



HAL
open science

Les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation en classe

Charlotte Delage

► **To cite this version:**

Charlotte Delage. Les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation en classe. Education. 2020. dumas-03218972

HAL Id: dumas-03218972

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03218972>

Submitted on 6 May 2021

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

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



Mémoire présenté par
Charlotte DELAGE

Soutenu le
2 juillet 2020, à Bourges
pour obtenir le diplôme du
Master

Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation

Mention : 1^{er} degré

Discipline :
Psychologie

**Les représentations sociales des enseignants sur la pratique
de la méditation en classe**

Dirigé par

Mme Cindy CHATEIGNIER, Maîtresse de conférences en psychologie sociale

Devant une commission d'examen composée de :

M. Richard BOURDIN, Président du jury, enseignant de lettres à l'INSPE de Bourges

Mme Cindy CHATEIGNIER, Directrice du mémoire et maîtresse de conférences en psychologie sociale

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

En premier lieu, je tiens à remercier Mme Cindy Chateignier, ma directrice de mémoire, pour son accompagnement dans la réflexion, la construction et la rédaction de ce mémoire. Je la remercie également pour sa bienveillance, sa patience et ses précieux conseils.

Je tiens à remercier également tous les professeur.e.s des écoles qui ont pris le temps de répondre à mes questions et qui contribuent à la richesse de ce mémoire.

Un grand merci à mes parents, pour leur amour, leurs conseils ainsi que leur soutien infailible. Je suis fière d'être leur fille et j'espère que tout ce que j'entreprendrai les rendra tout aussi fiers.

Je remercie également ma tante qui m'a beaucoup appris tout au long de ces deux dernières années. Merci de m'avoir conseillée et épaulée à chaque moment clé de mon parcours.

Merci à mes frères, Thibaud, Quentin et Thomas pour leurs encouragements durant mes années universitaires.

Je souhaite enfin remercier mes camarades de l'INSPE, devenus des amis précieux et sans qui ces deux dernières années m'auraient paru bien ternes. Merci pour votre bonne humeur, votre soutien et tous ces moments de travail, de partage et de rire.

Table des matières

Remerciements.....	2
Introduction.....	5
Partie théorique.....	8
I – Les représentations sociales : définitions, structures, fonctions et outils méthodologiques.....	8
I – 1. Définir les représentations sociales.....	8
I – 2. Structures et fonctions des représentations sociales.....	9
I – 2.a. Les dimensions structurales des représentations sociales.....	9
I – 2.b. Les fonctions des représentations sociales.....	11
I – 3. Outils méthodologiques d'étude des représentations sociales.....	12
I – 4. Les représentations sociales dans le champ de l'éducation.....	14
II – La méditation de pleine conscience : origines, pratiques et bienfaits.....	15
II – 1. Les origines de la méditation.....	15
II – 2. Méditation de pleine conscience et relaxation : définitions et pratiques.....	16
II – 3. Les bienfaits de la méditation de pleine conscience.....	18
II – 3.a. Les changements physiologiques du cerveau.....	18
II – 3.b. Les bienfaits physiques et mentaux de la méditation.....	20
III – L'implantation de la méditation en classe dans le monde : le cas spécifique de la France.....	21
III – 1. La méditation en classe : outil pédagogique pour de nombreux pays.....	21
III – 2. La méditation en classe : le cas de la France.....	23
IV – Problématique et hypothèses.....	25
Méthodologie.....	27
I – Caractéristiques ciblées pour la population d'étude.....	27
II – Le matériel expérimental.....	27
II – 1. Présentation du questionnaire.....	27
II – 2. La construction du questionnaire.....	28
II – 2.a. Les différentes modalités de recueil de données.....	28
II – 2.b. Le contenu du questionnaire en lien avec les hypothèses.....	30
III – Procédure du recueil de données.....	32

Résultats.....	34
I – Profil sociodémographique des répondant.e.s.....	34
II – Présentation des mots-clés définissant méditation et relaxation.....	35
II – 1. <i>La définition de la méditation</i>	35
II – 2. <i>La définition de relaxation</i>	37
III – Hypothèse 1 : connaissances sur les bienfaits de la méditation.....	39
IV – Hypothèse 2 : pratiquer la méditation en classe pour faciliter la gestion de classe....	40
V – Hypothèse 3 : la méditation a-t-elle sa place à l'école ?.....	43
Discussion.....	47
I – Interprétation des résultats.....	47
I – 1. <i>Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe</i>	47
I – 2. <i>Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe</i>	49
I – 3. <i>Les enseignants non convaincus par la méditation pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école</i>	50
II – Les limites de l'expérimentation.....	51
II – 1. <i>La taille de l'échantillon</i>	52
II – 2. <i>Le mode de diffusion du questionnaire</i>	52
II – 3. <i>Le choix des questions</i>	52
II – 4. <i>L'insuffisance du questionnaire</i>	53
III – Apports professionnels.....	53
Conclusion.....	56
Bibliographie.....	58
Annexe.....	63
Annexe 1 : questionnaire.....	63

Introduction

Depuis quelques années, l'institution scolaire porte une attention particulière aux notions de bien-être et de gestion des émotions. Cette volonté d'intégrer ces notions au sein de l'école se retranscrit dans les différentes directives ministérielles.

Selon Fabrice Murat et Caroline Simonis-Sueur, le bien-être à l'école « renvoie à un degré de satisfaction individuel, des élèves ou des personnels, dans différents aspects de la vie scolaire » (Murat & Simonis-Sueur, Education & Formations, 2015). Dans le programme d'enseignement de l'école maternelle (Bulletin Officiel du 26 mars 2015), le bien-être des élèves est mentionné à plusieurs reprises. On le retrouve dans l'éducation à la santé et notamment à travers la découverte de son corps dans le but de « favoriser leur bien-être » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2015). Les relations école/famille sont également au coeur de cette notion : « l'équipe enseignante définit les modalités de relations avec les parents, dans le souci du bien-être » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2015). Il y a donc une véritable intention de se soucier du bien-être des élèves et d'y contribuer, aussi bien dans le cadre des enseignements que dans les relations avec les familles. Or pour atteindre cet état de bien-être, il est également nécessaire que l'élève apprenne à gérer ses émotions.

La gestion des émotions est ainsi un axe également traité par les programmes institutionnels. Le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015) précise les objectifs de connaissances et de compétences à atteindre pour l'élève. Par exemple, l'un des objectifs du domaine 3 intitulé « La formation de la personne et du citoyen » indique que l'élève doit être capable d'exprimer « ses sentiments et ses émotions en utilisant un vocabulaire précis » (Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse, 2015). Pour faire travailler la gestion des émotions en classe, l'enseignant peut s'appuyer sur divers moyens et notamment mettre en place de la méditation.

L'action de méditer est le fait pour un individu de « réfléchir, de penser profondément à un sujet, à la réalisation de quelque chose » (Larousse). C'est une pratique qui consiste à prendre en considération le moment présent tout en ne portant aucun jugement de valeur sur ce dernier. Selon le chercheur Jon Kabat-Zinn dans son ouvrage intitulé *Où tu vas, tu es* (1994

et traduit en français en 2017), la méditation de pleine conscience est le fait de « prendre conscience de qui nous sommes, d'un questionnement sur le monde et de notre place dans le monde. Il s'agit d'apprécier la plénitude de chaque moment que nous vivons et surtout d'être en contact avec notre être » (Kabat-Zinn, 2017). Une part importante est donc consacrée à la réflexion sur l'environnement de l'individu mais également sur l'observation de ses sens et de ses émotions. Cependant, toutes ces définitions peuvent être sujettes à des interprétations du fait des caractéristiques individuelles de chacun (vécu, conceptions préalables) et ces interprétations divergentes peuvent alors donner lieu à des représentations sociales différentes. En effet, la définition que l'on donne à la méditation peut différer selon les représentations sociales que les individus ont construit de cette pratique. En psychologie, la représentation se définit par une « perception, image mentale, etc., dont le contenu se rapporte à un objet, à une situation, à une scène, etc., du monde dans lequel vit le sujet » (Larousse). Pour qualifier une représentation de « sociale », il faut que cette dernière se rapporte à une société voire à une communauté.

Lors des nombreux stages effectués dans le cadre de la formation du master, j'ai eu l'opportunité d'observer et de réaliser des séances de méditation au sein d'établissements scolaires. Constatant des bienfaits sur la concentration des élèves et en me documentant sur l'intérêt de la pratique de la méditation en classe, il m'a paru évident de traiter ce sujet dans le mémoire de recherche. Pour autant, j'ai souhaité aborder cette thématique d'un point de vue différent en tentant de formuler les représentations sociales des enseignants sur cette pratique.

En effet, la méditation a fait l'objet de nombreuses études. Parmi celles-ci, on retrouve principalement l'intérêt de la pratique sur la santé et notamment à travers la réduction du stress. En éducation, certaines études telles que le programme MindUp de Kimberly Schonert-Reichl ou encore le programme PEACE mis en place par l'AME (Association Méditation dans l'Enseignement) ont démontré l'importance de la méditation en classe, notamment sur la réduction du stress et une meilleure implication et concentration dans les apprentissages. Pourtant, ces études ne prennent pas en considération les spécificités françaises sur cette pratique peu répandue dans le pays. Hélène Hagège, dans son ouvrage intitulé *Pour une éducation à la responsabilité* (2018) explique que « le contexte français a des particularités (notamment son épistémologie rationaliste et la laïcité), recelant certainement d'obstacles spécifiques » (Hagège, 2018) qui pourraient justifier d'une pratique non systématique.

Pourtant, à ma connaissance, ces obstacles n'ont fait l'objet d'aucune étude approfondie et spécifique à l'heure actuelle.

A partir de ce constat et des définitions énoncées précédemment, il pourrait être judicieux d'interroger les représentations sociales des enseignants concernant la méditation et d'établir des liens entre ces dernières et les pratiques en classe. Ainsi, on peut se demander quelles sont les représentations sociales des enseignants en France concernant la méditation de pleine conscience et leurs impacts sur les pratiques de la méditation en classe.

Pour répondre à cette question, une partie théorique permettra de définir les représentations sociales à travers différentes définitions et la manière dont elles se structurent. Nous introduirons également la notion de méditation à travers son origine et expliciterons les différentes définitions existantes. Enfin, nous nous interrogerons sur l'implantation de la méditation à l'école dans différents pays.

Dans une seconde partie, nous évoquerons la méthodologie de notre expérimentation dont l'objectif est de recenser les différentes représentations sociales des enseignants sur la méditation et la manière dont cela influe sur leurs pratiques en classe. Pour y parvenir, nous expliquerons le protocole mis en place dans cette étude. Ensuite, nous indiquerons les résultats que nous avons obtenus grâce à cette recherche. Dans un dernier temps, nous discuterons des résultats et les interpréterons, tout en les associant aux recherches menées actuellement dans ce domaine.

Partie théorique

I – Les représentations sociales : définitions, structures, fonctions et outils méthodologiques

I – 1. Définir les représentations sociales

A l'origine, la notion de « représentations sociales » est née d'un article d'Emile Durkheim intitulé *Représentations individuelles et représentations collectives* paru en 1898. Dans cet article, Durkheim définit ce qu'on entend aujourd'hui comme « représentations sociales » à partir du concept de « représentations collectives ». Pour ce dernier, la représentation collective correspond à un mode de perceptions et de connaissances communes à l'inverse des représentations individuelles. Selon lui, c'est donc la conscience de chaque individu qui permet une représentation différente des objets mais que cette conscience individuelle n'est permise qu'à travers la conscience collective qui s'impose aux individus, génération après génération. Le sociologue affirme que « les objets ne sont pas les mêmes et n'ont pas la même action selon qu'ils sont éclairés ou non ; leurs caractères mêmes peuvent être altérés par la lumière qu'ils reçoivent » (Durkheim, 1898). L'objet de la représentation peut porter sur différents objets, notamment une population, des pratiques sociales ou encore des productions humaines. En somme, les représentations collectives sont issues de la conscience collective et permettent aux individus de vivre ensemble, de voir et de comprendre le monde. Elles sont produites et partagées par l'ensemble des membres d'une même société et peuvent être agrémentées de l'expérience propre à chacun. D'un point de vue temporel, les représentations collectives sont également stables et durables.

Quelques décennies plus tard, le psychologue social Serge Moscovici va, à partir de la notion de représentations collectives, proposer une définition des représentations sociales. Pour Moscovici, une représentation a une origine individuelle et sociale. Il définit la représentation sociale comme « une manière d'interpréter le monde et de penser notre réalité quotidienne, une forme de connaissance sociale que la personne se construit plus ou moins consciemment à partir de ce qu'elle est, de ce qu'elle a été, de ce qu'elle projette et qui guide son comportement » (Moscovici, 1984). Par la suite, cette définition sera complétée par le

psychologue social français Jean-Claude Abric. Selon lui, la représentation sociale se rapporte à « une vision fonctionnelle du monde, qui permet à l'individu ou au groupe de donner un sens à ses conduites, et de comprendre la réalité, à travers son propre système de référence, donc de s'y adapter, de s'y définir une place » (Abric, 1997). En d'autres termes, les représentations sociales permettent de mieux comprendre les individus en analysant la façon dont ils se représentent eux-mêmes, les autres et le monde. La représentation sociale désigne donc « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989/2003).

Pour Pascal Moliner, professeur français de psychologie sociale, des conditions sont à remplir pour qu'il y ait représentation sociale d'un objet. Dans son ouvrage *Cinq questions à propos des représentations sociales* (1993), il affirme que la représentation sociale d'un objet existe si l'une des cinq conditions est remplie. La première de ces conditions concerne l'existence d'un groupe social. Ce groupe doit se caractériser par des centres d'intérêt communs, une communication accrue entre les membres du groupe et des pratiques communes vis-à-vis de l'objet de représentation. Ensuite, l'objet de la représentation sociale peut exister si il représente un enjeu pour le groupe. L'enjeu peut se caractériser de deux natures : un enjeu identitaire et un enjeu de cohésion sociale. L'enjeu identitaire réside dans le maintien ou la défense des caractéristiques identitaires du groupe. La cohésion sociale peut présenter un enjeu pour l'objet de la représentation sociale si les membres du groupe convergent vers une conception commune. La troisième condition possible est la dynamique sociale à l'égard de l'objet de représentation. Puis, un objet peut être une représentation sociale si les discussions autour de cet objet ne sont pas plausibles. Enfin, si l'objet de représentation sociale permet des pratiques sociales, alors il est considéré comme objet de représentation sociale.

I – 2. Structures et fonctions des représentations sociales

I – 2.a. Les dimensions structurales des représentations sociales

En 1961, dans sa thèse principale intitulée *La psychanalyse, son image, son public*, Serge Moscovici impute trois dimensions à la représentation sociale : l'attitude, l'information et le champ de représentation. Tout d'abord, il analyse l'attitude comme une prise de position

(positive ou négative) par rapport à un objet, celui de la représentation. Ensuite, il définit l'information comme un ensemble organisé de connaissances sur l'objet de la représentation. Il précise que les informations peuvent varier en fonction de leur nature, de leur nombre, de leur degré de précision ou encore de leur caractère stéréotypé. Enfin, il détermine le champ de représentation sociale. Ce dernier comporte le contenu même de la représentation en tenant compte des dimensions cognitives, affectives et comportementales de manière structurée.

D'après Moscovici (1961), l'élaboration d'une représentation sociale est possible grâce à deux processus consécutifs et fondamentaux : l'objectivation et l'ancrage.

L'**objectivation** est un processus durant lequel l'individu rend concret ce qui était abstrait. L'individu simplifie ainsi l'objet de la représentation en passant par trois étapes successives. La première étape consiste à sélectionner et décontextualiser certaines informations correspondant à l'objet de représentation (notamment en fonction de critères culturels et normatifs). La deuxième étape permet d'organiser les informations sélectionnées en un « noyau figuratif ». En effet, « toute représentation est organisée autour du noyau central » (Abric, 1989). Enfin, la dernière étape est la naturalisation des informations, c'est-à-dire que tous les éléments du noyau central se concrétisent et deviennent ainsi des éléments objectifs. Par conséquent, « l'objectivation est le processus par lequel le groupe rend concret un concept abstrait en lui faisant subir plusieurs transformations » (Pianelli, Abric & Saad, 2010).

Le deuxième processus appelé l'**ancrage** consiste à intégrer socialement la représentation ainsi que son objet dans l'ensemble des valeurs du sujet. Ce processus comporte trois aspects différents. Tout d'abord, l'ancrage permet de donner du sens à la représentation. Cela signifie que l'objet de la représentation est pourvu d'une signification par l'individu. Ensuite, le processus d'ancrage donne aux constituants de la représentation une valeur d'intermédiaire entre l'individu et le monde qui l'entoure, c'est ce que l'on nomme l'utilité. Enfin, l'ancrage permet « l'intégration de la représentation et de son objet dans le système préexistant de pensée » (Moscovici, 1961, Jodelet, 1984). On appelle cela l'enracinement. L'intégration d'un « nouvel élément de savoir dans un réseau de catégories plus familières » permet ainsi « de rapidement le maîtriser » (Doise, 1990).

I – 2.b. Les fonctions des représentations sociales

Selon Jean-Claude Abric (1994), les représentations sociales remplissent quatre fonctions primordiales : une fonction de connaissance, une fonction identitaire, une fonction d'orientation et une fonction justificatrice.

Tout d'abord, les représentations sociales ont une **fonction de connaissance ou de savoir**. Elles ont une dimension cognitive. En effet, les représentations sociales permettent « de comprendre et d'assimiler la réalité » (Abric, 1994). En d'autres termes, elles permettent aux individus de comprendre l'information en l'intégrant dans un cadre existant et en accord avec les valeurs partagées par le groupe auquel ils appartiennent. Les représentations sociales favorisent ainsi la communication et le partage au sein du groupe d'appartenance.

Ensuite, les représentations sociales ont une **fonction identitaire**. De ce fait, la représentation sociale permet de définir « l'identité » et « la sauvegarde de la spécificité des groupes » (Abric, 1994). Cela permet aux individus de montrer une image positive et gratifiante d'eux-mêmes et/ou de leur groupe d'appartenance. Ainsi, les représentations sociales ont un aspect affectif puisque basées sur des idéologies, des valeurs, des croyances, des opinions ou encore des sentiments qui orientent la manière dont l'individu interprète la réalité.

La troisième fonction des représentations sociales est une **fonction d'orientation**. Dans une situation nouvelle, les représentations sociales permettent d'orienter les pratiques ainsi que les comportements des individus. A priori, elles ont un rôle déterminant sur les conduites à adopter, et ont ainsi un rôle de « prescripteurs de comportements » (Flament, cité dans Abric, 1996). Par conséquent, les représentations sociales sont constituées d'une dimension comportementale. Elles guident, et parfois provoquent, des attitudes, des comportements ou encore des pratiques.

Enfin, les représentations sociales ont une **fonction dite justificatrice**. En d'autres termes, elles « permettent a posteriori de justifier les prises de position et les comportements » (Abric, 1994). Par conséquent, les représentations sociales permettent de justifier une argumentation sur l'objet de représentation.

I – 3. Outils méthodologiques d'étude des représentations sociales

Les chercheurs en psychologie sociale se sont, non seulement intéressés à la structure et aux fonctions des représentations sociales, mais également à la manière dont il serait possible de les analyser. Selon Grégory Lo Monaco, Sylvain Delouvée et Patrick Rateau (2016), l'analyse des représentations sociales se réalise en trois étapes successives. Dans leur ouvrage intitulé *Les représentations sociales, théories, méthodes et applications*, les auteurs définissent les contours de ces trois étapes.

Ainsi, pour analyser une représentation sociale, il faut être en mesure de restituer son contenu. Cette première étape se rapporte à la notion d'objectivation de Moscovici détaillée précédemment. Il faut donc être capable de rendre concret l'objet de représentation qui était abstrait jusqu'à présent, d'organiser les informations autour d'un noyau central et de naturaliser ces informations.

Ensuite, le chercheur doit pouvoir « dégager les principes organisateurs de la représentation sociale » (Lo Monaco, Delouvée & Rateau, 2016). En effet, une représentation sociale permet l'émergence d'enjeux ou de principes organisateurs que tous les individus d'un même groupe d'appartenance reconnaissent. Néanmoins, le degré d'adhésion à ces idées peut être varié selon les individus.

Enfin, la dernière étape implique une « étude des ancrages collectifs de la représentation » (Lo Monaco, Delouvée & Rateau, 2016) par les chercheurs. Cette étude porte sur le groupe d'appartenance et ses membres et sur leur rang vis-à-vis des autres groupes ou individus dans la hiérarchie sociale.

Pour parvenir à analyser de manière approfondie les représentations sociales, les chercheurs ont dû mettre en œuvre des outils méthodologiques. De manière générale, il existe plusieurs méthodes pour étudier les représentations sociales. Traditionnellement, les techniques les plus utilisées pour le recueil de données sont l'entretien et le questionnaire.

Selon Grégory Lo Monaco et Florent Lheureux, deux types d'outils méthodologiques sont d'office repérables. Les premiers permettent de restituer le contenu de la représentation sociale et d'identifier les principes organisateurs de cette dernière. Les seconds, permettent quant à eux, « d'identifier uniquement la structure représentationnelle » (Lo Monaco & Lheureux, 2007), c'est-à-dire l'analyse de l'organisation des questions posées.

Tout d'abord, afin de recueillir le contenu d'une représentation sociale, deux outils méthodologiques peuvent être mis en place par le chercheur.

Le premier outil est l'**association libre ou association verbale**. Cette méthode a été utilisée par Pierre Vergès en 1992, sociologue français, dans une étude portant sur les représentations de l'argent. Cette technique consiste à poser une unique question au participant dans laquelle on insère un mot inducteur. Ensuite, le participant doit associer tous les mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit en les classant du plus ou moins important. Cette méthode permet ainsi de réaliser un univers sémantique autour de l'objet étudié en tenant compte non seulement de la fréquence d'apparition (critère quantitatif) mais également de son rang d'apparition (critère qualitatif).

Le second outil qu'il est possible d'utiliser est l'**entretien**. On distingue deux types d'entretien : l'entretien non-directif, c'est-à-dire que le participant est libre de s'exprimer sans intervention orientée de la part de l'enquêteur et l'entretien semi-directif. Ce dernier permet à l'enquêteur d'établir un certain nombre de critères qu'il souhaite évoquer avec l'enquêté. L'inconvénient de l'entretien réside dans la difficulté à analyser les données puisqu'elles sont souvent riches.

Enfin, d'autres outils méthodologiques peuvent être utilisés par le chercheur. Il y a notamment la **technique de mise en cause** (MEC). Cette méthode repose sur l'assignation d'un sens à l'objet de la représentation (éléments centraux). Ces éléments centraux sont, selon Moscovici (1993), non négociables et indispensables pour caractériser l'objet. Si les éléments centraux ne sont pas définis, l'individu est en incapacité de se représenter l'objet qui perd son sens. La technique de MEC repose sur le principe de double négation. Il permet de percevoir si « l'absence de lien entre l'élément représentationnel et l'objet de représentation (première négation) est inacceptable (deuxième négation) » (Lo Monaco, Delouée & Rateau, 2016). Par conséquent, le chercheur peut en déduire que si l'absence de lien « entre l'élément et l'objet de représentation s'avère inacceptable pour la majorité des personnes interrogées, cela signifie que cet élément participe de façon non négociable à la définition de l'objet et qu'il est donc central » (Lo Monaco, Delouée & Rateau, 2016). Par exemple, si « une substance ne peut pas correspondre à une drogue si elle ne provoque pas de dépendance », cela signifie que « dépendance » est un élément central de la représentation de « drogue » car il est indispensable (Lo Monaco & Lheureux, 2007).

I – 4. Les représentations sociales dans le champ de l'éducation

Selon Michel Gilly, il n'existe qu'un faible nombre de « recherches dans le domaine éducatif où les représentations sociales occupent, en tant que telles, une place centrale » (Gilly, 2003). Pourtant, l'école est un lieu privilégié pour étudier leur dynamique. En effet, l'environnement scolaire est source de nombreux sujets de conversations, notamment dans les médias, dans la politique ou encore dans les discussions journalières. C'est un objet d'étude très polémique ce qui en fait un objet de représentation important. L'école met en relation des groupes sociaux différents susceptibles de défendre, du fait de leur position respective, des idées différentes : enseignants aux profils hétérogènes, parents d'origines sociales différentes, élèves de tous âges... De plus, l'institution scolaire est un lieu particulièrement contraignant, aussi bien sur le plan institutionnel que social et matériel. Cela demande donc aux enseignants de régulièrement faire évoluer leurs pratiques (et donc leurs représentations) en fonction des directives ministérielles. Ces dernières peuvent donc générer des tensions dont l'origine réside « dans les multiples contradictions perçues par les acteurs entre principes affichés par l'école et le fonctionnement institutionnel effectif » (Lo Monaco, Delouée & Rateau, 2016). Certains enseignants éprouvent ainsi un décalage entre ce qui leur est demandé et la réalité du terrain. Ce décalage peut provoquer des incompréhensions, de la déception et un sentiment profond d'injustice.

Cette première partie a permis de préciser les définitions, les structures, les fonctions et les outils méthodologiques des représentations sociales. La définition retenue d'une représentation sociale pour ce mémoire sera donc « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989/2003). L'objet d'une représentation sociale peut être varié. Dans ce mémoire, nous nous intéresserons aux représentations sociales sur une pratique : celle de la méditation. C'est pourquoi la partie suivante permet de présenter la méditation de pleine conscience, ses origines, ses pratiques et ses bienfaits.

II – La méditation de pleine conscience : origines, pratiques et bienfaits

II – 1. Les origines de la méditation

La méditation est une pratique ancestrale qui provient d'Orient. Elle est en lien avec différentes traditions spirituelles telles que l'hindouisme ou encore le bouddhisme. A l'origine, la méditation était pratiquée dans un cadre religieux sous une forme spirituelle et représentait « un mode particulier d'accès à la connaissance » (Mourgues, France Culture, 2019) selon Eric Rommeluère, enseignant bouddhiste. Cette connaissance est accessible grâce à une « discipline psychosomatique » qui vient du grec ancien « psyché » qui signifie l'esprit et de « soma » le corps. Ce terme intègre donc tous les effets de l'esprit sur le corps, l'un des principes fondateurs de la méditation.

Par ailleurs, dans la tradition bouddhiste, la pratique de la méditation est envisagée dans le cadre d'une discipline de vie au sens large. L'objectif à atteindre est la réduction de la souffrance, aussi bien pour soi que pour les autres. Pour y parvenir, il faut lutter « contre l'ignorance, notamment par la pratique de la méditation et l'application de comportements éthiques » (Fall, 2016). La méditation bouddhique correspond à une pratique formelle et rigoureuse dans laquelle le pratiquant met en relation la posture et le mental afin d'atteindre un état de relaxation. Il est possible ainsi d'assimiler cette forme de méditation à la pratique du yoga qui se définit par l'« ensemble d'exercices corporels et respiratoires permettant d'obtenir une maîtrise progressive des différentes fonctions physiologiques » (Trésor de la Langue Française), l'objectif étant d'atteindre un bien-être physique et mental à l'issue de la pratique.

Il y a une trentaine d'années, la méditation est apparue en Occident après avoir vu le jour en Orient. Néanmoins, cette dernière va s'émanciper du cadre spirituel et religieux dans lequel elle est née et va être adaptée « à la culture occidentale à des fins thérapeutiques et de développement personnel » (Fall, 2016). Cette forme de méditation occidentale apparaît comme « une pratique laïque » (Lenoir, 2016) et est appréhendée comme un apprentissage de la pleine conscience.

En 1979, le docteur Jon Kabat-Zinn, adepte de la méditation orientale, fonde la Clinique de Réduction du Stress aux Etats-Unis. Au sein de cette clinique, il propose de suivre un programme intitulé Mindfulness Based Cognitive Therapy (littéralement en français : thérapie cognitive basée sur la pleine conscience) qui s'adresse principalement aux personnes ayant subies des périodes de stress intenses. L'objectif de cette thérapie pour le patient est d'apprendre à gérer ses émotions, à se centrer sur l'instant présent de sorte à éviter tous les comportements néfastes pour lui-même. A cette époque, la méditation de pleine conscience est donc conçue à des fins thérapeutiques et appliquée dans un cadre médical.

En France, c'est le médecin psychiatre Christophe André qui a développé et introduit la méditation de pleine conscience dans les hôpitaux, et notamment au sein de l'hôpital Saint-Anne à Paris, en 2004. L'objectif principal est de lutter contre les épisodes dépressifs et les troubles de l'anxiété. Le médecin propose aux patients une forme de méditation qui se base sur la pratique du corps. Ainsi, le patient doit être en mesure de prêter attention à sa respiration, de développer sa capacité d'écoute et de prendre conscience des émotions ressenties.

II – 2. Méditation de pleine conscience et relaxation : définitions et pratiques

La méditation de pleine conscience se définit par la capacité à se concentrer sur le moment présent, sur ses émotions et sur ses perceptions. Selon Christophe André, la méditation de pleine conscience correspond à « l'attention portée à l'expérience vécue et éprouvée, sans filtre (on accepte ce qui vient), sans jugement (on ne décide pas si c'est bien ou mal, désirable ou non), sans attente (on ne cherche pas quelque chose de précis) » (André, Cerveau & Psycho, 2010). Par conséquent, la méditation de pleine conscience, ce n'est pas être en mesure de ne penser à rien, mais plutôt d'être capable de rediriger son attention.

Il existe plusieurs techniques pour méditer. En effet, ces techniques peuvent différer selon l'intérêt recherché par le méditant ou l'objet sur lequel il se focalise (sur la respiration ou sur une partie du corps par exemple). Selon Kabat-Zinn, dans son ouvrage intitulé *L'éveil des sens. Vivre l'instant présent grâce à la pleine conscience* (2014), la méditation ne correspond pas à « un ensemble de techniques » (Kabat-Zinn, 2014) mais plutôt à « une façon d'être »

(Kabat-Zinn, 2014) et définit pour lui, ce qui correspond à deux manières de concevoir la méditation.

La première conception « voit en la méditation un instrument, une méthode, une discipline qui nous permet de cultiver, d'affûter et d'approfondir notre capacité à prêter attention et à habiter la conscience à l'instant présent » (Kabat-Zinn, 2014). En d'autres termes, de ce point de vue, la méditation de pleine conscience correspond à une pratique ciblée vers le moment présent. L'objectif est de se centrer sur son esprit, sa respiration ou encore ses pensées en adoptant une posture de méditation. Cette posture peut être variable. Généralement, le méditant est assis ou allongé pendant plusieurs minutes.

La méditation relève également du « non-agir » (Kabat-Zinn, 2014) selon la deuxième conception relevée par Kabat-Zinn. Cela signifie que la méditation peut être envisagée de manière non-ciblée. La pratique ne s'exerce pas lors d'un instant privilégié. En effet, en étant simplement vigilant à son quotidien, en étant attentif à chaque action réalisée, il est possible d'atteindre la pleine conscience.

Dans le langage courant, la méditation et la relaxation sont souvent assimilées l'une à l'autre. Pourtant, ces deux pratiques, bien que proches, n'ont pas les mêmes objectifs.

En psychologie, la relaxation est une « méthode de détente et de maîtrise des fonctions corporelles par des procédés psychologiques adaptés » (Trésor de la Langue Française). L'objectif de cette pratique est d'atteindre un « état de complète détente physique (notamment musculaire) ou psychique » (Trésor de la Langue Française). En réalité, la pratique de la relaxation distingue deux axes : la relaxation physique et la relaxation mentale. Cependant, l'une a toujours une influence sur l'autre. Par exemple, après un effort physique, le corps va sécréter des hormones de bonheur qui vont rejeter les hormones de stress et ainsi avoir une influence sur l'esprit. En fait, lors d'une séance de relaxation, le pratiquant cherche à se détendre. Pour cela, il dispose de plusieurs exercices physiques (sport, yoga ou encore Tai Chi) et de différents exercices mentaux (méditation, pleine conscience).

C'est en ce sens que les deux pratiques ne sont pas identiques. La méditation ne cherche pas à atteindre « un état de détente ou de calme particulier » (André, Cerveau & Psycho, 2010). En effet, les séances de méditation peuvent être compliquées voire éprouvantes. L'objectif de la

méditation est de reconnaître ses émotions et d'apprendre à les contrôler. La méditation permet ainsi de remettre en question ses propres expériences et d'amplifier sa conscience à l'inverse de la relaxation qui ne permet que d'accéder à une attitude plus détendue, sans prise de recul sur la cause du stress.

II – 3. Les bienfaits de la méditation de pleine conscience

Initialement proposée au sein des hôpitaux à destination des personnes souffrant de maladies mentales, la méditation de pleine conscience est dorénavant ouverte à toute personne en bonne santé, sans distinction d'âge. En effet, l'enthousiasme à l'égard de cette pratique s'est généralisée en Occident. De nombreuses études scientifiques ont, par ailleurs, démontré les bienfaits de cette pratique, non seulement d'un point de vue physiologique mais également d'un point de vue physique et psychologique.

II – 3.a. Les changements physiologiques du cerveau

Les premières études sur les bienfaits de la méditation de pleine conscience ont débuté dans les années 1980. Ces études avaient pour objectif de démontrer la manière dont la pratique de la méditation de pleine conscience avait un impact sur le cerveau du méditant. Pour répondre à cette question, les chercheurs eurent l'idée de rencontrer le dalaï-lama qui leur réserva un accueil bienveillant et intéressé. L'institut Mind & Life est né de cette rencontre entre Tenzin Gyatso, le quatorzième Dalaï-lama, Francisco Varela, scientifique et philosophe et Adam Engle, avocat et entrepreneur. Le but de cet institut est d'utiliser la science, les pratiques contemplatives et les méthodes introspectives de manière égale afin de rendre la science plus humaine. L'idée principale était que méditants et scientifiques puissent échanger leurs idées. Dans les années 2000, l'apparition des technologies d'imagerie cérébrale a permis l'aboutissement des premières recherches sur la méditation. Richard Davidson, chercheur en neurosciences dans le Wisconsin a notamment étudié l'impact de la méditation sur le cerveau. Il a mené des recherches sur des sujets « experts » de la méditation tels que le moine français Matthieu Ricard. Les résultats obtenus ont été comparés à des études sur des individus novices. Le chercheur a démontré que « les changements que nous observons chez un individu qui médite ne sont pas les mêmes que ceux constatés chez les novices » (Davidson,

2020). Il a également mis en avant le fait que le nombre d'heures consacrées à la méditation ainsi que le type de méditation réalisé ont un impact sur les changements enregistrés dans le cerveau. En effet, il définit deux types de méditation : la méditation de pleine conscience et la méditation de compassion. Il explique que « la méditation de pleine conscience a tendance à avoir un impact sur les réseaux du cerveau qui jouent un rôle important dans la régulation de l'attention » (Davidson, 2020). La méditation de pleine conscience permettrait donc à l'individu d'être plus concentré. De plus, Davidson précise que le vieillissement du cerveau serait corrélé à la pratique de la méditation. En effet, l'âge du cerveau (qu'il est possible d'établir grâce à un IRM) est, de manière générale, cohérent avec l'âge chronologique de l'individu. Or, les sujets pratiquant régulièrement la méditation depuis de nombreuses années, ont un cerveau plus « jeune » que leur âge chronologique. La méditation de pleine conscience participerait donc à ralentir le vieillissement du cerveau.

La méditation de pleine conscience aurait également un impact sur la douleur. En effet, le chercheur français en neurosciences, Antoine Lutz a rejoint Francisco Varela au sein du laboratoire de Richard Davidson afin de procéder à des études sur le rapport à la douleur et la méditation. Pour réaliser cette étude, les chercheurs ont adressé des coups aux méditants afin de leur faire ressentir une douleur et ont enregistré l'activation des zones cérébrales alors stimulées. Ils en ont conclu que chaque sujet ressentait, avec la même intensité, la douleur mais que l'interprétation conceptuelle de la douleur était différente pour un méditant aguerri et un méditant novice. En d'autres termes, les chercheurs ont prouvé que « les régions du cerveau touchées par l'anticipation anxieuse étaient moins actives que chez les novices » (Lutz, cité dans Marshall, 2013). Ainsi, « l'activité neuronale en réponse à la douleur reflétait une moindre sensibilité à la douleur au cours du temps, suggérant une plus grande capacité des experts à désautomatiser l'anticipation anxieuse de la douleur » (Lutz, cité dans Marshall, 2013). Cela expliquerait ainsi pourquoi les méditants expérimentés seraient exempts de stress dans une situation où ils sont exposés à la douleur.

Enfin, la méditation de pleine conscience permettrait de modifier de manière considérable les aires du cerveau. Cette modification est permise grâce à la plasticité cérébrale. En effet, le cerveau, tout au long de la vie, est un organe qu'il est possible de façonner grâce aux expériences vécues. Selon Antoine Lutz, « on peut entraîner certaines régions de notre cerveau comme on fait des exercices pour développer sa musculature. La pratique de la

méditation a ainsi un effet physiologique sur le cerveau : cela se traduit par l'activation de certaines zones qui commandent notre attention, nos émotions, notre présence au monde et aux autres » (De la Fonchais, Cortex Mag, 2017).

II – 3.b. Les bienfaits physiques et mentaux de la méditation

La méditation de pleine conscience influence de manière positive plusieurs aspects de la santé physique et psychologique.

En 2003, Davidson et Kabat-Zinn publient une étude intitulée « Alterations in brain and immune function produced by mindfulness meditation » (littéralement en français : altérations du cerveau et de la fonction immunitaire produites par la méditation de pleine conscience). Les chercheurs ont réalisé une étude dont l'objectif était d' « enregistrer l'activité électrique de sujets en bonne santé avant et après un entraînement à la méditation de pleine conscience » (Janssen, 2011). Cet entraînement correspondait au programme de réduction du stress MBSR inventé par Kabat-Zinn. Les enregistrements ont eu lieu à deux moments distincts. Le premier enregistrement a été effectué avant le début du programme tandis que le deuxième a été réalisé quatre mois après l'arrêt du programme. Les scientifiques ont permis d'établir un lien étroit entre « l'accroissement de l'activité du cortex préfrontal gauche et l'augmentation de la production d'anticorps par le système immunitaire » (Janssen, 2011) pour les patients ayant suivis le programme MBSR. Par conséquent, cette étude démontre que la pratique de la méditation de pleine conscience permet d'augmenter les défenses immunitaires de l'organisme.

De manière générale, cette étude a également démontré les bienfaits psychologiques de la méditation de pleine conscience. En effet, les enregistrements du cerveau des sujets ayant suivi le programme MBSR ont permis de mettre en lumière un accroissement significatif de leur cortex préfrontal gauche dans une situation au repos et dans une situation de stress. Les chercheurs ont prouvé que « cette augmentation était associée à une amélioration de l'humeur globale, à une diminution du niveau d'anxiété, à une plus grande capacité à rester positif dans des circonstances négatives, à une facilité accrue à trouver des solutions aux conflits et aux difficultés, à un plus grand dynamisme et à un meilleur engagement dans le travail » (Janssen, 2011). Ces résultats peuvent être corrélés avec d'autres études menées sur le sujet. Par exemple, l'amélioration de l'humeur après une séance de méditation a été mesurée par le

psychologue Michael Speca sur des sujets atteints d'un cancer. Cette expérimentation a permis de montrer « des améliorations mesurables et significatives de l'humeur » (André, Cerveau & Psycho, 2010).

La méditation de pleine conscience est une pratique laïque dont les bienfaits sont reconnus scientifiquement. En dépit de ces preuves scientifiques, la pratique de la méditation en classe n'est pas une pratique que l'on retrouve de manière fréquente en France. Nous allons donc nous interroger sur ce qui pourrait expliquer cela, d'autant que l'on note un réel engouement pour cette pratique dans d'autres pays.

III – L'implantation de la méditation en classe dans le monde : le cas spécifique de la France

III – 1. La méditation en classe : outil pédagogique pour de nombreux pays

Depuis quelques années, certains pays ont intégré la méditation de pleine conscience à l'école en tant qu'outil pédagogique. En effet, l'engouement de la pratique dans un cadre privé et la popularisation de ses bienfaits sur le corps et l'esprit ont suscité un intérêt jusque dans les classes. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. La méditation de pleine conscience permet d'aborder le monde, les relations humaines et une introspection sur soi. Elle invite chacun, petit ou grand, à se focaliser sur l'instant présent, à ressentir ses émotions, à être attentif à ce qu'il se passe autour de soi, le tout en adoptant une posture d'ouverture, de curiosité et de non-jugement. De plus, la pression exercée par l'institution est parfois très élevée : programmes scolaires chargés, manque de temps, exigence d'une performance, relations entre pairs compliquées... Dans de nombreuses classes, les constats sont identiques : les élèves peuvent être agités, anxieux, agressifs, ils peuvent manquer de confiance en eux et/ou avoir des difficultés à communiquer avec les autres (Association Graines d'Emergences). Ainsi, la méditation de pleine conscience peut agir sur ces différents comportements en contribuant, voire en restaurant un climat de travail sain et propice aux apprentissages (Association Graines d'Emergences).

Pour exercer de la méditation de pleine conscience en classe, l'enseignant dispose de nombreux outils. En effet, de plus en plus d'auteurs se sont intéressés à la méditation de pleine conscience et en ont proposé des méthodes appropriées aux enfants. Parmi les plus populaires, il y a « L'attention, ça marche ! » (2012) d'Eline Snel, auteure néerlandaise ou encore le programme « Mindful Up » (2014) élaboré par la française Jeanne Siaud-Facchin. Ces programmes, inspirés du programme MBSR de Jon Kabat-Zinn, suscitent un intérêt particulier en Amérique de Nord (Etats-Unis et Canada) et dans certains pays d'Europe du Nord (Belgique, Pays-Bas).

A Vancouver, au Canada, le programme MindUp est pratiqué depuis plus de dix ans dans les classes. Ce programme est né aux Etats-Unis en 2003. A l'origine, il devait permettre aux enfants d'être en mesure de surmonter des événements traumatisants tels que les attentats du 11 septembre 2001 et les nombreuses fusillades dans les écoles et les universités américaines. Ce programme a été développé à partir de plusieurs études scientifiques telles que celle du chercheur en neurosciences Antoine Lutz, qui ont démontré les changements physiologiques du cerveau lorsque ce dernier est en situation d'apprentissage (par exemple, favoriser le développement de la mémoire de travail). Le programme MindUp intègre non seulement une dimension scientifique (il permet d'expliquer les impacts de la méditation de pleine conscience sur le cerveau) mais également une dimension personnelle (les élèves pratiquent la méditation de pleine conscience et en ressentent les bienfaits).

En 2015, une étude menée par Kimberly Schonert-Reichl, chercheuse en psychologie au sein de l'Université de la Colombie-Britannique démontre les impacts positifs de la méditation de pleine conscience sur les apprentissages, le bien-être et les incivilités (relations entre pairs). Cette étude a permis de mettre en comparaison deux échantillons : une classe pratiquant la méditation de pleine conscience en suivant le programme MindUp et une classe ne suivant pas ce programme. Par rapport aux élèves n'ayant pas suivi le programme MindUp, ceux qui ont reçu le programme de méditation de pleine conscience « ont amélioré davantage leur contrôle cognitif et leur physiologie du stress ; ont rapporté une plus grande empathie, une prise de perspective, un contrôle émotionnel, de l'optimisme, une meilleure image de soi à l'école et une pleine conscience ; ont montré une diminution plus importante des symptômes de dépression et d'agression évalués par les pairs ; ont été évalués par leurs pairs comme

ayant un comportement plus prosocial, et se sont sentis plus acceptés par leurs pairs » (notre traduction, Schonert-Reichl, Oberle, Stewart Lawlor, Abbot, Thomson, Oberlander & Diamond, 2015).

De nombreux autres pays expérimentent la méditation de pleine conscience au sein des classes. En Belgique, l'association Graines d'Emergences répond aux sollicitations des écoles en proposant des séances pour les élèves, inspirés des programmes MBSR, sous forme de cycles d'ateliers. Les ateliers abordent plusieurs thématiques telles que les émotions ou l'attention à la respiration. De plus, l'association organise également des formations à destination des enseignants afin de comprendre et d'expérimenter la pratique dans l'optique de pouvoir l'enseigner aux élèves de manière efficace et pérenne. La formation des enseignants est donc un enjeu primordial dans la pratique de la méditation de pleine conscience à l'école. Certains pays l'ont mieux compris que d'autres. C'est le cas des Pays-Bas qui permet à tous les enseignants volontaires d'être formés gratuitement à la méthode d'Eline Snel.

III – 2. La méditation en classe : le cas de la France

En France, la méditation de pleine conscience est une pratique qui est loin d'être généralisée dans l'institution scolaire. Pourtant, de nombreuses études citées précédemment démontrent l'intérêt de la pratique en classe. De nombreuses pistes expliquant ce manque d'enthousiasme à l'égard de la pratique en classe semblent se profiler. Tout d'abord, la méditation est une pratique initialement religieuse qui ne correspondrait donc pas aux principes de la laïcité défendus par l'institution scolaire française. Or, depuis les années 1950, la méditation de pleine conscience, tel que John Kabat-Zinn l'a définie, s'accorde à respecter une forme de laïcité et a exclu les préceptes religieux de sa pratique. Ensuite, la méditation de pleine conscience pourrait être assimilée à une pratique qui relève uniquement de la sphère privée. Le côté intimiste et introspectif de cette méthode peut freiner les enseignants à la pratiquer dans la classe et, par conséquent, à la vue de tous. Pourtant, les études menées dans le cadre scolaire démontrent une diminution croissante des comportements liés au stress, à l'agressivité et un accroissement de l'attention et de l'empathie. La pratique en collectivité n'influence donc pas les bienfaits individuels qu'apporte la méditation.

Toutes ces pistes explicatives peuvent être corrélées aux manques de recherches réalisées sur le sujet en France. En effet, l'Université de Bordeaux est la première structure française à avoir mené des recherches scientifiques sur les effets de la méditation de pleine conscience chez des enfants scolarisés. L'objectif de cette étude, publiée en 2019, est de prouver l'intérêt de la méditation de pleine conscience à l'école sur la réussite scolaire et le bien-être des élèves. A l'initiative de cette étude, le docteur en psychopathologie et professeur de psychologie clinique, Grégory Michel. Dans une interview publiée sur le site de l'Université de Bordeaux, il revient plus précisément sur les résultats de l'étude et l'impact que cela pourrait avoir en France. Tout d'abord, l'étude a été menée auprès de 300 élèves scolarisés de la moyenne section de maternelle au CM2. Tous les élèves ont suivi le programme élaboré par Eline Snel et intitulé *Calme et attentif comme une grenouille*. Les premiers résultats de l'étude montrent que sur l'ensemble de l'échantillon, le programme de pleine conscience « agit après 8 semaines sur les problèmes émotionnels de type anxiété, stress et émotions négatives » (Michel, Université de Bordeaux, 2019). De plus, l'étude a permis de démontrer qu'à partir de 6/8 ans, la méditation de pleine conscience agit de manière plus conséquente sur les sphères émotionnelles et psychosociales des élèves. En d'autres termes, les résultats de l'étude ont montré que les élèves « arrivent à développer une meilleure présence attentive, ainsi qu'à bonifier les relations » (Michel, Université de Bordeaux, 2019) entre pairs. Il semble également que les élèves ayant plus de 9 ans ressentent « un bien-être supérieur tant sur le plan physique, psychologique, familial que scolaire » (Michel, Université de Bordeaux, 2019).

Enfin, cette première étude française sur les bienfaits de la méditation de pleine conscience chez les enfants scolarisés pourrait également susciter l'intérêt du gouvernement, et plus spécifiquement du Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse et du Ministère des Affaires Sociales et de la Santé. Les chercheurs espèrent ainsi attirer l'attention sur cette « nouvelle approche de la promotion de la santé, de l'apprentissage, qui pourrait s'inscrire dans une logique de réduction des inégalités sociales de santé et de réussite » (Michel, Université de Bordeaux, 2019).

En somme, la méditation de pleine conscience dans les écoles françaises est exercée selon la volonté du professeur des écoles. A ce jour, aucune étude n'a permis de recenser la manière

dont est perçue la pratique de la méditation par les enseignants. Pourtant, ces représentations sociales pourraient expliquer le fait que la méditation de pleine conscience ne soit que peu pratiquée au sein de l'institution scolaire.

IV – Problématique et hypothèses

Plusieurs études scientifiques ont démontré l'importance de corrélérer les apprentissages fondamentaux et académiques aux compétences cognitives et sociales. C'est le cas notamment d'une étude menée par l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE) qui affirme dans un rapport intitulé *Skills for Social Progress* que « les enfants d'aujourd'hui auront besoin d'un ensemble équilibré de compétences cognitives, sociales et émotionnelles pour réussir dans la vie moderne » (notre traduction, OCDE, 2015). En effet, la pratique de la méditation de pleine conscience en classe permet à l'élève de développer ces compétences cognitives et sociales et a un impact sur ses apprentissages. Selon les études scientifiques évoquées précédemment, la pratique de la méditation de pleine conscience en classe permet d'améliorer les performances scolaires à travers une attention plus accrue pendant les apprentissages et une meilleure gestion du stress. De plus, cette pratique permet aux élèves de développer des compétences sociales, notamment dans les relations entre pairs en manifestant plus d'empathie par exemple. Néanmoins, cette pratique reste très discrète en France. L'absence d'intérêt ou de connaissances sur la méditation de pleine conscience peut être due aux représentations sociales que les enseignants français se font de cette pratique. La construction d'une représentation sociale repose sur un objet (ici, la méditation de pleine conscience). Nous avons vu que les représentations sociales remplissent plusieurs fonctions et notamment une fonction d'orientation. Cette dernière guide manifestement les pratiques et les comportements à adopter des individus. Par conséquent, les représentations sociales des enseignants sur la méditation de pleine conscience peuvent constituer des freins aux pratiques de la méditation en classe.

Ainsi, nous pourrions nous demander quelles sont les représentations sociales des enseignants en France concernant la méditation de pleine conscience et leurs impacts sur les pratiques de la méditation en classe.

A partir de cette problématique, nous posons les hypothèses suivantes :

Hypothèse 1 : Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation et sur sa pratique en classe.

Hypothèse 2 : Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe.

Hypothèse 3 : Les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école.

Méthodologie

Afin de relever, de mesurer et d'évaluer au mieux les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation de pleine conscience en classe, il m'a semblé plus judicieux de réaliser un questionnaire (cf. Annexe 1).

I – Caractéristiques ciblées pour la population d'étude

Le questionnaire réalisé s'adresse à tous les professeurs des écoles (hommes et femmes) pratiquant la méditation de pleine conscience en classe, mais également à ceux qui ne le font pas. En effet, le fait de ne pas pratiquer la méditation de pleine conscience est tout aussi intéressant à étudier puisque ces enseignants ont certainement des motivations qui leur sont propres pour ne pas le faire. Cependant, pour faire partie de l'échantillon de notre étude, il fallait absolument que les professeur.e.s des écoles interrogé.e.s exercent en France. Effectivement, les représentations sociales sur la pratique de la méditation de pleine conscience ne sont probablement pas les mêmes selon les pays puisque nous avons vu précédemment, dans la partie théorique, que les représentations sociales étaient relatives à un groupe ou à une société donnée. En revanche, le cycle d'enseignement ainsi que le niveau de la classe n'avaient pas d'importance. A l'inverse, il m'a semblé important que tous les niveaux puissent être représentés puisque les pratiques de la méditation de pleine conscience s'adaptent à l'âge des élèves. Enfin, l'âge des enseignants n'était pas non plus ciblé. En effet, selon l'âge de l'enquêté, les représentations sociales sur la pratique de la méditation de pleine conscience peuvent être divergentes. Il était donc intéressant de prendre en compte cette variable, quelle que soit cette donnée.

II – Le matériel expérimental

II – 1. Présentation du questionnaire

Le questionnaire proposé aux professeurs des écoles s'intitule « La méditation en classe ». Il est composé de 31 questions réparties en quatre parties distinctes.

La première partie permet d'évaluer les connaissances générales des enseignant.e.s sur la méditation et notamment en leur demandant de définir les termes « méditation » et « relaxation ». La deuxième partie interroge les professeur.e.s des écoles sur leur rapport à cette pratique en classe. Cette partie propose des questions communes à tous les enquêté.e.s telles que « A votre avis, la pratique de la méditation doit-elle faire partie de votre enseignement ? » puis se scinde en deux selon que l'enseignant.e pratique ou non la méditation en classe. Par conséquent, la première partie et le début de la deuxième partie du questionnaire me permettront de revenir sur ma première hypothèse : « Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe ». La première sous-partie interroge les enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe en leur demandant d'explicitier notamment les raisons de la mise en place de cette pratique en classe, par exemple, à travers la question « Pour quelle(s) raison(s) avez-vous introduit la méditation en classe ? ». Ainsi, cette sous-partie permet de récolter des données sur la deuxième hypothèse, à savoir « Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe ». Ensuite, la deuxième sous-partie s'intitule « Je ne pratique pas la méditation en classe ». Les réponses à cette dernière me permettront d'évoquer ma dernière hypothèse : « Les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école ». Les résultats récoltés grâce aux questions « Aimerez-vous pratiquer la méditation en classe » et « Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous à la mise en place de cette activité en classe ? » seront mis en lien avec les réponses données lors de la troisième partie du questionnaire qui interroge l'intégration de la méditation à l'école en lien avec les principes de la laïcité. Les réponses aux questions : « Pour vous, méditation et relaxation ont-elles leur place à l'école » et « Est-ce que ces deux termes vous semblent être en adéquation avec les principes de la laïcité ? » seront notamment évoquées. Enfin, la dernière partie recense les données sociodémographiques des enquêtés (sexe, âge, classe, etc.).

II – 2. La construction du questionnaire

II – 2.a. Les différentes modalités de recueil de données

Lorsque l'on réalise un questionnaire à destination d'un public, il est nécessaire d'utiliser plusieurs formes de questions. Les différentes formulations de questions ne demandent pas les mêmes réponses à l'enquêté.e. Ainsi, cela permet de récolter des données de plusieurs natures.

Tout d'abord, j'ai intégré, dans le questionnaire, des questions dites ouvertes. Une question ouverte est utile dans l'évaluation des connaissances, des représentations ou encore des causes. Elles ont un intérêt puisqu'elles accordent à l'enquêté.e la possibilité de s'exprimer librement dans un cadre illimité. Du point de vue du traitement des données, elles sont extrêmement intéressantes pour évaluer et mesurer des perceptions.

Le questionnaire est également composé de questions quantitatives. Il existe plusieurs natures de questions quantitatives, à savoir les questions quantitatives dichotomiques, nominales, ordinales et à réponses multiples. Ces formes de questions ne permettent pas d'accéder au même type de réponse et n'ont ainsi pas le même objectif. En effet, les questions dichotomiques correspondent à des questions fermées dont le choix de la réponse s'effectue entre deux possibilités (généralement oui/non). Les questions quantitatives nominales ont pour objectif la sélection d'une proposition parmi les autres. Les questions quantitatives ordinales représentent des échelles de mesure et permettent de connaître l'intensité d'un sentiment, d'une opinion ou encore d'une pratique. Enfin, les questions quantitatives à réponses multiples permettent de collecter de nombreuses réponses et octroient une certaine liberté au répondant.

De manière générale, les questions quantitatives offrent une facilité de traitement pour l'enquêteur : les données récoltées pouvant faire l'objet de traitements statistiques. Ces questions permettent également de mettre en lumière des aspects plus précis des conceptions des enquêté.e.s, en incluant notamment des éléments concrets.

Enfin, un questionnaire peut également inclure d'autres formes de questions. Parmi elles, il y a les questions de type numérique, les questions qui jumellent les questions ouvertes avec les questions quantitatives ou encore les questions semi-ouvertes.

Les questions de type numérique demandent à l'enquêté.e une réponse chiffrée. Il peut s'agir d'une quantité, d'un âge, d'une note ou encore d'un temps. Ce type de question permet ainsi de récolter une donnée exacte.

Puis, l'association des questions ouvertes avec les questions quantitatives est également courante dans les questionnaires. Parfois, une question quantitative peut nécessiter des précisions. L'ajout d'une question ouverte à la suite permet ainsi d'achever la structure de

l'information. En somme, cela permet à l'enquêteur de prendre en compte tous les aspects d'une réponse.

Pour finir, les questions semi-ouvertes ont également un intérêt dans le questionnaire. En réalité, on entend par « questions semi-ouvertes » des questions quantitatives dans lesquelles on a ajouté une case « autre ». Cette option permet de collecter des données non anticipées et souvent complémentaires à ce qui a déjà été proposé. Ces questions permettent ainsi de compléter l'information et de recueillir des éléments nouveaux de compréhension.

II – 2.b. Le contenu du questionnaire en lien avec les hypothèses

En premier lieu, ce questionnaire a été conçu dans l'optique de tester trois hypothèses. Par conséquent, des questions ont été créées spécifiquement pour y répondre. Toutes les autres questions permettent de poser un cadre, de définir l'objet du questionnaire et d'établir le profil sociodémographique des enquêtés.e.s.

Afin de répondre à la première hypothèse (« Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe »), il m'a semblé important de recueillir les conceptions et les connaissances sur la pratique de la méditation. C'est l'objectif de la première partie du questionnaire intitulé « Vos connaissances sur la méditation ». En effet, les définitions sont assez révélatrices de ce que l'enquêté.e pense de la méditation et notamment en fonction des mots (positifs/négatifs) qu'il/elle choisit. Cependant, ces données doivent être liées avec la deuxième partie du questionnaire (« Votre rapport à la méditation ») et plus précisément avec la question « A votre avis, la pratique de la méditation doit-elle faire partie de votre enseignement ? » et les explications données dans la question « Si non, quels sont les freins qui font que vous ne vous engagez pas dans cette voie ? ». Ce deuxième aspect est important puisqu'il permet concrètement d'avoir l'avis des enquêtés.e.s sur l'importance de la méditation en classe. En associant les réponses de la première partie à ceux de la deuxième partie, il est possible d'établir un avis général sur les bienfaits de la méditation en classe et donc, de valider ou de réfuter l'hypothèse posée.

Ensuite, la deuxième hypothèse ne concerne que les professeur.e.s des écoles pratiquant la méditation de pleine conscience au sein de leur classe. En effet, l'hypothèse est la suivante :

« Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter la gestion de classe ». Dans le questionnaire, trois questions permettent de répondre à cette hypothèse. Toutes ces questions sont présentes dans la deuxième partie du questionnaire et plus précisément dans la partie « Je pratique la méditation en classe ». Tout d'abord, il m'a semblé important de questionner les enseignant.e.s sur les raisons pour lesquelles ils avaient introduit la méditation en classe. Chacun était libre de répondre à sa guise, sans orientation de ma part. Cette question permet de comprendre ce qui a poussé les enquêté.e.s à intégrer de la méditation en classe et peut faire ressurgir des problématiques liées à la gestion de classe. Ensuite, la question « Quel(s) étai(en)t votre/vos objectif(s) lorsque vous avez mis en place de la méditation en classe ? » permet de recenser tous les objectifs à atteindre et surtout le « domaine » dans lequel l'enseignant.e souhaitait constater une évolution. Ainsi, ces différents objectifs peuvent entrer dans la gestion de classe et donner des éléments de réponse concernant cette deuxième hypothèse. Enfin, une troisième question m'a parue importante : « Diriez-vous que la pratique de la méditation a eu des impacts dans votre classe ? ». A l'inverse des deux autres questions qui étaient ouvertes, celle-ci est une question semi-ouverte. Cette question permet de constater explicitement si la gestion de classe a été améliorée grâce à la pratique de la méditation en classe puisque le terme « gestion de classe » fait partie des propositions qu'il est possible de cocher. En somme, les réponses à ces trois questions permettent de valider ou de réfuter l'hypothèse selon laquelle les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe.

Puis, la dernière hypothèse, à savoir « Les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école » est évoquée dans deux parties du questionnaire. Tout d'abord, dans la partie « Je ne pratique pas la méditation en classe » et plus spécifiquement à la question « Aimerez-vous pratiquer la méditation en classe ? ». En effet, la réponse à cette question permet d'évaluer si l'enseignant.e porte un intérêt à la méditation en classe ou non. De plus, la question « Quelle(s) difficulté(s) rencontrez-vous à la mise en place de cette activité en classe ? » peut faire ressortir également un manque d'intérêt pour la pratique et notamment à travers la réponse « Je n'évalue pas clairement les bénéfices de la pratique à mon enseignement ». Si l'enquêté.e ne souhaite pas pratiquer la méditation en classe et qu'il/elle n'évalue pas clairement les bénéfices de la pratique à son enseignement, alors on peut estimer que l'enquêté.e n'est pas convaincu.e par

la méditation de pleine conscience en classe. Puis, la partie « Méditation et relaxation : quel terme employer à l'école ? » peut également faire apparaître des freins qui pourraient expliquer pourquoi, selon certains professeur.e.s des écoles, la méditation de pleine conscience n'a pas sa place à l'école. Les questions « Pour vous, méditation et relaxation ont-elles leur place à l'école ? » et « Est-ce que ces deux termes vous semblent être en adéquation avec les principes de la laïcité ? » peuvent soulever des problématiques liées au terme employé et ainsi expliquer pourquoi certains enseignant.e.s non convaincu.e.s par la méditation de pleine conscience pensent que cette dernière n'aurait pas sa place à l'école.

III – Procédure du recueil de données

Pour recueillir les données nécessaires au test de mes hypothèses, j'ai réalisé le questionnaire à partir de Google Docs. Cet outil numérique permet de centraliser toutes les réponses et facilite ainsi le traitement des données. Pour l'enquêté.e, il suffit de cliquer sur le lien pour y accéder.

Le questionnaire a été soumis le 25 avril 2020 au moyen de différents réseaux. Tout d'abord, je l'ai publié sur le réseau social Facebook. La publication comportait non seulement le lien pour accéder au questionnaire mais également des précisions sur le cadre dans lequel il était réalisé, sur le sujet, le public visé et la manière dont il pouvait être partagé. L'avantage du réseau social réside dans l'importante visibilité qu'il permet. En effet, Facebook est un réseau social particulièrement influent. J'ai publié le questionnaire de manière publique afin qu'il puisse être partagé par le plus grand nombre. A la fin de la diffusion, le questionnaire avait fait l'objet de 10 partages. Cela a ainsi permis de sensibiliser des personnes ne faisant pas partie de l'entourage proche. De plus, les réseaux sociaux permettent l'émergence de groupes ayant les mêmes centres d'intérêt. Par exemple, il existe des dizaines de groupes concernant le Concours de Recrutement des Professeur.e.s des Ecoles (CRPE). Il m'a semblé pertinent de partager mon questionnaire au sein de quelques-uns de ces groupes. En effet, une bonne partie des membres sont soit enseignant, soit stagiaire, soit en préparation du concours mais tous ont potentiellement un cercle proche d'individus dans le milieu de l'enseignement.

Parallèlement, j'ai repris contact avec les Professeur.e.s des Ecoles Maître Formateur (PEMF) et les Maîtres d'Accueil Temporaire (MAT) qui m'avaient accueillie en stage lors de la formation du Master MEEF, mais également durant ma licence. J'ai envoyé, à chacun d'entre eux, un mail dans lequel j'ai expliqué brièvement le sujet de mon mémoire et la procédure pour répondre au questionnaire. Je suis revenue rapidement sur le stage réalisé avec eux, et leur ai demandé s'ils accepteraient de diffuser mon questionnaire dans leur école. Enfin, j'ai clôturé le questionnaire le 17 mai 2020 afin de commencer le traitement des données.

Résultats

I – Profil sociodémographique des répondant.e.s

Cette partie va permettre de présenter les résultats récoltés à partir du questionnaire diffusé aux professeur.e.s des écoles. Au total, vingt-cinq enseignant.e.s ont accepté de répondre au questionnaire soit cinq hommes et vingt femmes. L'âge des enquêté.e.s est variable : les 20-30 ans représentent 56 % des interrogé.e.s, 12 % avaient entre 30 et 40 ans, les 40-50 ans correspondent à 24 % des professeur.e.s des écoles questionné.e.s tandis que les plus de 50 ans ne sont que 8 %.

Lors du traitement des données et plus particulièrement en m'intéressant aux cycles d'enseignement et aux niveaux de classe, je me suis aperçue que des profils particuliers avaient émergés. En effet, trois femmes et deux hommes n'enseignaient pas dans un schéma « classique » à savoir au cycle 1, 2 ou 3. Parmi eux, quatre sont enseignant.e.s spécialisé.e.s (deux dans une classe ULIS, une auprès du RASED et une en ITEP) et la dernière possède le statut de remplaçante et n'a donc pas de classe attitrée. J'ai décidé de ne pas exclure ces enseignant.e.s mais de traiter leurs réponses concernant la partie « Votre rapport à la méditation » dans une section particulière afin de voir si le profil spécifique de leur classe les amenait à adopter une position particulière concernant le sujet nous intéressant.

Concernant les cycles d'enseignement, c'est le cycle 3 qui est majoritairement représenté avec 32 % des enseignant.e.s. Le cycle 2 arrive à la suite avec 28 % des enquêtés. Enfin, le cycle 1 et les classes à profil particulier correspondent toutes deux à 20 % des personnes interrogées. Les résultats proposés seront en lien avec les hypothèses établies, à savoir « Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation et sur sa pratique en classe » (hypothèse 1), « Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter la gestion de classe » (hypothèse 2) et enfin « Les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école » (hypothèse 3).

II – Présentation des mots-clés définissant méditation et relaxation

Cette première partie concerne les définitions des termes « méditation » et « relaxation ». Il est difficile de les relier directement à toutes les hypothèses posées bien que les données concernant la définition de la méditation seront utilisées dans le cadre de la première hypothèse. Néanmoins, ces définitions présentent un intérêt certain. Elles permettent de rendre compte des contenus de représentations sociales associées à la méditation et à la relaxation par les professeur.e.s des écoles interrogé.e.s.

Chaque tableau permettra de mettre en lumière les « mots-clés » qui sont apparus le plus fréquemment lorsqu'il est demandé à l'enquêté.e de définir le terme « méditation » et le terme « relaxation ». En effet, lors du traitement des données, j'ai constaté que plusieurs mots étaient récurrents. J'ai noté l'intégralité de ces mots et j'ai fait le choix de ne conserver que les mots qui apparaissaient au minimum trois fois dans l'ensemble des définitions livrées par les participant.e.s. Tous les résultats présentés dans les tableaux sont calculés en pourcentage.

A l'intérieur du tableau, trois catégories seront présentées :

- La première colonne affichera la **fréquence d'apparition des mots employés par les enseignants pratiquant la méditation au sein de leur classe pour définir le terme « méditation » et le terme « relaxation »**. Ces professeur.e.s des écoles représentent onze enquêté.e.s sur les vingt-cinq interrogé.e.s.
- La deuxième colonne indiquera la **fréquence d'apparition des mots employés par les enseignants ne pratiquant pas la méditation en classe** pour définir la méditation et la relaxation. Ils représentent quatorze enquêtés sur les vingt-cinq.
- Enfin, la dernière colonne montrera le **pourcentage total de la fréquence d'apparition des mots employés par l'intégralité des enseignant.e.s interrogé.e.s** pour définir ces deux notions.

Les mots relevés seront classés selon le pourcentage de la fréquence d'apparition totale.

II – 1. La définition de la méditation

Avant de délivrer la récurrence des mots-clés, il apparaît nécessaire de s'arrêter sur les définitions des termes qui peuvent être polysémiques afin de savoir quelles significations ont

été données à ces mots par l'ensemble des participant.e.s. Les mots-clés présentés ci-dessous sont entendus de la même manière par tous les enquêtés. Ici, le terme « méthode » s'entend au sens d'une « manière de mener, selon une démarche raisonnée, une activité » (Larousse). La notion de « moment » est quant à elle définie comme un « espace de temps, considéré du point de vue de son contenu, des événements qui s'y situent » (Larousse). Enfin, le mot « réflexion » est considéré comme une « faculté qu'a la pensée de faire retour sur elle-même pour examiner une idée, une question, un problème ; capacité de réfléchir » (Trésor de la Langue Française). En somme, les enseignant.e.s interrogé.e.s utilisent le même mot pour évoquer le même sens mais ne l'utilisent pas aussi fréquemment selon qu'ils pratiquent ou non la méditation en classe.

		Enseignants pratiquant la méditation en classe	Enseignants ne pratiquant pas la méditation en classe	TOTAL : tous les enseignants
Mots-clés	Méthode	9 %	14 %	12 %
	Moment	9 %	0 %	12 %
	Bien-être	18 %	14 %	16 %
	Réflexion	9 %	35 %	24 %
	Concentration	36 %	28 %	32 %
	Calme	45 %	21 %	32 %
	Se recentrer	36 %	35 %	40 %

Illustration 1: Tableau illustrant la fréquence d'apparition des mots-clés associés au terme « méditation » selon la pratique ou non de la méditation en classe (en %).

Propositions de lecture du tableau :

- Le mot « méthode » est associé à la définition de « méditation » par 9 % des enseignants pratiquant la méditation en classe.
- 14 % des enseignants ne pratiquant pas la méditation en classe pensent que le mot « méthode » est associé à la définition de « méditation ».
- 12 % des enseignants interrogés intègrent le mot « méthode » dans la définition de « méditation ».

Les résultats montrent que les mots-clés principaux associés à la définition de la méditation sont « se recentrer » (40%), « calme » (32%) et « concentration » (32%). Par ailleurs, le terme

« se recentrer » est une caractéristique commune aux deux groupes (pratiquant et non pratiquant) puisqu'il représente respectivement 36 % et 35 % des réponses des enseignant.e.s interrogé.e.s. Nous constatons également que les mots-clés les plus récurrents ne sont pas les mêmes selon la pratique ou non de la méditation en classe par l'enseignant.e. En effet, les termes « calme » (45%), « concentration » (36%) et « moment » (9%) semblent davantage appartenir à la représentation du groupe pratiquant la méditation en classe. A l'inverse, le groupe non pratiquant évoque de manière plus importante les mots « réflexion » (35%) et « méthode » (14%).

II – 2. La définition de relaxation

Dans ce tableau sont présentés les mots-clés les plus récurrents quand il est demandé à l'enseignant.e de définir le terme de relaxation. Comme évoqué précédemment, tous les termes sont interprétés de la même manière par les professeur.e.s des écoles, seule leur fréquence d'apparition diffère selon la pratique ou non de la méditation en classe.

		Enseignants pratiquant la méditation en classe	Enseignants ne pratiquant pas la méditation en classe	TOTAL : tous les enseignants
Mots-clés	Se recentrer	0 %	21 %	12 %
	Calme	18 %	7%	16 %
	Méthode	9 %	21 %	16 %
	Moment	36 %	0 %	16 %
	Respiration	9 %	21 %	16 %
	Exercice	9 %	28 %	20 %
	Esprit	18 %	21 %	20 %
	Réduire le stress	36 %	21 %	28 %
	Corps	36 %	27 %	32 %
	Se détendre	54 %	50 %	52 %

Illustration 2: Tableau illustrant la fréquence d'apparition des mots-clés associés au terme « relaxation » selon la pratique ou non de la méditation en classe (en %).

Propositions de lecture du tableau :

- Le verbe « Se recentrer » n'est pas associé à la définition de « relaxation » selon les enseignants pratiquant la méditation en classe.
- 21 % des enseignants ne pratiquant pas la méditation en classe pensent que le verbe « Se recentrer » est associé à la définition de « relaxation ».
- 12 % des enseignants interrogés intègrent le mot « Se recentrer » dans la définition de « relaxation ».

Le tableau ci-dessus permet de démontrer que la définition de la relaxation est associée aux mots « se détendre » (52%), « corps » (32%) et à l'expression « réduire le stress » (28%). De manière générale, le verbe « se détendre » est une caractéristique partagée par les deux groupes, pratiquant et non pratiquant, avec respectivement 54 % et 50 % des réponses. Comme le tableau précédent, la pratique de la méditation en classe influence l'apparition de certains mots-clés. En effet, les enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe ont tendance à définir la relaxation par les termes « moment » (36%) et « réduire le stress » (36%). Or, les professeur.e.s des écoles ne pratiquant pas la méditation en classe associent la relaxation aux mots « méthode » (21%), « exercices » (28%), « respiration » (21%) et « se recentrer » (21%).

En somme, cette partie permet de mettre en lumière les représentations associées aux termes « méditation » et « relaxation » des enseignant.e.s. Pour chaque définition, des mots-clés sont communs aux deux groupes, à savoir les enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe et ceux ne la pratiquant pas. Pour la méditation, ce sont les termes « se recentrer », « calme » et « concentration » qui sont les plus récurrents. Concernant la relaxation, les mots « se détendre », « corps » et « réduire le stress » sont les plus courants. Par conséquent, l'ensemble des professeur.e.s des écoles interrogé.e.s réalisent bien une distinction entre ces deux pratiques. Si l'on observe de manière plus approfondie les tableaux, il est possible de constater des différences entre les représentations des enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe et celles des enseignant.e.s ne la pratiquant pas. En effet, certains termes sont utilisés de manière importante dans l'un des deux groupes tandis que l'autre groupe ne l'a pas ou peu évoqué. Ainsi, des représentations distinctes sur les deux termes selon le groupe d'appartenance se dessinent. Par exemple, la méditation est associée aux termes « concentration » et « calme » par les enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe bien

plus fréquemment que par les enseignant.e.s ne la pratiquant pas. Pour la relaxation, ce sont les mots « calme » et « moment » qui sont bien plus présents. En revanche, pour les professeur.e.s des écoles ne pratiquant pas la méditation, cette dernière est liée à la « réflexion » et à une « méthode », soit à un aspect très « cognitif » voire rigoureux de la pratique. Tandis que la relaxation est associée aux termes « se recentrer » ou encore « méthode ».

Enfin, nous pouvons également constater que des termes sont communs aux deux définitions. C'est le cas notamment du mot « calme » qui est à la fois mentionné dans la définition de « méditation » et dans la définition de « relaxation » par les enquêté.e.s pratiquant la méditation en classe. Concernant les enseignant.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe, le mot « méthode » apparaît de manière fréquente aussi bien pour la définition de « méditation » que pour la définition de « relaxation ».

III – Hypothèse 1 : connaissances sur les bienfaits de la méditation

La première hypothèse cherche à démontrer que tous les enseignants ne sont pas unanimes quant aux bienfaits de la méditation en classe. Comme souligné précédemment, les résultats présentés sont en lien avec la partie « Votre rapport à la méditation ».

A la question : « **La méditation doit-elle faire partie de votre enseignement ?** »

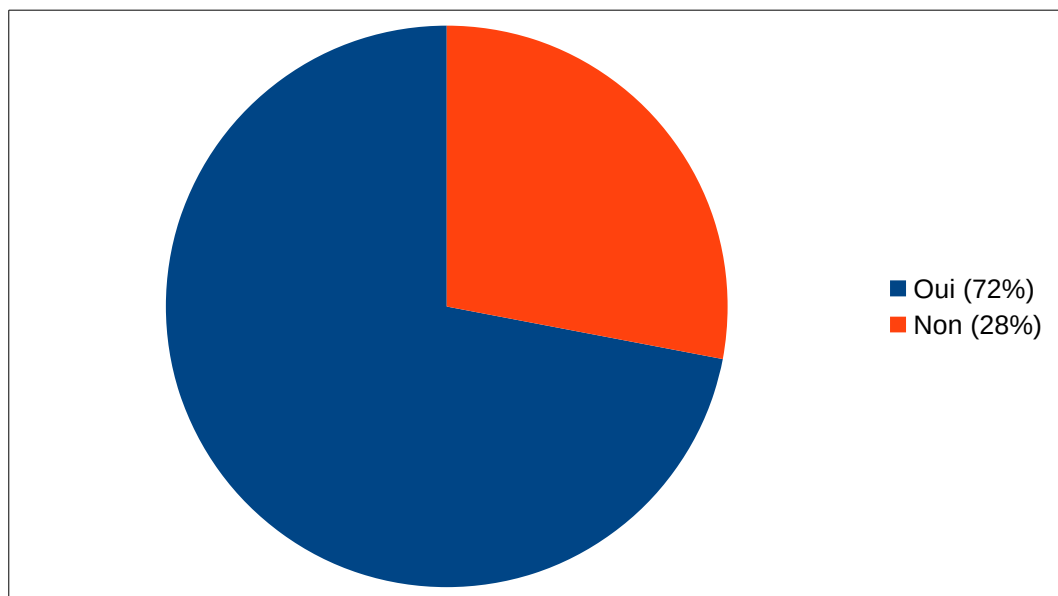


Illustration 3: Graphique illustrant la part de oui et de non concernant l'intégration de la méditation dans l'enseignement de l'enquêté.e (en %).

Ce graphique permet de constater qu'une majorité des individus interrogés (72%) pensent que la méditation de pleine conscience devrait faire partie de leur enseignement.

Néanmoins, les enseignant.e.s ne sont pas tou.te.s unanimes sur cette question. En effet, une part non négligeable de professeur.e.s des écoles (28%) n'est pas d'accord avec cette idée.

Nécessitant des précisions, les deux questions suivantes demandent aux enquêté.e.s de justifier leur réponse. Plus spécifiquement, nous allons nous intéresser à la justification du « non » dont voici la question : « **Si non, quels sont les freins qui font que vous ne vous engagez pas dans cette voie ?** »

A cette question, sept enseignant.e.s ont détaillé leur point de vue. Parmi les réponses, deux réponses sont liées à notre première hypothèse. Il y a :

- « *La méditation est un développement personnel, on le pratique quand on a besoin de développer certaines capacités mentales. C'est un choix. Nous ne pouvons pas obliger un enfant. Les enfants ne ressentent pas encore le besoin de se connaître soi-même.* »

- « *Enseignante en petite section... La réflexion, le recul aux événements, le manque de maturité et un langage réduit qui rend difficile l'expression des sentiments font que les élèves sont trop jeunes pour cet exercice de méditation* »

Ces réponses permettent de mettre en lumière trois aspects qui freinent les enseignant.e.s sur la pratique de la méditation en classe. Le premier est l'idée que ce ne serait pas le rôle de l'enseignant.e d'imposer aux élèves la pratique de la méditation.

Le deuxième aspect serait que l'élève ne ressentirait pas le besoin de pratiquer la méditation.

Le dernier aspect évoque l'âge des élèves. En effet, les élèves les plus jeunes n'auraient pas les aptitudes pour pratiquer la méditation en classe.

IV – Hypothèse 2 : pratiquer la méditation en classe pour faciliter la gestion de classe

La deuxième hypothèse suggère que les enseignant.e.s qui pratiquent la méditation l'utilisent afin de faciliter la gestion de classe. Par conséquent, cette partie va s'intéresser aux onze professeur.e.s des écoles qui pratiquent la méditation en classe, à savoir, ceux qui ont répondu

aux questions de la partie du questionnaire intitulée « Je pratique la méditation en classe ». Parmi ces onze réponses, deux sont des réponses d'enseignante à profil particulier. Etant donné que les résultats récoltés sont similaires, ils seront traités ensemble.

Ainsi, nous allons exposer les onze réponses des enseignant.e.s interrogé.e.s. A la question « **Pour quelle(s) raison(s) avez-vous introduit la méditation en classe ?** », les enseignant.e.s ont évoqué trois axes principaux :

- Pour calmer les élèves : « *temps de cantine pas toujours reposants* » ; « *ramener le calme auprès des élèves* » ; « *classe trop dynamique* » ; « *pour les temps calmes* » ; « *classe agitée* » ; « *pour permettre de calmer les élèves, de dissiper l'agitation* »
- Pour se remettre au travail : « *favoriser les apprentissages* » ; « *les élèves perdent beaucoup de leur attention* » ; « *pour permettre aux élèves de se concentrer* » ; « *et pour leur permettre de se remettre au travail efficacement* »
- Pour réduire les tensions : « *réduire les conflits* » ; « *pour apaiser les tensions* »

La suite du questionnaire a permis de préciser les objectifs poursuivis par les enseignant.e.s lorsque ces dernier.e.s ont instauré des séances de méditation en classe. Comme évoqué précédemment, les réponses des enseignantes à profil particulier étant similaires aux autres réponses, nous les traiterons ensemble. A la question « **Quel(s) étai(en)t votre/vos objectif(s) lorsque vous avez mis en place de la méditation en classe ?** », les enseignant.e.s ont répondu :

- « *retrouver son attention, sa concentration, sa sérénité pour mieux affronter les apprentissages* »
- « *calmer les élèves, les apaiser, maintenir un climat de bien-être* »
- « *améliorer la concentration* »
- « *mettre fin à des tensions* »
- « *favoriser l'attention et la concentration des élèves* »
- « *retour au calme et se re-concentrer pour la journée* »
- « *retrouver le calme et la concentration des élèves* »
- « *réduire les conflits, favoriser la concentration* »
- « *calme et atmosphère plus détendue* »- « *permettre aux élèves d'avoir un temps calme pour se reposer et permettre de reprendre le travail sereinement* »

- « *apaiser les tensions et favoriser l'attention* »

Ces réponses permettent de constater l'importance du souhait de retour au calme qui apparaît à de nombreuses reprises et sous différentes formes : « sérénité », « calme », « apaiser », « calmer ». Au total, cette notion a été évoquée dans sept réponses soit dans 63 % des réponses des enseignant.e.s. De plus, nous pouvons souligner la volonté de favoriser l'attention des élèves. En effet, sur les onze réponses récoltées, six réponses mentionnent « l'attention » et « la concentration », soit une fréquence d'apparition de 54 %. Enfin, la réduction des conflits semble également être un axe visé par les enseignant.e.s durant les séances de méditation. En effet, les enseignant.e.s souhaitent « maintenir un climat de bien-être », « mettre fin à des tensions » et « réduire les conflits ». Ainsi, cet objectif est présent dans 36 % des réponses.

Enfin, les enseignants ont dû répondre à la question suivante : « **Diriez-vous que la pratique de la méditation a eu des impacts dans votre classe ?** ». Quatre propositions de réponses ont été suggérées aux enquêté.e.s et une case « autre » a été ajoutée afin de permettre aux répondants de s'exprimer librement. Il est important de préciser que les enquêté.e.s avaient la possibilité de cocher plusieurs cases parmi les propositions suivantes : rapport enseignant/élève ; rapport élève/élève ; vie de classe et gestion de classe. Les résultats récoltés sont présentés grâce au diagramme ci-dessous.

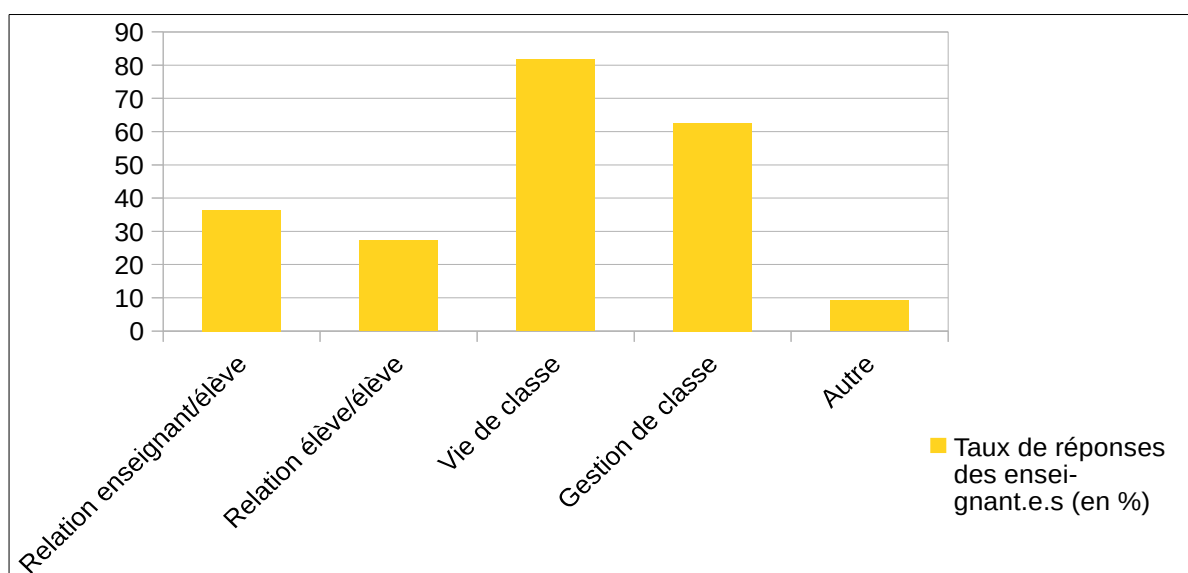


Illustration 4: Diagramme illustrant les impacts de la méditation en classe selon les enseignant.e.s interrogé.e.s (en %).

Ce diagramme permet de constater que les enseignant.e.s ont, en grande majorité, remarqué des impacts sur la vie de classe (environ 80 %) après avoir pratiqué de la méditation en classe. Ensuite, près de 60 % des enquêtés affirment que pratiquer la méditation en classe a eu des répercussions sur leur gestion de classe. Les relations enseignant/élève et les relations entre pairs arrivent ensuite avec environ 35 % et 27 % des réponses. Enfin, la case « autre » a été cochée par un répondant qui n'a pas souhaité préciser sa réponse.

V – Hypothèse 3 : la méditation a-t-elle sa place à l'école ?

Cette dernière partie s'intéresse aux enseignant.e.s qui ne sont pas convaincu.e.s par la méditation en classe. L'objectif est de tenter de comprendre pour quelles raisons. Nous avons ainsi posé l'hypothèse selon laquelle les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école.

Dans le questionnaire, une partie est dédiée aux professeur.e.s des écoles ne pratiquant pas la méditation en classe. Ces enseignant.e.s représentent quatorze enquêté.e.s sur les vingt-cinq. Parmi les questions posées, il y a : « **Aimeriez-vous pratiquer la méditation en classe ?** ».

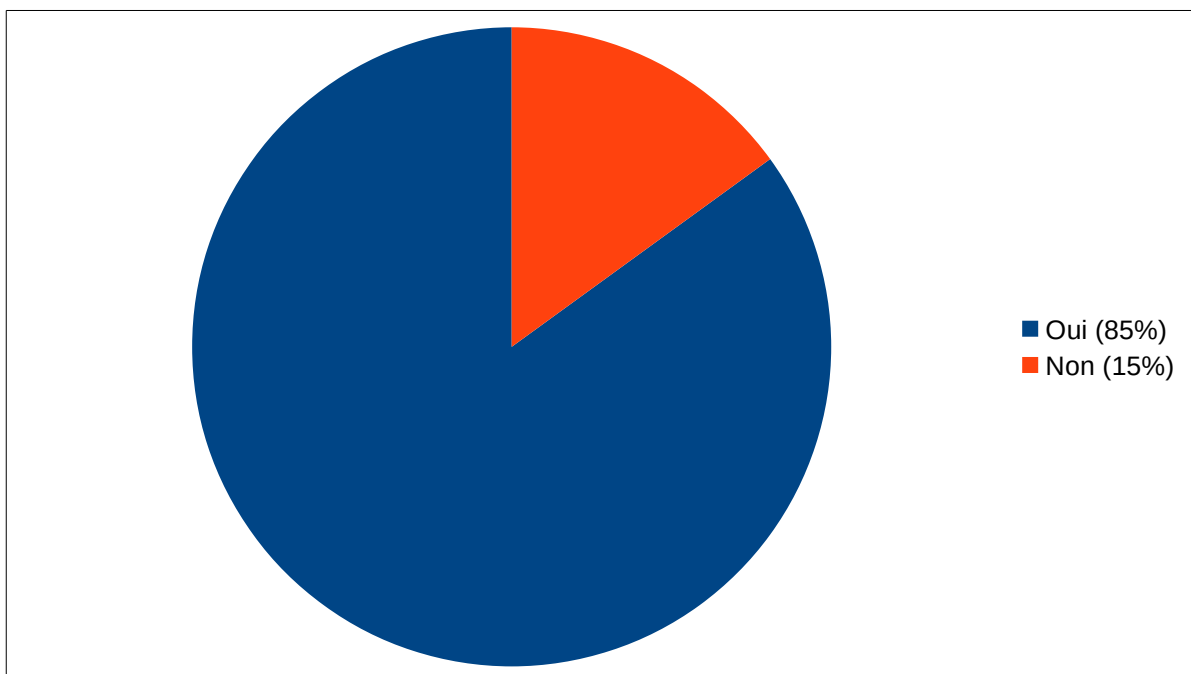


Illustration 5: Graphique illustrant l'envie de l'enseignant.e de pratiquer la méditation en classe, alors qu'il ne le fait pas actuellement (en %).

Ce graphique permet de démontrer que 85 % des enseignant.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe actuellement seraient intéressé.e.s pour la mettre en place dans leur classe. A l'inverse, 15 % des enquêtés ne ressentent pas l'envie de la pratiquer en classe.

Afin de comprendre de manière plus approfondie les raisons pour lesquelles ces enseignant.e.s ne pratiquent pas la méditation en classe, il m'a semblé important que ces derniers définissent les freins qui les empêchent de la mettre en place.

La question « **Quelles(s) difficulté(s) rencontrez-vous à la mise en place de cette activité en classe ?** » propose cinq réponses aux enquêtés, à savoir : « Je n'ai pas les compétences » ; « Je n'ai pas les locaux » ; « Je n'ai pas le temps (emploi du temps trop chargé) » ; « Je n'évalue pas clairement les bénéfices de la pratique à mon enseignement » ; « Je n'ai pas reçu de formation sur le sujet ». Les résultats récoltés sont présentés dans le diagramme ci-dessous.

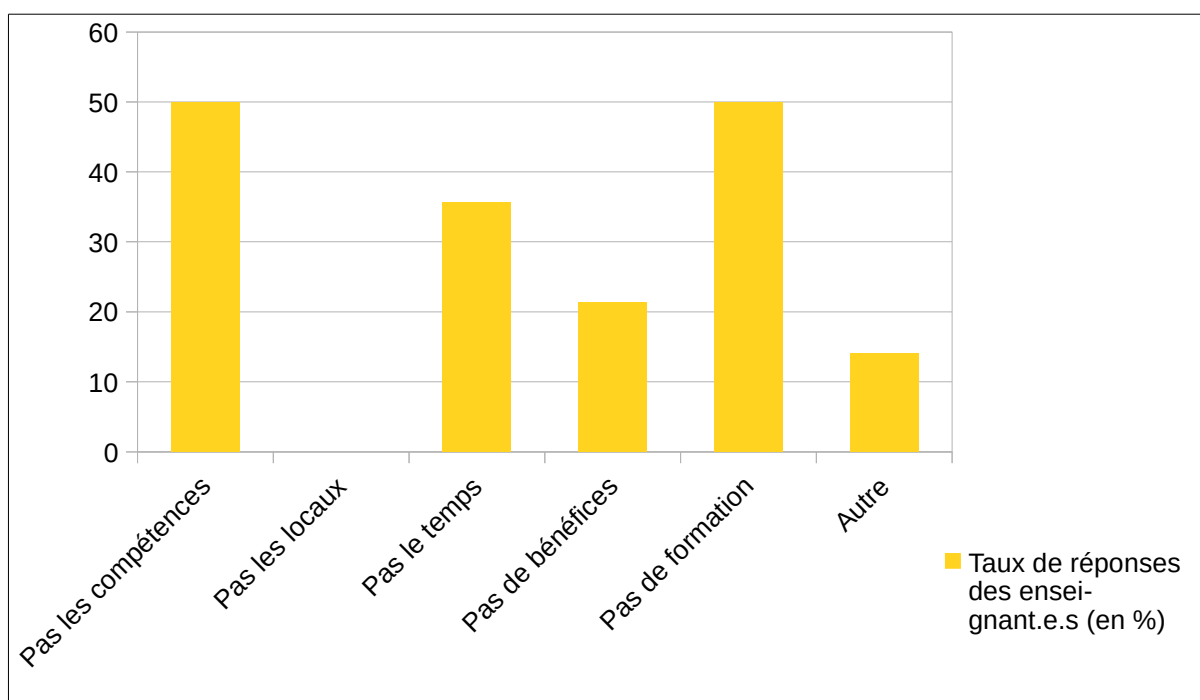


Illustration 6: Diagramme illustrant les difficultés rencontrées par les enseignant.e.s interrogé.e.s dans la mise en place de la méditation en classe (en %).

Ce diagramme permet de montrer les difficultés les plus importantes rencontrées par les enseignant.e.s dans la mise en place de la méditation en classe. En effet, 50 % des enquêté.e.s estiment ne pas avoir les compétences pour pratiquer l'activité avec leurs élèves. De la même manière, 50 % des professeur.e.s des écoles interrogé.e.s affirment ne pas avoir reçu de

formation sur cette pratique. Environ 35 % des enquêté.e.s pensent, quant à eux, ne pas avoir le temps de la mettre en place. Puis, plus de 20 % des personnes interrogées n'évaluent pas clairement les bénéfices de cette pratique sur leur enseignement. Enfin, près de 15 % des enquêtés ont coché la case « autre » sans préciser.

Ainsi, ces résultats permettent de savoir si l'enquêté.e est convaincu.e ou non par la méditation en classe. Afin de répondre au mieux à l'hypothèse, il faut également exposer les résultats aux réponses de la partie « Méditation et relaxation : quel terme employer à l'école ? ».

Dans cette partie, deux questions semblent importantes pour constater si les enseignant.e.s pensent que la méditation de pleine conscience n'a pas sa place à l'école. Les réponses retenues seront uniquement celles des professeur.e.s des écoles ne pratiquant pas la méditation en classe.

A la question, « **Pour vous, méditation et relaxation ont-elles leur place à l'école ?** », les enseignant.e.s avaient quatre options de réponses : Uniquement la méditation ; Uniquement la relaxation ; Les deux ; Aucune des deux. Le graphique suivant présente les réponses récoltées.

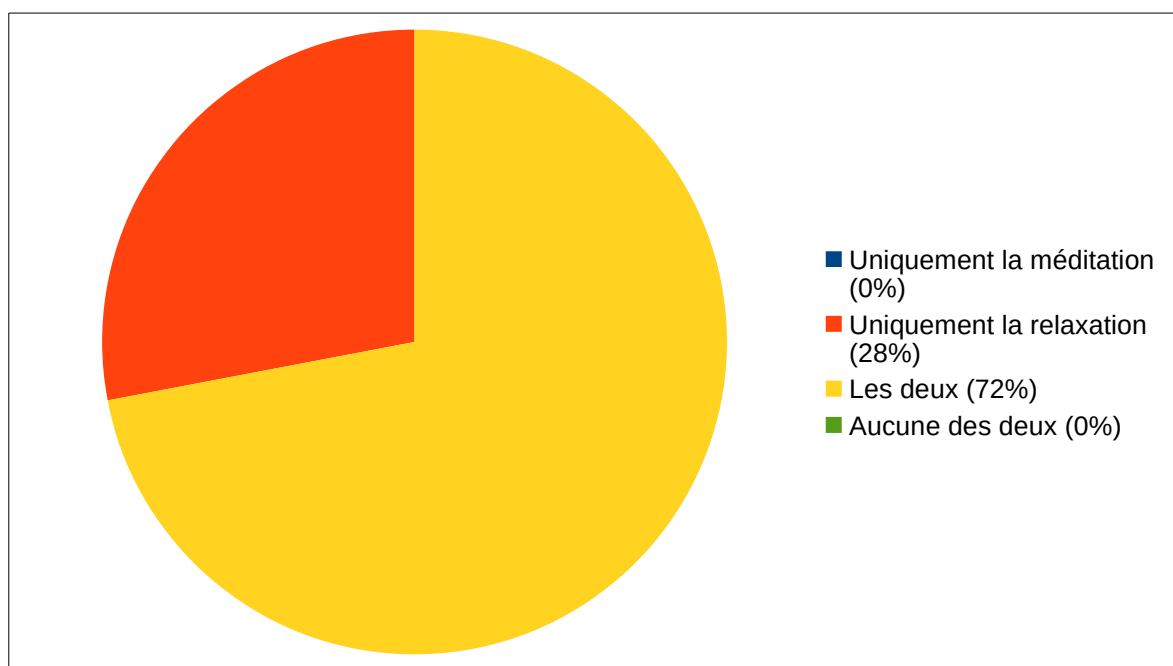


Illustration 7: Graphique illustrant les activités ayant leur place à l'école selon les enseignant.e.s qui ne pratiquent pas la méditation en classe (en %).

Par conséquent, sur l'intégralité des enseignant.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe, 72 % d'entre eux pensent que méditation et relaxation ont leur place à l'école, contre 28 % des professeur.e.s des écoles qui estiment que la relaxation seulement devrait être pratiquée à l'école.

Enfin, les enseignant.e.s qui ne pratiquent pas la méditation en classe peuvent penser que la méditation n'a pas sa place à l'école du fait des principes laïques défendus par l'institution scolaire française.

Par conséquent, la question « **Est-ce que ces deux termes vous semblent être en adéquation avec les principes de la laïcité ?** » permet d'éclaircir ce point.

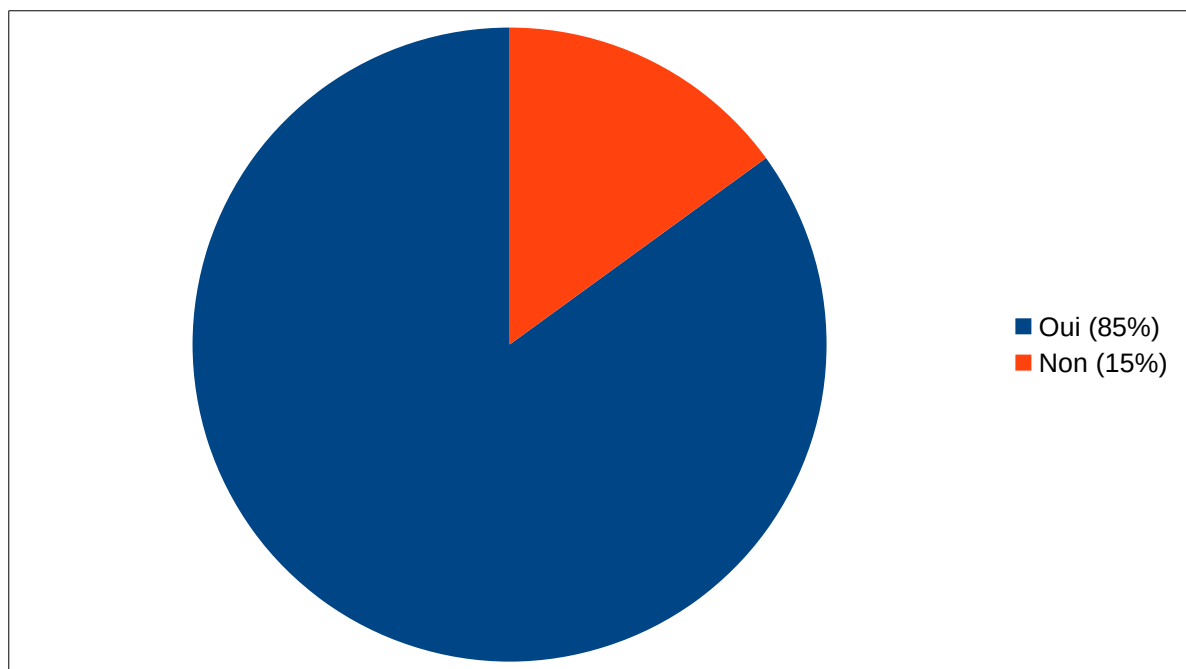


Illustration 8: Graphique illustrant l'avis des enseignant.e.s qui ne pratiquent pas la méditation en classe sur l'adéquation entre les termes méditation et relaxation et les principes de la laïcité (en %).

Ce graphique permet de démontrer que 85 % des enseignant.e.s interrogé.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe estiment que les termes « méditation » et « relaxation » sont en accord avec les principes de la laïcité. Seulement 15 % des enquêté.e.s ne sont pas d'accord avec cette idée là.

Discussion

Dans un premier temps, cette partie a pour objectif de revenir sur les résultats présentés précédemment afin de les lier aux hypothèses que nous avons posées. Au regard de ces résultats, nous pourrions ainsi valider ou réfuter ces hypothèses. Dans un second temps, nous présenterons quelques limites à l'expérimentation que nous avons réalisée.

I – Interprétation des résultats

I – 1. Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe

Cette première partie a pour objectif de faire le point sur les résultats récoltés en lien avec la première hypothèse posée, à savoir : les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe.

Dans un premier temps, les résultats concernant la définition de la méditation montrent que l'ensemble des enseignant.e.s interrogé.e.s ont une image positive de la méditation. Par exemple, la notion de « bien-être » est citée à plusieurs reprises, non seulement pas les enseignant.e.s pratiquant la méditation en classe (18%) mais également par ceux ne la pratiquant pas (14%). Or, le bien-être est effectivement une conséquence positive de la méditation en classe. En effet, l'étude menée par Kimberly Schonert-Reichl en 2015 a démontré une hausse du bien-être des enfants pratiquant la méditation en classe.

Ensuite, il était demandé aux enquêté.e.s si la méditation devait faire partie de leur enseignement. A cette question, les enseignant.e.s interrogé.e.s ont répondu majoritairement « oui » à 72%, contre 28 % « non ».

Les justifications sur le « non », fournies à la suite dans le questionnaire, montrent des divergences de point de vue sur la pratique de la méditation à l'école. En effet, 28 % des enquêté.e.s ont exprimé des freins quant à la pratique de la méditation en classe.

En premier lieu, certains enseignant.e.s pensent que ce n'est pas leur rôle d'imposer la pratique de la méditation aux élèves.

De plus, selon ces mêmes enseignant.e.s, les élèves ne ressentiraient pas le besoin de pratiquer la méditation. Or, les études scientifiques menées, et notamment celle de Grégory Michel, montrent que les élèves (de la MS au CM2) ayant suivi un programme de méditation en classe de plus de huit semaines sont moins anxieux, stressés et ressentent moins d'émotions négatives. Cela signifie que même si les élèves ne manifestent pas le besoin de pratiquer la méditation, le fait de la pratiquer aurait une influence sur leur santé.

Enfin, les professeur.e.s des écoles interrogés estiment également que les élèves les plus jeunes n'auraient pas les compétences pour pratiquer de la méditation. Pourtant, depuis quelques années, de nombreux ouvrages consacrés à la méditation de pleine conscience sont à destination des enfants, quel que soit leur âge. C'est le cas notamment du livre *Calme et attentif comme une grenouille* d'Eline Snel qui s'adresse aux élèves ayant entre 5 et 12 ans, ou du livre *Happy méditation* de Valérie Marchand, destiné aux jeunes enfants. Il n'y aurait donc pas d'âge pour pratiquer la méditation en classe.

Ainsi, nous constatons que certains enseignant.e.s interrogé.e.s ne connaissent pas forcément les bienfaits de la méditation en classe. En effet, certains des freins qu'ils ont évoqué ont été réfutés dans plusieurs études scientifiques que nous avons mentionnées dans la partie théorique.

Pour autant, même si l'hypothèse semble validée, le questionnaire n'a pas permis de mettre en avant les connaissances des enseignant.e.s sur les bienfaits de la méditation en classe. En effet, nous ne pouvons pas affirmer que les enseignant.e.s qui ne sont pas d'accord avec le fait d'inscrire la pratique de la méditation dans leur enseignement ne sont pas informé.e.s des bienfaits de la méditation, cela mériterait donc d'être approfondi dans une prochaine étude.

I – 2. Les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe

Cette deuxième partie permet de lier les résultats de la partie du questionnaire « Je pratique la méditation » avec la deuxième hypothèse qui était, rappelons le : les enseignants convaincus par la méditation l'utilisent afin de faciliter la gestion de classe.

Tout d'abord, les enseignant.e.s convaincu.e.s par la méditation sont, selon l'expérimentation, les professeur.e.s des écoles pratiquant la méditation en classe. On constate que ces derniers représentent 44 % des enseignant.e.s interrogé.e.s.

Le questionnaire a permis de montrer que trois axes sont principalement visés par les professeur.e.s des écoles durant les séances de méditation en classe. Dans un premier temps, les enseignant.e.s ont émis la volonté de favoriser l'attention des élèves à 66 %. Puis, on constate l'importance du souhait de retour au calme qui représente 55 % des réponses. Dans un dernier temps, 33 % des enseignant.e.s interrogé.e.s souhaitent réduire les conflits au sein de leur classe.

Ces trois axes permettent de favoriser la gestion de classe. Selon Thérèse Nault et Jacques Fijalkow, la définition de la gestion de classe se rapporte à « l'ensemble des actes réfléchis, séquentiels et simultanés qu'effectuent les enseignants pour établir et maintenir un bon climat de travail et un environnement favorable à l'apprentissage » (Nault & Fijalkow, 1999). Ainsi, la méditation de pleine conscience en classe permet d'agir de manière ponctuelle ou continue sur la gestion de classe et plus précisément sur le climat de classe. Plusieurs situations peuvent amener à utiliser la méditation en classe. Si l'on reprend les réponses des enseignant.e.s interrogé.e.s, favoriser l'attention des élèves, souhaiter un retour au calme et réduire les conflits permettent d'établir un climat de classe favorable aux apprentissages et donc une bonne gestion de classe.

Nous pouvons ainsi mettre en lien ces réponses à celles récoltées dans le cadre de la question sur les impacts de la méditation en classe selon les enseignant.e.s interrogé.e.s. En effet, près de 80 % des professeur.e.s des écoles constatent des changements sur la vie de classe et environ 60 % des enquêté.e.s estiment qu'il y a eu des impacts sur la gestion de classe. La

méditation en classe a également eu des répercussions sur les relations entre pairs et avec l'enseignant.e, selon respectivement 27 % et 35 % des réponses.

Par conséquent, la méditation en classe aide les enseignant.e.s interrogé.e.s à une meilleure gestion de celle-ci. En effet, la méditation de pleine conscience permet d'établir un climat de classe favorable aux apprentissages en aidant les élèves à se concentrer. Il permet également un environnement propice aux enseignements, notamment grâce à la réduction des conflits et à l'amélioration des échanges entre pairs et avec l'enseignant.e. Ainsi, on constate que les enseignant.e.s mettent en place de la méditation en classe dans l'optique de leur en faciliter la gestion. A partir de ces résultats, nous pouvons donc valider cette deuxième hypothèse selon laquelle les enseignants convaincus par la méditation en classe l'utilisent afin de faciliter la gestion de classe.

I – 3. Les enseignants non convaincus par la méditation pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école

Cette dernière partie a pour objectif de faire le point sur les résultats récoltés en regard de ma troisième hypothèse : les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école. Cette dernière hypothèse est à mettre en lien avec les réponses aux parties « Je ne pratique pas la méditation » et « Méditation et relaxation : quel terme employer à l'école ? » du questionnaire.

Etablir si l'enseignant.e est convaincu.e par la méditation en classe doit faire l'objet de deux questions. Dans un premier temps, il a été demandé à l'enseignant.e si il/elle aimerait pratiquer la méditation en classe. A cette question, nous pouvons constater que 15 % des enseignants ne pratiquant pas la méditation de pleine conscience en classe ne ressentent pas l'envie de la mettre en place au sein de leur classe. A l'inverse, 85% des enseignant.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe seraient intéressé.e.s pour le faire. Il était donc important de préciser cette réponse en demandant aux enquêté.e.s les difficultés rencontrées dans la mise en place de cette activité en classe. Près de 50 % des enquêté.e.s estiment ne pas avoir les compétences pour réaliser l'activité avec leurs élèves. Ils sont autant à ne pas avoir

reçu de formation sur cette pratique. 35 % des enquêté.e.s pensent quant à eux ne pas avoir le temps de la mettre en place. Enfin, environ 20 % des enseignant.e.s n'évaluent pas clairement les bénéfices de cette pratique sur leur enseignement.

Par conséquent, ce sont les enseignant.e.s qui ne pratiquent pas la méditation et qui n'évaluent pas clairement les bénéfices de cette pratique que l'on considère comme « non convaincu.e.s » par la méditation en classe.

Pour autant, les enseignant.e.s qui ne pratiquent pas la méditation en classe pensent majoritairement que la méditation et la relaxation ont leur place à l'école. Ils représentent 72 % des enquêtés. On constate que seulement 28 % des enquêté.e.s pensent que la relaxation uniquement devrait avoir sa place à l'école. Lorsque nous leur demandons s'ils pensent que les termes méditation et relaxation sont en adéquation avec les principes de la laïcité, ils sont 85 % à répondre le « oui » contre 15 % de « non ».

En somme, les enseignant.e.s interrogé.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe ne sont pas tous « non convaincu.e.s » par celle-ci. En effet, nous constatons tout de même que de manière majoritaire, les enseignant.e.s ne pratiquant pas la méditation en classe pensent que cette dernière peut cependant avoir sa place à l'école. En ce sens, cette troisième hypothèse n'est pas validée puisque l'expérimentation ne permet pas d'évaluer complètement le degré de conviction des enquêté.e.s sur la méditation de pleine conscience et donc leur opinion sur l'intégration de cette pratique à l'école.

II – Les limites de l'expérimentation

L'expérimentation menée à travers le questionnaire présente quelques limites qui peuvent ainsi nuancer les résultats que nous avons récoltés.

II – 1. La taille de l'échantillon

La première limite que nous pouvons souligner est la taille de l'échantillon. En effet, seulement vingt-cinq enseignant.e.s ont accepté de répondre à ce questionnaire.

Nous pouvons expliquer ce faible nombre de retour par la crise sanitaire du Covid-19. Effectivement, lorsque j'ai envoyé le questionnaire, nous étions à quelques jours seulement de la reprise scolaire. Par conséquent, de nombreux enseignants m'ont indiqué ne pas avoir le temps de répondre à ce questionnaire du fait de leur emploi du temps très chargé. Ces réponses me permettent cependant de dégager des tendances, mais pour le rendre plus généralisable, il aurait fallu que le questionnaire soit réalisé à plus grande échelle.

II – 2. Le mode de diffusion du questionnaire

Le questionnaire a été diffusé sur les réseaux sociaux et par mail aux professeur.e.s des écoles. Ces modes de diffusion peuvent constituer des limites sur le profil des répondant.e.s. Sur les réseaux sociaux, par exemple, les groupes dans lesquels a été diffusé le questionnaire sont des groupes majoritairement constitués d'étudiant.e.s ou de jeunes diplômé.e.s. Ce qui explique une part importante des enquêté.e.s ayant entre 20 et 30 ans.

Par ailleurs, internet n'est peut-être pas un outil maîtrisé par tous. Or, le questionnaire n'a été diffusé que dans ce format. Cela a pu dissuader certain.e.s enseignant.e.s d'y répondre.

II – 3. Le choix des questions

Le questionnaire en lui-même pose également quelques limites. Par exemple, pour tester l'hypothèse 1, à savoir « Les enseignants ne sont pas tous unanimes sur les bienfaits de la méditation en classe », il aurait fallu proposer des questions précises sur les bienfaits de la méditation en classe afin d'évaluer leurs connaissances. Cette limite est également présente pour tester l'hypothèse 3 (Les enseignants qui ne sont pas convaincus par la méditation de pleine conscience pensent qu'elle n'a pas sa place à l'école). En effet, une échelle pour mesurer leur degré de conviction aurait été nécessaire pour vérifier cette hypothèse.

De plus, certaines propositions de réponses n'étaient pas assez précises pour permettre l'analyse des résultats. C'est le cas dans la partie « Méditation et relaxation : quel terme employer à l'école ? » et plus précisément dans la question « Est ce que ces deux termes vous semblent être en adéquation avec les principes de la laïcité ? ». En effet, les propositions de réponses étaient « oui » ou « non » alors qu'il aurait fallu distinguer la méditation, la relaxation, les deux et aucune des deux.

II – 4. L'insuffisance du questionnaire

Le questionnaire est en lui-même un outil assez complet. Cependant, c'est à l'enseignant.e interrogé.e de restituer ses propres pratiques et convictions. En ce sens, c'est un outil assez subjectif. Dans le cas de cette expérimentation, et notamment dans le cadre de l'hypothèse 2 qui était « Les enseignants convaincus par la méditation en classe l'utilisent pour faciliter leur gestion de classe », il aurait été intéressant de se rendre dans les classes des répondant.e.s afin d'observer si les pratiques sont différentes. De plus, cela aurait pu permettre de constater réellement s'il y avait une différence dans la gestion de classe depuis la mise en place de la méditation en classe, mais également si ces différences n'étaient pas liées à autre chose qu'à la pratique de la méditation.

III – Apports professionnels

D'un point de vue professionnel, cette expérimentation menée dans le cadre de ce mémoire a été particulièrement enrichissante. En effet, j'ai pris conscience de l'importance de l'état de bien-être des élèves qui contribue à favoriser leurs apprentissages. Les recherches scientifiques détaillées dans la partie théorique m'ont permis d'enrichir mes connaissances sur la méditation de pleine conscience, d'en comprendre les enjeux et les nombreux bienfaits, tant sur le plan physique que sur le plan psychologique. J'ai également constaté l'importance des représentations sociales que l'individu peut avoir sur une pratique telle que la méditation de pleine conscience. En effet, cela m'a permis de comprendre que les représentations sociales ont un impact sur les comportements adoptés à l'égard de cette pratique. En somme, cette

expérimentation sur les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation en classe m'a définitivement convaincue de l'exercer avec mes futur.e.s élèves.

De plus, la construction d'un questionnaire m'a permis de comprendre l'intérêt d'utiliser différents types de questions dans le cadre d'une étude quantitative. Cela m'a permis également de traiter plusieurs données afin d'aboutir à des résultats synthétiques.

En tant que future professeure des écoles, mener cette expérimentation m'a permis de découvrir des ouvrages en lien avec la méditation de pleine conscience à l'école. Il me paraît donc évident d'enseigner cette pratique, dans le cadre des programmes institutionnels qui, depuis quelques années, insistent de manière plus marquée sur le bien-être des élèves. De plus, la future enseignante que je suis souhaite également être formée sur la manière dont s'enseigne la méditation à l'école. En effet, j'ai constaté, à travers plusieurs réponses présentes dans le questionnaire, que les enseignants n'ont pas tous reçu une formation sur cette pratique. Or, de nombreuses structures proposent des formations (institutionnelles ou non), sous forme de programmes, à destination des enseignants pour rendre la pratique efficiente en classe. Ainsi, je pourrai appuyer mon enseignement sur ces diverses formations et dispenser, à mes futur.e.s élèves, une pratique adaptée à leur âge et à leurs besoins.

Les différentes recherches menées sur le sujet m'ont permis de comprendre que la méditation de pleine conscience ne s'enseignait pas de la même manière selon l'âge des élèves. J'ai noté que le temps de pratique de la méditation ne devait pas être identique pour tous les élèves, leur capacité d'attention n'étant pas la même selon leur âge. Par exemple, en cycle 3, il faudrait privilégier des séances de dix minutes. Il est également important de rendre l'activité attrayante pour les élèves en éveillant leur curiosité, ce qui contribuera à les intéresser jusqu'au bout de la séance. En cycle 1, il peut s'agir d'un petit objet qui leur touche la main lorsqu'ils sont en situation de méditation par exemple. J'ai également appris qu'il fallait exercer la méditation en donnant l'exemple aux élèves : imiter est plus simple pour eux qu'uniquement suivre des consignes. Enfin, il est important de cadrer et de construire les séances, de s'y projeter et bien évidemment de les ressentir (à travers la respiration notamment).

De plus, réaliser ce mémoire m'aura permis d'avoir les connaissances nécessaires sur la pratique pour rassurer les parents d'élèves qui s'interrogeraient. En effet, avant de mettre en place la pratique en classe, il me semble important d'expliquer aux parents qu'il s'agit d'une pratique qui améliore les apprentissages des élèves tout en s'accordant avec les principes de la laïcité prônés par l'école. Je pense qu'il sera également nécessaire de revenir sur les bienfaits pour les élèves de cette mise en place. Enfin, j'espère que je constaterai une évolution dans ma future classe que je ne manquerai pas de partager avec les parents d'élèves à travers des affichages en classe par exemple.

Enfin, cela m'encourage également à échanger avec mes futur.e.s collègues des bienfaits de cette pratique en partageant avec eux mon expérience, et peut-être d'envisager ensemble un projet commun.

Conclusion

Dans le cadre de ce mémoire, une expérimentation a été menée afin d'évaluer les représentations sociales des enseignants sur la pratique de la méditation et la manière dont ces dernières peuvent avoir un impact sur les pratiques en classe. Afin de mener cette étude, un questionnaire à destination des enseignant.e.s a été réalisé. Ce questionnaire s'adressait à tous les professeur.e.s des écoles pratiquant la méditation en classe ou non. L'objectif était de dresser un état des lieux des représentations sociales des enseignant.e.s sur la méditation en classe, de déceler si les enseignant.e.s interrogé.e.s en connaissent les bienfaits, d'évaluer les impacts sur la classe pour ceux la pratiquant et de tenter d'expliquer la raison pour laquelle certains enseignant.e.s ne souhaitent pas la pratiquer. Les résultats apportés par cette expérimentation démontrent un intérêt certain pour l'activité en classe, et mettent en lumière des freins évoqués par les enseignant.e.s qui ne la pratiquent pas. En revanche, la population d'étude reste plutôt limitée avec seulement vingt-cinq enquêté.e.s. Il pourrait être donc être judicieux de poursuivre le questionnement grâce à une amélioration de l'expérimentation.

Dans un premier temps, cette expérimentation pourrait être menée sur un échantillon plus vaste. Cela permettrait de collecter un nombre plus important de réponses et ainsi d'obtenir des résultats plus crédibles.

Il serait enfin intéressant d'associer les réponses obtenues du questionnaire avec des observations réalisées sur le terrain. Ces dernières seraient menées dans les classes des enseignant.e.s ayant répondu au questionnaire. Par exemple, il serait possible de comparer deux classes : la première dans laquelle l'enseignant.e pratique la méditation avec ses élèves et une seconde classe dans laquelle la méditation n'est pas enseignée. L'objectif serait de constater, par exemple, si les changements tout au long de l'année sur la gestion de classe sont dus uniquement à la pratique de la méditation en classe ou non.

Les études scientifiques démontrent actuellement un réel attrait pour la pratique de la méditation en classe. Néanmoins, ces recherches sont encore très récentes et nécessitent encore quelques précisions. Cependant, les résultats de ces premières recherches sont encourageants. Ils démontrent que pratiquer la méditation de pleine conscience à l'école

permet de développer de l'empathie, de réduire le sentiment de stress et contribue à avoir une meilleure image de soi.

Les scientifiques ne sont pas les seuls à porter un intérêt pour la méditation de pleine conscience. En effet, il y a un fort engouement pour cette pratique laïque, aussi bien dans le cadre privé (développement personnel) que dans le cadre professionnel. Dans le cadre scolaire, la méditation de pleine conscience arrive progressivement dans les classes françaises. Certaines associations, et notamment l'Association Méditation dans l'Enseignement, proposent des interventions en milieu scolaire dont le but est d'améliorer le climat scolaire en développant des compétences cognitives et sociales basées sur la pleine conscience. Ces associations contribuent également à informer et à former les enseignant.e.s qui le souhaitent sur la pratique de la méditation de pleine conscience à l'école.

Nous pouvons imaginer que dans les années à venir, le plan de formation des maîtres intégrera un volet sur l'enseignement de la méditation de pleine conscience à l'école.

Bibliographie

André, C. (2010). « La méditation de pleine conscience ». *Cerveau & Psycho*. N°41, pp. 18-24. Consulté le 29 mai 2020, à l'adresse http://christopheandre.com/meditation_CerveauPsycho_2010.pdf

Abric, J.-C. (1989), *L'étude expérimentale des représentations sociales*, in : Jodelet, D. (Ed.), *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 189-203.

Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris, PUF.

Abric, J.-C. (1997). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF. Psychologie sociale, 1ère éd. 1994.

De la Fonchais, B. (2017, 7 septembre). Comment la méditation agit sur le cerveau. Consulté à l'adresse <https://www.cortex-mag.net/comment-la-meditation-agit-sur-le-cerveau/>

Doise, W. (1990). Les représentations sociales, in R. Ghiglione, C. Bonnet et J.-F. Richard (éd.), *Traité de psychologie cognitive*, t. 3, Paris, Dunod.

Durkheim, E. (1898). Représentations individuelles et collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, IV, 3-22. <https://doi.org/10.1522/cla.due.rep1>

Fall, E. (2016). *Introduction à la pleine conscience*. Mayenne : Dunod, 271 p.

Gilly, M. (2003). 17. Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 383-406). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0383.

Graines d'émergences. (200?). Pleine conscience à l'école. Consulté à l'adresse <https://www.emergences.org/pages/pleine-conscience-a-lecole>

Hagège, H. (2018). *Pour une éducation à la responsabilité*. Zaltbommel, Pays-Bas : Van Haren Publishing.

Isambert, F.-A., Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. In: *Revue française de sociologie*. pp. 328-330.

Isnard Bagnis, C. (2017). *La méditation de pleine conscience : « Que sais-je ? » n° 4090 (French Edition)* (1re éd.). Paris, France : Que sais-je ?

Janssen, T. (2011). *Le défi positif*. Paris, France : LLL Les liens qui libèrent.

Jodelet, D. (1984). *Représentations sociales : phénomènes, concepts et théorie*. In : S. Moscovici, *Psychologie sociale*, Paris, PUF, 357-378.

Jodelet, D. (2003). 1. Représentations sociales : un domaine en expansion. Dans : Denise Jodelet éd., *Les représentations sociales* (pp. 45-78). Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France. doi:10.3917/puf.jodel.2003.01.0045.

Kabat-Zinn, J. (2014). *L'éveil des sens* (Les Arènes éd.). Paris, France : Les Arènes.

Kabat-Zinn, J. (2017). *Où tu vas, tu es*. Paris : J'ai lu. 280 p.

Larousse. (2020). Méditation. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 24 mai 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/méditation/50158>

Larousse. (2020). Méthode. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 12 juin 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/méthode/50965?q=méthode#50855>

Larousse. (2020). Moment. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 12 juin 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/moment/52130?q=moment#52006>

Larousse. (2020). Représentation. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 24 mai 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/representation/68483?q=representation#67734>

Lenoir, F. (2016). *Philosopher et méditer avec les enfants*. Paris : Albin Michel. 269 p.

Lo Monaco, G., Delouée, S., & Rateau, P. (2016). *Les représentations sociales - Théories, méthodes et applications*. Berchem, Belgique : De Boeck.

Lo Monaco, G., Lheureux, F. (2007). *Représentations sociales : théorie du noyau central et méthodes d'étude*. Revue Electronique de Psychologie Sociale, APSU, pp.1 - 55. hal-01736607

Marshall, E. (2013, 7 février). Antoine Lutz : "J'ai conduit les premières expériences sur le cerveau méditant". Consulté à l'adresse http://www.lavie.fr/famille/psy/antoine-lutz-j-ai-conduit-les-premieres-experiences-sur-le-cerveau-meditant-07-02-2013-36151_417.php

Michel, G. (2019, 2 juillet). Les effets de la pleine conscience chez des enfants scolarisés. Consulté à l'adresse <https://www.u-bordeaux.fr/Actualites/De-la-recherche/Les-effets-de-la-pleine-conscience-chez-des-enfants-scolarises>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2015). Bulletin officiel du 26 mars 2015. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse. (2015). Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Consulté à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

Moliner, P. (1993). *Cinq questions à propos des représentations sociales*. Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale. pp. 5-14.

Moscovici, S. (1984). *Psychologie sociale*. Paris : PUF

Mourgues, E. (2019, 22 juillet). « Aux origines de la méditation ». France culture.
<https://www.franceculture.fr/religion-et-spiritualite/aux-origines-de-la-meditation>

Murat, F., & Simonis-Sueur, C. (2015). Climat scolaire et bien-être à l'école. Consulté 28 mai 2020, à l'adresse <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>

Nault, T., Fijalkow, J. (1999) « La gestion de la classe : d'hier à demain », in *Revue des sciences de l'éducation*, n° 25, p. 451.

OCDE. (2015). *Skills for Social Progress : The power of Social and Emotional Skills* (140 p.). Paris: OECD Skills Studies.

Pianelli, C., Abric, J. & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 86(2), 241-274. doi:10.3917/cips.086.0241.

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., & 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. <https://doi.org/10.1037/a0038454>

Staune, J. (interviewer) & Davidson, R. (interviewé). (2020, 10 janvier). Dr. Richard Davidson : les bienfaits de la méditation sur le cerveau et le corps validés par la science ! Consulté à l'adresse <https://www.happinez.fr/dr-richard-davidson-les-bienfaits-de-la-meditation-sur-le-cerveau-et-le-corps-valides-par-la-science/>

Trésor de la Langue Française. (1994). Réflexion. Dans *Trésor de la Langue Française en ligne*. Consulté le 12 juin 2020 sur <http://atilf.atilf.fr>

Trésor de la Langue Française. (1994). Relaxation. Dans *Trésor de la Langue Française en ligne*. Consulté le 30 mai 2020 sur <http://atilf.atilf.fr>

Trésor de la Langue Française. (1994). Yoga. Dans *Trésor de la Langue Française en ligne*. Consulté le 30 mai 2020 sur <http://atilf.atilf.fr>

Annexe

Annexe 1 : questionnaire

Dans le cadre du mémoire de Master 2 MEEF premier degré (Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation), je réalise un questionnaire à destination des enseignants sur la pratique de la méditation à l'école.

Les réponses à ce questionnaire resteront anonymes. Il n'y a aucune bonne réponse.

Vos connaissances sur la méditation

1 - Quelle définition donneriez-vous à la méditation ?

.....

2 - Quelle définition donneriez-vous à la relaxation ?

.....

3 - Pratiquez-vous personnellement la méditation ?

- Oui

- Non

Pour quelle(s) raison(s) ?

4 - Pratiquez-vous personnellement la relaxation ?

- Oui

- Non

Pour quelle(s) raison(s) ?

Votre rapport à la pratique de la méditation

5 - A votre avis, la pratique de la méditation doit-elle faire partie de votre enseignement ?

- Oui
- Non

Si oui, pourquoi ?

.....

Si non, quels sont les freins qui font que vous ne vous engagez pas dans cette voie ?

.....

6 - Utilisez-vous la méditation en classe ?

- Quotidiennement
- Plusieurs fois par semaine
- Une fois par semaine
- Plusieurs fois par mois
- Une fois par mois
- Jamais

Si vous avez répondu « Jamais », merci de poursuivre le questionnaire en allant directement à la partie « Je ne pratique pas la méditation ». Pour toutes les autres réponses, vous pouvez poursuivre avec la partie « Je pratique la méditation ».

Je pratique la méditation en classe

7 - Pour quelles raisons avez-vous introduit la méditation en classe ?

.....

8 - A quel moment de la journée proposez-vous la méditation ?

- Le matin
- L'après-midi
- Le matin et l'après-midi

9 - Dans quel(s) lieu(x) proposez- vous de la méditation ?

- Dans la classe
- Dans la cour
- Dans la salle de motricité (pour les maternelles)

10 - Est-ce toujours le même rituel ou évolue-t-il ?

.....

11 - Participez-vous avec les élèves ou dirigez-vous seulement l'activité ?

- Je pratique avec les élèves
- Je dirige uniquement l'activité

12 - Quel(s) étai(en)t votre/vos objectif(s) lorsque vous avez mis en place de la méditation en classe ?

.....

13 - Diriez-vous que la pratique de la méditation a eu des impacts dans votre classe ?

- Rapport enseignants/élève

Précisez :

.....

- Rapport élève/élève

Précisez :

.....

- Vie de classe (ambiance)

Précisez :

.....

- Gestion de classe (concentration, attention...)

Précisez :

.....

- Autre :

14 - Dans quelle(s) mesure(s) ces impacts ont-ils eu des répercussions dans votre classe ?

.....

15 - L'objectif pour lequel vous avez mis en place de la méditation est-il atteint ?

- Atteint
- Partiellement atteint
- En cours d'acquisition
- Non atteint

16 - La mise en place de la méditation dans votre classe a-t-elle permis de faire émerger des comportements que vous n'aviez pas envisagé ?

- Oui
- Non

Si oui, lesquels ?

.....

Je ne pratique pas la méditation en classe

17 - Avez-vous déjà entendu parler de la méditation en classe ?

- Oui
- Non

18 - Que pensez-vous qu'il se passe lors de ces séances ?

.....

19 - Aimerez-vous pratiquer la méditation en classe ?

- Oui
- Non

20 - Quelle(s) difficulté(s) rencontrez vous à la mise en place de cette activité en classe ?

- Je n'ai pas les compétences

- Pas les locaux
- Pas le temps (EDT trop chargé)
- Je n'évalue pas clairement les bénéfices de la pratique à mon enseignement
- Je n'ai pas reçu de formation sur le sujet
- Autre :

21 - Qu'est ce qui vous amènerait à le mettre en place ?

- Formation
- Conseiller pédagogique
- Aide entre collègues
- Projet d'école
- Créer des ateliers avec d'autres classes
- Autre :

Méditation et relaxation : quel terme employer à l'école ?

22 - Pour vous, méditation et relaxation ont-elles leur place à l'école ?

- Uniquement la méditation
- Uniquement la relaxation
- Les deux
- Aucune des deux

Pourquoi ?

.....

23 - Est-ce que ces deux termes vous semblent être en adéquation avec les principes de la laïcité ?

- Oui
- Non

Si oui, pourquoi ?

.....

Si non, pour quelle(s) raison(s) ?

.....

Questions sociodémographiques

24 - Êtes-vous ?

- Un homme
- Une femme
- Autre

25 - Quel âge avez-vous ?

- Entre 20 et 30 ans
- Entre 30 et 40 ans
- Entre 40 et 50 ans
- Plus de 50 ans

26 - Depuis combien de temps enseignez-vous ?

- Moins de 5 ans
- Entre 5 et 10 ans
- Entre 10 et 20 ans
- Entre 20 et 30 ans
- Plus de 30 ans

27 - Dans quel cycle enseignez-vous ?

- Cycle 1
- Cycle 2
- Cycle 3

Pouvez-vous préciser la classe :

Pouvez-vous préciser depuis combien de temps :

28 – Avez vous reçu une ou des formations sur la pratique de la méditation ?

- Oui
- Non

29 – Par quel(s) moyen(s) ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Formation initiale
- Formation continue
- Formation hors Education Nationale
- Autre :

30 – Avez- vous reçu une ou des formations sur la pratique de la relaxation ?

- Oui
- Non

31 - Par quel(s) moyen(s) ? (Plusieurs réponses sont possibles)

- Formation initiale
- Formation continue
- Formation hors Education Nationale
- Autre :

Merci pour votre participation !

Résumé

Plusieurs études scientifiques menées à l'étranger ont démontré les bienfaits de la méditation de pleine conscience en classe (améliorations des performances scolaires, meilleure gestion du stress). L'engouement est tel que de nombreux pays occidentaux l'ont intégré dans leur enseignement. Pourtant, en France, cette pratique reste très discrète. Ce manque d'intérêt ou de connaissances sur la méditation de pleine conscience à l'école peut être due aux représentations sociales que les enseignants français ont construit de cette pratique.

Ainsi, ce constat nous a conduit à nous interroger sur la nature des représentations sociales des enseignants en France concernant la méditation de pleine conscience et leurs impacts sur les pratiques de la méditation en classe.

Pour répondre à cette problématique, un questionnaire a été diffusé auprès des enseignant.e.s pratiquant ou non la méditation de pleine conscience en classe. Ce dernier nous a permis d'établir les premières représentations sociales des enseignants sur la méditation de pleine conscience. Les résultats ont également montré que la méditation de pleine conscience était utilisée afin de faciliter la gestion de classe.

Par conséquent, les représentations sociales des enseignants sur la méditation de pleine conscience montrent un intérêt certain pour la pratique, les bienfaits étant reconnus scientifiquement. Néanmoins, les professeurs des écoles sont nombreux à relever le manque d'informations et de formation sur cette pratique à l'école, ce qui contribue à l'absence de pratique dans les classes françaises.

Mots clés

Représentations sociales, enseignants, méditation en classe