



Date de dépôt : 19 mai 2026

Rapport

de la commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport chargée d'étudier la proposition de motion de Xhevrie Osmani, Grégoire Carasso, Jean-Pierre Tombola, Jean-Charles Rielle, Uzma Khamis Vannini, Cédric Jeanneret, Sophie Demaurex : Mieux gérer ses émotions à l'école : introduction de techniques validées scientifiquement dans les écoles primaires

Rapport de Céline Bartolomucci (page 4)

Proposition de motion

(3123-A)

Mieux gérer ses émotions à l'école : introduction de techniques validées scientifiquement dans les écoles primaires

Le GRAND CONSEIL de la République et canton de Genève
considérant :

- que le stress et les difficultés émotionnelles constituent un enjeu de santé publique, notamment chez les jeunes, et qu'ils peuvent avoir un impact négatif sur leur bien-être et leur réussite scolaire ;
- qu'il est prouvé scientifiquement que diverses méthodes de régulation émotionnelle, dont des techniques respiratoires, la pleine conscience, la relaxation musculaire progressive ou encore certaines stratégies cognitives, peuvent contribuer de manière significative à la réduction du stress et à une meilleure régulation des émotions ;
- que les fonctions cognitives, en particulier l'attention, la concentration et la mémorisation, s'en trouvent également renforcées ;
- que des établissements scolaires ont déjà introduit avec succès des techniques de régulation émotionnelle dans leurs programmes, observant une amélioration du bien-être des élèves et de leurs performances ;
- que le canton dispose, avec le service de santé de l'enfance et de la jeunesse (SSEJ), d'un personnel qualifié pour l'enseignement de telles techniques en contexte scolaire ;
- que la mise en place d'une telle mesure est peu coûteuse et facile à intégrer dans les programmes scolaires, car elle ne nécessite ni matériel spécifique ni temps pédagogique étendu ;
- qu'une telle mesure serait également au bénéfice du corps enseignant, pour le bien-être de ses membres eux-mêmes ainsi qu'en facilitant la gestion des classes,

invite le Conseil d'Etat

- à introduire, dans les écoles primaires du canton, en coordination avec le SSEJ, un module d'apprentissage de techniques scientifiquement reconnues pour leurs effets sur la régulation du stress et des émotions, incluant mais ne se limitant pas aux techniques respiratoires ;

- à allouer un temps dédié, quotidien ou hebdomadaire, à la pratique de tels exercices au sein des classes ;
- à prévoir à moyen terme une évaluation quantitative et qualitative de l'impact de cette mesure sur les élèves et les membres du corps enseignant, en termes notamment de bien-être, de gestion du stress et des émotions et, cas échéant, de performances scolaires.

Rapport de Céline Bartolomucci

La commission de l'enseignement, de l'éducation, de la culture et du sport a étudié la motion 3123 pour mieux gérer ses émotions à l'école : introduction de techniques validées scientifiquement dans les écoles primaires lors de la séance du 22 avril 2026.

Séance du 22 avril 2026

Présentation de M. Grégoire Carasso, 2^e signataire

En présence de M^{me} Anne Hiltbold, conseillère d'Etat, de M^{me} Isabelle Vuillemin, directrice du service enseignement et évaluation de l'enseignement obligatoire à la DGEO, et de M^{me} Nadia Keckeis, directrice du SESAC

La présidente souhaite la bienvenue à M. Carasso pour la présentation de la M 3123, dont la première signataire était Xhevrie Osmani. En qualité de deuxième signataire, il incombe à M. Carasso de présenter ce texte.

M. Carasso remercie la commission pour l'accueil. Il avait signé ce texte avec enthousiasme et avec une rapidité sincère. Il précise ne pas avoir participé à la rédaction de cette proposition de motion, tout en indiquant que les thérapies cognitivo-comportementales présentent par ailleurs pour lui un intérêt particulier, ce qui a motivé un approfondissement du sujet. Quelques références scientifiques plus récentes pourront être transmises, l'objet ayant déjà une année dans un domaine évoluant rapidement et de manière positive sur le plan scientifique. La présentation s'articule en quatre points : le constat, le contexte scolaire, les outils, puis des informations concernant le département, ainsi que des suggestions d'auditions complémentaires si la commission le souhaite. Le constat porte sur un monde hyperconnecté caractérisé par des sollicitations permanentes et croissantes, dans un contexte d'accélération continue. Cette situation pose de manière aiguë la problématique de la gestion du stress ainsi que celle du maintien des capacités cognitives pour l'ensemble de la population, indépendamment de l'âge ou du genre. Dans ces rythmes soutenus, ces deux questions se posent avec acuité. Concernant les enfants, il est fait référence à la note de bas de page numéro 5 de l'exposé des motifs, concernant l'étude de Pro Juventute de 2024, faute de source plus récente. Le département de l'instruction publique présentera sans doute ses propres constats et retours de terrain sur les enjeux liés à cet environnement hyperconnecté, notamment en matière de stress et de capacités de concentration. Dans le contexte scolaire, les enjeux se situent au niveau de la capacité d'apprentissage et, in fine, de la réussite scolaire. Au-delà du cadre scolaire, il est également question de la capacité de l'école à transmettre des

outils de gestion du stress et des émotions utiles non seulement pour la réussite académique, mais pour l'ensemble de la vie. M. Carasso évoque une expérience personnelle : un cours à option suivi au collège, financé par le département de l'instruction publique, portant sur des techniques de relaxation et de respiration. Cette initiation, bien que brève, a suscité un intérêt durable et a contribué à sa gestion du stress et au maintien des capacités cognitives au fil du temps. Les enjeux sont ainsi posés : assurer la réussite scolaire tout en dotant les enfants d'outils utiles à long terme. S'agissant des outils, deux approches sont mises en avant parmi celles mentionnées dans l'objet : les techniques respiratoires, en particulier la cohérence cardiaque, ainsi que les interventions basées sur la pleine conscience, dites Mindfulness Based Interventions (MBI). Ces outils sont jugés intéressants en raison de leur simplicité, de leur brièveté et de l'absence de nécessité d'intervention extérieure, ce qui implique potentiellement une absence de coûts pour le département de l'instruction publique, le Conseil d'Etat et une majorité du Grand Conseil sensible aux questions budgétaires. Les contraintes du temps scolaire sont rappelées, avec de nombreuses sollicitations et une tendance à l'accumulation des contenus. Dans ce contexte, la transmission de compétences telles que la gestion du stress et des émotions apparaît au moins aussi pertinente que d'autres apprentissages. Les interventions basées sur la pleine conscience, également désignées comme pleine présence ou présence attentive, font l'objet d'expérimentations en milieu scolaire et d'une littérature scientifique abondante. Quatre études de niveaux et d'ampleurs variables seront transmises ultérieurement. Le quatrième point concerne des informations relatives au département. Le service de santé de l'enfance et de la jeunesse est mentionné de manière appuyée dans le texte, tant dans les considérants que dans l'exposé des motifs. L'existence de compétences significatives au sein de ce service est soulignée, ainsi que la probabilité de projets pilotes menés sur le terrain. Il serait pertinent de croiser ces éléments avec les informations disponibles au niveau du département, qu'elles en émanent ou qu'elles y aient été remontées. Deux pistes d'auditions complémentaires sont proposées en plus de celle du département. La première concerne le professeur Guido Bondolfi, professeur honoraire à la faculté de médecine et aux HUG, considéré comme une référence en matière d'interventions cognitivo-comportementales à Genève, en Suisse romande et au niveau national jusqu'à son récent honorariat. La seconde concerne le centre romand de compétences Ressources Mindfulness, identifié comme une référence de terrain sur les questions de pleine conscience, dirigé par le docteur Jean-Philippe Jacques. Le professeur Bondolfi est présenté comme prioritaire pour une audition sur les aspects académiques et scientifiques. Quatre références scientifiques seront transmises par e-mail ultérieurement : une étude

québécoise de 2026 proposant un état de l'art sur les interventions, notamment celles basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ; un travail de master de 2024 du centre universitaire du droit de l'enfant de Genève ; un travail de bachelor de 2025 réalisé à Fribourg, plus vulgarisé ; ainsi qu'une métaanalyse de 2025 comportant de nombreuses références francophones.

La présidente intervient pour demander si ces études scientifiques portent sur des expériences de terrain ou relèvent uniquement d'approches théoriques.

M. Carasso précise que la dernière étude mentionnée porte sur le bilan scientifique d'expériences menées en classe. L'une des études analyse également des actions menées dans l'école primaire publique genevoise en matière de prévention et de promotion de la santé mentale. La métaanalyse de 2025 inclut un grand nombre de références francophones. Les documents seront transmis ultérieurement.

La présidente le remercie pour la présentation et cède la parole à un commissaire (PLR).

Un commissaire (PLR) indique que sa première question porte sur les aspects liés au stress chez les enfants traités dans la formation initiale des enseignants, en précisant qu'en cas d'absence d'information, ces éléments pourront être demandés au département. Une deuxième question porte sur les formations continues sur ce même sujet. Il demande si des modules existent déjà et sont disponibles pour les enseignants.

M. Carasso indique avoir connaissance de l'existence de modules de formation continue destinés aux enseignants en matière de pleine conscience, sans pouvoir fournir davantage de précisions. Une vérification auprès du département est mentionnée comme nécessaire.

Une commissaire (Ve) relève que sa question porte sur le fait que, dans l'invite, il est mentionné que la mesure est destinée aux écoles primaires et au secondaire I, et elle demande si cela est exact, tout en rappelant qu'il a été expliqué que M. Carasso avait, pour sa part, bénéficié de cette technique au secondaire II, ce qui conduit à s'interroger sur l'absence du secondaire II.

M. Carasso précise que le texte mentionne l'école primaire.

Une commissaire (Ve) observe qu'il n'est même pas fait mention du cycle d'orientation.

M. Carasso répond que tel n'est pas le cas. Il ajoute qu'il conviendrait de s'adresser à des personnes compétentes, ne se considérant pas comme tel, tout en expliquant qu'intuitivement, s'il ne devait être retenu qu'un seul cycle, ce type d'outils lui paraît d'autant plus utile qu'il est envisagé tôt, permettant un usage tout au long de la vie, alors qu'une introduction à l'adolescence pourrait

s'avérer plus difficile, bien que précieuse. Il ajoute que, sollicité en tant que novice et sur une base intuitive, il privilégierait le premier cycle, tout en soulignant, par précaution et honnêteté, la nécessité de poser la question à d'autres personnes. Il rappelle que le texte mentionne le primaire et estime que cela répond à un souci de cibler les premiers âges afin de permettre un déploiement ultérieur.

Une commissaire (Ve) s'enquiert des études mises à disposition.

M. Carasso explique que celles-ci ne concernent pas spécifiquement le primaire, mais évoquent toutes les premiers âges.

Une commissaire (Ve) souligne que la mise en œuvre diffère selon qu'elle concerne des collégiens ou des enfants du primaire.

M. Carasso acquiesce et précise que l'expérience mentionnée à titre personnel relevait d'un clin d'œil, visant à attester de sa sincérité en qualité de deuxième signataire.

Une commissaire (Ve) évoque le fait qu'au niveau des auditions, le SSEJ serait chargé de la mise en place, et qu'une audition de ce service pourrait être suggérée.

M. Carasso rappelle avoir également été transparent quant à sa méconnaissance des compétences du SSEJ.

La présidente précise que le SSEJ relève de M^{me} Hiltbold.

M. Carasso est convaincu de l'existence de nombreuses compétences au sein de ce service, mais précise avoir cherché à interroger la première signataire sur les raisons de la mention insistante du SSEJ dans la première invite et dans l'exposé des motifs, sans avoir eu le temps d'obtenir un retour, et il conclut en invoquant sa méconnaissance.

Un commissaire (UDC) relève l'intérêt de la démarche, tout en exprimant une réserve quant au fait que la mise en œuvre de techniques ne permettrait pas de résoudre les problèmes si les causes profondes ne sont pas traitées. Il souligne que, préalablement au développement de telles techniques, il conviendrait d'identifier les causes du stress, les notions d'émotion et de stress étant selon lui génériques. Il précise que les sources de stress peuvent varier, évoquant notamment des problèmes financiers, des traumatismes, des peurs ou encore des difficultés relationnelles. Il ajoute que, sans traitement de la cause, chaque situation demeurant spécifique, une technique pourrait apporter un apaisement temporaire, sans effet durable si le problème persiste, et il estime dès lors nécessaire d'identifier en amont les causes du stress.

M. Carasso précise que ces approches n'ont pas pour ambition de résoudre les causes environnementales du stress ou des émotions qualifiées de

négligentes. Il indique que, face à une difficulté telle que la prise de parole, l'acquisition d'outils vise à mieux gérer le stress et les émotions associées, non pas à éviter définitivement les situations génératrices de stress, mais à améliorer la gestion individuelle et personnelle de celles-ci. Il considère que la remarque formulée ne s'applique pas directement à l'objet discuté, tout en reconnaissant que ces outils conservent leur utilité même si les problèmes demeurent. Il illustre son propos en évoquant sa propre expérience, marquée par une amélioration progressive dans la gestion du stress lié à la prise de parole, grâce à l'acquisition de tels outils. Il ajoute que certaines personnes gèrent aisément leurs émotions et leur stress, tandis que d'autres rencontrent davantage de difficultés. Il rappelle le constat initial selon lequel le contexte actuel se caractérise par des sollicitations accrues et des émotions plus intenses, générant davantage de stress et d'émotions négatives, indépendamment de l'âge. Il précise que le texte n'a pas pour ambition de modifier ce contexte, mais vise plus modestement à permettre à certains enfants d'acquérir des outils afin de mieux appréhender et de gérer un environnement marqué par le stress et des émotions souvent négatives.

Un commissaire (UDC) considère que l'ensemble des techniques visant à détendre le système nerveux présente un intérêt, tout comme la pleine conscience, qui peut également favoriser l'émergence d'une compréhension des causes grâce à l'apaisement. Il estime que cette approche n'est pas négative. Il évoque ensuite son expérience personnelle, indiquant ne pas avoir initialement souhaité devenir député, mais avoir été incité à se présenter sur une liste, aboutissant à une élection dès la première tentative. Il précise avoir alors été confronté à une phobie de la prise de parole en public, et relève que l'exercice de son mandat pendant plusieurs années a agi comme une forme de thérapie, en le contraignant à s'exprimer régulièrement. Il indique avoir ainsi constaté une amélioration significative, bien qu'un certain stress subsiste, et il souligne avoir entrepris une démarche active en se confrontant à cette difficulté, au-delà du seul recours à des techniques de respiration.

La présidente relève qu'une demi-heure restant à disposition, il est proposé d'enchaîner et de donner directement la parole au DIP, M^{me} Hiltbold ayant anticipé sa venue avec une collaboratrice maîtrisant pleinement la thématique.

M^{me} Hiltbold expose l'avis du DIP ainsi que les éléments déjà existants. Elle souligne que la thématique est reconnue comme importante, la gestion des émotions et du stress constituant un enjeu significatif pour les élèves, tant pour leur bien-être et leur santé mentale que pour leur réussite. Elle rappelle que le PER comporte déjà des objectifs d'apprentissage liés à l'identification, à l'expression et à la gestion des émotions. Elle mentionne également l'existence de projets en cours en lien avec la feuille de route du département, notamment

dans le cadre du parcours santé de l'élève, confirmant l'importance accordée à ces questions. Elle précise toutefois que les techniques envisagées doivent impérativement être validées scientifiquement et reconnues, relevant qu'il ne suffit pas de proposer des exercices de respiration pour en garantir l'efficacité. Elle indique que des échanges ont lieu avec des spécialistes particulièrement compétents, notamment des chercheurs de l'Université de Genève dans le domaine de la psychologie, dont l'audition pourrait présenter un intérêt. Elle mentionne avoir rencontré ces experts et qualifie leurs apports d'extrêmement intéressants. Elle évoque également des recherches-actions déjà menées afin d'évaluer ces approches et d'impliquer des enseignants sur les questions liées aux émotions et aux apprentissages. M^{me} Hiltpold indique que ces démarches sont jugées intéressantes, tout en soulignant la nécessité de les encadrer et de les intégrer dans la formation des enseignants. Elle rappelle qu'une question a été soulevée par un commissaire (PLR) concernant la formation initiale, dans laquelle ces contenus restent encore limités, bien qu'un renforcement soit envisagé. Elle réaffirme l'intérêt de ces approches, à condition qu'elles reposent sur des bases scientifiques solides et reconnues. Elle nuance toutefois la proposition figurant dans les invites visant à instaurer des exercices quotidiens ou hebdomadaires, estimant cette fréquence potentiellement excessive. Elle souligne la nécessité de définir plus précisément les modalités de mise en œuvre, en envisageant notamment des projets pilotes. Elle rappelle également que la motion prévoit un suivi, ce qui représente un enjeu non négligeable si une mise en œuvre rigoureuse est recherchée. Elle conclut son propos introductif en indiquant que M^{me} Vuillemin va apporter des développements complémentaires sur un sujet qu'elle maîtrise pleinement, et elle la remercie.

M^{me} Vuillemin complète les propos en soulignant qu'il s'agit d'une préoccupation présente depuis plusieurs années, dans le cadre de la feuille de route mais également antérieurement, notamment à travers le projet d'entrée en scolarité qui intègre déjà ces éléments. Elle précise que ces aspects sont inscrits dans le plan d'étude, tant dans les capacités transversales que dans la formation générale. Elle indique qu'à partir de ces bases, différentes interventions ont été anticipées et mises en œuvre, notamment avec le professeur David Sander, rattaché au Centre interfacultaire en sciences affectives, ainsi qu'avec Edouard Gentaz sur les liens entre émotions et cognition. Elle mentionne également que le département a intégré un réseau intitulé « émotion et éducation », permettant de solliciter une diversité d'experts lors de la mise en place de dispositifs, d'actions ou de recherches dans les établissements, afin de garantir une rigueur scientifique, en particulier dans le contexte scolaire. Elle souligne que certaines techniques, bien que

validées scientifiquement, ne le sont pas nécessairement dans un contexte scolaire ou dans une dynamique de groupe, ce qui implique une vigilance particulière selon qu'il s'agit de régulation, de remédiation, de prévention ou de promotion de la santé. Elle précise que l'objectif consiste à fournir à chaque enfant et à chaque élève des outils pour gérer le stress, dans le cadre d'un processus qui débute dès la 1P, allant de l'identification des émotions jusqu'à leur régulation. Elle relève que cette régulation constitue également un défi pour les adultes, et s'interroge sur les outils à transmettre aux élèves à cette fin. Elle insiste sur le recours aux experts, le département ne souhaitant pas s'y substituer malgré sa mission d'instruction et d'éducation, et souligne l'importance de la complémentarité.

M^{me} Vuillemin indique que, depuis plusieurs années, y compris dans la feuille de route, divers dispositifs pilotes ont été conduits, couvrant l'enseignement primaire, le cycle d'orientation et le secondaire II. Elle cite notamment un projet mené au CFPP autour des jeux de rôle et de l'improvisation théâtrale, en lien avec la question des rôles, également présente dans les classes à travers le jeu symbolique. Elle affirme qu'il s'agit d'une préoccupation réelle et constante. Elle précise que l'objectif est de lier apprentissage et émotions, en s'appuyant notamment sur le champ de recherche des émotions épistémiques, qui montre que la fierté, le plaisir et la curiosité favorisent la réussite. Elle indique que cette approche conduit à agir sur les pratiques pédagogiques afin de ne pas dissocier ces dimensions, ce qui dépasse en partie la proposition de la motion, dans la mesure où il ne s'agit pas d'ajouter des périodes à la grille horaire, mais d'inscrire cette démarche de manière transversale dans l'ensemble des disciplines. Elle mentionne que cette préoccupation est intégrée dans différents moyens d'enseignement, notamment en éducation numérique, en français et en mathématiques, afin de prendre en compte les émotions dans les apprentissages. Elle relève une évolution des conceptions, les émotions n'étant plus considérées comme extérieures à l'école, mais comme des éléments à intégrer, à gérer et pour lesquels des outils doivent être fournis. Elle indique que ce travail est engagé depuis plusieurs années et se poursuit, notamment en lien avec les enjeux d'apprentissage, en particulier les processus de mémorisation à court et long terme. Elle illustre son propos en évoquant le rôle des émotions dans la fixation des souvenirs, certaines situations marquantes permettant une mémorisation différente. Elle ajoute que des travaux sont également menés sur l'évolution des dispositifs didactiques, notamment pour susciter la curiosité à travers des problèmes ouverts et stimuler les émotions des élèves.

M^{me} Vuillemin insiste sur l'importance d'un accompagnement par des experts afin d'éviter l'introduction de dispositifs non validés scientifiquement

dans les écoles. Elle mentionne les travaux menés avec le professeur Emmanuel Sander et Edouard Gentaz sur les neuromythes, soulignant que certaines pratiques peuvent apparaître efficaces sans fondement scientifique solide, contrairement à d'autres techniques validées. Elle insiste sur la nécessité de s'appuyer sur des approches validées scientifiquement, dans le contexte scolaire et dans le contexte genevois, en tenant compte des limites de transfert d'études réalisées à l'étranger, notamment aux Etats-Unis ou au Canada. Elle indique que des travaux sont en cours avec l'IUFE concernant la formation initiale, afin d'identifier les modules à intégrer, et mentionne également l'existence de formations continues, comprenant des cours et des conférences portant notamment sur le rôle du jeu, les compétences émotionnelles, les liens entre émotions et apprentissage ou encore la pleine conscience. Elle souligne enfin l'importance de garantir des conditions favorables aux apprentissages, au-delà des seules émotions, en évoquant par exemple la directive prévoyant que toute évaluation soit annoncée, afin d'éviter les évaluations surprises et de privilégier une approche formative participant à l'enseignement et à la régulation des apprentissages.

La présidente demande une précision concernant ce qui est effectivement mis en place dans l'enseignement primaire, au regard du texte examiné.

M^{me} Vuillemin répond que l'ensemble des éléments présentés concerne en premier lieu le primaire.

La présidente s'enquiert de l'existence d'éléments dans toutes les écoles primaires du canton.

M^{me} Vuillemin précise qu'une formation a été dispensée à l'ensemble du corps enseignant du cycle élémentaire dans le cadre du plan d'entrée en scolarité, notamment à travers des conférences des professeurs Edouard Gentaz et David Sander, ouvertes à l'ensemble du corps enseignant mais prioritairement destinées au primaire. Elle ajoute que les recherches-actions menées, notamment sur les questions d'attention et de motivation, ont majoritairement eu lieu à l'école primaire plutôt qu'au cycle d'orientation, et elle conclut que l'accent a clairement été mis sur l'enseignement primaire.

M^{me} Hiltbold relève que la première invite mentionne « introduire [...] un module d'apprentissage de techniques [...] » et s'interroge sur la compréhension de cette formulation, à savoir si cet apprentissage est destiné directement aux élèves ou s'il concerne les enseignants appelés à transmettre ensuite ces techniques. Elle précise que les actions menées jusqu'à présent ont principalement visé les enseignants, sans institutionnaliser des pratiques obligatoires dans toutes les classes.

M^{me} Vuillemin précise que ces démarches ne sont pas institutionnalisées, tout en indiquant qu'une attention particulière a été portée à cette thématique. Elle mentionne notamment un colloque sur le management et les émotions animé par le professeur Sander, en soulignant que l'adulte, et en particulier l'enseignant, doit être en mesure de gérer ses propres émotions, y compris dans des fonctions de management au niveau des directions d'établissement, afin de faire face à des situations complexes, telles que la prise de parole ou la gestion de contextes difficiles. Elle indique que l'action se déploie à différents niveaux, avec un travail engagé auprès des élèves, en commençant par le primaire, tout en soulignant que la préoccupation porte également sur les outils à fournir aux enseignants pour gérer le stress, les situations délicates et les élèves pouvant mettre en difficulté le système scolaire.

M. Carasso relève ne pas être surpris, et se dit même soulagé, que le DIP fonde son action sur des bases scientifiquement éprouvées, indiquant que l'inverse serait déstabilisant. Il précise que ses propos n'avaient pas pour objet de promouvoir des pratiques non fondées. Il indique que la première signataire ne visait pas l'organisation ponctuelle de conférences, et il mentionne connaître personnellement David Sander et Edouard Gentaz, qu'il qualifie de scientifiques de haut niveau et de conférenciers de qualité, tout en relevant qu'ils ont produit relativement peu d'études empiriques sur la thématique discutée. Il précise que la préoccupation centrale de la première signataire consistait à permettre une mise en œuvre concrète de ces techniques auprès des élèves. Il ajoute que le recours aux enseignants, sans intervenants externes, suppose la maîtrise d'éléments de base, les formations nécessaires étant selon lui relativement légères au regard de l'ambition initiale, qu'il qualifie d'ultra-modeste. Il souhaite par ailleurs obtenir des précisions quant aux pratiques effectives sur le terrain, en particulier dans le primaire, s'interrogeant sur l'existence d'initiatives issues du niveau institutionnel et mises en œuvre avec les élèves, ou au contraire d'initiatives provenant des enseignants eux-mêmes dans une démarche individuelle, tout en soulignant l'importance d'un cadre scientifique garantissant la pertinence de ces pratiques.

M^{me} Vuillemin expose l'existence de nombreuses recherches-actions reposant sur une collaboration entre équipes enseignantes et universitaires, visant à coconstruire, évaluer et mettre en œuvre des dispositifs, et propose d'en transmettre la liste. Elle indique également pouvoir fournir des éléments relatifs au cadre prescriptif, notamment les contenus figurant dans les applications pédagogiques au primaire concernant la gestion des émotions, ainsi que les séquences intégrées dans les moyens d'enseignement, en particulier en éducation numérique et en français, qui abordent ces questions. Elle souligne l'existence d'un écart entre le prescrit et le réel, tout en affirmant

que la thématique a fait l'objet d'un accompagnement engagé depuis plusieurs années. Elle relève que certains établissements ou équipes enseignantes sont plus avancés que d'autres et qu'un travail progressif est nécessaire pour les accompagner. Elle insiste sur le fait que cette préoccupation dépasse largement le cadre de quelques conférences ponctuelles et s'inscrit dans une réflexion approfondie, notamment à travers le plan d'action du parcours santé. Elle précise que ce travail vise à définir les apports en matière d'émotions tout au long du parcours scolaire, de la 1^{re} à la 11^e, en incluant l'identification, la gestion, la prise de parole et d'autres dimensions. Elle indique que cette démarche est coconstruite avec l'équipe de M. Pascal Freyrier du service de santé de l'enfance et de la jeunesse, afin de déterminer ce qui peut être pris en charge par les enseignants et ce qui nécessite l'intervention de spécialistes externes. Elle souligne l'importance de définir un socle commun pour tous les élèves, ainsi que des compléments adaptés aux profils des élèves, aux contextes des établissements et aux difficultés rencontrées, l'objectif étant de garantir un niveau commun à l'ensemble des établissements.

M^{me} Hiltbold complète en rappelant la dimension politique de cette démarche, en lien avec la feuille de route du département, ayant conduit au développement du parcours santé. Elle souligne que cette orientation vise à favoriser la croissance des jeunes en bonne santé et que les programmes proposés, y compris les projets pilotes, s'inscrivent dans cette volonté politique portée par le département. Elle mentionne également une communication effectuée à la rentrée concernant des projets liés à la gestion du stress et à la santé mentale, et précise que ces actions sont conduites en collaboration avec l'OCEJ, dont fait partie le SSEJ, en soulignant la convergence des initiatives.

M^{me} Vuillemin ajoute que plusieurs projets pilotes sont en cours dans les établissements, notamment le programme de prévention globale Tina et Toni, le programme Hors-Piste ainsi qu'un programme intitulé MoMento. Elle précise que ces dispositifs sont en phase d'expérimentation et d'évaluation dans certains établissements, indiquant qu'il est encore prématuré d'en tirer des conclusions, tout en soulignant leur mise en œuvre effective.

M. Carasso remercie pour ces éléments et indique son intérêt pour la transmission des références et de la documentation mentionnées.

La présidente formule une question d'ordre pragmatique en se référant aux propos de M. Carasso relatifs à des mesures modestes, telles que des techniques respiratoires, et évoque la possibilité, dans certaines classes primaires, de consacrer quelques minutes en début de journée à des exercices de respiration avant le début des activités, précisant que telle est sa compréhension de la motion, en lien avec des techniques simples également pratiquées en entreprise.

M^{me} Vuillemin indique que ce type de pratique ne correspond pas à l'approche retenue. Elle précise que certains risques ont déjà été identifiés, relevant que des spécialistes, tels que David Sander, pourraient les expliciter. Elle explique que la démarche privilégiée consiste à partir d'activités pédagogiques inscrites dans des situations concrètes, et non d'exercices décontextualisés. Elle souligne l'importance de distinguer ce qui relève du contexte scolaire et ce qui n'en relève pas, et mentionne que certaines pratiques, notamment issues de la pleine conscience, peuvent, malgré de bonnes intentions, générer de l'anxiété chez certains enfants en les confrontant à des pensées difficiles à maîtriser. Elle rappelle également l'importance de la formation dans ce domaine. Elle précise que, bien que des exercices simples de respiration puissent exister, notamment dans des contextes de jeu chez les plus jeunes, ils ne sont pas organisés selon un dispositif formalisé tel que décrit. Elle ajoute que des pratiques telles que la sophrologie ont déjà été évoquées, mais qu'elles sont principalement présentes au cycle d'orientation, dans des cours facultatifs ou dans le cadre de l'éducation physique, et non sous l'angle décrit de gestion des émotions.

M^{me} Hiltbold complète en relevant que certaines approches, bien que scientifiquement validées et pertinentes pour des adultes, ne sont pas nécessairement transposables aux enfants. Elle souligne qu'une pratique efficace en entreprise ne peut être automatiquement appliquée à l'ensemble des élèves, les contextes étant fondamentalement différents.

M. Carasso précise que l'étude québécoise qu'il prévoit de transmettre à la commission porte sur les effets d'interventions de pleine conscience auprès d'élèves du primaire, en soulignant que ses références sont exclusivement d'ordre scientifique. Il évoque l'intérêt d'organiser une audition conjointe réunissant notamment M. David Sander et M. Guido Bondolfi, issus respectivement de la faculté de médecine et de la FAPSE ainsi que du CISA, en suggérant d'y associer également M. Edouard Gentaz, en raison de leurs travaux communs. Il exprime le souhait de pouvoir être présent lors de cette audition. Il considère que le débat ne porte pas sur la validité scientifique, mais sur les conditions de mise en œuvre de ces outils dans un environnement scolaire, en fonction des contextes et des modalités pratiques. Il souligne l'intérêt des éléments apportés à cet égard et estime que des expérimentations pourraient être envisagées. Il ajoute que les invites de la motion pourraient être ajustées, en suggérant notamment qu'un projet pilote dans le primaire, soumis au Conseil d'Etat, constituerait une première étape pertinente, permettant d'articuler mise en œuvre et suivi dans un cadre ciblé.

La présidente le remercie et prend note de cette proposition.

Une commissaire (Ve) revient sur les éléments relatifs à l'évaluation, qu'elle qualifie d'intéressants, en soulignant que, particulièrement à l'école primaire, la question des sources de stress des enfants se pose. Elle relève que, si le contexte du monde hyperconnecté évoqué précédemment échappe en partie à l'institution scolaire, certains facteurs propres à l'école pourraient être identifiés comme générateurs de stress. Elle estime que la réflexion sur l'évaluation revêt à cet égard une importance centrale, en s'interrogeant sur sa finalité, sur ses destinataires et sur son utilité réelle pour l'enfant. Elle évoque les différentes fonctions possibles de l'évaluation, telles que l'affirmation de l'autorité de l'enseignant ou l'information des parents sous forme de suivi des résultats, et exprime une position critique quant à ces usages. Elle souligne l'importance de s'interroger sur les modalités d'évaluation, sur leur utilisation et sur la signification des notes pour les enfants, ainsi que sur leur utilité, en se demandant si les études évoquées intègrent ces dimensions.

M^{me} Hiltpold demande une précision quant à l'objet de cette intervention, en distinguant l'évaluation des études de celle des élèves à l'école.

Une commissaire (Ve) confirme qu'il s'agit des évaluations scolaires, évoquant notamment certaines pratiques telles que les épreuves surprises, et souligne plus largement l'effet de tension que peuvent générer les notes dans les relations entre l'enfant, les parents et l'école. Elle exprime l'idée que ce système peut détourner l'école de sa finalité première, centrée sur le développement de l'enfant, et formule une critique des notes, qu'elle considère comme contreproductives à titre personnel.

La présidente prend acte de cette remarque, qu'elle qualifie d'intéressante, tout en relevant qu'elle s'inscrit dans un autre débat, déjà largement abordé, et elle indique que, compte tenu du temps, il n'est pas opportun d'ouvrir cette discussion dans le cadre de la motion examinée.

Une commissaire (Ve) reformule alors sa demande en la recentrant, en lien avec la proposition de M^{me} Vuillemin de transmettre des études, et souhaite savoir si des travaux existent concernant l'impact des évaluations sur le stress ou les facteurs susceptibles d'influencer ce stress, en demandant leur transmission le cas échéant.

M^{me} Vuillemin répond que la question de l'impact de l'évaluation sur le stress des élèves constitue déjà une préoccupation, en particulier au niveau du cycle élémentaire. Elle relève que ce stress est lié notamment à la réussite scolaire et à la nécessité de rendre compte aux parents, ce qui conduit à la production de traces d'apprentissage, qui ne se limitent pas nécessairement à des productions écrites mais peuvent prendre d'autres formes. Elle indique que ces enjeux font l'objet d'un travail engagé depuis plusieurs années. Elle

rappelle que la directive relative à l'évaluation vise à promouvoir une évaluation non sanctionnante, permettant de rendre visibles les compétences des élèves et de soutenir la régulation des apprentissages et de l'enseignement. Elle précise que cette réflexion s'inscrit également dans les travaux menés dans le cadre de la réforme du cycle d'orientation, portant sur la place respective des évaluations formative, certificative et diagnostique. Elle indique que ces travaux incluent une analyse des facteurs générateurs de stress et des moyens de les réduire. Elle souligne qu'il ne peut être affirmé que l'ensemble des enjeux est résolu, mais insiste sur l'existence d'une préoccupation réelle visant à créer un environnement favorable aux apprentissages. Elle ajoute que cette réflexion implique de ne pas attribuer la responsabilité uniquement aux élèves ou à l'institution, mais de considérer le contexte global, en intégrant le rôle des émotions telles que la curiosité, le plaisir et le sentiment de compétence. Elle met en avant l'importance de favoriser, dans les situations d'évaluation, un sentiment de fierté chez l'élève, en valorisant ses acquis plutôt que ses lacunes, et relève que de nombreux élèves rencontrent des difficultés en situation d'évaluation malgré des compétences acquises.

M^{me} Hiltbold ajoute qu'une enquête de grande ampleur a permis de recueillir des éléments sur le ressenti des élèves en matière de stress, sans être spécifiquement centrée sur les évaluations. Elle mentionne que des corrélations ont été explorées, révélant des situations contrastées, certains élèves ne percevant pas une surcharge de devoirs tout en se déclarant stressés, et inversement. Elle indique que des échanges ont également eu lieu avec des élèves du cycle d'orientation concernant leur perception de la pression, certains reconnaissant ressentir du stress sans en identifier clairement les causes. Elle conclut en relevant l'intérêt de ces observations, tout en précisant qu'il n'existe pas, à sa connaissance, d'étude spécifique consacrée au stress généré par les évaluations.

La présidente met un terme aux échanges et indique que, faute de temps, la parole n'est pas accordée à un commissaire (UDC), souhaitant préalablement que la commission se prononce sur l'opportunité de procéder à des auditions relatives à ce texte avant de passer au point suivant de l'ordre du jour.

M^{me} Hiltbold indique que le département est favorable à la motion et ne s'y opposera pas. Elle précise que des auditions peuvent être organisées, notamment avec le professeur Sander ou d'autres experts, tout en relevant que ces démarches pourraient se prolonger sans limites. Elle souligne que ces auditions présentent un intérêt certain, mais réaffirme que le DIP soutient la motion.

La présidente propose dès lors de procéder au vote de la motion.

Un commissaire (UDC) tient néanmoins à formuler une observation, en soulignant que la motion ouvre un sujet essentiel relatif au développement des enfants, notamment quant à la manière d'éviter l'apparition de blocages psychologiques susceptibles de les affecter durablement. Il évoque la question des traumatismes et des blessures intérieures, en particulier celles pouvant résulter de paroles blessantes, désobligeantes ou malveillantes, dont les effets peuvent perdurer tout au long de la vie. Il s'interroge sur l'existence d'une pédagogie centrée sur le respect de l'autre et de la parole, ainsi que sur la prise en compte des conséquences des propos tenus.

M^{me} Vuillemin indique que ces éléments sont directement inscrits dans la LIP, dont les valeurs et principes encadrent ces questions, précisant que toute dérogation constituerait une violation du cadre légal et réglementaire. Elle ajoute que ce travail est également mené à travers des actions pédagogiques et qu'il se décline dans les pratiques quotidiennes, avec une attention constante portée à ces enjeux.

Vote

La présidente met aux voix la M 3123 :

Oui :	15 (3 S, 2 Ve, 1 LJS, 2 MCG, 1 LC, 4 PLR, 2 UDC)
Non :	—
Abstentions :	—

La M 3123 est acceptée à l'unanimité.

Catégorie de traitement préavisée : IV