaités en fonction des besoins ciblés dans la première phase de la recherche, ce qui s'avère essentiel dans la RD. La chercheuse ayant développé le programme étant la même que celle qui a mené les entretiens, nous ne pouvons pas exclure un biais de désirabilité dans les réponses obtenues de la part des élèves et du personnel scolaire. Dans les autres limites aux résultats, nous devons aussi mentionner que les élèves rencontrées lors des entretiens étaient volontaires et pourraient représenter les élèves ayant une plus grande appréciation du programme. Aussi, aucun des garçons ayant participé à la mise à l'essai dans le groupe de 1^{ère} secondaire n'a participé au groupe de discussion. Une évaluation plus complète de

l'efficacité du programme pourrait être effectuée une fois la phase 5 de la RD réalisée, soit la phase de diffusion du produit final. Au terme de notre étude, il apparaît toutefois que la manière de diffuser le programme, de le présenter aux milieux scolaires et d'en démontrer la pertinence sera crucial pour permettre son utilisation à grande échelle en milieu scolaire secondaire. Les réticences exprimées par l'enseignante quant à l'ouverture et la capacité du personnel enseignant à intégrer ces pratiques au sein de leur classe, qui sont aussi nommées par les directions d'école, doivent être prises en considération, malgré l'enthousiasme démontré par les acteurs et actrices de terrain qui ont été rencontrés dans les premières phases de la RD²⁰.

Ainsi, la reconnaissance des bienfaits de la pratique de la présence attentive chez le personnel scolaire semble centrale pour permettre l'utilisation du programme et en assurer l'efficacité à la fois pour les élèves, mais aussi pour le personnel enseignant (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015; Sofer et Brensilver, 2019). Le succès des programmes que nous avons analysés qui sont utilisés dans les milieux scolaires anglophones et les nombreuses recherches réalisées sur l'intégration des IBPA en milieu scolaire démontrent que non seulement il est possible d'offrir un programme d'IBPA en milieu scolaire, mais qu'en plus il est souhaitable de le faire vu les effets positifs observés chez les élèves (Borquist-Conlon et al., 2019; Cooper et al., 2018; Klingbeil et al., 2017; Semple et al., 2017; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Par exemple, l'étude de McKeering et Hwang (2019) arrive à la conclusion que les personnes enseignantes ayant intégré les IBPA en classe étaient généralement heureuses de leur expérience et trouvaient les élèves engagés. Les entretiens que nous avons réalisés auprès des élèves et des personnes animatrices vont aussi dans ce sens, ce qui laisse présager que les appréhensions de l'enseignante rencontrée par rapport à l'utilisation du programme par le personnel enseignant pourraient ne pas être totalement fondées. La recherche mentionne aussi de nombreux avantages à ce que les IBPA soient offertes par les personnes enseignantes,

²⁰ Voir Auteurs (soumis a et b).

dont : le lien déjà établi entre la personne enseignante et les élèves, en plus de pouvoir être augmenté par la pratique; la facilité de réinvestir les apprentissages au quotidien et à travers le curriculum; le fait qu'une seule ressource est mobilisée pour l'animation; mais aussi les bénéfices ressentis par la personne enseignante qui pratique elle-même une forme de présence attentive à travers les ateliers (Chambers et al., 2009; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2018; Shussler et al., 2021).

Néanmoins, la recherche pointe certains défis à l'intégration des IBPA qui font écho aux questionnements de l'enseignante, dont l'adhésion à la pratique de la présence attentive, la charge du personnel scolaire, le faible financement et le peu de temps disponible pour la formation, et un mince support de l'administration scolaire (Brach, 2019). Par ailleurs, la perception que les personnes enseignantes ont du programme et leur aisance à utiliser le matériel auront un impact important sur leur niveau d'engagement et sur l'efficacité du programme (Schussler et al., 2021). Outre le personnel enseignant, les professionnels scolaires qui agissent en santé mentale (psychologue, psychoéducateur ou psychoéducatrice, travailleurs sociaux ou travailleuses sociales, TES) peuvent constituer des ressources actives dans la mise en place de mesures préventives (CSE, 2020). Toutefois, le manque de disponibilité de ces ressources et le mandat qui leur est donné semblent leur laisser peu de temps pour des actions universelles, surtout si elles sont de nature préventive (CSE, 2020, 2021).

Le fait que le programme *R·O·C* sera offert intégralement en libre accès²¹ pourrait répondre aux contraintes budgétaires et au manque de temps de formation constaté dans les milieux scolaires. Cependant, pour que le programme soit utilisé largement, il importe

²¹ Le programme sera disponible en libre accès sur la plateforme web du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE) à l'automne 2023.

de continuer à démystifier ce qu'est l'approche de la présence attentive et d'en faire connaître les bienfaits d'un point de vue scientifique, comme mentionné précédemment.

Conclusion

Le champ d'études sur la présence attentive au Québec étant encore peu développé, les résultats de cette recherche constituent une contribution significative aux connaissances sur l'utilisation des IBPA en milieu scolaire. Les mises à l'essai du *Programme R·O·C : respirer, (s')observer, (se) calmer* ont permis d'obtenir un aperçu des bienfaits possibles de l'intégration des IBPA en milieu scolaire en démontrant la cohérence des effets perçus par les élèves et observés par les personnes animatrices avec ceux mis de l'avant dans la littérature scientifique. Par ailleurs, la recherche a aussi permis de cibler certaines conditions gagnantes pour supporter l'intégration d'un tel programme, mais aussi de mettre en lumière les enjeux et défis de l'intégration de programmes de prévention universelle directement au sein de la classe. Cette première étude sur le programme *R·O·C* est prometteuse quant à son appréciation par les élèves et par les acteurs et actrices de milieux scolaires, mais aussi par rapport aux effets autorapportés du programme sur des éléments soutenant le bien-être et la réussite comme la gestion du stress, la compétence émotionnelle et l'autodétermination. Toutefois, d'autres études se penchant uniquement sur les effets du programme et réalisées auprès d'un plus grand échantillon d'élèves, incluant un groupe contrôle, seraient requises pour mieux connaître l'impact des interventions proposées et s'assurer que les effets du programme répondent aux objectifs ciblés dans différents contextes d'utilisation.

Références

- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau, (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-43). Presses de l'Université du Québec.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Borquist-Conlon, D. S., Maynard, B. R., Brendel, K. E. et Farina, A. S. J. (2019). Mindfulness-based intervention for youth with anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 29(2), 195-205.
- Brach, N. (2019). *Mindful schools: impact of a mindfulness training on student wellbeing* [Thèse inédite]. Université de Stanford.
- Brensilver, M., Hardy, J. A. et Sofer, O. J. (2020). *Teaching mindfulness to empower adolescents*. WW. Norton & Company.
- Broderick, P. (2013). *Learning to Breathe: A mindfulness curriculum for adolescent to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.
- Carsley, D., Bassam, K. et Heat, N. (2018). Effectiveness of mindfulness intervention for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 963-707.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Le Conseil.

- Cooper, D., Yap, K. et Batalha, L. (2018). Mindfulness-based interventions and their effects on emotional clarity: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 235, 265-276.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. et Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully. Dans W. K. Brown, D. J. Creswell et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of mindfulness. Theory, research and practice* (p. 112-126). The Guilford Press.
- Diamond, A. (2014). *Turning some ideas on their heads*. TEDxWestVancouverED. <https://www.youtube.com/watch?v=StASHLru28s>
- Dumont, M. (2018). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 241-260). Presses de l'Université du Québec.
- Auteurs (soumis a). Les interventions basées sur la présence attentive au secondaire : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration efficace en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.
- Auteurs (soumis b). L'utilisation des principes de la conception universelle de l'apprentissage pour le développement d'un programme d'intervention basée sur la présence attentive pour les personnes adolescentes de 12 à 19 ans. *Éducation et francophonie*.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.
- Emerson, L.-M., Nabinger de Diaz, N., Sherwood, A., Waters, A. et Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75.
- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 101, 1707-1720.
- Flook, L., Goldber, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.

- Jennings, P. (2015). *L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Édition les Arènes.
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Où tu vas, tu es*. Éditions J'ai lu.
- Klingbeil, D., Fisher, A., Renshaw, T., Bloomfield, B., Polakoff, B., Willenbrink, B. J., Copek, J. A. et Chan, K. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology of the Schools*, 54(1), 70-87.
- Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (2022). *Démarche itérative de recherche-développement*. Lab-RD², Université du Québec à Trois-Rivières.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5434&owa_no_fiche=20&owa_bottin=
- McKeering, P. et Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 10 – L'analyse par questionnaire analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand-Colin.
- Renshaw, T. L. et Cook, C. R. (2017). Introduction to the special issue: mindfulness in the schools – Historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12.
- Richer, L. et Lachance, L. (2016). Effets de la présence attentive sur le fonctionnement du cerveau. Aspects physiologiques, cognitifs, émotionnels, génétiques et neuroanatomiques. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 51-69). Presses de l'Université du Québec.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.
- Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Leitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2021). Stress and well-being: A systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 431-446.

- Semple, R. J., Droutman, V. et Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52.
- Sofer, O.J. et Brensilver, M. (2019). *The mindful schools curriculum for adolescents. Tools for developping awareness*. W.W. Northon & Company.
- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire. État des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 161-177). Presses de l'Université du Québec.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49.
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.

CHAPITRE 4 : DISCUSSION ET CONCLUSION

Cette RD avait pour objectif de répondre à l'absence de programme francophone d'IBPA par le développement d'un programme de prévention universelle d'IBPA, adapté à la fois aux jeunes de 12 à 19 ans et au contexte scolaire québécois, pouvant s'adresser tant aux élèves ne présentant aucune problématique particulière qu'aux élèves rencontrant des difficultés.

Le développement d'un tel programme nous apparaissait nécessaire pour soutenir le bien-être et la réussite éducative des élèves adolescents étant donné les effets prometteurs des IBPA sur des facteurs comme la gestion du stress, la compétence émotionnelle et des éléments soutenant l'autodétermination (voir entre autres Broderick et Jennings, 2012; Deci et al., 2015; Feuerborn et Gueldner, 2019; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Richer et Lachance, 2016; Saptiang et al., 2019; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016), en plus des effets possibles sur les fonctions exécutives (voir entre autres : Gaussel, 2018; Frank et al., 2021; Richer et Lachance, 2016; Mak et al., 2018; Malboeuf-Hurtubise et al., 2017; Marusak et al., 2018; Zenner et al., 2019). De plus, des études réalisées sur les effets des IBPA sur les fonctions exécutives laissent entrevoir que ces interventions pourraient avoir un effet positif sur les capacités d'attention et de concentration, la mémoire et la flexibilité cognitive (Frank et al., 2021; Leland, 2015; Lessard, 2016; Richer et Lachance, 2016; Zenner et al., 2019), mais aussi parce que les IBPA sont considérées comme une avenue à explorer davantage pour soutenir les fonctions exécutives et la disponibilité cognitive nécessaire aux apprentissages (Carsley et al., 2018; Gosselin et Turgeon, 2015; Jennings, 2015). Par ailleurs, l'influence du bien-être des élèves sur leur réussite éducative a fait de cet enjeu une priorité pour plusieurs personnes chercheuses (Borri-Anadon et al., 2021; CSE, 2021b; Espinosa, 2018), mais aussi pour le ministère de l'Éducation (2021) qui en a fait un axe d'action à prioriser pour les prochaines années, tout en ajoutant que le bien-être des personnes enseignantes devait aussi être pris en compte pour soutenir le bien-être des élèves. En effet, l'épuisement et le stress des personnes enseignantes peuvent influencer négativement leur capacité à répondre aux besoins des élèves (Cevasco 2017; Flook et al., 2013; Emerson et al., 2020;

Janosz et al., 2017). Par ailleurs, de nombreuses études ont démontré que les interventions préventives au niveau du bien-être et de la santé mentale étaient plus efficaces lorsqu'elles étaient offertes à l'école, de manière universelle en étant directement intégrées dans la classe (Broderick et Jennings, 2012; Carsley et al., 2018; Sapthiang et al., 2019; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). Au Québec, le CSE (2017, 2020, 2021a et b) constate que les modalités actuelles d'intervention réalisées auprès des élèves en fonction de leur difficulté sont de portée réduite et ne suffisent pas à répondre à l'ensemble des besoins des élèves. Ainsi, le Conseil recommande fortement d'offrir des interventions à l'ensemble des élèves qui constituent la classe.

Dans les écoles secondaires, cette recommandation se heurte toutefois à plusieurs facteurs, parmi lesquels : le manque de formation, et parfois le manque d'ouverture, du personnel enseignant pour offrir des interventions soutenant le bien-être; un programme chargé qui offre peu de place pour des interventions supportant les compétences socioémotionnelles; une surcharge de travail pour le personnel professionnel et de soutien spécialisé en intervention; un manque de temps et de ressources financières pour offrir de la formation au personnel (Couture, 2019; CSE 2017, 2021a), ce que confirme les entretiens réalisés avec le personnel scolaire dans le cadre de cette recherche. C'est pourquoi nous avons souhaité offrir aux écoles un programme de prévention universelle d'intervention qui soit clés en main, facile à s'approprier et facile à animer et qui puisse être suffisamment polyvalent pour permettre son enseignement dans un contexte de classe ou hors classe, auprès de personnes adolescentes de différents âges présentant ou non des difficultés et offrant à la personne animatrice différentes possibilités quant au temps d'animation et au réinvestissement à faire.

Les IBPA nous ont semblé une approche particulièrement intéressante pour agir à la fois sur de nombreux éléments du bien-être et sur des facteurs reconnus pour soutenir la réussite éducative. Ainsi, le programme offre aux écoles non seulement un outil pour agir sur le développement des compétences socioémotionnelles des élèves, mais aussi sur

la disponibilité cognitive aux apprentissages, ce qui contribue à rendre son utilisation en classe des plus pertinentes.

Le choix de la méthodologie de la RD, qui permet de répondre à un problème rencontré dans les milieux de pratique par le développement de produits qui répondent aux besoins des milieux et qui s'appuient sur les CIR (Bergeron et Rousseau, 2021), nous a paru des plus pertinents pour atteindre les trois objectifs spécifiques de la recherche, soit de :

- 1) Développer un programme selon les principes de la CUA, pouvant être animé par les enseignants et destiné aux élèves du secondaire, qu'ils soient dans un cheminement régulier ou d'adaptation scolaire et qu'ils présentent ou non des besoins particuliers.
- 2) Recenser les effets des programmes d'IBPA ainsi que les moyens d'application les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des enseignants du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme.
- 3) Évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins un.e enseignant.e à la suite de la mise à l'essai d'un programme d'IBPA dans une classe du secondaire.

4.1 Un développement de programme réussi

Au terme de cette longue RD, le *Programme ROC : respirer, (s')observer, (se) calmer* sera rendu disponible en libre accès aux milieux éducatifs par le biais de la plateforme web du REVERBÈRE. Le programme de dix ateliers s'appuie sur les trois principes de flexibilité de la CUA est structuré en un atelier d'introduction au programme et trois blocs thématiques de trois ateliers chacun, ce qui permet une progression des apprentissages et de la capacité de l'élève à pratiquer les techniques de présence attentive. Ces ateliers sont présentés dans un guide d'animation détaillé. Les ateliers comprennent des vidéos explicatives, des méditations audio à télécharger et du matériel imprimable pour appuyer l'enseignement. Des activités permettant le réinvestissement à travers les matières du curriculum sont suggérées, alors que de courtes activités et du matériel audio

sont proposés pour consolider les apprentissages entre les ateliers. Une formation de 3h préalable à l'utilisation du programme sera proposée en format vidéo afin d'outiller les personnes animatrices sans les contraintes d'une formation payante ou restreinte dans le temps.

Cet objectif de développement, qui correspond à l'objectif principal de ce projet de maîtrise, a été atteint en suivant rigoureusement les différentes étapes de la RD à travers lesquelles nous avons pu répondre aux deux objectifs de recherche suivants :

- Recenser les effets des programmes d'intervention basés sur la présence attentive ainsi que les moyens d'applications les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des enseignants du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme.
- Évaluer l'appréciation d'élèves et d'au moins un(e) enseignant(e) à la suite de la mise à l'essai d'un programme d'intervention basée sur la présence dans une classe secondaire.

4.1.1 Les faits saillants des différentes phases de la RD

Chacune des phases de la RD a contribué à atteindre les objectifs de développement et de recherche fixés. Ici, nous revenons sur chacune d'entre elle afin de faire le bilan des connaissances générées par les différentes phases de la RD et de les mettre en lien avec les trois objectifs de cette recherche.

4.1.1.1 La phase 1 : Affiner l'idée de développement et prendre connaissance des besoins du terrain

Dans la première phase de la recherche, l'idée de développement à partir d'un problème à résoudre, une recension des écrits a été réalisée portant sur les effets des IBPA en milieu secondaire et/ou auprès de la clientèle adolescente. Puisque le champ de recherche est en constante évolution, une veille sur ce sujet a été réalisée tout au long de

la recherche. Cette première étape nous a permis de constater que bien qu'il subsiste de nombreuses lacunes méthodologiques dans les recherches sur les IBPA en milieu scolaire, les données actuelles sont suffisantes pour considérer leur utilisation comme un moyen prometteur pour agir sur les facteurs ciblés pour le programme. Ainsi, de nombreuses études ont observé une diminution du stress chez les élèves (voir entre autres Carsley et al., 2018; Marusak et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019; Saphthiang et al., 2019; van Loon et al., 2021), des effets positifs sur les compétences émotionnelles, dont l'autorégulation (Broderick et Jennings, 2012; Feuerborn et Gueldner, 2019; Klingbeil, 2017b; McKeering et Hwang, 2019; Richer et Lachance, 2016) et des effets sur l'autodétermination (Deci et al., 2015), en particulier sur la motivation, la connaissance de soi et la capacité à se fixer des objectifs (Deci et al., 2015; Taylor et Malboeuf-Hurtubise, 2016). De plus, des études réalisées sur les effets des IBPA sur les fonctions exécutives laissent entrevoir que ces interventions pourraient avoir un effet positif sur les capacités d'attention et de concentration, la mémoire et la flexibilité cognitive (Frank et al., 2021; Leland, 2015, Lessard, 2016; Richer et Lachance, 2016; Zenner et al., 2019). Notre recension nous a par ailleurs permis d'affiner notre compréhension des processus à l'œuvre dans les IBPA et d'approfondir nos connaissances des facteurs sur lesquels nous souhaitons agir afin d'assurer l'efficacité des interventions à offrir dans le programme.

La collecte de données s'est aussi amorcée lors de cette première phase, alors que nous avons rencontré des acteur.trice.s de trois milieux éducatifs pour connaître leurs besoins et les besoins observés chez les adolescent.e.s par rapport à un programme d'IBPA. Ceux-ci sont détaillés dans l'Article 2²² de ce mémoire. Dans un premier temps, les directions d'école, la conseillère d'orientation et la technicienne en loisirs d'une école secondaire ont été rencontrées lors de deux entretiens de 60 et 90 minutes, ce qui a été suivi d'une présentation à l'ensemble de l'équipe-école qui nous a permis de recueillir certains commentaires et de prendre le pouls de l'intérêt pour un programme d'IBPA.

²² Duranleau et al. (2023)

Ensuite, le coordonnateur de l'intervention d'un organisme communautaire ayant comme mandat de soutenir la persévérance scolaire a aussi été rencontré lors d'un entretien de 90 minutes. Un peu plus tard dans le processus, un CEA a démontré de l'intérêt pour le projet, et l'orthopédagogue du centre a été rencontrée lors d'un entretien de 30 minutes.

Les principaux besoins constatés chez les élèves selon les partenaires sont liés au stress et à l'anxiété qui se manifestent différemment selon les divers profils d'élèves. Ainsi, les élèves qui manifestent des difficultés présentent une faible estime de soi, des difficultés sociales, des difficultés à gérer leurs émotions et leurs comportements, alors que les élèves en réussite vivent davantage d'anxiété de performance. Dans les trois milieux, nous soulignons que les contextes personnels et familiaux peuvent influencer le bien-être et la réussite scolaire des élèves. Les élèves des parcours d'adaptation scolaire et ceux vivant ou se préparant à vivre une période de transition sont décrits comme ayant particulièrement de besoins par rapport au stress. Aussi, les milieux rencontrés après la première vague de la pandémie de COVID-19 ont tous les deux fait mention d'une hausse significative du stress et de l'anxiété chez leurs élèves.

Les besoins des milieux par rapport à un programme d'IBPA différent selon le contexte. Au secondaire, on souhaite pouvoir offrir un programme de prévention universelle directement dans les classes. Cependant, des défis d'intégration des programmes sont nommés par les personnes rencontrées, soit le programme scolaire chargé et la réticence possible des personnes enseignantes à intégrer les IBPA dans leur classe. Ainsi, la sensibilisation et la formation auprès du personnel scolaire sont considérées comme un facteur important à prendre en compte (Brensilver et al., 2020; Jennings, 2015; Sofer et Brensilver, 2019). Le CEA et le milieu communautaire ont de l'intérêt pour offrir un programme à des groupes d'élèves volontaires ou ciblés comme moyen d'agir sur les difficultés rencontrées par leurs jeunes. Vu le temps disponible dans ces milieux, le programme est décrit comme devant être facile à comprendre et à appliquer ainsi que structuré, tout en laissant de la latitude aux personnes animatrices.

4.1.1.2 La phase 2 : structurer le programme en se basant sur les CIR et les besoins exprimés

Le programme a été structuré dans la phase 2. L'objectif principal du programme et sa structure ont été déterminés à partir de la recension des écrits, de l'analyse des besoins et de l'analyse des programmes existants, et en déterminant les conditions gagnantes de mise en place des IBPA à partir des CIR. Considérant les besoins observés chez les élèves quant à la gestion du stress et du développement des compétences émotionnelles et considérant qu'il s'agit des principaux effets observés chez les élèves ayant bénéficié des IBPA, l'objectif principal du programme qui a été choisi est d'agir sur ces deux facteurs par le développement de la capacité de l'élève à être en présence attentive. L'analyse des CIR a aussi amené un sous-objectif au programme, soit le développement de l'autodétermination. Une fois que le nombre d'ateliers, les thématiques abordées et le matériel complémentaire prévu ont été déterminés, nous avons soumis le projet à nos partenaires de terrain qui ont approuvé la structure projetée du programme.

Lors de la phase 1, trois programmes ont été ciblés à partir des écrits scientifiques recensés pour ensuite être analysés dans la phase 2, la structuration des solutions inédites, soit les programmes *Learning to Breathe* (Broderick, 2013), *The Mindful School Curriculum for Adolescents* (Sopher et Brensilver, 2019) et *The MindUp Curriculum* (The Hawn Foundation, 2011). La synthèse de la recension des écrits et de cette analyse se trouve dans l'Article 1²³ de ce mémoire. L'analyse des programmes mise en relation avec la recension des écrits a permis de cibler les principaux éléments à considérer pour une utilisation efficace des IBPA en milieu scolaire, soit de rendre le contenu des IBPA significatif à la fois pour les élèves et le personnel scolaire; de choisir des interventions

²³ Duranleau, C., Rousseau, N. et Dionne, F. (soumis a). Les interventions basées sur la présence attentive au secondaire : effets connus et pistes de réflexion pour une intégration efficace en milieu scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*.

de présence attentive qui s'appuient sur les programmes reconnus, dont le MBSR, et de les jumeler avec le développement des compétences socioémotionnelles; d'animer les interventions sur une base régulière, de réinvestir les enseignements entre les ateliers et de répartir l'enseignement sur plusieurs semaines; d'offrir aux personnes animatrices une formation préalable à l'enseignement et d'être vigilant lors des interventions pour soutenir les élèves vivant des difficultés personnelles qui pourraient réagir lors des exercices méditatifs (entre autres : Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013; Eva et Thayler, 2021; Jennings, 2015, 2016; Sofer et Brensilver, 2019; Schussler et al., 2022). La collecte de données de la phase 1 auprès des milieux éducatifs et les données recueillies à la suite des mises à l'essai du programme effectuées dans les phases 3 et 4, le développement du prototype et son amélioration, ont permis de compléter cette liste.

Ainsi, les commentaires reçus de la part des expertes en éducation et en psychologie, de même que l'expérience des personnes animatrices du programme lors des mises à l'essai viennent confirmer chacun des points énumérés ci-dessus. À ceux-ci s'ajoutent que les ateliers ne doivent pas prendre trop de temps de préparation pour les personnes animatrices, que leur temps d'animation doit pouvoir être variable selon les besoins, que les particularités de l'enseignement des IBPA auprès des personnes adolescentes doivent être comprises pour que les attentes soient réalistes, et que la direction d'école doit appuyer la mise en place des IBPA pour soutenir la formation et l'adhésion du personnel scolaire. Les deux premières phases de notre RD ont donc permis de répondre à notre premier objectif de recherche, soit de recenser les effets des programmes d'IBPA ainsi que les moyens d'applications les plus efficaces, et produire de nouvelles connaissances sur les besoins des enseignant.e.s du secondaire à l'égard de l'utilisation d'un tel programme.

4.1.1.3 Les phases 3 et 4 : développement et amélioration du programme dans un processus itératif

Les phases 3 et 4 de développement et d'amélioration du prototype ont été réalisées selon un processus itératif de mise à l'essai et d'amélioration du programme. Trois boucles itératives ont été réalisées (deux boucles de mise à l'essai empirique et une boucle théorique) : une première, hors classe, auprès d'un groupe de huit élèves de 18 à 26 ans d'un CEA; une seconde a consisté en une lecture appréciative de deux expertes, l'une en éducation et l'autre en psychologie, et la dernière a aussi été une mise à l'essai du programme, mais cette fois dans une classe de 1^{ère} secondaire d'élèves suivant un parcours de langues enrichies. Cette dernière mise à l'essai n'a pu être réalisée au complet en raison de contraintes liées à la pandémie et à la grève du personnel de soutien. Ces trois boucles ont permis d'apporter des améliorations au programme, mais aussi de répondre au deuxième objectif de recherche, c'est-à-dire d'évaluer l'appréciation d'élèves et des personnes animatrices du programme. Les entretiens semi-dirigés effectués ont permis de confirmer que la structure du programme et son contenu répondaient aux besoins ciblés dans les premières phases de la recherche : le matériel fourni est décrit comme étant clair, détaillé, structuré et, surtout, clés en main pour les personnes animatrices, soit une orthopédagogue, un TES et une enseignante de français. Les personnes animatrices, comme les élèves, mentionnent avoir apprécié le programme et le matériel présenté.

L'analyse qualitative des entretiens selon une stratégie de questionnement analytique a aussi permis de connaître les effets autorapportés du programme sur les personnes animatrices et les élèves, de même que les effets observés sur les élèves par les personnes animatrices. Parmi les effets mentionnés par les personnes interrogées, on retrouve : un effet immédiat de calme et de repos; une diminution du stress et de meilleures stratégies pour réagir au stress vécu; une meilleure gestion émotionnelle, incluant des stratégies de coping mieux adaptées; une amélioration de certains éléments liés à l'autodétermination, dont la motivation, la connaissance de soi, l'estime de soi et le respect de ses limites; des effets positifs sur les apprentissages qui paraissent dus à une plus grande

disponibilité cognitive et à une augmentation de l'attention; ainsi qu'une meilleure capacité à être en état de présence attentive. On remarque aussi que le programme semble agir positivement sur la capacité d'introspection des élèves, qu'il suscite une réflexion pertinente sur les thématiques abordées et qu'il permet de normaliser certains comportements et émotions.

Chez les personnes animatrices, la pratique des exercices proposés n'a pas été égale et n'a pas respecté celle suggérée dans le guide d'animation, ce qui fait que les effets observés du programme sur les personnes animatrices sont restreints. Les personnes animatrices au CEA ont apprécié pouvoir expérimenter les médiations, ce qui supporte leur animation et leurs interventions individuelles. Elles mentionnent aussi que les méditations avaient un effet apaisant. Pour les trois personnes animatrices, les thématiques abordées dans les ateliers ont agi comme un rappel les incitant à adopter des comportements venant soutenir leur propre bien-être. Toutes les trois ont aussi particulièrement apprécié les moments d'échange avec les élèves.

Le programme développé au terme de cette RD semble présenter plusieurs forces au regard des CIR consultées et des commentaires reçus lors des différentes mises à l'essai. En ce qui concerne sa structure, il semble facile d'appropriation pour le personnel scolaire; sa formation est suffisante tout en étant courte et versatile; le matériel permet aux personnes animatrices d'expérimenter elles-mêmes la présence attentive; il peut rejoindre des adolescents de différents groupes d'âge et présentant des profils variés; il est possible d'offrir les ateliers en classe, mais aussi à l'extérieur de la classe et de pouvoir adapter les contenus présentés selon le temps disponible et les besoins du groupe; les principes de la CUA sur lesquels la présentation du programme s'appuie paraissent aider à la compréhension des notions présentées; les exercices proposés sont variés et permettent le réinvestissement en classe et à la maison. Quant à son contenu pédagogique, il semble aborder des thématiques pertinentes qui répondent aux besoins des élèves et des milieux scolaires par rapport au bien-être et au développement des compétences

socioémotionnelles; le programme s'appuie sur les principes qui sont au cœur de la présence attentive et parait les transmettre efficacement aux élèves; enfin, il enseigne des connaissances par rapport au fonctionnement du cerveau et aux processus d'apprentissage qui aideraient à outiller les élèves.

Cela étant dit, le défi de l'implantation du programme dans les milieux scolaires secondaires et de son animation au sein même de la classe dans une approche universelle est préventive et constitue un défi. Bien que pour de nombreux.euses chercheur.se.s et acteur.trice.s du milieu de l'éducation, il soit incontournable pour les milieux scolaires de se préoccuper du développement émotionnel des apprenant.e.s tout autant que des apprentissages scolaires traditionnels (Hinton et Fischer, 2010; CSE, 2017, 2020, 2021) et malgré la volonté même du ministère de l'Éducation (2021) et de directions scolaires comme celles rencontrées de prendre en compte le bien-être des élèves et d'offrir des interventions préventives au niveau de la santé mentale, il demeure que certains éléments font obstacle à une utilisation à grande échelle d'un programme comme celui qui a été développé. Une des préoccupations qui ressort de notre étude est la réticence des personnes enseignantes face à l'intégration d'un tel programme au sein de la classe, à la fois par manque de temps, puisque le programme actuel est très chargé, par méconnaissance de l'approche et par un malaise à aborder des thématiques liées au bien-être en classe. Ces deux derniers arguments pourraient être contrés si des personnes professionnelles en intervention venaient offrir le programme en classe, mais le personnel professionnel et de soutien est lui-même surchargé par ses tâches régulières. Ainsi, il sera important de réfléchir à la manière de diffuser le programme, de le présenter aux milieux scolaires et d'en démontrer la pertinence aux différent.e.s acteur.trice.s des milieux éducatifs. À cet effet, la recherche fait mention de l'importance de démontrer les assises scientifiques de la présence attentive et de démystifier cette pratique qui peut avoir une connotation religieuse ou spirituelle qui freine aussi son utilisation à l'école (Jennings, 2016).

4.1.1.4 La phase 5 : étendre la portée du programme grâce à une large diffusion en libre accès

Au terme de cette RD, il apparaît que l'objectif de pallier l'absence de programme francophone d'IBPA et adapté au milieu scolaire secondaire des écoles québécoises est atteint. Dès la diffusion en libre accès du programme, prévue à l'automne 2023, les milieux éducatifs francophones du Québec, mais aussi de la francophonie canadienne, qui souhaitent intégrer les IBPA en classe pourront utiliser une ressource qui paraît adaptée à leurs besoins.

4.2 Les limites de la recherche et perspectives de recherches futures

La portion d'évaluation qualitative de l'appréciation du programme a permis de constater des effets positifs autorapportés sur plusieurs éléments liés au bien-être et à la réussite éducative chez les élèves ayant participé aux entretiens et observés par les personnes ayant animé le programme. Toutefois, cette partie de l'étude ne peut prétendre constituer une évaluation des effets du programme et, bien que les premiers commentaires des personnes utilisatrices semblent prometteurs, une évaluation à plus grande échelle serait nécessaire pour connaître les effets du programme sur les facteurs de protection ciblés et sur les apprentissages des élèves. Aussi, les élèves ayant participé aux entretiens sont toutes des filles, ce qui fait que nous n'avons pas pu obtenir l'appréciation du programme par les garçons directement, mais seulement par l'enseignante de 1^{ère} secondaire (3^e boucle de mise à l'essai). Par ailleurs, les mises à l'essai ayant été réalisées alors que les mesures sanitaires liées à la pandémie de COVID-19 ont entraîné des fermetures d'école, les conditions de mise en œuvre du programme n'ont pas pu être optimales, particulièrement pour la 3^e boucle de mise à l'essai pour laquelle l'enseignante n'a pas pu recevoir la formation complète préalable à l'animation du programme et dont l'animation de tous les ateliers n'a pu être réalisée. Finalement, la chercheuse ayant développé le programme ayant aussi procédé à la mise à l'essai, il n'est pas exclu qu'un biais de désirabilité influence les données récoltées, tant chez les élèves que chez le personnel scolaire ayant réalisé la mise à l'essai.

Pour connaître davantage les effets du programme sur les éléments du bien-être et de la réussite des élèves, nous recommandons qu'une étude soit faite sur des groupes d'élèves ayant des profils variés en utilisant un groupe témoin et une méthodologie mixte qui permettrait une évaluation quantitative des effets sur le stress, sur les compétences émotionnelles, ainsi que sur la capacité à être en présence attentive, mais aussi une évaluation qualitative des effets autorapportés par les élèves. En effet, notre étude permet d'entrevoir des effets possibles sur des éléments qui n'avaient pas été ciblés comme étant prioritaires au départ, par exemple sur les capacités d'introspection de l'élève ou encore sur son habileté à utiliser des stratégies de résolutions de problème soutenant sa réussite et son bien-être. Une autre avenue à explorer serait l'étude des effets de l'utilisation du programme sur le bien-être des personnes enseignantes, puisqu'une partie des outils développés s'adresse à elles et que les recherches consultées indiquent de nombreux bienfaits des IBPA chez le personnel enseignant, sur la relation personne enseignante-élèves ainsi que sur le climat de classe et la gestion de groupe (Flook et al., 2013; Jennings, 2015; Renshaw et Cook, 2017).

Par ailleurs, au regard des connaissances scientifiques actuelles et des expériences réalisées jusqu'à maintenant en milieu scolaire, il nous apparaît que les programmes d'IBPA implantés en milieu scolaire, dont le *Programme R-O-C*, ne devraient pas avoir les mêmes objectifs que les programmes d'IBPA offerts en milieu clinique. En effet, ces programmes visent à agir sur une ou plusieurs difficultés spécifiques et sont offerts avec une intensité et un suivi qui permettent d'obtenir des résultats spécifiques. Nous croyons que les programmes d'IBPA offerts en milieu scolaire doivent plutôt être vus comme étant préventifs en permettant de mettre en contact les élèves pour une première fois peut-être avec l'approche de la présence attentive, de leur fournir différents outils à expérimenter pour la gestion de leur stress et de leurs émotions, de même que de les sensibiliser à différents aspects de leur bien-être personnel. Aussi, le programme développé n'a pas la prétention d'amener les élèves, en seulement dix ateliers, à pratiquer assidument la

méditation et ainsi à bénéficier des mêmes bienfaits que ce que les études réalisées en milieu clinique auprès de clientèles adultes peuvent offrir. Le *Programme R·O·C* doit plutôt être vu comme un outil de prévention et de soutien au bien-être et à la réussite, qui permet d'initier les élèves aux pratiques introspectives propres à la présence attentive et de leur fournir des outils concrets à utiliser dans leur quotidien, tant à l'école qu'à la maison.

Ceci étant dit, les préoccupations soulevées précédemment quant à la diffusion du programme et aux défis de son implantation demeurent importantes. Si des recherches comme celles suggérées ci-dessus peuvent soutenir la crédibilité et l'utilité du programme, ainsi que la reconnaissance des bienfaits des IBPA sur le bien-être et la réussite, elles ne peuvent rien contre le manque de temps ou de personnel qualifié pour offrir le programme au sein même de la classe. Ainsi, si vraiment la volonté du ministère de l'Éducation va dans le sens de la recherche de mettre à l'avant-plan le bien-être des élèves comme étant inexorablement lié à leur réussite éducative, il importe d'offrir non seulement les moyens financiers, mais aussi la structure administrative et pédagogique nécessaire à la mise en œuvre d'interventions universelles offertes de manière concertée à l'ensemble des élèves. Nous terminerons cette réflexion sur cette citation de Debardieux (2016, cité dans Gausse, 2018, p.17) : « Pourquoi choisir entre épanouissement et réussite? Les études sont aujourd'hui formelles : à tous les niveaux, un climat positif favorise la performance scolaire des élèves. »

RÉFÉRENCES

- Amanda, N. et Shane, J. (2019). Mindfulness as a promoter of adaptative development in adolescence. *Adolescent research review*, 4, 93-112.
- Barker, L. A. et Banks, T. L. (2016). *Minfulness and executive function: Examining the impact of the mindup curriculum on first graders' executive functioning* [Recherche doctorale inédite]. Loyola University, Chicago.
- Bartz, A. L. (2017). *Using mindfulness to self-regulation in the upper elementary classroom* [Mémoire inédit]. Saint-Catherine University, Minnesota.
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L. et Patterson, F. (2008). Mindfulness Meditation May Lessen Anxiety, Promote Social Skills, and Improve Academic Performance among Adolescents With Learning Disabilities. *Complementary Healt Practice review*, 13(1), 34-45.
- Beaudoin, N. et Galand, B. (2018). Le climat scolaire influence-t-il le bien-être des élèves? Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.) *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 15-29). Presses de l'Université du Québec.
- Bélangier, S. (2015). Les attitudes des différents acteurs scolaires à l'égard de l'inclusion. Dans N. Rousseau (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (3^e éd., p. 133-155). Presses de l'Université du Québec.
- Belleau, J. (2015). Dossier CAPRES – *La conception universelle de l'apprentissage* (CUA). CAPRES. <http://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bergeron, L., Desmarais, M-É., Rousseau, N., St-Vincent, L-A. et Forest, M-P. (2019). *Répertoire de pratiques inspirées des principes de la conception universelle de l'apprentissage en contexte universitaire*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité. <https://reverbereducation.com/conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bergeron, L. et Rousseau, N. (2021). Avant-propos. Dans L. Bergeron et N. Rousseau, (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. XXV-XXX). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Bergeron, G. (2021). Quelques propositions méthodologiques pour une recherche-développement dans les contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 3-24). Presses de l'Université du Québec.

- Bergeron, L., Rousseau, N. et Dumont, M. (2021). Une opérationnalisation de la recherche-développement menée en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 25-43). Presses de l'Université du Québec.
- Bergeron, L., Rousseau, N. et Leclerc, M. (2011). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104.
- Bergeron, L., Vienneau, R. et Rousseau, N. (2014). Essai de synthèse sur les modalités de gestion pédagogique de la diversité chez les élèves. *Enfance en difficulté*, 3, 47-76.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), 230-241.
- Bissonnette S., Richard M. et Gauthie, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Black, D. S. et Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 1242-1246.
- Bluteau, J. et Dumont, M. (2014). L'anxiété et le stress de performance. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 33-46). Gaetan Morin Éditeur.
- Bluteau, J. et Julien, C. (2015). *In vivo: programme de développement de compétences pour faire face au stress*. Centres jeunesse de Lanaudière.
- Bluteau, J., Salvas, M.-C. et Julien, C. (2015). Le programme In vivo : une pratique innovante dans le développement des compétences adaptatives pour faire face au stress. Dans G. Paquette, C. Plourde et K. Gagné (dir.), *Au cœur de l'intervention de groupe : nouvelles pratiques psychoéducatives* (p. 109-124). Béliveau Éditeur.
- Boekaerts, M. (2010). Motivation et émotions : deux piliers de l'apprentissage en classe. Dans OCDE, *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 97-119). Éditions OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr#page1
- Borquist-Conlon, D. S., Maynard, B. R., Brendel, K. E. et Farina, A. S. J. (2019). Mindfulness-based intervention for youth with anxiety: A systematic review and meta-analysis. *Research on Social Work Practice*, 29(2), 195-205.

- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Bouffard, T. et Vezeau, C. (2015). Intention d'apprendre, motivation et apprentissage autorégulé : le rôle de la perception de compétence et des émotions. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 95-113). De Boeck Supérieur.
- Bourcey, J. (2019). *Les freins à la mise en place de la pleine conscience scolaire* [Mémoire inédit]. École supérieure du professorat de l'éducation, Lang.
- Brach, N. (2019). *Mindful schools: impact of a mindfulness training on student wellbeing* [Thèse inédite]. Université de Stanford.
- Brensilver, M., Hardy, J.A., et Sofer, O.J. (2020). *Teaching mindfulness to empower adolescents*. (First, Ser. Norton books in education). WW. Norton & Company.
- Broderick, P. (2013). *Learning to Breathe: A mindfulness curriculum for adolescent to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.
- Broderick, P. et Frank, J. (2014). Learning to BREATHE : an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New directions for youth development*, 142, 31-44.
- Broderick, P. et Jennings, P. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 36, 111-127.
- Broderick, P. et Metz, S. (2009). Learning to BREATHE : A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46.
- Carsley, D., Bassam, K. et Heat, N. (2018). Effectiveness of mindfulness intervention for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 963-707.
- Carvalho, J. S., Marques Pinto, A. et Maroco, J. (2017). Result of a mindfulness-based social-emotional learning program on Portuguese elementary students and teachers: a quasi-experimental study. *Mindfulness*, 8, 337-350.

- Center for Applied Special Technology. (2018). Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (Universal design for learning – UDL) : texte intégral. Repéré à : [https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20\(UDL\)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf](https://pcua.ca/fichiers/documents/pdf/1.3%20Texte%20int%C3%A9gral%20sur%20les%20lignes%20directrices%20de%20la%20Conception%20Universelle%20de%20l'apprentissage%20(UDL)%20Version%202.0%201er%20f%C3%A9vrier%202011.pdf)
- Center for Applied Special Technology. (2018). *Universal Design for Learning guidelines version 2.2*. [graphic organizer] Repéré à : https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-2/udlg_graphicorganizer_v2-2_numbers-yes.pdf
- Centre d'études sur le stress humain. (2022). *Le stress*. <https://www.stresshumain.ca/le-stress/>
- Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec. (2018). *Continuum du développement des fonctions exécutives de la petite enfance à l'âge adulte*. Repéré à : <https://rire.ctreq.qc.ca/wp-content/uploads/2018/10/CTREQ-Projet-Savoir-Fonctions-executives.pdf>
- Cevasco, M. (2017). *Examining the social-emotional impact of a brief mindfulness program for students in special education* [Thèse de doctorat inédite]. University of Washington.
- Chambers, R., Gullone, E. et Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29, 560-572.
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, 49, 1-15.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2014). *Pour l'amélioration continue du curriculum et des programmes d'études. Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2012-2014*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2016). *Remettre le cap sur l'équité. Rapport sur l'état et les besoins en éducation 2014-2016*. Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5^e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.

- Conseil supérieur de l'éducation. (2020). *Le bien-être de l'enfant à l'école : faisons nos devoirs*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021a). *Mémoire dans le cadre du Rendez-vous pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021b). *Revenir à la normale? Surmonter les vulnérabilités du système éducatif face à la pandémie de COVID-19*. Le Conseil.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2021c). *Santé et bien-être du personnel enseignant. Portrait de la situation et pistes de solutions*. Le Conseil.
- Cooper, D., Yap, K. et Batalha, L. (2018). Mindfulness-based interventions and their effects on emotional clarity: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders*, 235, 265-276.
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Études et recherches. Conseil supérieur de l'éducation.
- Crahay, M., Duétrivs, M. et Marcoux, G. (2015). L'apprentissage en situation scolaire : un processus multidimensionnel. Dans M. Crahay et M. Dutrévis (dir.), *Psychologie des apprentissages scolaires* (2^e éd., p. 15-49). De Boeck Supérieur.
- Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. et Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUp among young children: Improvements in behavioral problems, adaptative skills and executive functioning. *Minfulness*, 11, 2433-2444.
- Dautrebande, L. et Nader-Grobois, N. (2007). De l'autorégulation à l'estime de soi à l'adolescence : des concepts aux méthodologies. Dans N. Nader-Grobois (dir.), *Régulation, autorégulation, dysrégulation* (p. 203-221). Mardaga.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. et Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully. Dans W. K. Brown, D. J. Creswell et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of mindfulness. Theory, research and practice* (p. 112-126). The Guilford Press.
- Devernay, M. et Viaux-Savelon, S. (2014). Développement neuropsychique de l'adolescent : les étapes à connaître. *Réalités pédiatriques*, 187, 14-20.
- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Diamond, A. (2014). *Turning some ideas on their heads*. TEDxWestVancouverED. <https://www.youtube.com/watch?v=StASHLru28s>

- Diamond, A. (2016). Why improving and assessing executive functions early in life is critical. Dans J. A. Griffins, P. McCardle et L.-S. Freund (dir.), *Executive function in preschool-age children: Integrating measurement, neurodevelopment and translational research* (p. 11-43). American Psychological Association.
- Diamond, A. et Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
- Dionne, F. et Bergevin, S. (2018). Les pensées et les émotions difficiles en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 281-297). Presses de l'Université du Québec.
- Ducharme, D. et Magloire, J. (2018). *Le respect des droits des élèves HDAA et l'organisation des services éducatifs dans le réseau scolaire québécois : une étude systémique*. Document synthèse. Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.
- Dumont, M. (2018). La gestion du stress en contexte scolaire. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 241-260). Presses de l'Université du Québec.
- Dumont, M., Leclerc, D. et Massé, L. (2015) Le stress à l'école. *Éducation et francophonie*, 43(2), 1-5.
- Dumont, M. et Rousseau, N. (2016). *Les 16-24 ans à l'éducation des adultes. Besoins et pistes d'intervention*. Presses de l'Université du Québec
- Dumontheil, I. (2021). La régulation du comportement et des émotions pendant l'adolescence. *Neuroeducation*, 7(1), 1-12.
- Edwards, M., Adams, E.M., Waldo, M., Hadfield, O.D. et Biegel, G.M. (2014). Effects of a mindfulness group on latino adolescent students: Examining levels of perceived stress, mindfulness, self-compassion, and psychological symptoms. *The journal for specialists in Group Work*, 39(2), 145-163.
- Emerson, L.-M., Nabinger de Diaz, N., Sherwood, A., Waters, A. et Farrell, L. (2020). Mindfulness interventions in schools: Integrity and feasibility of implementation. *International Journal of Behavioral Development*, 44(1), 62-75.
- Espinosa, G. (2018). Les émotions de l'élève à l'école. L'importance de les reconnaître pour mieux s'adapter. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 47-62). Presses de l'Université du Québec.

- Espinosa, G. et Rousseau, N. (2018). Le bien-être à l'école et l'apport de la psychopédagogie. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 1-12). Presses de l'Université du Québec.
- Eva, A. L. et Thayer, N. M. (2017). Learning to BREATHE: A pilot study of a mindfulness-based intervention to support marginalized youth. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 22(4), 580-591.
- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 101, 1707-1720.
- Flook, L., Goldber, S. B., Pinger, L., Bonus, K. et Davidson R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education*, 7(3), 182-195.
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
- Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Baer, L. et Lau, A. (2019). A randomized trial evaluating school-based mindfulness intervention for ethnic minority youth: exploring mediators and moderators of intervention effets. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47, 1-19.
- Gaussel, M. (2018). À l'école des compétences sociales. *Institut français de l'éducation*. (121), 1-28.
- Gouvernement du Québec. (2021). *Effectif scolaire handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) et effectif scolaire ordinaire de la formation générale des jeunes, selon les handicaps et difficultés et la fréquentation ou non d'une classe ordinaire, Québec, de 2012-2013 à 2019-2020*.
https://bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=REPERBT5IK722135808601383-mG5&p_id_raprt=3606
- Gouvernement du Royaume-Uni. (2019). *One of the largest mental health trials launches in schools*. <https://www.gov.uk/government/news/one-of-the-largest-mental-health-trials-launches-in-schools>
- Grégoire, S. et De Mondehare, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 9-29). Presses de l'Université du Québec.

- Grégoire, S., Lachance, L. et Richer, L. (2016). Introduction. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 1-7). Presses de l'Université du Québec.
- Grégoire, S., Montani, F. et Hontoy, L.-M. (2016). Effets de la présence attentive en milieu organisationnel. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 113-137). Presses de l'Université du Québec.
- Habib, M. (2017). Émotions et prise de décision à l'adolescence. *Les cahiers dynamiques*, 71, 53-59.
- Hawn Foundation (The). (2011). *The mindup curriculum: brain-focused strategies for learning-and living*. Scholastic.
- Hammarrenger, B. (2017). *Le TDAH chez l'enfant et l'adolescent*. Éditions du Midi-Trente.
- Hang Hai, A., Frankin, C., Cole, A. H., Panisch, L. S. et Yan, Y. (2021). Impact of MindUp on elementary school student's classroom behaviors: A single-case design pilot study. *Children and Youth Service Review*, 125, 1-9.
- Haygeman, E-A. (2017). *An adaptation of the Mindful Schools Curriculum for adolescents : feasibility and preliminary effectiveness on stress, depression and mindfulness of adolescents in an after-school setting* [Thèse de doctorat inédite]. University of Utah.
- Hinton, C. et Fischer, K. W. (2010). Perspective développementale et biologique de l'apprentissage. *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique* (p. 121-142). Éditions OCDE. https://read.oecd-ilibrary.org/education/comment-apprend-on_9789264086944-fr#page1
- Institut de la Statistique du Québec. (2019). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017. Résultats de la deuxième édition. Tome 2, L'adaptation scolaire et la santé mentale des jeunes*. Gouvernement du Québec.
- Janosz, M., Marchand, A., Pagani, L.S., Archambault, I. et Chouinard, R. (2017). *Déterminants et conséquences de l'épuisement professionnel dans les écoles publiques primaires et secondaires*. Rapport de recherche; programme Actions concertées; Fonds de recherche du Québec – Société et culture.
- Jennings, P. (2015). *L'école en pleine conscience : des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Édition les Arènes.

- Jennings, P. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7, 176-178.
- Jennings, P. (2018). *The Trauma-Sensitive Classroom. Building Resilience with Compassionate Teaching*. Norton Professional Books.
- Kabat-Zinn, J. (1996). *Où tu vas, tu es*. Éditions J'ai lu.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Au coeur de la tourmente, la pleine conscience. Le manuel complet de MBSR ou réduction du stress basée sur la mindfulness*. Éditions J'ai lu.
- Kielty, M., Gilligan, T., Staton, R. et Curtis, N. (2017). Cultivating mindfulness with third grade students via classroom-based interventions. *Contemporain school psychology*, 21, 317-322.
- Klingbeil, D., Fisher, A., Renshaw, T., Bloomfield, B., Polakoff, B., Willenbrink, B. J., Copek, J. A. et Chan, K. (2017). Effects of mindfulness-based interventions on disruptive behavior: a meta-analysis of single-case research. *Psychology of the Schools*, 54(1), 70-87.
- Klingbeil, D. A., Renshaw, T. L., Willenbrink, J. B., Copek, R. A., Chan, K. T., Haddock, A., Yassine, J. et Clifton, J. (2017b). Mindfulness-based interventions with youth: A comprehensive meta-analysis of group-design studies. *Journal of School Psychology*, 63, 77-103.
- Laboratoire sur la recherche-développement au service de la diversité (2022). *Démarche itérative de recherche-développement*. Lab-RD², Université du Québec à Trois-Rivières.
https://oraprdnt.uqtr.quebec.ca/pls/public/gscw031?owa_no_site=5434&owa_no_fich e=20&owa_bottin=
- Langer, A.I., Ulloa, V.G., Cangas, A.J., Rojas, G. et Krause, M. (2015). Mindfulness-based interventions in secondary education: a qualitative systematic review. *Studies in psychology*, 36(3), 533-570.
- Laurier, C. et Pascuzzo, K. (2021). *Rapport de recherche 2021 – Temps 1 de l'étude sur l'adaptation des jeunes et des familles dans le contexte de la Covid-19*. Université de Sherbrooke.
- Lazarus, R. S. et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

- 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. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 221-239). Presses de l'Université du Québec.
- Leland, M. (2015). Mindfulness and student success. *Journal of Adult Education*, 44(1), 19-25.
- Lessard, M.-C. (2016). *Les interventions de pleine conscience pour les élèves du primaire en classe ordinaire* (Essai de doctorat inédit). Université du Québec à Trois-Rivières.
- Lopez, P. (2015). *The utilization of school based mindfulness to prevent anxiety in adolescents with disabilities* [Thèse de doctorat inédite]. Alliant International University, Los Angeles.
- Lupien, S. (2020). *Par amour du stress*. Éditions Va Savoir.
- Lupien, S., King, S., Meany, M. J. et McEwen, B. S. (2001). Can poverty get under your skin? Basal cortisol levels and cognitive function in children from low and high socioeconomic status. *Development and Psychopathology*, 13(03), 653-676.
- Mak, C., Whittingham, K., Cunnington, R. et Boyd, R. (2018). Efficacy of mindfulness-based interventions for attention and executive function in children and adolescents – a systematic review. *Mindfulness*, 9, 59-78.
- Malboeuf-Hurtubise, C. et Lacourse, É. (2016). *Mission méditation : pour des élèves épanouis, calmes et concentrés*. Éditions Midi Trente.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, É., Taylor, G., Joussemet, M. et Ben Amor, L. (2017). A mindfulness-based intervention pilot feasibility study for elementary school students with severe learning difficulties: Effects on internalized and externalized symptoms from an emotional regulation perspective. *Journal of Evidence-Based Complementary and Alternative Medicine*, 22(03), 473-481.
- Maloney, J.-E. (2015). *Early adolescent's evaluations of MindUp: a universal mindfulness-based social and emotional learning program* [Mémoire inédit]. University of British Columbia.
- Maloney, J.-E., Stewart Lawlor, M., Schonert-Reichl, K. A. et Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social learning curriculum for school-aged children: The MindUP Program. Dans K. A. Schonert-Reichl et R. W. Roeser (dir.), *Handbook of mindfulness in education: integrating theory and research into practice* (p. 315-334). Springer.

- Marin, J. (2021). *Programme l'Odyssée. Passer par les sens pour faire du sens.* <https://odyssee.jasmineyoga.ca/>
- Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Kundu, P., Lombardo, M., Calhoun, V., Goldberg, E., Cohen, C., Taub, J. et Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research*, 336, 211-218.
- Massé, L., Desbiens, N et Lanaris, C. (2014). Trouble de déficit d'attention/hyperactivité. Dans L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école. Prévention, évaluation et intervention* (2^e éd., p. 5-18). Gaetan Morin Éditeur.
- McKeering, P. et Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610.
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the learning thro BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- Ministère de l'Éducation. (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation. (2021). *Plan de relance pour la réussite éducative : l'éducation au-delà de la pandémie. 2021-2022. Un plan pour tous les élèves du Québec.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2013). *Élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA) : définitions.* Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2016). *Le bien-être dans nos écoles fait la force de notre société.* Document d'engagement collectif. Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle.* Gouvernement du Québec.
- Moisan, M.-P. et Le Moal, M. (2012). Le stress dans tous ses états. *Médecine/sciences*, 6-7(28), 612-617.
- Murgia, M. (2015). *How stress affects your brain.* TED-Ed: Lessons worth sharing. <https://www.youtube.com/watch?v=WuyPuH9ojCE>

- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2012). Chapitre 10 – L'analyse par questionnaire analytique. Dans P. Paillé et A. Mucchielli (dir.), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand-Colin.
- Paquin, L. (2018). *Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de « réduction du stress basée sur la pleine conscience » auprès d'adolescents en milieu scolaire* [Thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke.
- Pekrun, R. (2014). *Emotions and learning*. International bureau of education, UNESCO.
- Perron, M. et Veillette, S. (2012). Territorialité, mobilisation des communautés et persévérance scolaire : la diffusion d'une innovation sociale au Québec. Dans J.-L. Gilles, P. Potvin et C. Tièche (dir.), *Les alliances éducatives pour lutter contre le décrochage scolaire* (p. 169-189). Peter Lang éditeur.
- Pons, F., Harris, P. et Doudin, P.-A. (2005). La compréhension des émotions. Développement, différences individuelles, causes et interventions. Dans L. Lafortune, P.-A. Doudin et D. R. Hancock (dir.), *Les émotions à l'école* (p. 8-31). Presses de l'Université du Québec.
- Potvin, P. (2015). Décrochage scolaire : dépistage et intervention. *Les cahiers dynamiques*, 1(3), 50-57.
- Prud'homme, L., Ramel, S. et Vienneau, R. (2011). Valorisation de la diversité en éducation : défis contemporains et pistes d'action. *Éducation et francophonie*, 39(2), 1-5.
- Renshaw, T. L. et Cook, C. R. (2017). Introduction to the special issue: mindfulness in the schools – Historical roots, current status, and future directions. *Psychology in the Schools*, 54(1), 5-12.
- Richer, L. et Lachance, L. (2016). Effets de la présence attentive sur le fonctionnement du cerveau. Aspects physiologiques, cognitifs, émotionnels, génétiques et neuroanatomiques. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 51-69). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2018a). Le recours aux principes de la Process communication pour soutenir l'engagement des jeunes à l'école. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes* (p. 167-185). Presses de l'Université du Québec.
- Rousseau, N. (2018b). Le soutien du bien-être à l'école par le développement de l'autodétermination chez les jeunes. Dans N. Rousseau et G. Espinosa (dir.), *Le*

bien-être à l'école. Enjeux et stratégies gagnantes (p. 147-165). Presses de l'Université du Québec.

- Rousseau, N., Beaudoin, C., Laferrière, T., Desmarais, M.-É., St-Vincent, L.-A., Lessard, A. et Duranleau, C. (2021b). *Recommandations visant l'optimisation de l'engagement scolaire d'adolescents et jeunes adultes en contexte pandémique*. Avis produit pour les décideurs et les acteurs de l'éducation. Réseau de recherche et valorisation de la recherche pour le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Rousseau, N., Marion, C., Fournier, H., Tétreault, K. et Paquin, S. (2016). Trajectoires d'élèves québécois inscrits au Parcours de formation axée sur l'emploi. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19(01), 127-150.
- Rousseau, N., Samson, G. et Ouellet, S. (2011, avril). *Étude longitudinale portant sur les pratiques efficaces en matière de mise en oeuvre du Parcours de formation axée sur l'emploi (PFAE)*. Communication présentée dans le cadre des Activités de transfert des connaissances du Programme Actions concertées du FQRSC/MELS, Québec, QC.
- Rousseau, N., Voyer, D. et Mercure, C. (2021). Les outils de collecte de données à exploiter dans le cadre d'une recherche-développement en contextes éducatifs. Dans L. Bergeron et N. Rousseau (dir.), *La recherche-développement en contextes éducatifs. Une méthodologie alliant le développement de produits et la production de connaissances scientifiques* (p. 45-64). Presses de l'Université du Québec.
- Ryan, R. et Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68-78.
- Ryan, R. et Deci, E. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being, *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryan, R. et Deci, E. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 1-11.
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.
- Schultz, P. P. et Ryan, R. M. (2015). The « Why », « What », and « How » of healthy self-regulation: mindfulness and well-being from a self-determination theory

- perspective. Dans B. D. Ostafin, M. D. Robinson et B. P. Meier (dir.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (p. 81-94). Springer.
- Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Leitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2021). Stress and well-being: A systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 431-446.
- Semple, R. J., Droutman, V. et Reid, B. A. (2017). Mindfulness goes to school: Things learned (so far) from research and real-world experiences. *Psychology in the Schools*, 54(1), 29-52.
- Shapiro, S. L. et Carlson, L. E. (2017). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and helping professions*. American Psychological Association.
- Sofer, O.J. et Brensilver, M. (2019). *The mindful schools curriculum for adolescents. Tools for developing awareness*. New York : W.W. Northon & Company.
- Sousa, D. A. (2002). Comment le cerveau traite-t-il l'information? Dans D. A. Sousa (dir.), *Un cerveau pour apprendre. Comment rendre le processus enseignement-apprentissage plus efficace* (p. 37-58). Chenelière / McGraw-Hill
- Statistique Canada. (2014). *Stress perçu dans la vie*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/82-625-x/2015001/article/14188-fra.htm>
- Taylor, G. et Malboeuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire. État des connaissances et pistes de recherche. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive : état des connaissances théoriques, empiriques et pratiques* (p. 161-177). Presses de l'Université du Québec.
- Torres Colon, O. J. (2020). *Increasing student motivation in a foreign language classroom through mindfulness* [Mémoire inédit]. Saint-Catherine University.
- Turgeon, L. et Gosselin, M.-J. (2015). Les programmes préventifs en milieu scolaire auprès des enfants et des adolescents présentant de l'anxiété. *Éducation et francophonie*, 43(2), 30-49.
- UNESCO (2022). *UNESCO strategy on education for health and well-being*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381728>
- Virat, M. et Clerc, J. (2017). Se contrôler à l'adolescence. Entre contraintes cérébrales et possibilités environnementales. *Les cahiers dynamiques*, 71, 33-45.

- Vlasie, D. (2021). *Santé et bien-être du personnel enseignant : portrait de la situation et pistes de solutions*. Études et recherches. Conseil supérieur de l'éducation.
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.
- Wagener, B. (2015). L'autorégulation conjointe de la cognition et des émotions : quel impact sur les apprentissages? *Voix plurielles*, 12(1), 82-103.
- Williams, J. M. G. et Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness: diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary buddhism*, 12(01), 1-18.
- Wisner, B. L. et Starzec, J. J. (2015). The process of personal transformation for adolescents practicing mindfulness skills in an alternative school setting. *Childs and Adolescents Social Work Journal*, 33, 245-257.
- Zylowska, L., Ackerman, D. L., Yang, M. H., Fultrell, J. L., Horton, N. L., Hale, T. S., Pataki, C, et Smalley, L. (2008). Mindfulness meditation training in adults and adolescents with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 11(6), 737-746.

ANNEXE 1 : TABLEAU SYNTHÈSE DES MODALITÉS DES IBPA UTILISÉES DANS LES PRINCIPALES ÉTUDES CONSULTÉES RÉALISÉES AUPRÈS DE PERSONNES ADOLESCENTES EN MILIEUX SCOLAIRES

Étude	Échantillon	Modalité d'intervention	Programme utilisé	Personne animatrice	Types d'interventions	Durée	Fréquence	Réinvestissement proposé
Arden, 2016	5 élèves de 11 à 14 ans ciblés	En dehors de la classe	Mindfulness for Schools (Cathley et Lavelle, 2009)	Chercheuse, aucune information sur sa pratique	Discussions thématiques Exercices présence attentive Méditations Poèmes	6 semaines	2 fois par semaine, 60 min	Exercices Journal de bord
Bauchemin et al., 2008	34 élèves de 13 à 18 ans avec troubles d'apprentissage	En classe	Aucun programme spécifique	Personne enseignante ayant reçu une formation de 2h	Méditations de 5 à 10 min	5 semaines	5 à 10 min par jour	Non
Cevasco, 2017	45 élèves de 18 classes spécialisées (7 au primaire et 11 au secondaire)	En classe	The Mindful Schools Curriculum, activités offertes selon l'âge des élèves	Chercheur ayant reçu une formation de 8 semaines	Discussions thématiques Exercices p.a, Méditations	5 semaines	2 fois par semaine, 15 à 20 min	Non
Eva et Thayer, 2017	23 élèves de 17 à 20 ans	En dehors de la classe	Learning to Breathe	Chercheuse ayant une pratique personnelle et une formation MBSR	Discussions thématiques Exercices p.a. Méditations	6 semaines	1 fois par semaine, 45 min	Non
Frank et al., 2021	251 élèves de niveau secondaire	En classe	Learning to Breathe	Personnes enseignantes ayant reçu une formation de 20h au total	Discussions thématiques Exercices p.a, Méditations	12 sessions	Non spécifiée	Journal de bord Scan corporel Méditations sur les pensées
Metz et al., 2013	248 élèves de niveau secondaire	En dehors de la classe	Learning to Breathe	Personne enseignante ayant suivi le	Discussions thématiques	16 semaines	18 sessions de 15 à 25 min	Non

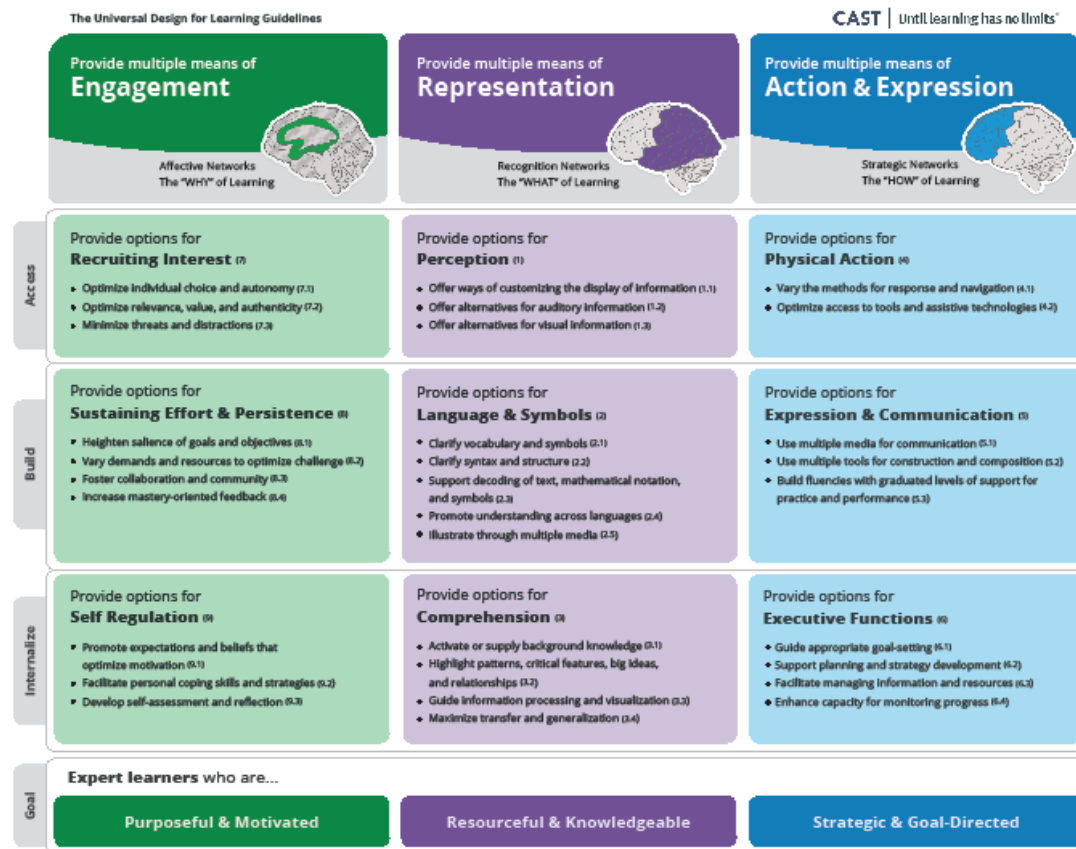
Étude	Échantillon	Modalité d'intervention	Programme utilisé	Personne animatrice	Types d'interventions	Durée	Fréquence	Réinvestissement proposé
	(148 dans le groupe expérimental, 95 dans un groupe contrôle)			programme MBSR et 2 jours de formation sur le programme Learning to Breathe	Exercices p.a, Méditations			
Paquin, 2018	11 élèves de 1 ^{re} secondaire	En dehors de la classe	MBSR-T	Chercheuse (aucune information sur sa pratique)	Discussions thématiques Exercices p.a. Méditations	8 semaines	1 fois par semaine, 90 min	Exercices à faire en dehors des ateliers
Shussler et al., 2021	2 cohortes de 143 élèves (sans groupe contrôle) et 255 élèves (incluant un groupe contrôle) 5 ^e secondaire	En classe	Learning to Breathe	Personne enseignante ayant reçu 4 sessions de formation sur la p.a., et 3 jours de formation sur le programme, plus un coaching hebdomadaire	Discussions thématiques, Exercices p.a, Méditations	8 semaines	12 leçons de 45 min	Exercices et méditations à faire à la maison
Wisner et Starzec, 2015	24 élèves de 15 à 17 ans	En classe	Aucun programme spécifique	Chercheuse et personne enseignante ayant une pratique méditative	Discussions sur l'expérience Méditations Méditations en mouvement Journal de bord	6 mois	2 fois par semaine, 30 à 45 min	Non

ANNEXE 2 : TABLEAU SYNTHÈSE DES CRITÈRES UTILISÉS POUR LES MÉTA-ANALYSES ET REVUES DE LITTÉRATURE

Étude	Échantillon	Modalité d'intervention	Types d'interventions	Personne animatrice	Fréquence et durée	Impacts étudiés	Types d'études	Nombre d'études
Borquist-Conlon et al., 2019	Jeunes de 5 à 18 ans qui présentent au moins un critère de l'anxiété	À l'école ou à l'extérieur de l'école	IBPA, yoga et relaxation	Non spécifié	Non spécifié	Anxiété	Doit avoir un groupe de comparaison	5
Carsley et al., 2018	Élèves de 6 à 18 ans, population générale	À l'école	IBPA comme principale intervention	Non spécifié	Non spécifié	Santé mentale et bien-être	Quantitatives	24
Emerson et al., 2020	Élèves de 4 à 18 ans	À l'école	IBPA adaptée au milieu scolaire	Non spécifié	Non spécifié	Santé mentale	Mixtes ou quantitatives	31
Feuerborn et Gueldner, 2019	Élèves de 5 à 18 ans	À l'école	IBPA comme principale intervention	Non spécifié	Entre 3 et 48 sessions	Compétences socioémotionnelles	Méthodologies très variées	40
Klingbeil et al., 2017	Jeunes de 4 à 18 ans	À l'école ou à l'extérieur de l'école	IBPA comme principale intervention	Non spécifié	Entre 1 et 125 sessions, pour un total de 50 min à 40h	Effets documentés des IBPA sur les jeunes	Méthodologies très variées	76
Mak et al., 2020	Jeunes de 7 à 18 ans	À l'école ou à l'extérieur de l'école	Yoga, présence attentive, méditation	Clinicien.ne, personne facilitatrice externe, personnes chercheuses, personnes enseignantes	De 3 à 24 semaines, entre 135 min et 72h	Attention et fonctions exécutives	Doit avoir un groupe de comparaison, au moins une mesure de l'attention et des fonctions exécutives	13

Étude	Échantillon	Modalité d'intervention	Types d'interventions	Personne animatrice	Fréquence et durée	Impacts étudiés	Types d'études	Nombre d'études
McKeering et Hwang, 2019	Jeunes de 11 à 14 ans	À l'école	IBPA comme principale intervention	Personne facilitatrice externe ou personne enseignante	De 4 à 12 semaines	Effets rapportés des IBPA en milieu scolaire chez les jeunes adolescents	Quantitatives, mixtes et qualitatives	13
Sapthiang et al., 2019	Jeunes de 7 à 18 ans	À l'école	IBPA adaptée au milieu scolaire	Psychologue, personne enseignant le yoga, personne enseignante, thérapeute et personne chercheuse	De 5 à 20 semaines	Santé mentale	Qualitatives s'étant intéressées à l'expérience des élèves	7
Van Loon et al., 2021	Jeunes de 10 à 18 ans	À l'école ou à l'extérieur de l'école	IBPA incluses dans différents types d'interventions (yoga, méditation, respiration, sport, musique, etc.)	Non spécifié	Non spécifié	Paramètres physiologiques du stress	Ayant un groupe comparatif et une mesure pré et post intervention	30

ANNEXE 3 : LIGNES DIRECTRICES DE LA CONCEPTION UNIVERSELLE DE L'APPRENTISSAGE



ANNEXE 4 : LETTRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE



Le 13 janvier 2021

Madame Caroline Duranleau
Étudiante
Département des sciences de l'éducation

Madame,

Pour faire suite à votre demande de certification éthique déposée le 3 décembre 2020 et à votre courriel du 12 janvier 2021 concernant le projet **Développement d'un programme universel d'intervention basée sur la présence attentive pour les adolescents du secondaire**, je vous informe qu'un certificat d'éthique n'est pas requis.

Le projet que vous nous avez présenté traite d'évaluation de programme et d'amélioration de la qualité. Les études consacrées à l'assurance de la qualité et à l'amélioration de la qualité, les activités d'évaluation de programmes et les évaluations de rendement, s'ils servent à des fins d'évaluation, de gestion ou d'amélioration, ne relèvent pas de la compétence des Comités d'éthique de la recherche (au sens de l'[Énoncé politique des trois conseils - EPTC2](#) sur l'éthique de la recherche avec des êtres humains, article 2.5).

Si vous avez des questions, vous pouvez communiquer avec moi par courriel à cereh@uqtr.ca.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

FANNY LONGPRÉ
Agente de recherche
Décanat de la recherche et de la création

FL/mr

c. c. Mme Nadia Rousseau, professeure au Département des sciences de l'éducation

ANNEXE 5 : CONTENU DE LA FORMATION POUR LES PERSONNES ANIMATRICES DU PROGRAMME ROC



- 1** INTRODUCTION À LA PRÉSENCE ATTENTIVE
Définition, effets bénéfiques, pratique.
- 2** LE PROGRAMME
L'animation, les ateliers, le matériel complémentaire.
- 3** LA MISE À L'ESSAI
L'implication de l'animateur, l'implication des élèves.

Plan

DURANLEAU, C. (2022) PROGRAMME ROC. FORMATION DES PERSONNES ANIMATRICES TROIS-RIVIÈRES : UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

ANNEXE 6 : TABLE DES MATIÈRES DU GUIDE D'ACCOMPAGNEMENT POUR LES PERSONNES ANIMATRICES, PROGRAMME R-O-C : RESPIRER, (S')OBSERVER, (SE) CALMER

Table des matières

Introduction.....	Erreur ! Signet non défini.
Qu'est-ce que la présence attentive?	Erreur ! Signet non défini.
La posture du scientifique bienveillant	Erreur ! Signet non défini.
Comment utiliser ce guide?.....	Erreur ! Signet non défini.
Matériel téléchargeable	Erreur ! Signet non défini.
Atelier d'introduction	Erreur ! Signet non défini.
Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
Expérience de présence attentive 1 : manger dans la posture du scientifique bienveillant	Erreur ! Signet non défini.
Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
Expérience de présence attentive 2 : la technique ROC	Erreur ! Signet non défini.
Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
Défis de la semaine à faire en classe et à la maison.....	Erreur ! Signet non défini.
Bloc 1 : Être chez soi dans son corps	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 1 : Bouger dans l'instant présent.....	Erreur ! Signet non défini.
1.1 Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
1.2 Expérience de présence attentive : bouger en présence attentive ...	Erreur ! Signet non défini.
1.3 Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
1.4 Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
1.4.1 À la maison	Erreur ! Signet non défini.
1.5.1 En classe	Erreur ! Signet non défini.
1.5 Activités pour aller plus loin	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 2 : Être ici et maintenant	Erreur ! Signet non défini.
2.1 Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
2.2 Expérience de présence attentive : l'ancrage par les sens.....	Erreur ! Signet non défini.
2.3 Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
2.4 Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
2.4.1 À la maison	Erreur ! Signet non défini.
2.4.2 En classe	Erreur ! Signet non défini.
2.5 Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 3 : Habiter son corps.....	Erreur ! Signet non défini.
3.1 Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
3.2 Expérience de présence attentive : le scan corporel	Erreur ! Signet non défini.

3.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
3.4	Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
3.4.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
3.4.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
3.5	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Bloc 2 : apprivoiser ses émotions.....		Erreur ! Signet non défini.
Atelier 4 : Écouter son corps		Erreur ! Signet non défini.
4.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
4.2	Expérience de présence attentive : trouver le calme dans la tempête.....	Erreur ! Signet non défini.
		non défini.
4.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
4.4	Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
4.4.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
4.4.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
4.5	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 5 : Changer son film intérieur		Erreur ! Signet non défini.
5.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
5.2	Expérience de présence attentive : changer de film.....	Erreur ! Signet non défini.
5.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
5.4	Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
5.4.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
5.4.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
5.5	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 6 : Choisir l'optimisme		Erreur ! Signet non défini.
6.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
6.2	Expérience de présence attentive 1 – À quoi est-ce que je donne mon attention?	
		Erreur ! Signet non défini.
6.3	Expérience de présence attentive 2 – expérimenter la gratitude.....	Erreur ! Signet non défini.
		défini.
6.4	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
6.5	Défis de la semaine.....	Erreur ! Signet non défini.
6.5.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
6.5.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
6.6	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Bloc 3 : Favoriser son bien-être.....		Erreur ! Signet non défini.
Atelier 7 : Développer sa force et sa confiance.....		Erreur ! Signet non défini.
7.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
7.2	Expérience de présence attentive	Erreur ! Signet non défini.
7.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.

7.4	Défi de la semaine	Erreur ! Signet non défini.
7.4.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
7.4.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
7.5	Activités pour aller plus loin	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 8 : S'ouvrir à différents points de vue.....		Erreur ! Signet non défini.
8.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
8.2	Expérience de présence attentive : méditation de la compassion	Erreur ! Signet non défini.
8.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
8.4	Défi de la semaine	Erreur ! Signet non défini.
8.4.1 À la maison	Erreur ! Signet non défini.
8.4.2 En classe	Erreur ! Signet non défini.
8.5	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Atelier 9 : Devenir son/sa meilleur/e ami/e.....		Erreur ! Signet non défini.
9.1	Introduction à l'activité	Erreur ! Signet non défini.
9.2	Expérience de présence attentive : méditation pour devenir son/sa meilleur/e ami/e	Erreur ! Signet non défini.
9.3	Discussion sur l'activité	Erreur ! Signet non défini.
9.4	Pour maintenir les bienfaits de la présence attentive	Erreur ! Signet non défini.
9.4.1	À la maison	Erreur ! Signet non défini.
9.4.2	En classe	Erreur ! Signet non défini.
9.5	Pour aller plus loin.....	Erreur ! Signet non défini.
Références.....		Erreur ! Signet non défini.

ANNEXE 7 : CONTENU DU JOURNAL DE BORD DES PERSONNES ANIMATRICES

Programme R·O·C : respirer, (s')observer, se calmer *Mise à l'essai en milieu scolaire 1*

Journal de bord des personnes animatrices

École

Animateur.trice.s

Direction d'école

Date du début de la mise à l'essai

Note pour les personnes animatrices :

Le journal de bord vise à faire le suivi de votre appréciation des ateliers du programme et de vos observations quant à l'adéquation entre le contenu offert et les objectifs visés par le programme et ceux plus spécifiques à chaque atelier. Les indications pour la tenue du journal de bord visent à orienter vos réflexions. Le contenu du journal de bord pour chaque atelier est à votre discrétion selon les observations que vous jugez pertinentes de transmettre.

Merci de collaborer à ce projet!

Informations sur le milieu scolaire et le groupe d'élèves

1. Description du contexte dans lequel les ateliers seront offerts

2. Description du groupe d'élèves qui participeront aux ateliers
(moyenne d'âge, niveaux scolaires, problématiques rencontrées, etc.)

Journal hebdomadaire de l'utilisation des ateliers

Numéro d'atelier :

Appréciation du matériel soutenant l'animation

- 1. Guide d'animation de l'atelier**
- 2. Matériel vidéo**
- 3. Matériel audio**

4. Fiche d'atelier

5. Matériel préparatoire pour l'enseignant

Contenu de l'atelier

- 1. Sujet** (pertinence, réception du groupe, cohérence par rapport aux autres ateliers)
- 2. Informations transmises aux élèves** (clarté, pertinence de l'information, etc.)
- 3. Expérience de présence attentive** (temps, facilité d'animation, appréciation des élèves, etc.)
- 4. Défis de la semaine** (pertinence, faisabilité, appréciation des élèves, etc.)
- 5. Activités pour aller plus loin** (pertinence, faisabilité, bonification, etc.)

Observations

(Ici, vous pouvez noter toute observation que vous faites par rapport aux effets recherchés du programme et aux objectifs spécifiques à chaque atelier)

ANNEXE 8 : FICHE D'APPRÉCIATION DES ATELIERS PAR LES ÉLÈVES



Fiche d'appréciation de l'atelier

Programme d'intervention basée sur la présence attentive pour les adolescents du secondaire

Numéro de l'atelier : _____

Date : _____ Niveau de l'élève : _____

1. Cet atelier étant intéressant			
Beaucoup	Un peu	Moyennement	Pas du tout

2. Les explications de la vidéo étaient faciles à comprendre		
Oui	Pas toujours	Non

3. J'ai aimé l'exercice de présence attentive			
Beaucoup	Un peu	Moyennement	Pas du tout

4. Je crois que les techniques apprises me seront utiles			
Beaucoup	Un peu	Moyennement	Pas du tout
Pourquoi?			

5. Comment est-ce que tu t'es senti à la suite de cet atelier?

6. Si tu as d'autres commentaires, tu peux les inscrire ici.

ANNEXE 9 : QUESTIONNAIRE POUR LES PERSONNES ANIMATRICES

QUESTIONS SUR LE PROGRAMME

Pour tous les blocs thématiques

1. Commenter votre expérience d'animation

Appréciation des ateliers :

- Sujets traités
- Guide d'animation
- Vidéos
- Exercice
- Matériel

Pour l'entretien final seulement

2. Est-ce que la fermeture du programme vous semble adéquate?
3. Quelle est votre appréciation globale du programme?
4. Selon vous, quels sont les points forts du programme?
5. Selon vous, quels sont les points à améliorer?
6. Avez-vous des pistes d'amélioration ou des suggestions pour le programme?
7. Avez-vous des recommandations pour son animation?
8. Avez-vous d'autres commentaires sur le programme?

QUESTIONS SUR L'EXPÉRIENCE D'ANIMATION ET LES OBSERVATIONS DU GROUPE

Pour tous les blocs thématiques

1. Parlez-moi de votre expérience d'animation des ateliers.
2. Parlez-moi de la participation de vos élèves aux ateliers.
3. Avez-vous observé des effets chez les participant.e.s au programme?

Pour l'entretien final seulement

4. Pouvez-vous me parler des étudiantes qui ont participé au programme?
5. Quelle est l'utilité observée du programme pour les élèves?
6. Avez-vous observé des effets chez les participantes à la suite du programme sur les aspects suivants? :
 - La gestion du stress
 - La compréhension de vos émotions
 - La réaction aux émotions désagréables ou difficiles
 - Le contrôle de vos comportements
 - Vos relations aux autres
 - Votre perception de soi

QUESTION SUR LES EFFETS OBSERVÉS CHEZ LES PERSONNES ANIMATRICES

Pour tous les blocs thématiques

1. Avez-vous eu le temps de pratiquer vous-même les exercices?
2. Quels sont les effets que vous observez pour vous-même?
3. Quels sont les effets de l'utilisation du programme dans votre rôle professionnel?

ANNEXE 10 : QUESTIONNAIRE POUR LES ÉLÈVES

Questions générales

1. Comment se déroule votre année scolaire en général?
2. Comment est-ce que cela se passe en temps de COVID?
3. Quels sont les défis que vous rencontrez sur le plan scolaire?
4. De manière générale, est-ce que :
 - Vous vous sentez stressées? Est-ce que cela influence vos études?
 - Est-ce qu'il vous arrive d'avoir de la difficulté à travailler ou à vous concentrer parce que vous vivez des émotions fortes ou que vous êtes préoccupée par votre vie personnelle?
5. Pourquoi avoir accepté de participer au programme?

Appréciation des ateliers

1. De manière générale, avez-vous apprécié les ateliers?
2. Plus spécifiquement, qu'avez-vous pensé des éléments suivants? :
 - Vidéos
 - Exercices
 - Fiches
 - Discussions
3. Qu'est-ce que vous retenez des ateliers?
4. Comment décririez-vous dans vos mots la présence attentive?
5. Est-ce que vous ressentez davantage cet état à la suite des ateliers?
6. Spontanément, y a-t-il un atelier que vous avez particulièrement aimé?
7. Qu'est-ce qui pourrait être amélioré dans les ateliers ?
8. Est-ce qu'il y a des techniques apprises que vous réutilisez à l'école? Dans quels contextes?
9. Est-ce qu'il y a des techniques apprises que vous réutilisez dans votre vie personnelle?
10. Lesquelles vous sont les plus utiles?

Effets observés

1. Comment vous sentiez-vous après les ateliers?
2. Qu'est-ce que la participation au programme vous a apporté?
3. À la suite de votre participation au programme, est-ce que vous avez observé des effets sur :
 - La gestion du stress
 - La compréhension de vos émotions
 - La réaction aux émotions désagréables ou difficiles
 - Le contrôle de vos comportements
 - Vos relations aux autres
 - Votre perception de soi
4. Est-ce que vous recommanderiez le programme ?
5. Avez-vous d'autres commentaires sur le programme ou sur ses effets?

ANNEXE 11 : CANEVAS INVESTIGATIF

ÉTAPE 1 : QUESTIONS DE BASE

1. Quelle est l'appréciation du programme par les personnes enseignantes?
2. Quelle est l'appréciation du programme par les élèves?
3. Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
4. Quels sont les défis de l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
5. Quels sont les effets autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes sur :
 - Le stress
 - La compétence émotionnelle
 - Des éléments d'autodétermination
 - Les apprentissages
 - Autres

ÉTAPE 2 : SOUS-QUESTIONS ISSUES DE LA PREMIÈRE ANALYSE

1. Quelle est l'appréciation du programme par les personnes enseignantes?
 - Qu'est-ce qui caractérise l'expérience d'animation du programme?
2. Quelle est l'appréciation du programme par les élèves?
 - Quels sont les points forts du programme selon les personnes enseignantes et les élèves?
 - Quels sont les points à améliorer?
 - Quelles sont les pistes d'amélioration nommées par les personnes enseignantes et par les élèves?
3. Quelles sont les conditions gagnantes pour favoriser l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
 - Quels sont les arguments en faveur de l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
4. Quels sont les défis de l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
 - Comment peut-on contourner les obstacles à l'intégration d'un programme d'IBPA en milieu scolaire?
5. Quels sont les effets autorapportés du programme développé pour les élèves et pour les personnes enseignantes sur :
 - Le stress
 - La compétence émotionnelle
 - Des éléments d'autodétermination
 - Les apprentissages
 - Autres

- Quel est l'effet autorapporté sur la capacité à être en état de présence attentive?
- Quels sont les effets observés sur les élèves par les personnes animatrices qui ne sont pas nommées par les élèves?
- Quels effets nommés par les élèves et les personnes enseignantes peuvent être reliés au bon fonctionnement des fonctions exécutives?
- Quels effets nommés par les élèves et les personnes enseignantes peuvent être reliés à la métacognition?

ANNEXE 12 : LETTRE D'OCTROI DU PRIX ROMAIN-ROUSSEAU



Trois-Rivières, le 16 mai 2022

Madame Caroline Duranleau
Étudiante à la maîtrise
Département des sciences de l'éducation
Université du Québec à Trois-Rivières

Objet : Concours 2021-2022 – Prix Romain-Rousseau

Madame,

C'est avec grand plaisir que le Comité de sélection du Prix Romain-Rousseau (concours 2021-2022) vous octroie cette distinction.

Rappelons que le prix Romain-Rousseau s'adresse aux personnes étudiantes aux cycles supérieurs qui souhaitent que le fruit de leurs travaux puisse desservir les acteurs éducatifs et communautaires francophones du Canada. Le prix s'inscrit dans les activités de soutien aux personnes étudiantes du Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite en contexte de diversité (RÉVERBÈRE).

Le dossier que vous avez soumis, sa présentation et les réponses aux questions ont retenu l'attention du Comité. Ainsi, le RÉVERBÈRE est heureux d'offrir les ressources techniques nécessaires, sans frais, afin de rendre disponible en libre accès sur sa plateforme le *Programme d'intervention basée sur la présence attentive destiné au milieu scolaire secondaire et à la formation générale des adultes et conçu selon l'approche de la conception universelle de l'apprentissage* que vous avez développé dans le cadre de votre maîtrise.

Le Comité tient à souligner :

- la qualité de la réponse proposée aux besoins des acteurs de l'éducation et des apprenants sur la question du bien-être;
- l'ampleur de la démarche de développement et du programme développé;
- le souci de réinvestissement du produit développé par les élèves.

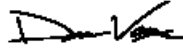
Le Comité est d'avis que le programme développé est tout à fait en lien avec la visée du RÉVERBÈRE et de ses partenaires sur le soutien au bien-être et à la réussite en contexte de diversité. En outre, ce programme répond à un besoin réel du système scolaire, et le Comité reconnaît la grande pertinence sociale du programme de même que ses potentielles répercussions dans les milieux scolaires, voire communautaires.

Enfin, le Comité vous félicite pour votre volonté de rendre ce programme disponible sans aucun coût d'accès et ainsi contribuer à son appropriation par un plus grand nombre de contextes éducatifs.

Les membres du Comité :



Nadia Rousseau, Ph. D., coresponsable RÉVERBÈRE
Université du Québec à Trois-Rivières



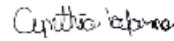
Dominic Voyer, Ph. D., coresponsable RÉVERBÈRE
Université du Québec à Rimouski



Isabelle Maillet, M. Ed.
Ministère de l'Éducation et du Développement
de la petite enfance, partenaire du RÉVERBÈRE



Bianca B-Lamoureux, doctorante
Université de Sherbrooke
Étudiante membre du RÉVERBÈRE



Cynthia Laforme, doctorante
Université du Québec à Trois-Rivières
Représentante étudiante au Comité scientifique du RÉVERBÈRE