



HAL
open science

Une pratique de la pleine conscience à l'école pour agir sur l'impulsivité des élèves

Sara Ortuño Salmerón

► **To cite this version:**

Sara Ortuño Salmerón. Une pratique de la pleine conscience à l'école pour agir sur l'impulsivité des élèves. Education. 2016. dumas-01410026

HAL Id: dumas-01410026

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01410026>

Submitted on 6 Dec 2016

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Master « Métiers de l'Éducation et de la Formation »

M2 MEEF 1^{er} degré

Mémoire de master

Année universitaire 2015-2016

**Une pratique de la pleine conscience à l'école pour agir sur
l'impulsivité des élèves.**

Sara Ortuño Salmerón

Directeur de mémoire : Daniel Favre

Membres du jury de soutenance : Daniel Favre et Serge Franc

Soutenu en Mai 2016

Résumé :

Ce mémoire aborde l'impact que la pratique de la pleine conscience peut avoir sur l'impulsivité, à travers d'une intervention faite dans une classe de CE1. Grâce à cela, nous allons étudier comment l'utilisation des techniques de pleine conscience à l'école permet de diminuer l'impulsivité des élèves. Nous allons également aborder le lien entre l'impulsivité et la violence, les différentes théories de l'impulsivité et la problématique de la violence à l'école.

Abstract :

This report addresses the impact of using the practice of Mindfulness on the impulsive behaviour of a CE1-level class, during a three-week study period. As a result, we analysed how the use of Mindfulness' techniques in school correlates with a decrease in the impulsivity of the students. We also discussed the relationship between impulsive behaviour and violence, the theories of impulsivity, and the concerning issue of violence in school.

Mot clés : impulsivité, pleine conscience, violence, agressivité et style cognitif.

Key words : Impulsiveness, Mindfulness, violence, aggressiveness and style cognitive.

SOMMAIRE

	Pages
1. Introduction	3-4
2. Contexte Théorique	4-13
3. Méthodologie	13-19
4. Résultats	20-30
5. Discussions	30
6. Conclusion	31
7. Bibliographie	32-36
Annexe 1	37-39
Annexe 2	40-42
Annexe 3	43

1. Introduction.

Pendant les différents stages que j'ai réalisés dans diverses écoles en Espagne et en France, j'ai pu observé que les réponses violentes des élèves face à certains stimuli, comme par exemple les conflits qui apparaissent lors de l'interaction avec les autres, ne constituent pas des cas isolés mais des réponses acquises par les élèves, à travers la société, comme possibles et même parfois acceptables.

Ces types de réponses violentes, physiques ou psychologiques, peuvent être observées, d'ailleurs, dans toutes les écoles avec plus au moins d'incidence, et de fait c'est à cause de sa régularité que ce problème est devenu un sujet de préoccupation dans le milieu scolaire.

Cependant, ces réponses ne sont pas exclusives aux enfants, la violence, ainsi comme l'anxiété, la dépression, le stress... sont des stratégies que les êtres humains utilisent pour donner des réponses aux stimuli qui les entourent. Pourtant, ce sont des réponses qui, si elles ne sont pas modifiées pendant l'enfance, seront présentes aussi à l'âge adulte. C'est pour cela que le système éducatif doit agir face à cette problématique, en mettant en place des actions pour aider les élèves à changer leurs réponses et pour leur apprendre à vivre ensemble, depuis le plus jeune âge.

Dans cette recherche nous allons nous intéresser donc à ce sujet, en abordant tous les mécanismes cérébraux impliqués dans la prise de décisions d'une personne, lesquels se manifestent dans deux voix différentes, le circuit court avec des réponses instinctives et le circuit long avec des réponses réfléchies. Et plus concrètement, on va s'intéresser au circuit long à travers lequel la personne peut modifier son comportement, et dans lequel apparaissent les conduites violentes.

Par la suite, à travers divers auteurs comme Dodge et Kagan, nous allons abordé les relations existant entre l'impulsivité et les conduites violentes, étant donné que les personnes impulsives sont des sujets qui recueillent moins d'information, qui donnent des réponses très rapides et qui ne tiennent pas compte les conséquences à court et à long termes ; des variables qui vont entraîner des réponses violentes. Ainsi, l'impulsivité serait un des facteurs qui donneraient lieu à la violence.

Cependant, selon divers auteurs parmi lesquels nous trouvons Kagan, l'impulsivité pourrait être changée et moulée tout au long de notre vie, pour être remplacée par un style cognitif réflexif. Dûe à cela, la question à laquelle on va essayer de répondre à travers cette recherche est, comment apprendre aux enfants des techniques qui vont leur permettre de diminuer leur impulsivité ?

Pour répondre à cette question, nous allons réaliser un programme d'intervention dans une classe de CE1, en utilisant des techniques de "*Pleine Conscience*", pour essayer de diminuer l'impulsivité des élèves.

La pleine conscience est devenu un sujet d'intérêt pour moi il y a quelques années grâce à la publications du livre "*Calme et tranquille comme un grenouille*" d'Eline Snel, dans lequel elle parle des bénéfices de la pleine conscience pour les enfants et dans lequel elle aborde des activités de pleine conscience orientées vers les enfants.

Actuellement, la pleine conscience est en train de s'introduire dans des écoles, car elle apprend aux enfants à être pleinement conscients de la réalité à chaque moment, de telle façon qu'ils soient capables de reconnaître les situations présentes et répondre soigneusement à elles. Un des objectifs de la pleine conscience est que les enfants soient capables de se rendre compte de leurs états émotionnels pour réfléchir à la meilleure réponse possible. Cette technique travaille l'attention, la concentration et la relaxation à travers la respiration, les sens et la connaissance des nos propres états émotionnels.

Apprendre aux élèves à se connaître, à gérer leurs émotions, à prendre des décisions et à résoudre les conflits devrait être une des priorités des écoles, car finalement qu'est qu'il y a de plus important que d'enseigner aux enfants à se réaliser comme personne, vivre ensemble et être heureux ?

2. Contexte Théorique.

Avant d'amorcer la partie théorique de notre recherche sur l'impulsivité des enfants, il semble pertinent de clarifier les concepts d'agressivité et de violence.

- L'agressivité est une pulsion biologique innée chez les êtres humains et est reliée avec la survie. Elle peut être manifestée par une conduite de défense ou d'attaque. Elle n'est pas intentionnée mais instinctive.
- La violence n'est pas innée chez les êtres humains, mais apprise tout au long de la vie à travers la famille, l'école, les médias... Elle est intentionnelle et a pour but de nuire physiquement ou psychiquement à l'autre personne. Elle a lieu quand une personne abuse de son pouvoir ou essaye de contrôler, dominer ou manipuler quelqu'un d'autre.

La violence à l'école est devenue depuis les dernières années un sujet important, dû à l'augmentation de l'alarme sociale à ce propos. On peut d'ailleurs trouver des investigations qui montrent la nécessité de mettre en place des programmes de prévention de la violence à l'école, même si les chiffres de cette violence ne sont pas très élevés. Selon l'enquête de victimation et du climat scolaire auprès d'élèves du troisième cycle des écoles élémentaires fait par l'UNICEF et l'Observatoire International de la Violence à l'École (2011), *"pour plus de 10% des enfants, l'école est un lieu de souffrance(s)",* à cause de *"violences récurrentes et de harcèlement physique et verbal"*.

De plus, selon un rapport fait par l'Observatoire International de la Violence à l'École, (2011), *"un enfant sur 10 est soumis au harcèlement et un enfant sur 20 est soumis à un harcèlement sévère ou très sévère"*.

Mais qu'est ce qu'on entend par violence à l'école ?

"La violence à l'école recouvre la totalité du spectre des activités et des actions qui entraînent la souffrance ou des dommages physiques ou psychiques chez des personnes qui sont actives dans ou autour de l'école, ou qui visent à endommager des objets à l'école" (Hurrelmann, 1998).

Les enquêtes faites sur la violence à l'école (UNICEF et l'Observatoire International de la Violence à l'École, 2011) nous montrent que :

- 14% des élèves sont victimes de harcèlement verbal ou symbolique (8% des victimes d'un harcèlement sévère et 6% des victimes d'un harcèlement modéré).
- 10% des élèves sont victimes d'un harcèlement physique (5% sévère et 5% modéré) :

- 11,7% des élèves victimes d'un harcèlement qui cumule des violences physiques et verbales répétées (4,9% sévère et 6,7% modéré).

De plus, il faut savoir que la plupart des enquêtes ne tiennent pas compte de la victimation de niveau faible, les "*microviolences*", (Debarbieux, 2001 et 2006 pour le débat sur la définition de la violence), car si on les examine de manière isolée, elles ne sont pas dramatiques. Par contre ce type de violence, se caractérise aussi par sa répétition dans le temps, ce qui peut entraîner de gros problèmes, surtout quand les victimes sont toujours les mêmes.

D'autre part, le développement des technologies de l'information et de la communication ont fait apparaître un nouveau type de violence ou de harcèlement à l'école, le "*cyberharcèlement*" (l'Observatoire International de la Violence à l'École, 2011), ce qui permet aux agresseurs de continuer, également, le harcèlement en dehors de l'école.

Mais quelles sont les conséquences de cette violence à l'école ?

De nombreuses études démontrent qu'être victime de violence à l'école peut avoir des effets négatifs et durables sur le bien-être psychologique des élèves (dépression, solitude, suicide ...) et aussi sur les fonctions cognitives des élèves (mémoire, concentration, capacité d'abstraction...) (l'Observatoire International de la Violence à l'École, 2011). Ces enfants sont, en plus, souvent absents pour essayer de s'éloigner de cet environnement, et ont une mauvaise estime de l'école.

Par ailleurs, les agresseurs ont très souvent des problèmes, comme l'échec scolaire.

Tout cela interroge sur la manière dont l'école pourrait contribuer à modifier les comportements des élèves, afin de favoriser des réponses plus adaptatives et sociales plutôt que des réponses violentes face aux divers conflits auxquels ils sont confrontés.

Pour répondre à cette question, nous allons traiter, en situation de conflit, le processus de récolte d'informations et leur évaluation par un individu, à travers le fonctionnement du cerveau, de la perception de l'information à la réaction.

La situation est perçue tout d'abord par nos organes sensoriels qui envoient l'information au cortex temporal, lequel fait une première analyse cognitive-émotionnelle de la situation. Celui-ci, en fonction de nos souvenirs des événements passés, interprète la situation. La situation peut être interprétée comme dangereuse/désagréable ou comme sécurisante/agréable. Une fois la situation analysée, il y a deux voies possibles (Favre, 2015) :

- ❖ Le circuit court : notre complexe amygdalien droit, en fonction de l'interprétation faite par le cortex temporal, enverra un ordre à l'hypothalamus latéral qui préparera le corps à l'action, et aux noyaux striés dans lesquels on a mémorisé nos apprentissages sur cette action. Cette réponse va être une réponse instinctive, non réfléchie consciemment. La réponse peut être optimale si l'analyse cognitivo-émotionnelle est correcte, mais ce n'est pas le cas tout le temps. Par exemple lorsque la situation est interprétée comme dangereuse ou désagréable (même si ce n'est pas vrai), l'hypothalamus latéral va se préparer pour agresser ou fuir, et nos noyaux striés vont récupérer l'information nécessaire qu'on a mémorisée pour réaliser cette action.
C'est dans ce circuit que les réponses agressives, instinctives, ont lieu.

- ❖ Le circuit long : les lobes frontaux, qui ont été également informés de la situation par le cortex temporal, feront une délibération consciente de la réponse optimale, en inhibant les noyaux amygdaliens et même, parfois, l'hypothalamus, pour qu'il n'ait pas une réponse instinctive mais réfléchie. En fonction de cette analyse consciente, la personne donnera une réponse à la situation, qui peut être agressive ou de fuite, ou autre.
Dans ce circuit auraient lieu les réponses violentes, car elles ne sont pas instinctives mais délibérées.

Ces deux circuits peuvent donner lieu à des réponses négatives, agressives ou violentes, mais seulement en utilisant le circuit long, ces réponses peuvent être modifiées pour d'autres réponses plus sociales.

Selon Dodge (1980), les personnes qui optent pour des solutions violentes seraient des personnes qui récolteraient moins d'informations, les interpréteraient de manière biaisée, généreraient moins de solutions alternatives et évalueraient les problèmes avec

peu de précision. C'est à dire, des personnes qui font une analyse incomplète ou erronée de la situation et ont besoin d'effectuer une réflexion plus profonde afin d'agir convenablement.

Sur ce sujet, le psychologue Jerome Kagan a identifié des styles cognitifs différents selon la façon dont une personne s'y prend lorsqu'elle élabore une réponse face à des stimuli, en fonction de sa réflexivité-impulsivité.

Selon Kagan, les sujets réflexifs prennent plus de temps que les impulsifs pour analyser les situations, et ont un nombre de réponses justes plus élevé car les stratégies d'analyses sont plus convenables et soigneuses.

Au contraire, les personnes impulsives prendraient les décisions en se basant sur les émotions du moment (Barratt, 1997) et se caractériseraient par des déficits dans l'inhibition des réponses et par la recherche de récompenses immédiates, en opposition à des conduites alternatives qui peuvent générer des bénéfices à long terme. C'est pour cela que l'impulsivité a été mise en relation non seulement avec l'agressivité et la violence, mais aussi avec des conduites addictives et impliquant l'adoption excessive de risques. (López, Sánchez, Pérez-Nieto et Fernández, 2008)

D'après différentes études, le style cognitif est impliqué entre autre dans l'attention (Ault et al., 1972; Campbell, 1973; Zelniker y Jeffrey, 1979), le rendement académique (Finch et al., 1974; Gargallo, 1991), le développement cognitif (Gjerde et al., 1985), la métacognition (Cameron, 1984), l'autocontrôle (Mann, 1973; Shipe, 1971; Ward, 1973) et la résolution de problèmes (Borkowski et al., 1983; Peters y Bernfeld, 1983). Donc l'apprentissage de la réflexibilité entraîne une amélioration des aspects importants de la personnalité et de la conduite, comme **l'autocontrôle**, l'équilibre personnel, **la maîtrise de l'agressivité**, l'autonomie, etc ; car elle apprend des valeurs et des aptitudes comme l'anticipation des conséquences, le contrôle des impulsions, le travail bien fait, etc. (Gargallo, 1996).

Ainsi, de nombreuses recherches mettent en relief la relation entre impulsivité, violence et agressivité, comme les études réalisées par Farrington (1998), lesquelles identifient l'impulsivité comme un des indicateurs les plus importants de l'agressivité.

De plus, selon l'étude menée par Herrenkohl (2000), la présence d'impulsivité à 10 et 14 ans ferait plus que doubler les probabilités de commettre un acte de violence à l'âge de 18 ans, et à 14 et 16 ans ferait plus que tripler la probabilité de violence à 18 ans.

Une autre recherche faite par le département de psychologie de l'Université Camilo José (López, Sánchez, Pérez-Nieto et Fernández, 2008) montre une corrélation de 0,34 entre impulsivité et agressivité dans une étude réalisée auprès de 160 adolescents âgés de 12 à 19 ans. Les sujets qui se caractérisent comme étant impulsifs, sont plus agressifs, tant pour l'expression des agressions physiques que verbales.

L'agressivité et l'impulsivité se construiraient, donc, comme deux variables étroitement liées. (Bettencourt, Talley, Benjamin et al., 2006; Mathias, Stanford, Marsh et al., 2007).

Mais comment diminuer l'impulsivité des enfants pour favoriser la réflexion et prévenir l'apparition de la violence ?

Avant de continuer, nous allons exposer la définition et les différentes théories sur l'impulsivité.

➤ Eysenck : comprend l'impulsivité comme un concept complexe composé par quatre facteurs différents :

- L'impulsivité au sens strict (agir de façon rapide et irréfléchie, en privilégiant les bénéfices présents, sans tenir compte des conséquences à long terme).
- La prise de risques (rechercher des activités qui entraînent la possibilité d'obtenir des récompenses ainsi que des punitions).
- La capacité d'improviser sans planifier
- La vitalité.

Des ces quatre facteurs, Eysenck dégage deux types d'impulsivité : l'impulsivité proprement dite et la recherche d'aventures.

➤ Zuckerman : dans sa théorie, l'impulsivité serait une des dimensions les plus remarquables de la personnalité pour prédire le comportement d'une personne face à des stimuli. Cette idée l'amène à combiner l'impulsivité avec la recherche de sensations, pour trouver trois types différents d'impulsivité :

- La recherche d'émotions et d'aventures.
- La recherche d'expériences.
- La désinhibition.
- La susceptibilité à l'ennui.

➤ Dickman : Il distingue deux types d'impulsivité :

- L'impulsivité fonctionnelle (IF) reliée à l'enthousiasme, la prise de risques, des hauts niveaux d'activité et l'astuce.
- L'impulsivité dysfonctionnelle (ID) reliée à des conduites désordonnées et improductives, non bénéfiques pour l'individu.

Le premier est un style cognitif positif dans lequel les individus tirent profit de leur rapidité et de leur efficacité, en opposition avec le deuxième dans lequel l'individu ne prend pas en compte toutes les conséquences lors de la prise de décision à cause de sa rapidité.

➤ Barratt : définit l'impulsivité comme la prédisposition à réaliser des actions rapides et non réfléchies en réponse à des stimuli internes/externes malgré les conséquences négatives pour la personne ou les autres. Il distingue six composants dans l'impulsivité, lesquels donnent lieu à trois facteurs :

- L'impulsivité motrice (impulsivité motrice plus persévérance), est la tendance à agir motivé par les émotions du moment.
- L'impulsivité attentionnelle (attention plus instabilité cognitive), fait référence à un mauvais contrôle pour maintenir l'attention.
- L'impulsivité par imprévision (autocontrôle plus complexité cognitive), consiste à traiter l'information de façon hâtive et à prendre des décisions rapides, non planifiées et orientées vers le présent.

➤ Plutchik et Van Praag (1995) définissent l'impulsivité comme « *la tendance à répondre rapidement sans y réfléchir* ». Elle se caractérise par l'indépendance de la volonté et elle est liée à des actes instinctifs ou à une nécessité physiologique.

En général, dans les différentes théories présentées on peut distinguer différents points en commun :

- La présence d'une impulsivité liée à la recherche d'aventures, l'enthousiasme, la vitalité, etc.
- L'impulsivité comme un élément positif dans certaines situations dans lesquelles c'est nécessaire d'agir rapidement.
- **L'impulsivité comme un facteur qui amène les personnes à prendre des décisions rapides centrées sur les bénéfices du présent sans tenir compte des conséquences ou implications postérieures, en se basant sur les émotions du moment.**
- L'impulsivité comme un facteur du déficit d'attention.

À travers les différentes théories, il est constaté que l'impulsivité constitue un des facteurs qui va empêcher l'analyse réflexive de la situation de conflit, car la décision va se prendre rapidement, en se basant sur les émotions du moment, sans réfléchir aux conséquences et aux implications.

D'après ces théories, la question qui se pose est : comment diminuer l'impulsivité des enfants pour favoriser la réflexion et prévenir tout de même l'apparition de la violence ? Comment l'école pourrait aider les enfants à s'apaiser avant d'agir face à une situation, pour pouvoir recueillir toutes les informations nécessaires et réfléchir aux différentes solutions et à leurs conséquences à court et à long terme ?

Une pratique possible pour agir sur cet aspect de la personnalité serait le Mindfulness ou la "pleine conscience".

“La pleine conscience, c'est simplement être présent de façon consciente, comprendre ce qui se passe maintenant, en adoptant une attitude d'ouverture et de bienveillance. Être présent ici dans l'instant, sans juger, sans rejeter ce qui se passe, sans se laisser entraîner par l'agitation du jour.” “La pleine conscience c'est éprouver l'irritation dans votre corps, la joie et aussi le malaise au moment où ils apparaissent. Sans devoir en faire quelque chose, sans tout de suite y réagir.” (Snel, 2010)

Le terme Mindfulness est utilisé pour la première fois par le moine bouddhiste Thich Nhat Hanh dans son livre *Le miracle du Mindfulness*, dans lequel il parle de la pratique de la respiration et de l'attention conscient-présent.

La pleine conscience consiste à connaître son corps et les signaux qu'il envoie, à travers la respiration et l'attention, pour être pleinement présent à tous les moments de la vie et percevoir toutes les informations de l'environnement, afin de pouvoir prendre des décisions face à des situations, sans se laisser emporter par les émotions du moment.

Actuellement le Mindfulness a acquis de l'importance mais, jusqu'à peu, sa pratique était principalement orientée vers les adultes. Cependant, depuis quelques années elle s'est aussi adaptée aux enfants, du fait de ses bénéfices, et elle peut maintenant être abordée en milieu scolaire. La pratique de la pleine conscience dans ce milieu aide les élèves à être plus concentrés et plus disponibles pour les apprentissages, mais aussi à gérer leurs émotions, à vivre ensemble et à être plus conscients. (Dumont)

Grâce à la pleine conscience les élèves peuvent gérer les situations de conflits d'une façon plus adaptative, car au lieu de chercher à éliminer ou réprimer ces situations, ils vont être pleinement conscients de la réalité et ils vont pouvoir *“faire de meilleurs choix et réagir de façon réfléchie”* (Snel, 2010). Par exemple lors d'une situation difficile, l'élève peut se rendre compte qu'il est en train de s'énerver, et dès qu'il en est conscient, il a le choix de changer son comportement. Il peut faire une pause-respiration, et réfléchir à ce qui se passe, ce qu'il ressent et ce qu'il veut faire, au lieu de réagir spontanément. *“La pause-respiration crée de l'espace pour les enfants (...) pour ne pas s'engouffrer dans une réaction automatique.”* (Snel, 2010)

À travers cette technique, il y aurait une pratique de la respiration, pour aider les personnes à être présentes et concentrées. Ainsi, la pleine conscience puise à travers les organes des sens (vue, ouïe, odorat, goût et toucher), lesquels sont source d'informations qui vont nous permettre de remarquer les signaux du moment (tension, peur, angoisse...), pour réfléchir aux informations perçues et prendre une décision sur le comportement à adopter.

En plus des cinq sens, le mindfulness prend en compte trois autres types d'entrées d'informations, qui sont la perception de sensations corporelles internes (palpitations, tensions, douleurs...), la perception des émotions chez les autres (empathie) et la perception de notre esprit. (Lavilla, Molina, López, 2008)

Ce préambule théorique nous amène à la question de la mesure des changements dans l'impulsivité des élèves. Par ailleurs, comment la pleine conscience pourrait agir sur l'impulsivité des élèves, dans l'optique de les amener vers un style cognitif plus réflexif ? Et enfin, comment la pleine conscience pourrait modifier le comportement des élèves ?

3. Méthodologie de recherche.

L'investigation a été envisagée, en mobilisant des techniques propres à un modèle quantitatif (Matching Familiar Figure Test), et à un modèle qualitatif (Grille d'observation et enquête soumise au professeur), dans deux classes de CE1. Une classe groupe contrôle (C1), dans laquelle on n'est pas intervenu, et une classe participante (C2), dans laquelle on est intervenu.

Dans la classe participante (C2), les observations ont été réalisées à travers une modalité participante, car je suis intervenue dans la classe étudiée, en interagissant de façon active avec les élèves et la professeure.

Afin de changer l'impulsivité des élèves de la classe participante (C2), on a conçu un programme de pleine conscience. Dans le but d'évaluer son influence, on a évalué la situation de départ durant la première semaine, avant de commencer l'intervention, à travers le test "*Matching Familiar Figure Test*". Ensuite le programme a été mis en place pendant trois semaines. Enfin le test "*Matching Familiar Figure Test*" a été refait pour mesurer l'évolution des élèves.

Dans le groupe contrôle (C1) on a également passé les deux parties du tests, mais sans intervenir entre les deux tests.

➤ Déroulement de la recherche.

Semaine	Activités de recherche
1	Pré test " <i>Matching Familiar Figure Test</i> " (C1 et C2)
2	Initiation du programme de pleine conscience. (C2) Grille d'observations des activités réalisées pendant la semaine dans le

	programme de pleine conscience. (C2)
3	Programme de pleine conscience. (C2) Grille d'observations des activités réalisées pendant la semaine dans le programme de pleine conscience. (C2)
4	Programme de pleine conscience. (C2) Grille d'observations des activités réalisées pendant la semaine dans le programme de pleine conscience. (C2)
5	Post test " <i>Matching Familiar Figure Test</i> ". (C1 et C2) Enquête professeur (C2).

➤ Objectifs.

- Déterminer si la pleine conscience pouvait agir sur l'impulsivité des élèves.
- Déterminer si la pleine conscience pouvait aider les élèves à devenir plus réflexifs.
- Vérifier si, à travers le test « Matching Familiar Figure Test » l'évolution de l'impulsivité des élèves pouvait être identifiée.
- Observer si la pleine conscience provoque un changement de comportement des élèves.

➤ Collecte des données.

- Matching Familiar Figure Test (cf annexe 1): le test a été réalisé par Jerome Kagan et il mesure la réflexibilité-impulsivité. Le test se fera de façon individuelle et il consistera à montrer un dessin aux élèves et ensuite six dessins semblables. Ils devront découvrir celui qui est exactement identique. Normalement, le test est composé de 20 images, mais pour cette recherche il sera divisé en deux parties de niveaux semblables : la première partie (10 premières images) la première semaine, et la deuxième partie (10 dernières images) la dernière semaine. Le test sera fait dans le deux classes (C1 et C2).

- Grille d'observations (cf annexe 2): la grille sera remplie à chaque séance de pleine conscience avec les observations faites pendant l'exercice : les élèves qui ont réussi, ceux qui ont rencontré des problèmes et les remarques à faire. Elle sera remplie par rapport aux observations de la classe participante (C2), car la classe contrôle (C1) ne participera pas au programme.
 - Enquête (cf annexe 3): soumise à la professeure de la classe participante (C2) par rapport aux changements qu'elle a observé chez les élèves depuis que le programme de pleine conscience a débuté, si elle en a observé.
- Analyse des données.
- Matching Familiar Figure Test : Le test prend en compte deux variables : la latence (temps que la personne prend pour donner la première réponse) et le nombre d'erreurs commises par la personne. Selon ces deux variables, l'élève obtiendra, grâce à un barème définit selon son âge, deux centiles différents : le centile d'impulsivité et le centile d'inefficacité. Selon ces centiles, l'élève sera classé dans une catégorie par rapport à son style cognitif. Le test différencie quatre grandes catégories :
 - Réflexive-exacte : plus de temps utilisé, peu d'erreurs.
 - Réflexive-inexacte : plus de temps utilisé, beaucoup d'erreurs.
 - Impulsive-exacte : moins de temps utilisé, peu d'erreurs.
 - Impulsive-inexacte : moins de temps utilisé, beaucoup d'erreurs.Parmi ces différentes catégories, des sous-groupes existent.
 - Analyse textuelle : de l'enquête réalisée par la professeure et de la grille d'observations remplie pendant les activités réalisées.
 - Analyse de l'utilité du programme de pleine conscience : comparaison entre les deux classes pour déterminer la validité du programme.
- Programme de pleine conscience réalisé.

Semaine 2

Activité 1 : Attention à la respiration.

Objectif : Apprendre à respirer de façon consciente.

Temps : 7 min.

On demande aux élèves de fermer les yeux et de mettre les mains sur leur ventre. En suite on leur demande de prendre l'air par le nez (inspirer) et laisser sortir l'air par la bouche (expirer). On leur demande de faire attention au ventre, pour le gonfler quand ils inspirent et le dégonfler quand ils expirent, et de bien faire attention que ça ne soit pas les épaules qui montent, mais le ventre qui se gonfle. On respire tous ensemble pendant quelques minutes avec les yeux fermés en faisant attention à notre respiration.

Activité 2 : Attention à l'ouïe.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers l'ouïe.

Temps : 10 min.

On explique aux élèves qu'on va mettre des extraits de sons différentes (la mer, le couloir d'une école, des cloches, des oiseaux...) et ils vont devoir rester concentrés sur la musique sans se déconcentrer en s'aidant de leur respiration. On leur explicite que si jamais il se déconcentrent ce n'est pas grave, mais qu'ils doivent juste essayer de se reconcentrer. Avant de commencer l'activité on fait quelques respirations avec eux. On leur demande de fermer les yeux et mettre la main sur le ventre, et respirer de la même façon qu'on l'a fait lors du dernier exercice. À la fin de la séance on discute avec les élèves sur leurs impressions, qu'est-ce qu'ils ont ressenti, s'ils ont été capables de rester concentrés, et sinon pourquoi et comment ils peuvent s'aider à mieux l'être.

Activité 3 : Attention au toucher.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers les sensations tactiles qu'on perçoit à travers le toucher.

Temps : 8 min.

On demande aux élèves de se mettre par deux. Un élève qui va recevoir un massage sur le dos et l'autre qui va le réaliser. Avant de commencer, les élèves vont se calmer et se concentrer à travers la respiration, comme pour l'exercice précédent. Une fois qu'ils sont concentrés, on demande à l'élève qui va recevoir le massage de fermer les yeux pour se concentrer bien sur les sensations qu'il va percevoir à travers le massage. Ensuite on met une musique tranquille et l'autre élève commence à lui masser le dos. Une fois que la musique est finie, les élèves inversent leurs rôles. À la fin de l'activité on parle avec eux sur ce qu'ils ont ressenti pendant les deux rôles, s'ils étaient concentrés, et sinon pourquoi et comment ils peuvent s'aider à rester concentrés.

Semaine 3 :

Activité 4 : Attention au toucher.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers les sensations tactiles qu'on aperçoit à travers le toucher.

Temps : 15 min.

Les élèves sont par deux. Un élève qui va écrire des mots dans le dos de son partenaire, et l'autre qui doit déchiffrer le mot. Les élèves se concentrent tout d'abord à travers la respiration, comme pour les autres exercices, et ensuite ils commencent l'activité. Ils peuvent choisir n'importe quel mot. Au bout de 5 minutes on inverse les rôles. À la fin de l'activité on leur demande comment ça s'est passé, si c'était facile ou difficile, comment ils ont fait, s'ils ont été capables de rester concentrés, et sinon pourquoi et comment ils peuvent s'aider à mieux rester concentrés.

Activité 5 : Attention au goût.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers le goût.

Temps : 15 min.

On explique aux élèves qu'on va leur bander les yeux, et on va leur donner un aliment, non connu au préalable. L'objectif de l'exercice est de rester concentré sur le goût de cet aliment et de vraiment prendre plaisir à le manger, donc on n'a pas le droit de mâcher, on doit juste le poser dans notre langue et sentir son goût en le laissant fondre. On bande les yeux des élèves. Une fois qu'ils sont avec les yeux bandés, on fait un petit moment de respiration pour se concentrer. Ensuite on leur donne un morceau de chocolat et on leur demande de le toucher et le sentir avant de le mettre dans la bouche. Une fois dans la bouche on leur rappelle qu'ils n'ont pas le droit de mâcher, mais qu'ils doivent profiter du moment. Quand ils ont fini, on leur enlève les bandeaux et on discute avec eux sur ce qu'ils ont ressenti, comment ça s'est passé, s'ils ont aimé, si quand ils mangent normalement ça se passe comme ça et s'ils étaient concentrés sur le goût.

Activité 6: Attention à l'odorat.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers l'odorat.

Temps : 30 min.

On prépare 10 pots avec des odeurs différentes (orange, café, miel, menthe, fromage, citron, vanille...). On sépare la classe en groupes de 4 ou 5 élèves. On bande les yeux aux élèves et on prend 5 pots. On fait sentir un des cinq pots. Ensuite on leur fait sentir les cinq pots et ils doivent retrouver celui qu'ils ont senti au début. Ils doivent aussi essayer de découvrir les odeurs qu'ils sont entrain de sentir. On refait l'activité avec les autres 5 pots. À la fin on discute avec eux sur l'activité, leur ressenti, la concentration et la difficulté de l'activité.

Semaine 4 :

Activité 7: L'attention au quotidien.

Objectif : Introduire la pleine conscience dans le quotidien.

Temps : 5 min par jour.

L'activité sera réalisée pendant le temps concerné à la lecture qu'ils ont tous les jours en classe. Les élèves vont devoir essayer de rester concentrés pendant ce temps sur la lecture, en s'aidant des techniques de pleine conscience abordés pendant les séances précédentes, et plus concrètement en s'appuyant sur la respiration. À la fin de chaque lecture les élèves rempliront, dans un tableau, deux questions par rapport à leur concentration pendant l'activité. À la fin de la semaine, ou au milieu de la semaine, on discutera avec les élèves sur leurs appréciations et remarques par rapport à l'activité, et ils partageront comment ils arrivent à rester concentrés, avec les autres élèves.

Activité 8: Attention à la vue.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers la vue.

Temps : 10 min.

On explique aux élèves qu'on va leur montrer des images pendant quelques secondes, et eux ils doivent bien regarder les photos. Après on les enlèvera et ils vont devoir répondre à une question qu'on va leur poser sur l'image sans la regarder. Avant de commencer on fait des respirations avec les élèves pour les aider à se concentrer et on distribue des feuilles pour répondre aux questions. Une fois qu'ils se sont concentrés on commence l'activité. À la fin de l'activité on discute avec eux sur la difficulté de l'activité, comment ils se sont sentis, leur concentration et les réponses qu'ils ont donnés aux questions.

Activité 9: Attention aux sens.

Objectif : Entraîner la pleine conscience à travers les cinq sens.

Temps : 20 min.

Les élèves feront l'activité de façon individuelle. Ils devront décrire un objet à l'aide de cinq sens, par exemple un fruit. Les élèves auront ce fruit avec eux pour le manipuler, le sentir, le voir, le goûter et même écouter le bruit qu'il fait quand on le mange. L'objectif sera d'abord de le manipuler pour après le décrire, à travers tous les sens. À la fin de l'activité ils pourront partager avec les autres élèves ce qu'ils ont ressenti et comment était leur objet, et ainsi voir s'ils ont eu une même perception ou non.

4. Résultats.

1. Contexte de la classe participante :

Avant d'aborder les changements perçus dans les élèves après l'implantation du programme de pleine conscience, nous allons présenter le contexte de la classe participante et les caractéristiques des élèves qui la composaient, lors du premier test.

En général c'était une classe qui avait une grande part de ses élèves réflexifs, avec des centiles d'impulsivité bas, mais dans laquelle on pouvait aussi trouver certains élèves avec un centile d'impulsivité très haut : I.A, M.A et A.A. C'est à ces élèves que nous allons nous intéresser principalement, ainsi comme aux élèves qui avaient une impulsivité moyenne, donc les élèves qui apparaissent dans le deuxième tableau à suivre.

ÉLÈVES (C2)	I.A	M.A	A.A
C.I (1°TEST)	90	89	77

ÉLÈVES (C2)	J.A	N.A	S.A	A.B	G.A	T.A	A.C	M.B	B.A	M.C
C.I (1°TEST)	35	30	25	23	20	15	15	15	15	15

ÉLÈVES (C2)	K.A	E.A	A.D	L.A	M.D	A.E	A.G	L.B	V.A	A.F
C.I (1°TEST)	10	10	5	2	2	2	1	1	1	1

Par rapport aux styles cognitifs mesurés dans le premier test, nous pouvons observer qu'il n'y a que les élèves du troisième tableau, présenté précédemment, qui sont catégorisés comme réflexifs, comme nous pouvons le constater dans le tableau à suivre.

CATEGORIES	SUB-CATEGORIES	1° TEST
IMPULSIF INEXACT moins de temps utilisé, beaucoup d'erreurs par rapport au temps utilisé	<u>Impulsif inefficace</u> Centile d'impulsivité très haut et centile d'inefficacité très haut.	M.A
	<u>Impulsif</u> Centile d'impulsivité très haut et centile d'inefficacité dans la moyenne.	I.A
MOYENNE	<u>Moyenne</u> Centile d'impulsivité et d'inefficacité dans la moyenne.	A.A J.A N.A S.A A.B G.A A.C B.A
	<u>Inefficace</u> Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité haut.	
	<u>Inefficace haut</u> Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité très haut.	M.C
	<u>Efficace haut</u> Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité bas.	T.A
	<u>Efficace extrême</u> Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité très bas.	M.B

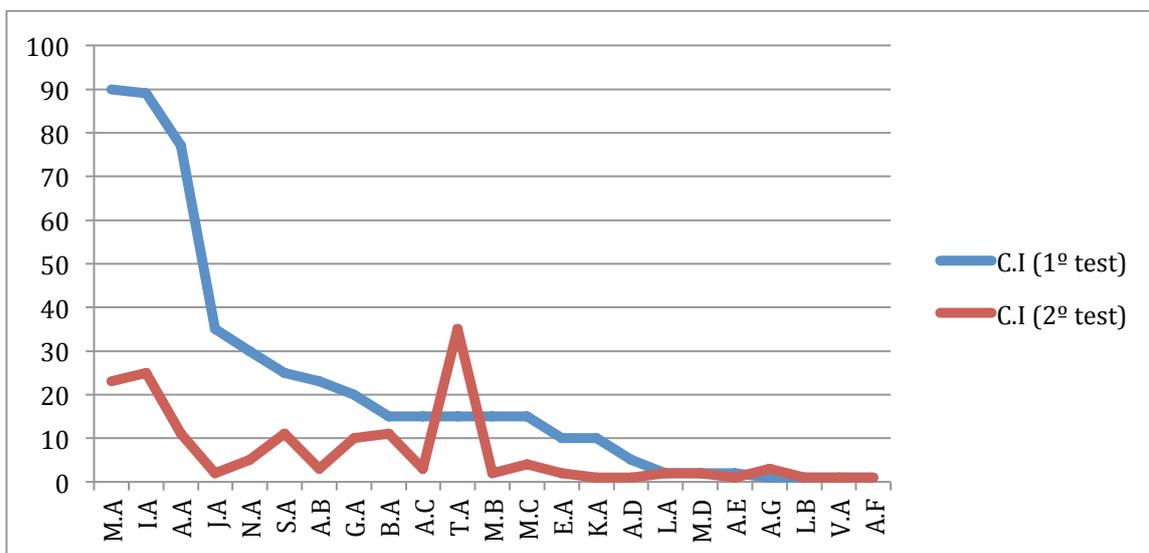
RÉFLEXIF EXACT plus de temps utilisé, peu d'erreurs par rapport au temps utilisé	<u>Réflexif</u>	E.A
	Centile d'impulsivité bas et centile d'inefficacité dans la moyenne.	
	<u>Réflexif haut</u>	M.D
	Centile d'impulsivité très bas et centile d'inefficacité dans la moyenne.	L.A
	<u>Réflexif extrême</u>	
	Centile d'impulsivité le plus bas possible et centile d'inefficacité dans la moyenne.	
RÉFLEXIF INEXACT plus de temps utilisé, beaucoup d'erreurs par rapport au temps utilisé	<u>Réflexif inefficace</u>	K.A
	Centile d'impulsivité bas et centile d'inefficacité haut.	A.D
		A.E
		A.F
		L.B
		A.G
		V.A

2. Différences dans les centiles d'impulsivité des élèves (C2) entre le premier et dernier test.

Élèves (C2)	C.I (1° test)	C.I (2° test)	% de diminution
I.A	90	23	74%
M.A	89	25	72%
A.A	77	11	86%
J.A	35	2	94%
N.A	30	5	83%
S.A	25	11	56%
A.B	23	3	87%
G.A	20	10	50%

T.A	15	35	-133%
A.C	15	3	80%
M.B	15	2	87%
B.A	15	11	27%
M.C	15	4	73%
K.A	10	1	90%
E.A	10	2	80%
A.D	5	1	80%
L.A	2	2	0%
M.D	2	2	0%
A.E	2	1	50%
A.G	1	3	-200%
L.B	1	1	0%
V.A	1	1	0%
A.F	1	1	0%

Nous pouvons observé qu'à l'exception de deux élèves (T.A et A.G) le reste des élèves de la classe (C2) a diminué son impulsivité. Néanmoins, l'augmentation du centile d'impulsivité de A.G n'est pas significative car il n'augmente que de deux centiles, et l'élève reste dans le même style cognitif bien que son centile d'impulsivité reste encore bas.



Aussi nous pouvons constater que les élèves qui avaient un centile d'impulsivité haut lors du premier test ont beaucoup diminué leur centile d'impulsivité, et que les élèves qui avaient des centiles d'impulsivité très bas se sont maintenus lors du deuxième test, à l'exception de A.G.

C'est spécialement remarquable le changement dans le centile d'impulsivité de I.A, M.A et A.A car ils avaient des centiles très hauts lors du premier test, et lors du deuxième leur centile a diminué jusqu'à être dans la moyenne.

Élèves (C2)	C.I (1° test)	C.I (2° test)	% de diminution
I.A	90	23	74%
M.A	89	25	72%
A.A	77	11	86%

3. Différences dans les classifications des élèves (C2), entre le premier et le deuxième test, par rapport à leur style cognitif.

CATEGORIES	SUB-CATEGORIES	1° TEST	2° TEST
IMPULSIF INEXACT moins de temps utilisé, beaucoup d'erreurs par rapport au temps utilisé	<u>Impulsif inefficace</u> Centile d'impulsivité très haut et centile d'inefficacité très haut.	M.A	
	<u>Impulsif</u> Centile d'impulsivité très haut et centile d'inefficacité dans la moyenne.	I.A	
MOYENNE	<u>Moyenne</u>	A.A	I.A
	Centile d'impulsivité et d'inefficacité dans la moyenne.	J.A	
		N.A	

RÉFLEXIF EXACT

plus de temps utilisé, peu d'erreurs par rapport au temps utilisé

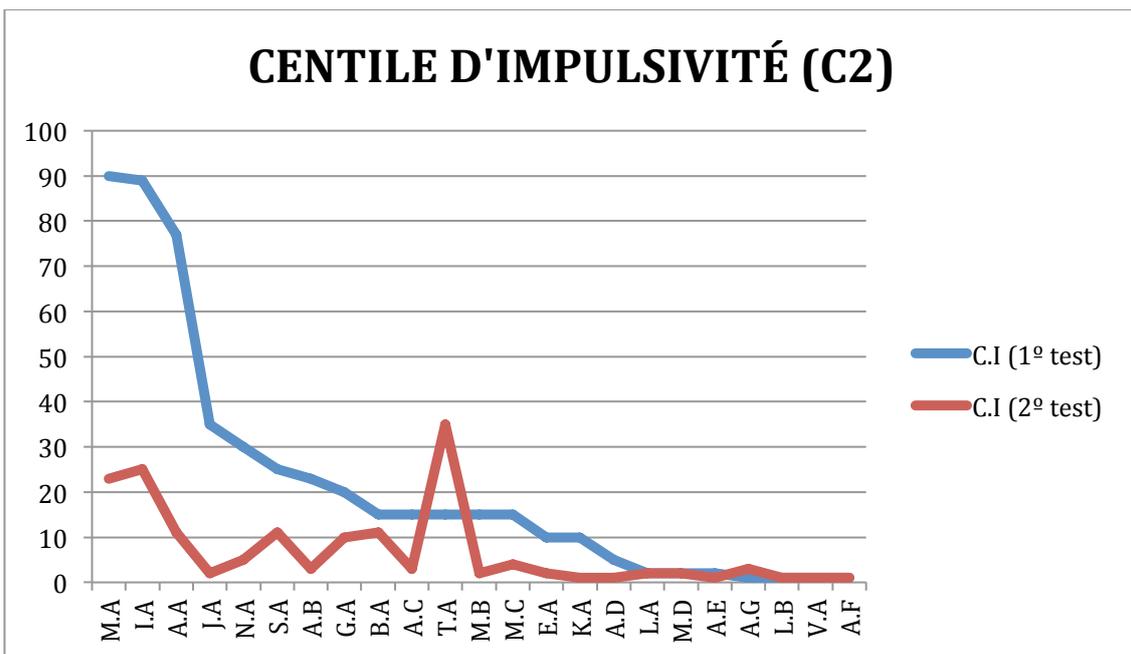
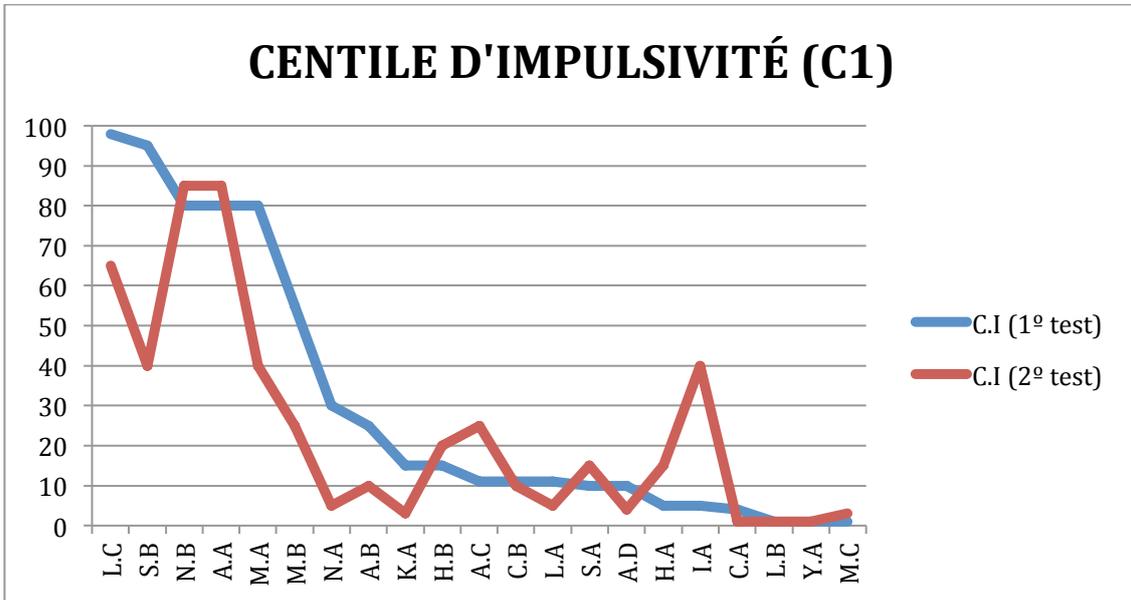
	S.A	
	A.B	
	G.A	
	A.C	
	B.A	
<u>Inefficace</u>		M.A
Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité haut.		
<u>Inefficace haut</u>	M.C	
Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité très haut.		
<u>Efficace haut</u>	T.A	
Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité bas.		
<u>Efficace extrême</u>	M.B	T.A
Centile d'impulsivité dans la moyenne et centile d'inefficacité très bas.		
<u>Réflexif</u>	E.A	S.A
Centile d'impulsivité bas et centile d'inefficacité dans la moyenne.		
		G.A
		B.A
		N.A
<u>Réflexif haut</u>	M.D	M.C
Centile d'impulsivité très bas et centile d'inefficacité dans la moyenne.		
	L.A	A.B
		A.C
		E.A
		L.A
		M.D

			M.B
	<u>Réflexif extrême</u>		A.D
	Centile d'impulsivité le plus bas possible et centile d'inefficacité dans la moyenne.		L.B
RÉFLEXIF INEXACT	<u>Réflexif inefficace</u>	K.A	A.A
plus de temps utilisé,	Centile d'impulsivité bas et centile	A.D	A.G
beaucoup d'erreurs par	d'inefficacité haut.	A.E	A.E
rapport au temps utilisé		A.F	A.F
		L.B	V.A
		A.G	J.A
		V.A	K.A

À travers ce tableau nous pouvons constater que :

- Les élèves qui étaient classés dans la catégorie d'impulsifs sont dans la moyenne.
 - M.A : Impulsif inefficace → Inefficace. (C'est spécialement remarquable que cet élève ait utilisé le Mindfulness pour se concentrer entre chaque image lors du deuxième test, en se concentrant sur sa respiration).
 - I.A : Impulsif → Moyenne.
- Les élèves classés dans le premier test dans la moyenne ont réussi à changer de catégorie, vers une catégorie plus réflexive. Quatre élèves à la catégorie Réflexive, quatre élèves à la catégorie Réflexive haute, et deux élèves à la catégorie Réflexive inefficace. Le seul élève qui est resté dans la moyenne est T.A.
- Les élèves situés dans des catégories réflexives se sont maintenus, même s'il y a eu quelques changements de sub-catégorie.

4. Comparaison entre les centiles d'impulsivité des deux classes (C1 et C2).



Nous pouvons observer que dans la classe contrôle (C1) le changement d'impulsivité est aléatoire et beaucoup moins important que dans la classe participante (C2) dans laquelle on voit bien une diminution générale de l'impulsivité.

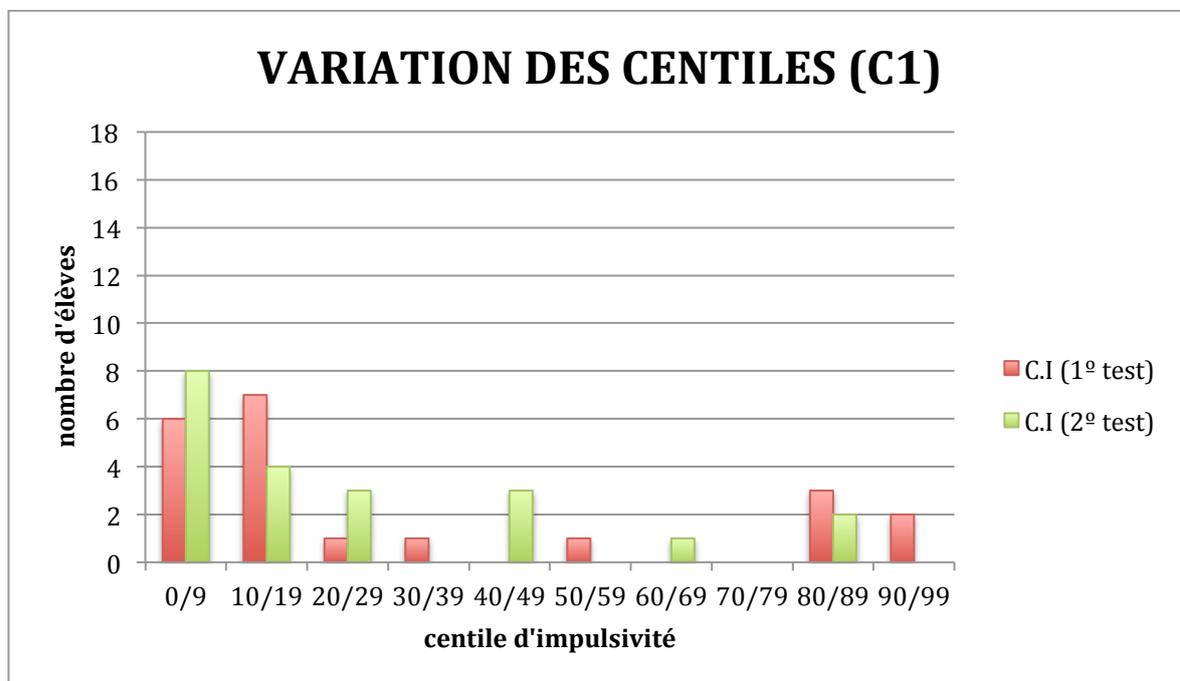
Ainsi, si on compare les élèves avec des centiles d'impulsivité hauts, nous pouvons observer que les élèves de la classe contrôle se sont maintenus ou ont diminué faiblement leur impulsivité, au contraire de la classe participante (C2) dans laquelle on voit une grande diminution de leur impulsivité lors du deuxième test.

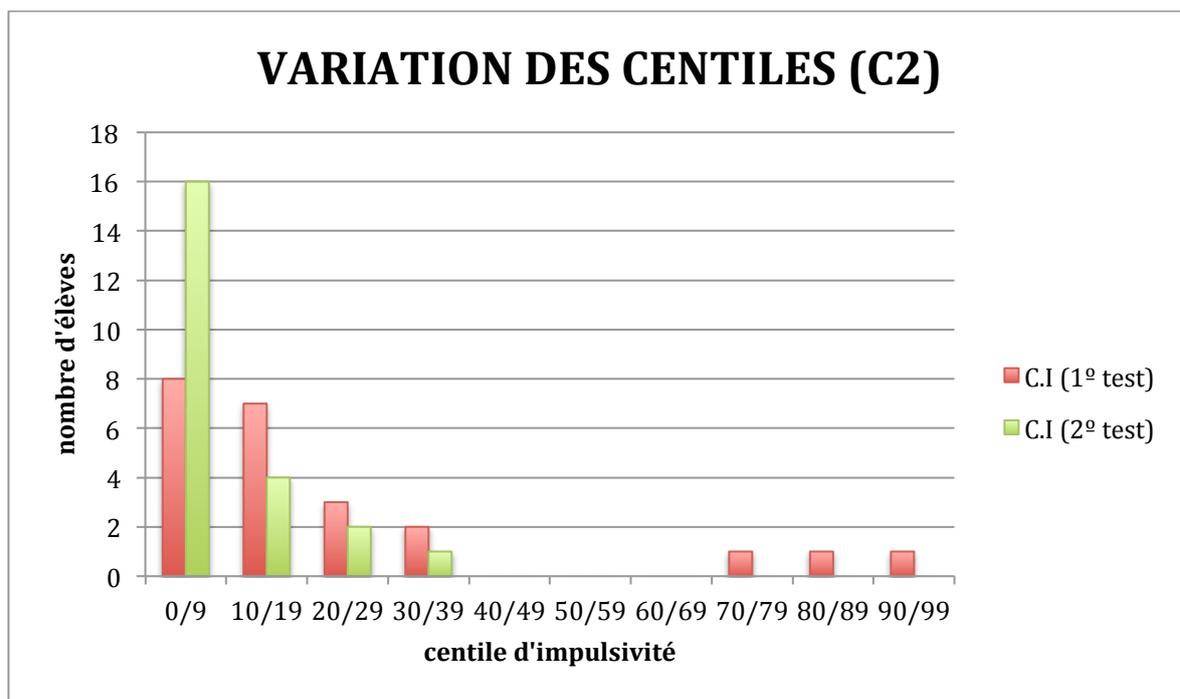
Par rapport aux élèves avec des centiles d'impulsivité dans la moyenne, on peut observer que dans les deux classes il y a eu une diminution de l'impulsivité, étant donnée celle de la classe participante plus accentuée que celle de la classe contrôle (C2)

Cependant, pour les élèves avec des centiles d'impulsivité bas lors du premier test nous pouvons observer une continuité lors du deuxième test dans la classe participante en contraposition avec la classe contrôle dans laquelle nous pouvons observer beaucoup d'élèves qui ont augmenté leur impulsivité.

Le changement dans la classe contrôle (C1) peut être dû à différents faits :

- Le fait que ça soit la deuxième fois que les élèves passent le test et pourtant c'est normal qu'il y ait des changements.
- Le fait que les élèves peuvent être plus au moins concentrés un jour qu'un autre.





Le graphique nous montre que dans la classe contrôle (C1) la diminution de l'impulsivité est minimale, et que lors du deuxième test on peut encore trouver des élèves avec des centiles d'impulsivité hauts. En contreposition, dans la classe participante (C2) il n'y a aucun élève avec un centile d'impulsivité haut lors du deuxième test. Les élèves de la classe participante (C2) ont des centiles d'impulsivité qui se situent dans la moyenne plus proche de la réflexibilité et dans la réflexibilité proprement dite.

La classe contrôle (C1) a eu en moyenne une diminution de 7 centiles d'impulsivité par élève, tandis que la classe participante (C2) a eu en moyenne une diminution de 15 centiles d'impulsivité par élève. Si on associe la diminution de l'impulsivité de la classe contrôle (C1) au fait d'avoir passé le test deux fois, nous pourrions dire que notre intervention de pleine conscience dans la classe participante (C2) a provoqué une diminution de 8 centiles de moyenne par élève. Ainsi, en prenant en compte que les élèves qui avaient un centile d'impulsivité dans la moyenne ou supérieur à la moyenne (centile supérieur ou égal à 15), nous constatons que dans la classe contrôle (C1), il y a eu une diminution de 14 centiles en moyenne par élève, et dans la classe participante (C2) de 24 centiles. Pourtant le programme de pleine conscience a provoqué une diminution de 10 centiles en moyenne par élève dans cette catégorie.

De plus en tenant compte du fait que les élèves qui avaient un centile d'impulsivité supérieur à la moyenne (centile supérieur à 85), dans la classe participante (C1) ils ont diminué leur impulsivité de 22 centiles en moyenne, tandis que dans la classe participante (C2) de 61 centiles en moyenne, pourtant le programme de pleine conscience a provoqué une diminution de 39 centiles en moyenne par élève dans cette catégorie.

5. Discussions.

Les résultats obtenus nous montrent que le programme de pleine conscience mené dans la classe participante a été effectif et que les élèves de cette classe ont diminué, en moyenne, de 8 centiles leur impulsivité. En plus, en tenant en compte que, les élèves qui avaient une impulsivité très haute, I.A, M.A et A.A, nous pouvons constater qu'ils ont diminué leur impulsivité de 64, 67 et 66 centiles respectivement et que pourtant le programme a eu un grand impact sur eux.

En plus, le style cognitif des élèves de la classe participante entre les deux tests a également changé, étant donné que tous les élèves sur les catégories réflexives lors du dernier test à l'exception de trois élèves : T.A qui est resté sur la moyenne, et les deux élèves classifiés comme impulsifs lors du premier test, I.A et M.A, qui sont parvenus à se situer dans la moyenne lors du dernier test. Il faut tenir en compte que le programme de pleine conscience ne s'est déroulé que sur trois semaines et que pourtant l'évolution de ces deux élèves est très remarquable. Ainsi, la poursuite du programme serait favorable pour amener ces élèves à un style cognitif réflexif.

Ce changement a été également constaté par la professeure de la classe, laquelle affirme, lors de l'enquête effectuée, que le programme « *a permis aux élèves de mieux apprendre à se poser* », ainsi comme « *dans les apprentissages à mieux se concentrer en classe* ». Par contre elle remarque que le changement a été remarqué principalement dans leurs comportements individuels, « *mais pas autant dans leurs comportements en groupe hors classe (exemple: dans la cour de récréation)* ». Cela pourrait aussi être dû au fait que la durée du programme a été très courte, et il faudrait le continuer pour axer plus sur le relationnel.

6. Conclusion.

La recherche menée démontre qu'une pratique de la pleine conscience à l'école permet aux élèves de diminuer leur impulsivité et développer un style cognitif réflexif. De plus la diminution de l'impulsivité entrainerai aussi des bénéfices pour les élèves, tels qu'une meilleur concentration et réflexion, et pourtant des effets positifs sur les apprentissages à l'école, comme il l'a été remarqué par la professeure de la classe participante.

Ainsi, selon les études abordées lors du contexte théorique, cette diminution de l'impulsivité aurait également comme conséquence une diminution de la violence à l'école, car la violence et l'impulsivité sont corrélées. Par contre d'après les réponses du professeur à l'enquête réalisée, cette diminution est encore peu significative lors de la résolution de conflits entre les élèves. C'est pour cette raison, que compléter ce programme avec des programmes d'éducation émotionnelle et d'éducation aux conflits serait très pertinent pour aider les élèves à extrapoler cette nouvelle flexibilité acquise, à leur vie en société, et pour qu'ils soient capables d'utiliser ces acquis lors de la résolution de conflits.

Tout cela met en évidence la nécessité de mettre en place des programmes comme celui-ci dans les écoles, et nous questionner ainsi sur la nécessité de mettre en place des programmes d'éducation émotionnelle et d'éducation aux conflits, pour lutter également contre la violence et le harcèlement scolaire.

7. Bibliographie.

Ault, R., Crawford, D. et Jeffrey, W. (1972). *Visual scanning strategies of reflective, impulsive, fast-accurate and slow-inaccurate children on the MFF test*. Child Development, 43, 1412-1427.

Barratt, E. S., Stanford, M. S., Kent, T. A., et Felthous, A. (1997). *Neuropsychological and cognitive psychophysiological substrates of impulsive aggression*. Biological Psychiatry. 4, 1045-1061.

Bettencourt BA, Talley A, Benjamin AJ, et al. (2006). *Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review*. Psychological Bulletin 132, 751-777.

Borkowski, J.G., Pechk, V.A., Reid, M.K. y Kurtz, B.E. (1983). *Impulsivity and strategy transfer: Metamemory as mediator*. Child Development, 54, 459-473.

Buela-Casal, G., Carretero-Dios, H. et De los Santos-Roig, M. (2002). *MFF-20 Test de emparejamiento de figuras conocidas*. TEA Ediciones.

Cameron, R. (1984). *Problem solving inefficiency and conceptual tempo: A task analysis of underlying factors*. Child Development, 55, 2031-2041.

Campbell, S. (1973). *Cognitive styles in reflective, impulsive and hyperactive boys and their mothers*. Perceptual and Motor Skills, 36, 747-752.

Debarbieux, E. (2011). *À l'école des enfants heureux... Enfin presque. Une enquête de victimation et climat scolaire auprès d'élèves du cycle 3 des écoles élémentaires*. Observatoire international de la violence à l'école et UNICEF France.

Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne: la prévention du harcèlement à l'École. Rapport au ministre de l'éducation nationale de la jeunesse et de la vie associative*. Observatoire International de la Violence à l'École.

- Debarbieux, E., & Blaya, C. (2006). *Clima y violencia escolar: un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de educación*, (339), 293-315.
- Dickman, S. J. (1990). *Functional and dysfunctional impulsivity: personality and cognitive correlates*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(1), 95–102.
- Dickman, S. J. (2000). *Impulsivity, arousal and attention*. *Personality and Individual Differences* 28, 563-581.
- Dodge, K. (1980). *Social cognition and children's aggressive behaviour*. *Child Development*, 51, 162-170.
- Dumont, P. *La pleine conscience à l'école*. (http://www.academia.edu/7642816/La_pleine_conscience_a_lecole_V201401)
- Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1977). *The place of impulsiveness in a dimensional system of personality description*. *British Journal of Social Clinical Psychology*, 16, 57-68.
- Eysenck, S. B. G., & Eysenck, H. J. (1978). *Impulsiveness and venturesomeness: Their position in a dimensional system of personality description*. *Psychological Reports*, 43(3), 1247-1255.
- Eysenck, H. J. (1987). *Personalidad y diferencias Individuales*. Madrid. Ediciones Pirámide, S. A.
- Farrington, D.P. (1998). *Predictors, causes and correlates of male youth violence*. In *Youth Violence, Crime and Justice*, 24.
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves. 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Paris : Dunod.

- Finch, A., Pezzuti, K., Montgomery, L. et Kemp, S. (1974). *Reflection-impulsivity and academic attainment in emotionally disturbed children*. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 2, 71-74.
- Gargallo, B. (1991). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje. La reflexividad-impulsividad y el rendimiento académico*. *PAD'E'1* (2), 119-134.
- Gargallo, B. (1996): *Estilos cognitivos. Reflexividad-Impulsividad. Su modificación en el aula. En Varios, Educación en valores. Educación para el desarrollo personal y social en la infancia y en la adolescencia*. Cáceres: AIDEX (Págs. 97-120).
- Gjerde, F., Block, J. et Block, J.H (1985). *Longitudinal consistency of Matching Familiar Figures Test Performance from Early Childhood to Preadolescence*. *Developmental Psychology*, 21 (2), 262-271.
- Herrenkohl, T, Maguin, E., Hill, K., Hawkins, J., Abbott, R. et Catalano, R. (2000). *Developmental risk factors for youth violence », Journal of Adolescent Health*, vol. 26, p. 176-186.
- Hurrelmann, K. (1993). *Aggression und Gewalt in der Schule*, in Schubarth, W., Melzer, W., Ed., *Schule, Gewalt und Rechtsextremismus*, Opladen, Leske + Budrich, 44-56.
- Kagan, J. (1965). *Matching Familiar Figures Test*. Cambridge: Harvard University.
- Kagan, J. (1976). *Reflective and impulsive children: strategies of information processing underlying differences in problem solving*. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 41, n°5.
- Lavilla, M., Molina, D., et López, B. (2008). *Mindfulness. O cómo practicar el aquí y el ahora*. España: Paidós.
- López, C., Sánchez, A., Pérez-Nieto, M. et Fernández, M. (2008). *Impulsividad*,

autoestima y control cognitivo en la agresividad del adolescente. Revista de psicología y educación. Vol.7, nº. 1, 81-99.

- Mann, L. (1973). *Difference between reflective and impulsive children in tempo and quality of decision making*. Child Development, 44, 274-279.
- Mathias C.W., Stanford M.S., Marsh D.M., et al. (2007). *Characterizing aggressive behavior with the Impulsive/Premeditated Aggression Scale among adolescents with conduct disorder*. Psychiatry Research 151, 231-242.
- McClure, S., Botvinick, M., Yeung, N., Greene, J et Cohen, J. (2007). *Conflict monitoring in cognition-emotion competition*. En J. Gross (Ed.), Handbook of emotion regulation, (pp.204-226). New York: Guilford Press.
- Peters, R. y Bernfeld, G.A. (1983). *Reflection-Impulsivity and Social Reasoning*. *Developmental Psychology*, 19 (1), 78-81.
- Plutchik, R. y Van Praag, H.M. (1995). *The nature of impulsivity definitions, ontology, genetics and relations to aggression*. New York: Wiley and Sons.
- Shipe, D. (1971). *Impulsivity and locus of control as predictors of achievement and adjustment in mildly retarded and borderline youth*. American Journal of Mental Defficiency, 6, 12-22.
- Snel, E. (2010). *Calme et attentif comme une grenouille*. Paris: Les arènes.
- Ward, W. (1968). *Reflection-impulsivity in kindergarten children*. Child Development, 39, 867-874.
- Zelniker,T. et Jeffrey,W. (1979). *Attention and cognitive style in child*. G.A. HALE y M. LEWIS (Eds.), Attention and cognitive development. Nueva York: Plenum Press.
- Zuckerman, M. (1990). *The psychophysiology of sensation seeking*. Journal of Personality, 58, 313-345.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biological bases of sensation seeking*. N.Y.: Cambridge University Press.

ANNEXE 1 : Matching Familiar Figure Test.

➤ Feuille d’annotation.

MFF-20

HOJA DE ANOTACIÓN

SEXO: V M

NOMBRE:

EDAD: años

ÍTEM	SOLUCIÓN	ORDEN DE ERRORES	Nº DE ERRORES	LATENCIA
1. Hoja (a)	2			
2. Tijeras	6			
3. Gafas	3			
4. Cowboy	4			
5. Casa	1			
6. Nave espacial	2			
7. Hoja (b)	6			
8. Jirafa	4			
9. Avión	1			
10. Flor	5			
11. Barco	2			
12. Tienda indios	6			
13. Gato	3			
14. Lancha motora	4			
15. Televisión	1			
16. Pato	5			
17. Lámpara (a)	6			
18. Vestido	3			
19. Oso	1			
20. Lámpara (b)	5			

TE	-	TL	=	IMPULSIVIDAD

Total errores

Total latencia

TE	+	TL	=	INEFICIENCIA

Punt. típica errores (TE)

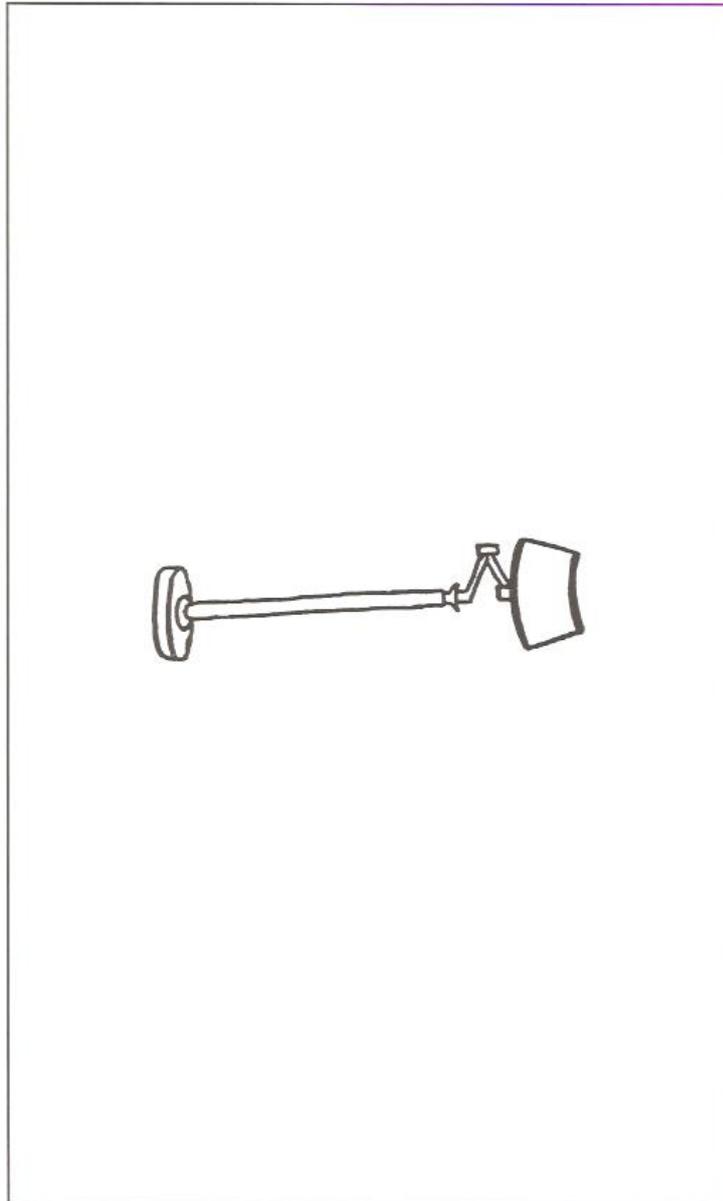
Punt. típica latencia (TL)

CENTIL IMPULSIVIDAD		CENTIL INEFICIENCIA
---------------------	--	---------------------

Autores: E.D. Cairns y J. Cammock - ADAPTACIÓN ESPAÑOLA: G. Buela-Casal, H. Carretero-Dios y M. De los Santos-Roig.
 Copyright © 2002 by TEA Ediciones, S.A. Prohibida la reproducción total o parcial. Todos los derechos reservados. Este ejemplar está impreso en **Papel reciclado**. Si lo presentan un ejemplar en negro, es una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propia, **NO LA UTILICE** - Printed in Spain. Impreso en España.

- Exemple de dessins montrés aux élèves.

20





ANNEXE 2 : Grille d'observations.

Activité 1	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : K.A, I.A, T.A, N.A, A.A et L.A. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : M.D, A.B, A.E et M.E. - <u>Remarques</u>: certains élèves ont du mal à rester concentrés et ouvrent souvent les yeux pour regarder leurs camarades et ne se sentent pas à l'aise avec l'activité.
Activité 2	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : K.A, I.A, N.A et A.A. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : M.D, G.A, L.B, M.B, A.C. - <u>Difficultés rencontrées</u> : comme pour la dernière activité certains élèves ont du mal à rester concentrés et ouvrent souvent les yeux. Il y avait un fichier audio que ne s'entendait pas très fort donc les élèves avaient plus du mal à se concentrer. - <u>Remarques</u> : on peut voir une évolution sur la concentration des élèves pendant l'activité, par exemple K.A a rencontré des difficultés au début, mais il arrive à rester concentré sur le dernier fichier audio. Dans la discussion après l'activité, il y a eu des interventions intéressantes : « <i>C'était plus facile à chaque fois, au début je n'étais pas concentré</i> », « <i>Je me concentrais sur ce qu'on est en train d'écouter</i> », « <i>J'écoute attentivement les sons</i> ».
Activité 3	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : J.A, S.A, M.A, T.A, N.A. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : M.D, A.C, A.B, M.B. - <u>Difficultés rencontrées</u> : le fait de se faire masser faisait rigoler certains élèves et ça compliquait la concentration. - <u>Remarques</u> : Pendant le premier massage un grand nombre d'élèves était déconcentré, par contre dans le deuxième la concentration était plus dense et il y avait plus de silence.
Activité 4	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : J.A, S.A et M.A.

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : La plupart des élèves étaient concentrés car c'est une activité qui leur a beaucoup plu. - <u>Difficultés rencontrées</u> : le niveau de lecture et écriture de certains élèves ajoute une difficulté à l'activité, mais ils ont été capable de la surmonter en donnant de l'aide (la première lettre du mot, la thématique, etc.) - <u>Remarques</u> : Il y a eu une grande réussite et les élèves étaient motivés pendant l'activité. « <i>Je me concentrais sur le chemin du doigt dans mon dos</i> », « <i>Je devais faire très attention pour sentir quand est-ce qu'elle levait le doigt de mon dos, car ça voulait dire que c'était une autre lettre</i> ».
Activité 5	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : K.A, c'est le seul élève qui mâchait. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : en général la plupart des élèves ont bien réussi à rester concentré et à ne pas mâcher, particulièrement A.C. - <u>Difficultés rencontrées</u> : la bande des yeux de certains élèves tombait. - <u>Remarques</u> : A.C a fait un apport très important lors de la phase de discussion, « <i>c'était très différent de quand on mange normalement, normalement je fais moins attention donc le ressenti n'est pas le même</i> ».
Activité 6	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : I.A, J.A, N.A, L.A, T.A, A.G, M.C. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : M.D, M.B, A.C et B.A. - <u>Difficultés rencontrées</u> : la bande des yeux de certains élèves tombait, et aussi certains élèves étaient gênés par le fait de devoir avoir la bande sur les yeux pendant tant temps. - <u>Remarques</u> : En général l'activité a plu aux élèves et la plupart arrivent à reconnaître les différentes odeurs notamment l'odeur à repérer.
Activité 7	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : I.A, M.A, A.A et S.A.

	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : A.D, A.B, A.C et A.C. - <u>Remarques</u> : Certains élèves avaient du mal à se rendre compte quand ils étaient vraiment concentrés et quand ils ne l'étaient pas ; et souvent rattachent le fait d'aimer ou pas un livre avec le fait d'être concentrés ou non. Aussi ils associent le fait d'être sage, de ne pas bavarder ou d'être concentré, alors qu'on peut être silencieux mais pas concentré.
Activité 8	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : S.A et K.A. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : I.A, V.A, M.D, G.A et M.B. - <u>Difficultés rencontrées</u> : l'image n'était pas claire avec le projecteur. - <u>Remarques</u> : l'activité permet de faire prendre du temps aux élèves avant de répondre, car ils ne savaient pas encore la réponse, donc ils devaient bien observer.
Activité 9	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Élèves en difficulté</u> : T.A, M.A et S.A. - <u>Élèves avec une réussite haute</u> : M.D, A.F, M.B ET A.C. - <u>Difficultés rencontrées</u> : difficultés pour décrire avec des mots ce qu'on ressent à travers certains sens, principalement l'odeur. - <u>Remarques</u> : l'activité a été très intéressante car ils ne sont pas habitués à utiliser tous les sens pour décrire quelque chose.

ANNEXE 3 : Enquête.

- **Pensez vous que le programme de pleine conscience mené pendant les trois dernières semaines a eu des effets positifs sur les élèves ? Si oui, lesquels ?**

Le programme mis en place a permis aux élèves de mieux apprendre à se poser. Les séances menées la plupart du temps en début d'après midi constituaient une bonne transition entre la pause et le temps d'école.

- **Avez vous trouvé des différences dans les comportements des élèves depuis l'initiation du programme ? Si oui lesquels ?**

Les élèves entrent plus facilement dans les activités des exercices de pleine conscience et en retirent donc davantage de bénéfices. Cela les aide par la suite dans les apprentissages à mieux se concentrer en classe.

- **Pensez vous que le programme a aidé les élèves à diminuer leur impulsivité ?**

Oui dans leurs comportements individuels en classe, mais pas autant dans leurs comportements en groupe hors classe (exemple : dans la cour de récréation).