ÉCOLE DE PSYCHOLOGUES PRATICIENS

INSTITUT CATHOLIQUE DE PARIS

23, rue du Montparnasse
75006 PARIS

71, rue Molière
69003 LYON

MÉMOIRE DE RECHERCHE

en vue de l'obtention du Diplôme de Psychologue

Évaluation d'un programme de méditation de pleine conscience en milieu scolaire P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention et Concentration dans l'Enseignement) : quels bénéfices pour les élèves et les enseignants ?

Effectué sous la direction de : Charles Martin-Krumm

Par : Clémence Gayet

Promotion Fanchon : 2019

Option : Éducation et Psychologie de la santé

Date de naissance : 22 janvier 1997

Lieu de naissance : Lille

Mots-clés : présence attentive – milieu scolaire – bien-être – vivre-ensemble

Jury de soutenance : Christian Gaudeau-Bosma et Anne Fischler

Paris, le : 19/06/2019

Mention : Très bien

« Comme il est difficile de vivre au présent !
Comme il est rare de vivre le présent comme ce qu'il est : un présent,
c'est-à-dire un don qui n'attendait que d'être pleinement reçu. »

Petit traité de la joie – Consentir à la vie
Martin Steffens

« L'introduction de la méditation à l'école devrait être inscrite
au programme de l'Éducation nationale, c'est de l'éducation préventive
qui ne nécessite aucun moyen ni aucun poste supplémentaire et
qui permettrait d'enrayer tellement de difficultés scolaires. »

Jeanne Siaud-Facchin

Remerciements

Quoi de plus beau que de commencer à écrire ce mémoire en commençant par la gratitude, cet élan du cœur qui nourrit de l'intérieur, *« cette fleur qui jaillit de l'âme »* nous dit Sénèque. Cette première page est la plus belle à mes yeux, elle m'offre l'occasion de remercier chaque personne qui m'a soutenue ces dernières années. Les personnes citées ont contribuées de près ou de loin, directement ou indirectement, à ce projet de recherche assez ambitieux qui n'aurait pu aboutir sinon. On n'oublie jamais celui qui nous a aidé, nous a accompagné, et a su croire en nous. Merci pour votre confiance et votre regard constructif. Mille mercis car, grâce à vous, j'ai pu mener à bien cette toute première étude scientifique qui a énormément de sens pour moi, en tant qu'étudiante et future psychologue.

Mes premiers mercis sont à l'intention de mes parents qui ont su m'accompagner avec amour et bienveillance depuis toujours. Je remercie aussi mes frères et sœurs – Albane, Jean-Baptiste, Benjamin, Théodora et Côme – pour la richesse de leurs personnalités qui donnent à notre fratrie une grande diversité. Merci de tout cœur à Paul pour son soutien de tous les jours, lui qui sait me donner confiance et m'ouvrir les yeux sur celle que je suis. Merci à Kimon pour l'intérêt qu'il a porté à mon mémoire et pour son regard scientifique et positif.

J'aimerais témoigner ma profonde gratitude à deux psychologues brillantes, Neige LeBuhan et Fabienne Bergé, qui m'ont ouvert les portes de la psychologie. Ma gratitude va également à Maja Bartel-Bouzard et Laure Reynaud, mes maîtres de stages passionnées, qui m'ont permis de découvrir l'éducation et, plus particulièrement, l'éducation positive. Enfin, je ressens une immense gratitude à l'égard d'Alain Facchin, qui m'a initiée avec passion à la méditation de pleine conscience grâce au parcours MBSR.

Je remercie chaleureusement Isabelle Hoareau, responsable Ile-de-France de l'A.M.E. ainsi que Candice Marro, présidente de l'association, qui est à l'initiative de ce projet de recherche. Je remercie sincèrement l'équipe de recherche, Ilios Kotsou et Rebecca Shankland, pour leur aide précieuse ainsi que leur expertise dans le domaine de la pleine présence. Je remercie aussi les instructeurs P.E.A.C.E.® pour leur investissement bénévole mais aussi tous les participants (élèves et enseignants) sans qui cette étude pilote n'aurait pu se concrétiser.

Je suis très reconnaissante envers Charles Martin-Krumm, mon directeur de mémoire, qui a su me guider au cours de ces deux années de recherche, en se montrant toujours disponible et à l'écoute. Un énorme merci est destiné à Jean Le Rohellec pour son aide indispensable dans l'analyse des données. Marion Mouret et Marie-Françoise Cellor reçoivent également toute ma reconnaissance pour leurs encouragements, surtout dans les prémisses du projet.

Enfin, ce sont mes professeurs et mes camarades de promotion que je remercie pour ces riches années de formation au sein de l'École de Psychologues Praticiens. Plus particulièrement, mes pensées vont à Marie-Mathilde, Côme, Alice, Anne-Claire, Arthur et Maylis, en espérant que nos chemins se croiseront à l'avenir.

Sommaire

Remerciements 3
Sommaire 4
Introduction 7

PARTIE THÉORIQUE 11

1. L'éducation 11
1.1. Les compétences du XXIe siècle 12
1.2. Le bien-être à l'école 15
1.3. Le vivre-ensemble à l'école 18
1.4. Vers une éducation positive 21

2. La méditation de pleine conscience 23
2.1. Préliminaires 25
2.2. À lire lentement, en pleine présence 26
2.3. Définitions 26
2.4. Un champ de recherche en plein essor 29

3. L'introduction de la présence attentive en milieu scolaire 30
3.1. Un nouveau domaine de recherche 30
3.2. Les bienfaits de la méditation auprès des élèves 31
3.3. Introduire la présence attentive à l'école : quels enjeux ? 32
3.4. Un état des lieux en France 33

4. L'Association Méditation dans l'Enseignement 36
4.1. Le programme P.E.A.C.E.® 37
4.2. Déroulé et contenu du programme P.E.A.C.E.® 37
4.3. Liens avec les programmes scolaires 38
4.4. Une étude pilote 40

Conclusion de la partie théorique 41

Problématique et hypothèses 43

PARTIE PRATIQUE 46

1. Description du protocole de recherche 46
2. Échantillon 46
3. Outils de mesure 48
4. Procédure 51
5. Déontologie 52
6. Analyse des résultats 54

Résultats – Élèves **56**
Résultats – Enseignants **75**
Synthèse générale des résultats **79**
Discussion **80**
1. Discussion des résultats 80
2. Limites et axes d'amélioration 82
3. Implications pratiques 85
4. Perspectives 86
Conclusion **87**
Ouverture **88**
Bibliographie **90**

ANNEXES

Annexe 1 : Attestation de population……..100
Annexe 2 : Questionnaire élèves……101
Annexe 3 : Questionnaire enseignants……109
Annexe 4 : Tableaux de synthèse des résultats……112
Annexe 5 : Témoignages……116
Annexe 6 : Communications scientifiques……..119
Annexe 7 : Une séance de pleine présence……..121

INDEX DES TABLEAUX – GRAPHIQUES – FIGURES

Figure 1 : Cheminement de pensée en « entonnoir »……10
Figure 2 : Regroupement des compétences du 21e siècle en trois grands domaines…….12
Figure 3 : Modèle IAA de Shapiro et al. (2006)……...27

Graphique 1 : Répartition des interventions en fonction du secteur d'intervention…….34
Graphique 2 : Répartition des interventions en fonction du niveau de classe……..35
Graphique 3 : Répartition des interventions en fonction du programme proposé……...35
Graphique 4 : Résultats de la première enquête qualitative menée par l'A.M.E…….40

Tableau 1 : Les 10 compétences psychosociales selon l'OMS (1993)……..13
Tableau 2 : Les trois programmes phares en France…….34
Tableau 3 : Programmes de présence attentive en milieu scolaire à l'étranger……36
Tableau 4 : Les bienfaits attendus du programme P.E.A.C.E.®……37
Tableau 5 : Déroulé du programme P.E.A.C.E.®……..38
Tableau 6 : Résumé des variables étudiées……...42
Tableau 7 : Échantillon final de l'étude……46
Tableau 8 : Répartition de l'échantillon en fonction du niveau de classe…….47
Tableau 9 : Répartition de l'échantillon en fonction du genre……..47
Tableau 10 : Validation et invalidation des hypothèses testées……79
Tableau 11 : Résultats en fonction du niveau de classe……79

Introduction

Depuis notre entrée à l'École de Psychologues Praticiens, nous nous intéressons au domaine de l'enfance et, plus particulièrement, à tout ce qui facilite le développement harmonieux et l'épanouissement de l'enfant. Au fil des années, notre intérêt s'est affiné et s'est orienté vers l'éducation, et surtout vers le domaine scolaire. L'école étant, à nos yeux, une merveilleuse opportunité d'offrir à chaque enfant, sans distinction, des bases fondamentales pour la vie.

En effet, de par sa double dimension culturelle et humaniste (Martin-Krumm, 2018), l'école s'avère être un lieu privilégié pour l'apprentissage de la vie. Lieu privilégié car l'enfant y passe la majeure partie de son temps. L'impact du cursus scolaire sur un jeune est non négligeable, et son rôle est d'autant plus important de nos jours au regard du contexte sociétal.

Les profonds bouleversements que nous rencontrons affectent l'éducation de nos enfants. Ceux-ci s'observent à plusieurs échelles : au niveau mondial (changement climatique, crise écologique, inégale répartition des biens, mouvements migratoires, explosion technologique), au niveau des pays et des institutions (enjeux politiques, économiques, financiers, et éducatifs), au niveau de la famille (ruptures dans l'unité familiale), et au niveau des individus (chômage, isolement, addictions, etc.). Par conséquent *« dans ce contexte de changement sociétal et des difficultés qui s'ensuivent, notamment l'augmentation spectaculaire des troubles mentaux dans le monde occidental et la montée des tensions interraciales et religieuses, comment pouvons-nous transmettre à nos enfants les compétences nécessaires pour qu'ils mènent une vie plus heureuse et épanouie, pour qu'ils connaissent le succès et combattent la dépression, pour qu'ils deviennent des citoyens engagés, actifs, acteurs et auteurs de leur vie ? »* (Seligman et al., 2009 ; Waters, 2011, cités par Boniwell & Reynaud, 2018, p 10).

En vue de répondre à ces transformations sociales, politiques et techniques, les initiatives visant à renouveler le système éducatif français se multiplient. Jean-Michel Blanquer (2016), ministre actuel de l'Éducation, insiste sur le fait que, pour faire face aux défis du XXI^{e} siècle, la question éducative est inévitable ; *« le grand défi de notre temps est de déterminer comment un monde de plus en plus technologique doit être aussi un monde de plus en plus humain, et de voir comment l'éducation y concourt en rendant l'homme maître de son avenir »* (p. 8).

Ainsi la question centrale est de savoir *« quels sont les citoyens de demain que cherche à former l'école »* et de se demander aussi *« ce que l'école peut leur permettre d'apprendre »* (Martin-Krumm, 2018, p. 132). C'est à l'école que revient le rôle de préparer au mieux nos jeunes à la vie en société et au marché du travail qui les attend. Il est essentiel d'offrir à chaque élève l'occasion de découvrir l'éventail de ses aptitudes, de lui permettre de cultiver les qualités qui lui seront indispensables pour réussir dans un monde de plus en plus complexe et incertain et pour transformer positivement la société dans laquelle il grandit. Robinson (2019), expert de la question éducative, résume cela : *« l'éducation vise à permettre aux élèves de comprendre le monde qui les entoure et les talents qui sont en eux, de manière à devenir des individus épanouis et des citoyens actifs et empathiques »*.

C’est en transmettant les compétences-clés aux jeunes que ces derniers pourront devenir acteurs de changement dans notre monde en mutation. D’ailleurs, *« aujourd'hui, les objectifs éducatifs ne visent plus seulement le développement des connaissances et des savoirs des enfants, mais concernent également leur épanouissement à l'école, afin qu'ils s'intègrent le mieux possible dans la société et qu'ils réalisent ainsi leurs potentialités et vivent pleinement leur vie »* (Gill, 2009 ; Guimard, Bacro & Florin, 2014, cités par Gaudonville, Guimard, Ferrierel, Florin, & Bacro, 2015).

Les apprentissages à l’école s’élargissent et, désormais, l’éducation ne peut faire l’économie du développement des compétences psychosociales. C’est en tout cas la visée de l’éducation positive qui *« consiste à intégrer l’apprentissage de ces compétences de vie au quotidien, afin de préparer au mieux nos enfants (et élèves) à la vie qui les attend et ses aléas »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11). Cette discipline nous invite à porter un nouveau regard sur l’éducation, un regard qui accorde autant d’importance à l’accomplissement du potentiel intellectuel de l’élève qu’à son développement personnel et à son bien-être ; c’est donc l’élève qui est au centre des apprentissages et non plus sa réussite scolaire.

Dans le même sens, notons que, ces dernières années, les directives de l’Éducation nationale s’intéressent davantage au bien-être. Par exemple, le Bulletin Officiel de novembre 2015 y fait explicitement référence ; *« l’EPS amène les enfants et les adolescents à rechercher le bien-être et à se soucier de leur santé »* (*BO spécial du 26 novembre 2015, p. 46*). Cependant, dans les textes officiels, cette notion concerne uniquement l’école primaire et le collège et *« le bien-être n’est mentionné que pour l’éducation physique et sportive comme s’il était difficile à prendre en compte dans les autres matières »* (Martin-Krumm, 2018, p. 133). Nous saluons ce progrès tout en nous questionnant sur cette restriction ; pourquoi le concept de bien-être ne pourrait-il pas être envisagé plus globalement ?

Le bien-être à l’école, puisqu’il est désormais une injonction institutionnelle, doit se traduire à la fois par des contenus et méthodes spécifiques permettant sa mise en œuvre. Sur le terrain, nous constatons que ces idéaux ne sont pas toujours des réalités. Le bien-être est finalement un concept encore inexploité *« même si en tant que parents et éducateurs, nous souhaitons pour nos enfants une vie heureuse et épanouie, force est de constater que cela ne figure que (très) rarement dans nos programmes scolaires »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 9).

Les outils à disposition des acteurs éducatifs, pour favoriser le bien-être et le vivre-ensemble au sein de la classe, sont peu connus et la plupart n’ont pas encore été validés par la recherche. Toutefois, plusieurs programmes d’éducation positive ont déjà révélé des résultats intéressants, notamment le programme BECS (Bien-Être et Climat Scolaire) conçu par ScholaVie.

En parallèle, on assiste, depuis peu, à un engouement pour la pratique de la pleine présence de façon globale et dans le domaine scolaire. Loin d’être une solution magique, cette pratique pourrait être une technique intéressante pour les élèves, les enseignants et, plus largement, pour l’ensemble de la communauté éducative, en leur permettant de développer des compétences clés pour la vie (écoute, empathie, bienveillance, coopération, résolution de conflits, respect, confiance en soi, régulation émotionnelle et gestion du stress, etc).

De plus, les études scientifiques montrent que cette pratique se révèle *« pertinente en matière de prévention de différentes problématiques psychologiques chez les enfants et les adolescents, dont la dépression et l'anxiété »* (Theurel Gimbert & Gentaz, 2018, p. 9). La présence attentive en milieu scolaire favoriserait le bien-être de façon globale, elle permettrait l'amélioration des capacités attentionnelles et des fonctions exécutives qui impactent positivement les résultats scolaires, elle soutiendrait aussi le développement des compétences sociales et émotionnelles (Theurel et al., 2018). Pour ces raisons et pour d'autres que nous développerons par la suite, ce type d'interventions retient tout particulièrement notre attention.

Dans le cadre de ce mémoire de recherche, nous avons souhaité évaluer un programme de pleine présence spécifique au milieu scolaire. Il s'agit du programme P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention et Concentration dans l'Enseignement), conçu par l'Association Méditation dans l'Enseignement. Notre choix s'est porté sur ce programme car, en plus d'être français et donc adapté à notre système scolaire, il est le plus représenté dans nos écoles aujourd'hui.

Cette expérimentation est une étude pilote du programme P.E.A.C.E.® dont l'objectif est d'en évaluer l'impact et d'observer les éventuels bénéfices auprès des élèves et des enseignants. Les variables retenues nous permettent de constater si des séances régulières de pleine présence pendant dix semaines sont susceptibles d'améliorer le bien-être et le vivre-ensemble à l'école.

Dans un premier temps, nous expliciterons notre intérêt pour l'éducation et les compétences que nous devons transmettre aux jeunes générations. Puis, nous passerons en revue les concepts de bien-être et de vivre-ensemble à l'école, pour aboutir aux différents programmes d'éducation positive qui permettent de soutenir la qualité de vie d'une communauté éducative. Nous nous intéresserons ensuite à la méditation de pleine conscience et à son application dans le domaine scolaire. Nous évoquerons les enjeux que ce type de pratique peut soulever à l'école. Et nous conclurons la partie théorique avec le programme P.E.A.C.E.® que nous évaluons ici.

Dans un second temps, nous exposerons les variables étudiées dans cette recherche ainsi que la problématique et les hypothèses. Dans la partie pratique, nous présenterons notre échantillon et nous détaillerons notre méthodologie de recherche. Ensuite, nous proposerons nos résultats et une analyse de ceux-ci, au travers d'une discussion. Nous évoquerons également les limites et les axes d'amélioration de cette étude pilote, nous nommerons les implications pratiques et les perspectives de notre expérimentation. De là découlera la conclusion de notre travail.

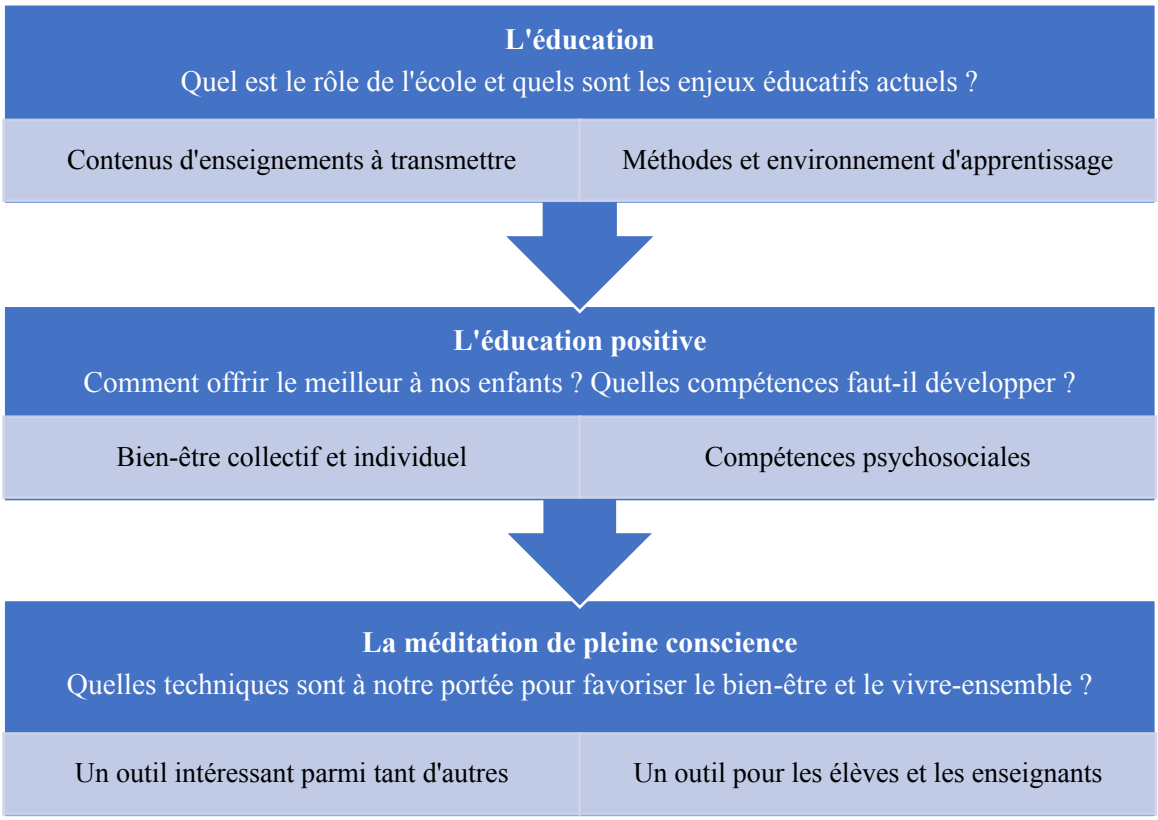


Figure 1 *– Cheminement de pensée en « entonnoir »*

PARTIE THÉORIQUE

1. L'éducation

Notre intérêt pour le champ éducatif est né de deux constats conjoints. Le premier est celui d'une société moderne en mutation, annonciatrice de défis aussi bien nouveaux que complexes. Dans ce contexte nous estimons que, pour répondre aux enjeux sociétaux, les adultes de demain, c'est-à-dire les élèves d'aujourd'hui, devront faire preuve d'adaptabilité, de créativité et d'esprit critique. C'est en grande partie à l'école que revient le rôle de transmettre ces compétences-clés aux enfants, ainsi que de cultiver les qualités indispensables pour leur permettre de s'épanouir, de réussir et de devenir acteurs de changement. La mission de l'école est également de leur offrir un éventail d'opportunités et un environnement propice afin qu'ils puissent découvrir leurs potentialités. En effet, il ne suffit pas de *« leur apprendre des choses susceptibles de leur donner un accès au bien-être »,* il est également nécessaire de *« les mettre dans des conditions propices »* (Martin-Krumm, 2018, p. 133).

Ceci nous mène à un deuxième constat, plus désolant ; celui d'une école française obsolète, qui échoue à plusieurs reprises dans l'éducation de ses enfants. Aujourd'hui, au regard de l'échec scolaire et du mal-être dans nos écoles, nous estimons que notre système scolaire ne répond pas aux besoins de tous ses élèves, puisqu'elle leur offre que très peu la possibilité de découvrir et de développer leurs talents et leurs capacités. À l'issue d'un cursus scolaire, alors que nos jeunes pourraient être plein d'élan et de projets, ils sont généralement démotivés, désorientés, ils ont souvent peu d'estime d'eux-mêmes et, finalement, ils ne connaissent guère leurs atouts et leurs ressources. Notre éducation prépare peu les jeunes au monde qui les attend. Il leur est alors difficile de trouver une place dans la société et de transformer positivement le monde. Pourtant, selon l'UNESCO, *« l'éducation doit être un moyen de donner aux enfants comme aux adultes la possibilité de devenir participants actifs de la transformation des sociétés dans lesquelles ils vivent ».*

En fait, le système éducatif français, conçu sous l'impulsion de la révolution industrielle, n'est pas adapté à notre époque. Aberkane (2016) nous parle d'une *« éducation industrielle »* qui privilégie avant tout la conformité et la réussite scolaire. Ce type d'éducation ne fonctionne plus de nos jours, et cela affecte sérieusement la qualité de notre instruction ; *« dans un monde en réseaux, horizontal, éclectique et évolutif, notre éducation est tout en hiérarchie, verticale, dogmatique et figée, et c'est pour ça qu'elle est de plus en plus inadaptée »* (Aberkane, 2016, p. 43). L'écart entre les attentes de notre société et l'enseignement que propose notre école se creuse au fil des années. Comme le souligne le sociologue Bernard Delvaux (2015), *« l'école est de plus en plus en décalage avec les évolutions sociétales, elle évolue peu et lentement alors qu'autour d'elle tout change de manière accélérée »* (p. 5). Ainsi l'école prépare nos enfants à vivre dans un monde qui n'est plus, alors qu'elle pourrait les accompagner dans la connaissance et l'approfondissement de ce qu'ils sont, pour qu'une fois adultes, sur le marché du travail, ils puissent se révéler et mettre leurs compétences au profit de notre société.

Après avoir explicité notre intérêt pour l'éducation, nous proposons d'explorer ce thème plus en profondeur. En premier lieu, nous nous intéresserons aux compétences du XXI^e siècle qui, comme évoqué précédemment, sont incontournables dans l'éducation actuelle proposée à nos jeunes afin de les préparer au mieux à la réalité du monde d'aujourd'hui et de demain. Dans un second temps, nous montrerons à quel point l'apprentissage de ces compétences-clés soutient le bien-être des élèves. Puis, dans un troisième temps, nous parlerons davantage du bien-être collectif, autrement dit du mieux vivre-ensemble, qui est indispensable pour les apprentissages. Enfin, nous terminerons cette partie en abordant le champ de l'éducation positive, comme appui potentiel à une mise en œuvre de programmes destinés à améliorer le niveau de bien-être dans la communauté éducative.

1.1. Les compétences du XXI^e siècle

Pour être efficiente, notre école doit s'adapter, autant que possible, à la société moderne. Pour assurer cette cohérence entre l'univers scolaire et l'univers du travail, il semble nécessaire de promouvoir les compétences du XXI^e siècle dans l'éducation de nos enfants.

La majorité des études à ce sujet, menées par l'OCDE et la Commission européenne notamment, s'accordent à dire que les compétences du XXI^e siècle peuvent être identifiées *« en fonction de leur contribution tangible à la réussite scolaire, à l'établissement de relations, aux possibilités d'emploi, aux perspectives de santé et de bien-être de tous les individus »* (Rychen, 2003, p. 66-67, traduction libre, document de réflexion de l'Ontario). Ces compétences-clés peuvent être rassemblées en trois grands domaines que sont le domaine cognitif, le domaine interpersonnel et le domaine intrapersonnel (cf. figure 2).

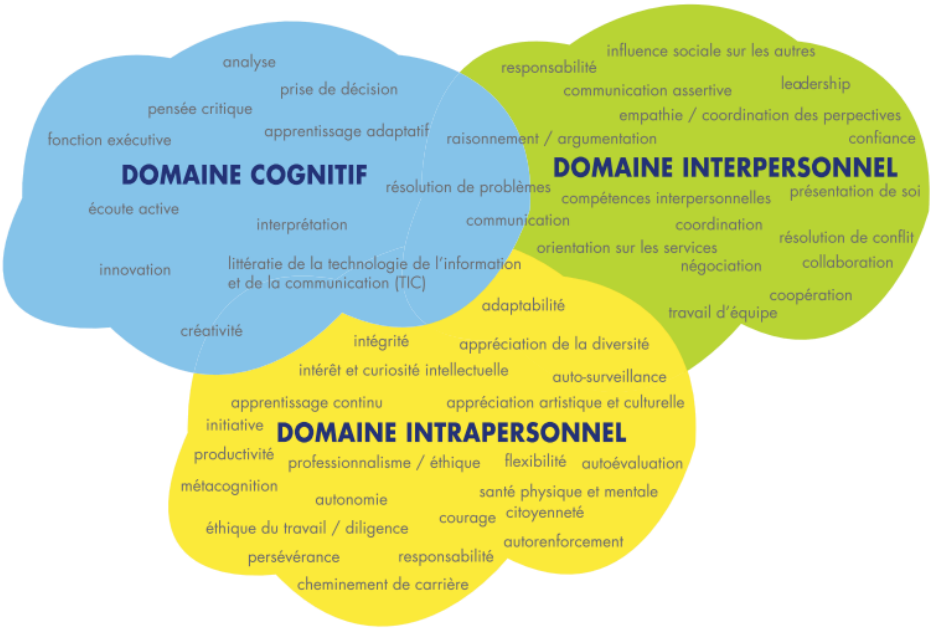


Figure 2 *– Regroupement des compétences du 21^e siècle en trois grands domaines (National Research Council, juillet 2012, p. 2)*

D'autres auteurs, comme Lamri (2018), estiment que les compétences du XXI^{e} siècle sont la créativité, la communication, la coopération ainsi que l'esprit critique. Pour Robinson (2017), il existerait huit aptitudes essentielles que l'école devrait cultiver pour aider véritablement les élèves à réussir dans la vie. Il s'agit de la curiosité, de la créativité, de la pensée critique, de la communication, de la collaboration, de la compassion, de la sérénité, et du civisme.

Par ailleurs, les compétences psychosociales, mieux connues sous le nom de *« soft skills »,* s'avèrent être également des compétences-clés pour assurer le bien-être individuel et collectif. En effet, selon l'Organisation Mondiale de la Santé, il s'agit de *« la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne »* et de son aptitude *« à maintenir un état de bien-être mental, en adoptant un comportement approprié et positif à l'occasion des relations entretenues avec les autres, sa propre culture, son environnement ».* En 1993, les compétences psychosociales sont déclinées par l'OMS en dix aptitudes, présentées par paires (cf. tableau 1). Ultérieurement, ces dix compétences sont classées en trois catégories ; compétences cognitives, sociales et émotionnelles (Mungrulkar, Whitman, & Posner, 2001).

Apprendre à résoudre des problèmes	Apprendre à prendre des décisions
Avoir une pensée créative	Avoir une pensée critique
Savoir communiquer efficacement	Être habile dans les relations interpersonnelles
Avoir conscience de soi	Avoir de l'empathie pour les autres
Savoir gérer son stress	Savoir gérer ses émotions

Tableau 1 *– Les 10 compétences psychosociales selon l'OMS (1993)*

Notons que le Forum Économique Mondial prône, dans son rapport de 2016, l'importance des compétences psychosociales (e.g., Soffel, 2016). Dans le même sens, Shankland et Rosset (2017) soulignent le fait qu'il semble nécessaire que l'école ne se limite pas à la connaissance académique mais qu'elle soutienne aussi la santé mentale par le biais de l'apprentissage de compétences psychosociales et émotionnelles. Nous reviendrons sur cette question de la santé mentale dans la partie qui suit, et sur l'apprentissage des compétences psychosociales lorsque nous évoquerons l'éducation positive.

> « La compétence psychosociale est la capacité à mobiliser un ensemble de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans une situation pertinente. Ces situations sont en rapport avec la personne elle-même dans ses aspects physiques, psychiques ou intellectuels, ainsi qu'avec son environnement social, naturel et professionnel. Les buts d'acquisition de ces compétences sont le bien-être physique et psychique de cette personne, l'insertion socio-professionnelle ainsi que l'épanouissement personnel. »
>
> **(Compétences psychosociales et promotion de la santé, IREPS Bourgogne, 2014, p. 5)**

Dans les faits, nous constatons que l'ensemble de ces compétences du XXI[e] siècle sont peu ou pas développées à l'école. Par exemple, la créativité est une compétence essentielle dans un marché du travail où il faut sans cesse innover. De même, l'adaptabilité au changement est indispensable pour avancer et le sera d'autant plus demain étant donné que le rythme sociétal ne cesse d'accélérer. Pourtant, ces deux compétences – et ce ne sont que deux exemples parmi tant d'autres – sont largement négligées par l'enseignement standardisé qui brime la curiosité et l'imagination des enfants (Robinson, 2017). La standardisation de notre éducation exige des élèves de se conformer à une norme scolaire, et c'est ainsi que la conformité prend le pas sur l'émerveillement, comme le fait remarquer Aberkane (2016) ; *« notre société est une sorte de machine, alors pour y avoir sa place, il faut être une pièce conforme et d'une certaine qualité. C'est précisément ce que fait de nous l'éducation ; d'une masse d'enfants ouverts, créatifs, spontanément fraternels et non conformes, elle fait des pièces séparées »* (p. 38).

C'est donc en cela que notre école n'est plus adaptée à notre société. Robinson (2017) atteste que puisque *« le monde connaît des changements révolutionnaires, nous avons aussi besoin d'une révolution dans l'éducation »* (p. 15). Il ne s'agit pas tant de réformer le système éducatif mais plutôt de le faire évoluer, tout en aspirant à des approches moins standardisées, plus équilibrées, personnalisées et créatives (Robinson, 2017). Si l'on peine à améliorer la réussite des élèves, c'est sans doute à cause de l'organisation de l'école et du décalage excessif entre les traditions et les rythmes naturels des apprentissages (Alvarez, 2016). Nous pourrions peut-être nous intéresser non pas à la quantité de savoir mais à la dynamique d'apprentissage (Aberkane, 2016). Nous pourrions également repenser l'éducation en plaçant le bien-être et l'épanouissement de l'enfant au cœur de notre démarche éducative, plutôt que ses performances scolaires. Pour cela, il semble indispensable de s'appuyer sur la psychologie du développement et sur les lois naturelles de l'enfant, sans oublier de *« faire une place dans l'éducation à toutes les dimensions de l'homme »* (Blanquer, 2016, p. 12).

« Beaucoup d'études internationales le mentionnent : notre école française rencontre d'importantes difficultés. Mais l'Éducation nationale, actuellement, change. Partout en France, j'ai vu des initiatives extraordinaires au niveau des enseignants et également des inspecteurs. On sent un mouvement positif et de grande ampleur, qui part dans le bon sens. Pour ma part, je milite pour deux axes de formation initiale et continue des enseignants : le développement du cerveau de l'enfant et le développement de leurs propres compétences sociales et émotionnelles. » (**Gueguen, 2018)**

1.2. Le bien-être à l'école

Après avoir passé en revue les compétences que nous pouvons développer chez les jeunes, nous allons à présent voir en quoi cela favorise leur bien-être et leur qualité de vie à l'école. Dans cette partie, nous proposerons une définition succincte du bien-être. Puis nous montrerons en quoi ce concept est devenu un enjeu scolaire majeur et comment cela confère à l'école un rôle qui va au-delà de la simple transmission d'un savoir académique (Dubarle, Bernet, Brun, & Shankland, 2019). Enfin, nous passerons en revue les résultats des récentes études portant sur le bien-être à l'école.

Compte-tenu de ses multiples dimensions, la notion de bien-être semble complexe à définir (Belfi, Goos, De Fraine, & Van Damme, 2012 ; Garcia-Bacete, Marande Perrin, Schneider, & Blanchard, 2014, cités par Gaudonville et al., 2015). Un examen récent de la littérature sur le sujet considère le bien-être comme *« un concept multidimensionnel intégrant des dimensions psychologiques, physiques et sociales »* (Colombo, cité par Pollard & Lee, 2003, p. 65). Il est intéressant de noter que l'OMS (2018) définit la santé comme un état global de bien-être physique, mental et social. D'ailleurs, la frontière entre santé et bien-être semble souvent floue ; *« le bien-être est parfois envisagé de façon quelque peu restrictive comme une dimension de la santé »* (Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017). Pourtant, le bien-être est bien plus large que cela, puisqu'il se compose *« d'affects positifs et négatifs, mais aussi d'une composante de satisfaction de vie, qualifiée de cognitive »* (Fenouillet, Heutte, Martin-Krumm, & Boniwell, 2015).

Selon le Ministère de l'Éducation nationale, le bien-être serait *« le degré de satisfaction individuelle des élèves dans les différents aspects de leur vie scolaire »* (Murat & Simonis-Sueur, 2015, p. 3). Ainsi, *« un accord semble se dégager dans la recherche pour considérer la qualité de vie à l'école comme renvoyant à l'évaluation cognitive et affective faite par l'élève de son niveau de satisfaction à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire »* (Huebner, Ash & Laughlin, 2001, cités par Gaudonville et al., 2015).

Par ailleurs, le bien-être semble être un concept aussi difficile à mesurer qu'à définir (Kempf, 2018) car, en plus d'être un concept multidimensionnel, il est largement influencé par de multiples facteurs qui, pour la plupart, ne sont pas directement liés à l'école. La recherche dans ce champ est donc délicate ; *« les difficultés à conceptualiser et à mesurer le bien-être se posent à l'école comme ailleurs, elles constituent un obstacle considérable au développement des travaux dans ce champ »* (Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017).

> « L'école n'est pas seulement le lieu où les élèves acquièrent des compétences académiques, c'est aussi là que les enfants développent nombre des compétences sociales et affectives dont ils ont besoin pour s'épanouir. Les établissements d'enseignement qui promeuvent de la sorte le développement des enfants aident les élèves à prendre leur destin en main et à retirer de la satisfaction de leur vie. L'école peut aider les élèves à améliorer leur résilience face à l'adversité, à tisser des liens avec ceux qui les entourent et à nourrir leurs ambitions pour l'avenir. En d'autres termes, la vie à l'école est cruciale pour le bien-être. » **(PISA, 2015)**

En France, nous nous intéressons véritablement au bien-être en milieu scolaire depuis peu ; *« jusque relativement récemment, le bien-être n'était pas le souci de l'école française »* (Martin-Krumm, 2018, p. 137). En octobre 2017, l'organisation d'un congrès international sur ce thème, sous la direction du Ministère de l'Éducation nationale, révèle l'importance de cette question aujourd'hui (Dubarle et al., 2019).

À ce jour, le bien-être est une injonction éducative, étant donné que cette notion est inscrite dans les textes officiels et intégrée dans les directives éducatives (Martin-Krumm, 2018). Grâce à cette question du bien-être *« considérée à la fois comme levier de la réussite scolaire mais aussi comme facteur du développement social et affectif de l'enfant »,* le regard posé sur l'élève a progressivement évolué ; il est désormais regardé *« en tant que personne, en non plus en tant que simple apprenant »* (Cnesco, 2016, p. 7-8). L'enfant est accueilli dans son entièreté puisque considéré comme un *« élève, jeune, individu en formation, citoyen, futur actif »* (Cniré, 2017).

Ce changement de paradigme éducatif a permis d'améliorer l'évaluation du système scolaire qui ne se fait plus que sous le prisme de la réussite académique de ses élèves. On constate aujourd'hui que le bien-être a toute sa place au sein des rapports de recherche. Par exemple, l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) consacre une part entière de son rapport à l'étude du bien-être des élèves, qu'elle définit comme étant l'ensemble des *« qualités psychologiques, cognitives, sociales et physiques dont les élèves ont besoin pour vivre une vie heureuse et épanouissante ».* Cette enquête s'intéresse à plusieurs dimensions du bien-être des élèves de quinze ans ; elle étudie leur sentiment d'appartenance à l'école, leurs relations avec leurs pairs et leurs enseignants, leur vie à la maison et leurs activités extra-scolaires. Ainsi cette étude porte sur *« l'épanouissement et la qualité de vie des élèves de quinze ans* » mais aussi sur *« la capacité des systèmes éducatifs à développer leurs compétences sociales et affectives, et pas seulement leurs compétences scolaires ou académiques »*[1].

Les différentes études internationales sur le bien-être révèlent un retard de la France dans ce domaine. Selon le rapport de l'OCDE (2009), la qualité de vie scolaire est assez faible en France par rapport aux autres pays ; nous occupons la 22e position parmi les 25 pays étudiés. De plus, concernant le bien-être éducationnel – résultats scolaires à l'âge de quinze ans, poursuite des études, transition vers l'emploi, etc. – la France est largement en dessous de la moyenne des pays de l'OCDE (Bilan Innocenti, 2007). Parmi les pays européens, la France se situe à la 35e place sur 37 en matière d'éducation (Unicef, 2016) et est ainsi l'un des derniers pays européens en termes de bien-être à l'école (Unicef, 2007).

D'autres études (e.g., Debarbieux, 2011 ; OCDE, 2013) montrent que *« les jeunes français ont une appréhension plutôt négative de l'école »* ; certains élèves considèrent l'école *« comme une perte de temps »* et d'autres « *déclarent s'ennuyer à l'école ou ne pas comprendre les demandes de l'enseignant »* (Guimard, et al., 2015, p. 165). Ainsi seulement 21,4% des enfants français déclarent aimer aller à l'école alors que la moyenne des pays de l'OCDE est à 27,2% (OCDE, 2009).

[1] Repéré à l'URL : http://ses.ens-lyon.fr/actualites/rapports-etudes-et-4-pages/pisa-2015-le-bien-etre-des-eleves-ocde-janvier-2018

Ces résultats peuvent s'expliquer à la lumière du rapport du Cnesco (Conseil national d'évaluation du système scolaire) qui analyse le concept du bien-être dans plusieurs systèmes éducationnels dont la France (Phuong, 2016). Ce rapport montre que *« bien-être et qualité de vie ne sont pas définis dans les textes officiels français comme des concepts opérationnels autonomes, mais présentés soit comme un objectif général, au demeurant assez vague, soit comme un élément parmi d'autres de politiques visant à résoudre des problèmes spécifiques »* (Phuong, 2016, p. 6). Nous en comprenons que le bien-être a tout intérêt à être placé au cœur de la démarche éducative, en étant considéré à la fois comme un objectif et une condition de l'éducation. C'est ce que fait la Finlande, tandis qu'en France, nous considérons plutôt le bien-être comme un moyen de résoudre les problématiques liées au contexte scolaire (Phuong, 2016). Par exemple, nous parlons de qualité de vie, lorsqu'il s'agit de faire face au problème de harcèlement par le biais d'un climat scolaire plus serein. En conclusion, cette étude nous invite à approcher le bien-être en tant que visée éducative à part entière. Elle préconise également la mise en place de programmes dédiés aux apprentissages sociaux et émotionnels.

Ces différents rapports révèlent que, même si le classement de la France est assez faible en termes de qualité de vie à l'école par rapport aux pays occidentaux, le bien-être des élèves et des enseignants est devenu une priorité éducative ainsi qu'un nouveau champ de recherche. Il est admis aujourd'hui que le bien-être est une clé incontournable pour réussir. En favorisant un climat interne de sécurité, en soutenant un climat de classe positif, l'accès aux apprentissages est facilité. De plus, *« le bien-être en milieu scolaire contribue à la santé mentale des élèves et à leur résilience, il soutient les comportements pro-sociaux, la motivation à apprendre, l'engagement dans une tâche et enfin la qualité de l'apprentissage »* (Noble, Wyatt, McGrath, Roffey & Rowling, 2008, traduit de Dubarle et al., 2019).

> « Un programme scolaire intégrant le bien-être préviendra idéalement de la dépression, augmentera la satisfaction de la vie, encouragera la responsabilité sociale, incitera à la créativité ainsi qu'à l'apprentissage et améliorera même les résultats scolaires. »
>
> **(Les bases de l'éducation bienveillante[2])**

Pour conclure, nous souhaitons rappeler que le bien-être à l'école concerne essentiellement deux versants ; l'accroissement du côté positif de la vie d'une part, et la prévention de la maladie mentale d'autre part. Dans cette partie, nous nous sommes davantage intéressés à la qualité de vie à l'école et c'est pourquoi nous souhaitons souligner ici le fait que l'école est aussi un lieu idéal pour la prévention ; en favorisant le bien-être dans nos écoles, nous pouvons éviter un certain nombre de troubles mentaux et diminuer la détresse psychologique qui y est associée (Taylor & Malboeuf-Hurtubise, 2016). Cette prévention passe par l'acquisition de contenus destinés à permettre aux élèves et aux enseignants d'améliorer leur niveau de bien-être, et cela, dans des conditions spécifiques.

[2] Repéré à l'URL : http://www.viva-femina.fr/les-bases-de-l-education-bienveillante/

1.3. Le vivre-ensemble à l'école

Il est difficilement envisageable de parler de bien-être collectif sans évoquer au préalable la notion de bien-être individuel. C'est pourquoi nous nous sommes d'abord intéressés au bien-être des élèves pour ensuite porter notre attention sur le vivre-ensemble à l'école. Bien entendu, les deux vont de pair, mais nous ne pouvons pas exiger des élèves de contribuer à un climat de classe harmonieux si nous n'avons pas pris la peine de nous intéresser à leur propre bien-être.

Dans cette partie, nous allons tenter de définir, dans un premier temps, le concept de climat scolaire et ses enjeux. Puis, dans un second temps, nous étudierons la place qu'il occupe au sein des textes institutionnels actuels afin de comprendre en quoi son amélioration *« est devenue un enjeu majeur de politique publique en matière d'éducation »* (Debarbieux, 2015, p. 11). Enfin, nous nous intéresserons aux leviers et outils permettant d'agir sur le climat scolaire.

Tout d'abord, la question du climat scolaire est incontournable lorsque l'on s'intéresse à la qualité de vie à l'école. En effet, il semble nécessaire de prendre en compte *« l'environnement dans lequel se développent les enfants et de s'interroger sur la qualité du climat scolaire dans lequel ils apprennent »* (Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017).

La notion de climat scolaire concerne *« l'ensemble des perceptions et jugements des enfants, des parents, ainsi que des différents responsables éducatifs, vis-à-vis de leur expérience de vie et de travail à l'école »* (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, cités par Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017). Selon ces mêmes auteurs, le climat scolaire comprend cinq composantes : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique et le sentiment d'appartenance (Debarbieux, 2015).

Il semble important de mentionner le fait que le climat scolaire ne se limite pas la somme du bien-être individuel de chacun ; *« elle inclut aussi une dimension collective, en particulier par la prise en compte des relations entre les personnes »* (Debarbieux, 2015, p. 11). C'est pourquoi la notion de climat scolaire regroupe des *« expériences subjectives et collectives »* (Debarbieux, 2015, p. 14). Ainsi *« il convient de ne pas limiter l'étude et l'action sur le climat scolaire aux seuls élèves »* (Debarbieux, 2015, p. 12) ; la prise en compte de l'ensemble de la communauté éducative est essentielle.

Les enjeux en matière de climat scolaire sont multiples ; il s'agit à la fois d'un outil précieux pour l'engagement des élèves et des enseignants (e.g., De Pedro, 2012 ; Jeffrey, & Sun, 2006) et l'accroissement de leur bien-être ainsi que pour la prévention de la violence et du harcèlement (e.g., Payne, Gottfredson, & Gottfredson, 2006). D'un point de vue académique, notons qu'« *un bon climat scolaire permet de faire progresser les résultats en matière d'apprentissage »* (Debarbieux, 2015, p. 11) notamment grâce à une plus grande motivation à apprendre de la part des élèves (Ecclles, Wigfield et al., 1993 ; GooDenow & GraDy, 1993, cités par Debarbieux, 2015, p. 14). De plus, un climat scolaire positif favorise l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance mutuels (Ghaith, 2003 ; Finnan, Schnepel et al., 2003, cités par Debarbieux, 2015, p. 14). Ainsi l'amélioration du climat scolaire serait *« une des conditions d'efficacité des systèmes éducatifs »* (Debarbieux, 2015, p. 11).

Notons que l'ensemble des enquêtes menées par l'OCDE confirme cela ; *« les résultats scolaires dépendent pour beaucoup de la qualité du climat scolaire, et il en va de même du bien-être et du développement personnel des élèves »* (e.g., OCDE, 2009, Livre IV, chapitre IV, cités par Debarbieux, 2015, p. 15). D'autres études notent, qu'en plus de favoriser le bien-être, un climat scolaire positif serait un facteur de résilience ; il *« agit de manière favorable sur les états dépressifs, les idées suicidaires, la victimation »* (Karcher 2002 ; Gregory, Cornell et al., 2010, cités par Debarbieux, 2015, p. 16).

Nous avons vu précédemment que le concept de climat scolaire ne concerne pas seulement les élèves, il englobe l'ensemble de la communauté éducative. C'est pourquoi les études portant sur le climat scolaire s'intéressent également à l'impact de celui-ci sur le personnel éducatif. Par exemple, une enquête française révèle *« l'importance des relations entre professionnels pour leur perception de la qualité du climat scolaire »* (Debarbieux, Hamchaoui, & Moignard, 2013, cités par Debarbieux, 2015, p. 16). Par ailleurs, un climat scolaire positif est *« un appui pour la stabilité de l'équipe éducative et permet de lutter contre le décrochage professionnel »* (Debarbieux, 2015, p. 15).

Le climat scolaire n'est pas que le souci des établissements scolaires, il concerne aussi les parents d'élèves ; *« la recherche montre aussi que des actions pour améliorer le climat scolaire sont possibles, en impliquant les différents acteurs, les élèves, les parents et les personnels »* (Debarbieux, 2015, p. 11). La relation du jeune et de sa famille avec l'institution scolaire peut avoir des effets réellement bénéfiques ; *« le développement du lien avec l'école au niveau du jeune lui-même et de sa famille est prédictif de comportements plus sûrs à l'adolescence et même de problèmes de santé moins importants »* (Herrenkohl, Maguin, et al., 2000, cités par Debarbieux, 2015, p. 20).

> « Le climat scolaire n'est pas la solution miracle qui à elle seule va permettre de résoudre les problèmes d'apprentissage, de sécurité à l'école et d'inégalités sociales et scolaires. Son amélioration est plutôt considérée comme une condition nécessaire, même si elle est insuffisante. » **(Debarbieux, 2015, p. 21)**

Depuis 2012, *« le concept de climat scolaire, adopté par de nombreuses institutions éducatives au niveau international, apparaît en force dans les textes officiels français sur l'éducation »* (Phuong, 2016, p. 6). Il est intéressant de remarquer que *« la notion est fortement portée par la délégation ministérielle en charge de la prévention et de la lutte contre les violences en milieu scolaire »* (Debarbieux, 2015, p. 21). Le climat scolaire est donc considéré, au même titre que le bien-être, comme un moyen de prévention et non comme un objectif.

Aujourd'hui, le défi de l'Éducation nationale relève de la mise en œuvre effective sur le terrain *« de pratiques quotidiennes et de politiques publiques capables d'améliorer ce climat scolaire »* (Debarbieux, 2015, p. 21). Afin d'accompagner les acteurs éducatifs, des ressources sont mises à disposition, comme le site internet dédié au climat scolaire (à l'adresse suivante http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/).

Pour conclure cette partie, nous rappelons que *« l'école est le lieu où se forment ceux qui deviendront les acteurs de demain »* (Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017). C'est pour cette raison que nous avons tout intérêt à favoriser un climat harmonieux car, en agissant ainsi, nous pouvons espérer que demain, ces nouveaux acteurs de changements contribueront au mieux vivre-ensemble au sein de notre société. Une fois encore, nous réalisons que l'école ne peut plus se contenter de former les jeunes générations uniquement sur le plan académique. Si bien que *« de nombreux enseignants reconnaissent qu'un climat positif dans la salle de classe peut être aussi, sinon plus, important que l'apprentissage des compétences académiques »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11).

> « La notion de réussite scolaire évolue et ne se limite plus aux performances académiques. L'école se voit dorénavant investie d'une mission considérable : elle doit préparer les jeunes citoyens à s'adapter à un monde qui change, où une partie des métiers d'aujourd'hui n'existeront plus demain, et où les professions de demain restent à inventer. Son rôle est, par conséquent, de permettre aux individus de vivre pleinement leur vie, de réaliser leur potentiel, tout en participant activement à la vie économique et sociale. Dans cette perspective, la question du bien-être à l'école ou à l'université devient un objet de recherche à part entière, qui englobe le devenir des élèves, leur épanouissement, leurs relations sociales, etc. »
>
> **(Colloque international, Le bien-être dans l'éducation, 2017)**

Nous venons d'étudier le bien-être et le vivre-ensemble à l'école. De ces notions découlent nos questions de recherches. La première question est relative aux contenus d'enseignement ; *« qu'ont à apprendre les élèves et par conséquent qu'ont à enseigner les enseignants, ou plutôt que peuvent-ils enseigner ? »* (Martin-Krumm, 2018, p. 144). Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons en particulier aux contenus permettant de soutenir le bien-être des élèves. La seconde question centrale de notre travail se rapporte à l'environnement d'apprentissage ; *« dans quelles conditions convient-il de placer les élèves ? »* (Martin-Krumm, 2018, p. 144). Nous nous intéressons ici à la façon dont ces contenus peuvent être transmis afin de favoriser le bien-être à l'école. Enfin, notre troisième question de recherche concerne les enseignants ; *« comment permettre aux enseignants de développer leur propre bien-être ? »* (Martin-Krumm, 2018, p. 144). Et c'est la raison pour laquelle notre échantillon englobe aussi le corps éducatif.

À ce stade, nous pouvons affirmer que *« le bien-être ressenti à l'école contribue de manière importante au développement de l'enfant »* (Huebner & Gilman, 2002, cités par Jacquin, 2017, p. 3). Ainsi *« il est très aisé de souhaiter développer le bien-être des élèves mais bien plus compliqué de le mettre en œuvre »* (Martin-Krumm, 2018, p. 133). C'est pourquoi nous nous tournons à présent vers l'éducation positive qui propose des outils concrets et transposables au milieu scolaire.

1.4. Vers une éducation positive

Notre réflexion sur la dimension individuelle et collective du bien-être en contexte scolaire nous mène à l'éducation positive. Cette discipline qui *« vise à développer les compétences de l'épanouissement et du vivre-ensemble chez les enfants, les adolescents et les étudiants »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 10) offre des éléments de réponse aux questions posées.

L'éducation positive est née du réinvestissement des travaux de la psychologie positive dans le champ éducatif. Cette approche est scientifique car, outre les apports de psychologie positive, *« elle se fonde sur les principes et les méthodes validés par la recherche, en tenant compte des différents stades du développement de l'enfant »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 10).

Avant de poursuivre, précisons que *« par positif, nous entendons que nous ne devons pas attendre l'apparition des problèmes – anxiété, dépression, retard scolaire, drogue, alcool, harcèlement, etc. – pour réagir et intervenir »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11). Précisons également que la visée de cette discipline est double car *« elle agit à la fois au niveau de la prévention et de la promotion, c'est-à-dire l'accroissement des fonctions développementales »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 10).

Ainsi *« l'objectif fondamental de l'éducation positive est de promouvoir une santé mentale florissante ou positive au sein de la communauté scolaire »* (Norrish, Williams, O'Connor, & Robinson, 2013). Et rappelons que l'enfance joue un rôle majeur pour la suite ; *« la recherche démontre en effet que les enfants heureux deviennent des adultes heureux, en meilleure santé et qui vivent plus longtemps. Ils réussissent davantage, sont plus efficaces et gagnent mieux leur vie. Ils sont plus créatifs, polyvalents, plus à même de supporter des tâches ennuyeuses, plus confiants et plus sociables »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11).

Le bien-être et la résilience ordinaire sont les deux piliers de l'éducation positive ; le premier augmente le côté positif de la vie (promotion) et le second protège contre la maladie mentale (prévention). C'est en cela que l'éducation positive permet de « *créer les conditions du bien-être de l'enfant, de développer sa résilience, de faire en sorte qu'il développe une passion harmonieuse, qu'il soit capable de réguler ses émotions, qu'il soit intrinsèquement motivé dans ce qu'il entreprend »* (Martin-Krumm, 2018, p. 133). Les compétences socio-émotionnelles développées par l'éducation positive – de la confiance en soi à la motivation, en passant par la gestion du stress et la régulation émotionnelle, sans oublier l'empathie et les relations positives – sont de merveilleux outils pour nos enfants, pour leur vie présente et future. Ce sont autant de ressources qui favorisent leur épanouissement et leur réussite scolaire. Tout comme l'affirme Martin Seligman, le père de la psychologie positive, qui considère que *« l'éducation positive est la voie vers l'épanouissement, permettant la réussite éducative »* (Reynaud, 2018).

> « L'apprentissage des compétences socio-émotionnelles n'est pas un luxe et il devrait avoir toute sa place à l'école, comme à la maison. C'est une nécessité si nous voulons que nos enfants vivent une vie équilibrée et épanouie, qu'ils soient capables de surmonter leurs difficultés, qu'ils vivent des relations harmonieuses et constructives et qu'ils deviennent des citoyens engagés et concernés » **(Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11)**

« Il semble actuellement qu'un équilibre soit recherché entre prise en compte de l'élève, rythmes scolaires, bienveillance, modalités d'évaluation, bien-être et contenus disciplinaires qui se doivent bien sûr d'être transmis. Mais dans la manière de procéder, il est possible d'infléchir les pratiques dans le sens d'une éducation qui serait positive. »

(Martin-Krumm, 2018, p. 133)

Nous aurions pu approfondir davantage cette partie sur l'éducation positive en y détaillant les outils clés-en-main qu'elle propose aux acteurs éducatifs pour soutenir l'apprentissage des compétences psychosociales des élèves, mais ce n'est pas le sujet de notre recherche.

Pour introduire la partie suivante, nous souhaitons mettre en perspective les compétences psychosociales et la pleine conscience en citant la première directive préconisée en juin 2018, lors de l'inauguration du Comité Stratégique de la Santé Mentale et de la Psychiatrie - France : *« les interventions basées sur la pleine conscience sont complémentaires des interventions visant à renforcer les compétences psychosociales »*[3].

Dans ce qui suit, nous parlerons de la méditation de pleine conscience comme une solution potentielle à la question du bien-être en général, et du bien-être des élèves et des enseignants plus particulièrement. Il s'agit bien d'une solution potentielle parmi de nombreuses autres. L'éducation positive est une possibilité, la pleine conscience en est une autre. Notre choix s'est orienté vers cette seconde option pour plusieurs raisons. Tout d'abord, la présence attentive en milieu scolaire est un tout nouveau champ de recherche en France. Ensuite, les bénéfices de ce type de pratique sont rapidement effectifs et, dans le cadre d'un mémoire, nous ne pouvions pas envisager une étude longitudinale. Enfin, nous avons été associée à une expérimentation pour évaluer l'impact du programme P.E.A.C.E.® et nous avons souhaité honorer cette proposition.

[3] Repéré à l'URL : https://enfance-et-attention.org/association/ressources/etudes/

2. La méditation de pleine conscience

En nous arrêtant un instant, nous pouvons prendre conscience de l'environnement dans lequel nous vivons. Notre société a progressivement changé de temporalité et d'exigences. Désormais, au sein d'un monde accéléré et multitâches, où le maître mot est la compétitivité, nous devons sans cesse nous révéler, nous surpasser. Les pressions pour atteindre cet idéal de performance sont telles qu'elles génèrent souvent un stress permanent et insidieux.

Notre société moderne nous incite à être en permanence connecté aux autres et aux actualités et, de notre côté, nous oublions souvent de nous connecter à nous-même et à notre intériorité. Notre société de la vitesse nous entraîne à adopter un rythme de vie effréné, et nous ne prenons pas toujours le temps de profiter pleinement, en osant ralentir la cadence. Ainsi, dans un monde hyperconnecté et ultra-rapide, parmi toutes les stimulations incessantes qui envahissent notre quotidien, nous éprouvons, plus que jamais, la nécessité de nous relier à ce que nous sommes en faisant l'expérience de notre vie, ici et maintenant. Seulement un instant, arrêtons-nous de faire pour simplement être. Être nous-même et conscient de ce que nous vivons.

Être à l'écoute de ses sensations corporelles, de ses pensées et de ses émotions est un besoin inhérent à l'être humain. Les pratiques méditatives, parce qu'elles procurent calme, lenteur, introspection et continuité, viennent justement répondre à ce besoin fondamental (André, 2015) qui est difficilement et rarement satisfait de nos jours. Cela explique en partie pourquoi ces approches du développement de l'intériorité sont à tel point actuelles ; selon Kabat-Zinn (2009), *« la mindfulness est plus que jamais d'actualité »* (p. 39). En effet, pour certains, la pratique de la méditation de pleine conscience est un outil efficace qui contrebalance les multiples façons dont nous pouvons être emportés hors de nous-même et perdre de vue l'essentiel.

Dans le même sens, Siaud-Facchin (2014) explique que c'est parce que nous en avons réellement besoin que la pleine conscience prend une place si importante dans nos vies agitées. Pour beaucoup, nous éprouvons le *« besoin de faire une pause dans notre quotidien sur-stimulé, besoin d'apaiser la gangrène du stress qui ronge et nous empêche de vivre, besoin pour souffler et nous ressourcer, besoin de se reconnecter à notre nature profonde où se trouvent nichées d'innombrables possibilités que l'on a oubliées, besoin de vivre vraiment notre vie plutôt que de nous épuiser à lui courir après »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 52).

> « Des recherches scientifiques récentes ont pu démontrer ce que les anciennes traditions avaient découvert bien avant nous, à savoir que ces temps de silence et d'intériorité s'avéraient bénéfiques, voire indispensables au développement et à l'équilibre de l'être humain, qui vit aujourd'hui dans une époque où tout s'accélère, où tout doit être effectué le plus rapidement possible, où il est exigé d'effectuer plusieurs tâches en même temps, où la surinformation et l'éclatement intérieur ne lui permettent plus d'être à l'écoute de son corps, de ses pensées et de ses émotions. » **(Barbry, 2012)**

À l'instar des adultes, les enfants sont, dès leur plus jeune âge, assaillis d'informations, entourés de nombreuses possibilités de distraction, soumis à la pression de la réussite et à un rythme de vie effréné. Laurence de Gaspary, présidente de l'association Enfance et Attention, constate que *« la société dans laquelle évoluent les enfants semble les éloigner des conditions indispensables à l'apprentissage et au bien-être, en favorisant la dispersion, l'excès de stimulation, la réaction immédiate ou l'individualisme »*[4]. On constate ces dernières années un nombre croissant d'enfants souffrant de stress, d'anxiété et de dépression, éprouvant de grandes difficultés de concentration ou se montrant particulièrement agités.

En offrant aux jeunes la possibilité de se recentrer et de s'apaiser, la pratique de la pleine conscience inverse cette tendance. Elle est une technique intéressante pour leur apprendre à respirer et à lâcher-prise, pour les aider à se connecter à leur intériorité. Enseigner cette pratique à nos enfants, c'est leur offrir *« la possibilité d'accéder à une réserve de calme, d'apaisement intérieur, d'espace de sécurité où ils pourront aller puiser de multiples ressources, pour se sentir prêts à entrer en apprentissage, l'esprit clair, les préoccupations mises à distance, le stress apaisé »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 203). Ainsi, un enfant ou un adolescent, qui pratique la pleine conscience, se donne toutes les chances de réussir ce qu'il entreprend puisqu'il aura pris le temps de mobiliser son attention et de se connecter à ses ressources.

Une pratique régulière de pleine conscience pourrait donc être un outil précieux pour aider nos jeunes à faire face au stress, à la pression, à l'accélération du temps. Par ailleurs, notons que la méditation aspire à entraîner les jeunes bien au-delà ; *« elle peut les aider à acquérir plus d'humanité, à ne pas devenir seulement des travailleurs et des consommateurs, mais à cultiver très tôt leurs capacités de présence au monde, et de conscience de sa beauté et de sa fragilité »* (André, préface de Snel, 2012, p. 16). Face aux enjeux écologiques actuels, il s'agit ici d'un axe de prévention et de sensibilisation intéressant.

Introduire la pleine conscience dès le plus jeune âge serait ainsi, pour nous adultes, une façon d'encourager cette capacité d'émerveillement de l'enfant et/ou de l'élève. En proposant à un enfant de méditer régulièrement, nous lui permettons de préserver cette qualité de présence à soi, à la vie, aux autres et au monde. Bien souvent, l'enfant comprend à quel point cette pratique est un atout immense et constitue une ressource profondément ancrée et disponible en cas de tourmentes ou de difficultés. Ainsi *« c'est à travers un apprentissage attentif de cette qualité de présence qu'ils auront les clés pour mieux vivre leur vie. Pour être au plus près de leurs besoins, d'eux-mêmes, des autres. Apprendre la méditation de pleine conscience à nos enfants, c'est leur offrir un champ infini de nouveaux possibles pour devenir des adultes épanouis et heureux »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 8).

[4] Repéré à l'URL : https://enfance-et-attention.org/association/but/

2.1. Préliminaires

Avant d'essayer de définir ce qu'est la méditation de pleine conscience, il nous semble important de rassembler les nombreux termes employés dans la littérature pour la désigner. Nous parlons tantôt de pleine conscience, tantôt de pleine présence ou bien de présence attentive. Le terme anglais de *mindfulness* est plus largement répandu étant donné que la plupart des publications à ce sujet sont anglophones. L'ensemble de ces termes désigne la même réalité.

Afin d'éviter toute confusion, précisons également ce qui distingue la pleine conscience de la méditation. La pleine conscience est une capacité naturelle à élargir son champ attentionnel ainsi qu'à vivre pleinement l'expérience de l'instant présent, ici et maintenant. Cette capacité est inhérente à l'être humain (Brown & Ryan, 2003 ; Kabat-Zinn, 2003) ; *« dire que l'on est incapable de méditer, c'est un peu comme si l'on disait qu'on ne peut respirer, ni se concentrer ou se décontracter »* (Kabat-Zinn, 1994). Nous sommes tous capables d'être présent à notre expérience, même si cela est plus aisé pour certaines personnes et plus difficile pour d'autres ; *« chacun peut être mindful à son niveau ou à certains moments »* (Françoise, 2016). Compte tenu de cette disposition à être en pleine présence, la *mindfulness* peut être considérée à la fois comme un état mais aussi comme un trait de personnalité qui peut être mesuré (Dane, 2010, cité par Françoise, 2016).

La pleine conscience est donc une qualité humaine essentielle qui se cultive notamment par le biais des pratiques méditatives. La méditation est une technique permettant d'atteindre et de développer l'état de pleine conscience. Elle offre à l'esprit la possibilité de se libérer du flot de pensées automatiques pour se concentrer davantage sur les ressentis corporels et émotionnels. Ricard (2010) nous explique que *« la méditation est une pratique qui permet de cultiver et de développer certaines qualités humaines fondamentales, de la même façon que d'autres formes d'entraînement nous apprennent à lire, à jouer d'un instrument de musique ou à acquérir toute autre aptitude »* (p. 17).

Enfin, nous attirons votre attention sur le fait que la définition qui suit est assez limitée et non exhaustive en raison du fait que la méditation de pleine conscience est avant tout *« une expérience non verbale complexe »* (Ngô, 2013, p. 10) et qu'il est difficile, voire impossible, de la décrire avec exactitude, d'autant plus qu'il s'agit d'une expérience unique pour chacun. C'est pour cela que *« la méditation n'est pas une affaire de mots mais de pratique »* (Ricard, 2010, p. 31) et par là elle nous invite justement à nous détacher de l'intellect pour nous abandonner à quelque chose d'expérientiel, afin de redonner au corps et aux ressentis toute leur importance.

> « Nous déployons beaucoup d'efforts pour améliorer les conditions extérieures de notre existence, mais en fin de compte, c'est toujours notre esprit qui fait l'expérience du monde et le traduit sous forme de bien-être ou de souffrance. Si nous transformons notre façon de percevoir les choses, nous transformons la qualité de notre vie. Et ce changement résulte d'un entraînement de l'esprit que l'on appelle méditation. » **(Ricard, 2010, p. 17)**

2.2. À lire lentement, en pleine présence

S'arrêter, s'offrir une pause. Fermer les yeux pour prendre contact avec l'instant présent. Observer ce qui se passe en soi et, aussi, autour de soi. Accueillir tout ce qui vient, laisser être. S'apaiser en respirant profondément, en ressentant son souffle qui parcours le corps tout entier. S'ancrer en se reliant à ses sensations corporelles, en prenant conscience de son état émotionnel là, maintenant. Reconnaître ses pensées lorsqu'elles traversent son esprit, sans les juger et sans s'y accrocher. Savourer pleinement cet instant fragile et éphémère. Réaliser que son bonheur est au présent. Laisser émerger un sentiment de gratitude pour la vie qui nous est donnée. Se remercier de s'accorder ce temps précieux avant d'ouvrir les yeux pour repartir, l'esprit alerte.

Méditer, c'est s'ancrer dans l'instant présent en accueillant ce qui est, et tout ce qui survient en soi et autour de soi. C'est permettre à tout ce que l'on vit d'exister, en élargissant le champ de sa conscience, en laissant de l'espace en soi pour que se déploie la force de son intériorité. Méditer, c'est aussi apprendre à se connaître en s'observant, c'est tenter de se faire confiance, en faisant preuve de patience et de bienveillance envers soi.

Inviter la pleine conscience dans sa vie, c'est cultiver l'être en réalisant un premier pas sur le chemin de développement personnel. C'est oser changer le regard que l'on porte sur soi en se libérant de ses pensées limitantes, en modifiant sa relation à ses émotions et ses sensations. C'est aussi être plus présent aux autres et à la beauté du monde. Vivre en pleine conscience, c'est lâcher-prise en se laissant surprendre par les imprévus, avec souplesse et légèreté. C'est aussi oser regarder chaque chose, chaque personne, chaque évènement avec un regard neuf et bienveillant, dénué de jugement.

> « Le méditant observe les nombreuses sensations physiques, pensées et émotions qui surgissent. Il ne les suit pas, ne dialogue pas avec elles, mais se contente de les observer et de les laisser passer. Il va alors progressivement découvrir, au-delà de ce flot d'émotions et de pensées, la profondeur de son esprit. » **(Lenoir, 2012, p. 85-86)**

2.3. Définitions

D'après André (2010), la méditation de pleine conscience consiste à se focaliser sur l'instant présent, sur ses sensations internes et ses perceptions ; *« la pleine conscience est la qualité de conscience qui émerge lorsque l'on tourne intentionnellement son esprit vers le moment présent. C'est l'attention portée à l'expérience vécue et éprouvée, sans filtre (on accepte ce qui vient), sans jugement (on ne décide pas ce qui est bien ou mal, désirable ou non), sans attente (on ne cherche pas quelque chose de précis) »* (André, 2010, p. 18). Ainsi, lorsqu'on médite, il n'y a ni objectifs à atteindre, ni résultats à obtenir. La seule chose qui importe est d'accueillir tout ce qui est, de rester ouvert à l'expérience du moment présent, telle qu'elle est, sans l'encombrer de nos pensées limitantes. Dans le même sens, Kwee (2013) nous rappelle que la méditation de pleine conscience est pratiquée pour elle-même ; *« il n'y a pas de voie pour la pleine conscience, la pleine conscience est la voie »* (p. 364).

Selon Nhât Hanh (1996), il s'agit de garder une conscience éveillée à la réalité présente. En effet *« la pleine conscience consiste à intensifier sa présence à l'instant, à s'immobiliser pour s'en imprégner, au lieu de s'en échapper ou de vouloir le modifier, par l'acte ou la pensée [...]. La pleine conscience, ce n'est donc pas faire le vide, ni produire de la pensée. C'est s'arrêter pour prendre contact avec l'expérience, toujours en mouvement, que nous sommes en train de vivre ; et pour observer alors la nature de notre rapport à cette expérience, la nature de notre présence à cet instant »* (André, 2011, p. 18).

La définition générique est celle de Kabat-Zinn (2003) qui décrit la pleine conscience comme un *« état de conscience qui résulte du fait de porter son attention, intentionnellement, au moment présent, sans juger, sur l'expérience qui se déploie instant après instant »* (p. 145). Ainsi, l'intention, l'attention et la bienveillance constituent trois piliers incontournables dans la pratique de la pleine conscience (Siaud-Facchin, 2014). L'expérience de la pleine conscience implique la volonté consciente d'une personne qui choisit de se concentrer davantage sur ses ressentis, en les accueillant, dans une attitude empreinte d'ouverture, de non-jugement et de compassion vis-à-vis d'elle-même.

Nous allons préciser plus clairement ces trois concepts de base. Premièrement, l'intention signifie qu'une personne qui médite montre une volonté consciente d'être en pleine présence, elle n'est pas dans un état de passivité ni de rêverie, et cela se manifeste par sa posture mentale et physique. Deuxièmement, la personne choisit de focaliser son attention sur l'observation des expériences à la fois intérieures (pensées, émotions, sensations corporelles, etc.) et extérieures (odeurs, bruits, température, etc). Ces deux premiers points montrent à quel point une personne qui médite est pleinement engagée dans sa pratique et actrice de celle-ci. Enfin, le troisième concept, celui de l'attitude bienveillante empreinte d'acceptation et d'ouverture, révèle notre capacité à être curieux, tolérant et patient vis-à-vis de soi.

Ces trois axiomes forment le modèle IAA (Shapiro, Carlson, Astin & Freedman, 2006), ils sont interdépendants et apparaissent simultanément au cours de la méditation (cf. figure 3).

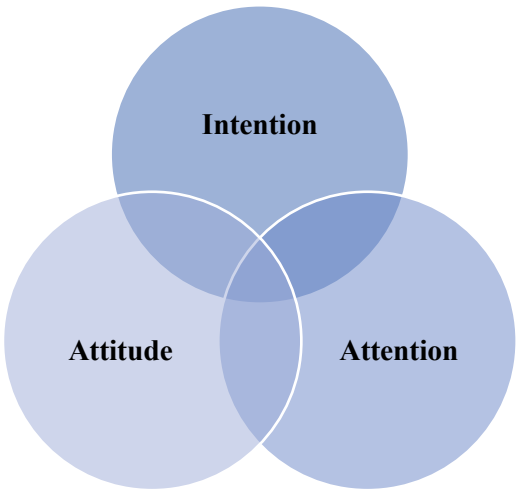


Figure 3 *– Modèle IAA de Shapiro et al. (2006)*

Plus simplement, *« dans le contexte méditatif, pratiquer signifie être dans le présent délibérément »* (Kabat-Zinn, 2016, p. 89). Les sept attitudes de pleine conscience décrites par Kabat-Zinn (2003) nous offrent une meilleure compréhension de ce qui fonde cette pratique méditative. Elles représentent l'état d'esprit qu'adopte une personne lorsqu'elle médite :

- le non-jugement (être le témoin bienveillant de ce qui nous habite) ;
- la patience (respecter son rythme) ;
- l'esprit du débutant (percevoir les choses comme si c'était la toute première fois) ;
- la confiance (écouter son intuition) ;
- le non-effort (ne pas se fixer d'objectifs) ;
- l'acceptation (admettre que les choses sont telles qu'elles sont) ;
- le lâcher-prise (laisser nos pensées aller et venir sans s'y accrocher).

Kabat-Zinn (2003) nous parle du *« pouvoir libérateur de la pleine conscience »* car en effet *« l'instant présent, quand il est habité par la pleine conscience, a la capacité d'ouvrir l'esprit, d'ouvrir le cœur et d'ouvrir les sens »* (p. 33). La pleine conscience permet de revenir à soi, d'acquérir davantage de flexibilité, de liberté. Pratiquer la pleine conscience au quotidien, c'est se réapproprier sa vie en lui redonnant de la densité, en s'offrant la possibilité de la savourer et de la nourrir en qualité. Ricard (2010) souligne que *« le fruit de la méditation est ce que l'on pourrait appeler une manière d'être optimale ou un bonheur authentique »* (p. 30).

Pratiquer la pleine conscience, c'est s'autoriser une parenthèse pour respirer et un espace pour être. La pleine conscience serait un *« nouvel art de vivre »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 82), c'est une façon d'être avec soi, avec les autres et avec le monde. La pleine conscience nous permet de passer du mode pilote automatique au mode « être ». Il s'agit donc d'un véritable *« entraînement de l'esprit »* (Ricard, 2010) grâce à une pratique, à la fois formelle et informelle.

La pratique formelle correspond à un moment spécialement dédié à la méditation et dont la durée est variable. Grâce à des exercices guidés, le méditant apprend à focaliser son attention sur les sensations de son souffle, sur les différentes parties de son corps et sur ses émotions qui se déploient instant après instant. Il est possible de méditer debout, assis ou bien allongé, seul ou à plusieurs, dans un espace calme ou dans les transports en communs, à n'importe quel moment. Les pratiques sont des parenthèses dans une journée ; on prend le temps de s'arrêter, de se recentrer, de se ressourcer pour mieux repartir, l'esprit alerte, dans l'agitation de la vie. Ces moments peuvent faciliter la transition d'un moment à un autre de notre journée.

La pratique informelle, quant à elle, concerne tous les gestes et activités du quotidien que nous choisissons de réaliser en étant pleinement conscient. Nous pouvons prendre un repas en pleine conscience, en prenant le temps de savourer ce que nous mangeons. Pour chaque tâche quotidienne, à chaque instant, il s'agit de sortir de nos automatismes et d'être pleinement présent à ce que nous faisons en nous reliant aux sensations qui nous habitent, aux odeurs et aux bruits qui nous entourent, en étant tout simplement ici et maintenant. En fait, *« l'exercice n'est pas de se débarrasser des pensées, des sentiments ou des sensations mais de cultiver une conscience de l'expérience du moment présent avec acceptation, curiosité bienveillante et sans jugement de l'expérience »* (Theurel et al., 2018, p. 3).

Comme pour tout entraînement, la pratique de la méditation de pleine conscience doit être régulière pour porter ses fruits ; *« il est essentiel de maintenir la continuité de la méditation, jour après jour, car c'est ainsi que celle-ci prendra peu à peu de l'ampleur et gagnera en stabilité, comme un filet d'eau qui se transforme graduellement en ruisseau puis en fleuve »* (Ricard, 2010, p. 42). C'est lorsque la pleine conscience est placée au cœur de notre vie, lorsqu'elle est pratiquée jour après jour, que nous pouvons en récolter les fruits et constater les changements qui s'opèrent dans notre mode de fonctionnement. Dans ce qui suit, nous allons présenter les bénéfices susceptibles de découler d'une telle pratique. Bien que ceux-ci soient issus d'études scientifiques, il est important de garder du recul à leur égard.

2.4. Un champ de recherche en plein essor

Depuis le début du siècle, les pratiques méditatives suscitent un véritable engouement ; la méditation de pleine conscience séduit un large public et fait l'objet d'un nombre croissant de recherches scientifiques (Williams, Mark, & Kabat-Zinn, 2011).

Dans la population adulte, on constate des effets bénéfiques à plusieurs niveaux dont, entre autres, la santé physique et psychologique (e.g., Heeren & Phillippot, 2010 ; Teasdale et al., 2002 ; Baer, 2003 ; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004). D'ailleurs, Ricard (2010) stipule que *« si le but premier de la méditation est de transformer notre expérience du monde, il s'avère également que l'expérience méditative a des effets bénéfiques sur la santé »* (p. 21). On observe notamment un ralentissement du vieillissement cellulaire (Jacobs et al., 2011), une réduction des troubles du sommeil et un renforcement du système immunitaire (Davidson et al., 2003).

Au-delà de la santé, on constate une amélioration de la qualité de vie ainsi qu'un plus grand bien-être physique, mental et social (e.g., Teasdale et al., 2002 ; Brown & Ryan, 2003 ; Ludwig & Kabat-Zinn, 2008) ainsi qu'une meilleure gestion de la douleur (Kabat-Zinn, 1982). On note également une diminution des pensées automatiques et des ruminations (Watkins, 2004) qui atténue l'anxiété et les symptômes dépressifs (Hayes et al., 2004 ; Heeren & Philippot, 2010), et améliore la régulation émotionnelle (e.g., John & Gross, 2004).

Au niveau social, on remarque une influence positive de la pleine conscience sur la qualité des relations et les comportements pro-sociaux (e.g., Jones et al., 2011 ; Wallmarck et al., 2012 ; Wallmark, Safarzadeh, Daukantaité & Maddux, 2013). Par ailleurs, on note une augmentation des performances (e.g., Heeren, Van Broeck & Philippot, 2009).

Ainsi, pour les adultes, les bénéfices de cette pratique sont multiples. Bien entendu, ils sont différents pour chacun et la façon dont ils se déploient est également très singulière. Nous avons détaillé ces bienfaits car l'objectif de cette recherche ne concerne pas uniquement les élèves. Nous nous intéressons aussi aux moyens qui sont à notre portée pour améliorer la qualité de vie des enseignants. Sur le long terme, cela améliorera sensiblement les conditions dans lesquelles les élèves apprendront. S'intéresser aux bien-être des enseignants présente un double intérêt (à la fois pour eux et pour leurs élèves). Nous pourrions l'envisager plus largement à l'ensemble de la communauté éducative.

3. L'introduction de la présence attentive en milieu scolaire

Dans un premier temps, nous avons évoqué les enjeux éducatifs de notre système scolaire, ce qui nous a permis de réaliser à quel point la prise en compte du bien-être, tant individuel que collectif, est désormais une priorité au sein de nos écoles. Dans un second temps, après avoir tenté de définir ce qu'est la méditation de pleine conscience, nous avons étudié les bénéfices susceptibles de découler d'une telle pratique chez les adultes. À présent, nous allons mettre en perspective ces deux sujets évoqués précédemment, à savoir l'éducation – et plus précisément notre système scolaire français – et la méditation de pleine conscience.

Nous parlerons ici de présence attentive ou de pleine présence, plutôt que de méditation de pleine conscience, car ces termes sont plus appropriés au domaine scolaire. L'objectif de cette partie est de présenter la pleine présence dans le contexte scolaire en mettant en lumière l'intérêt d'une telle pratique pour les élèves, et les enjeux et limites qui en découlent. Nous proposerons également un état des lieux des interventions mises en place au cours des dernières années dans nos écoles françaises et à l'étranger.

3.1. Un nouveau domaine de recherche

Initialement pensée pour les adultes, la méditation de pleine conscience pour les enfants et les adolescents constitue depuis peu un champ de recherche en plein essor (e.g., Gardet, 2016 ; Michelot & Assier, 2016). En effet, ces dernières années, les études scientifiques s'intéressent aux bienfaits de cette pratique auprès des jeunes à plusieurs niveaux ; *« la santé physique et psychologique »,* le *« bien-être »,* et les *« compétences cognitives, sociales ou émotionnelles »* (Theurel et al., 2018, p. 1). De plus, les expérimentations en milieu scolaire se multiplient ; *« cet intérêt s'est élargi au domaine de l'école et de nombreuses études cherchent à développer et inclure les interventions basées sur la pleine conscience dans le contexte scolaire »* (Theurel et al., 2018, p. 1) et universitaire (Martin-Krumm et al., 2019).

Les programmes de méditation de pleine conscience proposés aux enfants sont directement inspirés des méthodes destinées aux adultes (e.g., Rempel, 2012), les exercices sont adaptés à leur âge et à leur niveau de développement. Les études indiquent que ces programmes sont généralement bien appréciés des enfants mais aussi des adolescents (e.g., Burke, 2010 ; Lahaye & Philippot, 2014) ce qui se confirme sur le terrain. Par ailleurs, il existe des programmes scolaires complets fondés sur la méditation de pleine conscience (e.g., Meiklejohn et al., 2012) comme c'est le cas du programme P.E.A.C.E.® que nous évaluons ici.

Compte-tenu du contexte scolaire, le cadre de ces interventions doit être souple et facilement adaptable aux besoins des élèves et de l'enseignant, ainsi qu'à la demande de l'établissement. De nombreuses configurations sont envisageables ; les pratiques de pleine présence peuvent se faire au cours d'ateliers ponctuels ou bien au fil d'un programme spécifique qui s'étend sur six à dix semaines (selon le programme et l'âge des enfants), les exercices de méditation peuvent être menés par un intervenant extérieur ou bien par l'enseignant lui-même lorsqu'il a été formé à cette pratique (Siaud-Facchin, 2014).

« Il existe aujourd'hui un nombre croissant de travaux montrant l'intérêt de la pleine conscience auprès des enfants pour l'équilibre émotionnel, les capacités de résilience, la qualité des échanges familiaux et les capacités attentionnelles. » **(André, 2012)**

3.2. Les bienfaits de la méditation auprès des élèves

Dans le cadre scolaire, les apports de la présence attentive s'avèrent considérables (e.g., Chadwick & Gelbar, 2016 ; Shapiro et al., 2015 ; Wisner, Jones, & Gwin, 2010, Shankland & Rosset, 2016). On constate en particulier :

- Une amélioration du bien-être des enfants et des adolescents (e.g., Erwin & Robinson, 2016 ; Waters et al., 2015) qui est l'un des principaux effets de cette pratique à l'école.
- Une diminution du stress, de l'anxiété et des symptômes dépressifs (Barriault, 2016 ; Martin-Krumm et al., 2019).
- Une amélioration des capacités d'attention et de concentration et une diminution de la dispersion mentale (e.g., Flook et al., 2015 ; Schonert-Reichl et al., 2015 ; Zenner et al., 2014 ; Blak & Fernando, 2014).
- Un développement des fonctions exécutives du cerveau (Parker, Kupersmidt, Mathis, Scull, & Sims, 2014) dont la flexibilité cognitive (Moore & Malinowski, 2009).
- Une meilleure régulation des émotions (Flook et al., 2015 ; Schonert-Reichl et al., 2015 ; Felver et al., 2016) ainsi qu'un apaisement émotionnel.
- Un meilleur contrôle cognitif (Mendelson et al., 2010), moins de ruminations mentales et un niveau inférieur à la moyenne de pensées d'autodénigrements et de jugements.
- Une diminution de l'impulsivité (Van der Oord, 2012) et de l'agressivité (Yoo, Yang-Gyeong, et al., 2014) constatée aussi bien en classe qu'en cours de récréation.
- Une amélioration des compétences sociales (Flook et al., 2015 ; Felver, 2016) telles que l'empathie (Wachs & Cordova, 2007) qui favorisent le vivre-ensemble.
- Une amélioration du sommeil (Bei et al., 2013), essentiel pour les apprentissages et pour la mémorisation de ce qui a été appris au cours de la journée.
- Une plus grande motivation pour les apprentissages marqué par un plaisir d'apprendre et curiosité éveillée, qui se manifeste par leur engagement en classe (Felver et al., 2016).

Dans l'ensemble, les méta-analyses (e.g., Zenner, Herrnleben-Kurz & Walach, 2014 ; Zoogman et al., 2015) montrent des effets significatifs sur l'attention, le stress et la résilience. Ces interventions augmentent le bien-être et l'engagement scolaire (e.g., Rascle & Bergugnat, 2016 ; Seligman, Gillham, Reivich & Linkins, 2009), qui soutiennent la réussite académique pouvant mener à un meilleur futur (e.g., Goyette, 2018). D'ailleurs, on observe une hausse des résultats chez les élèves méditants dès quelques semaines de pratique (e.g., Lyons & DeLange, 2016). De plus, une pratique régulière prédispose l'ensemble du groupe classe aux conditions optimales pour les apprentissages, et cela d'autant plus si l'enseignant est lui-même formé (Meiklejohn et al., 2012).

3.3. Introduire la présence attentive à l'école : quels enjeux ?

Bien qu'à ce jour la présence attentive ne fait pas partie intégrante du programme scolaire, son utilisation dans les classes ne cesse de croître (Garrison Institute, 2005 ; Jennings, 2008, traduit de Waters, 2015), ce qui nous invite à réfléchir aux enjeux que soulève l'introduction d'une telle pratique en milieu scolaire.

Premièrement, il nous semble important de préciser que la mise en place d'un programme de méditation de pleine présence au sein d'une classe ne peut en aucun cas être imposée et, idéalement, la demande émane des enseignants, du chef d'établissement ou du corps éducatif. La motivation des adultes à l'origine du projet est essentielle car l'introduction de ce type de pratique à l'école n'est pas évidente ; généralement elle invite à des changements éducatifs pouvant susciter une remise en question de nos façons de faire habituelles. En effet, l'usage de la méditation en classe requiert de l'enseignant *« une nouvelle façon d'être avec ses élèves »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 201). Celui-ci est davantage dans une posture d'égal à égal vis-à-vis de ses élèves puisque, comme eux, il prend part aux exercices proposés par l'instructeur.

Intégrer une pratique régulière de méditation dans les classes soulève également une réflexion profonde concernant la démarche éducative que nous souhaitons pour nos enfants. C'est, avant tout, placer la question du bien-être des élèves au cœur du projet d'établissement. C'est aussi redonner au corps toute sa place et aux émotions leur importance, pour que nos enfants soient davantage en harmonie avec eux-mêmes, avec les autres. C'est aussi une façon d'entraîner nos enfants *« à la conscience d'être plutôt que les pousser dans le culte du faire »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 83). Enfin, cela permet de les ouvrir à des valeurs fondamentales, souvent oubliées, qui fondent la pratique de pleine conscience ; le respect, la bienveillance, la gratitude, la générosité, la compassion, la curiosité, la coopération, le partage, etc.

Deuxièmement, d'un point de vue plus concret, l'introduction de la présence attentive à l'école se heurte à plusieurs défis liés à la réalité du contexte scolaire. Elle ne nécessite aucun poste supplémentaire à condition de former le corps enseignant qui doit être convaincu des bienfaits de cet outil, motivé pour le pratiquer personnellement et pour l'insérer dans sa classe, sur temps de cours. De plus, elle requière l'implication des parents afin d'assurer une continuité. À ce sujet, les études révèlent que, plus les parents sont impliqués, plus grands sont les bénéfices pour leurs enfants, car souvent ils les encouragent dans cette voie en leur offrant la possibilité de méditer à la maison lorsqu'ils en éprouvent le besoin. Toutefois, nous remarquons encore de nombreuses résistances de la part des adultes au sujet de ce type de pratique, nous savons bien que les représentations sociales n'évoluent que très lentement.

Enfin, le troisième enjeu concerne les contraintes qui sont liées au temps et aux moyens. L'introduction d'une telle pratique au sein même du temps scolaire nécessite, dans un premier temps, un léger aménagement de l'emploi du temps. Souvent l'enseignant intègre rapidement cet outil dans ses enseignements et le propose de façon spontanée lorsqu'il sent un besoin ou perçoit une demande de ses élèves. Par ailleurs, une aide financière est nécessaire pour former l'enseignant à la pratique de pleine présence ainsi qu'à un programme de méditation dédié au milieu scolaire et adapté aux enfants.

L'intégration de programmes de méditation de pleine présence dans nos écoles françaises semble difficile encore aujourd'hui, et cela freine les enseignants qui souhaiteraient s'investir dans ce type de pratique (Dubarle et al., 2019). D'ailleurs, le manque de formation du corps enseignant est un frein majeur étant donné que les interventions de professionnels extérieurs, quand elles ne sont pas bénévoles, sont relativement coûteuses pour les établissements.

Malgré ces obstacles, l'école semble être un lieu privilégié pour cultiver ce type de pratique. Pourquoi ? Tout simplement parce que les enfants y passent la grande majorité de leur temps, parce qu'ils y réalisent les apprentissages clés de leur vie et apprennent à se découvrir vraiment. Qui plus est, l'école est une façon de toucher tous les enfants. Selon Jeanne Siaud-Facchin (psychologue reconnue en France dans le domaine de la méditation de pleine conscience), *« l'introduction de la méditation à l'école devrait être inscrite au programme de l'Éducation nationale, c'est de l'éducation préventive qui ne nécessite aucun moyen ni aucun poste supplémentaire et qui permettrait d'enrayer tellement de difficultés scolaires »*[5].

Par ailleurs, la pratique de la présence attentive à l'école rejoint le nouveau paradigme de l'éducation qui considère l'apprentissage comme un processus global permettant d'éduquer les élèves au niveau académique, émotionnel, social, éthique et spirituel (Clonan et al., 2004, cités par Waters, 2015). Ainsi, au regard des recherches scientifiques et des témoignages toujours plus nombreux qui révèlent l'impact positif de ces pratiques, nous pouvons affirmer que ces changements de fond méritent de retenir notre attention.

> « Dans un contexte de crise généralisée de l'attention, où l'attention profonde est remplacée par une attention effervescente qui nuit à la transmission des savoirs, les défis pédagogiques et le malaise des enseignants s'amplifient, alors même que l'Éducation nationale officialise une nouvelle mission : apprendre à écouter en plus de lire, écrire et compter. »
>
> **(Site Initiative Mindfulness France – Éducation[6])**

3.4. Un état des lieux en France

Actuellement en France, nous comptons trois programmes de pleine présence à destination des enfants et des adolescents et adaptés au milieu scolaire (cf. tableau 2).

Le programme *Mindful Up* de Jeanne Siaud-Facchin est spécifiquement français, tandis que le programme *L'attention, ça marche* d'Éline Snel nous vient des Pays-Bas. Le programme P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention et Concentration dans l'Enseignement), quant à lui, a été créé en France puis s'est développé dans d'autres pays francophones comme la Belgique, la Suisse, et le Québec.

---

[5] Repéré à l'URL : https://www.letemps.ch/economie/lecole-mediter-mieux-apprendre

[6] Repéré à l'URL : http://www.initiativemindfulnessfrance.com/education.html

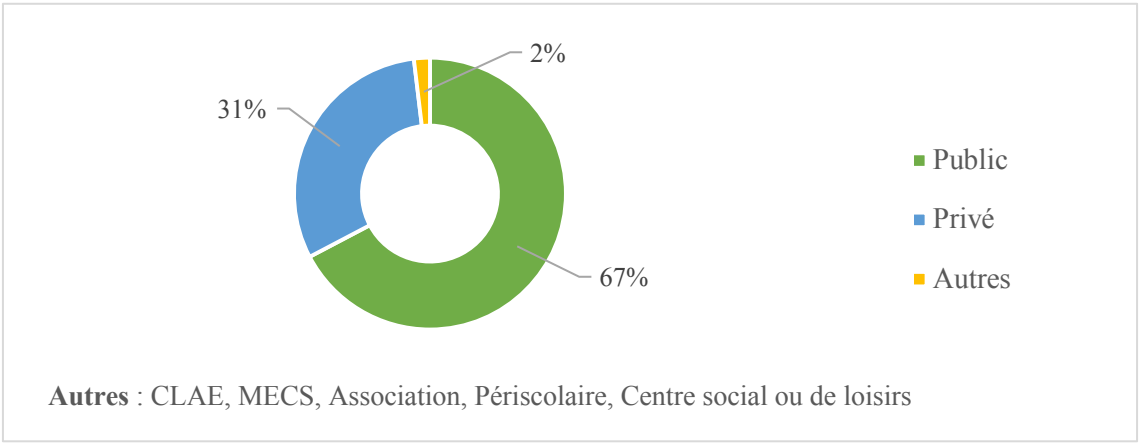
Tableau 2 *– Les trois programmes phares en France*

Programme	Mindful Up	L'attention, ça marche	P.E.A.C.E.®
Organisme	Cogito'Z	Academy for Mindful Teaching	Association Méditation dans l'Enseignement
Fondatrice	Jeanne Siaud-Facchin *Psychologue*	Éline Snel *Psychothérapeute*	Candice Marro *Psychothérapeute*
Livre de référence	« Tout est là, juste là » Odile Jacob (2014)	« Calme et attentif comme une grenouille » Les Arènes (2012)	« La méditation avec les enfants, ça marche ! » Le Courier du Livre (2018)
Modalités	Une séance par semaine Durée variant d'une heure à 1h30 selon l'âge des enfants Pendant 6 à 8 semaines	Une séance par semaine Durée variant de 30 min à 1h selon l'âge des enfants Pendant 8 à 10 semaines	Deux séances par semaine Durée de 15 à 20 minutes Pendant 10 semaines
Âge	De 7 à 17 ans	De 4 à 19 ans	De la maternelle au post-bac

Depuis 2015, en France, tout programme confondu, ce sont un peu plus de 22 mille élèves qui ont bénéficié d'un programme de pleine présence, au sein de 425 établissements scolaires. Cette récente actualisation de l'enquête Initiative Mindfulness France révèle que la pratique de pleine présence dans les écoles prend une ampleur considérable au niveau national.

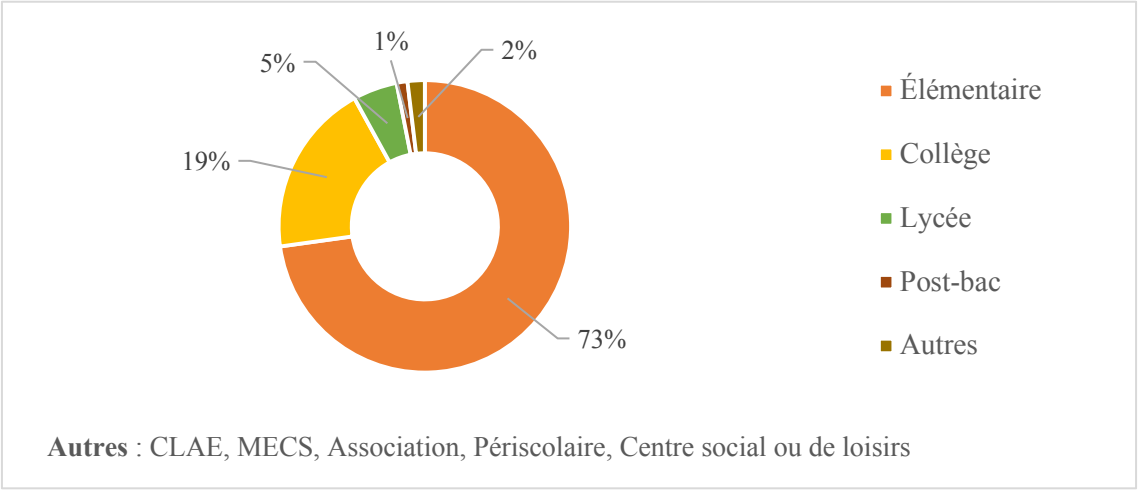
Les graphiques ci-dessous (cf. graphiques 1 à 3) montrent la répartition des interventions en fonction du secteur d'intervention, du niveau de classe et du programme de pleine présence proposé. Les statistiques englobent les quatre dernières années scolaires, depuis septembre 2015 jusqu'au mois de juin 2019.

Graphique 1 *- Répartition des interventions en fonction du secteur d'intervention*



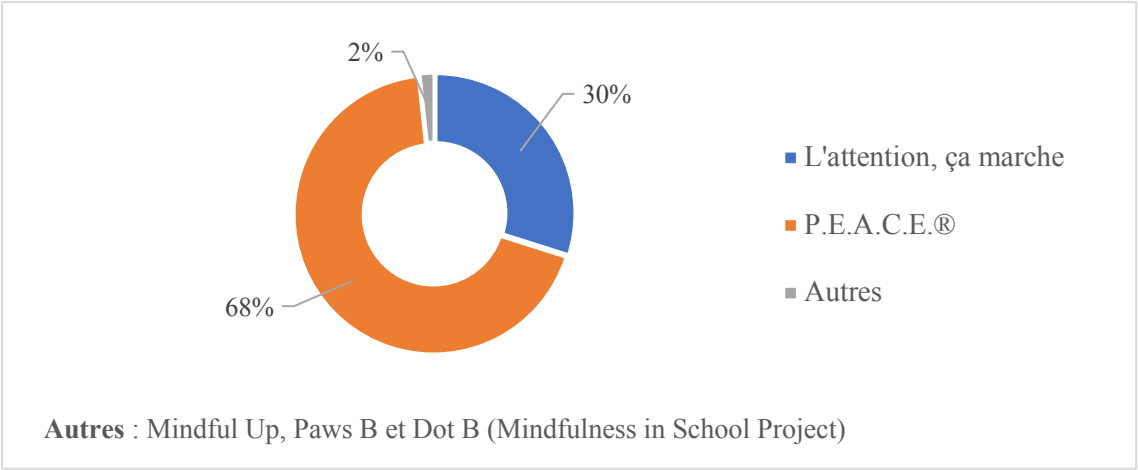
Autres : CLAE, MECS, Association, Périscolaire, Centre social ou de loisirs

Graphique 2 *- Répartition des interventions en fonction du niveau de classe*



Autres : CLAE, MECS, Association, Périscolaire, Centre social ou de loisirs

Graphique 3 *- Répartition des interventions en fonction du programme proposé*



Autres : Mindful Up, Paws B et Dot B (Mindfulness in School Project)

Ces dernières années, nous constatons que la présence attentive prend de l'ampleur dans le milieu scolaire français et dans les pays voisins. Apparemment *« ces développements rapides sont liés à la perception des bienfaits tangibles pour les élèves comme pour les enseignants, dont certains commencent à être évalués scientifiquement »* (Rapport Initiative Mindfulness France, 2017, p. 20).

En proposant cette pratique aux enseignants dès leur formation initiale, les Pays-Bas sont les pionniers européens en la matière. Le Royaume-Uni est également bien avancé ; en 2015 le programme *Mindfulness for Schools* a reçu par l'État un fonds de plus d'un million de dollars dans le but de former davantage d'enseignants et de personnel pédagogique et, plus récemment, une étude pilote avec 370 écoles a été lancée avec, pour objectif, de soutenir la santé mentale dès le plus jeune âge. Notons que d'autres pays européens conduisent des expérimentations en lien avec la recherche, comme l'Allemagne, la Belgique et la Suisse.

À l'international, de nombreux programmes de pleine présence en milieu scolaire ont été développé, surtout dans les pays occidentaux (e.g., Waters, 2015 ; Shankland & Rosset, 2016).

Tableau 3 *– Programmes de présence attentive en milieu scolaire à l'étranger*

Pays-Bas	Mindfulness Matters (Snel, 2013, 2015)
Angleterre	Mindfulness in Schools Project a développé un programme intitulé .b pour Stop, Breath and Be (Burnett, Kuyken et al., 2013)
États-Unis	MindUp (Maloney, Lawlor, Schonert-Reichl, & Whitehead, 2016)
	Inner Kids (Greenland, 2010)
	Learning to BREATHE (Broderick, Metz et al., 2013)
	The Still Quiet Place (Saltzman, 2014)

La forme diffère d'un programme à l'autre mais le contenu est globalement assez proche (Malboeuf-Hurtubise, Taylor, Lefrançois, Essopos & Lacourse, 2017, cités par Dubarle, 2019). Ces programmes mettent en avant l'apprentissage de la respiration avec des exercices basés sur le souffle, ils proposent des moments d'introspection pour aider les enfants à se recentrer et également des pratiques collectives pour développer la compassion et la qualité d'écoute.

4. L'Association Méditation dans l'Enseignement

Fondée par Candice Marro, l'A.M.E. conçoit, met en place et diffuse des programmes de pleine présence dans les établissements scolaires, de la maternelle à l'enseignement supérieur. Depuis sa création, l'objectif de l'association est de former des intervenants extérieurs mais aussi, et surtout, les enseignants et le personnel pédagogique, afin qu'ils puissent animer des séances dites de pleine conscience. Grâce à des protocoles simples et innovants, l'adulte est désormais en capacité de proposer aux élèves des temps de retour au calme. Il peut également encourager le développement des compétences pro-sociales, apprendre aux élèves à entraîner leur attention, à mieux gérer leurs émotions ainsi que le stress lié au contexte d'apprentissage.

L'association relève d'un comité d'experts nationaux (Initiative Mindfulness France) dont l'intention est de sensibiliser les pouvoirs publics aux bienfaits que procure la pleine conscience dans différents domaines, dont l'éducation. L'association est parrainée par Christophe André, Ilios Kotsou, Matthieu Ricard, et bien d'autres.

A.M.E. Association Méditation dans l'Enseignement

4.1. Le programme P.E.A.C.E.®

Par le biais de son programme P.E.A.C.E.® (Présence, Ecoute, Attention et Concentration dans l'Enseignement), l'association aspire à développer l'attention, les compétences liées aux apprentissages, la bienveillance, le bien-être, le respect et la citoyenneté, dès le plus jeune âge, au sein même du temps scolaire. Ce programme permet, entre autres, une amélioration des capacités attentionnelles, de régulation du stress et des émotions, et une plus grande confiance en soi. Il permet également le développement des compétences psychosociales qui favorisent le bien-être individuel et un climat de classe serein.

Les approches pratiquées sont essentiellement la pleine conscience, avec aussi des pratiques corporelles inspirées du yoga et du qi gong, quelques exercices issus du Brain Gym® ainsi que des apports incluant psychologie, intelligence émotionnelle et liens corps-mental.

Ce programme de pleine présence présente un double objectif auprès des élèves ; les inviter, d'une part, à évoluer dans leur rapport au corps, à soi, aux autres et au monde, et, d'autre part, les accompagner dans le développement de compétences utiles pour les apprentissages (cf. tableau 4).

Tableau 4 *– Les bienfaits attendus du programme P.E.A.C.E.®*

Rapport au corps	Sommeil, bien-être, proprioception
Rapport à soi	Confiance en soi, régulation des émotions, réduction du stress et de l'impulsivité, capacités de résilience
Rapport aux autres	Empathie, écoute, respect, bienveillance, altruisme, coopération, capacité de résolution de conflits, gratitude
Rapport au monde	Ouverture d'esprit, curiosité, tolérance, capacité d'adaptation, flexibilité
Compétences pour les apprentissages	Concentration, capacités attentionnelles, mémoire, motivation, créativité

Depuis sa création en 2015, l'association a formé plus de 700 instructeurs au programme P.E.A.C.E.® qui sont intervenus dans près de 300 établissements scolaires en France, touchant ainsi plus de douze mille élèves, de la maternelle au post-bac.

4.2. Déroulé et contenu du programme P.E.A.C.E.®

Ce programme de pleine présence comprend deux séances de méditation hebdomadaires d'une quinzaine de minutes et s'étend sur dix semaines (pour le déroulé d'une séance, aller voir l'annexe n°7). Chaque semaine, un thème différent est proposé (cf. tableau 5).

Tableau 5 *– Déroulé du programme P.E.A.C.E.®*

Semaine 1	Développer l'attention au corps et au souffle
Semaine 2	Approfondir le ressenti corps-souffle
Semaine 3	Renforcer l'ancrage, l'équilibre et la vitalité
Semaine 4	Exercer les capacités de concentration
Semaine 5	Prendre conscience des émotions
Semaine 6	Apprendre à faire face au stress et aux émotions
Semaine 7	Développer la confiance en soi
Semaine 8	Cultiver l'écoute, la bienveillance et l'altruisme
Semaine 9	S'ouvrir à la présence au cœur
Semaine 10	Partager et transmettre

Le programme P.E.A.C.E.® a été conçu de telle sorte qu'il offre d'abord à l'élève, au cours des sept premières semaines, la possibilité de se recentrer, de se connecter à son intériorité, d'apprendre à mieux se connaître et à s'apprivoiser. Puis, lors des trois dernières semaines, lorsque l'élève est davantage en lien avec lui-même et conscient de ses ressources, il est invité à s'ouvrir aux autres et au monde. Les dix semaines du programme suivent ainsi une trame qui part de l'intérieur vers l'extérieur comme c'est le cas pour tout changement (André, et al., 2015).

Chaque séance du programme aborde un thème différent mais elle suit toujours la même trame : la séance débute par un rituel d'ouverture et se termine par un rituel de fin (les rituels sont les mêmes tout au long du programme et cela permet de poser le cadre des séances de méditation pour offrir un repère aux élèves). Le corps de séance, d'une dizaine de minutes, est différent à chaque fois et suit une intention bien particulière qui est expliquée aux élèves avant de commencer la séance. À la fin de la séance, un retour d'expérience est généralement proposé.

Le programme P.E.A.C.E.® offre une grande souplesse aux instructeurs dans la mise en place et dans l'animation des séances, afin que ces derniers soient en mesure de s'adapter à l'âge et aux besoins des élèves ainsi qu'aux attentes de l'enseignant. Les interventions se font toujours dans le respect de la charte éthique et selon les fondements de la pleine conscience. Cette flexibilité est une des forces de ce programme et explique, selon nous, en partie pourquoi celui-ci est le plus reconnu dans le milieu scolaire français aujourd'hui.

4.3. Liens avec les programmes scolaires

Le programme P.E.A.C.E.® a été conçu pour encourager la citoyenneté et pour favoriser l'acquisition de certaines compétences préconisées dans les textes officiels.

Bulletin Officiel de l'Éducation nationale de 2015 pour les cycles 2-3-4

Enseignement Moral et Civique : identifier et exprimer ses émotions et ses sentiments en les régulant ; s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie ; se sentir membre d'une collectivité ; différencier son intérêt particulier de l'intérêt général ; prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement et développer une conscience citoyenne, sociale et écologique.

Éducation Physique et Sportive : développer sa motricité et construire un langage du corps ; accepter et prendre en considération toutes les différences interindividuelles au sein d'un groupe ; apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière.

Arts Plastiques et Éducation Musicale : formuler ses émotions, entendre et respecter celles des autres.

Socle commun de compétences de 2016

Domaine 1 - Penser et communiquer : L'élève s'exprime par des activités physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps. Il apprend ainsi le contrôle et la maîtrise de soi.

Domaine 2 - Méthodes et outils pour apprendre : Pour acquérir des connaissances et des compétences, l'élève met en œuvre les capacités essentielles que sont l'attention, la mémorisation, la mobilisation de ressources, la concentration, l'aptitude à l'échange et au questionnement, le respect des consignes, la gestion de l'effort.

Domaine 3 - Formation de la personne et du citoyen : L'élève exprime ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis. Il exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser. L'élève apprend à résoudre les conflits sans agressivité, à éviter le recours à la violence grâce à sa maîtrise de moyens d'expression, de communication et d'argumentation. Il respecte les opinions et la liberté d'autrui, identifie et rejette toute forme d'intimidation ou d'emprise. Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance.

Priorités nationales et académiques de 2017-2018

171D et 172C : Enseignement moral et civique.

171H et 172H : Prévention de la violence (climat scolaire, gestion de classe).

172K : Prévention et lutte contre le décrochage scolaire.

Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation

P3 : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

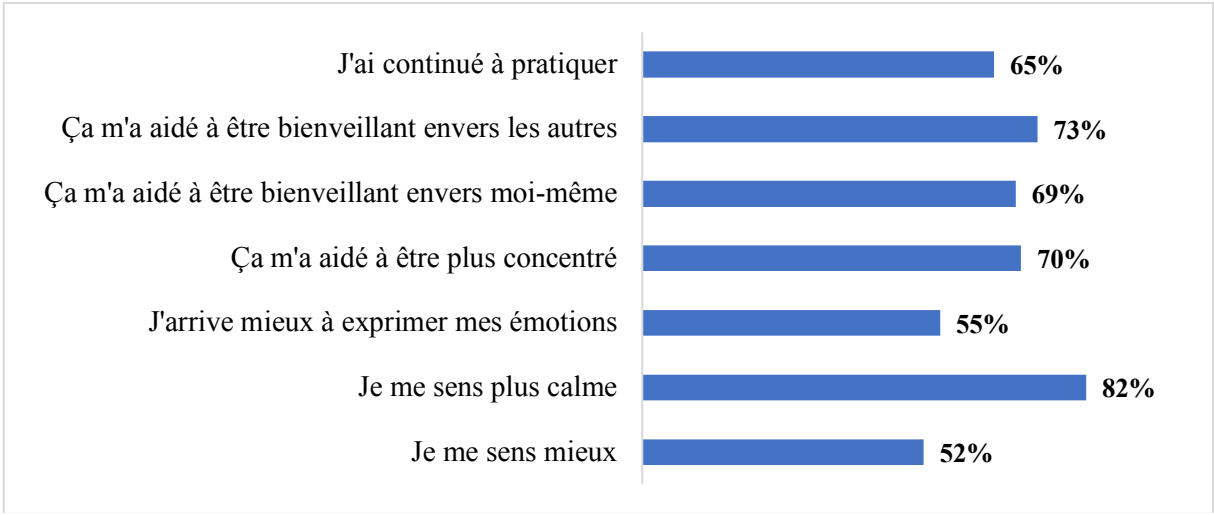
P4 : Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves.

4.4. Une étude pilote

En France, plusieurs programmes de présence attentive en milieu scolaire ont été élaborés ces dernières années mais leur efficacité n'a pas encore été prouvée (e.g., Siaud-Facchin, 2014). À l'heure actuelle, deux études nationales cherchent à valider scientifiquement ces programmes (Rapport IMF, 2017) ; une étude nationale réalisée sur le programme *L'Attention, ça marche* est menée par le laboratoire Inserm U 897 Épidémiologie et Biostatistique de l'Université de Bordeaux pour mesurer les effets de la pleine conscience sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves en école élémentaire. Une autre étude est menée par l'Université de Savoie dans les Hauts-de-France, auprès des élèves de primaire, au sein de sept établissements scolaires.

Le programme P.E.A.C.E.® quant à lui, n'a pas encore fait l'objet d'évaluation scientifique, d'où l'intérêt de notre recherche qui s'inscrit dans la logique du développement de l'association, que nous détaillons à présent.

L'Association Méditation dans l'Enseignement a vu le jour en 2015 avec la mise au point du programme P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention, Concentration dans l'Enseignement). Depuis, elle ne cesse de grandir, et se développe dans de nombreuses villes en France ainsi que dans plusieurs pays francophones (Belgique, Suisse, Canada). De plus en plus d'instructeurs viennent se former à ce programme et, parmi eux, on compte un grand nombre d'enseignants. Les établissements scolaires, tant publics que privés, s'ouvrent peu à peu à cette pratique et les demandes d'interventions fleurissent dans de nombreuses académies. C'est à la fois dans ce contexte de développement et dans un souci d'amélioration continue que l'A.M.E. a souhaité évaluer scientifiquement son programme de pleine présence.



Graphique 4 *– Résultats de la première enquête qualitative menée par l'A.M.E. (2016-2017) portant sur 10 classes de CM2*

Conclusion de la partie théorique

Pour conclure cette partie théorique et avant de proposer la problématique et les hypothèses, nous souhaitons introduire les variables étudiées dans cette recherche au regard de ce qui a été développé dans les parties précédentes. Celles-ci concernent uniquement les élèves.

La première, qui s'intéresse à l'acceptation de soi et à la capacité à être en pleine conscience, s'avère incontournable *« pour comprendre les mécanismes d'action de ce type d'intervention »* (Theurel et al., p. 12). Elle permet d'évaluer *« différentes facettes de la pleine conscience telles que la conscience des expériences internes, les actions conscientes, l'acceptation, la capacité de non jugement des pensées ou émotions, l'ouverture aux expériences, l'inattention ou la conscience du moment présent »* (Theurel et al., 2018, p. 4).

La seconde variable, la satisfaction scolaire, nous a semblé pertinente en raison du contexte dans lequel s'inscrit notre expérimentation. Elle nous permet d'évaluer le ressenti et l'intérêt des élèves sur ce qui se passe à l'école, et d'investiguer leur bien-être à ce niveau.

La troisième variable étudiée est l'estime de soi. Même si cette variable semble plutôt stable dans le temps, il s'agit d'un levier majeur pour le bien-être. Nous nous sommes intéressés plus particulièrement à la compétence scolaire et à la valeur globale.

La quatrième variable est la régulation émotionnelle. À ce sujet, l'étude de Martin-Krumm, Fenouillet, Kern & Heutte (2014) montre que les émotions positives chutent de manière très significative dès la fin du primaire et que cet effet perdure au collège et au lycée. Les émotions négatives, quant à elles, augmentent significativement au cours de la scolarité. Cette recherche montre à quel point *« les enfants ont besoin d'apprendre à réguler leurs émotions »* (Martin-Krumm, 2018, p. 70) et que ce besoin est devenu un réel enjeu éducatif.

La cinquième variable étudiée porte sur les besoins psychologiques fondamentaux (besoin d'autonomie, besoin de compétence, besoin d'appartenance sociale) qui sont les *« déterminants du bien-être et de la motivation autodéterminée »* (Martin-Krumm, 2018, p. 141).

La sixième variable s'intéresse au climat scolaire, celui-ci *« est associé à une meilleure satisfaction de vie, à la fois chez l'enseignant et l'élève, à moins de stress et à de meilleurs résultats scolaires »* (Boniwell & Reynaud, 2018, p. 11). De plus, nous savons que *« la qualité de vie à l'école dépend de la qualité du climat scolaire »* (Rascle et Bergugnat, 2016, p. 5). Au-delà du climat de classe, cette variable s'intéresse surtout à la perception qu'a l'élève de sa relation avec son enseignant ou ses professeurs.

La septième variable étudiée s'intéresse aux compétences sociales qui *« correspondent à la capacité d'utiliser des comportements sociaux positifs tels que la coopération, le respect, ou l'altruisme, et à résoudre des conflits interpersonnels, ou à développer des relations sociales »* (Theurel et al., 2018, p. 4). Nous étudions en particulier cinq compétences sociales ; la capacité de résolution de conflit, la communication, la coopération, l'empathie et l'altruisme.

Enfin, la huitième variable étudiée s'intéresse au sentiment de proximité sociale des élèves, indispensable pour un mieux vivre-ensemble.

Le tableau ci-dessous rassemble les huit variables que nous étudions dans l'expérimentation menée auprès des élèves (cf. tableau 6). Ces différentes variables nous permettent d'explorer en partie le niveau de bien-être individuel et collectif.

Tableau 6 *– Résumé des variables étudiées*

1	Acceptation de soi et pleine conscience	
2	Satisfaction scolaire	**Bien-être individuel**
3	Estime de soi	
4	Régulation émotionnelle	
5	Besoins psychologiques fondamentaux	
6	Climat de classe	**Bien-être collectif**
7	Compétences sociales	
8	Proximité sociale	

Pour les enseignants, nous évaluons une variable en particulier, il s'agit de la capacité à être en pleine conscience. L'autre partie du questionnaire s'intéresse à leurs attentes avant le début du programme, à leur ressenti pendant les interventions ainsi qu'aux changements observés à l'issue des dix semaines. Nous détaillerons cela dans la partie pratique.

Problématique et hypothèses

Depuis quelques années, la prise en compte du bien-être global à l'école est désormais un axe incontournable dans les directives de l'Éducation nationale. Pourtant, sur le terrain, force est de constater que peu d'interventions sont réellement mises en place par les acteurs éducatifs dû, entre autres, à un manque de temps, de formation et de moyens. Dès lors, nous présumons que les programmes basés sur la méditation de pleine conscience à destination des élèves et des enseignants, conçus spécifiquement pour le milieu scolaire, sont de potentielles solutions pour favoriser le bien-être individuel et collectif à l'école.

Ce type de programme permettrait également de répondre aux problématiques éducatives : dispersion de l'attention, décrochage scolaire, stress, anxiété et souffrance psychologique chez les jeunes, harcèlement scolaire, épuisement professionnel des enseignants, etc.

Notons que, dans le monde anglo-saxon, les récentes recherches ont prouvé l'efficacité de la présence attentive en milieu scolaire. À ce jour, en France, aucune étude scientifique de ce type n'a fait l'objet d'une publication.

Notre étude pilote cherche à mesurer l'impact d'un programme de présence attentive adapté au milieu scolaire ; l'objectif est de repérer et d'analyser la présence d'éventuels changements liés à l'action du programme P.E.A.C.E.® afin d'observer si ce programme a un impact positif sur le bien-être des élèves et des enseignants ainsi que sur le vivre-ensemble au sein de la classe.

Nous supposons ainsi que **le programme P.E.A.C.E.® permet une amélioration globale du niveau de bien-être et du vivre-ensemble au sein de la classe.**

Pour chaque variable étudiée, nous nous intéressons à l'impact du programme P.E.A.C.E.® en fonction de l'âge des élèves dans le but de comprendre à quelle période du développement cela est le plus profitable. Pour cet effet selon l'âge, nous ne pouvons pas poser d'hypothèse spécifique, c'est pourquoi nous procédons à une analyse du modérateur « niveau de classe ».

Nous présumons plusieurs effets liés à l'action du programme P.E.A.C.E.® :

1 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'acceptation de soi et la présence attentive :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure acceptation de soi et une meilleure capacité à être en pleine conscience qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure acceptation de soi et une meilleure capacité à être en pleine conscience que les élèves du groupe contrôle.

2 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la satisfaction scolaire :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure satisfaction scolaire qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure satisfaction scolaire que les élèves du groupe contrôle.

3 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'estime de soi :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure estime de soi qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure estime de soi que les élèves du groupe contrôle.

4 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la régulation émotionnelle :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure régulation émotionnelle qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure régulation émotionnelle que les élèves du groupe contrôle.

5 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur les besoins psychologiques fondamentaux :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est plus élevée chez les élèves du groupe expérimental qu'avant le début du programme.
- La satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est plus élevée chez les élèves du groupe expérimental que chez les élèves du groupe contrôle.

6 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur le climat de classe :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure relation avec leur enseignants ou leurs professeurs qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une meilleure relation avec leur enseignants ou leurs professeurs que les élèves du groupe contrôle.

7 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur les compétences sociales :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont de meilleures compétences sociales qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont de meilleures compétences sociales que les élèves du groupe contrôle.

8 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la proximité sociale :

À l'issue des dix semaines d'interventions :

- Les élèves du groupe expérimental ont une plus grande proximité sociale qu'avant le début du programme.
- Les élèves du groupe expérimental ont une plus grande proximité sociale que les élèves du groupe contrôle.

En ce qui concerne les enseignants, nous présumons également plusieurs effets liés à l'action du programme P.E.A.C.E.® :

9 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la capacité à être en pleine présence :

À l'issue des dix semaines d'interventions, les enseignants du groupe expérimental ont une capacité à être en pleine conscience supérieure à celle de la population générale.

10 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la posture d'enseignant :

À l'issue des dix semaines d'interventions, les enseignants du groupe expérimental remarquent une évolution dans leur posture professionnelle.

11 – Un effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'enseignant en tant que personne :

À l'issue des dix semaines d'interventions, les enseignants du groupe expérimental observent des changements dans leur vie personnelle.

PARTIE PRATIQUE

1. Description du protocole de recherche

Le programme P.E.A.C.E.®, initialement pensé pour les élèves, requière aussi l'implication de l'enseignant. En effet, celle-ci est essentielle pour le bon déroulement des interventions, et l'enseignant prend part à chacune des séances proposées au sein de sa classe. Pour cette raison et afin de croiser les regards, nous avons choisi de réaliser une double enquête ; une étude quantitative auprès des élèves ainsi qu'une étude qualitative auprès des enseignants.

Notre objectif étant de mesurer l'impact de ce programme de pleine présence, il nous a semblé pertinent de construire notre protocole sur le mode test-retest, en proposant aux élèves le même questionnaire avant le programme de pleine présence qu'à l'issue de celui-ci. En ce qui concerne les enseignants, seul un questionnaire en fin de programme leur a été proposé. Enfin, pour limiter les biais, nous avons choisi d'avoir au moins une classe témoin pour chaque cycle (une classe témoin au primaire, deux au collège et une au lycée).

2. Échantillon

Notre échantillon comprend quatre établissements scolaires publics, situés en zone REP (Réseau d'Éducation Prioritaire), dans le 19e arrondissement de Paris.

À l'origine, notre échantillon comprenait dix classes participantes et quatre classes témoins. Cependant, face aux difficultés de compréhension de certains élèves, nous avons retiré la classe de CE2. Nous avons également exclu une classe de 1ère en raison d'un fort taux d'absentéisme.

***Tableau 7** – Échantillon final de l'étude*

Établissements scolaires	**Classes participantes**	**Classes témoins**
École élémentaire Cheminets	1 classes de CM2	1 classe témoin de CM1
Collège Georges Brassens	2 classes : 6ème et 5ème	1 classe témoin de 5ème
Collège Georges Méliès	3 classes de 6ème	1 classe témoin de 6ème
Lycée professionnel d'Alembert	2 classes : 2nde et Terminale	1 classe témoin de 1ère

Voici le nombre de questionnaires recueillis :

- Avant le début du programme (t1) : 308 questionnaires élèves
- À l'issue de celui-ci (t2) : 266 questionnaires élèves et 11 questionnaires enseignants

Notre échantillon comprend **232 élèves**, allant du CM1 à la Terminale, et **11 enseignants**.

	Primaire		Collège		Lycée			Total
Niveau de classe	**CM1**	**CM2**	**6e**	**5e**	**2nde**	**1ère**	**Tale**	
Groupe expérimental	0	18	87	22	21	0	10	**158**
Groupe contrôle	17	0	19	24	0	14	0	**74**

Tableau 8 *– Répartition de l'échantillon en fonction du niveau de classe*

	Filles	**Garçons**	**Total**
Groupe expérimental	89	69	**158**
Groupe contrôle	42	32	**74**
Total	131	101	**232**

Tableau 9 *– Répartition de l'échantillon en fonction du genre*

Critères de sélection

- **Critères d'inclusion**

L'élève est scolarisé dans l'un des quatre établissements scolaires mentionnés ci-dessus.

Le consentement libre et éclairé de l'élève, de ses parents et de l'établissement a été obtenu au préalable, avant le début de la recherche.

L'élève a bénéficié des dix semaines du programme P.E.A.C.E.® et a passé dans de bonnes conditions les deux questionnaires (correspondant aux deux phases d'évaluation).

- **Critères d'exclusion**

L'élève a été absent lors d'une passation et n'a pas pu répondre à l'un des questionnaires.

L'élève a rencontré des difficultés lors de la passation ne lui permettant pas de répondre au questionnaire authentiquement et avec précision.

Le questionnaire est incomplet (réponse partielle ou question sans réponse).

3. Outils de mesure

D'une part, les enseignants des classes participantes ont été sollicités pour répondre à un questionnaire qualitatif en ligne comprenant des questions ouvertes et fermées, ainsi que l'inventaire de pleine conscience de Freiburg (cf. annexe n°3). L'objectif de ce questionnaire est de recueillir leurs impressions et leurs remarques à l'issue des dix semaines du programme.

D'autre part, un questionnaire a été administré aux élèves des deux groupes (cf. annexe n°2). Ce questionnaire, élaboré par l'équipe de recherche, a l'intention de mesurer les effets du programme P.E.A.C.E.® et regroupe plusieurs échelles permettant d'évaluer à la fois le bien-être des élèves et le vivre-ensemble, en incluant les variables suivantes : acceptation de soi et pleine conscience, satisfaction scolaire, estime de soi, régulation émotionnelle, besoins psychologiques fondamentaux, climat de classe, compétences sociales et proximité sociale.

Les échelles ont été choisies au regard de la revue de la littérature sur les interventions de présence attentive en milieu scolaire. Les outils sélectionnés ont été validés en langue française. Le choix des échelles s'est fait en concertation avec le comité pédagogique de l'A.M.E. afin d'évaluer réellement les dimensions liées au programme P.E.A.C.E.® proposé dans les classes. Le questionnaire a été adapté en fonction de l'âge des élèves, nous avons donc proposé trois versions de celui-ci : pour les élèves de primaire, pour les collégiens et pour les lycéens.

3.1. Acceptation de soi et pleine conscience

Pour mesurer l'acceptation de soi et la capacité à être en pleine conscience des élèves, nous avons utilisé la version française de l'échelle CAMM (Mesure de pleine conscience pour l'enfant et l'adolescent) validée par Dion, Paquette, Daigneault, Godbout, et Hébert (2018). Cette échelle mesure les capacités de présence attentive chez les enfants et adolescents. Elle se compose de 10 items, avec une échelle de Likert allant de 0 (jamais vrai) à 4 (toujours vrai). Les scores totaux varient de 0 à 40 et les scores les plus élevés indiquent un plus haut degré d'acceptation de soi et de présence attentive.

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
.80	.72	.76

3.2. Satisfaction scolaire

Pour mesurer la satisfaction scolaire des élèves, nous avons utilisé l'échelle de satisfaction globale à l'école de Guimard, Bacro, et Florin (2012) qui comprend 5 items sur une échelle de Likert allant de 1 (absolument pas d'accord) à 7 (absolument d'accord).

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
.78	.81	.83

3.3. Estime de soi

Pour mesurer l'estime de soi des élèves, nous avons choisi de nous appuyer sur le S.P.P.A. (Self-Perception Profile for Adolescents) de Harter (2008) en optant pour deux sous-échelles évaluant la compétence scolaire et la valeur globale. Chaque sous-échelle comprend 5 items avec une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout comme moi) à 4 (vraiment comme moi).

La première sous-échelle, qui s'intéresse à la compétence scolaire, *« saisit la perception que l'adolescent a de sa compétence ou capacité pour la performance scolaire »* (Harter, 2008, p. 4). La seconde sous-échelle, celle de la valeur globale de soi, *« saisit combien l'adolescent s'apprécie en tant que personne, est heureux de la façon dont il mène sa vie, est généralement satisfait de ce qu'il est »* (Harter, 2008, p. 5).

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
α satisfaisant	.76	.78

3.3. Régulation émotionnelle

Pour mesurer la régulation émotionnelle des élèves, nous avons utilisé l'échelle PEC (Profil de Compétences Émotionnelles) de Brasseur et Mikolajczak (2012). Nous avons choisi 5 items parmi les 50 proposés qui concernent la régulation intrapersonnelle.

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
α allant de .60 à .83	.51	.58

3.4. Besoins psychologiques fondamentaux

Pour évaluer les besoins psychologiques fondamentaux des élèves (besoins d'autonomie, de compétence et de proximité sociale), nous nous sommes appuyés sur l'Échelle de mesure des Besoins Psychologiques Fondamentaux en Éducation Physique et Sportive de Tessier, Sarrazin, Chanal, Boiché, Chalabaev, et Trouilloud (2007) – document non publié à ce jour – qui se base sur l'échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif de Gillet, Rosnet, et Vallerand (2008). Cette échelle comprend 13 items avec une échelle de Likert allant de 1 (pas du tout d'accord) à 5 (très fortement en accord).

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
.80 pour l'autonomie .72 pour la compétence .83 pour l'appartenance sociale	.71 pour l'autonomie .81 pour la compétence .83 pour l'appartenance sociale	.79 pour l'autonomie .86 pour la compétence .85 pour l'appartenance sociale

3.5. Climat de classe

Pour évaluer la perception qu'ont les élèves du climat de classe, et plus spécifiquement la relation avec leur enseignants ou professeurs, nous nous sommes appuyés sur l'échelle climat tirée du TASCQ (Teacher As Social Context Questionnaire) de Belmont, Skinner, Wellborn, et Connell (1988) ainsi que sur la validation française de Tessier (2006).

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
.80	.86	.89

3.6. Compétences sociales

Pour mesurer les compétences sociales interpersonnelles des élèves, nous nous sommes appuyés sur l'échelle de compétences sociales de Fanchini (2016), en retenant l'étude de cinq compétences, à savoir la capacité de résolution de conflit, la communication, la coopération, l'empathie et l'altruisme.

Alpha de l'échelle	Alpha en t1	Alpha en t2
.682 (début d'année) .728 (fin d'année)	α très faible	α très faible

3.7. Proximité sociale

Pour mesurer la proximité sociale entre les élèves, nous nous sommes appuyés sur une échelle de proximité sociale de Aron, Aron E., & Smollan (1992). Nous avons choisi un item en particulier et nous en avons proposé une illustration sous forme de deux cercles plus ou moins proches. L'élève devait entourer l'une des quatre figures en fonction de s'il se sentait « pas du tout », « pas trop », « un peu » ou « très » proche des autres élèves de sa classe.

N.B. : pas d'alpha pour cette échelle, car nous n'avons utilisés qu'un seul item.

4. Procédure

Mise en place du protocole

La première prise de contact avec les chefs des établissements scolaires a été réalisée par Candice Marro, fondatrice et présidente de l'A.M.E., en lien avec Carole Gadet, chargée de la mission Intergénérationnel à l'Éducation nationale, au sein de l'académie de Paris.

Avant le début de la recherche, les enseignants concernés ont été sensibilisés à la pratique de la pleine présence, au cours d'une réunion. À cette occasion, le programme P.E.A.C.E.® et les modalités d'interventions leur ont été expliquées, et leurs questions ont pu être élucidées. En parallèle, l'équipe de recherche, composée de Rebecca Shankland et d'Ilios Kotsou, chercheurs reconnus dans le domaine de la pleine conscience, s'est chargée de la mise en forme du questionnaire.

Pour les élèves, l'évaluation s'est déroulée en deux temps et, pour les enseignants, seul un questionnaire en fin de programme leur a été proposé.

Phase 1	**Programme P.E.A.C.E.®**	**Phase 2**
Évaluation des élèves avant le début du programme P.E.A.C.E.®	2 interventions de 20 min chaque semaine Pendant 10 semaines	Évaluation des élèves et des enseignants à l'issue du programme P.E.A.C.E.®
Janvier 2018	Février-Mars-Avril 2018	Mai 2018

Présentation de la consigne

Consigne en phase 1 pour les classes participantes

« Bonjour à tous. Je m'appelle Clémence et je suis étudiante en psychologie. Je suis venue aujourd'hui vous faire passer un questionnaire en lien avec le programme de méditation que vous allez recevoir dès la semaine prochaine et qui durera dix semaines. Votre école participe à une recherche qui a pour but d'améliorer le programme P.E.A.C.E.® afin qu'il soit plus ajusté à vos besoins. Votre participation est précieuse, je vous demande de répondre à ce questionnaire le plus sérieusement possible. Ce questionnaire est anonyme, vous n'écrivez votre nom nul part, donc sentez-vous libre de répondre sincèrement aux questions posées. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, c'est ce que vous ressentez qui nous intéresse. Ce questionnaire est aussi confidentiel et sera utilisé uniquement dans le cadre de la recherche, seuls les chercheurs y auront accès, vos parents et vos professeurs ne pourrons pas avoir le voir. Quand vous aurez fini et avant de lever la main, vérifiez que vous avez bien répondu à chacune des questions. Je passerai vous voir pour vous attribuer un code. Une dernière chose très importante : vous êtes libres d'arrêter à n'importe quel moment de répondre au questionnaire, sans que cela n'ait aucune conséquence pour vous. Avant de commencer, avez-vous des questions ? »

Consigne en phase 2 pour les classes participantes

« Bonjour à tous. Je suis venue dans votre classe il y a quelques mois pour vous faire passer un questionnaire avant que vous ne commenciez la méditation. Maintenant que vous avez fini le programme P.E.A.C.E.® vous allez pouvoir répondre une deuxième fois à ce questionnaire. C'est exactement le même qu'avant et, peu importe ce que vous avez répondu la première fois, c'est ce que vous ressentez aujourd'hui qui nous intéresse. Il n'y a pas de bonnes réponses ni de mauvaises réponses, je vous invite à répondre très spontanément aux questions posées. Sinon ce questionnaire est anonyme et personne, hormis les chercheurs, n'y aura accès. Il est donc confidentiel et ne sera utilisé que dans le cadre de la recherche. Quand vous aurez fini, avant de lever la main, vérifiez que vous avez bien répondu à chaque des questions. Je passerai vous voir pour vous attribuer un code. Une dernière chose très importante : vous êtes libres d'arrêter à n'importe quel moment de répondre au questionnaire, sans que cela n'ait aucune conséquence pour vous. Est-ce que vous avez des questions avant de commencer ? »

La consigne pour les classes témoins est similaire, à l'exception du fait que nous expliquons qu'il est important pour la recherche d'avoir des classes « neutres » qui ne bénéficient pas de la méditation, mais qui pourront en bénéficier plus tard si elles le souhaitent.

5. Déontologie

Notre recherche a été pensée puis conduite dans le respect du Code de Déontologie des Psychologues (version actualisée de 2012). Concernant la partie théorique, notre démarche s'inscrit dans une réflexion qui se veut éthique. Quant à la partie pratique, notre action se centre sur le respect de la personne. Dans la partie qui suit, nous présentons thèmes par thèmes les principes déontologiques sur lesquels nous nous sommes appuyés.

La visée de notre recherche est de contribuer, autant que possible, à la prise en compte du bien-être au sein de la communauté éducative. En effet, *« la recherche en psychologie vise à acquérir des connaissances de portée générale et à contribuer si possible à l'amélioration de la condition humaine »* (article 44).

Construction de la recherche

Notre projet de recherche a été construit par étapes successives *; « le chercheur ne réalise une recherche qu'après avoir acquis une connaissance approfondie de la littérature scientifique existant à son sujet, formulé des hypothèses explicites et choisi une méthodologie permettant de les éprouver »* (article 45). En amont, nous avons réalisé une revue de la littérature approfondie afin de pouvoir bien délimiter le domaine étudié, puis nous avons rédigé la problématique et les hypothèses à partir de l'objectif de notre recherche. Enfin, nous avons choisi une méthodologie adaptée aux participants et conforme à ce que nous voulions étudier.

Information et consentement

L'information et la demande de consentement se sont faites à la fois auprès des élèves, de leurs parents et des établissements scolaires dans lesquels ils étaient scolarisés. Lors de la prise de contact, l'objectif de l'expérimentation et les modalités de nos interventions ont été explicitées par Candice Marro, présidente de l'A.M.E. et initiatrice de ce projet de recherche. Une convention écrite entre l'association et les chefs d'établissements a été signée dans laquelle est mentionnée le fait que nous participons à cette expérimentation dans le cadre de notre mémoire de recherche. D'autre part, les participants étant mineurs, une autorisation écrite des parents a été recueillie, conformément à l'article 49 ; *« lorsque les personnes ne sont pas en mesure d'exprimer un consentement libre et éclairé, le chercheur doit obtenir l'autorisation écrite d'une personne légalement autorisée à la donner ».*

Enfin, avant le début de chaque passation, nous avons rappelé aux élèves les raisons de notre venue et les modalités de la recherche. Nous nous assurions que chaque jeune était prêt à participer à l'expérimentation avant la distribution des questionnaires, puisque l'article 47 précise que *« préalablement à leur participation à la recherche, les personnes sollicitées doivent exprimer leur consentement libre et éclairé ».* Par ailleurs, nous avons informé les élèves de leur droit d'arrêter à tout moment ou de ne pas rendre leur questionnaire, et ce sans aucune sanction ou conséquence sur leur scolarité.

Confidentialité

La confidentialité est valable aussi bien dans la pratique clinique du psychologue que dans le cadre de la recherche en psychologie. À ce propos, l'article 50 nous rappelle qu'*« avant toute participation, le chercheur s'engage vis-à-vis du sujet à assurer la confidentialité des données recueillies ».* Il a été précisé aux élèves, aux parents ainsi qu'aux établissements scolaires que les données recueillies resteraient confidentielles. Pour assurer l'anonymat des élèves, un code leur a été attribué. Le questionnaire en ligne destiné aux enseignants était également anonyme.

Recueil des retours d'expériences

Dans un souci d'amélioration continue, nous avons proposé un questionnaire qualitatif à destination des enseignants des classes participantes afin de recueillir leurs impressions au sujet de nos interventions. Le psychologue-chercheur doit effectivement s'intéresser *« à la façon dont la recherche a été vécue* » (article 53). Ces retours d'expériences nous ont permis de perfectionner notre protocole de recherche que nous avons poursuivi cette année.

Restitution des résultats

La publication de la recherche sera accessible par toutes les parties prenantes de l'expérimentation dès le mois de juin. L'article 51 mentionne le fait que le chercheur se doit de proposer une restitution aux participants *; « le sujet participant à une recherche a le droit d'être informé des résultats de cette recherche, cette information lui est proposée par le chercheur ».*

Publication de la recherche

Si l'équipe de recherche envisage de publier un article scientifique, il a été convenu que nous serions associé à ce travail commun étant donné que nous y avons contribué en assurant la passation des questionnaires ainsi que l'encodement et l'analyse des données. L'article 54 précise justement que *« lorsque des chercheurs et/ou des étudiants engagés dans une formation participent à une recherche, les bases de leur collaboration doivent être préalablement explicitées ainsi que les modalités de leur participation aux éventuelles publications à hauteur de leur contribution au travail collectif ».*

6. Analyse des résultats

Pour la description de notre échantillon et la vérification de nos données, nous nous sommes servis du logiciel JASP. Pour l'analyse, nous avons utilisé l'outil de traitement de données Excel (Pack Microsoft Office).

Pour comparer les temps 1 et temps 2 de l'étude, nous avons utilisé le test T de Student au seuil .05 bilatéral. Un test T de Student significatif indique que nous pouvons rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les moyennes sont égales dans la population parente (autrement dit que leur différence est nulle). Par ailleurs, un test T de Student non significatif ne nous permet pas de rejeter l'hypothèse nulle, nous ne sommes pas en mesure d'affirmer alors que celle-ci est vraie ou bien fausse (on ignore la cause des effets observés).

Puis, nous avons procédé exactement de la même manière pour comparer les différents niveaux de classe (étant donné que nous ne pouvons pas proposer d'hypothèse spécifique pour l'effet selon l'âge, nous procéderons à une analyse du modérateur « niveau de classe »).

Pour rappel, l'objectif de l'étude est d'examiner si le programme P.E.A.C.E.® a un effet sur les variables suivantes (pour les élèves uniquement) :

- Acceptation de soi et pleine conscience
- Satisfaction scolaire
- Estime de soi
- Régulation émotionnelle
- Besoins psychologiques fondamentaux
- Climat de classe
- Compétences sociales
- Proximité sociale

Méthodologie

Pour chaque variable étudiée, on compare les résultats des élèves ayant suivi le programme P.E.A.C.E.® (g2 : expérimental), à ceux des élèves n'en ayant pas bénéficié (g1 : contrôle).

Pour chaque sujet, on dispose des réponses avant le début du programme P.E.A.C.E.® (t1) et à l'issue de celui-ci (t2). Ainsi, même s'ils ne l'ont pas suivi, les élèves du groupe contrôle ont également été interrogés à la suite du programme.

Description des données

Chaque niveau de classe (primaire, collège, lycée) est représenté par au moins une classe du groupe contrôle et une classe du groupe expérimental. Ainsi, pour chaque niveau de classe, certains élèves ont suivi le programme P.E.A.C.E.® (g2 en orange) et d'autres pas (g1 en bleu). La répartition des sujets, selon les niveaux et l'affiliation à un groupe, n'est pas équilibrée.

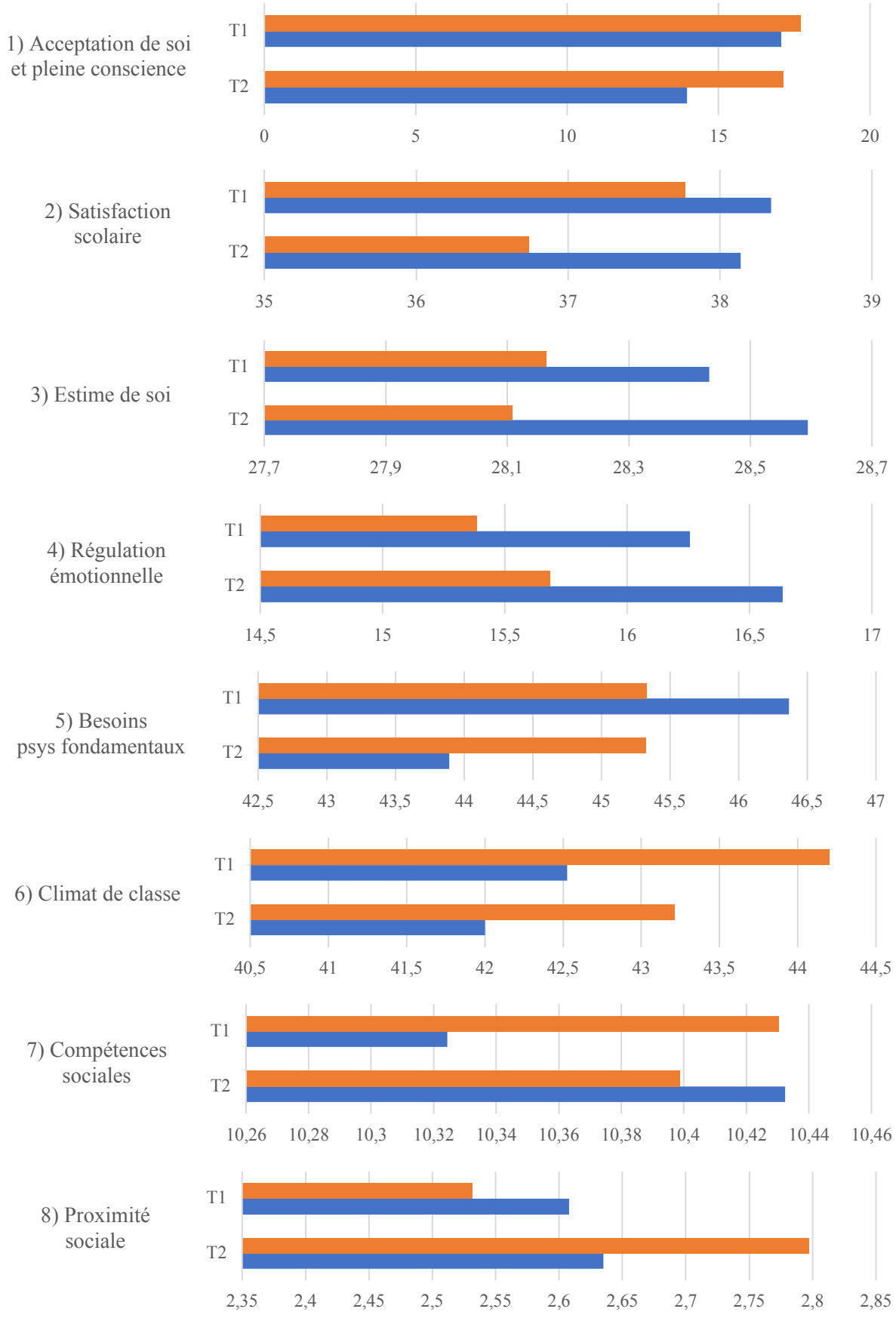
Tous niveaux confondus, les 232 élèves se répartissent en 74 sujets pour le groupe contrôle (g1) et 158 sujets pour le groupe expérimental (g2). Seuls les classes de 6ème et de 5ème comprennent à la fois des représentants dans le groupe contrôle et dans le groupe expérimental.

Statistiques descriptives générales

Vue d'ensemble sur les 8 échelles (dans l'ordre : nombre de sujets, moyenne, écart-type, min et max)

QP		**BE**		**ES**		**RE**		**BF**		**CS**		**SO**		**PS**	
T1	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**	**T1**	**T2**
197	197	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232	232
17.52	16.21	37.95	37.19	28.25	28.26	15.66	15.99	45.66	44.87	43.67	42.83	10.40	10.41	2.55	2.74
7.24	7.57	9.56	9.98	5.63	5.80	4.36	4.33	9.55	10.35	10.61	11.59	2.18	2.34	0.90	0.91
1	0	8	8	10	11	5	5	18	13	15	13	1	1	1	1
35	36	56	56	40	40	25	25	65	65	65	65	14	14	4	4

Résultats – Élèves



Présentation des résultats

Par souci de clarté, nous présentons les résultats variable par variable. Pour chaque variable, nous exposerons en premier le résultat général en comparant le groupe expérimental par rapport au groupe contrôle, en nous intéressant à l'évolution des scores entre t1 et t2. Puis, si cela est pertinent, nous approfondirons l'analyse en comparant les scores entre les différents niveaux de classe (primaire, collège et lycée).

Code couleur : le groupe contrôle (g1) est en bleu, le groupe expérimental (g2) est en orange.

6.1. Acceptation de soi et pleine conscience

Rappel de l'hypothèse : on présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'acceptation de soi et la capacité à être en pleine conscience des élèves.

Statistiques descriptives : Acceptation de soi et pleine conscience

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	57	140	57	140
Moyenne	17.07	17.71	13.96	17.13
Écart-type	8.321	6.781	8.594	6.937
Minimum	1	3	0	0
Maximum	35	34	36	33

N.B. : les élèves de primaire n'ont pas passé cette échelle qui n'est pas adaptée à leur âge.

Analyse générale

Dans un premier temps, on analyse l'effet du facteur Session (T) en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe. Pour chaque sujet, on calcule la différence entre la valeur de l'échelle obtenue avant le programme (t1) et la valeur de l'échelle obtenue à l'issue du programme (t2). L'effet observé du facteur Session (T) est obtenu par la moyenne des différences individuelles entre t2 et t1.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	57	-3.1	46.88
Groupe expérimental (g2)	140	-0.57	45.68
Tous les sujets	197	-1.31	46.03

Pour les 57 sujets du groupe contrôle, la valeur de l'échelle QP est moindre d'en moyenne 3.1 points en t2 qu'en t1. Cette dégradation est moins importante (d'en moyenne 0.57 points) pour les 140 sujets du groupe expérimental. Globalement, tous groupes confondus, la dégradation de la valeur de l'échelle QP est moindre d'en moyenne 1.3 points. Le test T de Student pour données appariées est significatif (t=-2.7 ; p=.0037). De fait, cette dégradation du score (contre intuitive, et non attendue) est à considérer.

On analyse à présent l'effet de la Session indépendamment pour chaque groupe. On formalise deux effets intra : T/g1 d'une part (on attend une absence d'effet puisque ces élèves n'ont pas bénéficié du programme) et T/g2 d'autre part (on attend des scores plus élevés en t2 qu'en t1 pour ces élèves qui ont bénéficié du programme).

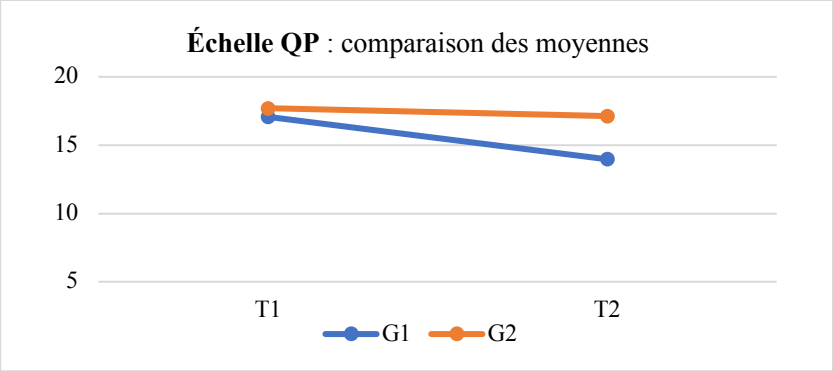
Effet intra T/g1 : la dégradation du score QP des 57 élèves du groupe contrôle est en moyenne de 3.1 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.5 ; p=0.309). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les élèves du groupe contrôle.

Effet intra T/g2 : la dégradation du score QP pour les 140 élèves du groupe expérimental est en moyenne de 0.57 points. Le test T de Student pour données appariées s'avère non significatif (t=-0.15 ; p=0.44). Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1. On n'observe pas d'amélioration entre t1 et t2 chez ces sujets ayant bénéficié du programme P.E.A.C.E.® mais plutôt une légère dégradation. Toutefois, on constate que la dégradation du score est plus marquée pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental. On étudie cet effet d'interaction (T.G : T/g1 - T/g2).

Tableau des moyennes	Pré-intervention (t1)	Post-intervention (t2)
Groupe contrôle (g1)	17.07	13.96
Groupe expérimental (g2)	17.70	17.13

Le test T de Student pour groupes indépendants étant significatif (t=2.37 ; p=.0094), la dégradation plus marquée pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental à l'issue du programme P.E.A.C.E.® est à considérer.

Avant le programme P.E.A.C.E.® (t1), les sujets des deux groupes, en moyenne, diffèrent peu (G/t1 : d=0.63 ; t=0.55; p=.029). En revanche, à l'issue du programme (t2), la valeur de l'échelle QP obtenue par les 57 élèves du groupe contrôle est moindre d'en moyenne 3.2 points à celle obtenue avec les 140 élèves ayant bénéficié du programme P.E.A.C.E.®. Le test T de Student pour groupes indépendants est significatif (G/t2 : d=3.17 ; t=2.7; p=.0037). Ainsi nous pouvons affirmer que le programme P.E.A.C.E.® a eu un impact positif sur les élèves au niveau de cette échelle d'acceptation de soi et de pleine conscience.



En conclusion, pour l'échelle QP, on remarque trois effets significatifs :

- **Effet de G pour t2** : pour cette échelle, alors que lors du pré-test (t1) les deux groupes ne se distinguent pas par leurs moyennes, lors du post-test (t2) les 140 sujets du groupe expérimental obtiennent en moyenne 3.164 points de plus que les 57 sujets du groupe contrôle (t=2.072, p=.0037).
- **Effet de T** : pour cette échelle, l'ensemble des 197 sujets de l'étude montrent une diminution du score QP d'en moyenne 1.31 points (t=-2.709, p=.0037). Les effets intra T/g1 et T/g2 indiquent que le score QP est moindre au post-test (t2) qu'au pré-test (t1). L'interaction T.G explique ce résultat.
- **Effet d'interaction T.G** : en effet, même si les scores QP diminuent globalement entre t1 et t2, cette diminution est moindre pour les 140 sujets qui ont bénéficié du programme P.E.A.C.E.® que pour les 57 sujets qui n'en ont pas bénéficié. L'effet d'interaction (d=2.527) est significatif (t=2.37, p=.0094).

Globalement, les élèves ayant suivi le programme P.E.A.C.E.® se distinguent des élèves n'en ayant pas bénéficié (même si on attendait une amélioration du score QP que l'on n'observe pas).

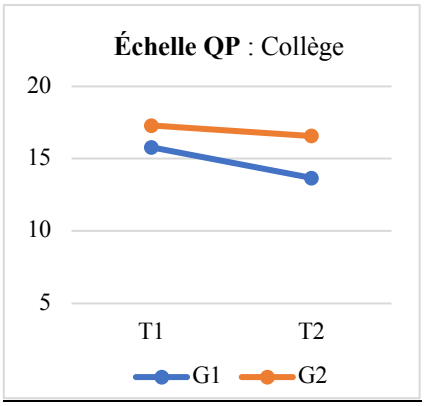
Analyse par niveau de classe

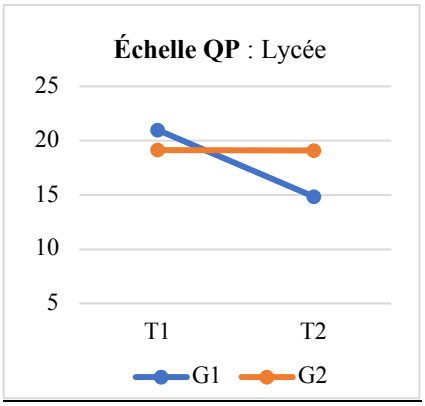
À présent, nous souhaitons étudier plus finement cette variable en nous demandant si cet effet du programme P.E.A.C.E.® au niveau de l'acceptation de soi et de la pleine conscience est le même pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de classe (ici collège et lycée seulement).

Tous groupes confondus, on observe que les scores QP sont globalement supérieurs pour les lycéens que pour les collégiens en t1 et en t2.

- **Pour les collégiens** : les effets de T et de G/t2 sont significatifs mais ce n'est pas le cas de l'effet d'interaction.
- **Pour les lycéens** : même si les scores QP diminuent globalement entre t1 et t2, cette diminution est moindre pour les 31 lycéens ayant bénéficié du programme P.E.A.C.E.® que pour les 14 lycéens n'en ayant pas bénéficié. L'effet d'interaction (d=6,11) est significatif (t=2,42 ; p=.0098).

On peut en conclure que l'impact positif du programme P.E.A.C.E.® au niveau de l'acceptation de soi et de la pleine conscience est plus marqué au lycée qu'au collège.





Conclusion pour l'échelle QP : Acceptation de soi et pleine conscience

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure acceptation de soi et une meilleure capacité à être en pleine conscience qu'avant le début du programme (c'est presque le cas pour les lycéens).
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on peut affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure acceptation de soi et une meilleure capacité à être en pleine conscience que les élèves du groupe contrôle (même si le score en t2 est légèrement inférieur au score en t1).

6.2. Satisfaction scolaire

Pour rappel, on présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la satisfaction scolaire.

Statistiques descriptives : Satisfaction scolaire

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	38.34	37.77	38.14	36.74
Écart-type	10.23	9.268	10.82	9.579
Minimum	8	11	8	8
Maximum	56	56	56	56

Comme précédemment, on analyse en premier lieu l'effet du facteur Session (T) en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe. Pour chaque sujet, on calcule la différence entre la valeur de l'échelle obtenue avant le programme (t1) et la valeur de l'échelle obtenue à l'issue du programme (t2). L'effet observé du facteur Session (T) est obtenu par la moyenne des différences individuelles entre t2 et t1.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	-0.20	81.12
Groupe expérimental (g2)	158	-1.03	51.68
Tous sujets	232	-0.77	61.03

Pour les 158 sujets du groupe expérimental, la valeur de l'échelle BE est moindre d'en moyenne 1.03 points en t2 qu'en t1. Cette dégradation est moindre pour les 74 sujets du groupe contrôle (en moyenne 0.20 points). Le test T de Student pour données appariées n'est pas significatif (t=-1.49 ; p=.068) donc on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1. En effet, on observe une dégradation du score BE pour les deux groupes sans pouvoir lui en attribuer une cause.

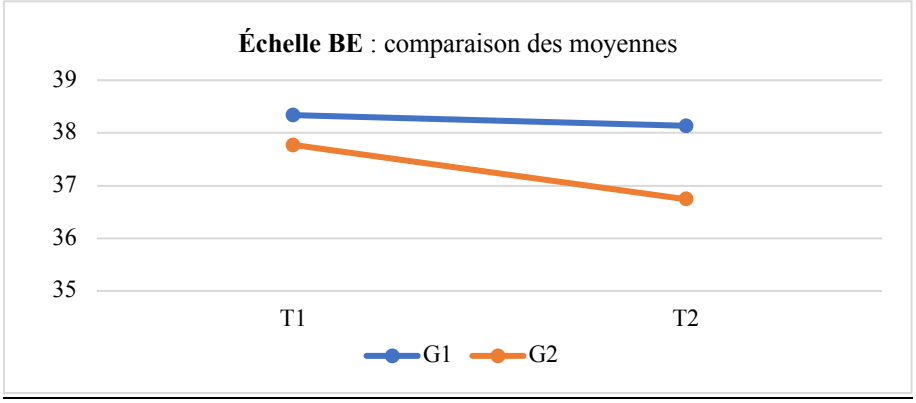
Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe.

Effet intra T/g1 : la diminution du score de BE des 74 sujets du groupe contrôle est en moyenne de 0.20 points. Le test T de Student pour données appariées n'est pas significatif (t=-0.02 ; p=0.49). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les sujets du groupe contrôle.

Effet intra T/g2 : la diminution du score de BE des 140 sujets du groupe expérimental est en moyenne de 1.03 points. Le test T de Student pour données appariées n'est pas significatif (t=-0.25 ; p=.4). Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les sujets du groupe expérimental.

On constate que la dégradation du score est plus marquée pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. On étudie alors cet effet d'interaction (T.G : T/g1 - T/g2). Étant donné que le test T de Student pour groupes indépendants est non significatif (t=-0,75 ; p=.226), on ignore la cause de cette dégradation des scores.

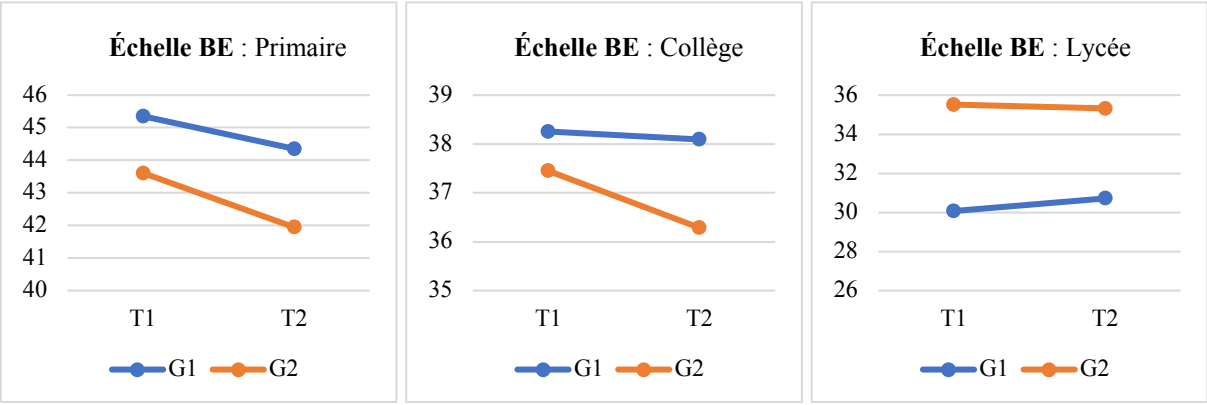
Au regard des résultats, nous constatons que le programme P.E.A.C.E.® ne semble pas avoir d'influence positive sur la satisfaction scolaire des élèves.



Analyse par niveau de classe

Premièrement, on observe globalement une nette dégradation du score de satisfaction scolaire entre le primaire et le collège, qui se poursuit encore jusqu'au lycée mais de façon plus modérée.

Deuxièmement, pour les trois groupes d'âge, tous les effets étudiés sont non significatifs.



Conclusion pour l'échelle BE : Satisfaction scolaire

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une plus grande satisfaction scolaire qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une plus grande satisfaction scolaire que les élèves du groupe contrôle.

6.3. Estime de soi

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'estime de soi scolaire et générale.

Statistiques descriptives : Estime de soi

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	28.43	28.16	28.59	28.11
Écart-type	5.356	5.773	5.497	5.958
Minimum	14	10	16	11
Maximum	40	39	40	40

Comme précédemment, on analyse en premier lieu l'effet du facteur Session (T) en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe.

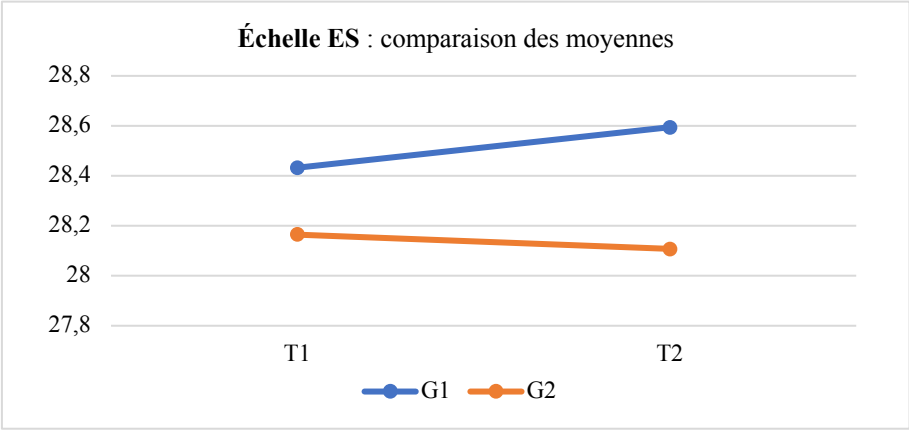
	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	0.16	24.4
Groupe expérimental (g2)	158	-0.06	20.6
Tous sujets	232	0.012	21.8

Pour les 74 sujets du groupe contrôle, la valeur de l'échelle ES augmente d'en moyenne 0.16 points en t2 par rapport à t1. Tandis que pour les 158 sujets du groupe expérimental, la valeur de l'échelle ES est quasi constante (en moyenne 0.06 points en t2 par rapport à t1). Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.04 ; p=.48) donc on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1.

Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe. On formalise deux effets intra : T/g1 (on attend une absence d'effet puisque ces sujets n'ont pas bénéficié du programme de méditation) et T/g2 (on attend des scores plus élevés en t2 qu'en t1 pour ces sujets qui ont bénéficié du programme de méditation).

Effet intra T/g1 : l'augmentation du score ES des 74 élèves du groupe contrôle est en moyenne de 0.16 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=0.06 ; p=.48). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les élèves du groupe contrôle.

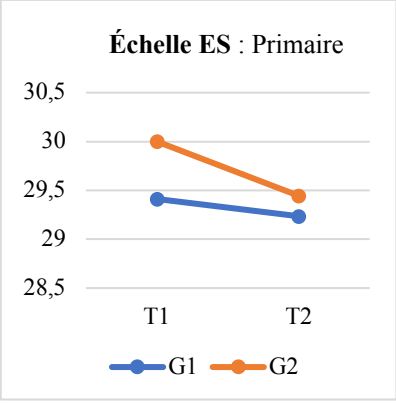
Effet intra T/g2 : l'évolution du score ES des 140 élèves du groupe expérimental est quasi nulle. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.03 ; p=.48). Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 sont différents des résultats en t1 pour les élèves du groupe expérimental.

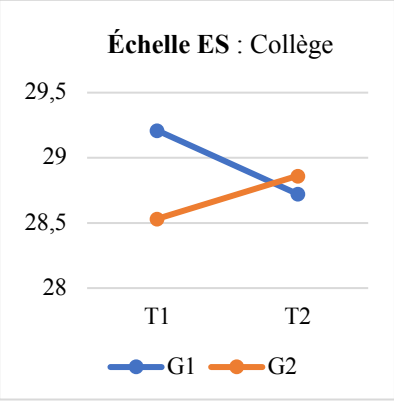


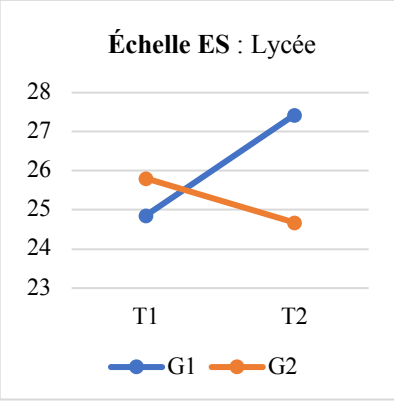
Lorsque les deux sous-échelles sont étudiées ensemble, on observe que tous les effets sont non significatifs. Il en va de même lorsque l'on choisit d'étudier séparément les deux sous-échelles (compétence scolaire et valeur globale). Rappelons ici que l'estime de soi est une variable assez stable dans le temps, il aurait probablement fallu un troisième temps d'évaluation pour obtenir des effets significatifs.

Analyse par niveau de classe

Visuellement, on observe que pour les collégiens l'effet du programme P.E.A.C.E.® est positif, ce qui ne semble pas être le cas pour les élèves de primaire et de lycée.







Conclusion pour l'échelle ES : Estime de soi

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure estime de soi qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut affirmer pas que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure estime de soi que les élèves du groupe contrôle.

6.4. Régulation émotionnelle

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur la régulation émotionnelle des élèves.

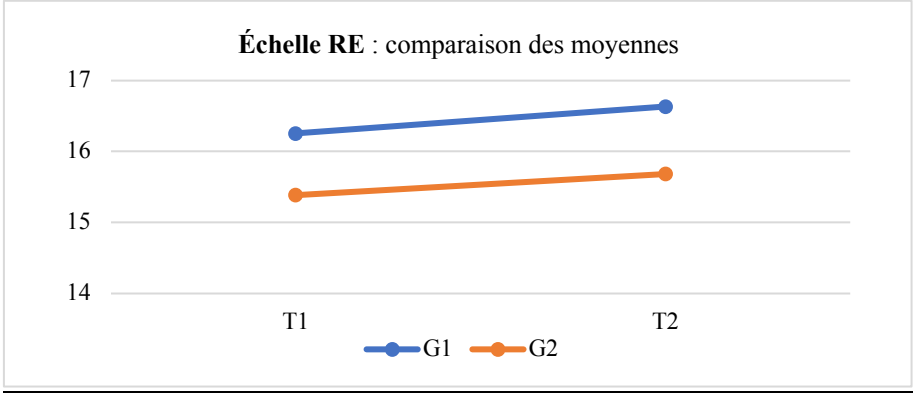
Statistiques descriptives : Régulation émotionnelle

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	16.26	15.39	16.64	15.68
Écart-type	4.670	4.208	4.589	4.187
Minimum	5	5	5	5
Maximum	25	25	25	25

Avant le début du programme (t1), on note que les élèves du groupe contrôle (g1) ont une régulation émotionnelle globalement supérieure aux élèves du groupe expérimental (g2). Toutefois, le test T de Student pour données appariées étant non significatif (G/t1 : d=-0.87, t=-1.42, p=.079), on ignore la cause de cette disparité initiale.

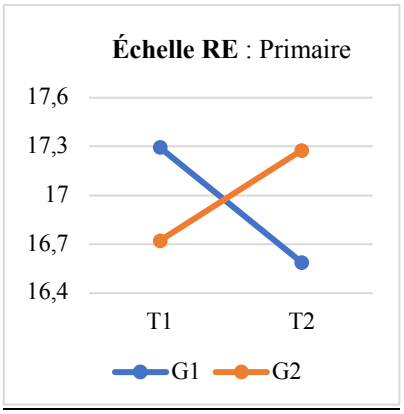
À l'issue du programme (t2), on note que la régulation émotionnelle des élèves des deux groupes (contrôle et expérimental) s'est légèrement améliorée mais de façon non significative (T/g1 : d=0.378, t=0.137, p=.44 ; T/g2 : d=0.297, t=0.162, p=.44). L'interaction est très faible et le test T de Student pour groupes indépendants est non significatif (d=0.081, t=012, p=.45).

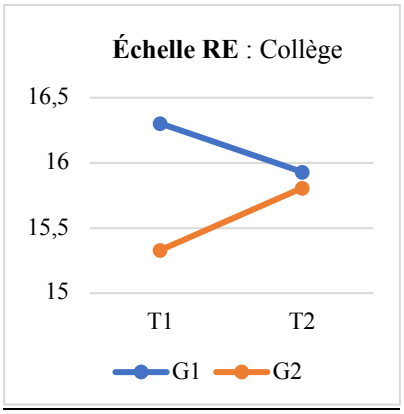
Ainsi on ne peut pas dire, ni que la régulation émotionnelle ait été significativement améliorée, ni que la régulation émotionnelle ait été améliorée différemment dans un groupe et dans l'autre.

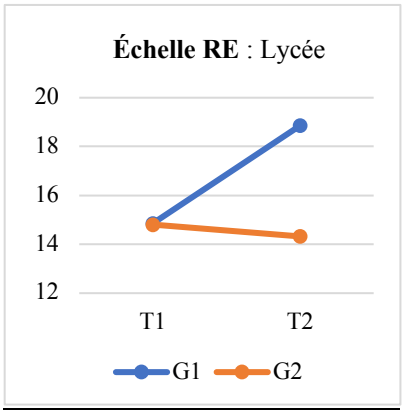


Analyse par niveau de classe

Les trois graphiques ci-dessous (primaire, collège, lycée) montrent une disparité considérable selon les niveaux de classe. On notera que la régulation émotionnelle, en moyenne, diminue avec l'âge (en t1, la régulation émotionnelle diminue avec l'âge). Par ailleurs, les fluctuations d'interactions sont variables d'un niveau de classe à un autre ; avec le programme P.E.A.C.E.® on observe une amélioration de la régulation émotionnelle au primaire et au collège mais une légère diminution au lycée (mais ces résultats ne sont pas significatifs).







Conclusion pour l'échelle RE : Régulation émotionnelle

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure régulation émotionnelle qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure régulation émotionnelle que les élèves du groupe contrôle.

6.5. Besoins psychologiques fondamentaux

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur les besoins psychologiques fondamentaux.

Statistiques descriptives : Besoins psychologiques fondamentaux

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	46.36	45.33	43.89	45.32
Écart-type	9.899	9.396	11.36	9.844
Minimum	25	18	24	13
Maximum	65	65	65	63

Dans un premier temps, on s'intéresse à l'effet du facteur Session (T) uniquement, en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	-2.47	72.4
Groupe expérimental (g2)	158	-0.006	80.2
Tous sujets	232	-0.79	77.7

Pour les 74 sujets du groupe contrôle, la valeur de l'échelle BF est moindre d'en moyenne 2.47 points en t2 qu'en t1. Pour les 158 sujets du groupe expérimental, celle-ci est quasi-nulle (en moyenne 0.006 points). Globalement, tous groupes confondus, la dégradation de la valeur de l'échelle est de 0.79 points en moyenne. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-1.37 ; p=.086). De fait, cette dégradation du score (contre intuitive et non attendue) n'est pas à considérer.

Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe.

Effet intra T/g1 : la dégradation du score BF des 74 sujets du groupe contrôle est en moyenne de 2.47 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.29 ; p=.38). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les sujets du groupe contrôle.

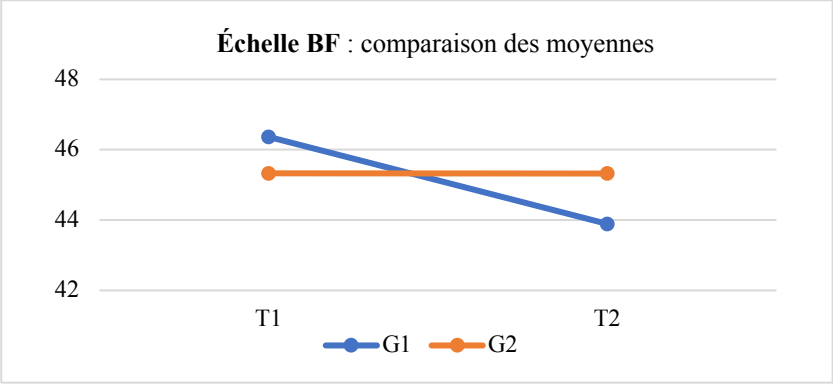
Effet intra T/g2 : l'évolution du score BF des 158 sujets du groupe expérimental est quasi nulle (diminution d'en moyenne 0.006 points). Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=0.0009 ; p=.49). Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les sujets du groupe expérimental.

Toutefois on constate que la dégradation du score est nettement plus marquée pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental. On étudie cet effet d'interaction (T.G : T/g1 - T/g2).

Tableau des moyennes	Pré-intervention (t1)	Post-intervention (t2)
Groupe contrôle (g1)	46.36	43.89
Groupe expérimental (g2)	45.33	45.32

Le test T de Student pour groupes indépendants étant significatif (t=1.98 ; p=.024), on peut en conclure, qu'à l'issue du programme P.E.A.C.E.®, la dégradation du score BF est nettement plus marquée pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental.

En résumé, pour la variable BF, on ne note qu'un effet indicatif à savoir l'effet d'interaction T.G. Globalement, on observe que les scores BF diminuent entre t1 et t2 (d'en moyenne 0.793 points lorsque l'on étudie simultanément tous les sujets), mais on n'observe pas de diminution pour les 140 sujets qui ont bénéficié de P.E.A.C.E.® (d=-0.006) alors qu'elle est marquée pour les 57 sujets qui n'en ont pas bénéficié (d=-2.473). Et l'effet d'interaction (d=2.467) est significatif (t=199, p=.0241).



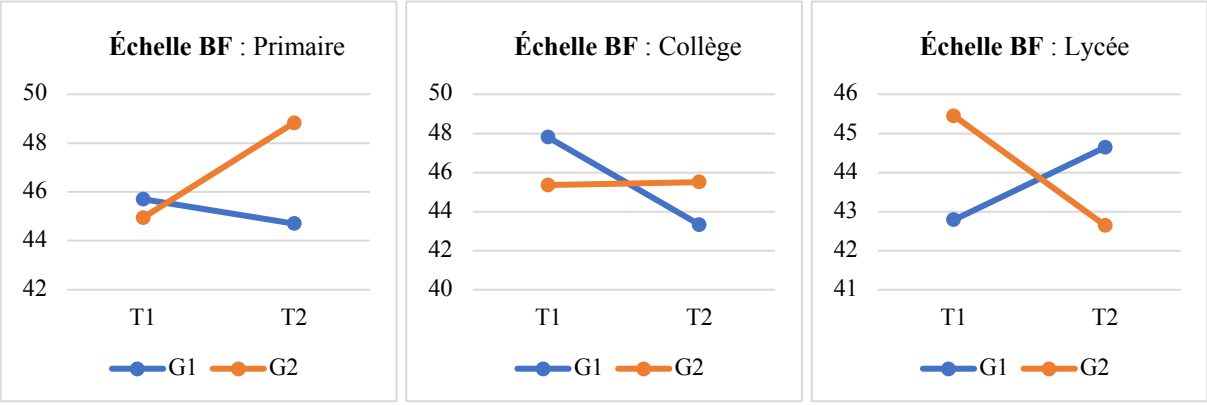
Analyse par besoins

Lorsque l'on analyse les trois sous-échelles séparément (besoin d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale), on observe deux effets significatifs : l'effet de T/g1 et l'effet de T/g2 mais seulement pour les besoins d'autonomie et d'appartenance sociale. Ce qui signifie que les scores pour ces deux besoins augmentent significativement entre t1 et t2 pour les deux groupes.

Tableau des moyennes	**Autonomie**		**Compétence**		**Appartenance**	
	t1	t2	t1	t2	t1	t2
Groupe contrôle (g1)	13,44	12,48	13,98	13,64	18,93	17,75
Groupe expérimental (g2)	13,31	13,11	13,42	13,38	18,58	18,82

Analyse par niveau de classe

Cet effet est surtout marqué chez les primaires et collégiens. Les 18 élèves de primaire ayant bénéficié du programme P.E.A.C.E.® obtiennent 0.284 points de plus en t2 par rapport à t1. Puisque le test T de Student est significatif au seuil .05 bilatéral, cet effet est donc à considérer. Quant aux collégiens, on observe un effet d'interaction en ce qui concerne cette échelle. L'effet est positif (d=0.35), ce qui indique que l'effet du programme P.E.A.C.E.® est plus prononcé pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. Enfin, pour les lycéens, on observe une dégradation du score BF mais cet effet est non significatif.



Conclusion pour l'échelle BF : Besoins psychologiques fondamentaux

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est plus élevée chez les élèves du groupe expérimental qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on peut affirmer que la satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux est plus élevée chez les élèves du groupe expérimental que les élèves du groupe contrôle (effet très marqué pour les primaire, marqué pour les collégiens et négatif pour les lycéens).

6.6. Climat scolaire

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur le climat de classe et, plus précisément, sur la perception qu'a l'élève de sa relation avec son enseignant ou ses professeurs.

Statistiques descriptives : Climat scolaire

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	42.53	44.20	42.00	43.22
Écart-type	10.98	10.43	12.25	11.29
Minimum	17	15	13	13
Maximum	59	65	60	65

Dans un premier temps, on s'intéresse à l'effet du facteur Session (T) uniquement, en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	-0.53	95.6
Groupe expérimental (g2)	158	-0.98	68.6
Tous sujets	232	-0.84	77.2

Pour les 158 sujets du groupe expérimental, la valeur de l'échelle est moindre d'en moyenne 0.98 points en t2 par rapport au t1. Cette dégradation est moins importante (de 0.53 points en moyenne) pour les 74 sujets du groupe contrôle. Tous groupes confondus, la diminution de la valeur de l'échelle est de 0.84 points en moyenne, et le test T de Student pour données appariées n'est pas significatif (t=-1.46 ; p=.073).

Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe. Ainsi, on formalise ces deux effets intra : T/g1 (on attend une absence d'effet puisque ces sujets n'ont pas bénéficié du programme) et T/g2 (on attend des scores plus élevés en t2 qu'en t1 pour ces sujets qui ont bénéficié du programme).

Effet intra T/g1 : la diminution du score des 74 sujets du groupe contrôle est en moyenne de 0.53 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.05 ; p=.48). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les élèves du groupe contrôle.

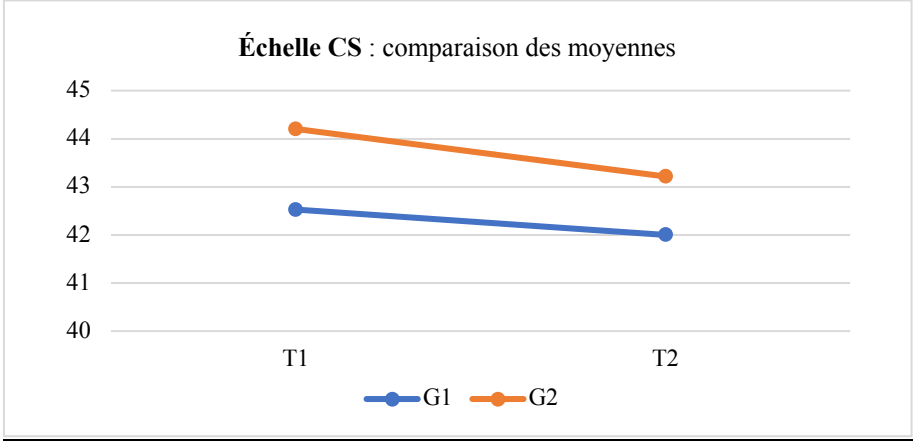
Effet intra T/g2 : la diminution du score des 158 sujets du groupe expérimental est en moyenne de 0.98 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.18 ; p=.42).

Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour les élèves du groupe expérimental.

On constate que la dégradation du score est plus marquée pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. On étudie alors cet effet d'interaction (T.G : T/g1 - T/g2).

Le test T de Student pour groupes indépendants n'est pas significatif (t=-0.37 ; p=.335). Ainsi, cette différence de scores entre les groupes contrôle et expérimental n'est pas à considérer. Cependant, au regard des résultats, nous remarquons que le programme P.E.A.C.E.® ne semble pas avoir d'influence positive sur la perception qu'ont les élèves de leur relation avec leur enseignant ou professeurs.

En résumé, pour la variable CS, on observe une diminution des scores entre t1 et t2 pour les deux groupes mais une moindre diminution pour le groupe contrôle. Cet effet n'est pas significatif (t=-0.37, p=.035). On aura remarqué que dès le début de l'expérience les sujets du groupe expérimental ont un score CS plus élevé que les sujets du groupe contrôle.



Conclusion pour l'échelle CS : Climat scolaire

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure relation avec leur enseignants ou leurs professeurs qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une meilleure relation avec leur enseignants ou leurs professeurs que les élèves du groupe contrôle.

6.7. Compétences sociales

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur les compétences sociales des élèves.

Statistiques descriptives : Compétences sociales

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	10.32	10.43	10.43	10.40
Écart-type	1.931	2.295	2.365	2.343
Minimum	6	1	3	1
Maximum	14	14	14	14

Dans un premier temps, on s'intéresse à l'effet du facteur Session (T) uniquement, en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	0.10	5.44
Groupe expérimental (g2)	158	-0.03	4.97
Tous sujets	232	0.01	5.12

Pour les 74 sujets du groupe contrôle, la valeur de l'échelle est supérieure d'en moyenne 0.10 points en t2 par rapport au t1. Pour les 158 sujets du groupe expérimental, la valeur de l'échelle est quasi-constante (en moyenne 0.03 points en t2 par rapport au t1). Pour les deux groupes étudiés, l'augmentation de la valeur de l'échelle est de 0.01 points en moyenne. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=0.08 ; p=.46).

Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe. On formalise ces deux effets intra : T/g1 (on attend une absence d'effet puisque ces sujets n'ont pas bénéficié du programme) et T/g2 (on attend des scores plus élevés en t2 qu'en t1 pour ces sujets qui ont bénéficié du programme).

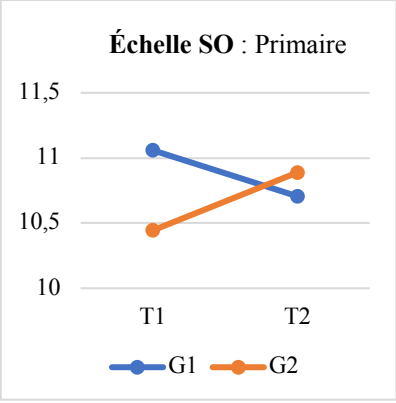
Effet intra T/g1 : l'augmentation du score des 74 sujets du groupe contrôle est en moyenne de 0.10 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=0.17 ; p=.43). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour le groupe contrôle.

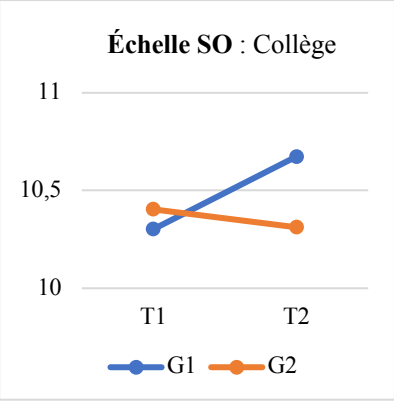
Effet intra T/g2 : la diminution du score des 158 sujets du groupe expérimental est en moyenne de 0.03 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=-0.08 ; p=.46). Contrairement à nos attentes, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour le groupe expérimental.

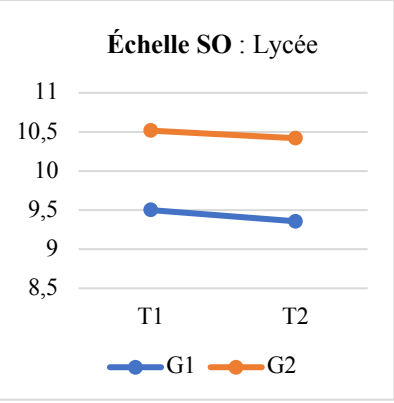
En résumé, pour la variable SO, alors que le score progresse pour le groupe contrôle, il régresse pour le groupe expérimental. Mais cet effet d'interaction est non significatif (*t*=-0.44, *p*=.033).

Analyse par niveau de classe

Visuellement, on observe une amélioration pour les élèves de primaire, une diminution pour les collégiens et une stagnation du score pour les lycéens (mais ces effets ne sont pas significatifs).







Conclusion pour l'échelle SO : Compétences sociales

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont de meilleures compétences sociales qu'avant le début du programme.
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on ne peut pas affirmer que les élèves du groupe expérimental ont de meilleures compétences sociales que les élèves du groupe contrôle.

6.8. Proximité sociale

On présume un effet du programme P.E.A.C.E.® sur le sentiment de proximité sociale.

Statistiques descriptives : Proximité sociale

	T1		T2	
	G1	G2	G1	G2
Sujets	74	158	74	158
Moyenne	2.608	2.532	2.635	2.797
Écart-type	0.9482	0.8864	0.9872	0.8798
Minimum	1	1	1	1
Maximum	4	4	4	4

Dans un premier temps, on s'intéresse à l'effet du facteur Session (T) uniquement, en prenant le parti de ne distinguer ni le niveau, ni l'affiliation à un groupe.

	Effectif (n)	Moyenne (m)	Variance corrigée (s^2)
Groupe contrôle (g1)	74	0.027	1.09
Groupe expérimental (g2)	158	0.265	1.11
Tous sujets	232	0.19	1.107

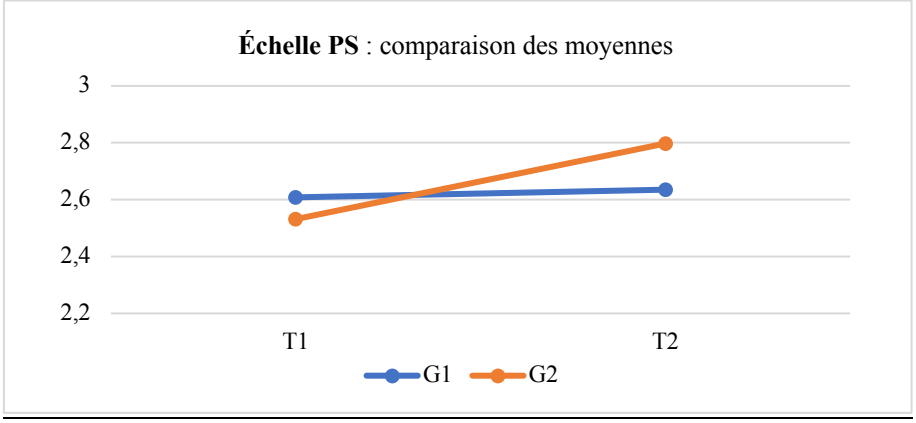
Pour les 74 sujets du groupe contrôle, la valeur de l'échelle est supérieure d'en moyenne 0.027 points en t2 par rapport au t1. Cette augmentation est plus importante (0.265 points en moyenne) pour les 158 sujets du groupe expérimental. Globalement, tous groupes confondus, l'augmentation de la valeur de l'échelle est de 0.19 points en moyenne. Le test T de Student pour données appariées est significatif (t=2.74 ; p=.003).

Nous allons à présent étudier l'effet de la Session (T) indépendamment pour chaque groupe.

Effet intra T/g1 : l'augmentation du score des 74 sujets du groupe contrôle est en moyenne de 0.027 points. Le test T de Student pour données appariées est non significatif (t=0.212 ; p=.42). Comme attendu, on ne peut pas rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 seraient différents des résultats en t1 pour le groupe contrôle.

Effet intra T/g2 : l'augmentation du score des 158 sujets du groupe expérimental est en moyenne de 0.265 points. Le test T de Student pour données appariées est significatif (t=3 ; p=.001). Comme attendu, on peut rejeter l'hypothèse nulle selon laquelle les résultats en t2 ne seraient pas différents des résultats en t1 pour le groupe expérimental.

L'effet de la session est plus marqué pour le groupe expérimental que pour le groupe contrôle. Cet effet d'interaction a comme valeur 0.239. Le test T de Student pour groupes indépendants est presque significatif (t=1.61, p=.054). Cependant, il serait souhaitable de poursuivre et de répliquer l'étude car un tel résultat est très proche d'attester une différence entre g1 et g2 pour cette échelle. On peut dire que ces résultats révèlent que le programme P.E.A.C.E.® favoriserait la proximité sociale des élèves.

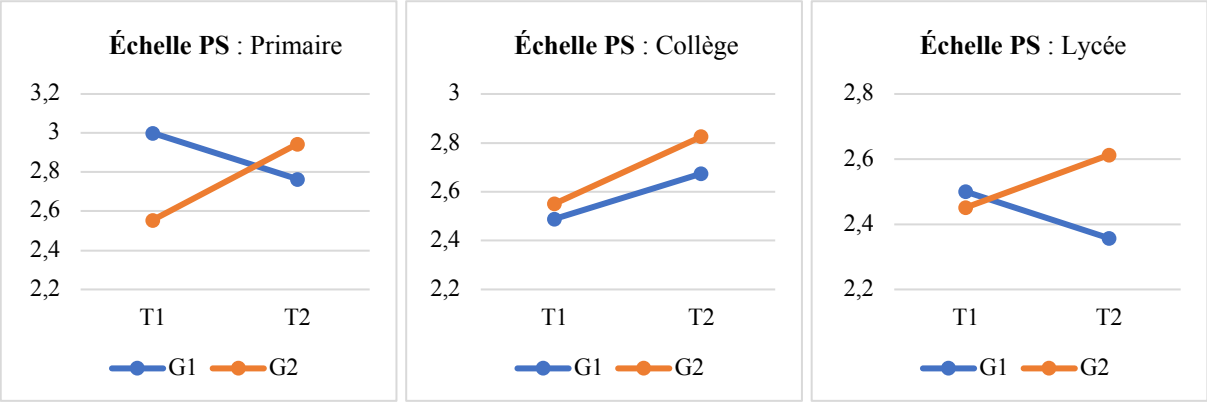


En résumé, alors que pour les élèves du groupe contrôle on observe une relative constance du score PS, le score des élèves du groupe expérimental progresse entre t1 et t2 de 0.266 points (t=3, p=.0016). L'interaction ne donne pas lieu à un test significatif (mais de très peu), on se contentera donc de souligner la progression du groupe expérimental.

Analyse par niveau de classe

Visuellement, on observe que le score PS augmente pour les trois niveaux d'âge.

L'augmentation du score est significative pour les collégiens (T/g2 : t=2.681 ; p=.004), elle ne l'est pas pour les élèves de primaire et de lycée.



Conclusion pour l'échelle PS : Proximité sociale

- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on peut affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une plus grande proximité sociale qu'avant le début du programme (augmentation aux trois niveaux de classe mais celle-ci est significative qu'au collège).
- À l'issue du programme P.E.A.C.E.® : on peut affirmer que les élèves du groupe expérimental ont une plus grande proximité sociale que les élèves du groupe contrôle.

Résultats – Enseignants

Avant le début du programme P.E.A.C.E.®

Parmi les 11 enseignants interrogés, les résultats montrent que 9 avaient déjà entendu parlé de la pleine conscience, 7 avaient déjà médité et 3 avaient déjà pratiqué la méditation de pleine conscience avec leurs élèves au sein de la classe (dont un enseignant qui proposait des exercices plus d'une fois par semaine).

Avant le début des interventions, l'image qu'ont les enseignants de la méditation de pleine conscience est assez large. Pour certains, il s'agit d'une manière de vivre autrement, en prenant conscience des choses et en prenant du temps pour soi. Pour d'autres la méditation est considérée comme une approche personnelle ou individuelle, qui est apaisante et reposante, avec l'idée d'une sensation de bien-être intérieur. Pour d'autres encore, la méditation se rapproche de certaines pratiques comme le yoga, la sophrologie et la relaxation, et peut faire penser au bouddhisme. Enfin, la méditation est vue comme une activité en plein développement et riche d'enseignements divers.

Les attentes concernant la méditation sont très centrées sur la sérénité, le calme, l'apaisement, la détente, la relaxation, le bien-être. Pour certains enseignants, il s'agit d'un outil pour gérer la frustration et les conflits, pour donner aux élèves davantage confiance en eux et leur permettre de se poser, de revenir au calme plus facilement. Pour d'autres, la méditation favoriserait une ambiance de classe plus sereine. Enfin, la richesse du partage de moments de pleine présence avec les élèves est déjà soulignée.

Pendant le programme P.E.A.C.E.®

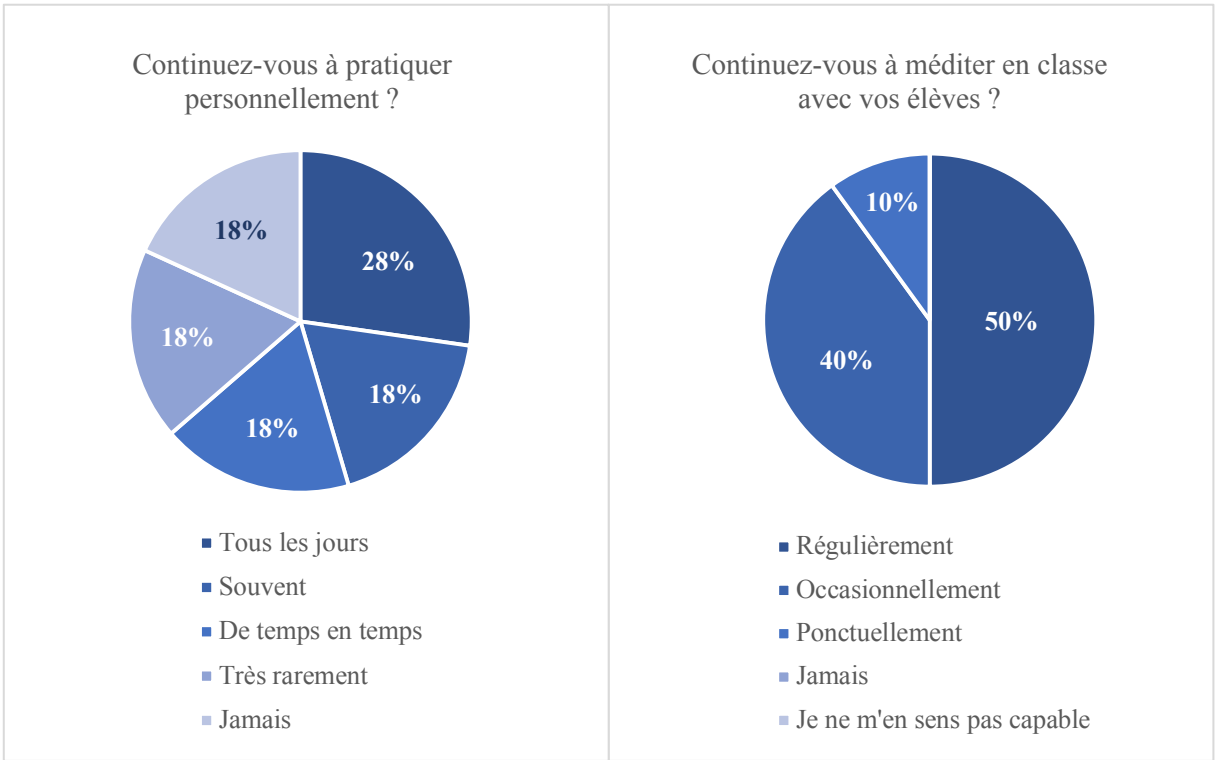
Parmi les 11 enseignants interrogés :

- 4 enseignants pensent que la majorité des élèves étaient intéressés lors des interventions alors que 7 enseignants estiment que leur réceptivité et motivation était moyenne.
- 8 enseignants ont repéré des différences d'implication et de participation au cours des séances de méditation.
- 7 enseignants ont parlé de la méditation en classe (en dehors du temps consacré aux interventions, entre autres pour répondre aux questions des élèves).
- Enfin, un enseignant a proposé spontanément des exercices de respiration à ses élèves, en dehors des interventions, pendant la durée du programme.

Après le programme P.E.A.C.E.®

Quels bénéfices pour vous en tant que personne ?	Quels bénéfices pour vous en tant qu'enseignant ?	Quels bénéfices pour vos élèves et votre classe ?
Approfondissement de ma pratique personnelle D'autres idées et méthodes pour pratiquer Apport théorique Lecture de nouveaux ouvrages Moment de repos Apaisement Apprentissage de la respiration pour garder mon calme Envie d'aller plus loin, d'en savoir plus et d'en faire plus	Voir les élèves d'une autre manière, découvrir d'autres aspects de mes élèves Avoir le privilège de méditer avec eux, d'apprendre et de partager avec eux Leur proposer un outil pour être plus heureux et serein Observer le bien-être et les sourires sur le visage détendu des enfants Piste de travail pour apprendre à se contrôler	Classe plus sereine Mieux se connaître, habilité à parler de ses émotions Capacité à se concentrer et amélioration de l'attention Faire une pause, moment de repos, léger apaisement Meilleure cohésion de classe, moins de disputes et plus de respect entre eux Accéder rapidement au calme, s'apaiser avant d'aborder le cours ou l'activité

Les deux graphiques ci-dessous montrent qu'un quart des enseignants interrogés ont continué à pratiquer personnellement tous les jours et que la moitié ont continué à méditer en classe avec leurs élèves de façon régulière.



Définitions de la méditation de pleine conscience à l'issue du programme P.E.A.C.E.® :

1	« Vivre l'instant présent »
2	« État de concentration et de centrage sur soi, ses émotions, ce que l'on ressent dans son corps »
3	« Vivre l'instant présent, se connecter à soi-même »
4	« Équilibrer ses énergies vitales »
5	« Des exercices simples basés sur la respiration, permettant de faire diminuer un stress avant une échéance ou après une situation difficile »
6	« Un outil indispensable qui devrait faire partie des programmes scolaires dès la maternelle »
7	« Se poser quelques minutes pour se calmer »
8	« Savoir se connaître »
9	« Le seul moyen concret et efficace pour apprendre à vivre avec ses émotions, positives ou négatives »
10	« C'est un moment de pause et d'introspection dénuée de jugement »
11	« Peut être utile si on y adhère »

Inventaire de pleine conscience de Freiburg

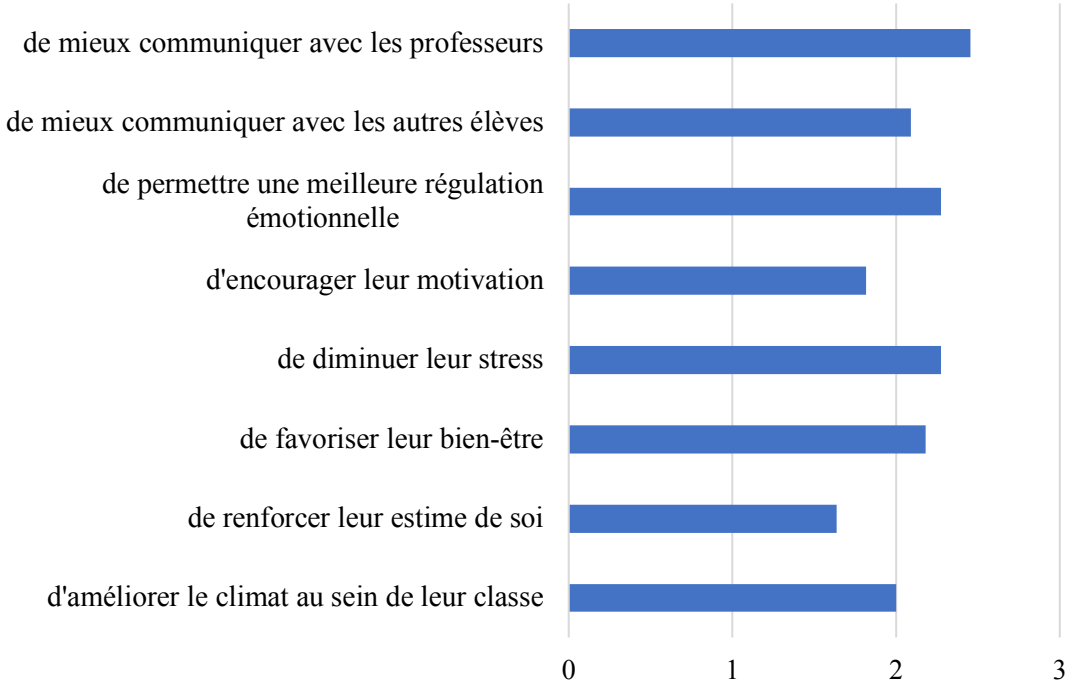
Un sujet n'a pas été retenu pour cette échelle du fait de la non réponse à l'ensemble des items. La moyenne obtenue par les dix enseignants de notre expérimentation est de 39.3 et celle-ci est supérieure à la moyenne de la version française du FMI, validée par Trousselard et al. (2010).

Statistiques descriptives et comparaison avec la version française du FMI

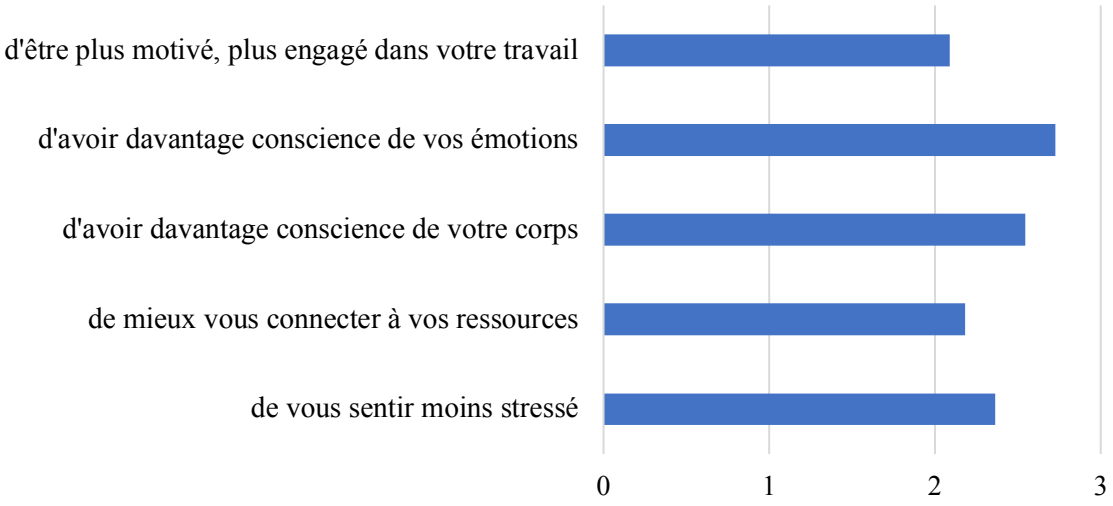
	Notre étude	**Version française**
Nombre de sujets	10	506
Moyenne	39.3	38.98
Écart-type	7.62	5.43
Score minimum	32	14
Score maximum	51	56

Évaluation subjective

Dans quelle mesure, le programme P.E.A.C.E.® a-t-il permis aux élèves...



Dans quelle mesure, le programme P.E.A.C.E.® vous a-t-il permis...



Synthèse générale des résultats

Tableau 10 *– Validation et invalidation des hypothèses testées*

Un effet du programme P.E.A.C.E.® au niveau de :	
1 – L'acceptation de soi et la capacité à être en pleine conscience des élèves	Validée
2 – La satisfaction scolaire des élèves	Invalidée
3 – L'estime de soi des élèves	Invalidée
4 – La régulation émotionnelle des élèves	Invalidée
5 – Des besoins psychologiques fondamentaux	Validée
6 – Du climat de classe perçu par les élèves	Invalidée
7 – Des compétences sociales des élèves	Invalidée
8 – Du sentiment de proximité sociale des élèves	Validée
9 – La capacité à être en pleine présence des enseignants	Validée
10 – La posture professionnelle des enseignants	Validée
11 – L'enseignant en tant que personne	Validée

	Primaire	**Collège**	**Lycée**
1 – Acceptation de soi et pleine conscience	X	0	+
2 – Satisfaction scolaire	Forte dégradation des scores pour tous		
3 – Estime de soi	-	+	-
4 – Régulation émotionnelle	+	+	0
5 – Besoins psychologiques fondamentaux	+	+	-
6 – Climat de classe	0	0	0
7 – Compétences sociales	+	-	0
8 – Proximité sociale	+	+	+

Tableau 11 *– Résultats en fonction du niveau de classe*

(légende : - pour diminution, 0 pour stagnation, + pour augmentation)

Discussion

Pour rappel, la présente recherche est une étude pilote dont l'objectif est d'évaluer l'impact du programme P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention, Concentration dans l'Enseignement) au niveau du bien-être et du vivre-ensemble à l'école. Pour cela, et afin de croiser les regards, nous avons réalisé une double étude ; une enquête quantitative auprès des élèves et une enquête qualitative auprès des enseignants.

Pour les élèves, nous nous sommes intéressés à huit variables. La première, celle qui porte sur l'acceptation de soi et la capacité à être en pleine conscience, nous a semblé indispensable *« pour comprendre les mécanismes d'action de ce type d'intervention »* (Theurel et al., p. 12). Les échelles de satisfaction scolaire, d'estime de soi, de régulation émotionnelle et de besoins psychologiques fondamentaux nous permettent d'approcher le bien-être individuel des élèves. Les échelles concernant le climat scolaire, les compétences sociales et la proximité sociale nous donnent, quant à elles, un aperçu de la façon dont les élèves perçoivent les relations sociales au sein de leur classe et y considèrent le vivre-ensemble.

Pour les enseignants, nous avons fait le choix de questions plus ouvertes, afin de leur offrir un espace pour qu'ils puissent exprimer leurs impressions et afin de recueillir des informations plus qualitatives. Nous avons construit le questionnaire en trois parties : avant, pendant, et après le programme P.E.A.C.E.®. Nous leur avons également proposé une évaluation subjective par rapport aux éventuels changements qu'ils ont pu constater chez eux et chez leurs élèves. Enfin, un inventaire de pleine conscience leur a été proposé, ce qui nous a permis de comparer leur capacité à être en pleine conscience à celle de la population générale.

1. Discussion des résultats

Acceptation de soi et pleine conscience

Tous groupes confondus, le score diminue significativement entre t1 et t2. Cette dégradation du score est significativement plus marquée dans le groupe contrôle. Globalement, on observe que les élèves ayant suivi le programme P.E.A.C.E.® se distinguent des élèves n'en ayant pas bénéficié, même si on attendait une amélioration du score des élèves du groupe expérimental que l'on n'observe pas. Cependant, nous nous demandons si les interventions de pleine présence ont joué un rôle dans le maintien du score des élèves du groupe expérimental. Pour y répondre, la réplication de l'expérimentation serait souhaitable.

L'analyse de l'effet de l'âge a révélé que l'impact positif du programme P.E.A.C.E.® au niveau de l'acceptation de soi et de la pleine conscience est plus marqué au lycée qu'au collège.

Notons que la synthèse de Theurel et al. (2018) montre que *« 25% des études rapportent un effet bénéfique des interventions basées sur la pleine conscience »* sur cette aptitude à être en pleine conscience (p. 5). En réalité, peu d'études ont vraiment cherché à comprendre ce qui se passe dans le monde interne des élèves lorsqu'ils méditent, car la plupart des études se sont plutôt intéressées aux conséquences de cette pratiques (traduit de Waters et al., 2015, p. 121).

Satisfaction scolaire

Le score de satisfaction scolaire pour l'ensemble des élèves diminue entre t1 et t2 mais de façon non significative. Par contre, on observe une chute du score de satisfaction scolaire entre le primaire et le collège, qui se prolonge au lycée mais de façon moins prononcée.

L'étude de Fenouillet (2014) qui porte notamment sur la satisfaction de vie scolaire, montre que celle-ci chute entre la sixième et la seconde, puis qu'elle s'améliore légèrement au lycée. Selon Jacquin (2017), *« l'ensemble des recherches sur le bien-être montrent que la satisfaction à l'égard de l'école diminue tout au long de la vie des écoliers puis des collégiens »* (p. 3).

Au regard des résultats, nous constatons que le programme P.E.A.C.E.® ne semble pas avoir d'influence positive sur la satisfaction scolaire des élèves, à court-terme.

Estime de soi

On observe aucun effet significatif pour cette variable et on remarque que les scores sont plutôt stables entre t1 et t2. L'effet du programme P.E.A.C.E.® sur l'estime de soi est positif, seulement pour les collégiens. Rappelons que l'estime de soi est une variable plutôt stable.

Régulation émotionnelle

On observe une amélioration des scores de régulation émotionnelle pour les deux groupes, mais celle-ci n'est pas significative. De plus, on ne peut pas dire que la régulation émotionnelle ait été améliorée différemment dans les deux groupes. Par ailleurs, on observe une amélioration de la régulation émotionnelle au primaire et au collège mais une légère diminution au lycée (mais ces résultats ne sont pas significatifs).

L'étude de Theurel et al. (2018) qui montre que *« 78% des interventions basées sur la pleine conscience recensées permettent une amélioration des compétences de régulation émotionnelle chez les enfants et les adolescents »* (p. 6) nous invite à répliquer l'expérimentation. En outre, la méta-analyse de Felver et al. (2016), rassemblant 28 études, conclut à un impact positif de ce type de pratique pour développer la régulation émotionnelle des jeunes.

Besoins psychologiques fondamentaux

On observe une diminution du score dans les deux groupes. Celle-ci est significativement plus marquée pour le groupe contrôle que pour le groupe expérimental. On peut supposer qu'il y a un effet protecteur du programme P.E.A.C.E.® (les interventions permettent de maintenir constante la satisfaction de ces besoins). Cet effet est marqué chez les primaires et collégiens.

Climat de classe

Au-delà du climat de classe, cette variable évalue surtout la perception qu'a l'élève de sa relation avec son enseignant ou avec ses professeurs. Les résultats montrent que le programme P.E.A.C.E.® ne semble pas avoir d'influence à court-terme sur la perception de cette relation.

Il serait intéressant de proposer le même type d'échelle lorsque le groupe d'élèves réalise des séances de méditation menées par l'enseignant lui-même.

Compétences sociales

On observe une amélioration du score de compétences sociales chez les élèves de primaires, une diminution pour les collégiens et une stagnation pour les lycéens. Aucun de ces résultats n'est significatif, et nous rappelons ici que la cohérence interne était extrêmement faible.

La méta-analyse de Theurel et al. (2018) montre que *« 57 % des études rapportent un effet bénéfique des interventions basées sur la pleine conscience sur les compétences sociales des enfants et adolescents »* (p. 6).

Proximité sociale

Le score des élèves du groupe contrôle est relativement constant, tandis que le score des élèves du groupe expérimental progresse significativement. Cet effet approche la significativité, il serait donc intéressant de répliquer l'étude.

Analyse en fonction de l'âge

Au regard de l'analyse du modérateur « niveau de classe », le programme P.E.A.C.E.® semble davantage profitable aux élèves de primaire et aux collégiens, et moins aux lycéens. D'ailleurs, les neurosciences cognitives nous révèlent l'importance d'initier le plus tôt possible nos enfants à la pleine présence, pour deux raisons essentiellement.

D'une part, l'enfance est une période propice à l'apprentissage de nouvelles compétences, grâce à la grande plasticité du jeune cerveau. Ce qui s'apprend tôt, s'inscrit rapidement et se maintient durablement. Et, d'autre part, *« les enfants sont au départ de petits maîtres en matière de pleine conscience »* (André, préface de Snel, 2012, p. 12) étant donné que leurs capacités métacognitives ne sont pas encore matures. L'enfant est un *« être naturellement méditatif »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 78), il est spontanément présent et attentif à ce qu'il fait puisque *« la seule chose qui compte pour lui est ce qu'il vit, au moment où il le vit »* (Siaud-Facchin, 2014, p. 79), il ne se préoccupe ni du passé ni de l'avenir, il est pleinement conscient de là où il est.

2. Limites et axes d'amélioration

Dans cette partie, nous souhaitons pointer les limites potentielles de notre expérimentation. Nous estimons qu'une étude pilote est d'autant plus pertinente qu'elle tire des conclusions de l'expérience terrain en proposant des axes d'amélioration pour la poursuite de la recherche. Nous exposons ici les limites rencontrées, nos réflexions et nos propositions pour y remédier.

Questionnaire destiné aux élèves

Lors des passations dans les classes, nous nous sommes rendus compte que le questionnaire proposé était parfois trop long ou bien trop complexe pour les élèves ayant des difficultés de concentration ou de compréhension (car le français n'était pas la langue maternelle de tous).

Tout en maintenant les trois versions du questionnaire pour les différents niveaux de classe – primaire, collège et lycée – nous préconisons de l'alléger (en ciblant davantage les variables) et de le simplifier (en utilisant des termes accessibles pour tous).

Questionnaire destiné aux enseignants

L'idée de proposer un questionnaire aux enseignants des classes participantes nous est venue après le début de notre expérimentation avec les élèves. Nous avons estimé que leur regard pourrait enrichir considérablement notre étude, étant donné qu'ils participent au programme.

Pour la suite de la recherche, nous recommandons vivement de proposer deux questionnaires aux enseignants (sur le mode test-retest) : avant le début du programme et à l'issue de celui-ci, comme pour les élèves.

Mise en place du programme

Étant donné qu'il s'étend sur dix semaines, le programme P.E.A.C.E.® est nécessairement entrecoupé des vacances scolaires et cela constitue probablement un biais dans l'évaluation.

De plus, nous aurions souhaité que l'absence des élèves au cours des séances de méditation soit relevée, afin de pondérer les résultats des élèves en fonction de leur assiduité au programme. Cela nous aurait permis de donner plus d'importance aux résultats des élèves ayant participé à l'ensemble du programme. D'ailleurs, un fort taux d'absentéisme a été remarqué au collège et, surtout, au lycée.

Variables étudiées

Les variables que nous avons choisi d'étudier sont aussi complexes à définir qu'à mesurer, car elles sont multidimensionnelles pour la plupart et influencées par une multitude de facteurs qu'il n'est pas possible d'isoler.

Critères d'inclusion et d'exclusion

L'évaluation est envisageable à partir d'un certain âge. Elle nous a semblé impossible pour les maternelles car ils ne maîtrisent pas suffisamment l'écriture et la lecture pour participer à une recherche. Nous avons essayé d'y inclure les élèves de CE2 mais nous avons observé une trop grande conformité aux attentes. Les résultats n'étant pas authentiques, nous avons retiré cette classe de notre échantillon.

Pourtant, il aurait été pertinent d'inclure des élèves plus jeunes dans cette expérimentation afin de savoir à quel âge le programme est le plus bénéfique. Les études en neurosciences nous

révèlent justement l'importance de proposer cet entraînement de l'esprit le plus tôt possible. Par ailleurs, la majorité des programmes de pleine présence en milieu scolaire en France se déroulent dans les écoles élémentaires.

Évaluation longitudinale

Nous estimons qu'un troisième temps d'évaluation quelques mois après la fin du programme serait pertinente, d'autant plus que *« la seule étude ayant proposé des mesures trois mois après l'intervention suggère pourtant que ce type d'intervention pourrait avoir des bénéfices à long terme et que les effets de l'intervention se maintiendraient dans le temps »* (Kuyken et al., 2013, cités par Theurel et al., 2018, p. 12).

Formation des enseignants

Les interventions ont été réalisées par des instructeurs extérieurs et non par des enseignants. Cela peut être considéré comme un avantage (un apprentissage facilité grâce an cadre défini par l'instructeur qui vient de façon régulière, et un enseignant qui garde sa posture d'éducateur). Toutefois, il serait intéressant d'évaluer l'impact de ce type de programme lorsque celui-ci est proposé par l'enseignant lui-même.

Groupe contrôle

Notre recherche a l'avantage d'intégrer un groupe contrôle qui rend possible la comparaison du groupe expérimental à un groupe de référence. Cependant, ce groupe contrôle est considéré comme « passif » dans le sens où il ne bénéficie d'aucune intervention en parallèle (cela aurait pu être un atelier lecture, proposé également par un intervenant extérieur avec la même durée et la même fréquence que les séances de méditation). Ainsi ce dispositif ne nous permet pas de limiter certains biais bien connus en psychologie sociale, comme l'effet placebo par exemple (Theurel et al., 2018).

Limites générales

À présent, nous allons détailler les limites méthodologiques de champ de recherche.

Premièrement, notons que seulement 60% des programmes proposés ont fait l'objet d'une publication dans une revue scientifique (Meiklejohn et al., 2012). De plus, ces publications concernent principalement des études pilotes (Waters et al., 2015) dont l'objectif est souvent d'en évaluer *« la faisabilité et la pertinence »* (Theurel et al., 2018, p. 12). Et peu d'études sont répliquées ; ainsi *« le manque d'études longitudinales ou de mesures follow-up dans ces études limitent également les conclusions quant à l'efficacité à long terme de ces programmes »* (Theurel et al., 2018, p. 12).

Deuxièmement, la majorité de ces recherches ne s'intéresse qu'aux effets immédiats des interventions proposées (Waters et al., 2015). Dans la synthèse de Theurel et al. (2018), sur les 39 études répertoriées, seule une étude a proposé une troisième phase d'évaluation.

Troisièmement, l'hétérogénéité des programmes proposés actuellement en milieu scolaire, en terme de contenu, de structure, de durée et de fréquence (e.g., Zenner et al, 2004 ; Zoogman et al., 2015), ne permet pas *« de conclure sur les conditions optimales de pratique de la pleine conscience »* (Theurel et al., 2018, p. 12).

Enfin, les études réalisées ne permettent pas de comprendre précisément *« quels mécanismes sous-tendent les effets des interventions de pleine conscience sur les différentes dimensions évaluées »* (Theurel et al., 2018, p. 12), car la recherche dans ce champ s'est intéressée aux conséquences de la pleine présence plutôt qu'aux processus en jeu (Waters et al., 2015).

L'engouement actuel rencontré pour ce type de pratique au sein des classes nous invite à approfondir les recherches dans ce domaine (e.g., Waters and al., 2015 ; Theurel and al., 2018). La présence attentive devrait être introduite à l'école que si celle-ci est susceptible d'apporter quelque chose de positif aux élèves. Nous avons besoin *« de conduire des études randomisées incluant des groupes contrôles actifs, plus rigoureuses sur le plan méthodologique »* pour *« conclure à l'efficacité de ces interventions en milieu scolaire »* (Theurel et al., 2018, p. 12).

3. Implications pratiques

Cette expérimentation nous a permis de contribuer, à notre échelle, à enrichir ce champ de recherche passionnant qui répond à un véritable besoin des élèves et à une demande émanant des différents acteurs éducatifs sur le terrain.

À nos yeux, la véritable contribution théorique de cette recherche se situe au niveau des variables retenues. En effet, plusieurs d'entre elles n'avaient pas encore été étudiées dans le champ de la présence attentive en milieu scolaire (e.g., Burke et al., 2010 ; Waters et al., 2015 ; Theurel et al., 2018). C'est le cas de la satisfaction scolaire, de l'estime de soi, des besoins psychologiques fondamentaux, mais aussi du climat scolaire et de la proximité sociale. Nous rappelons ici que la plupart des études se sont intéressées à de nombreuses autres dimensions :

- **Au niveau scolaire** : résultats et réussite scolaire.
- **Au niveau social** : compétences sociales, etc.
- **Au niveau émotionnel** : régulation émotionnelle, etc.
- **Au niveau cognitif** : fonctions exécutives, capacités attentionnelles, etc.
- **Au niveau psychologique** : bien-être, optimisme, satisfaction de vie, stress, anxiété, dépression, humeur, somatisation, troubles psychologiques, résilience, etc.

En outre, la taille de notre échantillon (158 élèves dans le groupe expérimental et 74 dans le groupe contrôle) est assez conséquente comparé à la plupart des études dans ce domaine (e.g., Waters et al., 2015 ; Theurel et al., 2018). Il s'agit d'un apport intéressant pour la recherche.

Par ailleurs, cette recherche a fait l'objet d'une communication orale l'an dernier à l'occasion de la 3e journée francophone de psychologie positive à Grenoble (Gayet, Shankland, Farnier, & Kotsou, 2018). La recherche a aussi été présentée cette année lors du 2e congrès francophone de psychologie positive à Metz (Gayet, Martin-Krumm, Kotsou, & Shankland, 2019).

Cette étude pilote pourrait faire l'objet d'une publication scientifique, ce qui permettrait de diffuser à un large public les potentiels bénéfices de la présence attentive en milieu scolaire et, plus précisément, l'impact du programme P.E.A.C.E.® auprès des élèves et des enseignants. Cette recherche pourrait offrir aux instructeurs formés par l'A.M.E. une plus grande crédibilité lors de la prise de contact avec les établissements scolaires et au cours de leurs interventions. Nous espérons aussi que cette étude encouragera la reconnaissance de cette pratique auprès des instances institutionnelles et, notamment, auprès de l'Éducation nationale. Outre le souci d'amélioration continue du programme, la visée finale de cette recherche est la sensibilisation des pouvoirs publics à ce type de pratique pour soutenir la qualité de vie à l'école et faire face aux problématiques éducatives actuelles.

4. Perspectives

Notre stage de cinquième année au sein de l'Association Méditation dans l'Enseignement nous a permis de poursuivre cette expérimentation, en la proposant dans d'autres établissement scolaires. Nous espérons que cette étude pilote du programme P.E.A.C.E.® se prolongera dans les prochaines années, afin d'améliorer continuellement les interventions proposées. De plus, nous aimerions étendre la recherche au monde universitaire, avec un programme de méditation de pleine conscience adapté aux besoins des étudiants.

Dans la poursuite de cette étude, nous pourrions élargir l'échantillon (élèves et enseignants), diversifier le type d'établissements scolaires (privé, public, hors-contrat, horaires aménagées) et proposer cette expérimentation dans différentes académies en France. Pour améliorer l'étude, nous pourrions prévoir un groupe contrôle actif plutôt que passif. Pour approfondir les analyses, nous pourrions proposer une troisième phase d'évaluation quelques mois après.

Enfin, l'investigation de plusieurs questions de recherche semble pertinente : l'âge le plus bénéfique, la fréquence et durée d'intervention la plus intéressante, le type d'instructeur le plus approprié (instructeur extérieur ou enseignant formé au programme).

Conclusion

Le bien-être des élèves et, plus largement, du personnel éducatif est devenu une priorité à l'école, et beaucoup le considère désormais comme un objectif éducatif aussi important que la réussite académique (Seligman et al., 2009 ; Waters, 2011 ; traduit de Waters et al., 2015). Depuis quelques années, l'Éducation nationale en a même fait une injonction institutionnelle. Plusieurs questions se posent alors ; quels contenus transmettre à nos élèves pour favoriser le bien-être, de quelle façon, dans quelles conditions ? Par ailleurs, comment prendre en compte le bien-être des enseignants et de l'ensemble de la communauté éducative ?

Nous nous sommes alors intéressés à différents programmes scolaires permettant à la fois de soutenir le bien-être et de faire face aux enjeux éducatifs. L'évaluation rigoureuse de ce type de programme, et notamment *« la question de l'impact de ces dispositifs sur le bien-être ressenti des élèves »* (Jacquin, 2017, p. 3), est devenue essentielle. C'est dans ce contexte que nous avons choisi d'évaluer l'impact du programme P.E.A.C.E.®, un programme de pleine présence spécifique au milieu scolaire, mis au point par l'Association Méditation dans l'Enseignement. Nous nous sommes intéressés à plusieurs variables qui sont des leviers en terme de bien-être individuel et collectif.

La présente recherche révèle plusieurs résultats significatifs ; on constate notamment une plus grande satisfaction des besoins psychologiques fondamentaux ainsi qu'une plus grande proximité sociale chez les élèves ayant suivi les dix semaines d'interventions. Ce programme de pleine présence a également un effet sur les enseignants qui observent des changements dans leur façon d'exercer leur métier, et surtout au niveau du regard qu'ils portent sur leur classe. Les résultats obtenus sont encourageants et nous invitent à prolonger cette étude pilote dans les prochaines années. La réplication de cette expérimentation dans de nouveaux établissements scolaires (année 2) fut d'ailleurs l'objet de notre stage de cinquième année.

De façon générale, la recherche dans le champ de la présence attentive en milieu scolaire semble prometteuse ; l'étude de Waters et al. (2015) révèle que cette pratique est bénéfique dans la majorité des cas et que 61% des résultats sont significatifs. Cependant, les études publiées à ce jour présentent des limites méthodologiques du fait de la diversité des programmes proposés qui présentent une grande variabilité en termes de contenu, de structure, de durée et de fréquence (e.g., Zenner et al, 2004 ; Zoogman et al., 2015). Ainsi le manque d'évaluations rigoureuses peut encore nous interroger quant à la pertinence d'intégrer ce type de pratique en contexte scolaire (Theurel et al., 2018).

Notre étude pilote ouvre un tout nouveau champ de recherche en France qui n'attend qu'à être développé car, bien que la pratique de la pleine conscience soit très ancienne, la présence attentive en milieu scolaire n'en ait qu'à son début (traduit de Waters et al, 2015, p. 130).

Nous espérons que cette expérimentation suscitera l'envie de poursuivre la recherche dans ce champ au cours des années à venir, et qu'elle permettra une plus grande reconnaissance du programme P.E.A.C.E.® et de l'Association Méditation dans l'Enseignement qui œuvre pour l'introduction de la présence attentive dans nos écoles françaises.

Ouverture

Ce mémoire m'offre la possibilité de sensibiliser les lecteurs, pour la plupart psychologues, à une approche de la psychologie qui place son curseur d'intervention en amont de la survenue des troubles psychologiques. Cette approche nous permet d'être dans une optique de prévention pour éviter, autant que possible, l'apparition d'une maladie mentale ou bien l'installation d'une souffrance psychologique. Par exemple, auprès des jeunes générations, l'éducation positive nous apporte des clés précieuses pour développer la résilience, afin d'apprendre à gérer son stress et à rebondir dans les situations difficiles de la vie.

Ce mémoire m'offre aussi l'occasion de sensibiliser mes futurs collègues psychologues aux enjeux éducatifs actuels, car les besoins dans ce domaine se font de plus en plus sentir. Enfin, j'ai tenté au fil des pages de mettre en lumière la pratique de la pleine présence, tout en restant la plus objective possible. Cette pratique est une ressource intéressante pour le psychologue, autant pour sa vie personnelle que professionnelle. C'est une ressource à portée de main, accessible à tous ceux qui sont désireux d'apprendre à se connaître (il me semble d'ailleurs que le chemin de développement personnel est propre au psychologue).

Merci d'être allé jusqu'au bout de votre lecture, et merci pour les retours que vous pourrez me faire sur mon mémoire qui est l'aboutissement de ces cinq années d'études passionnantes. J'espère que le travail réalisé est à la hauteur de la qualité des enseignements que j'ai reçu.

Bibliographie

Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 596-612.

Aberkane, I. (2016). *Libérez votre cerveau ! Traité de neurosagesse pour changer l'école et la société.* Paris : Robert Laffont.

Alvarez, C. (2016). *Les lois naturelles de l'enfant.* Paris : Les Arènes.

André, C. (2010). La méditation de pleine conscience. *Cerveau & Psycho,* (41), 18-24.

André, C. (2011). *Méditer jour après jour : 25 leçons pour vivre en pleine conscience*. Paris : L'iconoclaste.

André, C. (2012). La méditation calme aussi les enfants. *Le Monde.* Repéré à l'URL : https://www.lemonde.fr/vous/article/2012/04/02/la-meditation-calme-aussi-les-enfants_1678652_3238.html

André, C. (2015). *Je médite, jour après jour : petit manuel pour vivre en pleine conscience.* Paris : L'iconoclaste.

André, C., Kabat-Zinn, J., Rabhi, P., Ricard, M., Kotsou, I., & Lesire, C. (2015). *Se changer, changer le monde.* J'ai Lu.

Bacro, F., & Florin, A. (2013) Évaluer le bien-être des élèves à l'école et au collège. In F. Bacro (éd.) *La Qualité de vie. Approches psychologiques* (p. 45-64). Rennes : PUR.

Baer, R. A., Smith, G. T., & Allen, K. B. (2004). Assessment of Mindfulness by Self-Report: The Kentucky Inventory of Mindfulness Skills. *Assessment*, *11*(3), 191–206.

Baker J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., Patil, S. A. (2003). The Developmental Context of School Satisfaction : Schools as Psychologically Healthy Environments. *School Psychology Quarterly, 18*(2), pp. 206–221.

Balguerie, A. (2016). *Quelles transitions dans l'éducation pour faire société ?* Lab School Network. Recueil de propositions issues d'un forum ouvert national, Paris.

Barbry, R. (2012). La méditation s'invite dans les écoles. Santé & Bien-être. *INREES*.

Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(2), 282-295.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lesson anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review, 13*(1), 34–45.

Bei, B., Byrne, M. L., Ivens, C., Waloszek, J., Woods, M. J., Dudgeon, P., & Allen, N. B. (2013). Pilot study of a mindfulness-based, multi-component, in-school group sleep intervention in adolescent girls. *Early Intervention in Psychiatry, 7*(2), 213–220.

Belfi, B., Goos, M., De Fraine, B., & Van Damme, J. (2012). The effect of class composition by gender and ability on secondary school students' school well-being and academic self-concept: A literature review. *Educational research review*, *7*(1), 62-74.

Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context : A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support *(Tech. Rep. No. 102).* University of Rochester, Rochester, NY.

Black, S., & Fernando, R. (2013). Mindfulness training and classroom behavior among lower-income and ethnic minority elementary school children. *Journal of Child and Family Studies, 23*(7), 1242-1246.

Blanquer, J. M. (2016). *L'École de demain (propositions pour une Éducation nationale rénovée)*. Paris : Odile Jacob.

Boimare, S. (2008). *Ces enfants empêchés de penser.* Paris : Dunod.

Boniwell, I., & Reynaud, L. (2018). PEPS ! Parcours d'Éducation Positive et Scientifique. Paris : Leduc.

Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory.

Brown, K.W., & Ryan, R.M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848.

Burke, C. A. (2010). Mindfulness-based approaches with children and adolescents : A preliminary review of current research in an emergent field. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 133-144.

Code de déontologie des psychologues. Version actualisée de février 2012.

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers college record*, *111*(1), 180-213.

Daniel, F. (2016). *Pleine-conscience et management : effet de la mindfulness sur la relation au travail et le style de leadership des managers.* Université Grenoble Alpes, France.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), p. 68-78.

Debarbieux, É. (2015). Du «climat scolaire»: définitions, effets et politiques publiques. *Éducation et formations*, (88-89), 11-27.

Delvaux, B. (2015). *Une tout autre École*. Pensées Libres : Louvain-la-Neuve.

Deplus, S., Lahaye, M., & Philippot, P. (2014). Les interventions psychologiques basées sur la pleine conscience avec l'enfant et l'adolescent : les processus de changement. *Revue québécoise de psychologie*, *35*, 71.

Dion, J., Paquette, L., Daigneault, I., Godbout, N., & Hébert M. (2018). Validation de la version française de la mesure de la pleine conscience des enfants et des adolescents (CAMM) auprès d'échantillons de jeunes français et autochtones. *Mindfulness, 9* (2), 645-653.

Ditrich, T., Wiles, R., & Lovegrove, B. (2017). Mindfulness and education : research and practice. Cambridge Scholars Publishing.

Dubarle, J., Bernet, E., Brun, V., & Shankland, R. (2019). Well-Being at school : Development and evaluation of a positive psychology intervention for multicultural background francophone children in France and in Singapore. In L. E. van Zyl et S. Rothman (Eds.), *Positive psychological interventions: Theories, methodologies and applications within multi-cultural contexts.* Cham, Switzerland : Springer.

Ennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving Classroom Learning Environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a Randomized Controlled Trial. *School Psychology Quarterly, 28*(4), 374–390.

Ennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S. L., Tanler, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A., & Greenberg, M. T. (2015). Promoting teachers' social and emotional competence, well-being and classroom quality: a randomized controlled trial of the CARE for Teachers Professional Development Program. In C. Bradshaw (Ed.), Examining the impact of school-based prevention programs on teachers: findings from three randomized trials. Washington D.C: Symposium presented at the Society for Prevention Research Annual Meeting. (Submitted for Initial Review).

Fanchini, A. (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire. Université de Bourgogne Franche-Comté.

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K., & Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness*, *7*(1), 34–45.

Fenouillet, F., Heutte, J., Martin-Krumm, C., & Boniwell, I. (2015). Validation française de l'échelle multidimensionnelle satisfaction de vie chez l'élève. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, *47*(1), 83-90

Fiault, R. (2016). *Développer les compétences émotionnelles par la pleine conscience et la psychologie positive* (Mémoire de Master). École de Psychologues Praticiens, Lyon.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., & Davidson, R. J. (2015). Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based Kindness Curriculum. *Developmental Psychology, 51*(1), 44–51.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K., & Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182–195.

Flook, L. et coll. (2010). Effects of mindful awareness practices on executive functions in elementary school children. *Journal of Applied School Psychology 26*(1), 70-95.

Fouquet-Chauprade, B. (2014). Bien-être et ressenti des discriminations à l'école : une étude empirique en contexte ségrégué. *L'Année sociologique*, *64*(2), 421-444.

Gaudin, C. (Octobre 2017). *Méditation et bien-être, qu'en disent les élèves ?* Communication présentée lors du colloque international du Bien-être et éducation, Paris.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion, 27*, 199–223

Garcia-Bacete, F. J. , Marande Perrin, G., Schneider, B. H., & Blanchard, C. (2014). Effects of schools on Well-being of children and Adolescents. In A. Ben-Arieh, F. Casas, I. Frones & J. E. Corbien (eds). *Handbook of Child Well-being. Théories, methods and policies in Global perspectives*. Springer, Dordrecht, Heidelberg, New York, London.

Gayet, C., Shankland, R., Farnier, J., & Kotsou, I. (2018). Évaluation d'un programme de méditation de pleine conscience en milieu scolaire – Programme P.E.A.C.E.® : quelles incidences sur les compétences pro-sociales et le climat de classe ?

Gayet, C., Martin-Krumm, C., Kotsou, I., & Shankland, R. (2019). Évaluation d'un programme de méditation de pleine conscience en milieu scolaire – Programme P.E.A.C.E.® : quels bénéfices pour les élèves et les enseignants ?

Gill, S. (2009). Education for well-being. Conceptual framework, principles and approaches. Retrieved March, 3, 2011-2018.

Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif. *Canadian Journal of Behavioural Science, 40*(4), 230–237.

Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, *62*(1), 60-71.

Gosselin, M-J., & Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie, 63*(2), 50-65.

Greco, L. A., Baer, R. A., & Smith, G. T. (2011). Assessing mindfulness in children and adolescents: Development and validation of the child and adolescent mindfulness measure (CAMM). *Psychological assessment*, *23*(3), 606.

Greenland, S. K. (2010). *The mindful child: How to help your kid manage stress and become happier, kinder, and more compassionate*. Simon and Schuster.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école. Comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation.* Paris : Les Arènes.

Guimard, P., Bacro, F., & Florin, A. (2014). Évaluer la satisfaction scolaire et le bien-être des élèves à l'école et au collège. In P. Guimard, & C. Sellenet (Eds.). *Evaluation des besoins des enfants et qualité de vie : regards croisés France-Canada* (p. 1-25). Paris : L'Harmattan.

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, *88-89*, p. 163-184.

Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S. & Gaudonville, T. (2017). Evaluation du bien-être perçu des élèves : étude longitudinale à l'école élémentaire et au collège. Recherche complémentaire (BE-Scol2). *Rapport de recherche final pour la Direction de l'Evaluation de la Prospective et de la Performance (DEPP).* Février 2017.

Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents*. University of Denver.

Heeren, A., Van Broeck, N., & Philippot, P. (2009). The effects of mindfulness on executive processes and autobiographical memory specificity. *Behaviour Research and Therapy, 47*(5), 403–409.

Heeren, A., & Philippot, P. (2010). Les interventions basées sur la pleine conscience : une revue conceptuelle et empirique. *Revue québécoise de psychologie, 31*(3), 37-61.

Hourst, B. (2015). *Au bon plaisir d'apprendre* (4e édition). Paris : Editions du mieux-apprendre.

Hsu, B. (2016). *La méditation de pleine conscience à l'école* (Mémoire de Master). École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE Centre Val de Loire), Orléans.

Huebner, E. S., Ash, C., & Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control, and school satisfaction in adolescence. *Social indicators research*, *55*(2), 167-183.

Huebner, E. S., & Gilman, R. (2002). An introduction to the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, *60*(1-3), 115-122.

Huppert, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *The Journal of Positive Psychology, 5*(4), p. 264-274.

Hupperta, F. A., & Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools : The importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology, 5*(4),264-274.

Initiative Mindfulness France (Décembre 2017). *La pleine conscience dans la société française : réalités et perspectives.* Chapitre Éducation et pleine conscience. Repéré à http://www.initiativemindfulnessfrance.com/uploads/8/5/5/7/85571030/rapport_imf.pdf

IREPS de Bourgogne (2014). *Compétences psychosociales et promotion de la santé* (Dossier technique n°5). Repéré à l'URL : https://episante-bfc.org/sites/episante-bfc.org/files/document_synthese/pdf/dossier_techniques_competences_psychosociales.pdf

Jacquin, J. (2017). Innovations et expérimentations destinées à favoriser la qualité de vie à l'école : revue de question internationale. Paris. Cnesco.

Jennings, P. A. (2008). Contemplative education and youth development. *New Directions for Youth Development*, *2008*(118), 101-105.

Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever you go, there you are : Mindfulness meditation in everyday life*. New York : Hyperion Books.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context. *Clinical Psychology : Science and Practice, 10*(2), 144-156.

Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*. Paris : J'ai Lu.

Kabat-Zinn, J. (2014). *100 expériences de pleine conscience : apprendre à vivre ici et maintenant*. Paris : J'ai Lu.

Kempf, A. (2018). The challenges of measuring well-being in schools. A review prepared for the Ontario Teachers' Federation. Toronto, Ontario.

Konu A., & Rimpelä M. (2002). Well-being in Schools : A Conceptual Model, *Health Promotion International, 17*(1), 79-87

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme : non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203*(2), 126–131.

Kwee, G. T. M. (2013). Relational buddhism. In S. David, I. Boniwell, & A. Conley Ayers (Éds), The Oxford handbook of happiness (p.357-370). New York, NY : Oxford University Press.

Lab School Network (2016). *Quelles transitions dans l'éducation pour faire société ?* Recueil de propositions issues d'un forum ouvert national. Repéré à l'URL : http://www.labschool.network/wp-content/uploads/2017/03/Synthese_LSN7.compressed.pdf

Lamboy, B., & Guillemont, J. (2014). Développer les compétences psychosociales des enfants et des parents: pourquoi et comment? *Devenir*, *26*(4), 307–325.

Lamri, J. (2018). Les compétences du 21e siècle. Paris : Dunod.

Lenoir, F. (2012). L'âme du monde : conte de sagesse. NIL.

López, L. E. (Septembre 2001). *Valeurs communes, diversité culturelle et éducation : apprendre quoi et comment ?* Communication présentée à la Conférence internationale de l'éducation (46e session). UNESCO. Genève.

Malboeuf-Hurtubise, C., Taylor, G., Lefrançois, D., Essopos, I., & Lacourse, E. (2017). The Impact of a Mindfulness-Based Intervention on Happiness: A Reflection on the Relevance of Integrating a Positive Psychology Framework within Mindfulness Research in Youth. *International Journal of Applied Positive Psychology*, 1–15.

Maloney, J. E., Lawlor, M. S., Schonert-Reichl, K. A., & Whitehead, J. (2016). A mindfulness-based social and emotional learning curriculum for school-aged children: The MindUP program. In *Handbook of mindfulness in education* (pp. 313–334). Springer.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). Life skills approach to child and adolescent healthy human development. In *Life skills approach to child and adolescent healthy human development*. Pan American Health Organization.

Marro, C. (2018). *La méditation avec les enfants, ça marche !* Le courrier du livre.

Martin-Krumm, C. (2018). *Découvrir la psychologie positive.* Paris : InterÉditions.

Martin-Krumm, C., Ferrer, M.-H., Roynard, F., Ravel, J.-M., Tarquinio, C., & Trousselard, M. (2019). Pleine conscience : un facteur d'adaptation au stress des étudiants ? In C. Martin-Krumm & C. Tarquinio (Eds.). *Psychologie positive. État des lieux, champs d'application et perspectives*. Paris : Dunod.

Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., Saltzman, A. (2012). Integrating Mindfulness Training into K-12 Education : Fostering the Resilience of Teachers and Students. *Mindfulness, 3*(4), 291–307.

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Research in Human Development*, *10*(3), 252–272.

Ministère de l'Éducation nationale (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. *Revue Éducation & formations*, n°88-89.

Ministère de l'Éducation nationale (2017). *Pour l'École de la confiance* (p. 73). Paris.

Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Avant-propos. *Éducation et Formations: Climat Scolaire et Bien-Être à l'École*, *88–89*, 3–7.

Ngô, T. (2013). Présentation : Pleine conscience et psychiatrie. *Santé mentale au Québec, 38*(2), 9-17.

Nhât Hanh, T. (2008). *Le Miracle de la pleine conscience (manuel pratique de méditation).* Paris : J'ai Lu.

Nhât Hanh, T. (2017). *Semer les graines du bonheur dans le cœur des enfants (initiation à la pleine conscience avec les enfants).* Paris : Le courrier du livre.

Noble, T., Wyatt, T., McGrath, H., Roffey, S., & Rowling, L. (2008). Scoping study into approaches to student wellbeing.

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing*, *3*(2).

OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants (Chapitre 2 : Comparaison du bien-être des enfants dans les pays de l'OCDE*). Paris : OCDE.

OCDE (2014). *Résultats du PISA 2012 (Volume III) : Les clés de la réussite des établissements d'enseignement.* Paris : OCDE.

OCDE (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves*. Paris : OCDE.

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M., & Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students : Evaluation of the Master Mind program. Advances in School Mental Health. *Promotion, 7*(3), 184-204.

Payne, A. A., Gottfredson, D. C., & Gottfredson, G. D. (2006). School predictors of the intensity of implementation of school-based prevention programs: Results from a national study. *Prevention Science*, *7*(2), 225-237.

Pepping, A. C., O'Donovan, A., & Davis, J. P. (2013). The positive effects of mindfulness on self-esteem. *The journal of Positive Psychology, 8*(5), 376-386.

Phuong, N. T. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? Contribution au rapport du Cnesco sur la qualité de vie à l'école.

Pollard, E. L., & Lee, P. D. (2003). Child well-being: A systematic review of the literature. *Social Indicators Research*, *61*(1), 59-78.

Pollmann, C. (2014). *Accélération. Une critique sociale du temps.* Hartmut Rosa, La Découverte, 2010. *Sciences humaines, 255*(1), 36-36.

Rascle, N., & Bergugnat, L. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves: revue de question, recommandations. *Rapport commandé par le Cnesco*.

Rocque, S. (1999). *L'écologie de l'éducation : assises d'une pédagogie du succès* (Vols. 1). Montréal: Guérin.

Rempel, K. (2012). Mindfulness for Children and Youth : A Review of the Literature with an Argument for School-Based Implementation. *Canadian Journal of Counseling and Psychotherapy, 46*(3), 201-220.

Reynaud, L. (2018). Surmonter les échecs et rebondir. Repéré à l'URL : http://www.franklinparis.fr/sites/default/files/fichier-slg/l.reynaud.pdf

Ricard, M. (2008). *L'art de la méditation.* Paris : NIL.

Robinson, K. (2017). *Changez l'école ! La révolution qui va transformer l'éducation.* Paris : Play Bac.

Robinson, K. (Septembre 2017). *Peut-on apprendre à devenir créatif ?* Débat-conférence, Le Monde Festival, Paris.

Ryan, R. L., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55,68–78.

Savoie Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. In T. Karsenti & L. Savoie Zajc (Eds.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (Vols. 1–*, pp. 123–150). Sherbrooke, Qc: Éditions du CRP.

Schleicher, A. (2015). *Des écoles pour les apprenants du XXI^e^ siècle : des chefs d'établissement énergiques, des enseignants confiants et des méthodes novatrices.* Rapport de l'OCDE à la suite du Sommet international sur la profession enseignante, Paris.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., & Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children : A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52–66.

Schonert-Reichl, K. A., Lawlor, M. S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. Mindfulness.

Shankland, R., & Rosset, E. (2016). Review of brief school-based positive psychological interventions : A taster for teachers and educators. *Educational Psychology Review, 47*(4).

Shapiro, S.-L., Carlson, L.-E., Astin, J.-A., Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology, 62*(3), 373-386.

Siaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Paris : Odile Jacob.

Siegel, D. & Payne, T. (2011). *Le cerveau de votre enfant. Manuel d'éducation positive pour les parents d'aujourd'hui.* Paris : Les Arènes.

Snel, E. (2012). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris : Les Arènes.

Soffel, J. (2016, October 3). What are the 21st-century skills every student needs? Repéré à https://www.weforum.org/agenda/2016/03/21st-century-skills-future-jobs-students/

Taylor, G., & Malbœuf-Hurtubise, C. (2016). Présence attentive en milieu scolaire État des connaissances et pistes de recherche. *La Présence Attentive (Mindfulness): État Des Connaissances Théoriques, Empiriques et Pratiques*.

Teasdale, J. D., Moore, R. G., Hayhurst, H., Pope, M., Williams, S., & Segal, Z. V. (2002). Metacognitive awareness and prevention of relapse in depression : Empirical evidence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(2), 275-287.

Tessier, D., Sarrazin, P., Chanal, J., Boiché, J., Chalabaev, A., & Trouilloud, D. (2007). Échelle de mesure des Besoins Psychologiques Fondamentaux en Éducation Physique et Sportive. **??**

Tessier, D. (2006). Le climat motivationnel en éducation physique et sportive : étude des antécédents des comportements contrôlants de l'enseignant et formation au soutien des besoins psychologiques. Thèse de Doctorat. Université Grenoble Alpes.

Theurel, A., Gimbert, F. & Gentaz, E. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. A.N.A.E., 154, 001-016.

Thrash, T. M., Elliot, A. J., Maruskin, L. A., & Cassidy, S. E. (2010). Inspiration and the promotion of well-being: Tests of causality and mediation. *Journal of Personality and Social Psychology*, *98*(3), 488.

Trousselard, M., Steiler, D., Raphael, C., Cian, C., Duymedjian, R., Claverie, D., & Canini, F. (2010). Validation d'une version française de l'inventaire de la pleine conscience de Fribourg : relations entre la pleine conscience et le stress dans une population adulte. *Biopsychosociale Medicine, 4*(8).

Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D., & Cannini., F. (2014). Pleine conscience, stress et santé. *Revue Québécoise de Psychologie, 35*, 21-45.

UNICEF (2007). *La pauvreté des enfants en perspective : vue d'ensemble du bien-être des enfants dans les pays riches* (Bilan Innocenti n°7). Florence.

Wallmark, E., Safarzadeh, K., Daukantaitė, D., & Maddux, R. E. (2013). Promoting altruism through meditation: an 8-week randomized controlled pilot study. *Mindfulness*, *4*(3), 223-234.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015). Contemplative education : A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review, 27*(1), 103-134.

Watrelot, P. (2017). *Innover pour une école plus juste et plus efficace* (Rapport Cniré n°3). Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Weare, K. (2013). Developing mindfulness with children and young people: a review of the evidence and policy context. *Journal of Children's Services*, *8*(2), 141-153.

White, M. A., Murray, A. S., & Seligman, M. (2015). *Evidence-based approaches in positive education : implementing a strategic framework for well-being in schools*. Dordrecht ; New York : Springer et Guimard,

Williams, G., Mark, G., Kabat-Zinn, J. (2011). Mindfulness : diverse perspectives on its meaning, origins, and multiple applications at the intersection of science and dharma. *Contemporary Buddhism, 12*(1).

Xerri, J-G. (2018). Prenez soin de votre âme : petit traité d'écologie intérieure. Les éditions du Cerf : Paris.

Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools : a systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 1–20.

Zoogman, S., Goldberg, S.B., Hoyt, W.T., Miller, L. (2015). Mindfulness Interventions with Youth : A Meta-Analysis. *Mindfulness 6*(2), 290.

ANNEXES

Annexe 1 – Attestation de population

ATTESTATION DE POPULATION

A joindre au projet de mémoire

Je soussigné(e)

Nom **MARRO**

Prénom **CANDICE**

Fonction **Présidente Association Méditation dans l'Enseignement (A.M.E)**

Déclare par la présente faciliter l'accès à une population (décrire rapidement).

Elèves de 7 à 17 ans scolarisés, durant la vie de classe. Cette population est constituée de 2 classes d'élèves en classe élémentaire de l'école des Cheminets (Paris 19ème), 2 classes au collège George Brassens (Paris 19 ème), 3 classes du lycée d'Alembert (Paris 19 ème) et 2 classes au collège Méliès (Paris 19 ème).

Nécessaire à **Mlle Clémence Gayet** dans le cadre de son Mémoire de Recherche en Psychologie.

Fait à Toulouse

Le 12/01/2018

Signature

A.M.E.
10, chemin Mal Clabel
31500 Toulouse
ame.equipe@gmail.com
Siret 811 573 179 00017

Annexe 2 – Questionnaire destiné aux élèves

Échelle CAMM : Mesure de pleine conscience pour l'enfant et l'adolescent				
Dion, J., Paquette, L., Daigneault, I., Godbout, N., & Hébert M. (2018). Validation de la version française de la mesure de la pleine conscience des enfants et des adolescents (CAMM) auprès d'échantillons de jeunes français et autochtones. *Mindfulness, 9* (2), 645-653.				
Consigne : Nous voulons en savoir plus sur ce que tu penses, comment tu te sens et ce que tu fais. Lis chaque phrase. Ensuite, entoure le chiffre entre 0 et 4 qui correspond à la fréquence à laquelle chaque phrase est vraie pour toi.				
0 **Jamais vrai**	**1** **Rarement vrai**	**2** **Parfois vrai**	**3** **Souvent vrai**	**4** **Toujours vrai**

1	Je suis contrarié(e), irrité(e), fâché(e) d'avoir des émotions qui n'ont aucun sens
2	A l'école, je vais de classe en classe sans faire attention à ce que je fais
3	Je m'occupe pour ne pas remarquer ce que je pense et ce que je ressens
4	Je me dis que je ne devrais pas me sentir comme je me sens
5	Je repousse les pensées que je n'aime pas
6	C'est difficile pour moi de faire attention à une seule chose à la fois
7	Je pense aux choses qui sont arrivées dans le passé au lieu de penser aux choses qui arrivent juste maintenant
8	Je suis contrarié(e) d'avoir certaines pensées
9	Je crois que certaines de mes émotions sont mauvaises et que je ne devrais pas les avoir
10	J'essaie d'arrêter d'avoir des émotions que je n'aime pas

Échelle de satisfaction scolaire à l'école							
Guimard, P., Bacro, F., Florin, A., Ferrière, S., Gaudonville, T. & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège. Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & formations*, *88-89*, p. 163-184.							
	1 **Pas du tout d'accord**	**2** **Pas d'accord**	**3** **Plutôt pas d'accord**	**4** **Neutre**	**5** **Plutôt d'accord**	**6** **D'accord**	**7** **Tout à fait d'accord**
1	J'aime bien être à l'école						
2	Je suis impatient d'aller à l'école						
3	L'école est quelque chose d'intéressant						
4	J'aimerais ne pas aller à l'école						
5	Il y a beaucoup de choses que je n'aime pas à l'école						
6	J'adore les activités scolaires						
7	J'apprends plein de choses à l'école						
8	Je ne me sens pas bien à l'école						

Estime de soi scolaire et générale				
Bariaud, F. (2006). Le Self-perception profile for adolescents (SPPA) de S. Harter. *L'orientation scolaire et professionnelle, 35*(2), 282-295.				
Consigne : coche la case qui te correspond le mieux.				
	Pas du tout comme moi	**Un peu comme moi**	**Plutôt comme moi**	**Vraiment comme moi**
1	Certains enfants font très bien leur travail en classe.			
2	Certains enfants arrivent presque toujours à trouver les bonnes réponses en classe.			
3	Certains enfants oublient souvent ce qu'ils apprennent en classe.			
4	Certains enfants ont l'impression qu'ils réussissent bien leurs travaux scolaires.			
5	Certains enfants ne sont pas sûrs d'être aussi bons à l'école que les autres jeunes de leur âge.			
6	Certains enfants sont souvent contents d'eux-mêmes.			
7	Certains enfants n'aiment pas comme ils sont dans leur vie.			
8	Certains enfants aiment le genre d'enfant qu'ils sont.			
9	Certains enfants sont satisfaits d'être comme ils sont.			
10	Certains enfants sont souvent mécontents de qu'ils font.			

Régulation émotionnelle					
Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., & Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC) : Development and Validation of a Self-Reported Measure that Fits Dimensions of Emotional Competence Theory.					
Consigne : Pour chacune des questions, positionne-toi sur une échelle de 1 (la phrase écrite ne te correspond pas du tout ou que tu ne réagis jamais de cette façon) à 5 (tu te reconnais tout à fait dans ce qui est décrit ou que cela t'arrive très souvent).					
	1	**2**	**3**	**4**	**5**
12	Je retrouve facilement mon calme après avoir vécu un évènement difficile.				
15	Quand je suis triste il m'est facile de me remettre de bonne humeur.				
37	Je trouve difficile de gérer mes émotions.				
39	Quand je suis en colère, je peux facilement me calmer.				
50	Lorsque je suis confronté(e) à une situation stressante, je fais en sorte d'y penser d'une manière qui m'aide à rester calme.				

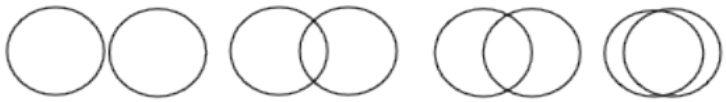
Besoins psychologiques fondamentaux				
Tessier, D., Sarrazin, P., Chanal, J., Boiché, J., Chalabaev, A., & Trouilloud, D. (2007). Échelle de mesure des Besoins Psychologiques Fondamentaux en Éducation Physique et Sportive. Document non plublié, Laboratoire SENS, UGA.				
Consigne : En pensant à tes études, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé.				
1 **Pas du tout d'accord**	**2** **Un peu en accord**	**3** **Moyennement en accord**	**4** **Fortement en accord**	**5** **Très fortement en accord**

1	Dans ma classe, je me sens libre de faire des choix.
2	Dans ma classe, j'ai beaucoup d'amis.
3	Dans ma classe, je me sens compétent(e).
4	Dans ma classe, je me sens libre d'exprimer mes idées et mes opinions.
5	Dans ma classe, je m'entends bien avec les autres élèves.
6	Dans ma classe, j'ai le sentiment de bien réussir dans mes cours.
7	Dans ma classe, j'ai la possibilité de prendre certaines décisions.
8	Dans ma classe, les autres élèves m'aiment bien.
9	Dans ma classe, j'ai du succès dans mes cours.
10	Dans ma classe, j'aime bien les autres élèves.
11	Dans ma classe, je peux donner mon avis concernant les travaux à faire.
12	Dans ma classe, je me sens à l'aise avec les autres élèves.
13	Dans ma classe, je me sens très performant(e).

Climat de classe					
Belmont, M., Skinner, E., Wellborn, J., & Connell, J. (1988). Teacher as social context : A measure of student perceptions of teacher provision of involvement, structure, and autonomy support *(Tech. Rep. No. 102).* University of Rochester, Rochester, NY.					
Consigne : En pensant à tes professeurs, indique à quel point tu es en accord avec chaque énoncé.					
	1 **Pas du tout d'accord**	**2** **Un peu en accord**	**3** **Moyennement en accord**	**4** **Fortement en accord**	**5** **Très fortement en accord**
1	Mes professeurs m'encouragent dans mes études.				
2	Mes professeurs me donnent l'impression que je peux m'améliorer dans mes études.				
3	Mes professeurs croient en ma capacité à m'améliorer dans mes études.				
4	Mes professeurs m'ont fait réaliser que je peux devenir un meilleur élève.				
5	Mes professeurs me donnent l'opportunité de prendre des décisions en classe.				
6	Mes professeurs m'obligent à faire ce qu'ils disent.				
7	Mes professeurs me laissent une certaine liberté d'action dans mes études.				
8	Mes professeurs m'encouragent à me confier lorsque j'éprouve des problèmes dans mes études.				
9	Mes professeurs me rendent nerveux.				
10	Mes professeurs me motivent dans mes études.				
11	Mes professeurs expriment de l'appréciation lorsque je réussis bien.				
12	Je me sens bien avec mes professeurs				
13	Mes professeurs me laissent faire des choix en classe.				

Compétences sociales	
Fanchini, A. (2016). Les compétences sociales et la réussite scolaire des élèves de cycle III. L'effet de l'accompagnement scolaire. Université de Bourgogne Franche-Comté.	
Consigne : Je vais te décrire une situation que tu as déjà peut-être vécue ou que tu peux imaginer vivre. Je vais ensuite te donner 5 choix de réponse et tu devras me dire lequel correspond le plus à ce que tu ferais si tu étais dans cette situation. Tu ne pourras choisir qu'une seule réponse parmi les cinq pour chacune des situations. Il y aura 3 situations en tout.	
?	**Situation** : Tu es en train de jouer avec tes copains dans la cour de récréation. Un enfant veut jouer avec vous. Que fais-tu ? a. Tu t'énerves et tu le pousses. b. Tu lui dis qu'il n'a pas le droit de jouer avec vous. c. Tu lui proposes de jouer avec lui plus tard. d. Tu demandes à tes copains s'il peut jouer avec vous. e. Tu lui dis tout de suite qu'il peut jouer avec vous.
?	**Situation** : Imagine que tu laisses ton crayon sur une table et qu'un élève de ta classe vient le prendre. Tu lui demandes de te le rendre mais il te dit « non ». Que fais-tu ? a. Tu lui arraches le crayon des mains. b. Tu le menaces et lui dis que tu vas le frapper ou lui prendre quelque chose qui lui appartient s'il ne te rend pas ton stylo. c. Tu vas voir la maitresse. d. Tu lui dis que tu as vraiment besoin de ton stylo pour terminer ton travail. e. Tu lui laisses le crayon et tu vas chercher un autre.
?	**Situation** : Quand tu n'es pas d'accord avec ce que dit un ami, tu préfères : a. ne plus l'écouter et ne plus lui parler. b. l'écouter pour comprendre ce qu'il dit et lui expliquer ton point de vue.

Empathie, coopération, altruisme	
Modalités de réponse : oui ou non.	
1	Tu essaies de comprendre les sentiments de tes amis quand ils sont en colère ou tristes.
2	Quand un de tes copains est triste : tu comprends pourquoi il est triste
3	Quand un de tes copains est triste : tu te dis parfois qu'il est triste pour rien.
4	Tu as de la peine pour les autres quand il leur arrive de mauvaises choses
5	Tu aimes bien aider tes copains quand ils ont besoin de toi
6	Tu aimes travailler en groupe.

Proximité sociale
Aron, A., Aron, E. N., & Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 596-612.
Consigne : Quand je pense aux autres élèves de ma classe, je me sens « pas du tout », « pas trop », « un peu », « très » proche (entourer la figure) :


Annexe 3 – Questionnaire destiné aux enseignants des classes participantes

Ce questionnaire est destiné aux enseignants des classes participantes au programme P.E.A.C.E.® Nous l'avons souhaité anonyme afin que vous puissiez vous exprimer le plus librement possible.

Comme les jeunes, vous avez participé à ce programme et il nous semble important de recueillir vos impressions et vos remarques. Votre ressenti personnel nous intéresse tout autant que la vision globale que vous pouvez avoir de votre classe. Votre regard, très différent de celui des élèves, nous permettra de croiser les différents points de vue afin d'obtenir une analyse plus fine.

Votre retour d'expérience est précieux, il nous permettra d'apprécier au mieux l'impact du programme P.E.A.C.E.® et d'améliorer nos interventions afin de répondre davantage aux attentes et aux besoins des élèves. Merci d'avance pour votre participation.

Avant le début du programme P.E.A.C.E.®

1. Aviez-vous déjà entendu parler de la méditation de pleine conscience, aviez-vous déjà médité ? Si oui, dans quelles circonstances, dans quel cadre, personnel et/ou professionnel ?
2. Aviez-vous déjà pratiqué la méditation de pleine conscience avec vos élèves, au sein de votre classe, sur le temps scolaire ?
3. Quelle image aviez-vous de la méditation de pleine conscience ? Quelles étaient vos attentes, pour vous, vos élèves et pour l'ensemble de votre classe ?

Pendant le programme P.E.A.C.E.®

4. De votre point de vue, les élèves semblaient-ils réceptifs au programme ?
5. Avez-vous repéré des différences d'implication, de participation entre les élèves (non adhésion au programme pour certains, pratique à la maison pour d'autres, etc) ?
6. Au cours du programme PEACE, avez-vous parlé de la méditation en classe en dehors du temps dédié aux interventions ? Vos élèves ont-ils posé des questions à ce propos ?

Après le programme P.E.A.C.E.®

7. Quels ont été les bénéfices majeurs pour vous en tant que personne et en tant qu'enseignant ?
8. Quels ont été les bénéfices majeurs pour votre classe et pour vos élèves ?
9. Continuez-vous à pratiquer personnellement ? Pensez-vous continuer à méditer en classe avec les élèves, occasionnellement ou régulièrement ?
10. Comment définiriez-vous aujourd'hui la méditation de pleine conscience ?

Évaluation subjective

Sur une échelle de 0 à 10, dans quelle mesure le programme PEACE a-t-il permis aux élèves :

- De mieux communiquer avec les professeurs
- De mieux communiquer avec les autres élèves
- De permettre une meilleure régulation émotionnelle
- D'encourager leur motivation
- De diminuer leur stress
- De favoriser leur bien-être
- De renforcer leur estime de soi
- D'améliorer le climat au sein de la classe

Sur une échelle de 0 à 10, dans quelle mesure le programme PEACE vous a-t-il permis :

- D'être plus motivé, plus engagé dans votre travail
- D'avoir davantage conscience de vos émotions
- D'avoir davantage conscience de votre corps
- De mieux vous connecter à vos ressources
- De vous sentir moins stressé

Question ouverte

Avez-vous des impressions ou remarques que vous souhaitez nous partager et qui seraient pertinentes dans le cadre de notre recherche ? Ou des axes d'amélioration pour nos prochaines interventions ?

Inventaire de pleine conscience (de Freiburg)

Consigne : Le but de ce test est de décrire comment vous avez vécu la période des deux derniers mois qui vient de s'écouler. Répondez aussi franchement et spontanément possible. Il n'y a pas de bonnes ni de mauvaises réponses, c'est votre expérience personnelle qui nous importe.

Presque jamais	Occasionnellement	Assez souvent	Presque toujours

1. Je suis réceptif (ve) à ce que je vis dans le moment présent.

2. Je ressens mon corps dans les actes de la vie quotidienne (manger, cuisiner, parler, faire le ménage, etc).

3. Lorsque je réalise que je m'égare dans mes pensées, je reviens naturellement à ce que je suis en train de vivre dans le moment présent.

4. Je suis capable d'apprécier à sa juste valeur la personne que je suis.

5. Je prête attention à ce qui me fait agir dans mon quotidien.

6. Je regarde mes erreurs et difficultés sans les juger.

7. Je suis pleinement en lien avec ce que je vis dans le moment présent.

8. J'accepte les expériences désagréables.

9. Je prends soin de moi-même lorsque les choses vont mal.

10. Je suis à l'écoute de mes sentiments sans me laisser déborder par eux.

11. Dans les situations difficiles, je sais marquer une pause avant de réagir.

12. Je vis des moments de calme et de paix intérieurs, même lorsque les choses sont mouvementées et stressantes.

13. Je suis impatient(e) envers moi-même et envers les autres.

14. Je sais sourire lorsque je me rends compte à quel point je peux parfois me rendre la vie difficile.

Annexe 4 – Tableaux de synthèse des résultats variable par variable

	1) Acceptation de soi et pleine conscience					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	57	57	57	57		57
n2	140	140	140		140	140
moy T/g1	17,070	13,965	-3,105	-3,105		-3,105
moy T/g2	17,707	17,129	-0,579		-0,579	-0,579
d	0,637	3,164	-1,310	-3,105	-0,579	2,527
$s^2(g1)$	69,245	73,856	46,882	46,882		46,882
$s^2(g2)$	45,978	48,127	45,684		45,684	45,684
s^2_{intra}	52,660	55,516	46,028			46,028
s_{intra}	7,257	7,451	6,784			6,784
T de Student	**0,559**	**2,702**	**-2,709**	**-0,500**	**-0,150**	**2,370**
p	**0,28852**	**0,00375**	**0,00367**	**0,30949**	**0,44055**	**0,00937**

	2) Satisfaction scolaire					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	38,338	38,135	-0,203	-0,203		-0,203
moy T/g2	37,772	36,741	-1,032		-1,032	-1,032
d	-0,566	-1,395	-0,767	-0,203	-1,032	-0,829
$s^2(g1)$	104,720	117,023	81,123	81,123		81,123
$s^2(g2)$	85,897	91,760	51,687		51,687	51,687
s^2_{intra}	91,871	99,778	61,030			61,030
s_{intra}	9,585	9,989	7,812			7,812
T de Student	**-0,419**	**-0,991**	**-1,496**	**-0,021**	**-0,251**	**-0,753**
p	**0,33781**	**0,16133**	**0,06802**	**0,49145**	**0,40111**	**0,22603**

	3) Estime de soi					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	28,432	28,595	0,162	0,162		0,162
moy T/g2	28,165	28,108	-0,057		-0,057	-0,057
d	-0,268	-0,487	0,013	0,162	-0,057	-0,219
$s^2(g1)$	28,687	30,217	24,384	24,384		24,384
$s^2(g2)$	33,323	35,498	20,615		20,615	20,615
s^2_{intra}	31,852	33,822	21,811			21,811
s_{intra}	5,644	5,816	4,670			4,670
T de Student	**-0,337**	**-0,594**	**0,042**	**0,057**	**-0,035**	**-0,333**
p	**0,36823**	**0,27639**	**0,48320**	**0,47727**	**0,48617**	**0,36969**

	4) Régulation émotionnelle					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	16,257	16,635	0,378	0,378		0,378
moy T/g2	15,386	15,684	0,297		0,297	0,297
d	-0,871	-0,952	0,323	0,378	0,297	-0,081
$s^2(g1)$	21,810	21,057	23,800	23,800		23,800
$s^2(g2)$	17,703	17,530	23,077		23,077	23,077
s^2_{intra}	19,007	18,649	23,306			23,306
s_{intra}	4,360	4,318	4,828			4,828
T de Student	**-1,418**	**-1,564**	**1,020**	**0,137**	**0,162**	**-0,119**
p	**0,07881**	**0,05956**	**0,15441**	**0,44580**	**0,43574**	**0,45270**

	5) Besoins psychologiques fondamentaux					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	46,365	43,892	-2,473	-2,473		-2,473
moy T/g2	45,329	45,323	-0,006		-0,006	-0,006
d	-1,036	1,431	-0,793	-2,473	-0,006	2,467
$s^2(g1)$	97,988	128,974	72,444	72,444		72,444
$s^2(g2)$	88,286	96,895	80,210		80,210	80,210
s^2_{intra}	91,365	107,077	77,745			77,745
s_{intra}	9,559	10,348	8,817			8,817
T de Student	**-0,769**	**0,982**	**-1,370**	**-0,294**	**-0,001**	**1,986**
p	**0,22127**	**0,16365**	**0,08600**	**0,38493**	**0,49960**	**0,02411**

	6) Climat scolaire					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	42,527	42,000	-0,527	-0,527		-0,527
moy T/g2	44,203	43,215	-0,987		-0,987	-0,987
d	1,676	1,215	-0,841	-0,527	-0,987	-0,460
$s^2(g1)$	120,499	150,055	95,595	95,595		95,595
$s^2(g2)$	108,774	127,355	68,624		68,624	68,624
s^2_{intra}	112,495	134,559	77,184			77,184
s_{intra}	10,606	11,600	8,785			8,785
T de Student	**1,121**	**0,744**	**-1,457**	**-0,047**	**-0,181**	**-0,372**
p	**0,13163**	**0,22891**	**0,07321**	**0,48115**	**0,42836**	**0,35513**

	7) Compétences sociales					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	10,324	10,432	0,108	0,108		0,108
moy T/g2	10,430	10,399	-0,032		-0,032	-0,032
d	0,106	-0,034	0,013	0,108	-0,032	-0,140
$s^2(g1)$	3,729	5,591	5,440	5,440		5,440
$s^2(g2)$	5,266	5,490	4,974		4,974	4,974
s^2_{intra}	4,778	5,522	5,122			5,122
s_{intra}	2,186	2,350	2,263			2,263
T de Student	**0,344**	**-0,102**	**0,087**	**0,171**	**-0,080**	**-0,438**
p	**0,36542**	**0,45950**	**0,46536**	**0,43237**	**0,46818**	**0,33076**

	8) Proximité sociale					
	Effet G/t1	**Effet G/t2**	**Effet T**	**Effet T/g1**	**Effet T/g2**	**Effet T.G**
n1	74	74	74	74		74
n2	158	158	158		158	158
moy T/g1	2,608	2,635	0,027	0,027		0,027
moy T/g2	2,532	2,797	0,266		0,266	0,266
d	-0,076	0,162	0,190	0,027	0,266	0,239
$s^2(g1)$	0,899	0,975	1,095	1,095		1,095
$s^2(g2)$	0,786	0,774	1,114		1,114	1,114
s^2_{intra}	0,822	0,838	1,108			1,108
s_{intra}	0,906	0,915	1,052			1,052
T de Student	**-0,599**	**1,259**	**2,745**	**0,212**	**3,000**	**1,611**
p	**0,27494**	**0,10463**	**0,00327**	**0,41623**	**0,00157**	**0,05431**

Annexe 5 – Témoignages recueillis à l'issue du programme P.E.A.C.E.®

Témoignage de Mme Pomarède (professeur d'histoire-géographie en classe de 6ème)

La formation PEACE dispensée par la représentante de l'AME m'a permis de voir les élèves s'approprier les bases de la méditation de pleine conscience. Une classe a été plus réceptive que l'autre. Dans la classe 6ème1 quelques élèves ont eu du mal à adhérer au programme. Cependant, celui-ci a trouvé sa place dans leur univers et je continue au rythme de deux séances de 10 min par semaine à laisser une place à cette pratique.

Les effets constatés sur les élèves sont un apaisement, la familiarisation avec le silence, l'écoute de soi, le fait de nommer et localiser une émotion. J'ai aussi senti que le travail sur la bienveillance trouvait là un support accessible à ces jeunes élèves. Dans la classe où l'entente entre les élèves est moins bonne, où la compétition est plus forte que la coopération, je ressens une amélioration. Bien sûr c'est aussi lié au travail fait par la vie scolaire. Mais je crois que le programme PEACE est venu soutenir les actions que nous menions par ailleurs pour améliorer le climat de classe.

En tant que professeur, je suis fière d'être à l'origine de l'intervention de l'AME dans mon établissement. Pour moi c'est une manière de contribuer à l'émergence de nouvelles pratiques éducatives fondées sur la coopération des élèves, la connaissance et la gestion des émotions, la transition écologique et sociétale de l'école. Le programme PEACE a ouvert également dans ma journée un espace de sérénité, et le fait qu'il soit placé en novembre-décembre, mois difficiles pour moi et fatigants pour les élèves, nous a clairement donné un moment de respiration. L'intervenante a mis en place un climat empreint de rituel (notamment sonore) et de bienveillance qui a fait de ces séances des bulles de sérénité au milieu des journées chargées des élèves.

Témoignage M. Duprat (professeur de mathématiques en classe de 6ème)

Mes impressions sur l'attitudes des élèves après la séance de méditation : un grand calme règne dans la classe, les élèves ne bavardent pas et sont concentrés sur ce qu'ils font en classe.

Personnellement, je me sens également plus serein et disponible. Eux comme moi semblent moins stressés, il sont beaucoup plus disposés à participer, poser des questions et je ressens moins la petite gêne qu'ils ont à intervenir quand ils sont en difficulté.

J'avais une petite crainte sur la demi-heure en moins de cours mais elle s'est dissipée quand j'ai vu la grande efficacité des élèves dans le temps restant, j'ai toujours pu finir les séances prévues.

Enfin, il est difficile pour moi de voir les effets à long terme sur les élèves car je n'ai pas d'élément de comparaison. Cependant, je suis le professeur principal de cette classe et ce travail n'a jamais été aussi simple qu'avec celle-ci.

Témoignages d'élèves

Axelle	J'ai appris à me relaxer, à prendre mon axe de stabilité, à savoir ma météo intérieure.
Léna	J'ai appris à me concentrer sur ma respiration, à faire des postures comme le flamant rose, la flèche, pico pico… et à prendre conscience de soi.
Céleste	J'ai appris qu'avant quelque chose de difficile je peux faire attention à ma respiration pour m'aider à me concentrer et à moins stresser.
Gaspard	J'ai appris à me concentrer sur mon équilibre et maintenant je sais comment y faire et j'y arrive.
Arnaud	J'ai appris à me concentrer sur une seule chose et à ressentir l'énergie qui est en moi et je sais maintenant rester calme pour faire du yoga et prendre conscience de mon corps.
Léo	Grâce à nos séances de méditation, j'ai appris à me calmer, à me sentir mieux et à me relaxer. Je sais faire des postures comme la flèche, le flamant rose, l'arbrisseau, la fleur et le mélange entre le soleil et la lune… Et je fais aussi de temps en temps des postures chez moi.
Noémie	J'ai appris à maîtriser mes sentiments en soufflant sur la plume pour l'éloigner.
Axelle	J'ai appris qu'il fallait gérer mes émotions et qu'il y avait plusieurs techniques, j'ai adoré faire les différents mouvements, je sais que nous devons faire de la méditation régulièrement, j'ai aussi à prendre conscience de mon corps.
Juliette	Grâce à nos séances de méditation je suis relaxée, bref j'adore ça !
Léonid	J'ai appris que prendre conscience de sa respiration est important, je sais que quand quelque chose de désagréable nous tracasse, il faut respirer trois fois.
Léo	J'ai appris à prendre conscience de mon corps et à mieux me concentrer sur ma respiration.
Arnaud	La méditation m'a aussi aidé à savoir mon humeur.
Coline	Merci pour ces séances, tu m'as apporté la confiance en moi.
June	J'ai beaucoup aimé le programme PEACE, ça m'a beaucoup aidé à me détendre et à me contrôler quand je suis énervée, je suis prête à le refaire chez moi.

Témoignages de parents d'élèves

« J'encourage la méditation à l'école, c'est très bénéfique pour les enfants. »

« Mon fils a beaucoup apprécié les séances. Il m'en a parlé à chaque fin de journée. »

« Je vous remercie beaucoup pour les séances, que mon enfant a adoré. Elle en parle souvent et prend plaisir à nous montrer les exercices faits avec Bérengère. »

« Je trouve l'initiative et l'expérience très utile pour les enfants, le stress au quotidien n'est pas le monopole des adultes. Merci pour eux, Continuez… Bravo ! »

« C'est fabuleux, ça va leur servir toute leur vie. Merci beaucoup ! »

« Cela permet à Emma d'être plus patiente. »

« J'encourage la méditation à l'école, c'est très bénéfique pour les enfants. »

« Mon fils a beaucoup apprécié les séances de méditation. »

Annexe 6 – Communications scientifiques

Présentation de la recherche à l'occasion
du 2e Congrès de psychologie positive à Metz (mai 2019)

Présentation de la recherche à l'occasion
de la 3e journée francophone de psychologie positive à Grenoble (juin 2018)

Évaluation d'un programme de méditation de pleine conscience en milieu scolaire Programme P.E.A.C.E.® (Présence, Ecoute, Concentration, Attention dans l'Enseignement) : quelles incidences sur les compétences pro-sociales et sur le climat de classe ?

Clémence Gayet, Rebecca Shankland, Joran Farnier & Ilios Kotsou
École de Psychologues Praticiens Paris, Université Grenoble Alpes, Université Libre de Bruxelles

Objectifs de l'étude

Il existe à ce jour peu d'études contrôlées randomisées portant sur les pratiques de pleine conscience en milieu scolaire (pour une méta-analyse, voir Waters et al., 2015). La présente recherche vise à mesurer l'impact d'un programme de méditation sur les facteurs favorisant **le bien-être des élèves et le climat de classe positif.** Nous cherchons notamment à identifier si l'intégration de ce type de pratiques dans les temps de classe permet de mieux satisfaire **les besoins psychologiques fondamentaux de l'élève** que sont le sentiment d'autonomie, de compétence et de proximité sociale (Ryan & Deci, 2000).

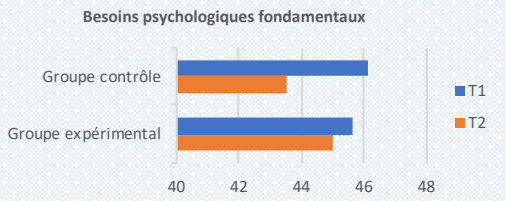
Hypothèses

On suppose que le programme P.E.A.C.E. favorise **le développement des compétences pro-sociales** des élèves et qu'il soutient également **l'amélioration du climat de classe**.

Méthode

8 classes participantes et 4 classes contrôles. Du CE2 à la Terminale. **266 questionnaires recueillis**. Première passation (T1) en janvier 2018, puis 10 semaines de programme P.E.A.C.E. à raison de 2 séances hebdomadaires de 20 minutes, puis seconde passation (T2) en mai 2018.

Résultats



On note un effet d'interaction sur **les besoins psychologiques fondamentaux** (p=0.51).

L'effet d'interaction approche la significativité pour **le sentiment de proximité sociale** (p=0.11).

Discussion

Obtenir un échantillon plus large grâce à une autre phase d'évaluation (rentrée 2018).
Pondérer les résultats en fonction de la présence des élèves lors des séances d'intervention P.E.A.C.E.
Affiner les mesures (échelle de Likert plutôt que des mesures dichotomiques pour les CE2).
Analyser par niveau afin de savoir à quel âge les pratiques de pleine conscience apportent le plus de bénéfices.

Conclusion

Les résultats obtenus sont encourageants et nous invitent à **prolonger** la recherche en prenant en compte les limites évoquées, ainsi qu'à **approfondir** l'analyse des variables étudiées.

- Ryan, R. L., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*. 55,68–78. - Waters, L., Barsky, A., Ridd, A., & Allen, K. (2015). Contemplative education: A systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review, 27*(1), 103-134.

Annexe 7 – Exemple d'une séance du programme P.E.A.C.E.®

Séance en semaine 7 (confiance en soi) destinée à des élèves de primaire

Intention de la séance

Depuis notre première rencontre, nous avons pris conscience de notre corps, de nos émotions, de la manière de faire face à ce qui nous encombre. Aujourd'hui je vais vous proposer un voyage qui va nous aider à avoir davantage confiance en nous.

C'est important parce qu'au fond de nous, il y a pleins d'étoiles qui ne demandent qu'à briller. Avoir confiance en soi permet de mieux réussir les choses que l'on entreprend, permet d'avoir des relations saines avec les autres et plus nous avons confiance en nous, plus nous réussissons et plus nous réussissons, plus nous avons confiance. Ce voyage va nous permettre de trouver des ressources en nous, qui nous rassurent, nous donnent un sentiment de sécurité, nous rendent heureux parce que conscient de tout ce que l'on possède.

Corps de la séance

Je cherche une position confortable, la plus confortable possible. En respirant tranquillement, je sens mes épaules qui se relâchent, ma tête qui se cale. Et lorsque je suis prêt et bien installé, je peux fermer les yeux.

Je viens d'abord m'intéresser à ma respiration. L'air que j'inspire par le nez, l'air que je souffle par la bouche. Je sens tout mon corps qui respire.

Ce voyage va m'emmener vers un endroit merveilleux, un endroit où je suis heureux. Seul ou avec des personnes que j'aime. C'est peut être un endroit de mes vacances, un endroit chez moi, un endroit que j'invente. C'est un endroit calme, paisible, où je me sens bien. Je peux peut être voir la lumière qui s'infiltre dans cet endroit, les couleurs qui attirent mon attention, les objets que j'aime tout particulièrement, les sons familiers qui me bercent, et les odeurs qui viennent chatouiller mes narines. C'est un endroit merveilleux où j'aime aller. Je sens une émotion qui monte, j'essaie de l'identifier. J'essaie d'être à l'écoute de ce que ressent mon corps. Je continue de me promener dans ce lieu que j'aime, je sens ma respiration paisible, calme, joyeuse.

Sais-tu que cet endroit merveilleux est en toi ? Il est dans ton cœur, dans ton corps. C'est cette partie de toi qui est toujours heureuse. Elle est parfois cachée par des émotions qui viennent te dire des messages mais dès qu'elles sont parties, tu retrouves cet endroit merveilleux.

Certains jours, lorsque tu es inquiet, lorsque tu n'as pas confiance en toi, tu peux revenir dans cet endroit merveilleux pour te faire du bien, retrouver ta sérénité et ta force.

Et maintenant, tout doucement, à notre rythme, nous allons pouvoir commencer à nous étirer et à ouvrir les yeux en prenant une grande inspiration.

Feed-back

Est-ce que l'un d'entre vous a envie de partager son expérience, ce qu'il a ressenti ?

Clémence Gayet

ÉVALUATION D'UN PROGRAMME DE MÉDITATION DE PLEINE CONSCIENCE EN MILIEU SCOLAIRE – PROGRAMME P.E.A.C.E.® (PRÉSENCE, ÉCOUTE, ATTENTION, CONCENTRATION DANS L'ENSEIGNEMENT) :

Quels bénéfices pour les élèves et les enseignants ?

Mémoire de psychologie - 100 pages

RÉSUMÉ

Il existe à ce jour peu d'études contrôlées randomisées portant sur les pratiques de méditation de pleine conscience en milieu scolaire. La présente recherche vise à mesurer l'impact du programme P.E.A.C.E.® (Présence, Écoute, Attention et Concentration dans l'Enseignement) sur les facteurs favorisant le bien-être et le vivre-ensemble à l'école. Nous cherchons à identifier si l'intégration de ce type de pratiques, sur le temps de classe, favorise la satisfaction scolaire, l'estime de soi et la régulation émotionnelle des élèves, si elle permet de mieux satisfaire leurs besoins psychologiques fondamentaux. De même, nous cherchons à repérer si ce programme soutient le développement des compétences sociales des élèves, encourage la proximité sociale et un climat de classe positif.

MOTS CLÉS • Présence attentive – milieu scolaire – bien-être – vivre-ensemble

ABSTRACT

We can only count a few randomised controlled studies about the practice of mindfulness meditation in school environment. This research aims at measuring the impact of P.E.A.C.E.® program (translation : presence, listening, focus and concentration in education) on the factors favouring well-being and live togetherness at school. We want to identify if the integration of such practices, during class, would increase school satisfaction, self-esteem and emotional regulation of the pupils and if it better meets their fundamental psychological needs. Likewise, we want to find out whether this program supports the development of pupils' social skills, helps with social proximity and positive atmosphere in the class.

KEY WORD • Mindfulness – education – well-being – school climate

DIRECTEUR DE MEMOIRE

Charles Martin-Krumm