

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

ESSAI DE 3<sup>E</sup> CYCLE PRÉSENTÉ À  
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE  
DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE  
(PROFIL INTERVENTION)

PAR  
MARIE-GABRIELLE LITALIEN PETTIGREW

RÉSILIENCE SCOLAIRE GRÂCE À LA PLEINE CONSCIENCE  
ET À LA RELAXATION

FÉVRIER 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

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

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

# UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

**Cet essai de 3<sup>e</sup> cycle a été dirigé par :**

---

Colette Jourdan-Ionescu, Ph.D., directrice de recherche      Université du Québec à Trois-Rivières

**Jury d'évaluation de l'essai :**

---

Colette Jourdan-Ionescu, Ph.D.      Université du Québec à Trois-Rivières

---

Suzanne Léveillée, Ph.D.      Université du Québec à Trois-Rivières

---

Christine Hamel, Ph.D.      Université Laval

## Sommaire

Cette étude vise à déterminer si la participation au programme de relaxation et de pleine conscience *Arbre en cœur* des élèves de maternelle et de première année du primaire peut agir à titre de facteur de résilience scolaire en contribuant à diminuer leurs problèmes d'attention, leur niveau d'anxiété et leurs problèmes de comportements agressifs. Cette recherche a aussi pour objectif d'explorer l'intérêt que le corps enseignant a envers l'utilisation de ce programme. L'échantillon se compose de 107 élèves âgés de 5 ans et 3 mois à 8 ans et 6 mois, répartis dans six groupes dont un groupe contrôle. Les cinq enseignantes des classes recevant l'intervention ainsi que l'auteure/animatrice du programme ont participé à des entrevues semi-structurées (avant et/ou après l'intervention). Les six enseignantes, y compris celle du groupe contrôle, ont complété l'*Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA; Achenbach & Rescorla, 2000, 2001) avant et après l'intervention. Les parents de 56 élèves issus de ces groupes ont également rempli ce questionnaire. Concernant les enfants ayant participé au programme de relaxation et de pleine conscience étalé sur 12 semaines consécutives, les résultats quantitatifs révèlent une diminution significative des problèmes d'attention (chez les élèves de maternelle), de l'anxiété (chez les élèves de première année) et des comportements agressifs (chez les élèves de maternelle et de première année). Ces résultats mettent en lumière la complémentarité des points de vue des enseignantes et des parents quant à l'efficacité de l'intervention effectuée auprès des élèves. Enfin, les résultats qualitatifs témoignent également de l'efficacité du programme *Arbre en cœur* pour favoriser la résilience scolaire des élèves.

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Contexte théorique.....	5
Facteurs qui influencent la réussite éducative .....	6
Mésosystème : école .....	8
Compétence du milieu .....	9
Climat en classe .....	9
Relation élèves-enseignant .....	10
Microsystème : famille .....	12
Niveau socioéconomique.....	13
Relation parents-enfant.....	13
Rôle des parents dans la réussite éducative des enfants .....	15
Ontosystème : élève.....	16
Problèmes d'attention .....	17
Anxiété.....	19
Comportements agressifs.....	21
Résilience.....	23
Résilience scolaire .....	23
Favoriser la résilience scolaire.....	24

Résilience assistée .....	25
Tuteur de résilience.....	26
Programme visant la promotion de la résilience.....	26
Relaxation et pleine conscience.....	27
Relaxation .....	28
Relaxation et attention .....	28
Relaxation et anxiété.....	32
Relaxation et comportements agressifs .....	33
Pleine conscience.....	34
Pleine conscience et attention.....	37
Pleine conscience et anxiété .....	39
Pleine conscience et comportements agressifs .....	40
Objectifs et hypothèses de recherche.....	44
Méthode .....	46
Type de recherche.....	47
Recherche préliminaire .....	48
Participants.....	49
Instruments de mesure .....	50
Questionnaires .....	51
Qualités psychométriques.....	54
ASEBA (6-18 ans).....	54
ASEBA (1½-5 ans).....	55

Entrevues semi-structurées .....	56
Déroulement.....	57
Rencontre d'information pour les enseignantes.....	58
Démarches officielles .....	59
Rencontres d'évaluation .....	59
Ateliers.....	61
Résultats.....	72
Analyses.....	73
Présentation des résultats .....	75
Résultats quantitatifs.....	75
Données issues du TRF .....	75
Groupe de maternelle.....	75
Groupe de première année.....	77
Données issues du PRF.....	78
Groupe de maternelle.....	78
Groupe contrôle .....	79
Groupe de première année.....	81
Résultats qualitatifs.....	83
Entrevues avec les enseignantes .....	83
Préintervention.....	83
Postintervention .....	85
Entrevue avec l'auteure du programme Arbre en cœur.....	91

Déroulement global .....	91
Défis rencontrés.....	92
Changements observés .....	93
Efficacité perçue.....	94
Discussion.....	96
Premier objectif.....	97
Problèmes d'attention .....	97
Anxiété.....	99
Comportements agressifs.....	102
Résilience.....	103
Deuxième objectif.....	104
Limites .....	108
Apports.....	111
Conclusion .....	112
Références.....	116
Appendice A. Certificat éthique .....	133
Appendice B. Feuille explicative du projet de recherche et formulaire de consentement.....	135



## Liste des tableaux

### Tableau

1	Différences de scores pré/postintervention au TRF (élèves de maternelle).....	76
2	Différences de scores pré/postintervention au TRF (élèves de première année) .....	78
3	Différences de scores pré/postintervention au PRF (élèves de maternelle).....	80
4	Différences de scores pré/postintervention au PRF (élèves de maternelle du groupe contrôle) .....	81
5	Différences de scores pré/postintervention au PRF (élèves de première année) .....	82

## **Remerciements**

Je souhaite remercier ma directrice de recherche, madame Colette Jourdan-Ionescu (professeure au Département de psychologie de l'Université du Québec à Trois-Rivières), qui m'a guidée et encouragée à chacune des étapes nécessaires à la réalisation de cette recherche doctorale. Je suis très reconnaissante d'avoir eu la chance de travailler sous sa supervision bienveillante.

J'aimerais également remercier Janis Meunier, mes parents (Gaétane Litalien et Bruno Pettigrew), ma sœur (Emmanuelle Litalien) et mon conjoint (Fabrice Rajaona) qui m'ont soutenue et incitée à persévérer lors des périodes difficiles. J'adresse aussi mes remerciements aux participants de la présente recherche (les élèves, les enseignantes, les parents et Manon Jean [auteure et animatrice]) qui ont rendu sa réalisation possible.

Finalement, je dédie mon essai doctoral à ma sœur (Nathalie Litalien Pettigrew, avril 1990-mai 2018) qui a été mon exemple de persévérance, de ténacité et de résilience.

## **Introduction**

Depuis quelques années, le concept de réussite éducative tend à remplacer celui de réussite scolaire. Dans cette perspective, la réussite des élèves est discutée en termes de progression des élèves et non en regard de l'obtention d'un diplôme. Autrement dit, la réussite éducative désigne les élèves qui parviennent à cheminer dans le système scolaire de manière continue et favorable, c'est-à-dire sans redoubler (Ministère de l'Éducation du Québec [MEQ], 2003). La capacité d'adaptation déployée par les élèves est aussi reconnue comme un indice de leur réussite éducative (Allès-Jardel, Monneraud, & Prospéri, 2001; Clerget, 2012; Galand, Philippot, & Frenay, 2006). L'adaptation scolaire réfère à « l'établissement de transactions relativement constructives entre un élève et son environnement scolaire » (Galand et al., 2006, p. 58). Entre autres, cela concerne la disposition des élèves à créer des liens positifs avec leurs pairs, leurs enseignants et l'ensemble des individus gravitant dans l'environnement scolaire (directeur, intervenants, surveillants, etc.).

Concrètement, en plus de devoir développer des habiletés relationnelles et sociales, les enfants doivent manifester des compétences associées à l'apprentissage et au travail (p. ex., porter attention aux consignes, faire preuve d'autonomie, finaliser leur tâche, etc.), et ce, dès l'entrée à la maternelle. Ils doivent également parvenir à gérer adéquatement leur attention et leurs réactions émotionnelles comme les manifestations

anxieuses et agressives (Howes, Matheson, & Hamilton, 1994; Jimerson, Carlson, Rotert, Egeland, & Sroufe, 1997).

Bien que plusieurs élèves parviennent à faire preuve de résilience scolaire (Bouteyre, 2008) et à progresser au sein du système éducatif en dépit des adversités qu'ils rencontrent, certains y parviennent plus difficilement et auraient avantage à développer des habiletés reconnues comme étant des facteurs de protection transadversités (Jourdan-Ionescu, 2008). Les programmes d'intervention basés sur la relaxation et la pleine conscience semblent être une avenue intéressante pour favoriser, chez les élèves, le déploiement ou la consolidation de qualités, d'attitudes et d'aptitudes personnelles reconnues comme étant des facteurs de protection susceptibles d'améliorer leur expérience éducative.

La présente étude a pour but de déterminer si la participation des élèves de maternelle et de première année au programme de relaxation et de pleine conscience *Arbre en cœur* peut favoriser leur résilience scolaire en contribuant à diminuer leurs problèmes d'attention, d'anxiété et de comportements agressifs. Cette recherche doctorale a aussi pour objectif d'explorer l'intérêt que le corps enseignant a envers l'utilisation des méthodes et des techniques issues de ce programme d'intervention afin de favoriser la réussite éducative des élèves.

Cette recherche est constituée de quatre chapitres. Le premier chapitre présente les facteurs de risque et de protection associés à la réussite éducative. Il aborde les éléments théoriques liés à la résilience scolaire et l'impact des interventions basées sur la relaxation ou la pleine conscience sur les problèmes d'attention, l'anxiété et les comportements agressifs des jeunes. Le second chapitre décrit la méthode utilisée dans la présente étude. Le troisième chapitre présente l'analyse des résultats. Les résultats sont discutés dans le quatrième chapitre qui inclut aussi les apports et les limites de la recherche. Il est suivi de la conclusion de ce travail doctoral.

## **Contexte théorique**

Le chapitre qui suit est subdivisé en quatre sections qui permettront de bien cerner la problématique de la présente recherche. La première section abordera les facteurs qui influencent la réussite éducative. La deuxième section présentera certaines considérations théoriques liées au concept de résilience et plus précisément à celui de résilience scolaire. La troisième section concernera les interventions basées sur la relaxation ou sur la pleine conscience et leur efficacité empirique sur les variables à l'étude. Enfin, la quatrième section précisera les objectifs et les hypothèses de cette recherche doctorale.

### **Facteurs qui influencent la réussite éducative**

Plusieurs facteurs de risque, c'est-à-dire des événements ou des conditions maximisant les probabilités que les enfants développent des difficultés cognitives, comportementales ou émotionnelles (Potvin, Fortin, Marcotte, Royer, & Deslandes, 2004), peuvent interférer avec leur adaptation scolaire et donc mener à leur échec scolaire. L'Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010), réalisée auprès d'enfants québécois de leur naissance à leur sixième année du primaire, avait pour objectif de « comprendre les trajectoires qui, pendant la petite enfance, conduisent au succès ou à l'échec lors du passage dans le système scolaire » (Desrosiers, Japel, Singh, & Tétreault, 2012, p. 1). L'échantillon initial comptait au-delà de 2000 enfants. Sur la base des données recueillies durant cette recherche, Paquette, Japel



et Paradis (2016) ont créé des trajectoires de vulnérabilité; ce qui a permis de mettre en évidence que les enfants appartenant au groupe considéré comme hautement vulnérable (présence de quatre facteurs de risque et plus) ont été plus nombreux à redoubler durant leur scolarité au primaire et ont eu des résultats nettement plus faibles aux examens ministériels en sixième année (comparativement à ceux dont la trajectoire de vulnérabilité était faible ou modérée). Ainsi, il apparaît que la présence de quatre facteurs de risque et plus augmente considérablement les probabilités que des difficultés d'adaptation surviennent. Ce résultat confirme les conclusions de Rutter (1981).

La *mésadaptation* et l'échec scolaire concernent un nombre considérable d'élèves, et ce, dès leur entrée à la maternelle. Les élèves qui rencontrent des difficultés lors du premier cycle du primaire sont prédisposés à l'abandon et à l'échec scolaire au secondaire (MEQ, 2003; Paquette et al., 2016). Il y a deux types d'échec scolaire : les « spécifiques » et les « non-spécifiques ». Les échecs scolaires spécifiques sont associés à des troubles d'apprentissage comme la dyscalculie, la dyslexie, la dysorthographe et le trouble déficitaire de l'attention (Mazeau, 2005), alors que les échecs scolaires non-spécifiques sont liés à des facteurs psychogènes et environnementaux qui compromettent le fonctionnement des élèves. Dans un cas comme dans l'autre, il importe d'aider les enfants à développer ou à mettre de l'avant les facteurs de protection susceptibles de limiter les répercussions de ces difficultés.

En effet, les facteurs de protection peuvent favoriser la réussite scolaire en modifiant ou en améliorant les réactions comportementales et affectives des enfants en situation d'adversité scolaire (Potvin et al., 2004). Évelyne Bouteyre (2008) mentionne que « les facteurs de protection sont le plus souvent présentés comme facilitant la résistance à l'adversité. Ils atténuent l'impact du stress et favorisent une adaptation de meilleure qualité » (p. 20).

Les facteurs de risque et de protection influencent de manière notable la réussite scolaire des élèves, d'où la pertinence de les aborder de façon plus détaillée (sans toutefois le faire de manière exhaustive) et selon une perspective écosystémique. Trois types de facteurs sont mis en évidence (ceux liés à l'école [mésosystème], au milieu familial [microsystème] et à l'élève [ontosystème]) (Talbot, 2006) et présentés ci-dessous.

### **Mésosystème : école**

Pour plusieurs enfants, l'arrivée à l'école est synonyme de changements majeurs. Effectivement, le passage de la garderie ou du milieu familial à l'environnement scolaire implique certains bouleversements (Birch & Ladd, 1997; Murray, 2008). Selon les particularités de ce nouvel espace de socialisation, les enfants parviendront ou non à s'y adapter. Entre autres, la compétence du milieu, le climat en classe et la relation élève-enseignant peuvent être des facteurs de risque ou de protection à cette adaptation.

**Compétence du milieu.** La compétence du milieu et de son personnel est un aspect qui peut favoriser la réussite éducative des élèves. Un milieu scolaire est reconnu comme compétent lorsqu'il parvient à répondre à sa principale mission qui est « d'accompagner l'enfant dans la maîtrise des apprentissages fondamentaux qui lui permettront d'accéder à tous les autres types d'apprentissage et seront des outils pour bien s'intégrer à la société, comprendre cette dernière et participer à son évolution » (Clerget, 2012, p. 11).

La compétence professionnelle des enseignants joue un rôle crucial dans la réussite des enfants (Clerget, 2012; Cody, 2001; Mallebay-Vacqueur, 2010). Cependant, elle ne semble plus se limiter à leur capacité de transmettre le contenu des diverses matières et d'adapter leur méthode au contexte et au groupe, mais couvre également celle d'implanter et de mettre en action des stratégies permettant de favoriser la santé mentale des élèves (Rothi, Leavey, & Best, 2008; Tardif & Lessard, 1999). D'ailleurs, la direction des écoles ainsi que les professionnels des services complémentaires sont invités à soutenir les enseignants dans leurs initiatives préventives adressées aux élèves (MEQ, 2003; Potvin et al., 2004).

**Climat en classe.** Bien que certains enseignants fassent preuve d'une plus grande efficacité dans la gestion de leur classe, malgré la présence d'élèves ayant des besoins particuliers (Archambault & Chouinard, 2009), la gestion de classe est considérée par les enseignants comme l'un des facteurs les plus problématiques dans leur profession

(Savaria, 2013). En effet, l'hétérogénéité des groupes peut constituer un défi de taille pour les enseignants qui tentent d'instaurer un climat de classe agréable et favorable aux apprentissages.

Il est reconnu que le comportement, le fonctionnement et la satisfaction des élèves varient selon le climat présent au sein de leur classe. Un climat en classe négatif (facteur de risque) est associé à une probabilité accrue que les manifestations liées aux troubles de l'attention et du comportement émergent (Potvin et al., 2004). L'inverse semble tout aussi plausible : les comportements dérangeants des élèves peuvent teinter négativement l'ambiance de la classe (Potvin et al., 2004). Outre le comportement des élèves et les capacités de gestion de l'enseignant, il semble que la relation élèves-enseignant ait aussi une influence sur le climat de classe. D'ailleurs, un climat de classe positif (facteur de protection) peut être favorisé par une relation élèves-enseignant constructive.

**Relation élèves-enseignant.** Lorsqu'ils commencent l'école, les élèves ont tendance à percevoir leur enseignant comme une alternative à leur figure d'attachement parentale, ce qui peut expliquer les sentiments généralement positifs qu'ils entretiennent envers lui (Lynch & Cicchetti, 1997). Aussi, une grande majorité des enseignants « font une évaluation favorable de la dimension positive de leur relation [avec leurs jeunes élèves] » (Desrosiers et al., 2012, p. 16). Cependant, lorsque les enfants deviennent plus âgés, ils font une évaluation moins favorable de leur relation avec leur enseignant et inversement. Ce constat est problématique considérant que le type de relation que les

élèves entretiennent avec leur enseignant a un impact sur leur adaptation scolaire et sociale (Pianta & Stuhlman, 2004). Une relation positive agit à titre de facteur de protection, car elle contribue à ce que les enfants soient plus motivés, participent davantage en classe, réussissent mieux aux examens et aient de meilleures compétences sociales (Hamre & Pianta, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox, & Bradley, 2002).

Plusieurs facteurs peuvent influencer la qualité de la relation élèves-enseignant. Notons les aptitudes sociales et scolaires des élèves et les comportements qu'ils manifestent en classe : les élèves qui ont des problèmes de comportements intériorisés et extériorisés auraient tendance à développer des relations élèves-enseignant moins positives (Desrosiers et al., 2012; Maldonado-Carreño, 2005). De plus, il est admis que les enseignants ayant de meilleures compétences émotionnelles et sociales sont mieux outillés pour créer une relation de soutien avec leurs élèves; ce qui contribue à leurs apprentissages (Jennings & Greenberg, 2009). Les enseignants ayant une meilleure estime de soi et une plus grande confiance professionnelle (Clerget, 2012) ont un impact plus positif sur la performance et la persévérance scolaire des écoliers (Potvin et al., 2004).

Il convient de mentionner que les enseignants doivent faire face à des attentes, tant en provenance des directions d'école, des parents, que des enfants (MacTavish & Kolb, 2006). Cela peut susciter ou exacerber leur sentiment subjectif de stress. À cet égard, les enseignants qui rencontrent plusieurs stressseurs dans le cadre de leur profession seraient

moins motivés, moins dynamiques et plus à risque de vivre un épuisement professionnel (Kokkinos, 2007). Le sentiment d'efficacité personnelle des enseignants aurait également des répercussions importantes sur la relation élèves-enseignant et, par le fait même, sur la réussite des écoliers. Un faible sentiment d'efficacité personnelle constituerait un facteur de risque. Effectivement, les professeurs dont le sentiment d'efficacité personnelle est faible se sentent davantage énervés et stressés par les problèmes de comportement des élèves; ce qui les incite à adopter des attitudes plus punitives et restrictives envers ces derniers. Ils sont également moins portés à offrir du soutien affectif à leurs élèves (Gordon, 2001).

Considérant les informations précédentes, la réussite éducative des élèves semble être influencée positivement ou négativement par la compétence du milieu scolaire, le climat en classe et la relation que les élèves entretiennent avec leur enseignant.

### **Microsystème : famille**

Bien que l'école ait un rôle déterminant auprès des enfants dans l'acquisition des connaissances nécessaires à leur progression dans la société, la sphère familiale demeure le premier lieu d'apprentissage des enfants. En fonction de certaines particularités relatives au contexte familial, celui-ci peut constituer un facteur de risque ou de protection pour la réussite éducative des jeunes. Dans l'étude menée par Pourtois et Desmet (1989), la variable de l'adaptation scolaire des enfants âgés de 7 ans a été expliquée à 84 % par les réalités familiales; ce qui démontre la forte influence que

détient le milieu familial sur le cheminement scolaire des élèves (CRIRES-FECS, 1992). Il importe donc de considérer les facteurs familiaux dans l'étude de la réussite éducative des élèves du primaire (Paquette et al., 2016). Le niveau socioéconomique, le type de relation entre l'enfant et ses parents et l'implication des parents dans la sphère scolaire sont autant de facteurs liés à la sphère familiale pouvant avoir un impact sur l'ajustement scolaire des enfants.

**Niveau socioéconomique.** Plusieurs recherches ont démontré un lien corrélational entre le niveau socioéconomique des familles et l'ajustement scolaire des enfants (Duncan & Brooks-Gunn, 2000; NICHD & ECCRN, 2005; Pagani, Boulerice, Vitaro, & Tremblay, 1999; Sirin, 2005). Entre autres, les données de l'ÉLDEQ ont mis en évidence que le niveau du revenu familial permet de prédire la performance des enfants âgés d'environ 10 ans à un test de vocabulaire et à une tâche de numération (Desrosiers et al., 2012). Pour sa part, Hammes (2014) a fait la démonstration que, malgré le contexte de pauvreté dans lequel ils vivent, les élèves de maternelle qui ont de bonnes habiletés sociales, moins de comportements agressifs et un quotient intellectuel (QI) plus élevé que leurs pairs et dont les parents ont un niveau de stress parental plus faible font preuve de résilience et parviennent à réussir à la fin de leur première année du primaire.

**Relation parents-enfant.** Le milieu familial est le premier système de socialisation des enfants : c'est dans cette structure qu'ils apprennent à interagir avec autrui et à développer leurs habiletés d'identification et de gestion émotionnelle. C'est aussi à

l'intérieur du contexte familial que les enfants commencent à développer leur identité, leur estime de soi et leur sentiment de sécurité personnelle et relationnelle (Hammes, 2014). Jacobsen, Edelstein et Hofmann (1994) ont révélé qu'un attachement sécurisé est un facteur qui prédit significativement les capacités de raisonnement déductif et la motivation scolaire des enfants âgés de 7 à 15 ans. L'attachement sécurisé des enfants est également associé à moins de comportements nuisibles, à de meilleures compétences de résolution de conflits (Wartner, Grossmann, Fremmer-Bombik, & Suess, 1994) et à une plus grande aptitude à verbaliser leurs besoins et leurs émotions (Moss, Bureau, Cyr, Mongeau, & St-Laurent, 2004). Ainsi, il convient de mentionner qu'un attachement sécurisé est un facteur de protection pour la réussite éducative des enfants en contribuant à leur ajustement socioémotionnel et scolaire (Moss, Rousseau, Parent, St-Laurent, & Saintonge, 1998).

Les pratiques éducatives parentales ont aussi des répercussions sur la capacité des enfants à s'adapter à leur environnement scolaire (National Institute of Child Health and Human Development, 2004). Plus précisément, il y a une association positive entre les pratiques parentales intrusives et contrôlantes et les problèmes d'attention et de comportement extériorisés des élèves (Gadeyne, Ghesquiere, & Onghena, 2004; Hammes, 2014). À l'inverse, une éducation *souple*, ou de style *démocratique* (Bonin, 2013; Maccoby & Martin, 1983) est associée à une bonne adaptation scolaire (Pourtois & Desmet, 1989). Les parents qui apprennent à leurs enfants à tolérer les limites et à respecter les règles en vigueur tout en ayant une attitude chaleureuse et de tolérance



envers eux leur transmettent de meilleures chances de s'adapter dans le contexte scolaire et donc d'y évoluer positivement (Clerget, 2012; Potvin et al., 2004).

**Rôle des parents dans la réussite éducative des enfants.** Pour favoriser la réussite éducative des enfants, l'essentiel du rôle parental ne se situe pas dans la transmission du savoir scolaire, mais davantage dans l'assistance portée à l'enfant dans le développement de ses forces internes comme un sentiment de sécurité affective, une bonne estime personnelle, une bonne confiance en soi et des capacités d'autorégulation (Clerget, 2012). Le manque d'estime de soi est l'un des facteurs de risque les plus importants pour développer des difficultés scolaires. Les enfants ayant une faible estime d'eux-mêmes ont tendance à croire qu'ils n'ont pas les aptitudes pour réaliser les tâches qui leur sont demandées et sont donc plus susceptibles de présenter de l'anxiété de performance (Clerget, 2012). Dans le même sens, les enfants qui n'ont pas une bonne confiance en eux ne croient pas en leur capacité d'affronter adéquatement les situations du quotidien. Ainsi, ils peuvent se limiter dans leur prise d'initiatives et anticiper des échecs au lieu de visualiser leur réussite (Clerget, 2012).

Toujours en vue de favoriser la réussite éducative des élèves, il est important que les parents développent une relation de collaboration avec l'école et inversement. Lorsque les professionnels scolaires considèrent les parents comme des partenaires, ils favorisent leur engagement et contribuent à ce qu'ils aient une vision plus positive de l'école. D'ailleurs, le MEQ (2003) affirme que le partenariat entre le milieu scolaire et le milieu

familial est un facteur de protection contre les difficultés scolaires non négligeable tout comme certaines caractéristiques propres aux élèves (Desombre, Delelis, Antoine, Lachal, Gaillet, & Urban, 2010).

### **Ontosystème : élève**

La manière dont les enfants se construisent psychologiquement et affectivement a des conséquences sur leurs habiletés sociales, leur capacité à générer des stratégies d'adaptation efficaces et leur sentiment d'autoefficacité. Ces trois éléments, à leur tour, ont des répercussions sur leur réussite éducative (Potvin et al., 2004; Rimm-Kaufmann, Pianta, & Cox, 2000; Trudel, Breton, & Puentes-Neuman, 2007).

Les troubles psychologiques internalisés et externalisés sont considérés comme des facteurs de risque liés à la *mésadaptation* scolaire (MEQ, 2003). Les troubles internalisés les plus fréquents sont les phobies spécifiques, les plaintes somatiques, le trouble d'anxiété de séparation, le trouble d'anxiété généralisée et l'épisode dépressif majeur (Allès-Jardel et al., 2001; Deplus, Lahaye, & Philippot, 2014). Ces troubles perturbent considérablement les enfants qui les présentent. Toutefois, étant vécus intérieurement, ils peuvent rester longuement méconnus de leur entourage. À l'inverse, les troubles extériorisés (p. ex., le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDA/H], le trouble d'opposition, le trouble des conduites et les comportements agressifs [Allès-Jardel et al., 2001; Deplus et al., 2014]) sont réputés pour déranger les parents et les enseignants des élèves qui en souffrent. Ces troubles

(intérieurisés et extérieurisés) sont les plus fréquents chez les élèves du primaire (Allès-Jardel et al., 2001) et méritent donc une attention particulière.

**Problèmes d'attention.** L'attention est régulièrement définie comme la sélection et le maintien dans la conscience d'un stimulus externe ou interne (p. ex., une pensée) (Siéroff, 2002). Les difficultés d'attention sont l'une des problématiques les plus souvent citées en contexte scolaire. Elles se manifestent chez les enfants par la difficulté à se concentrer, à suivre des consignes, à planifier, à amorcer une tâche et à persévérer dans celle-ci (Gendron, 2014). Elles sont régulièrement associées au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (Gordon, Mettelman, & Irwin, 1994) dont la prévalence est élevée durant l'enfance (Polanczyk, de Lima, Horta, Biederman, & Rohde, 2007), variant de 3 à 7 % (Classi, Milton, Ward, Sarsour, & Johnston, 2012). Ce trouble, lié à une condition neurologique particulière (Classi et al., 2012; Clerget, 2012), est caractérisé par la présence d'agitation motrice, d'impulsivité et d'une incapacité à maintenir son attention. Parfois, l'hyperactivité et l'impulsivité prennent le dessus, alors que d'autres fois c'est l'inattention qui sera en avant plan dans le trouble (Clerget, 2012).

Gendron (2014) mentionne que les symptômes d'inattention ont davantage de répercussions sur les acquis scolaires des enfants que leur hyperactivité ou leur impulsivité. Effectivement, les problèmes d'attention (incapacité à demeurer concentré pendant une période de temps prolongée et à inhiber l'interférence des stimuli non pertinents [Hale & Lewis, 1979]), qu'ils soient associés ou non à l'hyperactivité ou

l'impulsivité, nuisent au développement des fonctions cognitives complexes. Autrement dit, ils interfèrent avec l'intégration de l'information sélectionnée, les différents processus mnésiques et la programmation des réponses comportementales et motrices (Crottaz-Herbette, 2001). Ainsi, ils affectent également les progrès scolaires normalement attendus chez les enfants (Commodari & Guarnera, 2005; Wua & Shur-Fen Gau, 2013). Certains auteurs ont mis en évidence le fait qu'indépendamment du QI, des enfants ayant des problèmes d'attention peuvent se retrouver en échec scolaire (Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1997; Polderman, Boomsma, Bartels, Verhulst, & Huizink, 2010). Alors, bien qu'un enfant puisse avoir de bonnes capacités intellectuelles, les limites engendrées par les problèmes d'attention peuvent induire chez lui des difficultés d'écriture, de lecture et d'arithmétique (Commodari & Guarnera, 2005) et donc diminuer considérablement son rendement scolaire (Clerget, 2012).

Les déficits attentionnels peuvent aussi entraîner une baisse de l'estime de soi, des défis relationnels et des problèmes de comportement en classe (Bastin & Deroux, 2007). Toutefois, selon Fergusson et al. (1997), les problèmes d'attention ont des impacts négatifs sur le rendement scolaire même lorsqu'ils surviennent en l'absence de problèmes de comportement. Au regard de ces informations, plusieurs auteurs rappellent la pertinence d'intervenir précocement pour bonifier le potentiel attentionnel des élèves (Rouillard, Chartrand, & Chevalier, 2006).

**Anxiété.** L'anxiété peut prendre différentes formes, allant de sentiments anxieux normaux – ceux qui préparent les enfants à réagir physiquement et psychologiquement à un danger pouvant nuire à leur sécurité ou à leur bien-être (Barlow, 2002) – à des troubles psychologiques graves. Elle peut se manifester sur les plans comportemental (évitement), cognitif (fausses interprétations et ruminations), affectif (sentiments de peur) et physiologique (réactions somatiques aiguës ou chroniques) (Wahl & Madelin-Mitjaville, 2007).

Durmusoğlu Saltali et Erbay (2013) se sont intéressés aux situations considérées comme stressantes pour les élèves qui expérimentent leurs premières journées à la maternelle, à la manière dont ils réagissent à ces situations et aux stratégies des enseignants pour accompagner les élèves lors de ces événements. Les chercheurs ont donc mené des entrevues semi-structurées auprès de 45 enseignants en maternelle. Les résultats ont révélé, entre autres, que les élèves manifestent leur stress soit en pleurant, en refusant de participer aux activités, en étant introvertis, en agissant agressivement ou en refusant que leur mère quitte l'école. Des résultats similaires ont été obtenus dans l'étude de Murray et Harrison (2005) qui, elle, s'est intéressée au point de vue des enfants.

Selon Costello et Angold (1995), les troubles anxieux sont les plus communs durant l'enfance et l'adolescence avec une prévalence variant de 5,7 à 17,7 %. Néanmoins, la proportion des élèves qui reçoivent de l'aide professionnelle liée à leurs symptômes

anxieux est faible (Essau, Conradt, & Petermann, 2000; Tamayo, 2013). Ceci s'explique en partie par le manque d'aptitudes qu'ont les adultes gravitant autour des enfants pour reconnaître les signes annonciateurs de leur anxiété comme se ronger les ongles, rêvasser de manière excessive ou être irritables (Comer & Kendall, 2004).

L'anxiété peut nuire à la capacité de concentration des élèves : les enfants qui sont préoccupés par leurs pensées et leurs craintes ou par les signes physiologiques de leur anxiété (cœur qui palpite, mains moites, etc.) peuvent manquer les informations présentées par leur enseignant (p. ex., les instructions pour remplir leur tâche ou compléter leurs devoirs) ou même, oublier de répondre à certaines questions lors de leurs examens. L'anxiété peut également nuire à la capacité de traitement de l'information et au fonctionnement de la mémoire des enfants (Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn, Denton, & Taylor, 2013; Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn, & Stuebing, 2012). Plus précisément, la mémoire de travail des enfants anxieux est limitée. En d'autres mots, ils encodent (assimilent) difficilement les nouvelles informations et peinent donc à apprendre leurs leçons (Tamayo, 2013).

Le lien entre l'anxiété et la réussite académique des élèves a été étudié par plusieurs chercheurs dont Ialongo, Edelson, Werthamer-Larsson, Crockett et Kellam (1994). Ceux-ci ont évalué 684 élèves à l'automne et au printemps de leur première année du primaire. Les résultats ont démontré que les enfants dont le niveau d'anxiété était le plus

élevé à l'automne étaient nettement plus susceptibles d'être dans le quartile le plus faible en lecture au printemps.

Considérant le caractère contagieux de l'anxiété chez les enfants (Serra Poirier, 2015) et son impact majeur sur leur cheminement scolaire, il apparaît primordial que les enseignants soient informés de cette problématique en plus de savoir comment la prendre en charge adéquatement (Tamayo, 2013).

**Comportements agressifs.** Les enfants qui manifestent des comportements agressifs (p. ex., crier, blesser les autres, détruire des objets, etc.) dès le premier cycle du primaire présentent un risque accru d'avoir des difficultés scolaires (Bierman et al., 2013). Les problèmes d'attention, le faible QI et les difficultés de lecture observés en comorbidité chez ces enfants contribuent à leur mauvais ajustement scolaire (Maguin, Loeber, & LeMahieu, 1993). Les enfants qui présentent des comportements agressifs à l'école peuvent manifester des lacunes en ce qui concerne la régulation et la reconnaissance de leurs émotions (Denham et al., 2003). Ils ont aussi tendance à désobéir à leur enseignant et à développer avec eux des relations conflictuelles (Settanni, Longobardi, Sclavo, Fraire, & Prino, 2015). Stipek et Miles (2008) ont mis en évidence que ces relations conflictuelles, entre les élèves agressifs et leur enseignant, contribuent à ce que ces enfants soient moins engagés dans leurs activités scolaires et soient donc davantage exposés aux échecs scolaires. Inversement, Galand et al. (2006) ont démontré que des relations élèves-enseignant de qualité ont un effet positif sur les élèves agressifs.

Selon certains auteurs, les élèves agressifs entretiennent des relations tendues avec les autres élèves (Bierman et al., 2013). Une étude effectuée au Japon par Yamasaki et Nishida (2009) avait pour but d'observer les liens entre trois types d'agression (réactive-expressive [physique et verbale], réactive-inexpressive [hostilité] et proactive-relationnelle [briser des relations humaines en faisant circuler des rumeurs par exemple]) et les relations avec les pairs chez 1581 élèves japonais au primaire. Les résultats ont démontré que les enfants dont l'agression est réactive-inexpressive, c'est-à-dire ceux qui font preuve d'hostilité, ont de moins bonnes relations amicales.

En plus d'avoir des répercussions sur les relations que les enfants entretiennent avec leur entourage, il appert que les comportements agressifs peuvent précéder l'apparition de symptômes dépressifs comme démontré lors d'une étude longitudinale menée auprès de jeunes adolescents (Van der Giessen et al., 2013). Les auteurs de cette recherche proposent d'avoir comme cible d'intervention les conduites agressives afin de prévenir les symptômes dépressifs ultérieurs des élèves. Ils conseillent également d'effectuer des interventions de type préventif, et ce, le plus tôt possible dans le cheminement scolaire des élèves étant donné le caractère persistant de ces difficultés. Dans le même ordre d'idée, les comportements agressifs chez les enfants peuvent aussi être une manifestation d'un trouble dépressif sous-jacent (Doyen & Isnard, 1996).

Plusieurs facteurs de risque et de protection associés à la réussite éducative des enfants ont été présentés dans cette section. Toutefois, il convient de mentionner que ce



ne sont pas tous les enfants qui présentent l'un ou plusieurs de ces facteurs de risque qui échoueront et, inversement, ce ne sont pas tous les enfants qui présentent l'un ou plusieurs de ces facteurs de protection qui réussiront. La réussite éducative semble intimement liée au concept de résilience et, plus précisément, à celui de résilience scolaire, qui sera discuté dans la prochaine section.

### **Résilience**

Certains auteurs perçoivent la résilience comme un processus dynamique à travers lequel les enfants s'appuient sur leur environnement (Leroux, 2009) ou mettent de l'avant leurs aptitudes individuelles, ce qui leur permet de se développer normalement, malgré les adversités qu'ils rencontrent (Anaut, 2006; Bonnano, 2004). Dans cette optique, la résilience n'apparaît pas comme une caractéristique en soi que les enfants ont ou n'ont pas, mais bien comme un potentiel présent en chacun d'eux (Manciaux, 2001). Ce potentiel de résilience émerge des interactions entre les enfants, leur famille et leur environnement social. Il peut se présenter dans certaines circonstances ou à certains moments alors qu'il peut ne pas s'afficher dans d'autres contextes (Anaut, 2006; Quintard, 2017). Autrement dit, « une personne peut être résiliente à l'école et vulnérable dans d'autres domaines de sa vie » (Anaut, 2006, p. 37).

### **Résilience scolaire**

La résilience scolaire a été définie par Bouteyre en 2008 comme étant le « fait qu'un enfant poursuive "normalement" sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui

l'accablent, il devrait échouer » (p. 35). Pour plusieurs, le terme résilience est implicitement associé à la capacité des individus à « rebondir » en dépit des situations troublantes qu'ils ont vécues telles que la pauvreté extrême, les catastrophes naturelles, la violence, etc. (Garmezy, 1991). Cependant, Ionescu (2006) a proposé d'élargir le concept de résilience aux inconvénients de la vie quotidienne (disputes avec les pairs, résultats d'examen décevant, tensions familiales, pression du temps, etc.) considérant que le cumul de celles-ci a une incidence sur le bien-être psychologique de ceux qui les vivent. Ainsi, bien que certains élèves n'aient pas vécu de situations d'adversité ayant un très haut potentiel traumatique, il est possible de les considérer comme étant résilients sur le plan scolaire s'ils parviennent à avoir un cheminement scolaire positif malgré leurs tracasseries du quotidien. Ceci s'applique également lorsqu'il s'agit de difficultés propres aux enfants (comme l'anxiété, les problèmes d'attention, les difficultés de régulation émotionnelle, etc.) malgré lesquelles ils parviennent à déployer leurs potentialités et à progresser dans leur environnement scolaire (Garmezy, 1991).

**Favoriser la résilience scolaire.** La résilience en tant que processus dynamique implique une interaction entre les facteurs de risque et les facteurs de protection. Il s'agit d'un processus résilient lorsque l'intervention des facteurs de protection a pour conséquence une diminution des effets associés aux facteurs de risque ou à l'adversité (Anaut, 2006; Bouteyre, 2008). Ainsi, Mayhew et Mayhew (2001) suggèrent qu'il serait plus avantageux de favoriser la résilience des enfants en les aidant à miser sur leurs

ressources personnelles et environnementales au lieu de tenter d'éliminer les facteurs de risque.

L'environnement scolaire peut participer au développement de la résilience des élèves de différentes manières. Il s'agit d'un endroit où les enfants ont la possibilité de développer leur créativité, leurs habiletés cognitives et psychoaffectives et leurs compétences sociales (Anaut, 2006). De plus, à travers maintes réalisations de différentes natures, les enfants peuvent développer leur sentiment de compétence, leur confiance en eux et leur estime personnelle (Anaut, 2006). L'école est également un lieu où les contacts interpersonnels sont valorisés et supportés. Effectivement, les enfants ont la possibilité de créer des liens affectifs positifs avec leurs pairs, leurs enseignants et d'autres adultes significatifs (Anaut, 2006). Comme les enfants fréquentent leur établissement scolaire une majeure partie de leur journée, cette période devient une opportunité surprenante de promotion de la résilience (Bouteyre, 2008).

### **Résilience assistée**

Le terme « résilience assistée », introduit par Ionescu (2004), fait référence à l'intervention de professionnels de la santé mentale auprès des individus dans l'intention d'accompagner ces derniers dans la construction de leur résilience. L'auteur insiste sur l'adjectif « assisté » afin de souligner l'importance que ce soit les personnes confrontées à une situation d'adversité qui demeurent responsables de leur processus de résilience,

alors que les professionnels ne s'en tiennent qu'à les soutenir et les guider à travers celui-ci.

**Tuteur de résilience.** Il n'est pas nécessaire d'être un professionnel de la santé mentale pour accompagner des personnes à risque, en l'occurrence des enfants, à développer ou renforcer leur résilience. Dans le contexte scolaire, les enseignants ont régulièrement un rôle de « tuteur de résilience » (Cyrulnik, 2004). Cela signifie qu'à travers les interactions qu'ils ont avec leurs élèves, ils contribuent à ce que ceux-ci parviennent à une adaptation réussie malgré les difficultés qu'ils rencontrent. Cela peut se faire consciemment comme lorsqu'ils encouragent, aident et soutiennent les élèves ou de manière moins consciente comme lorsque les élèves s'identifient à eux et intériorisent des attitudes ou des qualités reconnues comme étant des facteurs de protection (Anaut, 2006; Bouteyre, 2008; Quintard, 2017). Outre les enseignants, les tuteurs de résilience dans l'environnement scolaire peuvent être d'autres élèves, des membres du personnel, un entraîneur sportif ou tout autre adulte significatif (Anaut, 2006). Ce qui apparaît essentiel, c'est que les enfants puissent se sentir liés à une autre personne ayant une fonction d'étayage (Quintard, 2017).

**Programme visant la promotion de la résilience.** La pratique de la résilience assistée peut s'appliquer dans des programmes destinés à la promotion de la résilience. Ceux-ci s'inspirent régulièrement des interventions basées sur les forces dont les caractéristiques sont multiples (Maton et al., 2004). Par exemple, elles visent le

déploiement des potentialités pouvant réduire les probabilités que des problèmes surviennent; elles mettent l'accent sur les émotions, les cognitions et les comportements souhaitables; elles font la promotion du bien-être et de la santé auprès des enfants et elles misent sur les forces des enfants, des enseignants et de l'environnement dans lequel ils évoluent (Ionescu, 2011).

La résilience assistée s'inscrit fréquemment dans une intervention de type préventif (Ionescu, 2011). Ainsi, elle s'insère dans les programmes misant sur la prévention. Ces derniers se divisent en trois niveaux (primaire, secondaire et tertiaire) et peuvent soit prévenir l'apparition des troubles, arrêter leur développement ou empêcher leur aggravation ou leur réapparition (Wenar & Kerig, 2000).

Selon Anaut (2006), les établissements scolaires sont des lieux propices à la mise en place de programmes visant la promotion de la résilience parce qu'ils permettent aux enfants de faire de multiples expériences à travers lesquelles ils peuvent développer des qualités et aptitudes reconnues comme étant des facteurs de protection.

### **Relaxation et pleine conscience**

La relaxation et la pleine conscience sont reconnues pour susciter des bienfaits corporels et psychologiques chez ceux qui les pratiquent.

## **Relaxation**

La relaxation a été définie comme étant une « détente volontaire du tonus musculaire s'accompagnant d'une sensation de repos » (Sillamy, 2010, p. 237). C'est une méthode dont le but est d'obtenir une détente physique et mentale afin de calmer les tensions internes et de soutenir l'équilibre mental de la personne. Plusieurs méthodes de relaxation sont présentées dans la littérature et leur efficacité sur le bien-être physique ou psychologique a été démontrée par de multiples chercheurs (Jacobson, 1938; Kanji & Ernst, 2000; Lark, 2003).

**Relaxation et attention.** La relaxation s'avère efficace auprès d'enfants ayant des troubles psychosomatiques, des migraines, des troubles psychotiques, des troubles psychomoteurs, des angoisses, des phobies et de l'asthme (Bergès-Bounes & Lauras-Petit, 2006; Chiang, Maa, Huang, Tseng, & Hsueh, 2009). Selon Chevalier et Simard (2006), la relaxation est également bénéfique pour améliorer l'attention sélective et la capacité d'inhibition et pour réduire les symptômes d'inattention et d'hyperactivité chez des enfants d'âge préscolaire. Harrison, Manocha et Rubia (2004) sont parvenus à des conclusions similaires dans leur recherche ayant pour but d'évaluer un programme de méditation de Sahaja yoga pratiquée deux fois par semaine pendant 90 minutes par des enfants présentant un TDA/H et les membres de leur famille. Ces enfants (N = 48) étaient majoritairement des garçons (G = 41, F = 7) âgés de 4 à 12 ans. Trente et un (31) d'entre eux ont poursuivi leur médication pendant les six semaines d'expérimentation. Plusieurs instruments de mesure ont servi à la collecte des données : 1) questionnaire de

Conners (1997) pour les parents et l'enseignant; 2) questionnaire qui évalue si les parents ont perçu que la méditation avait été bénéfique pour eux-mêmes et pour leur enfant et si elle avait changé la relation qu'ils avaient avec lui; 3) questionnaire sur des indicateurs d'estime de soi (Burnett, 1998); 4) questionnaire abrégé d'autoévaluation et d'autodescription (Burnett, 1994); 5) échelle de vocabulaire en images *Peabody* (3<sup>e</sup> éd.) (Dunn & Dunn, 1997); 6) échelle de la relation parent-enfant; et 7) entrevue avec les parents et les enfants pour connaître leur appréciation du programme. Les résultats de cette étude ont principalement démontré une diminution significative, à la suite du programme, de l'inattention, de l'hyperactivité et de l'impulsivité. Dans leur environnement scolaire, les enfants semblaient davantage en mesure de se concentrer. Les résultats révèlent également une diminution de leur niveau d'anxiété, une amélioration de leur sommeil, une augmentation de leur confiance en eux et de leurs habiletés sociales. Les chercheurs notent aussi une réduction des conflits familiaux et avec les pairs.

À l'inverse, les résultats de Brouillette (2008) ne permettent pas de démontrer que la participation à un programme de yoga améliore les fonctions cognitives (attention soutenue, attention sélective et capacités d'inhibition) et les comportements d'hyperactivité d'enfants au préscolaire. Plus précisément, le programme énergétique de yoga a été conçu spécifiquement pour s'adresser à des enfants âgés de 5 à 7 ans. Un groupe de 19 enfants âgés de 5 à 6 ans a bénéficié de 4 séances de yoga de 30 minutes par semaine, et ce, pendant 12 semaines. Un autre groupe de 19 élèves en attente de

l'intervention a constitué le groupe contrôle. Les deux groupes ont été évalués en prétest et en posttest dans différentes tâches d'attention sélective et d'attention soutenue alors que deux questionnaires, complétés par les professeurs, ont permis d'évaluer les comportements d'inattention et d'hyperactivité des élèves. Bien qu'il n'y ait pas eu de différences significatives en ce qui concerne ces variables entre les élèves du groupe expérimental et ceux du groupe témoin, l'auteure a souligné que les comportements d'inattention des élèves ayant participé au programme n'ont pas augmenté; ce qui fut le cas de ceux du groupe contrôle (Brouillette, 2008).

Harrell (1999) a examiné l'efficacité de deux techniques de relaxation (relaxation musculaire progressive et *internal focusing*) pour améliorer le comportement des élèves, augmenter leur attention et réduire leur anxiété. Trente-sept (37) élèves en troisième année du primaire étaient répartis dans trois groupes : relaxation musculaire progressive, *internal focusing* et groupe contrôle. Les enseignants des deux groupes de relaxation ont animé des séances de 20 minutes (10 minutes de relaxation et 10 minutes pour compléter un journal de bord), et ce, deux fois par jour durant une période de quatre semaines. Sept mesures différentes ont été utilisées : 1) le *State-Trait Anxiety Inventory for Children* (STAIC) qui permet aux élèves d'évaluer leur niveau de détresse perçue en relation avec les défis quotidiens; 2) le *Life Events and Circumstance Measure* qui mesure l'impact psychologique des événements de vie stressants sur les enfants; 3) Le *Child Behavior Checklist* (CBCL) qui permet au parent d'évaluer le comportement de son enfant sur une échelle Likert à trois points; 4) le *Teacher's Report Form* (TRF) questionnaire qui



permet à l'enseignant d'évaluer le comportement de son élève sur une échelle Likert à trois points; 5) le *Classroom Behavior Incident Checklist* qui permet d'observer le comportement des élèves; 6) le journal de bord qui permet de recueillir auprès de l'élève un aperçu introspectif de son expérience lors de l'intervention; et 7) l'entrevue auprès des enseignants qui permet d'avoir leur opinion sur la faisabilité de l'utilisation d'une technique de réduction du stress dans la classe. Les résultats quantitatifs (questionnaires) et qualitatifs (journaux de bord et entrevues) de cette recherche ont révélé que les comportements sociaux inadaptés et le niveau d'anxiété des élèves dans le groupe *internal focusing* ont augmenté, alors que les enfants dans le groupe de relaxation musculaire progressive ont vu diminuer leurs problèmes de comportements agressifs, leurs problèmes d'attention, leurs problèmes sociaux et leur niveau d'anxiété/dépression. Aucun changement significatif n'a été observé dans le groupe contrôle. Toutefois, les enseignants des deux groupes expérimentaux ont rapporté que leur intervention respective leur a semblé bénéfique, tant pour leurs élèves que pour eux-mêmes, et pouvait facilement être intégrée dans les activités quotidiennes de leur classe.

Chacune de ces études révèle des limites ayant pu avoir une incidence sur les résultats obtenus. Parmi celles-ci, Harrison et al. (2004) mentionnent la taille réduite de leur échantillon et l'absence d'un groupe contrôle. Brouillette (2008), pour sa part, évoque la complexité du langage utilisé par les enseignants de yoga, la non-équivalence des groupes sur plusieurs mesures lors du prétest et l'absence d'outils de mesure qualitatifs. Harrell (1999) souligne la durée limitée de l'intervention (quatre semaines) et

le double rôle des enseignants ayant participé à la recherche : c'est-à-dire formateur et évaluateur de leurs élèves respectifs étant donné que les classes (groupes) sont demeurées intactes. Malgré ces limites, les trois études précédentes démontrent que les problèmes d'attention peuvent être réduits ou stabilisés à la suite d'une intervention basée sur la relaxation.

**Relaxation et anxiété.** Dans son travail de recherche, Shenese (2013) a émis l'hypothèse que les adultes ayant utilisé la technique du *body Scan*<sup>1</sup> allaient démontrer à la suite de l'intervention une diminution de leur anxiété plus importante que ceux ayant utilisé la technique de relaxation musculaire progressive ou étant assignés au groupe contrôle. Cette hypothèse n'a pas été validée, car le niveau d'anxiété des participants a diminué significativement tel que mesuré en postintervention dans chacun des groupes. Selon Shenese, cela signifie que les trois interventions permettent de diminuer le niveau d'anxiété de manière équivalente. Le manque de neutralité de la condition contrôle a été soulevé dans les limites de cette recherche. Effectivement, les participants du groupe contrôle ont reçu l'indication de respirer profondément, toutes les 10 minutes pour un total de 40 minutes, et de se détendre comme ils se détendent et méditent habituellement. Toujours selon Shenese, il est possible que les instructions données dans cette condition aient été réellement thérapeutiques et aient influencé les niveaux de stress; ce qui s'est avéré un résultat intéressant de cette recherche.

---

<sup>1</sup> Exercice qui consiste à se concentrer sur différentes régions du corps durant lequel l'accent est mis sur la respiration; ce qui permet au souffle de circuler à l'intérieur et à l'extérieur de chaque région du corps et de laisser tomber toute tension, pensée ou image associée à une certaine région du corps (Kabat-Zinn, 1990).

**Relaxation et comportements agressifs.** Les études portant sur l'impact de la relaxation ont également mis en évidence que la relaxation permet aux étudiants de mieux gérer leur stress en contexte d'évaluation scolaire (Laidlaw et al., 2003), qu'elle suscite un meilleur déclin de l'anxiété à la suite d'un événement stressant (Rausch, Gramling, & Auerbach, 2006) et qu'elle contribue à la gestion de la colère (Bornmann, Mitelman, & Beer, 2007; Deffenbacher, Lynch, Oetting, & Kemper, 1996; Gaines & Barry, 2008). Quant à elle, l'étude dirigée par Lapota (2003) a tenté de répondre à la question suivante : est-ce que les élèves ayant des désordres émotionnels et comportementaux, ayant participé aux séances de relaxation musculaire progressive, vont démontrer un niveau d'agressivité semblable à celui d'écoliers ayant les mêmes problématiques, mais n'ayant pas participé aux séances? Cette étude a été menée avec un échantillon de 24 élèves, âgés de 6 à 9 ans, incluant 2 filles. Le niveau d'agressivité des enfants a été mesuré par les enseignants à l'aide de deux procédures : le dénombrement des incidents agressifs (fréquence) et la cotation des enfants sur l'échelle de l'agression dans la liste de comportements du *Teacher Report Form* (TRF) (Achenbach & Rescorla, 2000). Les mesures ont été prises avant et après les quatre semaines de séances (40 minutes par jour, cinq jours par semaine) et trois semaines après la fin des séances. L'analyse des résultats a démontré que la relaxation musculaire progressive a entraîné une diminution à court terme des comportements agressifs. Toutefois, la taille réduite de l'échantillon rend difficile la généralisation de ces résultats.

### **Pleine conscience**

La pleine conscience, terme utilisé dans les écrits francophones pour désigner la *mindfulness* (Dionne & Blais, 2014), a fait l'objet de plusieurs études scientifiques (Baer, 2003). Dans la littérature, la manière de conceptualiser et de définir la pleine conscience varie selon les auteurs. Certains la définissent comme un moyen de diriger l'attention (Baer & Krietemeyer, 2006), alors que d'autres la décrivent comme une compétence psychologique formée de deux composantes distinctes : l'autorégulation de l'attention et la curiosité portée à l'expérience présente (Bishop et al., 2004). La définition qui semble la plus répandue est celle formulée par Kabat-Zinn (1990) qui fait référence à un état de conscience qui émane du fait de porter délibérément son attention sur l'expérience, à chaque moment, et ce, sans jugement critique sur celle-ci. La pleine conscience fait référence aussi à une attitude d'acceptation (Germer, Siegel, & Fulton, 2005), de curiosité et de bienveillance (Kabat-Zinn, 2009) à l'égard de l'expérience qui, elle, concerne à la fois les stimuli externes (perçus par les sens de l'individu) et les stimuli internes comme les cognitions, les sensations physiologiques et les émotions (Brown & Ryan, 2003; Labbé, 2011).

Les techniques basées sur la pleine conscience, issues de l'enseignement bouddhiste et anciennes de 2500 ans (Dionne & Blais, 2014), ont « récemment » été laïcisées et intégrées à la pratique psychologique occidentale (Didonna, 2009). L'un des précurseurs de cette intégration est John Kabat-Zinn avec la création du Programme de méditation en

pleine conscience pour la réduction du stress (*Mindfulness-Based Stress Reduction* [MBSR], Kabat-Zinn, 2009).

La MBSR est un programme d'intervention psychologique conçu initialement pour apaiser les patients souffrant de douleur chronique (Kabat-Zinn, 1990). Il inclut huit à dix séances de groupe (jusqu'à 30 participants) de 120 à 150 minutes. Le programme vise à développer leur capacité à demeurer en contact avec leur condition physique et psychologique tout en ayant une attitude d'acceptation et de non-jugement. Pour ce faire, à chaque semaine, les participants se réunissent et mettent en pratique une variété d'exercices de pleine conscience (p. ex. la respiration en pleine conscience, le balayage corporel (*body scan*), la méditation assise, la marche en pleine conscience et la dégustation en pleine conscience). Lorsque la survenue d'une image, d'une pensée, d'une sensation corporelle, etc. interfère avec l'exercice en cours et éloigne l'esprit des participants de leur objet de focalisation (p. ex., leur respiration), ils sont simplement tenus d'en prendre conscience et de rediriger leur attention vers cet objet (Heeren & Philippot, 2010). Chaque séance comprend des échanges verbaux (commentaires, impressions, questions) portant sur l'expérience vécue par les participants durant la séance et lors de leur pratique à domicile (Kabat-Zinn, 1990).

Le programme MBSR a inspiré la création d'autres programmes. Par exemple, la thérapie cognitive basée sur la pleine conscience (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy* [MBCT]) est un programme d'intervention de groupe manualisé dont la principale visée

est la prévention des rechutes dépressives. La MBCT est adaptée à partir du programme MBSR, mais intègre également des composantes issues des thérapies cognitives (Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Pendant huit semaines, les participants apprennent à considérer les pensées comme des événements mentaux et non comme des faits, à reconnaître la place des pensées automatiques négatives dans le maintien des symptômes dépressifs et à développer une attitude de décentration à l'égard de leurs sensations physiologiques, leurs émotions et leurs pensées (Segal et al., 2002).

Bien qu'il existe d'autres interventions psychothérapeutiques qui intègrent des éléments de la pleine conscience<sup>1</sup>, les deux présentées précédemment (MBSR et MBCT) sont les plus étudiées chez l'adulte (Deplus et al., 2014) et ont respectivement été adaptées pour les adolescents et les enfants (Saltzman & Goldin, 2008; Semple, Lee, Rosa, & Miller, 2010; Semple, Reid, & Miller, 2005).

Le programme MBSR adapté pour les adolescents âgés de 13 à 18 ans porte les appellations suivantes : MBSR-T (pour *teens*) ou *Stressed Teens*. Il comprend une séance de groupe par semaine (durée = 1 h 30) pour un total de huit semaines. Les principaux exercices inclus dans le programme sont : *Body Scan*, *Walking Meditation*, *Sitting Meditation*, *Siting Meditation with Heartfulness*, *Yoga* et *Mindful stopping* (Biegel, 2009). Le programme MBCT adapté pour les enfants de 9 à 12 ans se nomme

---

<sup>1</sup> Par exemple, la psychothérapie positive de Seligman, Steen, Park et Peterson (2005), la thérapie d'acceptation et d'engagement (*Acceptance and Commitment Therapy* [ACT]) de Hayes, Strosahl, & Wilson (1999) et la thérapie comportementale dialectique de Linehan (1993).

MBCT-C. Ce dernier est conçu afin d'adresser les troubles anxieux présents chez les enfants. Le programme peut être utilisé dans un contexte individuel ou de groupe. Le programme tient compte du stade développemental des enfants, entre autres en proposant un vocabulaire accessible et des activités ludiques. Il est conçu en 12 séances divisées en trois phases : la phase initiale (séances 1 à 3 : premier contact avec la pleine conscience), la phase médiane (séances 4 à 10 : approfondissement de l'entraînement à la pleine conscience) et la phase finale (séances 11-12 : maintien de la pleine conscience au quotidien) (Semple & Lee, 2016).

Depuis les dix dernières années, il y a un nombre grandissant de programmes basés sur la pleine conscience qui ont comme clientèle cible les jeunes<sup>1</sup> (Meiklejohn et al., 2012) et dont les interventions sont inspirées des programmes MBSR-T et MBCT-C.

**Pleine conscience et attention.** Certaines de ces interventions ont démontré des effets salutaires sur les capacités attentionnelles des jeunes. Aux États-Unis, Napoli, Krech et Holley (2005) ont évalué 194 élèves en première, deuxième et troisième année du primaire assignés aléatoirement au groupe expérimental (participation au programme de pleine conscience [*Attention Academy Program*]; N = 97) ou au groupe contrôle (N = 97). Les élèves du groupe expérimental ont participé à 12 séances de pleine conscience réparties sur 24 semaines. Trois instruments de mesure ont été administrés

---

<sup>1</sup> Voici quelques exemples : *Inner Kids Program* (Flook et al., 2010), *Inner Resilience Program* (Metis Associates, 2011), *Learning to BREATHE* (Broderick & Metz, 2009) et *Still Quiet Place* (Saltzman & Goldin, 2008).

aux élèves avant et après les 12 séances d'intervention : le *ADD-H Comprehensive Teacher Rating Scale* (ACTeRS) (Ullmann, Sleator, & Sprague, 1997), le *Test of Everyday Attention for Children* (TEA-Ch) qui utilise cinq sous-tests mesurant l'attention soutenue et sélective (Manly et al., 2001), et le *Test Anxiety Scale* (TAS; Sarason, 1978). Des test-T ont été effectués et ont montré des résultats statistiquement significatifs (groupe expérimental) pour la sous-échelle d'attention sélective du TEA-Ch ( $t_{diff} = 7,94$ ,  $p < 0,001$ ), la sous-échelle de l'attention du ACTeRS ( $t_{diff} = -8,21$ ,  $p = 0,001$ ), la sous-échelle de compétences sociales du ACTeRS ( $t_{diff} = -7,19$ ,  $p = 0,001$ ) et pour le *Test Anxiety Scale* ( $t_{diff} = -1,34$ ,  $p = 0,007$ ). Ces résultats permettent d'appuyer la pertinence des interventions basées sur la pleine conscience afin d'améliorer les capacités attentionnelles des enfants.

Black et Fernando (2014), pour leur part, ont souhaité déterminer si l'ajout de sept séances supplémentaires à un programme de pleine conscience de cinq semaines permettrait d'améliorer davantage le comportement des élèves tel qu'évalué par leur enseignant. Les résultats ont mis en évidence que l'ajout de sessions a eu un impact positif additionnel sur l'attention des élèves, mais pas sur les autres comportements (maîtrise de soi, participation aux activités et respect des autres). Néanmoins, les améliorations observées par les enseignants à la fin de l'intervention et maintenues jusqu'à sept semaines postintervention concernaient l'ensemble de ces comportements.



**Pleine conscience et anxiété.** Les interventions basées sur la pleine conscience ont également été mises en relation avec le stress et l'anxiété vécue durant l'enfance. Les résultats de plusieurs recherches démontrent la pertinence de ces interventions pour aider les jeunes à gérer leur stress (Britton et al., 2014; Carsley, Heath, & Fajnerova, 2015; Mendelson et al., 2010). L'une des formes d'anxiété répandue chez les enfants est l'anxiété de performance aux tests. Dans leur étude, Carsley et ses collègues (2015) ont assigné aléatoirement des enfants (moyenne d'âge = 10,92 ans) à une tâche de coloriage : mandala en pleine conscience ( $n = 26$ ) ou coloriage libre ( $n = 26$ ). Les enfants ont été informés qu'à la suite de l'activité de coloriage, ils seront soumis à un test d'orthographe dont le résultat sera communiqué à leurs parents (induction de l'anxiété de performance). Chaque élève a complété une mesure d'anxiété normalisée avant et après l'épreuve de coloriage. Les résultats ont révélé une diminution globale de l'anxiété pour les deux groupes. Cependant, les garçons ont signalé une plus grande réduction de leur anxiété dans la condition de coloriage libre alors que les filles n'ont bénéficié que de la condition du mandala. Les auteurs expliquent cette différence par le fait que les garçons développent leur motricité fine plus tardivement : la nécessité de colorier à l'intérieur des lignes du mandala a donc pu être anxiogène pour eux (Carsley et al., 2015).

Napoli et al. (2005) rappellent l'importance que les enfants soient informés des outils susceptibles de les aider à diminuer leur stress, et ce, à travers l'éducation qui leur est offerte dans le contexte scolaire.

**Pleine conscience et comportements agressifs.** Les interventions basées sur la pleine conscience ont également été étudiées en lien avec les comportements agressifs (pour une revue, voir Fix & Fix, 2013). Toutefois, les recherches mettant en relation ces deux variables sont plus nombreuses chez les adolescents et les adultes (Heppner et al., 2008) que chez les jeunes enfants. Néanmoins, le travail de quelques chercheurs attire l'attention. Entre autres, Borders, Earleywine et Jajodia (2010) ont observé que la pleine conscience était associée à une diminution des ruminations mentales (variable médiatrice) et donc à une réduction des comportements d'agressivité verbale et non verbale chez des étudiants (moyenne d'âge = 19,7 ans). Ces résultats diffèrent de ceux obtenus par Wongtongkam, Ward, Day et Winefield (2014). À la suite de leur participation à une intervention basée sur la pleine conscience, des étudiants thaïlandais âgés en moyenne de 17,56 ans (N = 40) n'ont pas rapporté une diminution significative de leur agressivité comparativement au groupe contrôle (N = 56). Cependant, les données qualitatives de cette étude, tirées d'entrevues semi-structurées auprès des participants du groupe expérimental, ont été révélatrices : plusieurs ont rapporté avoir de meilleures compétences d'autorégulation, une meilleure conscience de soi et être plus en mesure de penser aux conséquences de leur comportement. Les étudiants interviewés ont attribué ces changements à leur participation au programme étalé sur trois semaines consécutives, de 9 h à 17 h, du lundi au vendredi, incluant diverses activités (respiration et marche en pleine conscience, lectures portant sur les comportements à adopter auprès de leurs parents, leurs professeurs, leurs amis et des personnes âgées, et discussions portant sur les conséquences d'agir de manière antisociale).

Singh et ses collaborateurs (2007) ont utilisé un protocole à cas unique à plusieurs niveaux de base pour déterminer si la participation de trois adolescents (deux garçons de 13 et 14 ans et une fille de 13 ans) à une intervention basée sur la pleine conscience pourrait diminuer leurs comportements agressifs, considérant qu'ils étaient à risque d'être expulsés de leur école à la suite de ces comportements. Pendant quatre semaines, trois fois par semaine, chaque participant s'adonnait (individuellement) durant 15 minutes à la technique de pleine conscience appelée *Meditation on the Soles of the Feet* (Singh, Wahler, Adkins, & Myers, 2003) en compagnie de la thérapeute. Par la suite, pendant 25 semaines consécutives, les étudiants ont continué à pratiquer la technique de méditation en plus d'avoir de brèves rencontres individuelles, une fois par mois, avec la thérapeute. En ce qui concerne les trois adolescents, les résultats ont révélé une légère diminution de leurs comportements agressifs pendant les quatre premières semaines, puis cette diminution est devenue significative pendant les 25 semaines de pratique. Bien que leurs comportements agressifs n'aient pas été complètement éliminés, ils sont demeurés à un niveau acceptable pour leur établissement scolaire, et ce, jusqu'à l'obtention de leur diplôme (plus d'un an plus tard). Une récente étude menée par Franco, Amutio, López-González, Oriol et Martínez-Taboada (2016) auprès d'adolescents a dévoilé des résultats tout aussi prometteurs. Un essai contrôlé randomisé avec des mesures pré/posttest a été appliqué à un groupe expérimental et à un groupe contrôle (liste d'attente). Les élèves du groupe expérimental ont pratiqué la *Meditación Fluir* (technique de pleine conscience) durant 10 semaines consécutives à raison de 15 minutes par jour. Une échelle (*Barratt Impulsivity Scale* [BIS-11]; Patton, Stanford,

& Barrat, 1995) et un questionnaire (*Aggression Questionnaire*; Buss & Perry, 1992) ont été utilisés. Les analyses statistiques ont montré une diminution significative des niveaux d'impulsivité et d'agressivité dans le groupe expérimental par rapport au groupe témoin.

La majorité des études mentionnées précédemment appuient l'utilisation des interventions basées sur la pleine conscience afin de diminuer les comportements agressifs chez les jeunes. Cependant, les recherches qui évaluent l'impact de ce type d'intervention sur les comportements agressifs sont insuffisantes (Wongtongkam et al., 2014), et ce, d'autant plus chez les jeunes enfants.

Plus globalement, les recherches scientifiques présentées précédemment suggèrent que les programmes impliquant des exercices de relaxation tout comme ceux intégrant des techniques de pleine conscience sont efficaces pour diminuer les problèmes d'attention (Black & Fernando, 2014; Harrell, 1999; Harrison et al., 2004; Napoli et al., 2005), d'anxiété (Carsley et al., 2015) et de comportements agressifs chez les jeunes (Lapota 2003; Wongtongkam et al., 2014). Bien que ces études soient pertinentes, il importe d'en souligner les limites. Par exemple, dans certaines recherches (Brouillette, 2008; Carsley et al., 2015; Lapota, 2003), la taille de l'échantillon est réduite ce qui limite la possibilité de généraliser les résultats. Dans les études de Harrel (1999), de Harrison et al. (2004), de Lapota (2003) ou de Wongtongkam et al. (2014), les interventions proposées sont de très courte durée (trois à six semaines d'intervention).

Enfin, la plupart des études concernent des adolescents, des adultes ou des élèves assez âgés (première année et plus). De façon complémentaire, la présente recherche permettra de documenter l'efficacité des interventions basées sur la relaxation et la pleine conscience auprès d'élèves québécois au début de leur parcours scolaire (c'est-à-dire soit en maternelle ou en première année). De plus, elle permettra de mettre en lumière le niveau de réceptivité des enseignantes québécoises aux interventions basées sur la relaxation et la pleine conscience afin de favoriser l'adaptation scolaire de leurs élèves.

Le programme québécois *Arbre en cœur* (2013), créé par Manon Jean, combine à la fois des exercices de relaxation et de pleine conscience. Il s'adresse à une clientèle infantile et il a pour principal objectif de développer le bien-être, la confiance en soi, l'estime de soi, l'empathie et l'autocontrôle chez les enfants. Autrement dit, il a pour objectif de développer chez les enfants des facteurs de protection transadversités (Jourdan-Ionescu, 2008), c'est-à-dire qu'ils sont efficaces pour la majorité des adversités pouvant être rencontrées au cours d'une vie.

Dans les dernières années, Manon Jean s'est rendue dans diverses écoles québécoises afin d'y animer les ateliers de relaxation et de pleine conscience issus de son programme. Bien qu'elle ait perçu des effets positifs chez plusieurs élèves ayant participé à ses ateliers, l'auteure du programme souhaitait avoir des données objectives pour appuyer ses perceptions.

Ainsi, en 2014, Litalien-Pettigrew et Jourdan-Ionescu ont mené une recherche préliminaire ayant pour titre « Impact d'un programme de relaxation et de pleine conscience sur les problèmes d'attention et les comportements agressifs d'élèves au primaire ». Cette recherche avait pour objectif d'évaluer l'efficacité du programme *Arbre en cœur* pour réduire les problèmes d'attention et de comportements agressifs chez les élèves. Le deuxième objectif était d'explorer l'intérêt que le corps enseignant a envers l'utilisation de ce programme. Cette recherche préliminaire a permis aux auteures d'effectuer des ajustements méthodologiques – qui seront détaillés dans la section suivante – et de les appliquer à la présente étude dont les objectifs sont similaires.

### **Objectifs et hypothèses de recherche**

En continuité avec l'étude préliminaire effectuée en 2014 par Litalien-Pettigrew et Jourdan-Ionescu, et dans l'optique où la résilience des individus résulte d'un processus dynamique entre les facteurs de protection et les facteurs de risque, la présente recherche doctorale s'élabore autour de deux objectifs : 1) déterminer si la participation des élèves au programme *Arbre en cœur* peut agir à titre de facteur de protection et favoriser leur résilience scolaire en contribuant à diminuer leurs problèmes d'attention, d'anxiété et de comportements agressifs; et 2) explorer l'intérêt que le corps enseignant a envers l'utilisation de ce programme. Ainsi, le chapitre qui suit présentera la méthodologie utilisée afin de confirmer ou d'infirmer les hypothèses suivantes :

- 1) Le score des élèves de maternelle et de première année à la sous-échelle *problèmes d'attention* de l'ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2000, 2001) diminuera de manière significative à la suite de l'intervention;
- 2) Le score des élèves de maternelle et de première année à la sous-échelle *anxiété/dépression* de l'ASEBA (Achenbach et al., 2000, 2001) diminuera de manière significative à la suite de l'intervention;
- 3) Le score des élèves de maternelle et de première année à la sous-échelle *comportements agressifs* de l'ASEBA (Achenbach et al., 2000, 2001) diminuera de manière significative à la suite de l'intervention.

## **Méthode**



Ce chapitre présentera la méthodologie utilisée, les participants à l'étude, les instruments de mesure et le déroulement global du projet de recherche; ce qui inclut la procédure d'évaluation et les ateliers au centre du programme *Arbre en cœur*.

### **Type de recherche**

La présente étude combine un volet quantitatif et un volet qualitatif, ce dernier se voulant un complément au premier et à visée exploratoire. Outre sa méthode de recherche qui est mixte, l'étude se base sur un plan de recherche *combiné* et l'approche quasi-expérimentale lui a servi de pilier afin de maximiser sa validité interne.

Étant donné que la recherche s'est déroulée dans une école primaire et qu'elle a pour fondement d'observer les changements survenus chez les élèves à la suite de leur participation au programme de relaxation et de pleine conscience *Arbre en cœur*, le plan de recherche quasi-expérimental s'avérait être la meilleure option à envisager. En effet, celui-ci a pour particularité de combiner la comparaison des mesures entre les groupes indépendants (expérimental/contrôle) et entre les différents moments d'évaluation (pré/postintervention). La présence du groupe contrôle contribue à évaluer l'effet dû à la participation au programme. Le double moment d'évaluation sert principalement à minimiser l'impact des différences individuelles des participants sur les résultats, ces dernières étant considérées comme constantes. Enfin, dans le but de limiter les

bouleversements organisationnels dans l'école où s'est produite la recherche, la chercheuse s'est abstenue d'intervenir d'une quelconque manière dans la formation des groupes et a choisi de conserver ceux déjà formés, c'est-à-dire les classes scolaires.

### **Recherche préliminaire**

Comme mentionné précédemment, une recherche préliminaire effectuée dans le cadre du cours « Activité de recherche en psychologie II » (PSY1023) nous a permis d'effectuer des ajustements à la méthodologie afin que celle-ci soit plus adaptée aux objectifs de l'étude. Cette recherche, effectuée en 2013-2014, nous a permis d'élaborer la grille d'entrevue semi-structurée, de nous familiariser avec le programme *Arbre en cœur* et de mettre en pratique la passation du questionnaire et de l'entrevue auprès des enseignantes. Cette préexpérimentation s'est produite dans une école issue d'un milieu défavorisé. Le rapport de recherche (Litalien-Pettigrew & Jourdan-Ionescu, 2014) rend compte de la méthodologie utilisée, des résultats et de la discussion entourant ceux-ci. À cet égard, les problèmes d'attention et de comportements agressifs (l'anxiété n'était pas ciblée) avaient augmenté significativement tels qu'évalués par les enseignantes. Nous avons expliqué ces résultats par le scepticisme des enseignantes à l'égard du programme, le nombre insuffisant de semaines consacrées à l'intervention (huit) et l'attention accrue des enseignantes à l'égard des comportements des élèves à la suite de la première évaluation. Le rapport de recherche avait également mis en évidence que les parents de ces élèves avaient observé une diminution (non significative) des problèmes

d'attention et de comportements agressifs chez ces derniers; ce qui concordait davantage avec les hypothèses de recherche.

En plus de nous avoir fourni des résultats intéressants, cette recherche préliminaire nous a permis d'ajuster la méthodologie de cette présente étude : nous avons ajouté une rencontre d'information destinée aux enseignantes et aux parents afin de leur expliquer en quoi consiste le programme *Arbre en cœur*. nous nous sommes assurées que les enseignantes participent à la recherche de manière volontaire et non seulement à la demande de leur direction, nous avons prolongé la période d'intervention à 12 semaines et nous avons ajouté un groupe contrôle. Les détails de ces modifications seront présentés ci-dessous.

### **Participants**

Les sujets à l'étude étaient 107 élèves fréquentant l'école primaire Beauséjour située dans la région de la Mauricie. Ils étaient au premier cycle de leur cheminement scolaire, c'est-à-dire en maternelle ou en première année. L'âge de ces enfants variait de 63 mois (5 ans et 3 mois) à 102 mois (8 ans et 6 mois) ( $M = 76,63$  mois,  $ET = 7,80$  mois). L'échantillon comprenait 51 filles et 56 garçons dont la majorité est d'origine caucasienne (deux sont métisses). L'ensemble de ces élèves était réparti dans six classes différentes dont l'une constituait le « groupe contrôle ». Le nombre d'élèves par classe variait de 15 à 20 : classe 1 (première année [1<sub>P</sub>]) = 20 élèves, classe 2 (première année [2<sub>P</sub>]) = 20 élèves, classe 3 (première année [3<sub>P</sub>]) = 20 élèves, classe 4 (groupe contrôle,

maternelle [4<sub>CM</sub>]) = 16 élèves, classe 5 (maternelle [5<sub>M</sub>]) = 16 élèves, classe 6 (maternelle [6<sub>M</sub>]) = 15 élèves. Chacune d'elles était chapeautée par une enseignante. C'est la participation des enseignantes qui a permis d'évaluer le fonctionnement des élèves dans la sphère scolaire. Au moment de la première évaluation, les enseignantes côtoyaient leurs élèves depuis quatre mois et demi à raison d'approximativement cinq heures par jour.

L'implication des parents (mères = 48, pères = 10) de 58 élèves, issus de l'ensemble des élèves toutes classes confondues, a permis de recueillir des données liées à la sphère familiale. Le niveau socioéconomique de ces parents semblait dans la moyenne considérant leur emploi et le type de quartier dans lequel se situe l'école Beauséjour. Il est à noter que 13 autres parents n'ont rempli qu'un questionnaire sur deux, ayant omis de compléter soit le questionnaire remis en pré ou en postintervention; ce qui a rendu impossible l'utilisation de ces données à des fins de comparaison.

En résumé, les participants étaient les élèves et les répondants à l'étude étaient les enseignantes, les parents et l'auteure/animatrice du programme.

### **Instruments de mesure**

Les instruments de mesure ayant servi à la collecte des données quantitatives et qualitatives sont présentés ci-dessous.

## Questionnaires

Deux versions différentes du même questionnaire : celui complété par les parents et celui complété par les enseignantes des participants ont servi à la cueillette de données pour le volet quantitatif. Il s'agit d'une prise de mesures indirecte, dont l'outil inclue 100 items (dans la version pour les jeunes âgés d'un an et demi à 5 ans) ou 113 items (dans la version pour les jeunes âgés de 6 à 18 ans). Le questionnaire concerné est l'ASEBA. Les deux formes qui ont été privilégiées dans le cadre de cette étude sont le *Parent's Report Form* (PRF, version parent) et le TRF, version enseignant (Achenbach & Rescorla, 2000, 2001). La première version est complétée par les parents des enfants que l'on souhaite évaluer, alors que la seconde version est remplie par les enseignants de ceux-ci.

L'utilisation de cet instrument présente divers avantages. D'abord, il est facile d'emploi (pour les personnes n'ayant pas de trouble de lecture) et il est généralement complété en un temps assez court, soit approximativement en 30 minutes. Ensuite, l'ensemble des élèves (enfants référés ou non pour une investigation psychologique) peut être évalué à l'aide de ce questionnaire (Douaire, 2004). Un autre avantage concerne les multiples versions du questionnaire qui, utilisées de manière parallèle, permettent d'aller chercher des informations relatives aux environnements scolaire et familial de l'enfant.

Les items de cet instrument de mesure sont subdivisés en sous-échelles liées à des difficultés d'ordres intrinsèque ou extrinsèque : (1) *anxiété/dépression*; (2) *isolement/dépression*; (3) *plaintes somatiques*; (4) *problèmes sociaux*; (5) *problèmes de la pensée*; (6) *problèmes d'attention*; (7) *comportement de briser les règles*; et (8) *comportements agressifs*. La version pour les enfants moins âgés comporte moins de sous-échelles : (1) *émotionnellement réactif*; (2) *anxiété/dépression*; (3) *plaintes somatiques*; (4) *isolement*; (5) *problèmes d'attention*; et (6) *comportements agressifs*. Toutefois, les trois sous-échelles ciblées dans cette recherche sont présentes, c'est-à-dire *anxiété/dépression*, *problèmes d'attention* et *comportements agressifs*.

Pour chacun des items, le répondant utilisait une échelle de Likert en trois points : (0) si l'énoncé *Ne s'applique pas* à l'enfant; (1) s'il *S'applique plus ou moins ou parfois* à celui-ci; ou (2) s'il *S'applique toujours ou souvent*. Lorsque les totaux sont calculés par sous-échelles, ceux-ci peuvent être cliniquement significatifs ou dans la normale. Certaines variations existent, selon les sexes, en ce qui a trait à la cote maximale pouvant être atteinte afin de demeurer dans la zone non clinique. Concernant le PRF (version parent) (6-18 ans), les scores varient de 0 à 26 pour la sous-échelle *anxiété/dépression*, de 0 à 20 pour la sous-échelle *problèmes d'attention* et de 0 à 36 pour la sous-échelle *comportements agressifs*. Pour la dimension *anxiété/dépression*, les garçons et les filles doivent obtenir un score inférieur à 8 pour demeurer dans la zone normale. Pour celle des *problèmes d'attention*, les garçons doivent avoir un score maximal de 9 et les filles

de 8. Enfin, la dimension *comportements agressifs* exige un score inférieur à 12 pour les garçons et les filles afin de rester dans la zone normale.

Concernant la version enseignant (6-18 ans), les scores (inférieur-supérieur) varient de 0 à 32 pour la sous-échelle *anxiété/dépression*, de 0 à 52 pour la sous-échelle *problèmes d'attention* et de 0 à 40 pour la sous-échelle *comportements agressifs*. Pour les sujets garçons (âgés de 6 à 11 ans), dans la sous-échelle *anxiété/dépression*, le score maximum pouvant être atteint tout en restant dans la zone normale est 7, alors que ce score est de 8 pour les filles du même âge. Dans la sous-échelle *problèmes d'attention*, les garçons et les filles doivent obtenir, respectivement, un score égal ou inférieur à 30 et 22 pour rester dans la zone normale. La dimension *comportements agressifs*, pour sa part, nécessite que les garçons aient un score inférieur à 14 et les filles, inférieur à 9.

Quant au PRF (version parent, 1½-5 ans), les scores (inférieur-supérieur) varient comme tel : 0 à 16 pour la sous-échelle *anxiété/dépression*, 0 à 10 pour la sous-échelle *problèmes d'attention* et 0 à 38 pour la sous-échelle *comportements agressifs*. Considérant les garçons et les filles, le score obtenu à la sous-échelle *anxiété/dépression* doit être inférieur à 7 pour être considéré dans la norme alors que pour les sous-échelles *problèmes d'attention* et *comportements agressifs*, les scores doivent être respectivement inférieurs à 6 et à 21.

Enfin, pour le TRF (version enseignant, 1½-5 ans), les scores (inférieur-supérieur) varient de la manière suivante : 0 à 16 pour la sous-échelle *anxiété/dépression*, 0 à 18 pour la sous-échelle *problèmes d'attention* et 0 à 50 pour la sous-échelle *comportements agressifs*. Les cotes maximales pouvant être obtenues pour demeurer dans la zone normale sont de 5 pour les garçons et de 6 pour les filles à la sous-échelle *anxiété/dépression*. Elles sont de 10 pour les garçons et de 18 pour les filles à la sous-échelle *problèmes d'attention*. Elles sont de 30 pour les garçons et de 26 pour les filles à la sous-échelle *comportements agressifs*.

**Qualités psychométriques.** Les qualités psychométriques de chacune des versions de l'ASEBA (6-18 ans et 1½-5 ans) sont présentées dans la prochaine section.

**ASEBA (6-18 ans).** Les qualités psychométriques (fidélité et validité) de l'ASEBA (6-18 ans) sont clairement démontrées telles que présentées par les auteurs du test dans le manuel d'utilisation de ce dernier (Achenbach & Rescorla, 2001).

Pour ce qui est de la fidélité des scores obtenus aux différents items, cette dernière a été observée à l'aide de la corrélation inter-juges. Les scores obtenus de trois juges ont été comparés. Le coefficient de corrélation intraclasse global était de 0,96 pour les 113 énoncés spécifiques du questionnaire; ce qui signifie une très haute fidélité inter-juges.



Concernant la corrélation test-retest, elle a été confirmée par l'action d'un seul juge qui a rendu visite à 72 mères d'enfants non référés à une semaine d'intervalle. Le coefficient de corrélation intraclasse (0,95;  $p < 0,001$ ) pour les 113 items spécifiques indique un très haut niveau de fidélité test-retest. La fidélité concernant les scores obtenus aux différentes échelles du questionnaire a été démontrée à la fois pour le PRF et le TRF. Effectivement, les coefficients de Pearson moyen pour l'ensemble des échelles sont 0,90 dans les deux cas. Cela indique une haute fidélité test-retest des scores aux échelles de problèmes (Achenbach & Rescorla, 2001).

La validité de contenu a été supportée par des résultats démontrant que tous les items discriminent de manière significative ( $p < 0,01$ ) les enfants référés de ceux qui ne le sont pas. La validité de construit des échelles a été soutenue à bien des égards, entre autres par des corrélations significatives avec des échelles analogues d'autres instruments (p. ex : *Conners Scales* [Conners, 1997], *Behavior Assessment System for Children* [BASC] *Scales* [Reynolds & Kamphaus, 1992]), par des résultats génétiques et biochimiques, et par des prévisions de résultats à long terme (Achenbach & Rescorla, 2001).

**ASEBA (1½-5 ans).** L'ASEBA (1½-5 ans) présente également des qualités psychométriques intéressantes en ce qui a trait à sa fidélité et à sa validité.

Sa fidélité (test-retest) a été vérifiée à l'aide d'un échantillon constitué de 68 mères qui ont évalué leurs enfants à huit jours d'intervalle. Le même processus a été effectué auprès d'enseignants ayant évalué 59 enfants. Le calcul des corrélations de Pearson a démontré une forte fidélité test-retest pour les scores moyens des échelles de problèmes du PRF ( $r = 0,90$ ) et du TRF ( $r = 0,88$ ) (Achenbach & Rescorla, 2000).

La validité de contenu des échelles de problèmes de l'ASEBA (1½-5 ans) a été supportée par des résultats démontrant que la majorité des items permettait de faire une distinction entre les enfants référés et ceux qui ne l'étaient pas. Les deux seuls items n'ayant pas démontré une différence significative entre ces deux groupes d'enfants sont les suivants : *refuse de manger* et *apparence personnelle malpropre*. La validité de critère des échelles de problèmes a été soutenue par une forte discrimination entre les enfants référés et les non référés (Achenbach & Rescorla, 2000). La validité de construit des échelles de problèmes a été supportée par des corrélations significatives avec une variété d'autres mesures (Achenbach & Rescorla, 2000).

### **Entrevues semi-structurées**

Pour ce qui est du volet qualitatif, la collecte de données s'est déroulée sous forme d'entrevues semi-structurées auprès des enseignantes et de l'auteure du programme *Arbre en cœur*. Des grilles d'entrevue ont été construites aux fins de la recherche par la chercheure. Cette dernière s'étant inspirée de celles qui avaient été utilisées lors de la recherche préliminaire de Litalien-Pettigrew et al. (2014). Elles comprennent environ

dix questions. Les questions de la grille d'entrevue utilisée auprès des enseignantes lors des évaluations préintervention portaient sur leur connaissance du programme, leurs attentes envers celui-ci et la manière dont elles envisageaient de participer à ce dernier. Les questions posées lors de l'évaluation postintervention faisaient référence à leur expérience vécue au travers des ateliers, aux observations qu'elles ont effectuées par rapport au comportement de leurs élèves et à leur appréciation du programme. La grille qui a servi de guide pour mener l'entrevue auprès de l'auteure du programme abordait, entre autres, les sujets suivants : son expérience générale durant les ateliers, les changements observés chez les élèves, les difficultés rencontrées lors des ateliers et le degré d'efficacité perçu de son intervention. Comme il s'agissait de grilles d'entrevues, les qualités psychométriques n'ont pas été évaluées.

Chaque entrevue semi-structurée (durée approximative de cinq à dix minutes) a été transcrite sous forme de verbatim. Une analyse de contenu a été effectuée pour l'ensemble des entrevues afin d'en dégager les thèmes principaux (Paillé & Mucchielli, 2003). Cette analyse s'est fait de manière conjointe entre la chercheure et sa directrice de recherche par le biais d'une discussion.

### **Déroulement**

La présente recherche découle d'une initiative préalable de l'auteure du programme, Manon Jean. Celle-ci a offert ses services à l'école Beauséjour dans l'objectif que les élèves de premier cycle du primaire puissent découvrir les ateliers *Arbre en cœur*. Cette

offre a été acceptée par la direction de l'école et une rencontre avec le corps enseignant s'en est suivie. Cette rencontre, d'une durée approximative de trois heures, avait pour objectif d'informer les professeurs sur le contenu des ateliers de même que sur les grands principes entourant le programme.

### **Rencontre d'information pour les enseignantes**

Lors de cette rencontre d'information, l'auteure et animatrice du programme a proposé aux cinq enseignantes présentes de participer à un projet de recherche en lien avec les ateliers qui allaient se dérouler dans leur classe respective. Les enseignantes ont montré un intérêt favorable à cette participation. Des cinq enseignantes présentes, trois enseignaient en première année et deux en maternelle (la troisième étant en congé de maternité). À cet égard, c'est la troisième classe de maternelle, prise en charge par une remplaçante temporaire depuis le début de l'année scolaire, qui a constitué le groupe contrôle. En effet, l'enseignante en remplacement désirait contribuer à la recherche même si les élèves à sa charge n'avaient pas la possibilité de vivre l'expérience des ateliers *Arbre en cœur*. Cependant, au moment de l'évaluation postintervention, l'enseignante remplaçante n'était plus en fonction depuis environ quatre semaines. Ainsi, comme sa période de référence aurait été différente de celle des autres enseignantes, nous avons choisi de ne pas utiliser les données issues du TRF et de seulement considérer celles du PRF pour ce qui concerne le groupe contrôle.

Donc, comme l'ensemble des enseignantes de maternelle et de première année étaient ouvertes à participer au projet de recherche, des démarches officielles se sont enclenchées.

### **Démarches officielles**

La première démarche a été d'obtenir le consentement du directeur de l'école Beauséjour; ce qui fût rapidement accordé. Ensuite, une lettre d'autorisation adressée à la Commission scolaire de la Riveraine a été formulée et expédiée. Puis, une réponse favorable a été reçue. À la suite de ces démarches, il convenait de modifier la demande de certificat éthique qui avait été accordée en automne 2013 dans le cadre du cours « Activité de recherche en psychologie I » (PSY1022) à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Le nouveau certificat éthique (CER-14-208-08-02.04) (voir Appendice A) a été délivré en décembre 2014 et les rencontres préintervention entre la chercheure et les enseignantes ont commencé au début du mois de janvier 2015.

### **Rencontres d'évaluation**

Les rencontres d'évaluation avec les enseignantes, d'une durée approximative de 90 minutes, se sont déroulées de la manière suivante. D'abord, la chercheure se présentait, expliquait le projet de recherche, présentait le formulaire de consentement et demandait à ce qu'il soit signé et, par la suite, elle détaillait le déroulement de la séance. Cette dernière consistait, dans un premier temps, à compléter l'ensemble des items du questionnaire pour tous les enfants de la classe. D'ailleurs, afin de réaliser cela plus

rapidement et plus aisément, un tableau a été réalisé : l'axe vertical reprenait les items du questionnaire et l'ensemble des élèves figurait sur l'axe horizontal. La consigne qui a été donnée aux enseignantes était qu'elles devaient nommer chacun des élèves concernés par l'item et spécifier si l'énoncé est *Parfois vrai* (1) ou *Souvent vrai* (2). Dans un second temps, les enseignantes étaient invitées à répondre verbalement aux questions de la grille d'entrevue. Seule l'enseignante du « groupe contrôle » n'a pas répondu aux questions d'entrevues étant donné qu'elles étaient relatives à la participation aux séances d'intervention. Dans un troisième temps, la chercheuse remettait aux enseignantes une pile d'enveloppes dans lesquelles se trouvait une feuille explicative du projet de recherche, un formulaire de consentement (voir Appendice B) et le questionnaire (PRF) destiné aux parents. Il avait été convenu que les enfants partiraient avec une enveloppe dans leur sac à dos et la ramènerait à leur professeure lorsque tous les documents seraient complétés. Les rencontres d'évaluation se sont effectuées au même endroit au prétest et au posttest, c'est-à-dire à l'intérieur même de l'école, et sensiblement de la même manière.

La rencontre d'évaluation avec l'animatrice du programme était de nature rétrospective. Elle s'est déroulée dans un endroit convivial qui respectait à la fois les critères de confidentialité. Environ 60 minutes ont été accordées à cette rencontre. L'auteure du programme a répondu verbalement aux questions de la chercheuse en se référant à chacune des classes dans lesquelles elle a offert les ateliers du programme *Arbre en cœur*.

Les 12 ateliers (répartis sur 12 semaines) qui ont été offerts aux élèves et à leur professeure sont présentés dans la prochaine section. Les ateliers se déroulaient dans les classes pendant une période réservée à cet effet. Ceux-ci étaient approximativement d'une durée de 40 à 50 minutes et ils étaient animés par l'auteure du programme *Arbre en cœur*. Chacun des ateliers respectait les étapes suivantes : initier le contact avec les élèves par la prise des présences, effectuer un retour sur la semaine précédente, donner les explications de l'exercice de la rencontre en cours, faire un retour verbal en groupe sur l'exercice effectué et finalement, présenter les activités à faire durant la semaine.

### **Ateliers**

Le premier atelier présenté aux élèves et à leur enseignante avait pour titre « Mathéo découvre son pilote automatique ». L'auteure/animatrice (Manon Jean) a débuté la séance en expliquant ce qu'est le « pilote automatique », c'est-à-dire le fait que les personnes ont des pensées, des émotions et des réactions par habitude. Concrètement, un grain de maïs soufflé fut distribué aux enfants et ils devaient le manger. Par la suite, un second grain de maïs leur a été offert, mais cette fois, ils devaient le manger en étant pleinement conscients et en mobilisant leurs cinq sens (sentir le grain, le toucher, le regarder, écouter son bruit près de l'oreille et le goûter). Ensuite, les enfants étaient amenés à découvrir la « météo intérieure », c'est-à-dire le parallèle entre leurs émotions et les différentes situations météorologiques (pluie, soleil, nuages, etc.). Plus tard dans la séance, les enfants ont découvert la *respiration du petit toit* (Jean, 2015, p. 1); ce qui leur

a permis de bouger tout en se centrant sur leur respiration et sur leur vécu immédiat. Par la suite, ils ont partagé leur « météo intérieure » au reste du groupe. Pendant cet échange, l'animatrice rappelait aux élèves qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. Enfin, elle a expliqué le concept de pleine conscience aux élèves de la manière suivante :

*« Nous irons à la rencontre de nos joies ensoleillées et de nos souffrances pluvieuses, de nos espoirs arc-en-ciel et de nos rêves étoilés. Nuage après nuage, nous apprendrons à accepter nos angoisses et nos peurs et à nous en libérer. De cette façon, nous pourrions découvrir ce qui est fondamental pour nous dans notre vie »*  
(Jean, 2015, p. 7)

Les élèves ont terminé la séance en coloriant le dessin « Mathéo qui déguste » et en dessinant eux-mêmes quelque chose qu'ils aimeraient éventuellement faire en pleine conscience. Durant ce temps, l'animatrice a circulé dans le groupe pour faire parler les enfants sur leur expérience avec le grain de maïs.

Le deuxième atelier était une suite au premier et il portait, de ce fait, le même titre. Le but de cet atelier était que les enfants prennent conscience de leur pilote automatique et qu'ils consolident leur compréhension du concept de pleine conscience. Après avoir fait un retour sur la semaine précédente et avoir fait de nouveau la *respiration du petit toit*, l'animatrice a rempli un gobelet à moitié et a demandé aux élèves de le faire circuler entre eux en essayant de ne pas verser d'eau sur le sol. Pendant qu'ils effectuaient l'exercice, l'animatrice leur a expliqué l'importance d'être pleinement attentif à ce qu'ils faisaient. Ensuite, l'exercice fut recommencé, mais cette fois avec un gobelet plein. À cet instant, l'animatrice a insisté sur les émotions que les enfants



pouvaient ressentir et sur l'importance de les accueillir sans les juger. La discussion concernait également le parallèle entre les actions que l'on fait au quotidien et celles que l'on fait en mobilisant pleinement nos sens et notre attention. Pour terminer la séance, l'animatrice a proposé la *respiration du bol tibétain* qui consiste à frapper sur le bol et à prendre une respiration seulement lorsque le son disparaît. Cela a pour effet de focaliser l'attention des enfants sur le moment présent et plus particulièrement sur les bruits ambiants. En terminant, les enfants ont été invités à partager leur expérience avec le reste du groupe, l'enseignante et l'animatrice.

Le troisième atelier se nommait « Mathéo ressent son corps » et il avait pour but de développer chez les enfants leur faculté d'attention et leur capacité à devenir conscients de leurs sensations physiques (Jean, 2015). Pour ce faire, l'animatrice du programme a présenté aux élèves une image sur laquelle figure Mathéo qui lance une flèche en direction d'une cible. Ce dessin servait à imaginer le fait de diriger son attention sur une tâche donnée ou sur l'expérience du moment présent. Pour aider les enfants à bien comprendre le rôle du cerveau dans la capacité à devenir et à demeurer attentif, l'animatrice du programme a fait circuler dans la classe une boîte magique qui contenait un cerveau. Les élèves avaient pour mandat d'y toucher tout en gardant les yeux fermés et en étant attentifs à leurs réactions automatiques (stress, curiosité, inconfort, etc.). Ensuite, l'animatrice a récupéré le cerveau et, en glissant ses doigts sur les sillons, elle a expliqué que lorsque nous sommes attentifs, des chemins se forment dans le cerveau et nous permettent de réaliser des activités (scolaires, sportives, etc.) en pleine capacité.

Enfin, les élèves ont été initiés au *balayage corporel* de la manière suivante : en équipe de deux, un enfant touchait une partie du corps de l'autre (par exemple la tête) et puis il retirait ses mains. L'enfant qui avait été touché devait essayer de garder l'attention sur cette partie de son corps, malgré l'absence des mains. Lorsque le premier enfant avait fait l'exercice, c'était au tour de l'autre de l'expérimenter. Pendant l'exercice, il a été rappelé aux élèves que si leur attention se déplace de leur cible, il est préférable de ne pas se juger et simplement de faire l'effort de la ramener en place. En terminant, les enfants ont été invités à colorier le dessin « Où je ressens ma météo » (Jean, 2015). Ce dessin a été conçu pour aider les enfants à prendre conscience que leur corps réagit en fonction de ce qu'ils vivent.

La quatrième semaine a permis d'aider les élèves à consolider les apprentissages faits la semaine précédente. L'atelier était sensiblement le même que la semaine précédente sauf que le *balayage corporel* a été effectué individuellement (Jean, 2015, p. 20). Les enfants se sont fait expliquer l'importance d'être pleinement attentifs à leur corps afin de réagir en symbiose avec celui-ci et non uniquement sur le « pilote automatique ». Lorsque l'exercice a été terminé, les élèves ont été invités à partager leur expérience. Pour conclure, ils ont eu la possibilité de colorier à nouveau le dessin « Où je ressens ma météo » mais, cette fois-ci, en prenant en compte leurs émotions désagréables afin de déterminer où elles s'activent dans leur corps. L'atelier s'est terminé comme les autres, c'est-à-dire que l'animatrice a expliqué les exercices à faire durant la semaine.

Le cinquième atelier s'appelait « Mathéo s'arrête pour respirer » et le but était que les enfants parviennent à se centrer sur leur respiration et faire en sorte qu'elle devienne un point d'ancrage (Jean, 2015). Ainsi, l'animatrice a pris le temps d'expliquer aux enfants à quel point la respiration est importante en nommant que l'oxygène qu'ils inspirent constitue « la nourriture du cerveau ». Les élèves devaient donc se concentrer sur leur respiration quelque temps. Ensuite, on leur a expliqué que, lorsqu'on vit des émotions difficiles, la respiration a tendance à se modifier et à devenir de plus en plus courte et que cela effraie le cerveau. Ce dernier devient moins fonctionnel, car il a peur de manquer de « nourriture ». En lien avec cela, l'animatrice a proposé la « méditation de la respiration » qui consiste à placer ses mains sur sa tête et à inspirer pendant trois secondes et puis à expirer pendant trois autres secondes. L'animatrice a pris le temps d'expliquer aux enfants que la respiration en pleine conscience permet de se positionner dans « l'ici et maintenant » et qu'elle donne un délai suffisant pour prendre le contrôle sur ses comportements et ses pensées. Afin de consolider ce concept, on a demandé aux enfants de marcher sur place (augmentation du rythme cardiaque) et puis on leur a demandé de refaire l'exercice de respiration. L'animatrice a fait remarquer aux enfants que leur respiration avait changé, comme lorsqu'ils vivent des émotions plus difficiles, et que la respiration a permis de retrouver son calme et d'oxygéner leur cerveau. La fin de l'atelier a été marquée par la création d'un dessin par les enfants qui représente un moment pour eux où il serait profitable de s'ancrer dans leur respiration pour retrouver

leur calme. Pendant que les enfants dessinaient, l'animatrice circulait et les amenait à verbaliser sur leur dessin.

La sixième semaine a été destinée à l'atelier intitulé « Mathéo accueille ses émotions ». Le but visé par celui-ci était « l'acceptation de l'expérience émotionnelle », qu'elle soit positive ou négative (Jean, 2015). Durant cet atelier, une nouvelle technique de respiration a été insérée. Il s'agissait de « la respiration du ballon » qui permet de prendre conscience de sa respiration abdominale. Donc, les enfants devaient s'asseoir confortablement sur leur chaise et inspirer en gonflant leur ventre et expirer en le dégonflant, et ce, cinq fois consécutives. Le sixième atelier a également servi à initier les élèves à l'histoire de « Mathéo et le nuage noir ». Ainsi, les 24 premières pages du livre « Mathéo et le nuage noir » (Jean, 2013) ont été lues aux enfants. Cette lecture a été suivie par un échange portant sur l'histoire durant lequel les enfants étaient invités à partager leur propre expérience en lien avec le vécu de Mathéo. Lorsque la lecture a été terminée, l'animatrice a fait faire un exercice d'étirements en pleine conscience. Par la suite, l'animatrice a animé une discussion avec les enfants en insistant sur les points suivants : le non-jugement et la non-réactivité, la conscience des sensations désagréables et le paradoxe de tolérer l'inconfort physique (étirements) pour parvenir à tolérer celui psychologique.

Le septième atelier se nommait « Mathéo observe ses émotions avant d'agir ». L'objectif visait à esquisser la réaction instantanée suscitée par l'émotion en se focalisant

sur le corps et sur la respiration. Un nouvel exercice de respiration a donc été introduit et il s'agissait du « refuge de la tortue » (Jean, 2015, p. 35). En fait, cette respiration a pour fonction d'amener l'enfant à être à l'écoute des battements de son cœur, mais également à découvrir qu'il peut « se réfugier » dans son corps lorsqu'il souhaite prendre de la distance avec ses pensées. La septième semaine s'est poursuivie par la lecture des dernières pages de l'histoire de « Mathéo et le nuage noir ». Par la suite, une discussion animée autour du thème des réactions automatiques activées par les émotions a débuté. Pour clore la séance, les enfants ont appris la *respiration du courant d'air* (Jean, 2015, p. 38-39) qui a pour fonction symbolique de reconnaître la présence d'un nuage noir (émotion désagréable).

La huitième semaine du programme a été consacrée à l'atelier nommé « Mathéo apprend à résister à son petit monstre intérieur ». Lors de cette séance, les enfants ont découvert la respiration à l'aide de la bouteille magique (bouteille qui contient de l'eau et des paillettes noires). En fait, l'animatrice a agité la bouteille; ce qui a éparpillé toutes les paillettes et enlevé la limpidité de l'eau. Ensuite, elle l'a déposée et elle a demandé aux enfants d'effectuer des respirations (*la respiration du courant d'air*) jusqu'à ce que toutes les paillettes se soient déposées au fond de la bouteille. Le bien fondé de cet exercice réside dans le parallèle avec l'envahissement des émotions négatives qui amènent parfois à réagir automatiquement, alors que prendre le temps de respirer et se centrer consciemment sur soi permet de faire « tomber la tempête ». Après, les enfants ont été amenés à parler de leur expérience et à commenter l'exercice. Vers la fin de la

rencontre, les enfants ont reçu la consigne de dessiner leur « petit monstre intérieur » qui, concrètement, fait référence aux pensées négatives qu'ils nourrissent.

Le neuvième atelier s'intitulait « Mathéo s'éloigne de son *Bla Bla Bla* ». L'un des exercices auquel les enfants ont pris part était l'observation des bulles de savon (produites par l'animatrice) avec la consigne de ne pas tenter de les détruire. Pendant l'exercice, l'animatrice a expliqué aux enfants que les bulles de savon représentent leurs pensées. Elle a ajouté que ces dernières peuvent se présenter à notre esprit, mais qu'il n'est pas nécessaire de toutes les attraper et qu'il s'agit parfois simplement de prendre conscience qu'elles sont là, de les accepter et qu'elles finiront par s'estomper d'elles-mêmes, comme les bulles de savon. Après l'exercice, les élèves ont été invités à discuter autour du fait que les pensées ne sont pas toujours la réalité et qu'on peut choisir celles qu'on souhaite attraper. Durant cet atelier, les enfants ont découvert la « méditation du fil de fer » (Jean, 2015, p. 46-47). Il s'agissait de prendre trois ou quatre respirations en accordant trois secondes à chacune des inspirations et des expirations. Les enfants ont été sensibilisés à l'utilité de rester concentré et centré sur soi, sans se laisser déconcentrer par les pensées et les émotions, dans le but de conserver son équilibre. Le neuvième atelier s'est terminé par le dessin d'une difficulté qui fait en sorte que les enfants « perdent l'équilibre » et donc, réagissent de manière automatique. Ainsi, pendant qu'ils dessinaient, l'animatrice circulait dans le groupe et écoutait attentivement les commentaires des enfants.

Le dixième atelier avait pour titre « Mathéo découvre ce qu'il y a d'important pour lui ». D'ailleurs, le but de cet atelier était que les élèves découvrent ce qu'il y a d'important pour eux et comment ils peuvent faire pour parvenir à l'atteindre. L'élément principal de cet atelier était la découverte des « amis du massage Caméléon ». En fait, l'animatrice a présenté aux enfants huit animaux qui représentent chacun une valeur particulière (Jean, 2015, p. 52-55). Par exemple, elle a présenté le « crocodile courageux » de la manière suivante :

*« Le crocodile courageux lorsqu'il était petit vivait souvent un sentiment de peur devant la nouveauté et dans ces moments-là, il figeait comme une statue. Aujourd'hui, le crocodile ressent encore de la peur devant la nouveauté, mais il désire vivre sa vie en fonction de ses valeurs : vivre l'aventure, avoir de nouveaux amis, aller dans une nouvelle école. Maintenant il CROC CROC CROC ses peurs pour avancer vers ce qui est important pour lui »*  
(Jean, 2015 p. 52)

À la suite de cette présentation, les enfants ont été amenés à réfléchir à leurs valeurs et à discuter de celles-ci. Il leur a également été demandé de dessiner une valeur et d'indiquer pour quelle raison il s'agissait de leur préférée. À travers l'atelier, l'animatrice les a aidés à comprendre le lien entre leurs valeurs et les comportements qu'ils adoptent. Enfin, le dixième atelier était également consacré à l'autocompassion. Ainsi, les enfants ont reçu comme consigne de se dire à eux-mêmes quelque chose de positif.

Le onzième atelier se nommait « Mathéo agit selon ses valeurs ». Le but de cet atelier était d'aider les enfants à réfléchir sur les actions à faire lorsqu'ils seront confrontés à une situation difficile ou dans l'intention de rendre leur vie plus agréable.

L'une des premières activités durant cet atelier a été de faire un retour sur le dessin des valeurs effectué la semaine précédente par les enfants. Ces derniers ont été questionnés à savoir s'ils étaient parvenus à mettre en action leur valeur choisie durant la semaine et sinon, quels ont été les obstacles qu'ils ont rencontrés. Par la suite, les enfants ont été invités à remplir le tableau des stratégies d'évitement (Jean, 2015, p. 57-58) dans le but qu'ils prennent conscience de leurs attitudes habituelles en présence d'émotions négatives. Lorsque cela a été complété, les enfants ont eu la possibilité de partager leurs réponses avec le groupe. Toujours dans le but de favoriser les actions dirigées vers les valeurs, les enfants ont écrit ou dessiné dix étapes d'une journée typique pour eux. Ensuite, les enfants ont réfléchi à savoir s'il y a des choses qu'ils font dans une journée typique qui vont à l'opposé de leurs valeurs. Enfin, les enfants ont appris la respiration de l'ABC qui consiste à (A) attendre et respirer; (B) bien respirer et respirer; et (C) choisir une action en fonction de leurs valeurs et respirer. Il leur a été demandé de déterminer dans quelles circonstances cette respiration pourrait leur venir en aide.

Finalement, le douzième atelier du programme *Arbre en cœur* avait pour titre « Mathéo ajuste sa météo intérieure jour après jour ». Le but de cet atelier était de consolider les apprentissages et donc, de faire en sorte que les enfants en viennent à favoriser le moment présent jour après jour. Les élèves ont reçu une petite roche en guise d'aide-mémoire pour qu'ils se souviennent de partager leur amour avec eux-mêmes et avec les autres. Ensuite, une période a été réservée pour que les élèves



puissent révéler leur degré de satisfaction sur l'ensemble des ateliers de même que nommer ce qu'ils en retiennent et ce qu'ils ont le plus apprécié.

## Résultats

Ce chapitre présente les résultats quantitatifs et qualitatifs issus des données recueillies auprès des enseignantes, des parents et de l'auteure/animatrice du programme *Arbre en cœur*. Les résultats quantitatifs sont basés sur les scores T que les enfants ont obtenus au questionnaire ASEBA (Achenbach & Rescorla, 2000). Pour évaluer le comportement des enfants avant et après l'intervention, les enseignantes ont utilisé le TRF, version enseignant, alors que les parents ont utilisé le PRF, version parent. Lors d'entrevues individuelles avant et après l'intervention, les enseignantes ont partagé leur opinion (attentes, observations, appréciation) à l'égard du programme *Arbre en cœur*. Quant à l'auteure du programme (Manon Jean), elle a verbalisé son expérience et ses observations au terme des 12 semaines d'intervention en tant qu'animatrice des différents ateliers.

### **Analyses**

Initialement, pour le volet quantitatif de la recherche, une analyse de variance à plan mixte (ANOVA) 2 x 2 (Groupes x Temps de mesure) devait être effectuée afin de prendre en considération l'effet principal du facteur intragroupe (Temps de mesure), l'effet principal du facteur intergroupe (Groupes) et les interactions. Cela aurait permis de démontrer l'efficacité du programme *Arbre en cœur* dans l'éventualité où un effet significatif d'interaction aurait été observé pour chacune des variables dépendantes (problèmes d'attention, anxiété/dépression et comportements agressifs). L'observation

d'effets d'interaction significatifs aurait indiqué que les enfants ayant participé au programme s'améliorent plus que les enfants du groupe contrôle sur les différentes variables. Ainsi, en fonction des hypothèses de recherche, il semble que cette analyse aurait été la plus pertinente. Par contre, les données de la présente recherche ne répondent pas aux tests de normalité (Shapiro-Wilk) et d'homogénéité (Test de Levene) qui sont des conditions préalables à la réalisation de l'analyse de variance à deux facteurs avec effets dus aux interactions.

Ainsi, considérant ces limitations, les données (ordinales) issues du TRF (version enseignant) et du PRF (version parent) ont été soumises au Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Ce test est une alternative non-paramétrique au Test  $T$  pour échantillons appariés. Dans ce test, la différence entre deux données (p. ex., celle obtenue au Temps 1 [X] et celle obtenue au Temps 2 [Y];  $D = X - Y$ ) est comparée avec zéro. L'hypothèse nulle ( $H_0$ ) est que la différence entre les scores médians est égale à 0, et ce, au seuil de signification de 5 % (pour plus d'explications sur le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants, voir « Méthodes statistiques appliquées à la psychologie » [Martin, 2011, p. 542-548]). Les analyses statistiques présentées ci-dessous ont été réalisées avec le logiciel statistique *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS, version 19).

Concernant le volet qualitatif de la recherche, les réponses fournies par les enseignantes et l'auteure/animatrice du programme aux entrevues semi-structurées ont

été transcrites sous forme de verbatim. Ensuite, les thèmes récurrents à travers les différents verbatim ont été identifiés afin d'en dégager les idées principales (Paillé & Mucchielli, 2003).

### **Présentation des résultats**

Comme mentionné précédemment, la présente section est réservée à la présentation des résultats quantitatifs et qualitatifs.

#### **Résultats quantitatifs**

Les résultats issus des données quantitatives recueillies lors de la passation des questionnaires ASEBA (version TRF et PRF) sont présentés ci-dessous.

**Données issues du TRF.** Tel que nommé auparavant, afin d'évaluer le comportement des élèves avant et après l'intervention, les enseignantes ont utilisé le TRF (version enseignant).

**Groupe de maternelle.** Les scores T des enfants de maternelle ayant participé au programme *Arbre en cœur*, obtenus en pré et en postintervention aux sous-échelles *problèmes d'attention*, *anxiété/dépression* et *comportements agressifs* du TRF (1½-5 ans) complété par les enseignantes, ont été analysés avec le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Comme les résultats présentés dans le Tableau 1 le

démontrent, il y a une différence significative ( $W = 33,50$ ,  $p < 0,05$ ) entre les scores obtenus avant et après l'intervention à la sous-échelle *problèmes d'attention*.

Tableau 1

*Différences de scores pré/postintervention au TRF (élèves de maternelle)*

Sous-échelles du TRF (1½-5 ans)		N	Rang moyen	Somme des rangs	z	p
Problèmes d'attention	Rangs négatifs <sup>a</sup>	4	8,38	33,50	-2,677 <sup>d</sup>	0,007
	Rangs positifs <sup>b</sup>	16	11,03	176,50		
	Ex aequo <sup>c</sup>	11				
	Total	31				
Anxiété/dépression	Rangs négatifs <sup>a</sup>	4	8,63	34,50	-1,465 <sup>d</sup>	0,143
	Rangs positifs <sup>b</sup>	11	7,77	85,50		
	Ex aequo <sup>c</sup>	16				
	Total	31				
Comportements agressifs	Rangs négatifs <sup>a</sup>	3	2,83	8,50	-1,938 <sup>d</sup>	0,053
	Rangs positifs <sup>b</sup>	7	6,64	46,50		
	Ex aequo <sup>c</sup>	21				
	Total	31				

Notes. <sup>a</sup> Pré < Post; <sup>b</sup> Pré > Post; <sup>c</sup> Pré = Post; <sup>d</sup> Basée sur les rangs négatifs.

Cette différence est également significative ( $W = 8,50$ ,  $p < 0,05$ ) en ce qui concerne la sous-échelle *comportements agressifs*. Cela signifie que les problèmes d'attention et les comportements agressifs des élèves de maternelle ont diminué de manière significative à la suite de leur participation au programme *Arbre en cœur*, tels qu'évalués par leurs enseignantes avec le TRF (1½-5 ans). Des 31 élèves de maternelle, 11 ont

démontré un score identique (ex aequo) en pré et en postintervention à la sous-échelle *problèmes d'attention* alors que ce chiffre s'élève à 21 élèves à la sous-échelle *comportements agressifs*. Concernant la sous-échelle *anxiété/dépression*, les résultats ne démontrent aucun changement significatif ( $W = 34,50, p > 0,05$ ) et 16 élèves ont obtenu un score identique (ex aequo) en pré et en postintervention.

**Groupe de première année.** Les scores T des élèves de première année ayant participé au programme *Arbre en cœur*, obtenus en pré et en postintervention aux sous-échelles *problèmes d'attention*, *anxiété/dépression* et *comportements agressifs* du TRF (6-18 ans), ont été analysés avec le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Le Tableau 2 indique qu'il y a une différence significative entre les scores obtenus avant et après l'intervention à la sous-échelle *anxiété/dépression* ( $W = 190,50, p < 0,05$ ) ainsi qu'à la sous-échelle *comportements agressifs* ( $W = 141,00, p < 0,05$ ). Ces résultats révèlent l'efficacité du programme *Arbre en cœur* pour diminuer les symptômes anxieux et les comportements agressifs des élèves de première année y ayant participé. Des 60 élèves de première année, 21 ont présenté le même score (ex aequo) avant et après l'intervention à la sous-échelle *anxiété/dépression* alors que, pour la sous-échelle *comportements agressifs*, 29 élèves ont présenté un score identique. Concernant la sous-échelle *problèmes d'attention*, les résultats démontrent aucun changement significatif ( $W = 110,50, p > 0,05$ ) et 37 élèves ont obtenu un score identique (ex aequo) en pré et en postintervention.

Tableau 2

*Différences de scores pré/postintervention au TRF (élèves de première année)*

Sous-échelles du TRF (6-18 ans)		N	Rang moyen	Somme des rangs	z	p
Problèmes d'attention	Rangs négatifs <sup>a</sup>	9	12,28	110,50	-0,840 <sup>d</sup>	0,401
	Rangs positifs <sup>b</sup>	14	11,82	165,50		
	Ex aequo <sup>c</sup>	37				
	Total	60				
Anxiété/dépression	Rangs négatifs <sup>a</sup>	11	17,32	190,50	-2,801 <sup>d</sup>	0,005
	Rangs positifs <sup>b</sup>	28	21,05	589,50		
	Ex aequo <sup>c</sup>	21				
	Total	60				
Comportements agressifs	Rangs négatifs <sup>a</sup>	11	12,82	141,00	-2,103 <sup>d</sup>	0,035
	Rangs positifs <sup>b</sup>	20	17,75	355,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	29				
	Total	60				

*Notes.* <sup>a</sup> Pré < Post; <sup>b</sup> Pré > Post; <sup>c</sup> Pré = Post; <sup>d</sup> Basée sur les rangs négatifs.

**Données issues du PRF.** Les parents ont utilisé le PRF (version parent) pour évaluer le comportement des enfants.

**Groupe de maternelle.** Les scores T des enfants de maternelle ayant participé au programme *Arbre en cœur*, obtenus en pré et en postintervention aux sous-échelles *problèmes d'attention*, *anxiété/dépression* et *comportements agressifs* du PRF (1½-5 ans) complété par les parents participants, ont été analysés avec le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Les résultats (voir Tableau 3) démontrent une diminution



significative ( $W = 2,00, p < 0,05$ ) entre les scores obtenus en pré et en postintervention à la sous-échelle *problèmes d'attention* tels que mesurés par les parents de ces élèves. Sur les 15 élèves, sept ont présenté le même score (ex aequo) avant et après l'intervention à cette sous-échelle. Aucun changement significatif n'a été observé aux sous-échelles *anxiété/dépression* ( $W = 5,00, p > 0,05$ ) et *comportements agressifs* ( $W = 3,00, p > 0,05$ ). Des 15 élèves, neuf ont présenté un score équivalent avant et après l'intervention à la sous-échelle *anxiété/dépression* alors qu'à la sous-échelle *comportements agressifs*, ce chiffre s'élève à 11 élèves.

**Groupe contrôle.** Les scores T des enfants de maternelle n'ayant pas participé au programme *Arbre en cœur*, obtenus en pré et en postintervention aux sous-échelles *problèmes d'attention*, *anxiété/dépression* et *comportements agressifs* du PRF (1½-5 ans), ont été analysés avec le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Les résultats présentés dans le Tableau 4 ne démontrent aucun changement significatif entre les scores obtenus en pré et en postintervention.

Tableau 3

*Différences de scores pré/postintervention au PRF (élèves de maternelle)*

Sous-échelles du CBCL (1½-5 ans)		N	Rang moyen	Somme des rangs	z	p
Problèmes d'attention	Rangs négatifs <sup>a</sup>	1	2,00	2,00	-2,252 <sup>d</sup>	0,024
	Rangs positifs <sup>b</sup>	7	4,86	34,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	7				
	Total	15				
Anxiété/dépression	Rangs négatifs <sup>a</sup>	1	5,00	5,00	-1,160 <sup>d</sup>	0,246
	Rangs positifs <sup>b</sup>	5	3,20	16,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	9				
	Total	15				
Comportements agressifs	Rangs négatifs <sup>a</sup>	1	3,00	3,00	-0,736 <sup>d</sup>	0,461
	Rangs positifs <sup>b</sup>	3	2,33	7,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	11				
	Total	15				

Notes. <sup>a</sup> Pré < Post; <sup>b</sup> Pré > Post; <sup>c</sup> Pré = Post; <sup>d</sup> Basée sur les rangs négatifs.

Tableau 4

*Différences de scores pré/postintervention au PRF  
(élèves de maternelle du groupe contrôle)*

Sous-échelles du CBCL (1½-5 ans)		N	Rang moyen	Somme des rangs	z	p
Problèmes d'attention	Rangs négatifs <sup>a</sup>	1	3,00	2,00	0,000 <sup>d</sup>	1,000
	Rangs positifs <sup>b</sup>	2	1,50	34,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	6				
	Total	9				
Anxiété/dépression	Rangs négatifs <sup>a</sup>	2	5,00	2,50	-1,186 <sup>d</sup>	0,236
	Rangs positifs <sup>b</sup>	4	3,20	4,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	3				
	Total	9				
Comportements agressifs	Rangs négatifs <sup>a</sup>	1	3,00	1,50	-1,289 <sup>d</sup>	0,197
	Rangs positifs <sup>b</sup>	3	2,33	2,83		
	Ex aequo <sup>c</sup>	5				
	Total	9				

Notes. <sup>a</sup> Pré < Post; <sup>b</sup> Pré > Post; <sup>c</sup> Pré = Post; <sup>d</sup> Basée sur les rangs négatifs.

**Groupe de première année.** Les scores T des enfants de première année ayant participé au programme *Arbre en cœur*, obtenus en pré et en postintervention aux sous-échelles *problèmes d'attention*, *anxiété/dépression* et *comportements agressifs* du PRF (6-18 ans), ont été analysés avec le Test de Wilcoxon pour échantillons dépendants. Les résultats (voir Tableau 5) démontrent une diminution significative ( $W = 8,33$ ,  $p < 0,05$ ) entre les scores obtenus en pré et en postintervention à la sous-échelle *anxiété/dépression* tels que mesurés par les parents de ces élèves. Sur les 32 élèves, neuf ont présenté le même score (ex aequo) avant et après l'intervention à cette sous-échelle,

mais 17 ont diminué leur score. Aucun changement significatif n'a été observé aux sous-échelles *problèmes d'attention* ( $W = 151,00$ ,  $p > 0,05$ ) et *comportements agressifs* ( $W = 117,00$ ,  $p > 0,05$ ). Des 32 élèves, six ont présenté un score équivalent avant et après l'intervention à la sous-échelle *problèmes d'attention* alors qu'à la sous-échelle *comportements agressifs*, ce chiffre s'élève à sept élèves.

Tableau 5

*Différences de scores pré/postintervention au PRF (élèves de première année)*

Sous-échelles du CBCL (6-18 ans)		N	Rang moyen	Somme des rangs	z	p
Problèmes d'attention	Rangs négatifs <sup>a</sup>	13	11,62	151,00	-0,627 <sup>d</sup>	0,531
	Rangs positifs <sup>b</sup>	13	15,38	200,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	6				
	Total	32				
Anxiété/dépression	Rangs négatifs <sup>a</sup>	6	8,33	50,00	-2,691 <sup>d</sup>	0,007
	Rangs positifs <sup>b</sup>	17	13,29	226,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	9				
	Total	32				
Comportements agressifs	Rangs négatifs <sup>a</sup>	10	11,70	117,00	-1,225 <sup>d</sup>	0,220
	Rangs positifs <sup>b</sup>	15	13,87	208,00		
	Ex aequo <sup>c</sup>	7				
	Total	32				

Notes. <sup>a</sup> Pré < Post; <sup>b</sup> Pré > Post; <sup>c</sup> Pré = Post; <sup>d</sup> Basée sur les rangs négatifs.

## Résultats qualitatifs

Les résultats issus des données qualitatives recueillies lors des entrevues menées auprès des enseignantes (sauf celle du groupe contrôle [classe 4<sub>CM</sub>]) et de Manon Jean sont présentés ci-dessous.

**Entrevues avec les enseignantes.** Les entrevues avec les enseignantes se sont déroulées avant et après l'intervention.

**Préintervention.** Lors des rencontres d'évaluation individuelles préintervention, les cinq enseignantes dont les élèves participaient au programme *Arbre en cœur* ont répondu à une entrevue semi-structurée. Les réponses qu'elles ont fournies ont été transcrites sous forme de verbatim. Ensuite, les thèmes récurrents à travers les différents verbatim ont été identifiés.

L'analyse de contenu des entrevues semi-structurées préintervention indique que quatre enseignantes n'avaient jamais expérimenté le programme *Arbre en cœur*, alors que l'une d'entre elles avait déjà participé à un seul atelier. Néanmoins, qu'elles en aient déjà fait l'expérience ou non, l'ensemble des enseignantes a affirmé que leurs élèves allaient apprécier les ateliers du programme *Arbre en cœur*. Les attentes des enseignantes en lien avec la participation de leurs élèves au programme *Arbre en cœur* étaient que ces derniers apprennent à verbaliser leurs émotions, leurs difficultés et leurs

problématiques afin qu'ils puissent appliquer des stratégies pour favoriser leur mieux-être comme illustré par les extraits de verbatim suivants :

*« Je m'attends vraiment à ce que les élèves se centrent. Qu'ils soient capables de dire comment ils se sentent, ce qu'ils vivent aussi. Qu'ils s'ouvrent un peu parce qu'on voit plein d'élèves dans la classe qui ont des vies, des problématiques, des vies qui sont avec des gros niveaux de stress, d'anxiété et de trouver le moment de jaser de cela dans une classe maternelle ce n'est pas facile »*  
(Enseignante #6, maternelle)

*« [...] j'espère que les élèves ça va les aider justement à identifier l'émotion puis à regarder qu'est-ce qu'ils pourraient faire après pour mieux se sentir »*  
(Enseignante #1, première année)

Les enseignantes envisageaient différentes manières d'occuper leur temps pendant que l'auteure du programme allait animer les ateliers auprès de leurs élèves. Plus précisément, elles avaient l'intention de participer activement aux ateliers, veiller à la discipline ou observer leurs élèves afin d'apprendre à mieux les connaître. La totalité des enseignantes a mentionné avoir l'intention d'utiliser quotidiennement les exercices qui allaient être enseignés par l'auteure du programme au sein de leur classe respective. Enfin, au moment des entrevues préintervention, l'ensemble des enseignantes était d'avis qu'il serait possible d'implanter dans le milieu scolaire des ateliers comme ceux offerts par le programme *Arbre en cœur*. Cependant, certaines ont mis l'accent sur la nécessité que les enseignants soient ouverts à ce type d'approche afin qu'ils acceptent d'y faire une place au quotidien, par exemple en insérant des exercices de relaxation et de pleine conscience dans leur planification journalière. Les extraits de verbatim suivants en témoignent :

*« Oui, mais je pense que chaque professeur doit être ouvert à cela. Puis je pense que c'est la clé du succès là. Même si on passe du temps dans une classe et que le professeur n'est pas en lien avec ses élèves au niveau affectif, bien ça va être du temps perdu là. Parce qu'il y en a des profs qui n'ont pas ça là »*  
(Enseignante #6, maternelle)

*« Oui je pense que c'est possible, mais c'est certain qu'il faut nous, en tant qu'enseignant, y croire. Si on y croit, on va lui laisser de la place. Si on n'y croit pas, on n'y fera pas de place »*  
(Enseignante #2, première année)

En résumé, la majorité des enseignantes n'avaient jamais participé à un atelier du programme *Arbre en cœur*, avaient comme attentes que leurs élèves parviennent à nommer leurs émotions et leurs difficultés, envisageaient de participer activement lors des ateliers et étaient d'avis que le type d'exercices proposé par le programme *Arbre en cœur* pourrait être implanté dans le milieu scolaire, et ce, sur une base régulière.

**Postintervention.** L'analyse des entrevues semi-structurées postintervention indique que quatre enseignantes sur cinq ont mentionné que leurs élèves ont aimé participer aux ateliers du programme *Arbre en cœur*. Bien que l'autre enseignante ait également évoqué que ses élèves ont apprécié participer au programme, elle a également mis en lumière que certains de ceux-ci (quatre) étaient réactifs aux activités proposées par l'auteure/animatrice du programme et anticipaient donc sa présence.

L'ensemble des enseignantes a mentionné que le programme *Arbre en cœur* a répondu à leurs attentes qui, lors de l'entrevue préintervention, étaient que leurs élèves parviennent à nommer leurs émotions et leurs difficultés afin qu'ils soient capables de

trouver des solutions pour favoriser leur bien-être. Les raisons fournies par les enseignantes pour expliquer que le programme *Arbre en cœur* a comblé leurs attentes laissent croire que ce dernier a également répondu à d'autres attentes qui n'avaient pas été verbalisées lors de l'entrevue préintervention. À cet égard, certaines enseignantes ont rapporté avoir personnellement bénéficié des apprentissages offerts par le programme *Arbre en cœur* qui leur a entre autres permis de bonifier leurs manières d'intervenir auprès de leurs élèves. Elles ont pris conscience de la pertinence d'accorder une place à l'expérience émotionnelle de ces derniers afin qu'ils soient plus disponibles aux apprentissages par la suite :

*« Oui, et même plus. Moi-même personnellement j'en ai bénéficié [rires]. Ouais ouais, vraiment les trucs qu'elle donne (profiter du moment présent, savourer chaque instant) on le fait beaucoup plus avec les élèves aussi et là je me rends compte que s'arrêter, s'informer : « comment ça va ce matin? Quel nuage tu as toi ce matin? » Ce n'est pas toujours quelque chose qu'on fait facilement en enseignement parce qu'on veut aller vite, on veut faire tout ce qu'on a planifié, mais on se rend compte que finalement, quand la majorité a des nuages noirs euh, ça avance pas et aussi de constater qu'un élève avec un nuage noir contamine tout le monde-là »*  
(Enseignante #6, maternelle)

Une autre enseignante a abordé la diversité des exemples fournis par l'auteure du programme pour montrer les concepts de la pleine conscience et de la relaxation aux enfants : *« [...] elle a tellement amené d'exemples que je trouvais que les enfants, disons une mise en situation qui les rejoignaient moins bien, il y en avait plein d'autres qui pouvaient les rejoindre »* (enseignante #1, première année).



Aussi, quatre enseignantes ont évoqué que le langage utilisé et enseigné par l'auteure/animatrice du programme facilitait la communication avec leurs élèves et était facile à comprendre pour ces derniers : « *Je trouve que les ateliers étaient diversifiés, que c'était adapté le langage aussi pour les élèves là... c'était à leur niveau, facile à comprendre, facile à utiliser aussi dans le quotidien* » (enseignante #5, maternelle). En plus d'évoquer l'aspect pratique de ce langage, certaines enseignantes ont mentionné son caractère ludique pour les enfants : « *Ils étaient contents de réutiliser le langage parce que, tu sais, ils trouvaient ça à la fois, je pense, significatif, mais aussi amusant là* » (enseignante #1, première année).

Bien que l'ensemble des enseignantes ait mentionné que le programme *Arbre en cœur* a répondu à leurs attentes, l'une d'entre elles a ajouté qu'elle aurait « *aimé quelque chose de concret pour la suite* » (enseignante #2, première année) afin de l'aider à appliquer le programme *Arbre en cœur* au quotidien. En ce sens, elle a créé un anneau sur lequel les différentes météo intérieures sont accrochées (comme les clés sur un porte-clés) et, au début de chaque journée, elle a entrepris de demander à ses élèves de choisir la météo intérieure qui les habite et elle circulait entre les bureaux pour s'informer de l'humeur de ses élèves.

En ce qui concerne la manière dont les enseignantes ont occupé leur temps pendant que l'auteure du programme animait les ateliers, cela a correspondu à ce qu'elles avaient envisagé de faire, c'est-à-dire de participer activement, de veiller à la discipline et

d'observer leurs élèves. À cet égard, quatre enseignantes ont remarqué que certains enfants avaient de la difficulté à observer leur expérience interne (émotions, pensées, sensations) et que cela les déstabilisait; ceci se manifestait par une agitation motrice ou une perte de concentration sur l'exercice en cours. Néanmoins, trois enseignantes ont rapporté que ces élèves se sont améliorés à cet égard et ont développé une plus grande aisance à centrer leur attention sur leur monde interne.

Les enseignantes ont observé différents changements chez leurs élèves. Entre autres, au terme du programme, deux enseignantes ont mentionné que certains élèves parvenaient plus aisément à reprendre le contrôle de leurs comportements à l'inverse d'agir sous un mode automatique :

*« [...] est une petite fille qui bouge beaucoup et qui semble être menée par un petit moteur là, puis qui pense souvent n'avoir aucun contrôle sur son petit moteur. Bien on a vu, dans des moments où le petit moteur prenait le contrôle, qu'elle était capable de se ramener »*  
(Enseignante #6, maternelle)

Aussi, certaines enseignantes ont remarqué que leurs élèves parvenaient plus facilement à orienter leur attention sur une cible déterminée (par ex., les consignes de l'activité à venir). Cependant, l'une d'elles spécifie ne pas avoir observé de changement significatif quant à la durée de la période pendant laquelle ses élèves maintenaient leur concentration. Une autre enseignante a principalement noté que plusieurs de ses élèves présentaient une meilleure confiance en eux au terme des 12 semaines d'intervention. Enfin, l'une des enseignantes a observé chez certains de ses élèves une meilleure gestion

émotionnelle; ce qu'elle a verbalisé en utilisant les métaphores proposées dans le programme *Arbre en cœur* :

*« Ils savent quoi faire quand il y a un nuage noir. Ils savent qu'est-ce qui alimente le nuage noir. Tu sais dans ce sens-là, je pense qu'ils sont capables de mieux gérer leur euh... leur météo intérieure »*  
(Enseignante #2, première année)

L'analyse de contenu des entrevues postintervention indique que l'ensemble des enseignantes a maintenu leur opinion selon laquelle il serait possible d'implanter dans le milieu scolaire des ateliers comme ceux offerts par le programme *Arbre en cœur*. Deux enseignantes sur cinq ont spécifié l'importance que les professeurs adhèrent volontairement à l'utilisation de ces méthodes et qu'ils croient en leur potentiel pour aider les élèves. Elles étaient d'avis qu'il s'agit de conditions à ce qu'ils les intègrent quotidiennement à leur horaire malgré qu'il soit chargé en raison des multiples obligations auxquelles ils doivent répondre, notamment pendant les périodes d'évaluation :

*« J'aimerais beaucoup. J'aimerais beaucoup que toutes les écoles... je pense que c'est un... je pense qu'on part de ça notre météo intérieure. Notre journée part de là. [...] le ministère nous oblige beaucoup à l'évaluation. Alors, les enseignantes ont tendance à dire : "on n'a pas le temps pour cela", alors qu'en fin de compte, c'est de là part... c'est de là que part notre journée là »*  
(Enseignante #2, première année)

*« Et je pense que ça dépend vraiment de chaque enseignant tu sais. Faut être ouvert à prendre le temps, à exprimer ses sentiments et il y en a pour qui ce n'est comme pas naturel et ils n'ont jamais fait ça hein. Faque je ne sais pas si c'est possible de l'implanter systématiquement, parce que c'est clair net et précis que ça ne peut pas fonctionner si l'enseignante embarque pas »*  
(Enseignante #6, maternelle)

Les trois autres enseignantes ont mentionné que les enseignantes des niveaux supérieurs ont démontré un intérêt envers le programme *Arbre en cœur* et souhaiteraient que leurs élèves en bénéficient également comme le prouve les extraits de verbatim suivants :

*« Les enseignantes qui ont vécu les ateliers ont beaucoup apprécié et on en a parlé beaucoup en équipe-école puis c'est quelque chose, je pense, qui intéresse beaucoup de gens et on a vu aussi les bénéfices là que ça a apporté aussi... de parler le même langage... ça euh je pense que ce serait facilitant si les enfants, dans leur cheminement, pouvaient continuer dans cette même euh... intégrer ça vraiment »*  
(Enseignante #5, maternelle)

*« Bien oui! Puis même nous autres, ça se parle ici actuellement là. Quelque chose au niveau des autres niveaux. Il y a eu des demandes. Des profs qui nous écoutent parler et qui sont un peu jaloux je dirais là [rire] puis qui se disent : "est-ce que ça pourrait être bon aussi pour nos plus grands et tout ça" »*  
(Enseignante #3, première année)

*« Parce que tu sais, c'est même une façon d'intervenir sur la cour de récréation... et moi à quelques occasions, entre autres avec des élèves de maternelle, je savais qu'ils avaient eu la formation et là ils étaient fâchés, le petit garçon et la petite fille aussi parce qu'il était arrivé je ne sais pas quoi puis là j'ai fait allusion à la bouteille et je leur ai dit brassez votre bouteille. Tu sais, ils savaient c'était quoi. Puis après ça, nous nous sommes pratiqués à faire les respirations puis tout ça... Ils étaient tellement heureux les enfants »*  
(Enseignante #1, première année)

En résumé, l'analyse de contenu des entrevues postintervention a indiqué que le programme *Arbre en cœur* a répondu aux attentes des enseignantes, qu'elles ont participé activement lors des ateliers animés par l'auteure du programme, qu'elles ont observé des changements (contrôle de soi, attention et confiance en soi) chez certains de leurs élèves et qu'elles considèrent qu'il serait pertinent que les méthodes issues du

programme *Arbre en cœur* soient implantées dans le milieu scolaire et utilisées par l'ensemble des enseignants.

**Entrevue avec l'auteure du programme Arbre en cœur.** L'auteure/animatrice du programme a participé à une entrevue semi-structurée en postintervention portant sur la manière dont les ateliers se sont déroulés dans chacune des classes, les défis qu'elle a rencontrés, les changements qu'elle a observés chez les élèves ou qui lui ont été rapportés par les enseignantes et l'efficacité perçue de son intervention dans chacune des classes.

**Déroulement global.** Les réponses fournies par l'auteure/animatrice du programme indiquent qu'elle a perçu des variations d'une classe à l'autre quant au déroulement global des ateliers. Dans les classes #2<sub>P</sub> et #6<sub>M</sub>, bien que les enseignantes et les élèves démontraient une participation active lors des ateliers, l'agitation de certains élèves ou leur difficulté à réaliser les exercices a nécessité que ces derniers soient adaptés. Par exemple, dans la classe #6<sub>M</sub>, les élèves parvenaient difficilement à faire un exercice de respiration en étant debout. Ainsi, l'auteure du programme a adapté l'exercice et leur a proposé de le faire allongé. Concernant la classe #5<sub>M</sub>, l'auteure du programme a mentionné que l'enseignante et ses élèves participaient activement lors des ateliers, en plus d'avoir constaté qu'ils réutilisaient le matériel enseigné (exercices, concepts, métaphores, etc.) entre les ateliers. En ce qui concerne la classe #3<sub>P</sub>, l'auteure du programme a également observé la participation active de l'enseignante et de ses élèves.

Elle spécifie avoir perçu une ambiance chaleureuse et accueillante lorsqu'elle animait les ateliers dans cette classe. Enfin, l'auteure/animatrice du programme a rapporté que le déroulement dans la classe #1<sub>P</sub> a aussi reflété une participation active de l'enseignante et de ses élèves. Cependant, cette dernière a été perçue comme étant plus sceptique à l'égard du programme et portée à observer attentivement les méthodes utilisées par l'auteure/animatrice afin d'en comprendre le fonctionnement. Selon l'auteure/animatrice, cette enseignante a été surprise à différents moments par le contenu des ateliers qu'elle a envisagé de mettre en pratique par la suite.

*Défis rencontrés.* Le défi que l'auteure/animatrice du programme a identifié en ce qui concerne la classe #5<sub>M</sub> était d'avoir suffisamment de matériel à transmettre à l'enseignante considérant son intérêt notable envers les outils et les exercices issus du programme. De plus, dans cette classe, dans la classe #6<sub>M</sub> et dans la classe #2<sub>P</sub>, c'était un défi d'amener certains élèves à s'investir dans les ateliers. L'autre défi qui a été perçu par l'auteure/animatrice du programme dans la classe #2<sub>P</sub> était de maintenir la motivation de l'enseignante à participer au programme malgré que quatre de ses élèves y aient été réactifs (anticipation des ateliers et agitation pendant les exercices). En ce qui concerne les classes #1<sub>P</sub> et #3<sub>P</sub>, l'auteure/animatrice n'a pas identifié de défi spécifique. Cependant, elle a observé que les interventions disciplinaires de l'enseignante de la classe #1<sub>P</sub> pouvaient, à l'occasion, interrompre l'exercice en cours.

**Changements observés.** En ce qui concerne la classe #5<sub>M</sub>, l'auteure/animatrice du programme a mentionné une amélioration quant à la capacité des élèves à diriger et à maintenir leur attention sur une « cible » et à la ramener lorsqu'elle s'en éloignait. Pour sa part, l'enseignante de cette classe lui a mentionné que ses élèves avaient une plus grande maîtrise d'eux-mêmes, notamment lors des transitions.

Pour ce qui est de la classe #6<sub>M</sub>, l'auteure/animatrice a également observé une amélioration relative aux capacités attentionnelles des élèves, alors que l'enseignante lui a mentionné que certains élèves :

*« qui avaient des problématiques étaient même capables par eux-mêmes de reconnaître qu'il fallait qu'ils s'en aillent dans le coin tout seul pour prendre de l'air, pour respirer, puis ils étaient capables par eux-mêmes de revenir quand que c'était terminé »*

(Auteure/animatrice du programme)

Les changements observés par l'auteure/animatrice dans la classe #1<sub>P</sub> ont concerné un élève en particulier qui avait fortement réagi à la suite du premier atelier. *« Il disait qu'il ne se sentait plus pareil dans son corps »* alors que par la suite *« il a toujours bien participé et [l'auteure] pense que ça l'a aidé beaucoup à avoir des prises de conscience sur qu'est-ce qui se passe dans sa tête »*. Dans cette classe, l'enseignante a mentionné à l'auteure/animatrice du programme que ses élèves semblent mieux saisir ce qui se passe dans leur esprit lorsqu'ils se sentent perturbés.

Pour ce qui est de la classe #2<sub>P</sub>, l'auteure/animatrice et l'enseignante ont observé que certains élèves ont bénéficié des ateliers et que les exercices de respiration leur

permettaient de diminuer leur agitation et d'augmenter leur sentiment d'apaisement. Cependant, bien que l'auteure/animatrice ait tenté d'adapter les exercices afin de favoriser la participation des quatre élèves plus réactifs, leur attitude réactive s'est maintenue pendant l'ensemble de l'intervention.

En ce qui concerne la classe #3<sub>p</sub>, l'auteure/animatrice a rapporté la situation d'un élève en particulier qui avait aussi fortement réagi lors des premiers ateliers, alors qu'au fil des rencontres, il est devenu très participatif et souhaitait partager son expérience personnelle. L'auteure/animatrice a raconté que :

*« Ça a changé du tout au tout pour cet enfant-là. C'est comme si que là, il est devenu soulagé de... il est devenu soulagé de ce qu'il avait compris. Il a comme mis fin à une bagarre en dedans de lui tu sais. Puis lui, il a vraiment mis le mot sur ce qui se passait à la maison chez eux. Il a fait le lien avec son père, vraiment. Puis l'enseignante était vraiment touchée par cela parce que l'autre année d'avant, en maternelle, ils s'étaient vraiment comme battus pour essayer de l'aider ce jeune-là. Puis ils n'arrivaient pas à rien parce que l'enfant n'arrivait pas à comprendre et à saisir ce qui se passait puis pourquoi il avait de la difficulté et qu'il était si explosif et dérangeant. Puis là, il est devenu comme paisible parce qu'il a enfin mis les mots... Oui oui, puis il participait tellement bien. Puis un coup que cet enfant-là a comme pété la bulle là, il avait tellement besoin de parler là. Il avait toujours la main levée [...] »*

Dans cette classe, l'enseignante a mentionné à l'auteure/animatrice du programme que ses élèves lui semblaient plus sereins, paisibles et calmes, notamment lors des périodes d'examens.

***Efficacité perçue.*** L'auteure/animatrice a mentionné que, dépendamment de la classe, elle a perçu que l'efficacité de son intervention variait de 6-7 à 8-9 sur une



échelle de 1 à 10 (10 étant le plus efficace). Dans les classes où les élèves étaient plus agités et réactifs, l'auteure a perçu que l'ensemble de son intervention a été moins efficace, alors qu'elle l'a perçue comme étant plus efficace dans les classes où les enseignantes semblaient davantage utiliser le contenu des ateliers entre les rencontres et apparaissaient comme étant plus participatives lors des rencontres.

Dans le présent chapitre, les résultats quantitatifs et qualitatifs ont été présentés. Le chapitre suivant présentera une discussion de ces résultats en fonction des objectifs de la présente étude.

## **Discussion**

Cette étude visait deux objectifs. Le premier était de déterminer si la participation des élèves au programme *Arbre en cœur* peut favoriser leur résilience scolaire en contribuant à diminuer leurs problèmes d'attention, leur niveau d'anxiété et leurs problèmes de comportements agressifs. Le second objectif était d'explorer l'intérêt que le corps enseignant a envers l'utilisation de ce programme dans le cadre scolaire. Dans ce chapitre, les résultats associés à ces objectifs seront discutés. Aussi, nous présenterons les limites ainsi que les apports de cette recherche.

### **Premier objectif**

En fonction du premier objectif, nous avons émis les hypothèses suivantes : les problèmes d'attention, d'anxiété et de comportements agressifs diminueront chez les enfants qui auront participé au programme *Arbre en cœur* tel que mesuré par le questionnaire ASEBA. Les analyses effectuées avec le Test de Wilcoxon ont permis de confirmer ou d'infirmer les hypothèses pour chacune des variables dépendantes.

### **Problèmes d'attention**

En ce qui concerne les problèmes d'attention, les résultats démontrent qu'ils ont diminué de manière significative pour les élèves de maternelle ayant participé au programme selon l'évaluation effectuée par les enseignantes et les parents. Il n'y a eu aucun changement significatif pour les élèves de maternelle n'ayant pas participé au

programme (groupe contrôle) tel qu'évalué par les parents. Par contre, aucun changement significatif n'a été observé pour les élèves de première année tels qu'évalués par les enseignantes et les parents. Ainsi, l'hypothèse selon laquelle la participation au programme *Arbre en cœur* permet de diminuer les problèmes d'attention – tels que mesurés aux questionnaires – des élèves y ayant participé a été confirmée seulement pour les élèves de maternelle ayant participé au programme.

Il a été largement démontré que les élèves qui présentent des problèmes d'attention sont moins susceptibles de vivre une réussite éducative (Polderman et al., 2010). Ainsi, ces résultats sont intéressants dans la mesure où les élèves de maternelle peuvent, dès le début de leur scolarité, développer des capacités attentionnelles susceptibles de favoriser leurs apprentissages scolaires ultérieurs. D'une part, il est possible que le programme *Arbre en cœur* soit particulièrement efficace à ce moment de la scolarité et qu'il ait permis aux élèves de mieux canaliser leur énergie et de diminuer leur agitation motrice, ce qui correspond au volet hyperactivité/impulsivité de la sous échelle « problèmes d'attention » du questionnaire ASEBA, l'autre volet étant « l'inattention ». Comme les élèves sont plus régulièrement en action et en déplacement dans les classes de maternelle que dans les classes de première année (MEQ, 2003), il est possible que la diminution de leur agitation motrice ait été plus perceptible que pour les élèves de première année. Par exemple, la différence entre un élève qui effectue ses déplacements en marchant calmement au lieu de courir peut être plus marquante pour un observateur externe qu'un

élève qui avait l'habitude d'agiter son crayon ou de remuer ses jambes tout en étant assis à son pupitre et qui a cessé de le faire.

D'autre part, il est possible que la participation des élèves au programme *Arbre en cœur* ait favorisé leur capacité à orienter leur attention sur une cible déterminée. D'ailleurs, les entrevues menées auprès des enseignantes et de l'auteure du programme appuient cette hypothèse. Cependant, ces dernières n'auraient pas perçu chez leurs élèves une grande amélioration quant à leur capacité à demeurer attentif pendant une longue période de temps (attention soutenue). L'utilisation d'une autre mesure d'évaluation, comme le *Test of Everyday Attention for Children* (TEA-Ch) qui utilise cinq sous-tests mesurant l'attention soutenue et l'attention sélective (Manly et al., 2001), aurait peut-être permis de dégager avec une plus grande précision quelle composante de l'attention a été améliorée. Par contre, ce test implique des passations individuelles; ce qui n'aurait pas été envisageable dans le cadre de cet essai doctoral.

### **Anxiété**

L'hypothèse selon laquelle le niveau d'anxiété des élèves ayant participé au programme allait diminuer a également été partiellement confirmée. Les résultats ont démontré une diminution significative de l'anxiété chez les élèves de première année selon l'évaluation des enseignantes et celle des parents. Par contre, ils n'ont observé aucun changement significatif chez les élèves de maternelle. Les résultats n'ont

également indiqué aucun changement significatif pour les élèves de maternelle n'ayant pas participé au programme et ayant été évalués par les parents.

Dès la maternelle, les enfants peuvent ressentir de l'anxiété (Murray, 2008). Selon Birch et Ladd (1997), les changements associés au passage de l'environnement familial à l'environnement scolaire engendrent régulièrement du stress et de l'anxiété chez les enfants. Parmi ces changements, les élèves qui commencent leur parcours scolaire doivent faire l'apprentissage de nouvelles règles de conduite (Dockett & Perry, 2001) et être confrontés à l'absence de leur figure d'attachement; ce qui peut s'avérer anxiogène pour eux (Doerfler, Toscano, & Connor, 2008; Murray & Harrison, 2005). Comme les élèves de la présente recherche ont été évalués pour la première fois au mois de janvier 2015, il est possible de penser qu'ils avaient, à ce moment, une meilleure connaissance des règles scolaires et qu'ils avaient développé un certain lien de confiance avec leur enseignante qui pouvait être perçue comme une figure d'attachement substitut (Lynch & Cicchetti, 1997). En ce sens, il est possible que l'enjeu des élèves de maternelle ne se situe pas au niveau de leur anxiété; ce qui serait toutefois le cas pour les élèves de première année qui doivent répondre aux exigences de réussite scolaire.

Comme les élèves de maternelle, les élèves de première année peuvent expérimenter différentes formes d'anxiété. Notamment, ils peuvent se sentir anxieux à l'approche d'un test (Lowe & Lee, 2008); ce que les élèves de maternelle n'expérimentent pas forcément. Ainsi, il semble essentiel que les élèves de première année parviennent à une

meilleure gestion de leur anxiété afin d'éviter que leur performance aux tests en soit affectée et à plus long terme, leur réussite éducative d'un point de vue académique. À cet égard, les chercheurs ont démontré l'existence d'un lien entre l'anxiété et les capacités en lecture (Ialongo et al., 1994) qui, elles, sont un prédicteur de la réussite éducative (Butler, Marsh, Sheppard, & Sheppard, 1985). Cela appuie donc l'importance que les élèves développent des stratégies pour gérer leur anxiété, et ce, dès leur première année du primaire.

En ce sens, il est possible que la participation des élèves de première année au programme *Arbre en cœur* leur ait permis de développer de telles stratégies et que cela ait favorisé une diminution de leur anxiété telle que spécifiée par l'une des enseignantes qui a observé que ses élèves étaient plus calmes, plus sereins et plus paisibles, entre autres lors des périodes d'examen. D'ailleurs, ce commentaire appuie les résultats quantitatifs qui démontrent que le niveau d'anxiété des élèves de première année a diminué de manière significative à la suite de l'intervention échelonnée sur 12 semaines. Ces résultats sont similaires à ceux obtenus par un groupe de chercheurs qui a démontré qu'une intervention basée sur la pleine conscience sur une période de huit semaines à raison d'une heure par semaine a eu un impact significatif sur l'anxiété de 14 élèves âgés de 9 à 12 ans ayant des difficultés d'apprentissage (Malboeuf-Hurtubise, Lacourse, Taylor, Joussemet, & Ben Amor, 2017).

### **Comportements agressifs**

L'hypothèse selon laquelle les comportements agressifs des élèves ayant participé au programme *Arbre en cœur* allaient diminuer a également été confirmée pour les élèves de maternelle et de première année tels qu'évalués par les enseignantes, mais pas par les parents. Aussi, aucun changement significatif n'a été observé chez les enfants de maternelle n'ayant pas participé au programme tel qu'évalué par les parents.

Ces résultats suggèrent que la participation des élèves au programme *Arbre en cœur* a permis une diminution de leurs comportements agressifs à l'école tels qu'évalués par les enseignantes; ce qui s'avère fort intéressant dans la mesure où les élèves qui présentent des comportements agressifs dès le premier cycle du primaire sont plus à risque de vivre des difficultés scolaires (Bierman et al., 2013).

Les élèves de maternelle et de première année qui ont participé au programme *Arbre en cœur* ont appris à observer leur expérience interne (émotions, sensations et pensées) au lieu de réagir de manière automatique et impulsive. Plus précisément, il est possible qu'ils aient développé une plus grande aisance à reconnaître et à nommer leurs émotions; ce qui leur aurait permis d'élargir leur répertoire comportemental (Heeren & Philippot, 2010) et donc de moins agir avec agressivité.

À cet égard, les enseignantes ont verbalisé que leurs élèves parvenaient plus facilement à gérer leurs émotions et à comprendre leurs états internes. Ces habiletés sont



reconnues comme étant des facteurs de protection transadversités (Jourdan-Ionescu, 2008), et donc susceptibles de favoriser la résilience des élèves. Aussi, la simplicité du langage utilisé aurait facilité la communication entre les élèves et leur enseignante; ce qui constitue un autre facteur de protection pour les élèves. Ainsi, au terme de l'intervention, les élèves seraient parvenus plus facilement à partager leur vécu émotif avec leur enseignante ce qui aurait permis à cette dernière de mieux répondre à leurs besoins (p. ex., se retirer un instant pour retrouver leur calme ou simplement être écouté). Dans le même ordre d'idée, il est possible que le programme *Arbre en cœur* ait favorisé une meilleure relation élèves-enseignant et que cela ait eu une incidence sur les comportements des élèves, dont les comportements agressifs (Galand et al., 2006).

### **Résilience**

En regard à la discussion qui précède, il semble juste d'affirmer que le programme *Arbre en cœur* peut favoriser la résilience scolaire des élèves qui y participent en contribuant à diminuer leurs problèmes d'attention, leur niveau d'anxiété et leurs problèmes de comportements agressifs (facteurs de risque individuels) et en leur permettant de développer des habiletés personnelles qui agissent à titre de facteurs de protection. Notamment, les élèves qui ont participé au programme *Arbre en cœur* présenteraient une meilleure conscience de leurs états mentaux, parviendraient plus facilement à exprimer leurs émotions et auraient un meilleur contrôle sur leurs comportements et leurs réactions émotionnelles.

Comme les programmes visant la promotion de la résilience, le programme *Arbre en cœur* propose une intervention préventive qui permet aux élèves de déployer leur potentialité et de miser sur leurs ressources personnelles (Mayhew & Mayhew, 2001).

Dans le cadre de cette recherche, il est possible d'affirmer que les enseignantes ainsi que l'auteure/animatrice du programme ont constitué des tuteurs de résilience pour les élèves ayant participé au programme. Effectivement, pendant les 12 semaines d'intervention basée sur la relaxation et la pleine conscience, les enseignantes et l'auteure/animatrice du programme ont guidé et soutenu les élèves dans le développement de leurs ressources personnelles pour qu'ils soient en mesure de mieux composer avec les adversités (Ionescu, 2004) qu'ils rencontrent quotidiennement (anxiété, disputes entre pairs, envahissement émotionnel, etc.) (Garmezy, 1991). Ainsi, le programme *Arbre en cœur* s'inscrit dans un processus de résilience assistée dans lequel les adultes (enseignantes et auteure/animatrice du programme) sont des tuteurs de résilience pour les enfants y participant.

### **Deuxième objectif**

Le second objectif était d'explorer l'intérêt que les enseignants ont envers l'utilisation du programme *Arbre en cœur* dans le cadre de leurs fonctions. Pour ce faire, les enseignantes ont participé à une entrevue semi-structurée avant et après l'intervention. Avant l'intervention, elles ont notamment été questionnées par rapport à leurs attentes et à la manière dont elles projetaient de s'investir pendant les ateliers.

Après l'intervention, elles ont été questionnées sur les observations qu'elles ont faites quant au comportement de leurs élèves, leur appréciation du programme, la manière dont elles l'ont investi et la faisabilité de l'implanter à l'école. L'auteure/animatrice du programme a également participé à une entrevue postintervention. Elle a été interrogée sur le déroulement de l'intervention dans les différentes classes, sur ses observations personnelles et celles qui lui ont été rapportées par les enseignantes en lien avec le comportement des élèves et sur son impression quant à l'efficacité du programme dans chacune des classes.

Les résultats démontrent une certaine unanimité au sein des enseignantes quant à l'intérêt qu'elles accordent à l'utilisation des méthodes issues du programme *Arbre en cœur* dans le cadre de leurs fonctions professionnelles. Cela s'expliquerait par les avantages qu'elles ont rapportés avoir perçus pour leurs élèves et elles-mêmes au terme des 12 semaines qu'a duré l'intervention basée sur la relaxation et la pleine conscience. Comme mentionné précédemment, les enseignantes ont constaté que l'utilisation d'un langage commun et compréhensible pour les élèves facilitait la communication entre eux. Aussi, elles ont perçu que leurs élèves parvenaient plus facilement à parler de leurs émotions et à maîtriser leurs comportements, leur attention et leurs réactions émotionnelles. Enfin, certaines d'entre elles ont constaté qu'à la suite du programme, elles étaient plus outillées pour intervenir auprès de leurs élèves. Cela concorde avec les résultats qualitatifs obtenus dans l'étude de Harrell (1999) : les enseignantes qui ont enseigné à leurs élèves la relaxation musculaire progressive ou la technique *internal*

*focusing* ont observé que leurs élèves avaient de meilleures capacités attentionnelles, qu'ils étaient plus calmes et qu'elles-mêmes étaient plus calmes.

Bien que la totalité des enseignantes interviewées dans le cadre de la présente étude ait démontré un intérêt envers l'utilisation des techniques et méthodes leur ayant été enseignées par l'auteure/animatrice du programme *Arbre en cœur*, certaines ont spécifié que cet intérêt risque de ne pas être partagé par l'ensemble des enseignants. Plus précisément, elles semblaient craindre que certains enseignants ne croient pas en la pertinence d'utiliser de telles techniques et méthodes pour venir en aide à leurs élèves, et donc qu'ils ne les intègrent pas quotidiennement à leur horaire, d'autant plus que ces derniers sont déjà chargés en raison des multiples obligations auxquelles ils doivent répondre, notamment pendant les périodes d'évaluation.

Cette réflexion reflète les résultats obtenus dans l'étude préliminaire de Litalien-Pettigrew et Jourdan-Ionescu (2014) qui démontre que les enseignantes qui étaient sceptiques (avant l'intervention) à l'idée que les méthodes de relaxation et de pleine conscience puissent venir en aide à leurs élèves ont moins participé durant les ateliers et ont rapporté une augmentation des problèmes d'attention et de comportements agressifs chez leurs élèves à la suite de l'intervention. Il est à noter que les enseignantes de cette étude préliminaire avaient été interpellées par leur direction pour participer au programme *Arbre en cœur* ainsi qu'à la recherche qui s'y rattachait. Il est donc possible qu'elles se soient senties obligées de participer alors qu'elles n'en avaient pas réellement

envie et que cela ait eu un impact sur leur degré d'investissement lors des ateliers ainsi que dans la mise en application des apprentissages en découlant. Ceci diffère de la présente recherche doctorale où les enseignantes ont été sollicitées sans obligation et avaient envie d'y participer.

Les résultats de cette étude préliminaire combinés à ceux de la présente recherche doctorale appuient donc l'importance que les enseignants soient libres de s'investir dans l'apprentissage et l'application de telles méthodes, considérant que les effets positifs pour les élèves semblent intimement liés à la manière dont ils investissent ou non ces méthodes. À cet égard, Margolis (1990) a mentionné que les chances de succès d'un programme de relaxation sont plus importantes dès lors que les enseignants y croient.

Par contre, indépendamment de l'investissement de l'enseignant ou de sa croyance en l'efficacité des méthodes de relaxation et de pleine conscience pour venir en aide aux élèves, il semble que certains enfants soient plus réceptifs à ce type d'intervention et donc plus susceptibles d'en bénéficier. En effet, les enseignantes de la présente recherche doctorale ont observé que certains élèves appréciaient les ateliers alors que d'autres élèves s'y opposaient et refusaient d'effectuer les exercices, notamment lorsqu'ils devaient se centrer sur leur expérience interne. Bien que ces élèves n'aient pas constitué une majorité, il apparaît important de mettre en lumière que les interventions basées sur la relaxation et sur la pleine conscience peuvent être *confrontantes* pour certains enfants et qu'il conviendrait d'envisager des alternatives pour ces élèves. Par

exemple, ils pourraient participer aux ateliers en petit groupe; ce qui limiterait les stimulations externes et faciliterait l'adaptation des exercices en fonction de leurs particularités (p. ex., désir de bouger davantage, refus de fermer leurs yeux, etc.).

### **Limites**

Les résultats démontrent la pertinence que des élèves de maternelle et de première année participent à des ateliers de relaxation et de pleine conscience comme ceux proposés dans le programme *Arbre en cœur*. Par contre, il importe de considérer ces résultats en tenant compte des limites de cette étude qui seront présentées ci-dessous.

D'abord, la mesure utilisée (questionnaire) laisse place à une part importante de subjectivité dans l'évaluation. Ainsi, il est possible que les résultats reflètent une certaine désirabilité sociale de la part des enseignantes et des parents. Cependant, considérant qu'aucun changement significatif n'a été observé pour les élèves de maternelle qui n'ont pas participé au programme tel qu'évalué par les parents et que les changements observés n'ont pas été significatifs pour l'ensemble des variables, il est possible de penser que les enseignantes et les parents ont répondu avec franchise au questionnaire. De plus, le pendant à ces mesures aurait été l'observation participante par la chercheure, ce qui ne s'est pas révélée possible étant donné que cette recherche doctorale a été réalisée pendant la scolarité de doctorat clinique qui ne dégage pas de temps spécifique pour l'expérimentation de la recherche. En effet, il aurait été pertinent que les enseignantes répondent exclusivement à l'entrevue semi-structurée afin que leur

discours ne soit pas teinté par la connaissance préalable des comportements ciblés dans le questionnaire. Bien que l'utilisation d'une autre mesure d'évaluation, comme le TEA-Ch aurait été souhaitable, cela aurait été trop coûteux en termes de temps.

Ensuite, les données quantitatives ne répondaient pas à la loi normale; ce qui a eu différentes répercussions sur les analyses statistiques. Au lieu qu'une analyse de variance à plan mixte ait été effectuée, les données ont été analysées avec le Test de Wilcoxon pour données non paramétriques. Ainsi, seules des comparaisons intrasujets ont été effectuées. Il est donc plus difficile d'assumer avec certitude que les résultats obtenus soient liés à la participation des élèves au programme *Arbre en cœur* et non à d'autres variables confondantes. Par contre, comme aucun changement significatif n'a été noté pour les élèves de maternelle n'ayant pas participé au programme *Arbre en cœur* alors que certains changements ont été observés pour les élèves y ayant participé, il est possible de penser que ces changements sont liés à leur participation aux ateliers de relaxation et de pleine conscience.

Puis, une autre limite à cette étude concerne le groupe. Initialement, un groupe contrôle avait été déterminé. Il s'agissait d'une classe de maternelle prise en charge par une remplaçante temporaire considérant que l'enseignante était en congé de maternité. Cette remplaçante était responsable de cette classe depuis le début de l'année scolaire au même titre que les autres enseignantes de la présente étude. Par contre, lors de la collecte de données postintervention, la remplaçante n'était plus en fonction depuis un mois et

c'est l'enseignante principale qui avait repris le groupe. Ainsi, pour répondre au questionnaire, l'enseignante remplaçante se référait au comportement des élèves lors des derniers moments de son remplacement; ce qui rendait sa période de référence différente de celle des autres enseignantes. Pour cette raison, nous avons choisi de ne pas utiliser les données issues du TRF (version enseignant) du groupe contrôle. Par contre, nous avons utilisé les données issues du questionnaire rempli par les parents (PRF, version parent). Seuls neuf parents ont rempli le questionnaire en pré et en post intervention. Ainsi, bien que ces résultats n'aient démontré aucun changement significatif pour les élèves du groupe contrôle évalués par les parents, il est possible que ces résultats se soient révélés différents si la taille du groupe avait été plus grande.

Enfin, le fait que le vécu subjectif des élèves n'ait pas été considéré peut s'avérer une limite à la présente recherche étant donné que la perception des adultes peut différer de celle des enfants. Par exemple, dans la recherche longitudinale de Trudel et al. (2007) visant à décrire l'adaptation scolaire et sociale d'élèves à risque en raison d'une exposition prolongée à des facteurs de stress familial, les chercheurs ont mis en évidence que les enseignants n'ont pas soulevé les problèmes d'anxiété des élèves à risque alors que ces derniers ont rapporté vivre de l'anxiété et de l'angoisse de séparation. Ainsi, ces chercheurs mettent en lumière l'importance de s'attarder à la perception que l'élève a de sa propre expérience. Dans le cadre de la présente recherche, une telle démarche conduite par entrevues individuelles aurait certainement été pertinente et aurait possiblement apporté un éclairage différent ou complémentaire quant à la portée des



interventions issues du programme *Arbre en cœur*. Malheureusement, cela n'a pas été réalisable.

### **Apports**

Cette étude est pertinente, car elle contribue à l'avancement des connaissances dans le domaine de la psychologie. En effet, elle apporte un éclairage sur le bien-fondé de la mise en place des interventions de résilience assistée (comme l'enseignement à la relaxation et à la pleine conscience) dès le début de la scolarité. Visiblement, ce type d'intervention préventive amène des bénéfices, tant chez les élèves que chez leur enseignante. Aussi, cette recherche doctorale permet de documenter l'efficacité des méthodes basées sur la relaxation et la pleine conscience auprès de jeunes élèves, alors que les informations disponibles au sein de la littérature concernent davantage des enfants plus âgés. Enfin, la méthode mixte de cette étude tend à la rendre d'autant plus rigoureuse. Le volet qualitatif permet d'apporter des précisions intéressantes quant aux résultats et s'avère complémentaire au volet quantitatif. D'un point de vue scientifique, elle appuie donc l'intérêt d'utiliser une telle méthode de recherche qui est, soit dit en passant, déjà très diffusée au Québec et en Europe.

## **Conclusion**

En conclusion, le but de cette présente étude était de déterminer si la participation des élèves de maternelle et de première année au programme de relaxation et de pleine conscience *Arbre en cœur* pouvait favoriser leur résilience scolaire en leur permettant de diminuer leurs problèmes d'attention, d'anxiété et de comportements agressifs. Cette étude avait également pour but d'explorer l'intérêt que les enseignants ont envers l'utilisation des méthodes issues de ce programme dans le cadre de leurs fonctions professionnelles.

Les résultats quantitatifs de la présente expérimentation suggèrent que la participation des élèves de maternelle au programme *Arbre en cœur* a permis une diminution significative de leurs problèmes d'attention (tel qu'évalué par les enseignantes et les parents) et de leurs comportements agressifs (tel qu'évalué par les enseignantes). Les résultats démontrent aussi que la participation des élèves de première année à ce programme a permis une diminution significative de leurs problèmes d'anxiété (tel qu'évalué par les enseignantes et les parents) et de leurs comportements agressifs (tel qu'évalué par les enseignantes).

En plus des aspects discutés précédemment, ces résultats sont intéressants dans la mesure où ils démontrent une concordance d'opinion entre le point de vue des enseignantes et celui des parents. Ainsi, bien que l'intervention basée sur la relaxation et

la pleine conscience ait été effectuée dans la sphère scolaire, les répercussions positives semblent s'être propagées à la sphère familiale. Autrement dit, le programme *Arbre en cœur* semble avoir une portée systémique et susciter non seulement la résilience scolaire des élèves, mais également leur résilience au sens plus large du terme.

Ce constat apparait comme une importante découverte à l'ère où les élèves vivent plusieurs adversités (personnelles, familiales, scolaires) (Jourdan-Ionescu, 2018) et n'ont pas tous la possibilité d'être pris en charge par des professionnels de la santé mentale. En effet, la mise en place d'interventions basées sur la relaxation et la pleine conscience au sein des écoles primaires pourrait être une manière d'assurer le développement et la réussite éducative de plusieurs élèves tout en mobilisant un nombre minimal d'intervenants.

D'ailleurs, les résultats qualitatifs de la présente recherche doctorale suggèrent qu'il y a une ouverture et un intérêt au sein du corps enseignant envers l'utilisation quotidienne des méthodes de relaxation et de pleine conscience issues du programme *Arbre en cœur*. Par contre, les résultats laissent croire qu'il serait souhaitable que chaque enseignant puisse choisir librement d'utiliser ce type de méthodes au sein de leur classe considérant qu'il est plus probable qu'ils y accordent du temps et de l'énergie s'ils en ont une opinion favorable. En ce sens, comme l'habileté à se relaxer et à être pleinement conscient demande de la pratique, il semble nécessaire que chaque enseignant accepte de

prendre du temps de classe pour que les élèves puissent s'y exercer. Les enseignants pourraient eux aussi en retirer des bienfaits.

Enfin, bien que cette étude apporte un éclairage intéressant quant à l'efficacité des interventions basées sur la relaxation et la pleine conscience et à la pertinence de les mettre en pratique dans le milieu scolaire afin de favoriser la résilience des élèves, les prochaines études devraient s'intéresser plus directement à l'opinion des élèves en leur permettant de s'exprimer ouvertement par rapport à leur expérience subjective (recherches qualitatives). Cela permettrait possiblement de mieux comprendre les raisons pour lesquelles certains enfants semblent réceptifs à de telles interventions alors que d'autres leur semblent réactifs. Ainsi, les interventions pourraient être ajustées afin qu'elles soient plus efficaces auprès de l'ensemble des élèves.

## Références

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2000). *Manual for the ASEBA preschool forms & profiles: An integrated system of multi-informant assessment*. Burlington: ASEBA.
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. (2001). *Manual for the ASEBA school-age forms & profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, and Families.
- Allès-Jardel, M., Monneraud, C., & Prospéri, R. (2001). Interactions entre une autoévaluation de la santé mentale, le contrôle interne/externe et l'adaptation scolaire chez des enfants de 6 à 8 ans. *La psychiatrie de l'enfant*, 44(2), 557-591. doi: 10.3917/psy.442.0557
- Anaut, M. (2006). L'école peut-elle être facteur de résilience? *Empan*, 3(63), 30-39. doi: 10.3917/empa.063.0030
- Archambault, J., & Chouinard, R. (2009). *Vers une gestion éducative de la classe* (3<sup>e</sup> éd.). Montréal, QC : Gaëtan Morin éditeur.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science & Practice*, 10, 125-143.
- Baer, R. A., & Krietemeyer, J. (2006). Overview of mindfulness- and acceptance based treatment approaches. Dans R. A. Baer (Éd.), *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications* (pp. 3-28). Burlington, MA: Academic Press.
- Barlow, D. H. (2002). *Anxiety and its disorders: The nature and treatment of anxiety and panic* (2<sup>e</sup> éd.). New York, NY: Guilford Press.
- Bastin, L., & Deroux, C. (2007). Évaluation des capacités attentionnelles chez l'enfant. Dans M.-P. Noël (Éd.), *Bilan neuropsychologique de l'enfant* (pp. 97-115). Wavre : Editions Mardaga.
- Bergès-Bounes, M., & Lauras-Petit, A. (2006). De l'individu dans le groupe : la relaxation thérapeutique chez l'enfant et l'adolescent. *Revue de psychothérapie psychanalytique de groupe*, 47(2), 179-190. doi: 10.3917/rppg.047.0179
- Biegel, G. M. (2009). *The stress reduction workbook for teens: Mindfulness skills to help you deal with stress*. Oakland, CA: New Harbinger Publications, Inc.

- Bierman, K., Coie, J., Dodge, K., Greenberg, M., Lochman, J., McMohan, R., ... Pinderhughes, E. (2013). School outcomes of aggressive-disruptive children: Prediction from kindergarten risk factors and impact of the fast track prevention program. *Aggressive Behavior, 39*, 114-130.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Black, D., & Fernando, R. (2014). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies, 23*(7), 1242-1246.
- Bonnanno, G. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*, 20-28.
- Bonin, P. (2013). *L'influence du style parental et d'autres facteurs familiaux sur le processus de développement de l'autodétermination des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage : Perceptions de la mère* (Mémoire de maîtrise inédite). Université du Québec à Montréal, Québec, QC.
- Borders, A., Earleywine, M., & Jajodia, A. (2010). Could mindfulness decrease anger, hostility, and aggression by decreasing rumination? *Aggressive Behavior, 36*, 28-44.
- Bornmann, B. A., Mitelman, S. A., & Beer, D. A. (2007). Psychotherapeutic relaxation: How it relates to levels of aggression in a school within inpatient child psychiatry: A pilot study. *The Arts in Psychotherapy, 34*(3), 216-222. doi: 10.1016/j.aip.2007.01.004
- Bouteyre, É. (2008). *La résilience scolaire de la maternelle à l'université*. Paris, France : Éditions Belin.
- Britton, W. B., Lepp, N. E., Files, H. F., Rocha, T., Fisher, N. E., & Gold, J. S. (2014). A randomized controlled pilot trial of classroom-based mindfulness meditation compared to an active control condition in sixth-grade children. *Journal of School Psychology, 52*, 263-278. doi: 10.1016/j.jsp.2014.03.002
- Broderick, P., & Metz, S. (2009). Learning to breathe: A pilot trial of a mindfulness curriculum for adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion, 2*, 35-46.



- Brouillette, E. (2008). *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5 -6 ans* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*, 822-848.
- Burnett, P. C. (1994). Self-concept and self-esteem in elementary school children. *Psychology in the Schools, 11*, 164-171.
- Burnett, P. C. (1998). Measuring behavioural indicators of self-esteem in the classroom. *Journal of Humanistic Education and Development, 37*, 107-116.
- Buss, A. H., & Perry, M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*, 452-459. doi: 10.1037/0022-3514.63.3.452
- Butler, S., Marsh, H., Sheppard, M., & Sheppard, J. (1985). Seven-year longitudinal study of the early prediction of reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 77*, 349-361
- Carsley, D., Heath, N., & Fajnerova, S. (2015). Effectiveness of a classroom mindfulness coloring activity for test anxiety in children. *Journal of Applied School Psychology, 31*(3), 239-255. doi: 10.1080/15377903.2015.1056925
- Chevalier, N., & Simard, F. (2006). Programmes sensorimoteurs pour jeunes ayant un TDAH et des troubles associés. Dans N. Chevalier, M.-C. Guay, A. Achim, P. Lageix, & H. Poissant (Éds), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité: soigner, éduquer, surtout valoriser* (pp. 141-158). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Chiang, L.-C., Maa, W.-F., Huang, J.-L., Tseng, L.-F., & Hsueh, K.-C. (2009). Effect of relaxation-breathing training on anxiety and asthma signs/symptoms of children with moderate-to-severe asthma: A randomized controlled trial. *International Journal of Nursing Studies, 46*, 1061-1070.
- Classi, P., Milton, D., Ward, S., Sarsour, K., & Johnston, J. (2012). Social and emotional difficulties in children with ADHD and the impact on school attendance and healthcare utilization. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health, 6*(33), 1-9.
- Clerget, S. (2012). *Réussir à l'école : une question d'amour?* Espagne : Larousse.

- Cody, N. (2001). *La formation initiale d'un professionnel de l'enseignement au préscolaire-primaire par une interaction constante entre les activités théoriques, pratiques et réflexives* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2004). A symptom-level examination of parent-child agreement in the diagnosis of anxious youth. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 43, 878-886.
- Commodari, E., & Guarnera, M. (2005). Attention and reading skills. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 375-386.
- Conners, C. K. (1997). *Conners' Rating Scales-Revised*. Toronto, ON: Multi-Health Systems.
- Costello, E., & Angold, A. (1995). Epidemiology. Dans J. March (Éd), *Anxiety disorders in children and adolescents* (pp. 109-124). New York, NY: Guilford Press.
- CRIRES-FECS. (1992). *Pour favoriser la réussite scolaire : réflexions et pratiques*. Québec, QC : Éditions Saint-Martin.
- Crottaz-Herbette, S. (2001). *Attention spatiale auditive et visuelle chez des patients héminégligents et des sujets normaux : étude clinique, comportementale et électrophysiologique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Genève, Genève.
- Cyrulnik, B. (2004). *Le murmure des fantômes*. Paris, France : Odile Jacob.
- Deffenbacher, J. L., Lynch, R. S., Oetting, E. R., & Kemper, C. C. (1996). Anger reduction in early adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 2, 149-157.
- Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., & Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238-256. doi: 10.1111/1467-8624.00533
- Deplus, S., Lahaye, M., & Philippot, P. (2014). Les interventions psychologiques basées sur la pleine conscience avec l'enfant et l'adolescent : les processus de changement. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 71-116.
- Desombre, C., Delelis, G., Antoine, L., Lachal, M., Gaillet, F., & Urban, E. (2010). Comment des parents d'élèves et des enseignants spécialisés voient la réussite et la difficulté scolaires. *Revue française de pédagogie*, 173, 5-18.

- Desrosiers, H., Japel, C., Singh, P., & Tétreault, K. (2012). *La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire*. Repéré à [http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ\\_fasc6no2.pdf](http://www.jesuisjeserai.stat.gouv.qc.ca/publications/ELDEQ_fasc6no2.pdf)
- Didonna, F. (2009). Introduction: Where new and old paths to dealing with suffering meet. Dans F. Didonna (Éd), *Clinical handbook of mindfulness* (pp. 1-14). New York, NY: Springer.
- Dionne, F., & Blais, M.-C. (2014). Pleine conscience et douleur chronique : état actuel des connaissances. *Revue québécoise de psychologie*, 35(2), 47-69.
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting school: Effective transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2), 1-19.
- Doerfler, L. A., Toscano, P. F., & Connor, D. F. (2008). Separation anxiety and panic disorder in clinically referred youth. *Journal of Anxiety Disorders*, 22(4), 602-611.
- Douaire, J. (2004). *Child Behavior Checklist (CBCL)*. Repéré à <https://docplayer.fr/42070505-Child-behavior-checklist-cbcl.html>
- Doyen, C., & Isnard, P. (1996). L'agressivité chez l'enfant. *Psychiatrie et psychologie*, 9, 227-233.
- Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71(1), 188- 196. doi: 10.1111 /1467-8624.00133
- Dunn, L. M., & Dunn, L. M. (1997). *Peabody Picture Vocabulary Test – Third edition (PPVT-III)*. Circle Pines, MN: American Guidance Services.
- Durmusoğlu Saltali, S., & Erbay, F. (2013). Stressful situations experienced by six year-old children when starting pre-school education. *Educational Research and Reviews*, 8(9), 519-524.
- Essau, C. A., Conradt, J., & Petermann, F. (2000). Frequency, comorbidity and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*, 14, 263-279.
- Fergusson, D., Lynskey, M., & Horwood, J. (1997). Attentional difficulties in middle childhood and psychosocial outcomes in young adulthood. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(6), 633-644.
- Fix, R. L., & Fix, S. T. (2013). The effects of mindfulness-based treatments for aggression: A critical review. *Aggression and Violent Behavior*, 18, 219-227.

- Flook, L., Smalley, S., Kitil, M. J., Galla, B., Kaiser-greenland, S., Locke, J., ... Kasari, C. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology, 26*, 70-95.
- Franco, C., Amutio, A., López-González, L., Oriol, X., & Martínez-Taboada, C. (2016). Effect of a mindfulness training program on the impulsivity and aggression levels of adolescents with behavioral problems in the classroom. *Frontiers in Psychology, 7*(1385), 1-8.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, R., & Onghena, P. (2004). Longitudinal relations between parenting and child adjustment in young children. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology, 33*, 347-358.
- Gaines, T., & Barry, L. (2008). The effect of a self-monitored relaxation breathing exercise on male adolescent aggressive behavior. *Adolescence, 43*(170), 291-302.
- Galand, B., Philippot, P., & Frenay, M. (2006). Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux. *Revue française de pédagogie, 155*, 57-72. doi: 10.4000/rfp.225
- Garnezy, N. (1991). Resiliency and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist, 34*(3), 416-430.
- Gendron, M.-J. (2014). *Les problèmes d'attention!* Document repéré à [https://www.cscmonavenir.ca/wp-content/uploads/2012/06/bulletin-sante-mental\\_juin2014.pdf](https://www.cscmonavenir.ca/wp-content/uploads/2012/06/bulletin-sante-mental_juin2014.pdf)
- Germer, C. K., Siegel, R. D., & Fulton, P. R. (2005). *Mindfulness and psychotherapy*. New York, NY: The Guilford Press.
- Gordon, L. M. (2001). *High teacher efficacy as marker of teacher effectiveness in the domain of classroom management*. Document présenté à l'assemblée annuelle du *California Council on Teacher Education*, San Diego, CA.
- Gordon, M., Mettelman, B., & Irwin, M. (1994). Sustained attention and grade retention. *Perceptual and Motor Skills, 78*, 555-560.
- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., Denton, C. A., & Taylor, P. (2013). Anxiety and inattention as predictors of achievement in early elementary school children. *Anxiety, Stress, & Coping, 26*(4), 391-410.

- Grills-Taquechel, A. E., Fletcher, J. M., Vaughn, S. R., & Stuebing, K. K. (2012). Anxiety and reading difficulties in early elementary school: Evidence for unidirectional- or bi-directional relations? *Child Psychiatry & Human Development*, 43, 35-47. doi 10.1007/s10578-011-0246-1
- Hale, G. A., & Lewis, M. (1979). *Attention and cognitive development*. New York, NY: Plenum.
- Hammes, P. S. (2014). *La réussite scolaire et les compétences socio-affectives des élèves au début de l'école primaire : Les méthodes d'évaluation et les facteurs associés* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949-967.
- Harrell, Z. V. (1999). *Administrative policy implications deriving from the effects of two non-cognitive classroom intervention techniques in stress reduction for inner-city elementary pupils* (Thèse de doctorat inédite). Gallaudet University, Washington, États-Unis.
- Harrison, L., Manocha, R., & Rubia, K. (2004). Sahaja yoga meditation as a family treatment programme for children with attention deficit-hyperactivity disorder. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(4), 479-497.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Heeren, A., & Philippot, P. (2010). Les interventions basées sur la pleine conscience : une revue conceptuelle et empirique. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), 37-61.
- Heppner, W. L., Kernis, M. H., Lakey, C. E., Keith, C., Goldman, B. M., Davis, P. J., & Cascio, E. (2008). Mindfulness as a means of reducing aggressive behavior: Dispositional and situational evidence. *Aggressive Behavior*, 34(5), 486-496.
- Howes, C., Matheson, C. C., & Hamilton, C. E. (1994). Maternal, teacher and child care history correlates of children's relationships with peers. *Child Development*, 65, 264-272.

- Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthamer-Larsson, L., Crockett, L., & Kellam, S. (1994). The significance of self-reported anxious symptoms in first-grade children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22, 441-455.
- Ionescu, S. (2004). Préface. Dans J. Lecompte (Éd.), *Guérir de son enfance* (pp. 11-16). Paris, France : Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2006). Pour une approche intégrative de la résilience. Dans B. Cyrulnik & P. Duval (Éds), *Psychanalyse et résilience* (pp. 27-44). Paris, France : Odile Jacob.
- Ionescu, S. (2011). Le domaine de la résilience assistée. Dans S. Ionescu (Éd), *Traité de résilience assistée* (pp. 3-18). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Jacobsen, T., Edelstein, W., & Hofmann, V. (1994). A longitudinal study of the relation between representations of attachment in childhood and cognitive functioning in childhood and adolescence. *Developmental Psychology*, 30(1), 112-124.
- Jacobson, E. (1938). *Progressive relaxation*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Jean, M. (2013). *Mathéo et le nuage noir*. Québec, QC : Éditions CARD.
- Jean, M. (2015). *Les Ateliers Arbre en cœur* (Document inédit). Trois-Rivières, Québec.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jimerson, S., Carlson, E., Rotert, M., Egeland, B., & Sroufe, L. A. (1997). A prospective, longitudinal study of the correlates and the consequences of early grade retention. *Journal of School Psychology*, 35(1), 3-25.
- Jourdan-Ionescu, C. (2008). Ecosystemic intervention based on resilience: The utility of the dynamic balance of the risk and protective factors. *Journal of the National Network for Professionals in Preventing Child Abuse and Neglect*, 20-21 (May), 13-19.
- Jourdan-Ionescu, C. (2018). Pour une culture de la résilience assistée dès le préscolaire. Dans C. Jourdan-Ionescu, S. Ionescu, É. Kimessoukié-Omolomo, & F. Julien-Gauthier (Éds), *Résilience et culture, culture de la résilience* (pp. 825-837). Québec, QC : Livres en ligne du CRIRES. Repéré à <https://lel.crires.ulaval.ca/oeuvre/resilience-et-culture-culture-de-la-resilience>
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. New York, NY: Dell Publishing.

- Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*. Bruxelles : Éditions De Boeck.
- Kanji, N., & Ernst, E. (2000). Autogenic training for stress and anxiety: A systematic review. *Complementary Therapies in Medicine*, 8, 106-110.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Labbé, E. E. (2011). *Psychology moment by moment*. Oakland, CA: New Harbinger Publications. Inc.
- Laidlaw, T., Naito, A., Dwivedi, P., Enzor, N., Brincat, C., & Gruzelier, J. (2003). Mood changes after self-hypnosis and Johrei prior to exams. *Contemporary Hypnosis*, 20(1), 25-40.
- Lapota, C. (2003). Progressive muscle relaxation and aggression among elementary students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 28(2), 162-172.
- Lark, L. (2003). *Yoga pour les enfants*. Paris, France : Le Courrier du Livre.
- Leroux, M. (2009). *Étude des relations entre la résilience d'enseignantes et d'enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés et la réflexion sur la pratique* (Thèse de doctorat inédite). Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Linehan, M. M. (1993). *Diagnosis and treatment of mental disorders. Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.
- Litalien-Pettigrew, M., & Jourdan-Ionescu, C. (2014). *Impact d'un programme de relaxation et de pleine conscience sur les problèmes d'attention et les comportements agressifs d'élèves au primaire* (Rapport de recherche inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Québec.
- Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2008). Factor structure of the test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA) scores across gender among students in elementary and secondary school settings. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 26(3), 231-246.
- Lynch, M., & Cicchetti, D. (1997). Children's relationships with adults and peers: An examination of elementary and junior high school students. *Journal of School Psychology*, 35(1), 81-99.

- Maccoby, E. E., & Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. Dans P. H. Mussen & E. M. Hetherington (Éds), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (4<sup>e</sup> éd., pp. 1-101). New York, NY: Wiley.
- MacTavish, M. D., & Kolb, J. A. (2006). *Encouraging teacher engagement: A new approach to performance improvement in Schools*. Repéré à <https://eric.ed.gov/?id=ED492846>
- Maguin, E., Loeber, R., & LeMahieu, P. G. (1993). Does the relationship between poor reading and delinquency hold for males of different ages and ethnic groups? *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 1, 88-100.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Lacourse, E., Taylor, G., Joussemet, M., & 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 & Alternative Medicine*, 22(3), 473-481.
- Maldonado-Carreño, C. (2005). *Teaching with affection: Characteristics and determinant factors of quality in teacher-student relationships*. Repéré à <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.578.1158&rep=rep1&type=pdf>
- Mallebay-Vacqueur, M. (2010). *Réussite scolaire : les premières clés*. Paris, France : Michalon Éditions.
- Manciaux, M. (Éd.) (2001). *La résilience : résister et se construire*. Genève : Médecine et hygiène.
- Manly, T., Nimmo-Smith, I., Watson, P., Anderson, V., Turner, A., & Robertson, I. H. (2001). The differential assessment of children's attention: The Test of Everyday Attention for Children (TEA-Ch): Normative sample and ADHD performance. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 1065-1081.
- Margolis, H. (1990). Relaxation training: A promising approach for helping exceptional learners. *International Journal of Disability Development and Education*, 37(3), 215-234.
- Martin, L. (2011). *Méthodes statistiques appliquées à la psychologie* (2<sup>e</sup> éd., Vol. 1). Trois-Rivières, QC : Les Éditions SMG.



- Maton K. I., Dodgen, D. W., Leadbeater, B. J., Sandler, I. N., Schellenbach, C. J., & Sollarz, A. L. (2004). Strengths-based research and policy: An introduction. Dans K. I. Maton, C. J. Schellenbach, B. J. Leadbeater, & A. L. Solarz (Éds), *Investing in children, youth, families and communities. Strengths-based research and policy* (pp. 3-12). Washington, DC: American Psychological Association.
- Mayhew, K. P., & Mayhew, M. (2001). La résilience aux États-Unis : développements récents et applications pratiques. Dans M. Manciaux (Éd.), *La résilience : résister et se construire* (pp. 209-221). Genève, Suisse : Éditions médecine et hygiène.
- Mazeau, M. (2005). *Neuropsychologie et troubles des apprentissages : du symptôme à la rééducation*. Paris, France : Masson.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., ... Saltzman, A. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness*, 3(4), 291-307. doi: 10.1007/s12671-012-0094-5
- Mendelson, T., Greenberg, M. T., Dariotis, J. K., Feagans Gould, L., Rhodas, B. L., & Lead, P. J. (2010). Feasibility and preliminary outcomes of a school-based mindfulness intervention for urban youth. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(7), 985-994. doi: 10.1007/s10802-010-9418-x
- Metis Associates. (2011). Building inner resilience in teachers and their students: results of the inner resilience pilot program. Repéré à Inner Resilience Program web site: [http://innerresilience.org/documents/IRP\\_Pilot\\_Program\\_Results\\_AERA2011\\_updated\\_6.9.pdf](http://innerresilience.org/documents/IRP_Pilot_Program_Results_AERA2011_updated_6.9.pdf)
- Ministère de l'Éducation du Québec. (MEQ, 2003). *Les difficultés d'apprentissage à l'école : cadre de référence pour guider l'intervention*. Québec, QC : Bibliothèque nationale du Québec.
- Moss, E., Bureau, J. F., Cyr, C., Mongeau, C., & St-Laurent, D. (2004). Correlates of attachment at age 3: Construct validity of the preschool attachment classification system. *Developmental Psychology*, 40(3), 323-334.
- Moss, E., Rousseau, D., Parent, S., St-Laurent, D., & Saintonge, J. (1998). Correlates of attachment at school age: Maternal reported stress, mother-child interaction, and behavior problems. *Child Development*, 69(5), 1390-1405.
- Murray, E. (2008). *Adjusting to school: The development of a pictorial measure of school stress* (Dissertation inédite). Charles Sturt University, Australie.

- Murray, E., & Harrison, L. J. (2005). Children's perspectives on their first year of school: Introducing a new pictorial measure of school stress. *European Early Childhood Education Research Journal*, *13*(1), 111-127. doi: 10.1080/13502930585209591
- Napoli, M., Krech, P. R., & Holley, L. C. (2005). Mindfulness training for elementary school students: The attention academy. *Journal of Applied School Psychology*, *21*(1), 99-125. doi: 10.1300/J370v21n01\_05
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD]. (2004). Fathers' and mothers' parenting behaviour and beliefs as predictors of children's social adjustment in the transition to school. *Journal of Family Psychology*, *18*, 628-638.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD], & Early Child Care Research Network [ECCRN]. (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, *76*(4), 795-810.
- Pagani, L., Boulerice, B., Vitaro, F., & Tremblay, R. E. (1999). Effects of poverty on academic failure and delinquency in boys: A change and process model approach. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *40*(8), 1209-1219.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2003). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris, France : Armand Colin.
- Paquette, K., Japel, C., & Paradis, H. (2016). L'association entre l'état de vulnérabilité psychosociale pendant l'enfance et le rendement scolaire au primaire. *Revue canadienne de l'éducation*, *39*(2), 1-25.
- Patton, J., Stanford, M., & Barrat, E. (1995). Factor structure of the Barratt impulsiveness scale. *Journal of Clinical Psychology*, *51*, 768-774. doi: 10.1002/1097-4679(199511)51:6<768::AID-JCLP2270510607>3.0.CO;2-I
- Philippot, P. (2007). *Émotion et psychothérapie*. Wavre : Editions Mardaga.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M. J., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *Elementary School Journal*, *102*(3), 225-238.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. W. (2004). Teacher-child relationships and children's success in the first years of school. *School Psychology Review*, *33*(3), 444-458.

- Polanczyk, G., de Lima, M., Horta, B., Biederman, J., Rohde, L. (2007). The worldwide prevalence of ADHD: A systematic review and metaregression analysis, *American Journal of Psychiatry*, 164, 942-948.
- Polderman, T. J. C., Boomsma, D. I., Bartels, M., Verhulst, F. C., & Huizink, A. C. (2010). A systematic review of prospective studies on attention problems and academic achievement. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 122, 271-284.
- Potvin, P., Fortin, L., Marcotte, D., Royer, É., & Deslandes, R. (2004). *Guide de prévention du décrochage scolaire*. Québec, QC : CTREQ.
- Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (1989). L'éducation familiale. *Revue française de pédagogie*, 86, 69-101. doi: 10.3406/rfp.1989.1429
- Quintard, A. B. (2017). Résilience scolaire et difficultés de comportement chez les enfants de migrants : contribution du génogramme imaginaire. *Pratiques psychologiques*, 23(2), 127-152.
- Rausch, S., Gramling, S., & Auerbach, S. (2006). Effects of a single session of large group meditation and progressive muscle relaxation training on stress reduction, reactivity, and recovery. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 273-290.
- Reynolds, C. R., & Kamphaus, R. W. (1992). *Behavior assessment system for children*. Circle Pines, MN: American Guidance Service
- Rimm-Kaufmann, S., Pianta, R., & Cox, M. (2000). Teachers' judgments of problems in the transition to kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(2), 147-166.
- Rothi, D. M., Leavey, G., & Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1217-1231.
- Rouillard, M., Chartrand, C., & Chevalier, N. (2006). Interventions des enseignants et des éducateurs auprès de jeunes ayant un TDAH. Dans N. Chevalier, M. C. Guay, A. Achim, P. Lageix, & H. Poissant (Éds), *Trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité : soigner, éduquer, surtout valoriser* (pp. 231-251). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Rutter, M. (1981). Stress, coping and development: Some issues and some questions. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22(4), 323-356.

- Saltzman, A., & Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. Dans L. A. Greco & S. C. Hayes (Éds), *Acceptance and mindfulness treatments for children and adolescents: A practitioner's guide* (pp. 139-161). Oakland, CA: New Harbinger Publications.
- Sarason, I. G. (1978). Test Anxiety Scale: Concept and research. Dans C. D. Spielberger & I. G. Sarason (Éds), *Stress and Anxiety, Vol. 5* (pp. 193-216). Washington, DC: Hemisphere Publishing Corporation.
- Savaria, M. (2013). *Difficultés perçues par les enseignants du primaire au Québec et valeur prédictive de celles-ci sur l'engagement professionnel des enseignants* (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York, NY: Guilford Press.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Semple, R. J., & Lee, J. (2016). *La pleine conscience pour les enfants anxieux. Aller mieux en s'amusant grâce au programme MBCT-C*. Paris, France : De Boeck
- Semple, R. J., Lee, J., Rosa, D., & Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies*, 19(2), 218-229
- Semple, R. J., Reid, E. G., & Miller, L. (2005). Treating anxiety with mindfulness: An open trial of mindfulness training for anxious children. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 19(4), 379-392.
- Serra Poirier, C. (2015). *Le développement des symptômes d'anxiété chez les jeunes : liens avec les relations d'amitié et les relations fraternelles* (Thèse de doctorat inédite). Université du Québec à Montréal, Montréal, Québec.
- Settanni, M., Longobardi, C., Sclavo, E., Fraire, M., & Prino, L. E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6(898), 1-7. doi: 10.3389/fpsyg.2015.00898
- Shenesey, J. (2013). *Comparing effects of a mindfulness exercise vs a relaxation exercise on physiological and emotional arousal* (Thèse de doctorat inédite). University of South Alabama, Alabama, États-Unis.

- Siérouff, E. (2002). Sélection et préparation attentionnelle en neuropsychologie. Dans M. Couillet, C. Leclerc, C. Morori, & P. Azouvi (Éds), *La neuropsychologie de l'attention* (pp. 27-40). Marseille : Solal.
- Sillamy, N. (2010). *Dictionnaire de psychologie*. Espagne : Larousse in extenso.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Singh Joy, S. D., Winton, A., Sabaawi, M., Wahler, R. G., & Singh, J. (2007). Adolescents with conduct disorder can be mindful of their aggressive behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 15(1), 56-63.
- Singh, N. N., Wahler, R. G., Adkins, A. D., & Myers, R. E. (2003). Soles of the feet: A mindfulness-based self-control intervention for aggression by an individual with mild mental retardation and mental illness. *Research in Developmental Disabilities*, 24(3), 158-169.
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Stipek, D., & Miles, S. (2008). Effects of aggression on achievement: Does conflict with the teacher make it worse? *Child Development*, 79(6), 1721-1735.
- Talbot, L. (2006). Les représentations des difficultés d'apprentissage chez les professeurs des écoles. *Empan*, 63, 49-56.
- Tamayo, G. (2013). *The impact of separation anxiety on the social and academic functioning of young school-age males and females* (Thèse de doctorat inédite). Alliant International University, Los Angeles, États-Unis.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Trudel, M., Breton, S., & Puentes-Neuman, G. (2007). L'élève à risque et l'expression de la résilience : une étude longitudinale centrée sur la personne. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 623-646.
- Ullmann, R. K., Sleator, E. K., & Sprague, R. L. (1997). *ADD-H Comprehensive Teacher Rating Scale (ACTeRS)*. Champaign, IL: MetriTech, Inc.
- Van der Giessen, D., Branje, S., Overbeek, G., Frijns, T., van Lier, P. A. C., Koot, H. C., & Meeus, W. (2013). Co-occurrence of aggressive behavior and depressive symptoms in early adolescence: A longitudinal multi-informant study. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 63(4), 193-201.

- Wahl, G., & Madelin-Mitjaville, C. (2007). *Comprendre et prévenir les échecs scolaires*. Paris, France : Odile Jacob.
- Wartner, U. G., Grossmann, K., Fremmer-Bombik, E., & Suess, G. (1994). Attachment patterns at age six in south Germany: Predictability from infancy and implications for preschool behavior. *Child Development, 65*(4), 1014-1027.
- Wenar, C., & Kerig, P. (2000). *Developmental psychopathology. From infancy through adolescence* (4<sup>e</sup> éd.). Boston, MA: Mcgraw-Hill.
- Wongtongkam, N., Ward, P. R., Day, A., & Winefield, A. H. (2014). A trial of mindfulness meditation to reduce anger and violence in thai youth. *International Journal of Mental Health and Addiction, 12*(2), 169-180. doi: 10.1007/s11469-013-9463-0
- Wua, S.-Y., & Shur-Fen Gau, S. (2013). Correlates for academic performance and school functioning among youths with and without persistent attention-deficit/hyperactivity disorder. *Developmental Disabilities, 34*, 505-515.
- Yamasaki, K., & Nishida, N. (2009). The relationship between three types of aggression and peer relations in elementary school children. *International Journal of Psychology, 44*(3), 179-186.

**Appendice A**  
Certificat éthique

Le 3 décembre 2014

Madame Colette Jourdan Ionescu  
Professeure  
Département de psychologie

Madame,

Les membres du comité d'éthique de la recherche vous remercient de leur avoir acheminé une demande de renouvellement avec modification pour votre protocole de recherche intitulé : **Impact d'un programme de relaxation et de pleine conscience sur les problèmes d'attention et les comportements agressifs d'élèves au primaire** (CER-13-195-07.17) en date 21 novembre 2014.

Lors de sa 208<sup>e</sup> réunion qui aura lieu le 12 décembre 2014, le comité entérinera l'acceptation des modifications consistant à l'ajout d'un site de recrutement et de participants (5 classes maternelle et 1<sup>re</sup> année), l'ajout d'une question au Teacher report form, l'ajout d'un groupe de contrôle, l'ajout d'une conférence pour la présentation de la recherche et l'ajustement du temps de passation (90 minutes au lieu de 45-60 minutes). Cette décision porte le numéro CER-14-208-08-02.04.

Veuillez agréer, Madame, mes salutations distinguées.

LA SECRETAIRE DU COMITE D'ETHIQUE DE LA RECHERCHE

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

p. j. Certificat d'éthique



## **Appendice B**

Feuille explicative du projet de recherche et formulaire de consentement

UQTR



Université du Québec  
à Trois-Rivières

Savoir. Surprendre.

## LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS

---

### **Invitation à participer au projet de recherche** ***Impact d'un programme de relaxation et de pleine conscience sur*** ***l'attention et les comportements agressifs d'élèves au primaire***

**Colette Jourdan-Ionescu**  
**Département de psychologie**

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre l'impact des ateliers du Programme de L'Arbre en cœur, serait grandement appréciée.

#### **Objectifs**

Les objectifs de ce projet de recherche sont d'évaluer si les ateliers du Programme de L'Arbre en cœur ont un impact sur le comportement des enfants qui en bénéficient. Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre exactement ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

#### **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à compléter, à la maison, un questionnaire concernant le comportement de votre enfant au début du projet (avant que les ateliers commencent) et à la fin (après les quatre mois d'ateliers). Cela devrait vous prendre à chaque fois de 20 à 30 minutes.

#### **Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation en dehors du fait de prendre conscience de certains comportements de votre enfant. Le temps consacré au projet, soit environ 30 minutes, demeure le seul inconvénient.

**Bénéfices**

La contribution à l'avancement des connaissances au sujet de la relaxation et de la pleine conscience sont les seuls bénéfices directs prévus à votre participation. Aucune compensation d'ordre monétaire n'est accordée pour participer au projet.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Votre confidentialité sera assurée en remplaçant par un code numérique votre nom et le nom de votre enfant. Les résultats de la recherche, qui pourront être diffusés sous forme de communication ou de publication ne permettront pas d'identifier les participants.

Les données recueillies seront conservées sous clé dans un laboratoire de recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières et les seules personnes qui y auront accès seront les membres de l'équipe de recherche. Elles seront détruites après publication des résultats de recherche et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Responsable de la recherche**

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Colette Jourdan-Ionescu ([colette.jourdan@uqtr.ca](mailto:colette.jourdan@uqtr.ca)).

**Question ou plainte concernant l'éthique de la recherche**

Cette recherche est approuvée par le comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Trois-Rivières et un certificat portant le numéro CER-14-208-08-02.04 a été émis le 12 décembre 2014.

Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, vous devez communiquer avec la secrétaire du comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières, par téléphone (819) 376-5011, poste 2129 ou par courrier électronique [CEREH@uqtr.ca](mailto:CEREH@uqtr.ca).



## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### Engagement de la chercheuse

Moi, Colette Jourdan-Ionescu, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet *Impact d'un programme de relaxation et de pleine conscience sur l'attention, l'anxiété et les comportements agressifs d'élèves au primaire*. J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

### J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant(e) ou participant, parent ou tuteur	Chercheuse
Signature :	Signature :
Nom :	Nom :
Date :	Date :