



Présence attentive à l'école : repères pour soutenir le bien-être et la réussite

Introduction

Les milieux scolaires reconnaissent de plus en plus l'importance du bien-être et de la santé mentale comme des facteurs soutenant la réussite éducative de tous les élèves, qu'ils présentent ou non une vulnérabilité connue. Les récentes études sur la santé mentale font d'ailleurs état d'une détresse psychologique grandissante chez les élèves de l'élémentaire au postsecondaire (Casseus et Reichman, 2025; Centre de toxicomanie et de santé mentale, 2024). Chez les élèves présentant un trouble d'apprentissage (TA), le risque est plus grand de rencontrer des difficultés émotionnelles, de l'anxiété ou des symptômes dépressifs que leurs pairs au développement typique (Gentile et al., 2026; Nelson et Harwood, 2011; Stathopoulou et Karathanasi, 2023) et ces difficultés sont en grande partie dues à la pression sociale et à la stigmatisation (Stein et al., 2024).

Ainsi, les approches universelles, présentées pour l'ensemble des élèves, et dans un paradigme de neurodiversité inclusive (qui reconnaît les TA comme une variation naturelle du fonctionnement du cerveau) seraient à privilégier pour éviter la stigmatisation (Lachance-Demers, 2023; Stein et al., 2024). Ces approches permettent également de toucher les élèves qui ont une vulnérabilité psychologique, mais qui sont en réussite scolaire, et qui peuvent donc passer inaperçus (Conseil supérieur de l'éducation, 2017, Couture, 2019). Or, la prise en compte du bien-être de l'élève passe aussi par la reconnaissance de la diversité des élèves et une réponse équitable aux besoins de chacun (Borri-Anadon et al., 2021). En outre, en milieu scolaire, il est plus bénéfique et moins stigmatisant pour les élèves d'offrir des programmes de prévention universelle que de cibler uniquement les élèves qui présentent des difficultés (Sapthiang et al. 2019). Dans une approche d'inclusion scolaire, l'UNESCO recommande d'ailleurs d'offrir des activités éducatives soutenant la santé mentale au sein même du curriculum, offert à tous les élèves (UNESCO, 2022).

En réponse à ces préoccupations, l'Ontario a fait de la santé mentale des élèves une priorité scolaire, avec la « Politique 169 », qui oblige les écoles à offrir des services de

soutien, de promotion et de prévention (Gouvernement de l'Ontario, 2024). Le bien-être et la santé mentale font partie d'une « expérience éducative complète » qui prend en compte le développement cognitif, émotionnel, social et physique de l'élève (Gouvernement de l'Ontario, 2025). Par conséquent, le personnel scolaire est encouragé à mettre en place des activités préventives fondées sur les connaissances issues de la recherche.

Parmi ces activités, celles qui utilisent la présence attentive, aussi connue sous le nom de pleine conscience (en anglais : *mindfulness*), suscitent un intérêt grandissant des milieux scolaires. Bien que la méditation guidée soit facile à mettre en place et que certains membres du personnel scolaire la pratiquent, son intégration en milieu scolaire doit se faire de manière structurée, en s'appuyant sur des méthodes éprouvées. Cet article a pour objectif de présenter les spécificités des interventions basées sur la présence attentive (IBPA) en milieu scolaire, leurs effets potentiels pour les élèves, mais aussi pour le personnel éducatif. En cohérence avec les recommandations pour offrir des interventions universelles, l'article présente des lignes directrices pour une pratique sécuritaire et bénéfique pour tous les profils d'élèves, présentant ou non des difficultés.

Qu'est-ce que la présence attentive?

La présence attentive consiste à se concentrer sur le moment présent, en observant sans jugement et avec curiosité son expérience interne et externe (Kabat-Zinn, 2012). L'une des pratiques de base de la présence attentive consiste à se concentrer sur sa respiration et à l'observer attentivement dans l'instant présent : sa vitesse, sa profondeur, les sensations de l'air qui entre et sort des narines, etc. La présence attentive peut donc se pratiquer par la méditation, mais aussi par des gestes du quotidien (manger, marcher), en y apportant toute notre attention et pleine présence. Elle vise à être dans un « état de présence », plutôt que de ruminer sur le passé ou le futur (Grégoire et De Mondehare, 2016), et agit sur différents processus cognitifs, notamment le contrôle de l'attention, la régulation des émotions et la conscience de soi (de ses pensées, émotions, sensations et processus mentaux), ce qui permet une meilleure autorégulation (Tang et al., 2015).

La présence attentive à l'école

Les écoles sont de plus en plus nombreuses à inclure des activités, comme du yoga ou de la méditation pour favoriser le bien-être des élèves, notamment pour soutenir leur

gestion du stress ou leur capacité d'attention. Ainsi, on retrouve souvent des activités de présence attentive réalisées ponctuellement dans la classe, par exemple lorsqu'on présente une vidéo de méditation pour soutenir le retour au calme ou encore qu'on offre du yoga dans le cadre d'une période d'activité physique.

Les interventions basées sur la présence attentive (IBPA) comme moyen de prévention universel

On parle d'IBPA lorsque les activités sont offertes dans un cadre structuré comme moyen d'agir sur des facteurs du bien-être psychologique de l'élève. Les IBPA peuvent être utilisées universellement, en particulier dans la classe, pour cibler des facteurs de protection universels, tels que la gestion du stress et des émotions (Duranleau, 2023). En effet, les IBPA favorisent le développement des capacités d'autorégulation de l'élève, ce qui peut avoir un impact sur son bien-être, sa disponibilité cognitive aux apprentissages et ses interactions sociales (Deci et al., 2015).

Les effets bénéfiques des IBPA à l'école

Les IBPA offertes en classe doivent être vues comme une occasion pour les élèves d'expérimenter la présence attentive, de découvrir leur pouvoir d'action sur leur bien-être et de s'approprier différentes stratégies pour soutenir l'autorégulation (Duranleau, 2023). Aussi, les effets des IBPA réalisés en classe vont varier en fonction de nombreux facteurs, par exemple la fréquence des interventions et leur réinvestissement dans le quotidien des élèves. Néanmoins, les résultats de recherche montrent généralement des effets suffisamment positifs pour qu'on fasse une place aux IBPA à l'école (Jobin et al., 2025; Marshall et al., 2024; Phan et al., 2022; Schussler et al., 2018).

Effets sur la régulation comportementale

Les IBPA sont reconnues pour réguler le stress et les émotions grâce à la relaxation induite par la méditation, qui ralentit naturellement le rythme respiratoire et la fréquence cardiaque (Marusak et coll., 2018 ; McKeering et Hwang, 2019). D'autre part, l'observation de soi permet la reconnaissance de ses propres processus mentaux qui contribuent au stress ou au débalancement émotionnel (Broderick et Jennings, 2012; Feuerborn et Gueldner, 2019; Richer et Lachance, 2016). L'augmentation de la flexibilité cognitive aiderait aussi l'élève à sortir des pensées répétitives et incontrôlables ou encore de la rumination qui induisent le stress (Chambers et al., 2009; Marusak et al., 2018).

La pratique de la présence attentive aide à reconnaître et accepter ses émotions, y compris lorsqu'elles sont moins plaisantes. Elle permet également de prendre conscience du caractère changeant des émotions et que l'émotion difficile n'est pas permanente. Finalement, la présence attentive permet un temps d'arrêt où l'élève peut s'engager dans le choix de stratégies réactionnelles mieux adaptées en fonction de l'émotion ressentie et de la source de cette émotion (Feuerborn et Gueldner, 2019; Sapthiang et al., 2019).

Effets sur les relations interpersonnelles

Les activités de présence attentive demandent aux élèves d'être dans une posture d'ouverture à ce qui est expérimenté et d'observation sans jugement à ce qui se passe à l'extérieur, mais aussi à l'intérieur de soi. L'observation de l'expérience crée un espace pour choisir des réponses conscientes plutôt qu'une réaction impulsive. Cela permet de reconnaître et de comprendre les émotions sans les supprimer ou les éviter, ce qui réduit les risques d'agir impulsivement (McKeering et Hwang, 2019). La reconnaissance de ses propres émotions améliore aussi la sensibilité aux émotions d'autrui et la capacité à se mettre à la place de l'autre, ce qui contribue à l'amélioration des relations interpersonnelles. Ces processus expliqueraient l'impact positif observé chez les élèves qui présentent des troubles du comportement (Amanda et Shane, 2019; McKeering et Hwang, 2019) et sur le climat de classe (Monsillion et al., 2023).

Apprentissages

Sans surprise, la présence attentive favorise les capacités attentionnelles et permet à l'élève de résister plus facilement au vagabondage mental (McKeering et Hwang, 2019). Cet effet est aussi observé chez les élèves présentant des difficultés attentionnelles, dont un trouble du déficit de l'attention, améliorant les comportements d'attention (Phan et al., 2022) et leur flexibilité mentale (Mak et coll., 2018 ; Marusak et coll., 2018). De plus, l'entraînement à l'observation de soi stimule les habiletés métacognitives des élèves, ce qui les aide à répondre plus efficacement aux défis qu'ils rencontrent (Chambers et al., 2009; Wagener, 2015).

Moins souvent abordé, l'effet de la présence attentive sur la connaissance de soi des élèves mérite toutefois d'être mentionné. Par l'observation de soi, l'élève a plus facilement accès à ses motifs, ses intérêts et ses valeurs, ce qui guide de meilleures prises

de décision et des choix d'action qui sont cohérents avec les aspirations de l'élève, ce qui agit aussi sur la motivation intrinsèque (Deci et al., 2015; Schultz et Ryan, 2015).

Comment bien intégrer la présence attentive en classe?

Pour bien intégrer les IBPA en classe, il faut préparer les interventions en fonction des objectifs, du temps et des ressources disponibles. Voici des questions pour choisir les activités et la manière de les intégrer :

- Pourquoi inclure les IBPA en classe ? (p. ex. connaissance de soi, gestion du stress, attention, etc.)
- Quelle sera la fréquence à laquelle les activités seront proposées? (p. ex. activité ponctuelle, activité hebdomadaire, courte activité quotidienne)
- De combien de temps est-ce que je dispose pour offrir mon activité? (p. ex. une fois 1h; 30 min par semaine; 15 min par jour)
- Qui fera l'animation? Combien d'adultes accompagneront les élèves? (p. ex. personnel enseignant; personnel éducatif; personnel en travail social; ressource externe)

Spécificités pour les élèves ayant des fragilités

Les IBPA à l'école sont généralement considérées comme sécuritaires et peu nocives. Cependant, elles nécessitent une vigilance pour les élèves ayant des fragilités émotionnelles, psychologiques ou des difficultés scolaires importantes.

Comme mentionné précédemment, la pratique de la présence attentive par les élèves contribue à améliorer leur conscience de soi. En effet, cela signifie qu'ils sont plus conscients de leurs sensations corporelles, pensées et émotions, qui font partie de leur expérience du moment présent. En prenant conscience de ces éléments, nous pouvons mieux réguler nos émotions et nous offrir de l'autocompassion lorsqu'ils deviennent inconfortables. Toutefois, si notre état de santé mentale n'est pas stable, cela peut représenter un défi ou avoir des effets indésirables plutôt que bénéfiques. En effet, dans un contexte de santé mentale non stabilisée (dépression, trouble anxieux non contrôlé, etc.), il est préférable de pratiquer sous la supervision d'une personne professionnelle de la santé ou de l'éviter, car cela pourrait aggraver la détresse (Matko et Van Dam, 2025). Dans un contexte de pratique avec les enfants, cela est aussi vrai et il faut être davantage vigilant.

Notamment, les enfants n'ont pas les capacités de métacognition et de régulation émotionnelle des adultes (Malboeuf-Hurtubise et al., 2024).

Par ailleurs, une minorité d'études ont mis en lumière des effets négatifs de la pratique de la présence attentive pour les élèves (Guzman-Holst et al., 2025). Les élèves pourraient dans certains cas présenter plus d'émotions négatives ou encore, pour les élèves présentant des difficultés scolaires, un sentiment de compétence moins positif (Malboeuf-Hurtubise et al., 2024).

Une explication possible des effets négatifs est que les élèves prennent davantage conscience de leurs émotions négatives (Guzman-Holst et al., 2025). Ceci peut en effet être néfaste si les élèves sont laissés à eux-mêmes avec ces émotions. C'est pourquoi nos lignes directrices proposées (voir plus bas) proposent d'ajouter une composante de soutien aux compétences socioémotionnelles à la pratique. Quant aux élèves qui présentent des difficultés scolaires et qui se sentent moins compétents après l'intervention, l'explication possible serait qu'ils sont davantage conscients de leurs difficultés et plus réalistes face à leurs capacités. Encore une fois, il importe alors pour le personnel scolaire de ne pas laisser l'élève seul face à ce constat (voir lignes directrices).

Lignes directrices pour une pratique sécuritaire et bénéfique

Le choix des activités ou d'un programme

Le personnel scolaire qui enseignera la présence attentive devrait utiliser des ressources pédagogiques adaptées à l'âge des élèves. En effet, les activités et attentes diffèrent selon qu'elles sont proposées à des enfants, adolescents ou adultes. De plus, les activités doivent toujours être encadrées et suivre ces trois étapes minimales (Duranleau, 2023), quelle que soit leur durée :

1. Présentation de l'activité et de ses objectifs
2. Animation de l'activité
3. Retour sur l'expérience vécue par les élèves.

La présentation aidera l'élève à comprendre une pratique différente de celles habituellement vues en classe. Le retour lui permettra de partager ses ressentis et de prendre conscience de son état de calme ou d'attention. Pour le personnel enseignant, la

préparation permettra de fixer les attentes et le retour permettra de détecter les élèves pour qui la pratique pourrait être inconfortable.

Informers les parents et le personnel éducatif des activités réalisées

Avant d'animer des activités de présence attentive en classe, il est conseillé d'informer les parents, même pour les élèves plus âgés. Cela leur permet de continuer les pratiques à la maison et d'être attentifs aux éventuelles sensibilités de leur enfant. Il est aussi gagnant d'informer les autres membres du personnel éducatif. Cela permettra à d'autres adultes d'être à l'affut des sensibilités des élèves. Notamment, le personnel en travail social pourrait être un soutien.

Rendre le contenu enseigné significatif

Les IBPA peuvent être surprenantes pour les élèves, puisqu'elles invitent l'élève à se mettre dans une posture différente de celle qu'on leur demande d'adopter comme élève : on ne cherche pas à réussir une activité de pratique attentive; on doit se contenter de la vivre et on en retient ce qu'on est prêt à y trouver (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013). Il est donc important d'expliquer aux élèves les objectifs des activités proposées et de leur montrer comment elles peuvent leur être utiles dans la vie de tous les jours pour les rendre significatives (Jobin et al., 2025). Il est aussi important de distinguer les attentes par rapport à la participation aux activités de présence attentive par rapport aux autres activités scolaires, car il n'y a pas de performance attendue.

Accepter tous les degrés de participation

Les IBPA peuvent être déstabilisantes pour les élèves, surtout au début. Il peut arriver que les élèves, surtout au secondaire, ressentent d'abord une gêne, voire un malaise à pratiquer les activités (Duranleau, 2023). Aussi, il est recommandé d'accepter que les élèves ne participent pas activement aux activités de présence attentive ou encore qu'ils puissent le faire en gardant les yeux ouverts, en se couchant sur leur bureau, en dessinant, etc. Leur permettre de rester présents dans la salle, si bien sûr leur attitude ne dérange pas le groupe, peut les amener graduellement à participer ou encore à refaire les exercices lorsqu'ils ou elles se sentent seuls et en sécurité. Sofer et Brensilver (2019) recommandent à cet effet d'engager l'élève autrement dans l'activité, en établissant un lien avec lui et en

discutant de sa résistance, tout en maintenant un cadre clair et rassurant. Dans tous les cas, la participation ne pourra jamais être imposée et devra rester libre à l'élève.

Créer un cadre sécurisant et flexible

De ce fait, la création d'un cadre sécurisant et exempt de jugement, instauré par la personne enseignante ou animatrice en collaboration avec les élèves, est recommandée (Brensilver et al., 2020; Broderick, 2013). On pourra, par exemple, inviter les élèves à s'engager à accueillir respectueusement les commentaires de chacun, à faire une place aux fous rires qui peuvent survenir et à accepter qu'un élève ne participe pas une journée où il se sent moins confortable. Les personnes qui assurent l'animation doivent être flexibles et ouvertes pour répondre aux besoins et aux questions qui peuvent survenir pendant ou après la pratique.

Choisir ses pratiques

Le choix des contenus enseignés assurera la qualité des interventions et les effets à attendre des activités offertes. On retrouve régulièrement trois catégories de contenus dans les programmes de présence attentive les plus largement utilisés (Duranleau, 2023) :

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

Pour les élèves ayant une fragilité psychologique (trouble anxieux non contrôlé, situation personnelle difficile, etc.), on peut commencer par des exercices sensoriels actifs ne nécessitant pas d'introspection. Certaines pratiques d'observation de soi sont plus neutres, comme l'observation des sensations corporelles et du souffle avec une guidance. Elles laissent moins d'espace pour entrer en contact avec des émotions inconfortables. La méditation du souffle, en raison de son efficacité pour susciter des états de présence attentive, devrait être centrale si on souhaite soutenir l'autorégulation (McKeering et Hwang, 2019; van Loon et al., 2021).

Soutenir le développement des compétences socioémotionnelles

Par ailleurs, il est recommandé de combiner la présence attentive avec des interventions cognitivo-comportementales ou des ateliers sur la gestion des émotions pour favoriser la métacognition et les compétences socioémotionnelles (van Loon et al., 2021). Lorsque l'élève prend conscience de ses émotions, sensations et processus mentaux, il est crucial de ne pas le laisser seul. Il faut l'aider à faire face à ces prises de conscience pour éviter de causer plus de mal que de bien. On accompagnera l'élève en tenant compte de son état à la fin de la pratique et en l'accueillant, quels que soient ses sentiments. On choisira un programme qui aborde la compassion et la présence aux émotions. On renforcera l'idée que la détente n'est pas toujours au rendez-vous et que des inconforts peuvent être vécus, car ils font partie de notre expérience humaine. L'important étant d'en être conscient(e) et de se donner un espace pour vivre toute la gamme des émotions.

Enseigner la présence attentive de manière progressive

Pour une pratique bénéfique, il est recommandé d'enseigner progressivement les exercices de présence attentive, en commençant par ceux qui concentrent l'attention sur l'extérieur (comme une promenade dans les bois), puis sur soi (comme un balayage corporel) et enfin sur l'état interne (comme la méditation sur la gratitude). Les recherches montrent que les élèves, y compris ceux ayant des difficultés d'attention, peuvent pratiquer la méditation et faire preuve d'introspection. Il est ainsi important de faire confiance aux capacités des élèves et de ne pas se laisser influencer par ses aprioris (Durantleau, 2023).

Pour des activités ponctuelles, on choisira des activités d'introduction qui éveilleront la curiosité pour la présence attentive, alors que, dans le cadre d'interventions régulières, on approfondira la pratique pour éventuellement amener l'élève vers des pratiques méditatives qui favorisent l'observation de soi et l'autorégulation. Afin d'optimiser leurs effets, les IBPA demandent un engagement dans le temps et une régularité des interventions (Jobin et al., 2025; van Loon et al., 2021). C'est pourquoi il n'est pas conseillé de modifier à la baisse la durée des ateliers et exercices proposés dans les programmes disponibles (Carsley et al., 2018; McKeering et Hwang, 2019). Par ailleurs, pour soutenir l'appropriation de la présence attentive, il est recommandé de réinvestir les exercices dans le quotidien de la classe et d'offrir aux élèves des outils pour les aider à pratiquer à la maison (Broderick, 2013; Sofer et Brensilver, 2019).

Formation de la personne enseignante

Bien que les principes de la présence attentive soient faciles à comprendre, ils ne peuvent être pleinement appréhendés qu'en les expérimentant. Il est donc crucial que la personne qui anime les activités de présence attentive proposées pratique elle-même la présence attentive (Frank et al., 2021; Jennings, 2015; McKeering et Hwang, 2019). La formation des personnes animatrices paraît être particulièrement importante pour comprendre les spécificités de la présence attentive par rapport aux autres interventions psychopédagogiques et pour réagir adéquatement aux expériences des élèves (Duranleau, 2023). L'expérimentation des activités par les personnes enseignantes et l'adhésion des personnes enseignantes aux approches transmises contribue à donner du sens à la pratique et à enseigner les IBPA de manière sécuritaire (Duranleau, 2023; Jobin et al., 2025).

Pratique par les personnes enseignantes

Par ailleurs, la pratique de la présence attentive par les personnes enseignantes uniquement (sans l'enseigner aux élèves) peut en elle-même se révéler positive pour les élèves. Les élèves peuvent présenter des problèmes qui demandent aux enseignants des efforts supplémentaires pour soutenir l'ensemble des élèves ou trouver des solutions aux problématiques rencontrées. Or, la pratique personnelle régulière de la présence attentive peut se révéler un outil de développement professionnel pour le personnel enseignant.

D'abord, cette pratique peut permettre de mettre le masque à oxygène sur soi, avant de le mettre aux élèves. En effet, comment soutenir un élève sans être soi-même autorégulé? Par la pratique de la présence attentive, le personnel enseignant peut favoriser son bien-être, la gestion de ses émotions et sa motivation au travail, tout en diminuant ses symptômes de stress et d'épuisement professionnel (Jennings et al., 2019; Klingbeil et Renshaw, 2018; Zarate et al., 2019; Zareian Jahromi et al., 2026). Le développement professionnel enseignant par la formation à la présence attentive influencerait un nombre de composantes de la classe (Roeser et al., 2012), notamment de meilleures interactions avec les élèves et un meilleur climat de classe (De Carvalho et al., 2021), éléments centraux de la classe inclusive (Margas, 2023). Ces résultats à eux seuls nous indiquent que la pratique de la présence attentive par le personnel enseignant lui-même aurait des effets bénéfiques pour l'ensemble des élèves de la classe.

En effet, la présence attentive permettrait également de développer de meilleures « dispositions mentales » (*habits of mind*) et une plus grande qualité de présence en classe (Roeser et al., 2012). Ainsi, les capacités réflexives (ou pratique réflexive) du personnel enseignant seraient elles-mêmes approfondies par la pratique de la présence attentive (Desbiens, 2026; Desbiens et Rondeau, 2026). La pratique réflexive implique que la personne remette en question ses pratiques dans des situations difficiles ou qui lui semblent problématiques. Lorsqu'elle est faite de façon approfondie, le personnel enseignant est en mesure de trouver des solutions plus fécondes et de transformer ses pratiques (Korthagen et Vasalos, 2009). Elle permet de voir les choses sous un autre angle et de trouver des solutions innovantes (Langer, 2015). Ainsi, le personnel enseignant qui pratique la présence attentive pourrait davantage voir le besoin derrière le comportement d'un élève et choisir un cours d'action différent de ce qu'il aurait habituellement fait de façon « automatique » (Desbiens, 2026; Desbiens et Rondeau, 2026).

Tous ces bénéfices pour la classe et les élèves sont possibles par les processus cognitifs qui opèrent dans la pratique de la présence attentive et qui permettent à la personne de prendre conscience d'elle-même et de ses besoins, pour ensuite prendre conscience de certains obstacles (internes ou externes) à son intervention pédagogique, puis de prendre un pas de recul pour réfléchir aux besoins des élèves et faire preuve de flexibilité cognitive en voyant les choses autrement.

En outre, la pratique de la présence attentive par le personnel enseignant permet un développement personnel et professionnel qui lui permet de mieux répondre aux besoins spécifiques des élèves (Klingbeil et Renshaw, 2018) et serait le premier pas à franchir pour intégrer la présence attentive dans sa classe (Jennings, 2023). Pour cela, la pratique régulière de courtes périodes est ce qui est largement recommandé dans les programmes de formation à la présence attentive, qu'ils soient spécifiques pour le personnel scolaire ou non (voir nos suggestions en infographie pour s'initier à la présence attentive).

Conclusion

En somme, la présence attentive peut constituer un levier intéressant en milieu scolaire, afin de soutenir le bien-être et la réussite de tous les élèves, à condition d'être mise en œuvre avec discernement. Pour les élèves présentant un TA, la présence attentive est particulièrement intéressante, puisqu'elle peut soutenir le développement de l'attention

et de la concentration, de la régulation comportementale et des habiletés métacognitives. Néanmoins, certaines précautions sont essentielles afin d'éviter des effets indésirables : choisir des pratiques adaptées au contexte, respecter les besoins des élèves et éviter une application improvisée ou uniformisée. Il importe aussi que le personnel scolaire se forme d'abord à cette pratique et en fasse lui-même l'expérience avant de l'animer auprès des élèves. Ainsi, une approche réfléchie, progressive et bien accompagnée permettra de favoriser des retombées positives, à la fois pour le bien-être et pour les apprentissages.

À propos des auteures

Viviane Desbiens, Ph. D., est chargée d'enseignement à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et membre du Groupe de recherche sur l'inadaptation psychosociale chez l'enfant (GRIP). Ses travaux portent notamment sur la présence attentive, le bien-être et le développement professionnel du personnel enseignant.

Caroline Duranleau, M. A., est doctorante en éducation à l'Université de Moncton, professionnelle de recherche et chargée de cours à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Ses intérêts de recherche comprennent notamment les interventions basées sur la présence attentive en milieu scolaire, l'éducation inclusive et le bien-être des élèves.

Les autrices ont contribué de façon équivalente à ce texte et les noms sont placés par ordre alphabétique.

Références

- Amanda, N. et Shane, J. (2019). Mindfulness as a promoter of adaptative development in adolescence. *Adolescent research review*, 4, 93-112.
- Borri-Anadon, C., Desmarais, M.-É., Rousseau, N., Giguère, M.-H. et Kenny, A. (2021). *Le bien-être et la réussite en contexte de diversité : un cadre enrichi pour le RÉVERBÈRE*. Réseau de recherche et de valorisation de la recherche sur le bien-être et la réussite (RÉVERBÈRE), Université du Québec à Trois-Rivières.
- Brensilver, M., Hardy, J.A., et Sofer, O.J. (2020). *Teaching mindfulness to empower adolescents*. (First, Ser. Norton books in education). WW. Norton & Company.
- Broderick, P. (2013). *Learning to Breathe: A mindfulness curriculum for adolescent to cultivate emotion regulation, attention, and performance*. New Harbinger Publications.

- Broderick, P. C. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: A promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions for Youth Development*, 2012(136), 111-126. <https://doi.org/10.1002/yd.20042>
- Carsley, D., Khoury, B. et Heath, N. L. (2018). Effectiveness of mindfulness intervention for mental health in schools: A comprehensive meta-analysis. *Mindfulness*, 9, 693-707.
- Casseus, M. et Reichman, N. (2025). Anxiety, Depression, and Behavioural Problems Among US Children and Adolescents, 2016–2022. *Infant and child development*, 34. <https://doi.org/10.1002/icd.70008>
- Centre de toxicomanie et de santé mentale (CAMH). (2024). *Les élèves de l'Ontario éprouvent de plus en plus de détresse psychologique et de difficulté à faire face aux situations problématiques*. <https://www.camh.ca/fr/camh-news-and-stories/ontario-youth-experiencing-increasing-levels-of-psychological-distress-and-inability-to-cope>
- Chambers, R., Gullone, E. et Allen, N. B. (2009). Mindful emotion regulation: An integrative review. *Clinical psychology review*, 29, 560-572.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2017). *Pour une école riche de tous ses élèves. S'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire*. Gouvernement du Québec.
- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées*. Études et recherches. Conseil supérieur de l'éducation.
- De Carvalho, J., Oliveira, S., Roberto, M., Gonçalves, C., Barbara, J., De Castro, A., De Cássia De Faria Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. et Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: a Study on Teacher and Student Outcomes. *Mindfulness*, 12, 1719-1732. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Schultz, P. et Niemiec, C. P. (2015). Being aware and functioning fully. Dans W. K. Brown, D. J. Creswell et R. M. Ryan (dir.), *Handbook of mindfulness. Theory, research and practice* (p. 112-126). The Guilford Press.
- Desbiens, V. (2026). *La méditation et la présence attentive comme outils de pratique réflexive chez les personnes enseignantes* [Conférence]. 13e Colloque international en éducation, Montréal, Canada.
- Desbiens, V. et Rondeau, K. (2026). Analyse du potentiel d'une formation en présence attentive pour le soutien du bien-être et de la pratique réflexive des personnes enseignantes [Article en préparation].
- Duranleau, C. (2023). *La présence attentive pour favoriser le bien-être et la réussite scolaire en contexte de diversité : une recherche-développement d'un programme de prévention universelle d'interventions basées sur la présence attentive pour les élèves de 12 à 19 ans et destiné aux milieux éducatifs* [Mémoire de maîtrise.] Université du Québec à Trois-Rivières.

- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 101, 1707-1720
- Gentile, A., Giordano, G., Inguglia, C., Ingoglia, S. et Alesi, M. (2026). Discrepancies between parent- and child-report internalizing problems in specific learning disabilities. *Learning and Individual Differences*.
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102845>
- Gouvernement de l'Ontario. (2024). *Politique/Programmes Note 169*.
<https://www.ontario.ca/fr/document/education-en-ontario-directives-en-matiere-de-politiques-et-de-programmes-169>
- Gouvernement de l'Ontario. (2025). *Considérations concernant la planification du programme. Santé mentale et bien-être des élèves*.
<https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/planification/considerations-concernant-la-planification-du-programme/sante-mentale-et-bien-etre-des-eleves>
- Grégoire, S. et De Mondehare, L. (2016). Enjeux liés à la définition et à la mesure de la présence attentive. Dans S. Grégoire, L. Lachance et L. Richer (dir.), *La présence attentive (mindfulness)* (1^{re} éd., p. 9-30). Presses de l'Université du Québec.
<https://doi.org/10.2307/j.ctt1f1hct2.5>
- Guzman-Holst, C., Davis, R. S., Andrews, J. et Foulkes, L. (2025, 2025-03-18). Scoping review: potential harm from school-based group mental health interventions. *Child and Adolescent Mental Health*, 30, 208-222. <https://doi.org/10.1111/camh.12760>
- Feuerborn, L. et Gueldner, B. (2019). Mindfulness and social-emotional competencies: proposing connections through a review of research. *Mindfulness*, 10, 1707-1720.
<https://doi.org/10.1007/s12671-019-01101-1>
- Frank, J. L., Broderick, P. C., Oh, Y., Mitra, J., Kohler, K., Schussler, D., Geier, C., Roeser, R. W., Berrena, E., Mahfouz, J., Levitan, J. et Greenberg, M. T. (2021). The effectiveness of a teacher-delivered mindfulness-based curriculum on adolescent social-emotional and executive functioning. *Mindfulness*, 12, 1234-1251.
- Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. et Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology*, 76, 186-202.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009>
- Jennings, P. (2016). Mindfulness-based programs and the American public school system: recommendations for best practices to ensure secularity. *Mindfulness*, 7, 176-178.
- Jobin, K., Nair K., R., Ashok, L., Manjula, M., Andrews JJ, T., Mathias, E. G., Krishnan, P. (2025). Mindfulness-based interventions for enhancing adolescent mental health and well-being : A scoping review. *Clinical Epidemiology and Global Health*, 23, 1-13.
- Kabat-Zinn, J. (2012). *Où tu vas, tu es : apprendre à méditer en tous lieux et en toutes circonstances*. J.-C. Lattès.

- Klingbeil, D. A. et Renshaw, T. L. (2018). Mindfulness-based interventions for teachers: A meta-analysis of the emerging evidence base. *School Psychology Quarterly*, 33(4), 501-511. <https://doi.org/10.1037/spq0000291>
- Korthagen, F. et Vasalos, A. (2009, August). From reflection to presence and mindfulness: 30 years of developments concerning the concept of reflection in teacher education. *EARLI conference*, Amsterdam.
- Lachance-Demers, L.-P. (2023). La reconnaissance de la neurodiversité comme piste de solution pour une école plus inclusive. *Enfance en difficulté*, 10. <https://doi.org/10.7202/1108075ar>
- Langer, E. J. (2015). *Pratiquer la pleine conscience au quotidien: ce que change la mindfulness dans notre vie*. InterEditions.
- Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., Lambert, D., Paradis, P.-O., Léger-Goodes, T., Mageau, G., Labbé, G., Smith, J. et Joussemet, M. (2024, 2024-07-10). Impact of a mindfulness-based intervention on well-being and mental health of elementary school children: results from a randomized cluster trial. *Scientific Reports*, 14. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66915-z>
- Margas, N. (2023). Inclusive classroom climate development as the cornerstone of inclusive school building: review and perspectives. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1171204>
- Marshall, T., Farrar, A., Wilson, m., Taylor, J., George, P., Shoma Ghose, S., Cosgrove, J., Patel, N. (2024). Mindfulness-Based Interventions in Schools : Assessing the Evidence Base. *Psychiatric Services*, 76(01), 49-60.
- Marusak, H., Elrahal, F., Peters, C., Kundu, P., Lombardo, M., Calhoun, V., Goldberg, E., Cohen, C., Taub, J. et Rabinak, C. (2018). Mindfulness and dynamic functional neural connectivity in children and adolescents. *Behavioural Brain Research*, 336, 211-218.
- Matko, K. et Van Dam, N. (2025). Beyond serenity: Adverse effects of meditation and mindfulness in clinical practice. *Current opinion in psychology*, 67, 102197. <https://doi.org/10.1016/j.copsyg.2025.102197>
- McKeering, P. et Hwang, Y.-S. (2019). A systematic review of mindfulness-based school interventions with early adolescents. *Mindfulness*, 10, 593-610.
- Monsillon, J., Kebdo, R. et Romo-Desprez, L. (2023). School Mindfulness-Based Interventions for Youth, and Considerations for Anxiety, Depression, and a Positive School Climate – A Systematic Literature Review. *Children*, 10, 1-32.
- Nelson, J. et Harwood, H. (2011). Learning Disabilities and Anxiety: A Meta-Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44, 17-23. <https://doi.org/10.1177/0022219409359939>
- Phan, M., Renshaw, T., Caramanico, J., Greeson, J., Mackenzie, E., Atkinson-Diaz, Z., Doppelt, N., Tai, H., Mandell, D. et Nuske, H. (2022). Mindfulness-based school interventions: A systematic review of outcome evidence quality by study design. *Mindfulness*, 13, 1591-1613. <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01885-9>

- Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, 6(2), 167-173. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x>
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health school-based mindfulness interventions for improving mental health: a systematic review and thematic synthesis of qualitative studies. *Journal of Child and Family Studies*, 28, 2650-2658.
- Schultz, P. P. et Ryan, R. M. (2015). The « Why », « What », and « How » of healthy self-regulation: mindfulness and well-being from a self-determination theory perspective. Dans B. D. Ostafin, M. D. Robinson et B. P. Meier (dir.), *Handbook of Mindfulness and Self-Regulation* (p. 81-94). Springer.
- Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Leitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2021). Stress and well-being: A systematic case study of adolescents' experiences in a mindfulness-based program. *Journal of Child and Family Studies*, 30, 431-446.
- Sofer, O.J. et Brensilver, M. (2019). *The mindful schools curriculum for adolescents. Tools for developing awareness*. New York : W.W. Northon & Company.
- Stathopoulou, A. et Karathanasi, A. (2023). Students with learning disabilities' mental health Enhancement: The relationship of learning disabilities and emotional difficulties, and the role of ICTs. *GSC Advanced Research and Reviews*. <https://doi.org/10.30574/gscarr.2023.16.1.0308>
- Stein, B., Hoefft, F. et Richter, C. (2024). Stress, resilience, and emotional well-being in children and adolescents with specific learning disabilities. *Current opinion in behavioral sciences*, 58. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2024.101410>
- Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. et Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience*, 16(4), 213-225. <https://doi.org/10.1038/nrn3916>
- UNESCO (2022). *UNESCO strategy on education for health and well-being*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381728>
- van Loon, A. W. G., Creemers, H. E., Okorn, A., Vogelaar, S., Miers, A. C., Saab, N., Wetenberg, P. M. et Asscher, J. J. (2021). The effects of school-based interventions on physiological stress in adolescents: a meta-analysis. *Stress and Health*, 1-23.
- Zarate, K., Maggin, D. M. et Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, 56(10), 1700-1715. <https://doi.org/10.1002/pits.22308>
- Zareian Jahromi, A., Brown, J. L. et Jennings, P. A. (2026). The Impacts of Mindfulness-Based Interventions (MBIs) on Teachers' Mindfulness, Mindful Teaching, and Self-Efficacy: A Systematic Review. *Mindfulness*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s12671-025-02749-8>