



**HAL**  
open science

## Normaliser les comportements des élèves par le yoga

Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse, Pierre Bataille

► **To cite this version:**

Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse, Pierre Bataille. Normaliser les comportements des élèves par le yoga : Premiers éléments d'enquête et pistes de recherche. 2021. hal-03154443

**HAL Id: hal-03154443**

**<https://hal.science/hal-03154443>**

Preprint submitted on 28 Feb 2021

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

# Normaliser les comportements des élèves par le yoga

## Premiers éléments d'enquête et pistes de recherche

Marie-Carmen Garcia <sup>1</sup>, Mélie Fraysse<sup>2</sup>, et Pierre Bataille<sup>3</sup>

<sup>1</sup> *Université Lyon 1, L-vis*

<sup>2</sup> *Université Toulouse 3, CresCo*

<sup>3</sup> *Université Grenoble-Alpes, LaRAC*

---

### Résumé

Les pratiques yogiques ont connu un grand succès en France et dans la plupart des pays industrialisés depuis une trentaine d'années, participant d'un mouvement plus général de psychologisation des rapports sociaux et de développement des pratiques d'optimisation de soi. Dans cet article, nous analysons comment ces pratiques sont mobilisées par les enseignant·e·s dans un double objectif *a priori* contradictoire : maintenir, au niveau collectif, la discipline et la normalisation des comportements nécessaire dans le cadre de situations d'enseignement informées par la forme scolaire de socialisation d'une part ; respecter, au niveau individuel, l'objectif formation d'élèves « autonomes » et « responsables » en congruence avec les normes libérales dominantes. Les analyses, menées à partir d'entretiens auprès d'enseignant·e·s déployant de telles pratiques, débouchent sur plusieurs propositions programmatiques quant à l'analyse de l'enseignement du yoga dans le contexte français.

**Ref. originale** : Marie-Carmen Garcia, Mélie Fraysse, Pierre Bataille, "Normaliser les comportements des élèves par le yoga", à paraître.

## Introduction

Les sociétés occidentales<sup>1</sup> se caractérisent par un processus sociohistorique – lié au développement du capitalisme et de la démocratie – de construction de l'individu comme sujet. Ce processus ne fait pas l'objet d'une datation précise ni d'une chronologie linéaire, mais son amorce est située au XVIIe siècle (Elias, 1985) avec un déploiement au XIXe siècle et une accélération depuis quelques décennies caractérisée par l'injonction sociale à être soi. Dans ce contexte, la régulation des relations sociales se fonde sur le gouvernement de soi, la responsabilisation individuelles (Ehrenberg, 1997) ainsi que sur la valorisation de l'autonomie et de l'optimisation de soi (Dalgalarondo et Fournier, 2019). Ces deux éléments constituent une injonction sociale majeure, qui structure l'individu en le contraignant à se tenir « de l'intérieur » à partir d'éléments externes qui doivent devenir des règles personnelles.

À l'école, en France, on observe ainsi un recul de la discipline externe sur les élèves (Gasparini, 2001) et le rôle socialisateur des adultes – parents et enseignant·e·s

– est peu évident notamment du point de vue des fonctions d'autorité : « Chacun souhaite de la discipline et de l'autorité tout en considérant qu'il n'est pas dans sa vocation de les exercer. De la même manière, il n'est pas rare que les familles confient à l'école et aux institutions le soin d'affirmer une autorité qu'elles ne se sentent pas capables d'assumer ou qu'elles savent ne pas pouvoir exercer sans crises et sans violences » (Dubet, 2014, p. 24).

« [L]'imposition et [l]'acceptation d'une discipline intellectuelle et corporelle réputée favorable aux apprentissages » (Maulini et Perrenoud, 2005, p. 152) fait partie des traits distinctifs de la forme scolaire de socialisation (Vincent, 1980) qui structure aujourd'hui encore nombre de situation d'apprentissage – à l'extérieur des murs des écoles comme au sein des classes (Garnier, 2018). En cas de d'échec ou de difficultés à maintenir cet ordre disciplinaire scolaire, les enseignant·e·s ne sont pas à l'abri « d'énervement, de réactions irrationnelles, de punitions motivées par leur agacement ou par l'affaiblissement de leur résistance au bruit, chahut

ou activités perturbatrices de certains élèves » (Thin, 1988, p. 116-117). La « gestion de classe » constitue ainsi un élément important du « malaise » des enseignant.e.s en France (Barrère, 2017) lié à plusieurs spécificités de la profession enseignante : un « travail sur autrui » qui a pour ambition d'opérer une « transformation en profondeur et dans la durée » (p. 22) mais qui suppose une coopération de sa part ; l'obligation de présence pour l'usager (scolarité obligatoire En France l'école est obligatoire de 3 à 16 ans. mais aussi pression de la réussite scolaire) et la solitude dans la recherche de solutions ou dans la classe à travers l'interaction avec le groupe d'élèves. Une grande partie des pratiques pédagogiques et éducatives peuvent ainsi s'interpréter comme autant d'outils visant la mise en conformité des comportements des élèves avec l'idéal de la forme scolaire (Gasparini, 2020).

Si elle s'applique à l'ensemble des élèves, cette injonction est néanmoins appropriée de manière socialement différenciée par les élèves (Gasparini, 2006), notamment en fonction de leur socialisation familiale (Lahire, 2019) et de leur genre (Ayrat, 2011). Et cette difficulté se redouble aujourd'hui du fait que le comportement des élèves les plus socialement éloignés de la forme scolaire se confronte au principe d'une autorité non « autoritariste », s'appuyant sur la réflexion, l'autonomie cognitive et comportementale des élèves (Durler, 2015 ; Ehrenberg, 2014 ; Périer, 2014). Dans ce cadre, certain.e.s enseignant.e.s de l'école primaire française<sup>2</sup>, ont recours depuis quelques années à des pratiques corporelles issues du yoga pour « canaliser » les élèves, les « calmer » ou favoriser leur concentration alors que ni les pratiques de relaxation ou les postures de yoga ne font partie des programmes scolaires, ou des attendus de l'École pour les élèves. Les

enseignant.e.s qui les proposent sont cependant, dans la plupart des cas, formé.e.s au sein d'associations reconnues par l'Éducation Nationale. Ils et elles peuvent aussi proposer ces pratiques à partir de leurs propres connaissances personnelles. De fait, les pratiques des enseignant.e.s restent sur ce point faiblement formalisées et institutionnalisées, et leurs modalités de transmission dépendent en grande partie des représentations et expériences personnelles des enseignant.e.s.

Nous nous proposons dans ce texte de mettre en évidence les expériences, les normes et les valeurs engagées par des enseignant.e.s dans la mise en place de pratiques yogiques pour leurs élèves. Notre hypothèse principale est que le yoga est approprié par ces enseignant.e.s comme une possible réponse à une double injonction : gérer – à un niveau individuel – la variabilité des pré-dispositions à embrasser la discipline scolaire ; entretenir une discipline collective nécessaire au bon fonctionnement de l'institution en respectant la norme de l'autonomie et l'injonction de la prise en charge de soi par soi.

Après une partie liminaire situant les pratiques de yoga dans le contexte occidental actuel et plus précisément à l'école, le texte est structuré en deux parties prenant appui sur les discours des enquêtées et visant à montrer l'intérêt et les objectifs éducatifs et pédagogiques du yoga à l'école. La première met en évidence une mobilisation du yoga à l'école comme un outil de normalisation de comportement d'élèves jugés inadaptés à l'école du point de vue de la concentration et de l'attention. La seconde partie montre que cet objectif se double de visées de formation d'élèves « autonomes » et « responsables » en congruence avec les normes libérales dominantes (« élève entrepreneur de [sa] propre vie » (Ehrenberg, 2014, p. 16)).

## Encart méthodologique

Les données mobilisées ici sont issues d'une pré-enquête par entretiens et observations (Huvelin, 2018) co-financée par le Laboratoire de l'Éducation (LLE- UMS 3773) et la laboratoire CRESCO (Université Toulouse III- EA 7419.) entre 2017 et 2018 et de sa poursuite par les auteur.e.s depuis 2020. Vingt entretiens semi directifs ont été réalisés avec des enseignant.e.s ayant introduit, ou ayant la volonté de le faire, une pratique de yoga dans l'espace scolaire. Les entretiens se sont déroulés à Toulouse et Lyon.

Dans cette pré-enquête trois organismes de formation en yoga des enseignant.e.s ont été répertoriés :

- La formation la plus pratiquée est celle dispensée par l'association RYE (Recherche sur le Yoga dans l'Éducation), qui dure entre 2 et 3 ans et délivre un certificat (non diplômant). Elle se présente sous la forme de deux modules à valider (« techniques du yoga dans l'éducation »/ « technique de respiration dans l'éducation ») et de stages à effectuer dans les écoles et d'un mémoire.
- Dans les Institut supérieur du professorat et de l'éducation (INSPE, jusqu'à récemment appelés Institut Universitaire de Formation des Maîtres/IUFM) qui forme les futur-es enseignant-es dans le système français. Il s'agit d'une formation en deux ans ; une l'année pour préparer le concours donnant l'autorisation d'enseigner suivie d'une deuxième année où le-la jeune enseignant-e enseigne mais se forme en même temps.
- Le Diplôme universitaire (DU) « études yogiques » : formation universitaire d'une année à l'université de Lille. Il s'agit d'une formation plutôt pédagogique sur l'enseignement du yoga.

## 1 Le yoga en Occident : bien être, quête de soi et psychologisation

La quête d'une reconnexion entre le mental et le corporel qui préoccupe certains individus en Occident favorise la multiplication des pratiques corporelles et contribue à faire éclore un nouveau marché : celui des pratiques de bien-être (Marquis, 2014), fondées sur la promotion de l'autonomie et de la responsabilité individuelle. Inspirées de pratiques et croyances orientales, et appelées communément « psychocorporelles » (activités corporelles à visées psychothérapeutiques), elles regroupent l'ensemble des pratiques dites « alternatives » – dans les domaines médical, thérapeutique, sportif – visant à l'optimisation du bien-être individuel (Parent, 2012).

Se réconcilier avec soi, relier son corps avec son esprit, rompre avec le stress, décompresser, se relaxer, faire une pause détox... Les vocables associés aux pratiques de bien-être fourmillent dans les médias et semblent avoir investi de nombreux espaces de la vie sociale. En écho à cette diffusion des discours sur la nécessité de « se sentir mieux », se multiplient également les expertises psychologiques sur les « nouvelles souffrances psychiques » que les individus contemporains rencontreraient, en tant que « victimes » d'autres personnes (comme les « pervers narcissiques »), ou d'eux-mêmes (« burn out », « charge mentale », « dépression »). Aussi les techniques de « bien-être » empruntant aux pratiques « spirituelles » (comme la méditation) se sont-elles psychologisées (Garnoussi, 2011) depuis plusieurs années, devenant des techniques de « mieux être »

centrées sur les individus. Plusieurs chercheurs situent, à juste titre, ces questions dans la problématique du processus d'individualisation – qui, selon Norbert Elias (1997), amène les individus à se penser comme des êtres singuliers ayant une intériorité comme ils ont des organes – et la problématique de l'émergence de l'individu « moderne » corrélée au processus de « psychologisation » des rapports sociaux (Castel, Enriquez et Stevens, 2008).

Ce processus de psychologisation a partie liée avec la pensée libérale contemporaine, comme le proposait Robert Castel (1980), où l'individu est vu sous l'angle de son autonomie de « sujet » responsable de son existence, mais aussi de son bien-être et de sa santé. Initialement orientées vers une déconstruction des effets individuels des processus de socialisation (en prônant une mise à distance des « ego »), les pratiques psychocorporelles apparaissent paradoxalement comme des techniques de soi et d'accès à une intériorité, seule manière de se conformer à cette nouvelle injonction au bonheur et au bien-être. Cependant, ces formes renouvelées du processus de civilisation ne sont pas appropriées et appropriables de la même manière par les individus issus des différentes fractions de l'espace social (Le Lay, 2003) et par les différents groupes de sexe (Garcia, 2011). Elles contribuent ainsi à une pathologisation ou une psychologisation des problèmes sociaux relatifs aux inégalités sociales structurelles de répartitions des ressources matérielles et symbolique (Castel et Le Cerf, 1980). L'exemple de l'essor du coaching individuel en entreprise apparaît ici comme un cas particulièrement illustratif (Salman, 2008) : en amenant les employé.e.s

– et surtout les cadres – à travailler sur eux pour réorienter leurs ambitions professionnelles lorsque celles-ci sont contrariées, le service de coaching permet au salarié de « sauver [sa] face » et apparaît pour l'entreprise comme un outil de pacification des relations de travail dans un contexte de pression accrue quant à la productivité et de tarissement des flux de mobilité sociale ascendante.

Arlie Russel Hochschild (2017) associe les diverses « thérapies » (analyse transactionnelle, la méditation, etc.) et les techniques visant à « être en contact » avec l'émotion « spontanée » comme des indices de la « glorification » d'un modèle de sentiment de soi (être sincère, authentique, savoir « se gérer ») qui à notre sens correspond au type d'individu attendu par les professionnels du « développement personnel ». L'auteure indique aussi que ces techniques tournées sur l'individu sont bien souvent « pré-politiques » au sens où elles inculquent des façons de se penser, d'agir, de plaire aux autres et de répondre aux attentes sociales et institutionnelles<sup>3</sup>. « Lorsque ce sont les individus que l'on essaie de transformer, le produit final est un état d'esprit » qui réclame un travail émotionnel souvent méconnu durant les processus de socialisation. Elle ajoute que ce sont des « scripts » (des règles implicites), ayant partie liée avec les conventions sociales standardisées (notamment dans les métiers de relations aux autres et de communication) qui organisent et orientent le travail émotionnel.

Ces scripts sont plus spécifiquement appris par les femmes appartenant aux classes moyennes et supérieures qui travaillent davantage en lien avec les autres. Leurs appropriations varient donc d'un groupe social à un autre et sont plus ou moins efficaces selon les situations sociales et les modes d'exercice des professions (Schwartz, 2011) : il y a en effet des émotions et des comportements légitimes et d'autres non (pouvant être jugés alors comme « pathologiques » ou « déviants », « à corriger » par un « travail sur soi »). L'incorporation de ces formes de légitimité donne lieu à des sentiments de culpabilité quand les individus sont vus (ou se voient eux-mêmes) sous l'angle de conduites inadéquates, ayant des sentiments illégitimes (jugés comme exagérés, par exemple) ou des pensées qu'ils ne « devraient » pas avoir ou qu'ils devraient mieux contrôler. Alors mêmes qu'ils se confrontent à des faits réels, à des rapports de domination ou à des événements malheureux, les personnes concernées sont renvoyées à leur « subjectivité », à leur « imaginaire » qu'il s'agirait d'apprendre à mieux contrôler voire à redresser (« lâcher prise », être moins « perfectionniste », « prendre sur soi », etc.). Les livres de bien-être, de conseils pour méditer, se relaxer, ou pour mieux communiquer, tendent de la sorte

à se substituer aux livres d'étiquette et de savoir-vivre des XVIII<sup>e</sup> et XIX<sup>e</sup> siècles (Hochschild, 2017, p. 213).

Parmi ces pratiques psychocorporelles, le yoga occupe aujourd'hui une place importante en France. Au 18<sup>e</sup> rang des pratiques sportives des français-es<sup>4</sup>, c'est la pratique psychocorporelle la plus enseignée à l'école (notamment en primaire), principalement à travers des postures (Loubet et Chollet, 2020) (« asanas ») ou, plus rarement, de la respiration (« pranayama »). Ces caractéristiques correspondent au yoga le plus enseigné en occident, le Hata-yoga (Salmon et al., 2009), basé lui-aussi sur les postures, la respiration et la méditation. Ce type de yoga « postural » ne correspond qu'aux exercices préparatoires aux formes spirituelles du yoga indien. Par ailleurs, en occident, il est généralement pratiqué dans l'unique objectif d'améliorer le « bien-être », la « gestion des émotions », la santé, gestion du stress, l'introspection ou encore comme une pratique physique de loisir, de la même façon que les activités physiques de pleine nature (parapente, escalade, planche à voile) (Fourastié, 1979). L'importation de pratiques en dehors des aires culturelles d'origines et leur « mise en marché » transforme souvent (et parfois même radicalement) (Kettani-Hajoui, 1985) les modalités de pratiques ainsi que les conceptions qui les sous-tendent, comme cela est maintenant bien documenté pour les pratiques yogiques hindou traditionnelles (Jain, 2014 ; Smith et Atencio, 2017).

La diffusion du yoga en France s'est principalement faite grâce à une structuration de la formation de ses enseignant-es (Tardan-Masquelier, 2002). En effet, dans le contexte de « surenchère de propositions psychocorporelles » (p.48) des années 1970, la reconnaissance de compétences par une structuration relative de formations et de diplômes devient rapidement nécessaire autant pour se différencier que pour des raisons sécuritaires. Ces formations vont rapidement s'articuler autour de l'idée de « bien-être » ou « mieux-être » qui se développe en France vers la fin du XX<sup>e</sup> siècle à la sortie des trente glorieuses<sup>5</sup>, mais également autour d'un abandon de ce qui est jugé comme trop « exotique » et donc susceptible de marginaliser l'activité dans un contexte de montée en puissance de la lutte de l'État français contre les « dérives sectaires » (Ollion, 2017). Cette « professionnalisation » marque un tournant dans la pratique du yoga en modifiant ses représentations de « sectaires » ou « trop spirituelles », vers une pratique plutôt corporelle faite de postures, sans pour autant tout à fait négliger l'aspect philosophique. Cette minoration de leur charge spirituelle ouvre aux pratiques yogiques les portes des s à la fin des années 1990 (Travaillot et Morales, 2008). La pra-

tique scolaire du yoga se présente en effet débarrassée de toute forme de « philosophie yogique » et donc des références culturelles à l'Inde. L'une de nos enquêtées explique même ne pas nommer les postures par leur nom d'origine sanskrit.

Enquêtée 4 : entre 30 et 40 ans professeure des écoles8 en milieu rural

« Alors donc déjà dans l'école il y a une différence dans le sens où l'école il faut vraiment vraiment rester dans la laïcité au maximum – c'est pour ça qu'il n'y a pas de chants. On peut chanter des mantras, on peut chanter des « ohm »... donc ça à l'école hors de question. Je n'utilise pas de mots sanskrit, enfin si je peux leur dire un rigolo, comme ça, dans la séance... je vais pas systématiquement à chaque posture donner le nom sanskrit mais plutôt le terme français qui a été choisi ou le terme que j'ai mis dessus quand je prends des images. Voilà, pas de terme sanskrit, pas de chants. »

## 2 Le yoga comme outil de normalisation des comportements des élèves

La fin du XXe siècle est marqué, en ce qui concerne les APS (Activités Physiques et Sportives) en France, par une scolarisation des pratiques dites « d'entretien du corps » comme l'aérobic, la musculation ou le step. C'est à l'école primaire et dans une moindre mesure en EPS<sup>6</sup> (où son caractère non sportif et non performatif questionne), que le yoga pénètre le milieu scolaire pour s'y développer de façon exponentielle, s'accompagnant de recherches importantes en éducation sur ses bienfaits sur la population scolaire. La plupart des études menées par les acteurs éducatifs concluent à deux bénéfices sur les élèves pratiquant du yoga en classe : une amélioration de la concentration et de l'attention (Brouillette, 2008) et un aspect relaxant, ou de gestion des émotions (Terzidis, 2018) comme le souligne Carla :

*Carla : (58 ans, Bac+5, 40 ans de pratique du yoga, Insérée depuis 35 ans dans sa pratique professionnelle)*

« On va retrouver les techniques, on va retrouver les techniques sauf que ça va être des techniques plus simples... parce que c'est des techniques qu'on peut faire en classe assis sur une chaise. C'est des techniques qui sont très courtes et ça a un but... le but par exemple, moi, si j'utilise des techniques du RYE, ça va être :je vois mes élèves qui arrivent hyper excités parce qu'ils viennent

de récréation, parce qu'ils viennent... où ça s'est très mal passé, donc ils en ont plein le dos ; t'arrives avec trente adolescents hyper excités (rires), il faut trouver une technique qui va les faire se poser. Ou au contraire quand t'as une classe complètement apathique, moi j'utilise des techniques du RYE pour justement les... leur filer un petit peu de punch. »

*Pauline, 56 ans, Professeure des Écoles, Bac + 3, père menuisier, mère au foyer, 6ans de pratique du yoga, inséré depuis 5ans dans sa pratique professionnelle)*

« Oui. Mais après moi je fais que des petits exercices... j'appelle pas ça du yoga. C'est vraiment des techniques que j'utilise, je ne peux pas dire que je fais du yoga en classe. [...] Là c'est dans le but d'aider mes élèves à apprendre mieux en utilisant des techniques qui viennent du yoga ou de la relaxation. [...] Tout ça si tu veux, ça donne des outils pour gérer l'énergie du groupe, pour que les élèves apprennent mieux dans les meilleures conditions pour les préparer par exemple de l'oral, pour les préparer à des examens ».

Nos enquêtées disent mobiliser le yoga pour canaliser leurs élèves, pour les mettre dans de bonnes dispositions en vue des apprentissages scolaires. Le « bien-être » est ici renvoyé à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire (Murat et Simonis-Sueur, 2015), en vue de favoriser un bon « climat scolaire »<sup>7</sup> dans les établissements, de réguler les comportements des élèves et de les amener à mieux apprendre. L'objectif est alors de normaliser les élèves jugés inadaptés à l'école, notamment au niveau de la concentration et de l'attention. Le yoga vient de la sorte s'ajouter au panel d'outils traditionnels permettant de produire la discipline nécessaire aux apprentissages travaillés par la forme scolaire (Maulini et Perrenoud, 2005). Pour les enseignantes interviewées, l'usage du yoga apparaît particulièrement adapté à la gestion des classes difficiles, composées élèves au « parcours cabossé » qu'il faut apaiser. Le yoga est ici envisagé comme une pratique réparatrice ou tout du moins qui vient en soutien aux apprentissages scolaires.

*Audrey : entre 30 et 40 ans professeure des écoles en milieu rural*

« Alors comment j'ai commencé, j'ai commencé par pratiquer sur moi-même, et je me suis rendue compte de l'effet que ça pou-

vait avoir en termes de détente [. . .]. Et du coup du coup cette année-là j'avais eu une année où les enfants étaient fatigués du début à la fin, disons que la mise en route a été difficile, douloureuse, surtout pour les petits moi j'ai des maternelles et des CP, et des plus grands en anglais »

#### **Ce sont des classes mélangées ?**

« Voilà c'est une petite école, où il n'y a que deux classes. Et donc du coup, voilà, j'ai commencé à me poser des questions »

Les contenus sont généralement adaptés aux niveaux de classe mais ce sont les exercices de type respiratoire qui sont les plus utilisés. Viennent ensuite ceux de type étirements/relaxation. Les « postures » sont majoritairement mobilisées pour les plus « grandes classes », c'est-à-dire à partir du CE2<sup>8</sup>. L'introduction de pratiques « psychocorporelles » dans l'espace scolaire renvoie à la place du corps dans les apprentissages scolaires (Faure et Garcia, 2003). Mathias Millet et Daniel Thin montrent par exemple comment les postures corporelles d'élèves de milieux populaires font l'objet de malentendus dans le cadre scolaire, en étant jugées non conformes aux attentes institutionnelles. Ces corps et les comportements illégitimes font l'objet d'interprétations psychologisantes, comme autant d'indices de « problèmes » individuels (psychiques, moraux, familiaux. . .) ou d'anomalies. Leurs postures sont lues, à partir du terrain scolaire, comme « le symptôme d'une instabilité psychologique, d'une souffrance personnelle, de troubles familiaux ou encore d'un refus de la soumission à l'ordre et à l'adulte » (Thin et Millet, 2017). Il est probable, au regard de notre pré-enquête, que l'introduction de pratiques de « bien-être » auprès des élèves, et en particulier auprès d'élèves perçus comme « agités », vise l'incorporation du corps scolaire légitime, pensé ici comme synonyme d'une vie scolaire « heureuse ». Les corps perçus comme indociles font effectivement l'objet d'inquiétudes pour les enseignant.e.s car ils ne répondent pas aux prérequis de la discipline et surtout de l'autodiscipline manifestant une conformation à l'ordre scolaire.

### **3 Produire des individus « responsables » et « autonomes »**

L'introduction de ces pratiques de « bien être » interroge donc d'abord la conformation des corps des élèves aux prérequis et stéréotypes des enseignant.e.s quant à l'expression (socialement construite) du « bon élève », celui manifestant de la concentration tout en

étant autonome dans ses apprentissages, maîtrisant l'expression de ses émotions. Ce questionnement trouve de prolongements dans les orientations récentes au sein de l'EPS et dans les formations universitaires STAPS (Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives) vers l'expressivité et les émotions visant à contre-carrer, selon les discours de leurs promoteurs, les valeurs de la compétition et de la performance sportive à l'intérieur de l'espace scolaire (Garcia, Cogérino et Fouilhoux, 2014).

Au niveau individuel, plus de la moitié de nos enquêtées ont suivi une psychothérapie. Les discours de ces femmes qui ont fait un travail sur elles-mêmes s'articulent avec la valorisation de la responsabilité individuelle qui, comme nous l'avons vu, fait partie des valeurs dominantes à l'intérieur de l'espace du développement personnel et – de facto – de nombreux adeptes occidentaux du yoga (Smith et Atencio, 2017). Dans les entretiens certaines présentent d'ailleurs le yoga soit comme un outil qui leur a permis d'accompagner une bifurcation de leur trajectoire personnelle après ce qu'elles appellent un « traumatisme », qu'il soit psychologique ou corporel « maladie, accident de voiture, perte d'un-e proche, dépression ». Elles expliquent en entretien que le yoga leur a permis de « s'en sortir » là où la médecine au sens large avait échoué.

*Evelyne, retraitée, entre 60 et 70 ans, ancienne professeure des écoles puis professeure de lettres en collège,*

#### **D'accord, et qu'est-ce qui fait que tu as commencé le yoga ?**

Parce que j'allais pas bien du tout et. . . donc. . . et. . . j'ai essayé les antidépresseurs mais j'ai essayé ça que trois semaines en me disant "j'ai pas envie de continuer", ce qui à part une chose. . . on m'a proposé la méditation en pleine conscience, Mindfulness. On m'a dit c'est très à la mode

#### **Qui est-ce qui t'a proposé ça ?**

Mon psychiatre, il m'a dit vous aller sur Internet ou en librairie, donc je suis allée en librairie rechercher les livres. Il y avait des exercices (rires). [. . .] Donc l'été suivant je me suis inscrite un stage de yoga qui s'est très bien passé donc je me suis dit c'est bien en tout cas ça me fait du bien. »

*Anne : retraitée, professeure des écoles, 50ans.*

« Oui en fait j'ai commencé le yoga à titre personnel euh. . . sur les conseils d'une amie parce que j'avais fait une pleurésie, du coup j'avais perdu en amplitude respiratoire, j'avais fait de la kiné respiratoire mais je sentais. . .

[. . .] et du coup je suis restée hospitalisée pendant un mois à peu près, j'ai eu beaucoup de mal à récupérer et puis il y avait cette problématique avec cette directrice perverse narcissique, point d'interrogation et puis des choses de mon histoire qui remontaient de cette relation avec cette personne et du coup je me suis dit allez ! le Yoga pourquoi pas. »

Par ailleurs, leur pratique du yoga s'inscrit également dans un faisceau plus large de techniques de soi visant la recherche active et individuelle d'une sorte de « plénitude » et de complétude à la fois sur les plans physiques, intellectuels, psychologiques etc. . . Elles recherchent dans la multiplication des pratiques de bien-être une sorte d'aboutissement ; ce que Stéphane Héas appelle « la recherche corporelle d'un univers intérieur paradisiaque ou simplement différent de la conscience ordinaire » (Héas et al., 2007).

*Florence : enseignante à l'université, ancienne formatrice iufm en pratiques psychocorporelles, 55ans, Toulouse, France*

« Et parmi toute votre itinérance vous avez toujours pratiqué du yoga ? »

« Yoga, relaxation, eutonnie, anti gymnastique, feldenkrais, la méthode Mézières, j'étais même, quand j'étais étudiante, au début, dans la mouvance des pratiques californiennes, euh. . . voilà, qui étaient en réaction avec des valeurs de la société, donc toutes ces pratiques un peu hors éthique on va dire les massages californiens etc. donc j'ai, voilà je suis curieuse donc j'ai essayé de comprendre ce qui se passait, ce qui se développait, je crois que j'ai à peu près tout fait après. J'ai fait qigong et tai-chi pour prolonger. »

*Audrey : entre 30 et 40 ans professeure des écoles en milieu rural*

« Le yoga, moi, je me suis formée. . . c'est un parcours de shiatsu, de médecine chinoise. . . qui date de sept, huit ans déjà maintenant et ensuite je suis passée au yoga, je me suis formée pour être prof de yoga. . . il y a. . . j'ai fait ça à peu près en même temps [. . .]

Je suis absolument passionnée par les neurosciences et tout ce qui est quantique voilà, donc. . . pour moi que ce soit le shiatsu ou que ce soit le yoga, ce sont juste des outils, ce qui m'intéresse c'est vraiment la connexion intime, personnel que je peux avoir. . . Soi avec soi, dans la mesure où j'ai quelques

outils, moi ce qui m'intéresse, c'est de les donner, de les partager »

Ces caractéristiques de formation longue et continue, de structuration du savoir et de pratiques multiples se retrouvent chez toutes les enquêtées. En effet, toutes les enseignantes entendues en entretien sont elles-mêmes pratiquantes de yoga depuis de nombreuses années (plus de 10 ans pour dix des enquêtées et plus de cinq ans pour les cinq autres). Leur pratique du yoga a toujours été accompagnée d'autres pratiques comme la relaxation, l'eutonnie, la danse ou le qigong.

*Florence : enseignante à l'université, ancienne formatrice iufm en pratiques psychocorporelles, 55ans, Toulouse, France*

« Alors le yoga en fait je le pratique depuis très longtemps, j'ai un certain niveau. . . J'ai atteint un niveau de pratique assez important et nous le pratiquons avec un groupe depuis 20 ans ensemble.

Là, je suis restée beaucoup plus dans yoga qigong. Après, qu'est-ce que j'ai refait comme pratique? . . . Oui après tout ce qui est stretching postural par exemple, mais que j'intègre plus dans une pratique davantage d'étirement, je la place moins dans ses pratiques de détente. Ça, c'est plus de l'entretien physique. »

C'est cette promesse de pouvoir d'agir sur soi-même, sur son corps et sur ses ressentis – qu'elles présentent comme ayant été expérimenté au premier chef – qu'elles entendent porter auprès de leurs élèves.

*Marise (50 ans, Professeure des Ecoles, Bac +8, père militaire, mère au foyer, 6 ans de pratique du yoga, inséré depuis 3 ans dans sa pratique professionnelle)*

« de pouvoir déjouer parce que quand on se sent mal, on se sent en colère ou qu'il y a trop de choses injustes, c'est qu'en fait on a une blessure et on a juste quelqu'un qui vient appuyer sur un petit bouton à l'intérieur de nous. Donc au lieu de dire "bah c'est ta faute", "dégage tu as une punition" etc. et bien il faut aller identifier là où ça fait mal et du coup la fois d'après ça fait moins mal et petit à petit ça ne fait plus mal du tout. Parce qu'on s'est débarrassé du petit programme là qu'on a construit tout au long de notre vie et qui nous font réagir comme ça. . . »

« . . . des problèmes de harcèlement, des problèmes de gamins qui ne savaient pas dire mais qui faisaient les mêmes bêtises. . . »



donc ça m'a permis d'introduire la notion qu'on est seul responsable de comment on perçoit la vie. Ils sont tous dans l'injustice, ils sont tous dans le « c'est la faute à » et que j'ai des chaussures rouges et que c'est pas beau et tout ça donc j'ai essayé cette année de les responsabiliser sur ce qu'ils ressentaient et sur ce qu'ils pensaient de ce qui leur arrivait »

Cet extrait met en évidence l'idée selon laquelle les élèves sont positivement orientés à prendre leur propre responsabilité. En suivant ce raisonnement, Nicolas Marquis explique que les individus épris de développement personnel sont « tous convaincus qu'il y a au moins en partie une responsabilité de leur part dans les problèmes ou dans les malaises qu'ils doivent surmonter » (Marquis, 2014). Ainsi, « l'idéologie du choix et de la responsabilité individuelle inhérente » à ce type de pratique (développement personnel, coaching...) car elle « permet d'affirmer qu'on a sauvé sa liberté d'agir », comme le relève Scarlett Salman (2008, p. 10). Ici, tout semble se passer comme si l'institution ne protégeait plus les élèves et que ceux-ci se devaient de trouver les ressources en leur for intérieur afin de pallier ce manque. De la même façon, Micheline Flak, fondatrice du RYE, théorise la nécessité que nous aurions à nous « chausser du yoga pour réussir notre vie ». A l'aide d'un vieux conte indien dans lequel un homme bande ses pieds de peaux de bêtes afin d'atteindre plus rapidement la montagne sacrée et surprend ainsi le maharadja ayant à son service une nuée de serviteurs pour des résultats bien moindres, elle développe l'idée qu'est « sage celui qui parvient à se servir efficacement des ressources qui sont en lui pour faire face aux agressions de l'existence (Flak, 1981, p. 18) ». C'est ainsi que le yoga « nous donnera des chances d'arriver dans de meilleures conditions au but fixé : la réussite de notre vie » (Ibid.).

Les pratiques de « bien-être » issues du yoga sont ainsi mobilisées non seulement à des fins de normalisation des comportements des élèves en classe mais aussi – et peut être surtout – dans un objectif de formation d'individus en congruence avec les normes libérales dominantes (« autonomes », « entrepreneurs d'eux-mêmes » et « responsables de leur propre vie »). Le yoga rejoindrait ici d'autres pratiques récemment intégrées aux apprentissages scolaires, comme le hip hop, pour favoriser la création d'un espace privilégié, à l'intérieur de l'institution scolaire, où chaque enfant est invité à « devenir entrepreneur de [sa] propre vie » (Ehrenberg, 2014, p. 16).

## Conclusion

Les enseignements de pratiques de « bien-être » corporel apparaissent donc bien dans le discours des enseignantes comme des outils visant la « pacification » d'un ordre scolaire sous haute tension par un travail de « normalisation des dispositions » (Millet et Thin, 2017) des jeunes qui le fréquentent. Par ailleurs, même si le but est au final de garantir la pérennité de la discipline collective nécessaire au fonctionnement optimal de la forme scolaire, le yoga se présente comme un outil respectant la norme de psychologisation des rapports sociaux – et paraît de ce fait particulièrement attrayant pour les enseignantes.

Ces résultats exploratoires – et la validation temporaire de nos hypothèses de départ qu'ils ont permis – laissent néanmoins dans l'ombre de nombreux aspects quant à la fonction et aux effets concrets de l'introduction des pratiques yogiques au sein de l'École. Premièrement, quid des effets concrets de ces pratiques sur les comportements réels des élèves. Sont-ils aussi efficaces qu'escomptés ? Quelles différences entre les niveaux ? Entre les filières ? Entre les différents groupes d'élèves (au regard de leur genre, de leur origine sociale, etc.) ? L'exemple de l'introduction du cirque scolaire permet ici de donner quelques perspectives (Garcia, 2007). Saisi par les enseignant·e·s d'EPS car réputé constituer un ensemble pratique favorisant « l'expressivité » tout en étant moins marqué du sceau de la féminité, l'analyse de sa mise en pratique révèle que l'appropriation des pratiques circassienne s'opère différemment suivant les parcours scolaires et sociaux des élèves. Les activités de jongle réunissent en effet les garçons de milieu moyen et supérieur et certaines filles quand les garçons de milieux populaires se focalisent davantage sur les acrobaties au sol – particulièrement valorisées par les enseignant·e·s. Les filles de milieux populaires restent pour une partie d'entre elle souvent cantonnées au banc durant les exercices. De fait, de l'intention initiale de favoriser la mixité au sein des classes d'EPS découle concrètement un renforcement de « l'ordre de genre » local. Ce type de constat inviterait à s'intéresser plus avant aux conséquences concrètes des pratiques yogiques sur l'ordre scolaire – et leur articulation aux ressources différenciées (capitaux scolaires, dispositions...) des élèves.

Deuxièmement, quid des enseignant·e·s et des variations d'appropriation des pratiques yogiques ? Nous avons donné ici quelques éléments quant aux logiques sociales qui poussent certaines à s'intéresser, pratiquer puis proposer du yoga à leurs élèves. Mais il resterait à caractériser plus finement et plus systématiquement le profil de ces enseignant·e·s au regard de leurs collègues

qui ne mettent pas en place de telles pratiques. Ici, nul doute que le genre apparaîtrait comme très structurant – dans la mesure où les socialisations féminines (surtout dans les classes moyennes intellectuelle (Bourdieu, 1979, p. 232)) prédisposent au type de travail introspectif que propose d’engager le yoga. Les conditions de possibilité du passage de consommatrice de yoga à son utilisation dans le cadre professionnel seraient également à mieux analyser dans le cadre d’une sociologie plus générale des enseignant·e·s de yoga.

Troisièmement, quid du discours de l’institution scolaire et de ses modalités de soutien à l’introduction des pratiques yogiques en classe. Nous avons vu que les pratiques de bien être permettent de conjuguer différentes contradictions qui travaillent l’ordre scolaire (maintenir une discipline commune en ménageant la prise en compte des individualités). Il nous semblerait intéressant maintenant de travailler plus avant, dans une perspective socio-historique des politiques scolaires, aux conditions d’introduction et de diffusion de ces pratiques et aux logiques qui les ont accompagnées. On peut ici faire l’hypothèse que cette diffusion est concomitante de la diffusion du prisme d’analyse individualisant issu des sciences cognitives au sein de l’institution scolaire française depuis la fin des années 1990 et la diffusion de la logique « selon laquelle l’efficacité de l’École devrait désormais être évaluée en fonction de sa capacité à maximiser le potentiel d’élèves aux capacités cognitives biologiquement et socialement différenciées » (Morel, 2016).

## Notes

<sup>1</sup> Nous reprenons ici la traduction effectuée par Françoise Armangaud des espaces géo-politiques et culturels utilisée par Laura Nader (« Orientalisme, occidentalisme et contrôle des femmes », *Nouvelles Questions Féministes*, vol. 25, n°1, 2006, p. 12-24) sous les termes « East » et « Weast ». Le premier est traduit par « Orient » et le second par « Occident ». L’auteure inclut prioritairement dans les pays occidentaux les Etats-Unis et l’Europe de l’Ouest.

<sup>2</sup> En France le système scolaire se décompose en 5 « temps » allant de l’école maternelle à l’université selon l’âge des élèves. De 3 à 5 ans : école maternelle, de 6 à 10 ans école primaire, de 11 à 14 ans le collège, de 15 à 18 ans le lycée, à partir de 19 ans l’université.

<sup>3</sup> On peut néanmoins rajouter que, dans certains cas, la mise en place de ces techniques de soi peut avoir un ancrage politique explicite. C’est ce que montre le cas des processus de transformation des dispositions viriles engagés dans certains groupes d’hommes progressistes (Bachman Laurence, « Du « jerk » au « nice guy ». Transformation du genre dans la baie de San Francisco », *LIVES Working papers*, n°32, p.1-27) ou encore la constitution des groupes de séduction visant à lutter contre la féminisation des sociétés industrialisées contemporaines grâce aux outils du coaching personnel (Melanie Gourarier, *Alpha mâle. Séduire les femmes pour s’apprécier entre hommes*, Paris, Le Seuil, 2017).

<sup>4</sup> Enquête INJEP menée de 2018 à 2020 sur les Pratiques

Physiques et Sportives des Français-es. L’Enquête Nationale sur les Pratiques Physiques et Sportives 2020 (ENPPS 2020) est une enquête de statistique publique au sens de l’INSEE (avalisée par le CNIS/Comité du secret/Comité du label) ayant comme statut celui d’Enquête d’intérêt général et de qualité statistique à caractère obligatoire (numéro de visa 2020X044EC).

<sup>5</sup> « Les trente glorieuses » désigne la période de forte croissance économique et de forte augmentation du niveau de vie qu’a connue la France entre 1946 et 1975 juste après la seconde guerre mondiale. On doit cette « expression » à l’historien Jean Fourastié. Fourastié Jean, *Les trente glorieuses ou la révolution invisible de 1946 à 1977*, Paris, Fayard, 1979.

<sup>6</sup> Les résultats de l’enquête menée par menée par l’association « Recherche sur le Yoga dans l’éducation » (RYE) tendent à montrer que le Yoga s’enseigne en milieu scolaire au collège (28%) et au lycée (16%)

<sup>7</sup> La notion de « climat scolaire » renvoie à l’analyse du contexte des apprentissages, et à la construction du bien vivre, du bien être pour les élèves et pour les personnels dans l’école. Cette notion fait l’objet de recherches en France depuis une trentaine d’années.

<sup>8</sup> Le CE2 : Cours Élémentaire 2ème année correspond à la troisième année de l’école primaire en France, soit des élèves entre 7 et 8 ans.

## Bibliographie

- Ayral S. (2011), *La fabrique des garçons : sanctions et genre au collège*, Paris, Presses universitaires de France, 204 p.
- Bachman L. (2014), « Du « jerk » au « nice guy ». Transformation du genre dans la baie de San Francisco », *LIVES Working Papers*, n°32, pp. 1-27.
- Barrère A. (2017), *Au coeur des malaises enseignants*, Armand Colin, 150 p.
- Bourdieu P. (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Brouillette E. (2008), *L'impact du yoga sur l'attention et le rendement scolaire d'enfants de 5-6 ans*, Mémoire de Maîtrise en kinanthropologie, Montréal, Université du Québec à Montréal.
- Castel R. E. Enriquez & H. Stevens (2008), « D'où vient la psychologisation des rapports sociaux ? », *Sociologies pratiques*, vol. n° 17, n°2, pp. 15-27.
- Castel R. & J.-F. Le Cerf (1980), « Le phénomène psy et la société française. Vers une nouvelle culture psychologique », *Le Débat*, vol. 3, n°1, pp. 27-38.
- Dalgalarondo S. & T. Fournier (2019), « Les morales de l'optimisation ou les routes du soi », *Ethnologie française*, vol. 49, n°4, pp. 639-651.
- Dubet F. (2014), « Cultures juvéniles et régulation sociale », *L'information psychiatrique*, vol. Volume 90, n°1, pp. 21-27.
- Durler H. (2015), *L'autonomie obligatoire. Sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- Ehrenberg A. (1997), « Mythologies de la souffrance et gouvernement de soi », dans Montheil M. (éd.), *Écouter l'angoisse*, Bègles, L'Esprit du temps, pp. 63-74.
- Ehrenberg A. (2014), *Le Culte de la performance*, Paris, Calmann-Lévy, 187 p.
- Elias N. (1985), *La société de cour*, Flammarion, 420 p.
- Elias N. (1997), *La société des individus*, Paris, Fayard.
- Faure S. & M.-C. Garcia (2003), « Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique », *Revue française de pédagogie*, n°144, pp. 85-94.
- Flak M. (1981), *Le yoga dans l'éducation*, Monaco, Editions du Rocher.
- Fourastié J. (1979), *Les Trente Glorieuses : Ou la révolution invisible de 1946 à 1975*, Paris, Fayard, 119 p.
- Garcia M.-C. (2007), « Représentations « genrées » et sexualité des pratiques circassiennes en milieu scolaire », *Sociétés Représentations*, vol. n° 24, n°2, pp. 129-143.
- Garcia M.-C. (2011), « Les pratiques clownesques à l'épreuve des stéréotypes de la féminité », *Sociologie de l'art*, vol. 17, n°2, pp. 45-58.
- Garcia M.-C. G. Cogérino & B. Fouilhoux (2014), « À propos d'Artistique... », *Staps*, vol. n° 103, n°1, pp. 17-22.
- Garnier B. (2018), « L'éducation informelle contre la forme scolaire ? », *Carrefours de l'éducation*, vol. n° 45, n°1, pp. 67-91.
- Garnoussi N. (2011), « Le Mindfulness ou la méditation pour la guérison et la croissance personnelle : des bricolages psychospirituels dans la médecine mentale », *Sociologie*, vol. 2, n°3, pp. 259-275.
- Gasparini R. (2001), « Une contribution à la compréhension de la discipline à l'école élémentaire par une analyse sociologique configurationnelle », *Revue française de pédagogie*, pp. 59-69.
- Gasparini R. (2006), « Les conseils d'élèves : la parole des enfants face à une tentative d'organisation institutionnelle de leurs relations sociales », dans Sirota R. (éd.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, Le sens social, pp. 225-233.
- Gasparini R. (2020), *Socialisation scolaire et normalisation des comportements. des professionnalités face aux idéaux de la forme scolaire et de l'inclusion. L'exemple de la France*, Habilitation à diriger des recherches, Lyon, Université Lyon 2 Lumière.
- Gourarier M. (2017), *Alpha mâle. Séduire les femmes pour s'apprécier entre hommes*, Paris, Le Seuil, 197 p.
- Héas S. R. Kergoat C. Weber & S. Haddad (2007), « Dualité identitaire des femmes élèves officiers des Écoles militaires de Coëtquidan : féminité préservée ou masculinité recherchée ? », *Socio Logos*, n°2.
- Hochschild A.R. (2017), *Le prix des sentiments : Au coeur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte, 235 p.
- Huvelin R. (2018), « Enquête exploratoire sur les modalités d'introduction du Yoga dans l'espace scolaire. Contribution à l'analyse des processus d'institutionnalisation des pratiques psychocorporelles dans l'espace scolaire. Mémoire de Master II STAPS, Université Paul Sabatier-Toulouse III, 81 p.
- Jain A. (2014), *Selling Yoga : From Counterculture to Pop Culture*, Oxford, Oxford University Press, 265 p.
- Kettani-Hajoui M.E.-C. (1985), « Deux discours sur la personne psychologique, biologique et sociale : Psychanalyse et yoga hindou », *History and Anthropology*, vol. 2, n°1, pp. 173-205.
- Lahire Bernard (éd.) (2019), *Enfances de classe*, Paris, Le Seuil.
- Le Lay S. (2003), « Individuation, individualisation, atomisation. Malentendus de classes », *Mouvement*

ments, n°26, pp. 27-32.

Loubet B. & F. Chollet (2020), *L'enseignement du yoga à l'école en France : profils et parcours des enseignants*, Mémoire de Master 1 de STAPS, Toulouse, Toulouse 3.

Marquis N. (2014), *Du bien-être au marché du malaise. La société du développement personnel*, Paris, Presses Universitaires de France.

Maulini O. & P. Perrenoud (2005), « La forme scolaire de l'éducation de base : tensions internes et évolutions », dans Maulini O., & Montandon C. (éd.), *Les formes de l'éducation : variété et variations*, Bruxelles, De Boeck, pp. 147-168.

Morel S. (2016), « Troubles dans les apprentissages : neurosciences cognitives et difficultés scolaires », *Revue européenne des sciences sociales. European Journal of Social Sciences*, n°54-1, pp. 221-247.

Murat Fabrice, Simonis-Sueur Caroline (éd.) (2015), « Climat scolaire et bien-être à l'école », *Education & Formations*, n°88-89.

Nader L. (2006), « Orientalisme, occidentalisme et contrôle des femmes », *Nouvelles questions féministes*, vol. 25, n°1, pp. 12-24.

Ollion É. (2017), *Raison d'État. Histoire de la lutte contre les sectes en France*, Paris, La Découverte.

Parent F. (2012), *Feng-shui en France : Aménagement de l'espace, aménagement de soi*, Paris, Editions L'Harmattan, 232 p.

Périer P. (2014), *Professeurs débutants : Les épreuves de l'enseignement*, Paris, Presses Universitaires de France, 232 p.

Salman S. (2008), « La fonction palliative du coaching en entreprise », *Sociologies pratiques*, vol. n° 17, n°2, pp. 43-54.

Salmon P. E. Lush M. Jablonski & S.E. Sephton (2009), « Yoga and Mindfulness : Clinical Aspects of an Ancient Mind/Body Practice », *Cognitive and Behavioral Practice*, vol. 16, n°1, pp. 59-72.

Schwartz O. (2011), « La pénétration de la « culture psychologique de masse » dans un groupe populaire : paroles de conducteurs de bus », *Sociologie*, vol. Vol. 2, n°4, pp. 345-361.

Smith S. & M. Atencio (2017), « "Yoga is yoga. Yoga is everywhere. You either practice or you don't" : a qualitative examination of yoga social dynamics », *Sport in Society*, vol. 20, n°9, pp. 1167-1184.

Tardan-Masquelier Y. (2002), « La réinvention du yoga par l'Occident », *Etudes*, vol. Tome 396, n°1, pp. 39-50.

Terzidis A. (2018), « Cognition, émotions et corps : quand le yoga montre des pistes d'une nouvelle approche pédagogique », *L'Éducateur*, n°1, pp. 36-38.

Thin D. (1988), *Quartiers populaires : l'école et les*

*familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, Sociologie, 285 p.

Thin D. & M. Millet (2017), « Des dispositifs entre action éducative et pacification des parcours », *Diversité : ville école intégration*, n°190, pp. 30-36.

Travaillot Y. & Y. Morales (2008), « L'Éducation Physique et Sportive face à la culture de son temps : la question de l'intégration des pratiques d'entretien du corps dans les programmes scolaires depuis le début des années 1980 », *Spirale - Revue de recherches en éducation*, vol. 42, n°1, pp. 31-42.

Vincent G. (1980), *L'École primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.