



HAL
open science

La régulation émotionnelle des élèves par la pleine conscience et la méditation par attention focalisée

Julia David, Lindsay Valéro

► To cite this version:

Julia David, Lindsay Valéro. La régulation émotionnelle des élèves par la pleine conscience et la méditation par attention focalisée. Education. 2022. dumas-04059597

HAL Id: dumas-04059597

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04059597>

Submitted on 5 Apr 2023

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

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



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

**MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022**

**LA REGULATION EMOTIONNELLE DES ELEVES PAR LA PLEINE
CONSCIENCE ET LA MEDITATION PAR ATTENTION FOCALISEE**

DAVID Julia et VALERO Lindsay

Directeur du mémoire : ARBOIX France
Assesseur : SOULIER Lucille et BARNIAUDY Clément

Soutenu le 23/06/2022

Résumé

Ce mémoire vise à étudier la régulation émotionnelle des élèves entre 5 et 9 ans dans le cadre de séances dédiées à la pleine conscience puis à la méditation par attention focalisée sur le dessin. Cette étude met en lumière l'état de la recherche actuelle sur la mise en place de la méditation auprès des élèves dans un contexte scolaire et propose une double expérimentation (sur la pleine conscience et la méditation par attention focalisée). Cette double expérimentation s'inscrit dans une démarche pour proposer aux élèves des temps de relaxation qui leur permet de développer leurs compétences émotionnelles.

Mots-clés

méditation ; pleine conscience ; régulation émotionnelle ; attention focalisée ; élèves ;

Abstract

This research aims to analyze the emotional regulation of students between 5 and 9 years old in the context of sessions granted to mindfulness and meditation by focused attention through the practice of drawing. This study highlights the state of current research on the implementation of meditation in school and offers a double experiment (on mindfulness and focused attention meditation). This double experiment is part of an approach to offer students relaxation times that helps them develop their emotional skills.

Key words

meditation ; mindfulness ; emotional regulation ; focused attention ; student ;

Table des matières

Introduction.....	1
1. Le cadre théorique.....	2
1.1 Les émotions.....	2
1.2 Les compétences émotionnelles	5
1.3 Cadre institutionnel de l'enseignement des compétences émotionnelles à l'école	7
1.4 La régulation émotionnelle.....	10
1.5 La méditation.....	14
1.5.1 La pleine conscience.....	14
1.5.2 Les programmes de méditation à l'école	15
1.5.3 La régulation émotionnelle	16
1.5.3.1 Stratégie de régulation émotionnelle.....	16
1.5.3.2 Réguler les émotions par la méditation.....	17
1.5.4 L'impact sur le cerveau	19
1.6 La méditation par attention focalisée	19
2. Formulation de la problématique et hypothèses	21
2.1 Enjeux de cette recherche.....	21
2.2 Les hypothèses	22
3. Méthodologie	22
3.1 Matériel	22
3.1.1 Le programme de pleine conscience.....	22
3.1.2 L'échelle SAM.....	25
3.2 Procédure.....	27
3.2.1 Première partie : Le programme de pleine conscience.....	27
3.2.2 Deuxième partie : Le dessin libre	28
4. Résultats.....	28
4.1 Présentation de l'échantillon	28
4.2 L'hypothèse 1 : la régulation émotionnelle par la pleine conscience.....	29
4.2.1 La valence émotionnelle	29
4.2.2 L'intensité de l'émotion.....	34
4.3 L'hypothèse 2 : la régulation émotionnelle par le dessin libre.....	38
4.3.1 La valence émotionnelle	38
4.3.2 L'intensité de l'émotion.....	43
5. Discussion	47
6. Références bibliographiques	53

Annexe 1	60
Annexe 2	61
Annexe 3	61
Annexe 4	62

Introduction

Ces dernières années ont marqué un véritable tournant dans la manière d'enseigner aux élèves d'école primaire. Les professionnels comme les chercheurs s'intéressent davantage au bien-être des élèves et leurs émotions, comme moyen pour mieux apprendre. Ils sont maintenant à la recherche de pratique afin de les aider à mieux réguler leurs émotions pour impacter positivement leurs apprentissages. Notre société connaît, en particulier, un véritable essor de l'utilisation de la méditation en classe. Les objectifs en sont nombreux sur le bien-être des élèves, la régulation de leurs émotions et sur leurs apprentissages. Les recherches à ce sujet se multiplient et confirment ces objectifs. La méditation devient une technique étudiée sur des bases scientifiques pour en comprendre les bienfaits. Ainsi, nous avons fait le choix d'aborder la thématique de la méditation à travers la pleine conscience et la méditation par attention focalisée. Ce choix s'est effectué pour diverses raisons faisant partie intégrante de nos expériences et de nos recherches. D'une part, notre pratique enseignante nous a poussés à nous interroger sur le bien-être des élèves et la gestion de classe. Durant nos différents stages (en responsabilité avec une classe de CE2 et en stage d'observation et de pratique accompagné avec une classe de GS), nous avons pu nous rendre compte que l'une des préoccupations majeures de l'enseignant est l'atmosphère de la classe et le bien-être des élèves. La méditation semble contribuer à cet enjeu principal et explique en partie pourquoi nous avons choisi de travailler cette problématique. D'autre part, nos recherches sur le sujet nous a permis de nous rendre compte des nombreux atouts de la méditation. Toutefois, les recherches scientifiques restent peu nombreuses et principalement développer à l'étranger. Il nous a donc semblé indispensable de se pencher sur le sujet pour améliorer notre propre pratique en classe mais également récolter des données scientifiques qui puissent compléter les informations dont nous disposons déjà sur la méditation à l'école. Face à ces différentes raisons, nous avons donc développé la problématique suivante pour notre mémoire : dans quelle mesure la méditation permet-elle aux élèves de réguler leurs émotions ? Afin d'apporter des réponses à cette problématique, ce mémoire présente une expérience en deux parties. La première partie travaille le lien entre la régulation émotionnelle des élèves et la pratique de la pleine conscience. La deuxième partie propose un second lien entre la régulation émotionnelle et la méditation par attention focalisée. En effet, la mise en place de la pleine conscience peut nécessiter, chez les enseignants, un travail de préparation long, en amont. Nous avons donc souhaité apporter une seconde réponse aux enseignants en utilisant la méditation par attention focalisée, qui peut nécessiter moins de préparation et faire partie intégrante des enseignements scolaires. Ce mémoire propose donc une double réponse à la problématique. D'une part, nous allons observer un lien entre la régulation émotionnelle et la méditation. D'autre part, nous allons pouvoir effectuer une comparaison entre les effets de la pleine conscience et les effets de la méditation par attention focalisée. Ce mémoire

s'organise donc de la manière suivante :

- une première partie qui vient faire un état des lieux sur les connaissances scientifiques autour des émotions et de la méditation ;
- une deuxième partie qui vient préciser notre problématique et nos différentes hypothèses ;
- une troisième partie pour consolider la méthodologie employée pour notre expérience ;
- une quatrième partie présentant les résultats obtenus ;
- une cinquième partie qui propose une discussion ouverte sur les résultats obtenus et quelques réponses à notre problématique.

1. Le cadre théorique

1.1 Les émotions

La notion d'émotion est complexe à définir puisqu'il en existe de multiples définitions. Le terme « émotion » provient du latin « movere, emotum » qui veut dire « secouer » et « se mouvoir ». D'un point de vue étymologique, l'émotion provoque des changements psychiques ou comportementaux qui vont engendrer des états subjectifs internes positifs ou négatifs. Selon Davidson et Ekman (1994), l'émotion est une réaction engendrée par un stimulus précis et caractérisée par des réponses cognitives, physiologiques et comportementales. Darwin (1872) définit l'émotion comme une qualité universellement innée et communicative qui est étroitement liée au passé de l'évolution de notre espèce. Izard (1971), Ekman (1982), Tomkins (1980), Plutchik (1980) et Maclean (1993) sont les fondateurs de la théorie des émotions primaires. Les émotions primaires sont aussi appelées de base ou universelles. Ce sont les premières émotions que vivent les enfants et celle que l'on peut observer chez tous les humains. Toutefois, les auteurs ne les nomment pas de la même manière et possèdent, chacun, une liste différente. Seulement 6 émotions sont communes aux auteurs : la tristesse, la colère, la joie, le dégoût, la peur et la surprise. Il n'existe donc pas de consensus autour des émotions primaires et de nombreuses théories variées sur la notion voient le jour (William, 1903). Plutchik (1980) propose un modèle multidimensionnel car, selon lui, les émotions ont un lien entre elles :

- leur valence et leur polarité ;
- leur intensité : faible, moyenne ou forte ;
- leur similitude.

Les émotions représentent les interactions de facteurs subjectifs ou objectifs qui sont produits par des systèmes neuronaux qui engendrent des sentiments d'éveil, de plaisir ou de déplaisir, des processus cognitifs, des ajustements physiologiques ou encore des comportements expressifs et adaptatifs. L'émotion est donc un modèle multicomponentiel constitué de plusieurs composantes (Watson et al., 1992) :

- la composante expressive ;
- la composante physiologique ;
- la composante comportementale ;
- la composante subjective ;
- la composante d'évaluation cognitive.

La composante expressive permet de communiquer aux individus l'état affectif, à l'instant, dans le but de fournir les réponses adaptées. Elle a donc une forte valeur adaptative. Selon Izard (1971) des programmes neuromoteurs sont spécifiques à certaines émotions qui sont liés aux muscles commandant les expressions du visage. Le FACS (Facial Action Coding System) est une étude sur la description des mouvements du visage créé par les psychologues Ekman et Friesen (1978). Dans ce système, les contractions ou décontractions du visage sont décomposées en unités d'actions et ce système repose sur la description de 46 unités d'action.

La composante physiologique s'exprime à travers des modifications des taux de certaines hormones, de certains neurotransmetteurs ou encore au niveau du système nerveux autonome. Plus précisément, elle s'exprime par un changement du rythme cardiaque, de la respiration ou de la température du corps. Les recherches d'Ekman, Levenson et Friesen (1983) sur cette composante ont montré qu'une émotion est associée à des réactions précises comme par exemple l'accélération des battements du cœur qui peuvent représenter la peur. L'activation du système nerveux autonome permet d'augmenter l'énergie nécessaire à la mise en œuvre de comportements adaptés.

La composante comportementale représente les réactions comportementales et expressives englobant l'expression faciale, les comportements gestuels et vocaux. Il y a plusieurs systèmes jouant un rôle important dans les comportements liés aux émotions (Cosnier, 1994) : le système défensif (fuite, contre-attaque...) et le système d'attachement (sourires, pleurs...).

La composante subjective reflète l'ensemble des processus mentaux qui se développent après le déclenchement d'une émotion intervenant dans la perception de la situation, dans sa mémorisation et dans son traitement cognitif. Pour certains chercheurs, cette expérience émotionnelle subjective interne découlerait de l'activation des autres : expressive, comportementale et physiologique. Cet état subjectif interne de l'émotion serait une construction mentale et sociale (Belzung, 2007). Cette composante est principalement cognitive et permet d'adapter son comportement.

La composante d'évaluation cognitive consiste pour l'individu à évaluer une situation de manière subjective. Pour cela, l'individu s'appuie sur 4 critères afin de réagir de manière adaptée à l'évènement (Lajante et Droulers, 2013). Ces quatre critères ont été établis par Sander, Grandjean et Scherer lors d'une étude (Sander et al., 2005, p.319) :

- « How relevant is this event for me ? [...] (relevance) » ;

- « What are the implications or consequences of this event ? [...] (implications) » ;
- « How well can I cope with or adjust to these consequences ? [...] (coping potential) » ;
- « What is the significance of this event with respect to my self-concept and to social norms and values ? (normative significance) ».

Lajante et Droulers proposent une traduction française de ces quatre critères (Lajante et Droulers, 2013, p.173-174) :

- « La détection d'un changement significatif dans l'environnement (pertinence) » ;
- « L'estimation des implications et des conséquences potentielles de l'évènement identifié (implication) » ;
- « L'évaluation du potentiel de l'individu à faire face à l'évènement (coping) » ;
- « L'évaluation de l'interprétation des actions adaptatives par les autres membres du groupe du groupe de référence (signification normative) ».

Le résultat de ces quatre critères va permettre à l'individu de définir sa réponse émotionnelle.

Les différentes théories sur les émotions :

La théorie périphérique de James-Lange décrit que l'émotion traduit la réponse aux modifications physiologiques intervenant dans le corps. L'émotion est notre perception des modifications qui apparaissent dans le corps (William, 1903). Afin de prendre un exemple, lorsqu'un individu est face à un danger, le stimulus (le danger) va conduire à des réactions viscérales et comportementales (battements de cœur, respiration accélérée, prendre la fuite...) qui vont être ensuite interprétées comme une émotion (la peur, la joie...). Ainsi, les émotions peuvent avoir une origine corporelle.

La théorie de Cannon-Bard ne s'accorde pas avec celle de James-Lange et va proposer une tout autre conception. Selon eux, les réponses viscérales sont lentes et mettent entre une et deux secondes avant de survenir après le stimulus. Néanmoins, les réponses émotionnelles sont instantanées et peuvent précéder les réactions viscérales et les comportements (Westen, 2000). Les stimulus génèrent donc des émotions qui produisent en même temps une expérience émotionnelle et des réponses corporelles. Même si les deux théories précédentes mettent en évidence que le phénomène émotionnel est accompagné de manifestations physiologiques, les aspects sociaux ne sont pourtant pas abordés. La particularité de l'environnement peut impacter l'ampleur et l'intensité des manifestations physiologiques que l'individu ressent. Le facteur environnemental est donc déterminant pour l'évaluation de l'évènement stimulus. Ainsi, certaines théories ont tenu compte de ce facteur dans leur modèle. Arnold (1960) introduit donc la théorie de l'évaluation cognitive pour la première fois. Il est nécessaire de comprendre les évaluations que l'individu fait au sujet des événements de son environnement pour pouvoir comprendre les émotions. Cette évaluation est vue comme un processus cognitif et automatique, sans en prendre conscience, dont la fonction est

d'évaluer les stimuli perçus selon certains critères (les quatre critères de Sander, Grandjean et Scherer expliqué précédemment). Elle détermine le type et l'intensité de l'émotion ressentie (Scherer, 2000). Ainsi, une même situation peut déclencher deux émotions disjointes chez deux individus différents (Smith et Lazarus, 1990). Selon la théorie d'Oatley et Johnson-Laird (1987), l'expression des émotions est émise en rapport avec la culture et l'environnement familial des individus. Quelques émotions peuvent être exprimées sans que les individus ne s'en rendent compte lorsque le souvenir d'un fait refait surface (jalousie, honte...). Certaines émotions peuvent donc être produites par des faits extérieurs ou intérieurs.

1.2 Les compétences émotionnelles

Les compétences émotionnelles représentent les caractéristiques individuelles et collectives qui permettent de s'adapter à différents contextes ayant différentes charges émotionnelles. Elles symbolisent la capacité à identifier, comprendre, gérer, exprimer et utiliser ses propres émotions et celles des autres (Mikolajczak et al., 2020). Au fur et à mesure, les scientifiques se sont rendu compte que les compétences émotionnelles influencent la santé mentale, la performance au travail et les relations sociales. Il est néanmoins complexe de donner une définition des compétences émotionnelles qui fasse consensus au sein de la communauté scientifique. Toutefois, cinq compétences semblent former le noyau de ce concept (Mikolajczak, 2014).

Les cinq compétences émotionnelles de base¹¹

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
IDENTIFICATION	<i>... sont capables d'identifier leurs émotions</i>	<i>... sont capables d'identifier les émotions d'autrui</i>
COMPRÉHENSION	<i>... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui</i>
EXPRESSION	<i>... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable</i>	<i>... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions</i>
RÉGULATION	<i>... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)</i>	<i>... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui</i>
UTILISATION	<i>... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>	<i>... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>

Tableau 1 : Les compétences émotionnelles de Mikolajczak (2014)

La notion de compétences émotionnelles reste large et englobe de multiples compétences comme les compétences intrapersonnelles (expérience intérieure : conscience de nos sentiments, émotions, humeurs), les compétences interpersonnelles (écouter l'autre grâce aux sens afin de mesurer l'interaction, capacité relationnelle afin d'entretenir une relation satisfaisante...) et les compétences transversales (capacité à gérer des situations de crise, accompagner émotionnellement les individus...). Les émotions ont pour but d'amener les individus à employer des comportements socialement adaptés sous risque d'être fragilisé psychologiquement. Le terme « d'incompétence émotionnelle » se manifeste lorsque l'individu ne serait pas suffisamment préparé à entrer dans un contexte social particulier (Prins, 2006). Ainsi, les recherches vont davantage se pencher sur les émotions, leurs apprentissages et leurs exploitations. La notion de compétence émotionnelle va relier différents types de savoir-faire (Saarni, 2000) :

- Avoir conscience de son état émotionnel et vivre plusieurs types d'émotions ;
- Être capable de percevoir les émotions des autres grâce à des signaux ;
- Être capable d'utiliser un vocabulaire des émotions et d'expressions ;
- Exprimer de l'empathie/sympathie à l'égard des émotions vécues par les autres ;
- Être conscient qu'un état émotionnel interne ne correspond pas forcément à une expression externe et ainsi comprendre que ses émotions peuvent avoir un impact sur les autres ;
- Savoir surmonter les émotions négatives en utilisant des stratégies personnelles de régulation ;
- Comprendre que les relations sont déterminées par l'importance des émotions immédiates et par le niveau de réciprocité ;
- Savoir gérer ses propres émotions.

Ces types de savoir-faire vont permettre l'adaptation de l'individu dans son environnement.

Le développement des compétences émotionnelles :

Trois niveaux sont présents dans la notion de compétences émotionnelles (Mikolajczak, 2008) :

- Les connaissances que nous avons,
- Savoir les appliquer,
- Les prédispositions propres à chacun.

Ces niveaux sont liés. Toutefois, ils sont indépendants les uns des autres. En effet, il est possible qu'une personne maîtrise un niveau tandis qu'un autre n'est pas acquis. C'est pourquoi il est nécessaire d'entraîner les deux premiers niveaux dès l'enfance. La construction des compétences émotionnelles est devenue une mission de l'école dont l'objectif est d'optimiser la socialisation des élèves. Ainsi, l'école va s'intéresser à la reconnaissance, la compréhension mais aussi à la régulation des émotions qui se manifestent au sein de différentes situations interactionnelles. Il est

donc fondamental de prendre en compte le développement des compétences émotionnelles dans la formation des enseignants.

Le développement des émotions chez l'enfant :

À l'âge de 7 mois, le bambin va utiliser uniquement une discrimination visuelle et/ou auditive des émotions entre elles et précisément des émotions telles que la joie, peur, colère, dégoût, tristesse... L'enfant va tenter de chercher des informations émotionnelles que son entourage transmet lors de situations et rentre désormais dans un processus de référenciation sociale. À l'âge de 2 ans, il va pouvoir établir une première catégorisation verbale des émotions. Au fil du temps, ces catégorisations vont continuer de se développer et s'établiront par l'enfant de plus en plus finement. Par la suite, les enfants sont capables de classer les émotions selon deux critères : les émotions positives et les émotions négatives (Gentaz, 2017). L'enfant va identifier des émotions en fonction des présentations que l'on va lui faire (histoires, films...). Cependant, l'enfant est capable d'identifier l'émotion de la joie à 3 ans contrairement à la tristesse ou la colère qui évoluent doucement et sont distinguées vers l'âge de 5-6 ans (Field et Walden, 1982 ; Odom et Lemond, 1972). En ce qui concerne les émotions de la surprise ou encore du dégoût, elles sont reconnues bien plus tard, vers l'âge de 6-10 ans. C'est à l'âge de 6-7 ans que l'enfant va prendre conscience qu'il est possible de cacher une émotion. À l'âge de 8-9 ans, il va être en mesure de comprendre l'incidence des règles morales sur plusieurs émotions comme se sentir coupable. Vers l'âge de 9 ans, l'enfant sera capable d'interpréter des émotions mixtes. Il sera en mesure de ressentir plusieurs émotions à la fois et de comprendre ce phénomène.

1.3 Cadre institutionnel de l'enseignement des compétences émotionnelles à l'école

Les préconisations issues du programme du cycle 1 pour les enfants de 3 ans à 5 ans indiquent : « Au fil du cycle, l'enseignant développe la capacité des enfants à identifier, exprimer verbalement leurs émotions ». Le cycle 1 constitue une première expérience dans l'enseignement des compétences émotionnelles chez les enfants. A travers le tableau de Mikolajczak (2014), les élèves vont travailler deux compétences émotionnelles dans le versant intrapersonnel :

- L'identification : être capables d'identifier ces émotions
- L'expression : être capable d'exprimer leurs émotions

Les cinq compétences émotionnelles de base¹¹

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
IDENTIFICATION	<i>... sont capables d'identifier leurs émotions</i>	<i>... sont capables d'identifier les émotions d'autrui</i>
COMPRÉHENSION	<i>... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui</i>
EXPRESSION	<i>... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable</i>	<i>... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions</i>
RÉGULATION	<i>... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)</i>	<i>... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui</i>
UTILISATION	<i>... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>	<i>... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>

Tableau 2 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 1

Plus spécifiquement, le programme du cycle 1 aborde également les émotions dans plusieurs domaines d'apprentissages. D'une part, dans l'enseignement « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique » où il est recommandé de mettre en place des activités qui vont permettre aux élèves « d'éprouver des émotions ». D'autre part, dans l'enseignement « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité artistique » dont l'un des objectifs de cet enseignement consiste à « vivre et exprimer des émotions ». Les élèves travaillent les compétences émotionnelles sur l'identification et l'expression des émotions en utilisant leurs mots pour les décrire.

Les préconisations issues du programme du cycle 2 des apprentissages fondamentaux pour les enfants de 6 ans à 8 ans indiquent : « L'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive ». Ainsi, 3 domaines d'enseignements semblent contribuer en particulier aux développements des compétences émotionnelles chez les élèves. À travers le tableau de Mikolajczak (2014), les élèves vont travailler plusieurs compétences émotionnelles dans le versant intrapersonnel et interpersonnel :

- L'identification
- L'expression
- La régulation

Les cinq compétences émotionnelles de base¹¹

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
IDENTIFICATION	<i>... sont capables d'identifier leurs émotions</i>	<i>... sont capables d'identifier les émotions d'autrui</i>
COMPRÉHENSION	<i>... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui</i>
EXPRESSION	<i>... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable</i>	<i>... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions</i>
RÉGULATION	<i>... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)</i>	<i>... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui</i>
UTILISATION	<i>... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>	<i>... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>

Tableau 3 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 2

C'est donc à partir du cycle 2 que les élèves vont commencer à travailler des compétences émotionnelles qui incluent autrui et la régulation émotionnelle. On peut également souligner l'apparition des émotions dans l'enseignement moral et civique où une compétence travaillée du cycle 2 au cycle 4 consiste à : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments ». Cette compétence réaffirme le besoin, à l'école, de travailler la régulation émotionnelle chez les élèves.

Dans le programme du cycle 3 de consolidation pour les enfants de 9 ans à 11 ans, les émotions sont mentionnées dans l'enseignement des arts plastiques, de l'histoire des arts, l'éducation physique et sportive et l'enseignement moral et civique :

- Pour l'enseignement des arts plastiques : « Formuler une expression juste de ses émotions »
- Pour l'histoire des arts : « Lexique des émotions et des sentiments »
- Pour l'éducation physique et sportive : « S'engager dans des actions artistiques ou acrobatiques destinées à être présentées aux autres en maîtrisant les risques et ses émotions » ; « Ils sont ainsi amenés à utiliser un vocabulaire adapté [...] pour exprimer les émotions ressenties. » et « exprimer et reconnaître les émotions »
- Pour l'enseignement moral et civique : « Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments »

Ainsi, durant le cycle 3, les élèves vont pouvoir travailler différentes compétences émotionnelles du

versant intrapersonnel et interpersonnel :

- L'identification
- L'expression
- La régulation

Les cinq compétences émotionnelles de base¹¹

	Versant intrapersonnel (soi)	Versant interpersonnel (autrui)
<i>Les personnes ayant des compétences émotionnelles élevées...</i>		
IDENTIFICATION	<i>... sont capables d'identifier leurs émotions</i>	<i>... sont capables d'identifier les émotions d'autrui</i>
COMPRÉHENSION	<i>... comprennent les causes et conséquences de leurs émotions</i>	<i>... comprennent les causes et conséquences des émotions d'autrui</i>
EXPRESSION	<i>... sont capables d'exprimer leurs émotions, et de le faire de manière socialement acceptable</i>	<i>... permettent aux autres d'exprimer leurs émotions</i>
RÉGULATION	<i>... sont capables de gérer leur stress et leurs émotions (lorsque celles-ci sont inadaptées au contexte)</i>	<i>... sont capables de gérer les émotions et le stress d'autrui</i>
UTILISATION	<i>... utilisent leurs émotions pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>	<i>... utilisent les émotions des autres pour accroître leur efficacité (au niveau de la réflexion, des décisions, des actions)</i>

Tableau 4 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 3

1.4 La régulation émotionnelle

Les émotions, positives ou négatives, ne sont pas toujours voulues ou encore émises par les individus. Chaque personne possède ses propres stratégies qui ont pour but d'apaiser ou réduire les émotions qui les saisissent. C'est ici que la régulation émotionnelle prend tout son sens. En effet, cette régulation englobe les processus que les individus utilisent pour influencer les émotions qu'ils ressentent et expriment (Gross, 1998). Les émotions participent aux changements d'états physiologiques ou mentaux des individus. À travers les émotions, les individus effectuent des compromis entre l'intime et le social afin d'accommoder ses conduites aux sollicitations de son environnement. De nombreuses raisons vont pousser les individus à réguler leurs émotions. Par exemple, le bonheur et le plaisir sont des états de bien-être recherchés par chaque individu ce qui peut les motiver à réguler leurs émotions. Néanmoins, il ne suffit pas d'éviter des émotions négatives pour ressentir du bonheur. En effet, les émotions, que les gens désirent éprouver, sont déterminées par les conséquences négatives que les émotions peuvent avoir sur les autres et sur les

relations que les individus entretiennent. Nous régulons donc nos émotions afin de se protéger, protéger les sentiments des autres et protéger nos relations avec les autres. C'est pour cela que l'individu va chercher à contrôler ses émotions et à s'adapter aux normes sociales en exprimant uniquement des émotions désirables et en évitant celles considérées inappropriées. C'est ici que les normes émotionnelles rentrent en compte puisqu'elles vont désigner quelle émotion éprouvée ou exprimée, par qui, comment, en fonction de la culture et des situations (Krauth-Gruber, 2009).

La régulation émotionnelle englobe des stratégies qui ont pour but d'influencer les émotions d'un individu, comment il les ressent et à quel moment il les exprime (Gross, 1998). Les stratégies de régulation se distinguent selon de multiples critères. Gross distingue cinq catégories de stratégies (Gross et al. 1998 ; Gross et Thompson, 2007 ; Delelis et al. 2011) :

- La sélection de la situation : il s'agit, pour l'individu, de sélectionner la situation à laquelle il va faire face ;
- La modification de la situation : il s'agit d'une modification, par l'individu, de la situation afin de modifier son impact émotionnel ;
- Le déploiement de l'attention : il s'agit de sélectionner quel aspect de la situation l'individu va porter son attention ;
- La réévaluation cognitive : il s'agit, pour l'individu, de sélectionner la signification qu'il donne à la situation parce que celle-ci peut modifier sa réaction émotionnelle ;
- La modulation de la réponse : cette stratégie se traduit par la manière d'influencer la réponse émotionnelle qui est en train de se produire.

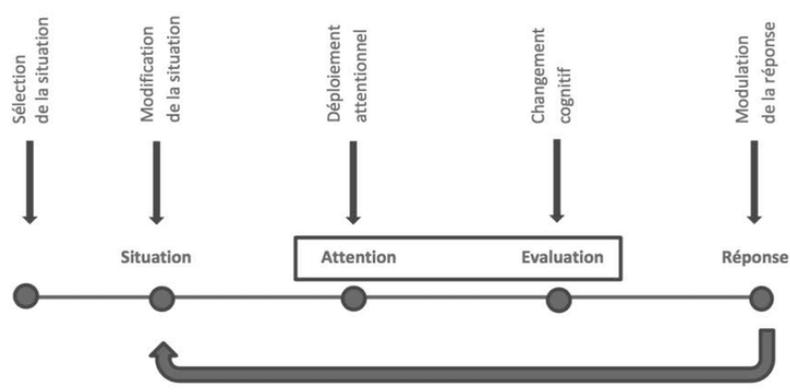


Figure 1 : Modèle des processus de régulation émotionnelle (Gross et Thompson, 2007)

La classification de Gross a été un tournant dans les recherches sur la régulation émotionnelle. Néanmoins, d'autres auteurs ont joué un rôle important avec la création de modèles alternatifs. Koole (2009) va proposer une classification des stratégies selon deux critères : le système

générateur de l'émotion et la fonction psychologique qui est remplie par la régulation des émotions. Trois fonctions vont être relevées (Koole, 2009) :

- « need-oriented » : Objectif de satisfaire des besoins hédoniques.
- « goal-oriented » : Vise à l'accomplissement d'un but instantané.
- « person-oriented » : Concerne le fonctionnement général de l'individu.

Koole et Gross se rejoignent sur la suppression expressive et le « reappraisal » (Koole, 2009 ; Gross et Thompson, 2007) mais aussi sur plusieurs concepts résultant de la psychologie sociale ou affective. C'est pour cela que la recherche s'est attardée sur deux stratégies proposées par Gross : la suppression expressive, qui représente la catégorie de la modulation de la réponse, et le « reappraisal » qui désigne la catégorie du changement cognitif (voir figure 1). La suppression expressive représente le fait de supprimer la réponse émotionnelle comportementale qui arrive plus tard dans le processus de régulation émotionnelle (Gross et Thompson, 2007).

Les émotions représentent des processus actifs influencés par l'évaluation de la situation et son rapport à sa signification pour les individus. C'est cette évaluation qui va provoquer des réponses physiologiques, expressives et comportementales (Scherer 2005, Niedenthal et al. 2008). La régulation émotionnelle peut donc rentrer en compte à différents moments. En effet, elle peut intervenir soit au moment où la personne est exposée à une situation émotionnelle (antécédent) soit au moment où la personne réagit à cette situation émotionnelle (réponses émotionnelles).

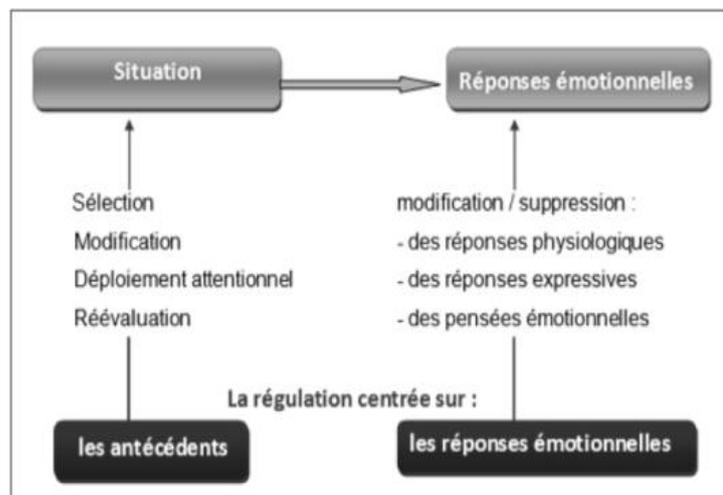


Figure 2 : Modèle processuel de la régulation émotionnelle (Gross, 1999, 2007)

La régulation émotionnelle axée sur les antécédents :

Ce type de régulation est une technique préventive qui apparaît au début du processus. Cette technique concerne les 4 premières catégories de stratégies émotionnelles que nous avons développées précédemment :

- La sélection de la situation
- La modification de la situation

- Le déploiement de l'attention
- La réévaluation cognitive

En effet, ces stratégies sont possibles avant que l'émotion elle-même soit totalement activée. Ces stratégies vont modifier l'impact émotionnel d'une situation et l'individu va pouvoir éviter des situations qui vont probablement lui faire ressentir des émotions déplaisantes. Il est possible de prévenir des émotions négatives en interprétant une situation (la sélection de la situation, la modification de la situation ou le déploiement de l'attention) ou en réévaluant les stimuli émotionnels (la réévaluation cognitive) de manière à modifier leur signification émotionnelle (Gross, 2001).

La régulation émotionnelle axée sur les réponses émotionnelles :

Concernant cette régulation émotionnelle, elle apparaît plus tard dans le processus émotionnel et concerne la dernière stratégie possible : celle de la modulation de la réponse (voir figure 1). En effet, cette stratégie intervient une fois que l'individu a élaboré une signification émotionnelle à la situation. Elle consiste à modifier les réponses émotionnelles du ressenti physiologique. L'individu va devoir essayer de supprimer ou de focaliser son attention sur les pensées qui accompagnent les émotions afin de réguler son ressenti émotionnel (Gross, 2001). L'individu se concentre sur les pensées, sentiments et souvenirs qui apparaissent lors d'un événement émotionnel. On va alors parler de rumination mentale qui va permettre de mieux comprendre, à long terme, leur impact désagréable mais aussi de le réduire. Néanmoins, les recherches sur la rumination mentale ont été effectuées sur des états dépressifs. Elle aggravait les symptômes dépressifs et elle se manifestait de manière intrusive à l'encontre de la volonté de la personne (Nolen-Hoeksema et Morrow, 1993). Afin de réduire ses émotions négatives, il est possible également de supprimer de notre esprit les pensées qui incluent des éléments négatifs (douloureux, désagréables...). Néanmoins, cette technique peut augmenter la fréquence où ces pensées reviennent à l'esprit (Wegner, 1994).

La régulation émotionnelle chez les enfants :

Lors de la première année de vie d'un bébé, il dispose uniquement de quelques mécanismes (stimulation tactile et détournement de regard) afin de réduire les états émotionnels négatifs. Ces mécanismes sont néanmoins dépendants des adultes. Les enfants vont développer leur répertoire langagier, leurs capacités de penser et de parler de leurs émotions. L'école va jouer un rôle fondamental dans ce développement. La scolarité va également aider au développement des habiletés cognitives, du contrôle attentionnel et, par conséquent, des capacités des enfants à réguler leurs émotions. À la pré-adolescence, ils seront en capacité d'effectuer des techniques de régulation émotionnelle plus élaborée comme la résolution de problèmes, la distraction ou la recherche de soutien. À l'école, les enfants vont faire face à des émotions intenses où ils vont devoir les identifier et les comprendre afin de favoriser au mieux leurs apprentissages et de maintenir des relations

positives avec l'enseignant et les autres élèves. Ainsi, devenir émotionnellement compétent devient une mission fondamentale de l'école (Gay, Gentaz et Richard, 2021).

1.5 La méditation

1.5.1 La pleine conscience

La méditation est une pratique venue d'Asie qui séduit de plus en plus les occidentaux par les nombreux bienfaits sur la santé. Mais qu'est-ce que la méditation ? Les premières traces archéologiques de la méditation remontent à plus de 2000 ans avant J-C, dans la vallée de l'Indus. Durant le VI^e et V^e siècles avant J-C, Siddharta Gautama, fondateur d'une communauté de moines, va développer des pratiques de méditation. La méditation est une discipline réservée aux moines dans un premier temps car elle requiert une pratique intensive. D'après Eric Rommeluère (2015), enseignant bouddhiste, c'est au XIX^{ème} siècle qu'on assiste à une sorte de démocratisation du bouddhisme à travers les pays orientaux. Les pratiques de méditation s'adaptent et tous peuvent pratiquer. La diffusion de la méditation en Occident n'est que très récente et se développe depuis seulement une vingtaine d'années. La méditation est, avant tout, un entraînement : « Il s'agit de reconnaître et d'entrer en relation avec ce qui est là : l'expérience que nous vivons, instant après instant. » (Petitmengin, 2013, p.208). En d'autres termes, la méditation permet de se recentrer sur soi, de prendre conscience du moment présent et en particulier de ce qui se passe dans notre esprit. Il existe de nombreuses formes et techniques de méditation mais, dans le cadre de ce mémoire, nous allons principalement nous intéresser à la « pleine conscience » qui trouve ses origines dans des pratiques spirituelles bouddhistes. Kabat-Zinn propose la définition suivante de la pleine conscience : « the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment » (Kabat-Zinn, 2003, p.145). Plusieurs chercheurs ont traduit cette définition en français : « un état de conscience qui résulte du fait de porter son attention intentionnellement, au moment présent, sans jugement sur l'expérience qui se déploie moment après moment » (Trousselard et al., 2014, p.476). La pleine conscience permet donc d'atteindre cet état de conscience défini précédemment. La plupart des chercheurs utilisent des définitions similaires à celle de Kabat-Zinn. Toutefois, il est important de souligner qu'il existe un manque de consensus autour de la définition et de la conception de la pleine conscience chez les scientifiques (Bishop et al., 2004). Dans le cadre de ce mémoire, nous utiliserons la définition établie par Kabat-Zinn. Le but de la pleine conscience est de travailler l'attention des individus pour l'orienter vers soi. Cette pratique se caractérise par l'acceptation et le non-jugement de tout ce qui peut se passer lorsque cette attention est orientée vers soi. En redirigeant cette attention vers soi, son expérience, ses émotions, ses pensées, les individus peuvent obtenir un aperçu de ce qui se passe à l'intérieur d'eux, des mécanismes de leurs esprits et de leurs

réponses face à différentes situations (Shankland et Rosset, 2017). Cela permet également d'envisager les émotions comme un phénomène mental sur lequel on peut agir. L'utilisation de la pleine conscience dans ce but-là s'est particulièrement développée ces dernières années grâce aux travaux de Kabat-Zinn, pionnier sur le sujet (Shankland et Rosset, 2017). Il a été le premier à développer le programme MBSR (Mindfulness-Based Stress Reduction) qui utilise la pleine conscience dans une perspective curative. Ce programme s'adressait à des personnes souffrant de problèmes de santé chronique. L'hypothèse de cette démarche était d'utiliser un éventail de démarche, dont la pleine conscience, afin d'atténuer les douleurs des personnes malades. Ce programme est composé de 8 à 10 séances d'exercices méditatifs d'une durée de 120 à 150 minutes. Chaque séance démarre par un exercice de pleine conscience. C'est la mise en place de ce programme MBSR qui a lancé les recherches futures sur les effets de la pleine conscience sur le cerveau et les individus.

1.5.2 Les programmes de méditation à l'école

À la suite du programme MBSR, les scientifiques ont commencé à développer plusieurs programmes différents à destination des adultes, des adolescents, des enfants... Dans le cadre de l'école, de nombreux chercheurs se sont intéressés aux effets de la méditation sur les élèves par l'utilisation de ces différents programmes. Le programme « MindUp » a fait l'objet d'une étude par Schonert-Reichl et al., (2015). Le programme Mind-Up vise à développer plusieurs compétences : l'autorégulation (prendre conscience de certains sens comme le goût, l'odorat) et les compétences socio-émotionnelle (comme la capacité d'empathie). Le programme pousse les élèves à s'engager dans une communauté, prendre des décisions et des responsabilités. Le programme propose également des activités où l'élève va pouvoir en apprendre davantage sur le fonctionnement de son cerveau, sur les processus de pensées et l'impact de leurs ressentis. Par exemple, les élèves vont pouvoir comprendre qu'ils ont besoin de temps dans leurs apprentissages et que l'erreur fait apprendre. Le programme consiste en 12 leçons, une fois par semaine, qui dure entre 40 et 50 minutes. À cela s'ajoutent des séances de pleine conscience, qui se concentre sur la respiration et l'écoute attentive durant 3 minutes, 3 fois par jour. Les résultats de cette étude ont montré une amélioration sur les capacités attentionnelles des élèves associés à une meilleure concentration. Les élèves font également preuve d'une meilleure autorégulation, ce qui permet de faciliter la résolution des problèmes et la gestion du stress. D'après cette étude, une formation sur l'attention combinée à des opportunités de pratiquer l'empathie permet d'améliorer les compétences cognitives, sociales et émotionnelles ainsi que d'améliorer le bien-être des élèves en classe. L'étude montre également que les élèves ont tendance à obtenir de meilleures performances en mathématiques. Cette recherche vient compléter les précédentes en mettant en évidence les effets de la méditation sur les élèves.

Un second programme a été développé, « Learning to Breathe ». Une étude (Metz et al., 2013) s'est intéressée en particulier à la mise en place de ce programme aux Etats-Unis. « Learning to breathe » est un programme de pleine conscience conçu pour faciliter le développement de la régulation émotionnelle et les capacités d'attention des élèves. L'objectif de ce programme doit permettre d'aider les élèves à comprendre leurs pensées, leurs sentiments et recevoir des outils pour mieux gérer leurs émotions. Ce programme inclut six thématiques :

- La conscience corporelle ;
- Comprendre et travailler les pensées ;
- Comprendre et travailler les sentiments ;
- Intégrer la conscience des pensées, des sentiments et des sensations corporelles ;
- Réduire les jugements préjudiciables ;
- Intégrer la pleine conscience dans sa vie quotidienne.

Les résultats de l'étude supportent l'hypothèse de départ concernant la capacité du programme à avoir un effet positif sur la régulation émotionnelle, l'efficacité de l'autorégulation et le niveau de stress. Les élèves concernés par le programme, ont signalé des réductions faibles mais suffisamment significatives pour être pris en compte. Ces réductions concernent les difficultés de la régulation émotionnelle. Ce deuxième programme confirme l'impact de la méditation sur les émotions des élèves. D'autres programmes ont vu le jour tel que : « Wellness works in school », « Little flower yoga », « Mindfulness Language » en Israël, « Alice project » en Inde, ou encore « Mindful schools » aux Etats-Unis. Typiquement, ces programmes incluent des exercices de méditation pour prendre conscience de sa respiration, ses sensations, ses émotions, ses pensées et devenir observateurs des stimuli de son environnement. Les résultats de ces programmes sont similaires aux programmes tels que « MindUp » et « Learning to breathe ». Ces différents programmes nous permettent de mieux comprendre la place qui est accordée à la méditation en classe à l'étranger et nous laisse apercevoir les effets de la méditation sur les émotions. En revanche, nous avons trouvé très peu de programmes similaires en France ou d'étude sur la méditation en classe en France. C'est pourquoi nous avons choisi d'orienter notre étude sur la méditation en classe en France.

1.5.3 La régulation émotionnelle

1.5.3.1 Stratégie de régulation émotionnelle

Comme nous l'avons vu précédemment, Gross a mis en évidence une classification des stratégies de régulation émotionnelle qui peut convenir en milieu scolaire. Ces stratégies vont permettre de gérer des réponses physiologiques et/ou comportementales face à une émotion. Par exemple, les exercices de respiration constituent une stratégie de régulation des réponses physiologiques à une certaine émotion. Une respiration contrôlée et lente va influencer un état de

relaxation chez l'enfant. La pleine conscience intègre dans son processus ce type d'exercice de respiration. Par le biais de ses exercices participant à une stratégie de régulation émotionnelle accès sur les réponses physiologiques, on peut en déduire que la pleine conscience peut avoir un impact sur la régulation émotionnelle des élèves.

En lien avec ces stratégies de régulation émotionnelles, Bondolfi (2011) indique, à son tour, que la pleine conscience serait une stratégie de régulation émotionnelle à part entière. La pleine conscience permet de considérer les événements comme des phénomènes mentaux, des interprétations de la situation et non plus seulement des faits immuables. La pleine conscience permet de prendre de la distance vis-à-vis de la situation, laisser les événements « aller et venir » (Bondolfi, 2011, p.169) puis faire un choix éclairé sur les changements a opéré. Bondolfi considère la pleine conscience comme une forme de réévaluation cognitive mais « au niveau du processus plutôt que du contenu » (Bondolfi, 2011, p.169). Il explique ce choix en indiquant que la réévaluation cognitive induit un changement dans la manière dont on perçoit la situation et la réponse émotionnelle tandis que la pleine conscience agit plutôt sur notre manière d'envisager les émotions. La pleine conscience utilise donc une forme de réévaluation cognitive parmi les stratégies de régulation émotionnelle.

1.5.3.2 Réguler les émotions par la méditation

Plusieurs études ont mis en évidence l'hypothèse que la pleine conscience permet de faciliter la régulation émotionnelle. Crescentini et al., (2016) ont mené une recherche en Italie sur 31 élèves de deuxième année d'école primaire (l'équivalent du CE1 en France). Leur recherche porte sur la méditation de pleine conscience. Les résultats de cette étude ont montré que la pratique de méditation peut améliorer les capacités cognitives, émotionnelles et sociales des élèves. Les chercheurs indiquent également que leur résultat peut permettre, indirectement, de supporter l'idée que la méditation facilite la prise de conscience et la régulation de ses propres émotions. En effet, la méditation permet de développer son attention à soi et à ce qui nous entoure. Ainsi, en développant l'attention des élèves, il est possible, indirectement, de rendre les élèves plus attentifs à leurs émotions et diminuer les impacts négatifs des émotions. Toutefois, dans cette étude, ce n'est pas la régulation émotionnelle qui était mesurée mais l'attention des élèves et les chercheurs ont effectué une déduction du rôle de l'attention sur la régulation émotionnelle.

Jimenez, Niles et Park (2010) ont récemment suggéré que la méditation pourrait favoriser la régulation émotionnelle dans le sens où la pleine conscience permet de prendre conscience de ce qui se passe en nous et prendre conscience de nos émotions. Cette prise de conscience permet de reconnaître précisément l'émotion qui survient, d'engager une réponse face à cette émotion en utilisant des stratégies de régulation émotionnelle. L'acceptation et le non-jugement, qui caractérise la pleine conscience, viennent favoriser d'autant plus l'acceptation de ces émotions qui surviennent

et facilite sa régulation. Jimenez, Niles et Park (2010) ajoutent également que la pleine conscience a un effet sur l'humeur en favorisant l'acceptation de son état émotionnelle et l'autorégulation en favorisant l'acceptation de soi.

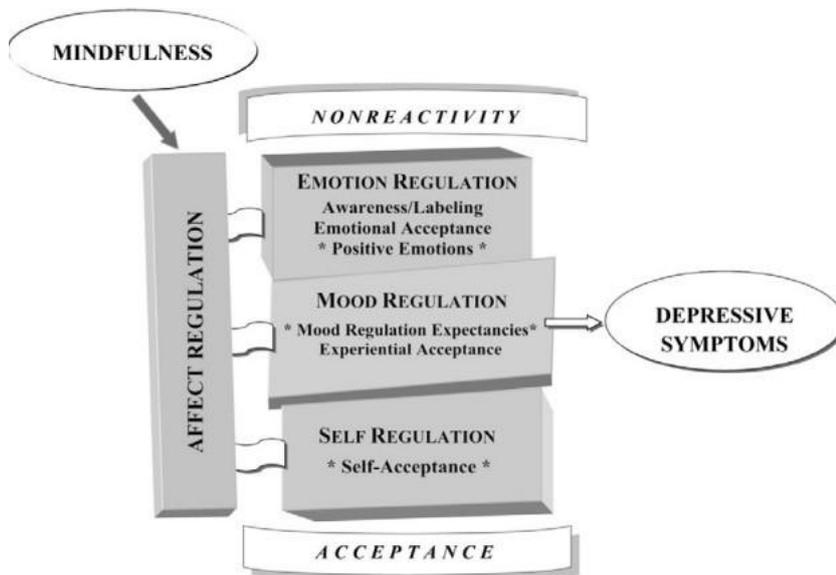


Figure 3 : Modèle de Jimenez, Niles et Park (2010)

Pour notre étude, c'est la régulation émotionnelle qui nous intéresse en particulier mais à travers les travaux de Jimenez, Niles et Park (2010), on peut voir que la pleine conscience a des effets sur de nombreux éléments en lien avec les émotions.

Heeren et Philippot (2010) font l'hypothèse, à partir d'observations lors d'une étude sur la méditation, que la pleine conscience modifie la capacité d'attention des individus et ces changements mèneraient à une modification dans le traitement de l'information émotionnelle. Ce changement mènerait, par la suite, à une meilleure régulation émotionnelle. Nous pouvons transposer cette hypothèse par le schéma suivant :

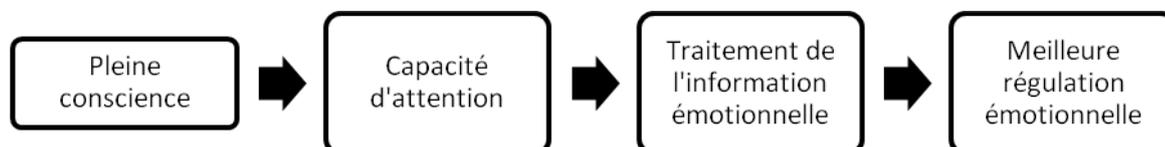


Figure 4 : L'hypothèse d'Heeren et Philippot sur l'impact de la pleine conscience

Cette hypothèse n'a pas été confirmée et les deux chercheurs invitent les futures recherches à valider cette théorie. Hill et Updegraff (2012) émettent également l'hypothèse que la pratique de la pleine conscience peut améliorer la capacité à réguler ses émotions en influençant la prise de conscience des personnes sur leurs expériences émotionnelles. Leurs études cherchent à explorer la relation entre la pleine conscience, la « différenciation des émotions », la « labilité des émotions » et la « dérégulation des émotions ». Dans cette étude, ce sont donc en réalité les différents aspects des processus émotionnels qui sont étudiés et qui leur a permis, par déduction, de déclarer que la

régulation émotionnelle est possible à travers la pleine conscience.

1.5.4 L'impact sur le cerveau

À partir des différentes recherches citées précédemment, nous observons que la plupart des hypothèses scientifiques évoquées, mettent en lien méditation et régulation émotionnelle. Afin de compléter l'état de l'art, nous souhaitons faire un point sur l'impact de la méditation sur le cerveau afin d'expliquer pourquoi cette étude nous semble indispensable. L'étude présentée ici montre l'impact de la méditation sur le fonctionnement du cerveau qui gère, par exemple, la régulation émotionnelle. Cette étude menée par plusieurs chercheurs (Hözel et al., 2011) montre que la méditation modifie le fonctionnement et la structure du cerveau. En effet, les chercheurs ont observé une augmentation de la concentration de matière grise dans plusieurs régions du cerveau comme l'hippocampe gauche. L'hippocampe joue un rôle très important dans le processus de la mémoire. Les chercheurs de cette étude ajoutent également que l'hippocampe peut avoir un rôle dans la régulation des émotions. Ils émettent donc l'hypothèse que des changements dans l'hippocampe (tel que l'augmentation de la concentration de matière grise) peuvent améliorer la capacité des individus à réguler leurs émotions. Une seconde recherche (Lazar et al., 2005) indique que le cerveau a une certaine plasticité ; il a la capacité de se modifier lors des processus d'apprentissage par exemple. Leurs résultats montrent qu'une pratique régulière de méditation peut être associée à des effets sur cette plasticité cérébrale et des changements structurels dans certaines zones du cerveau importantes pour le traitement des informations sensorielles, cognitives et émotionnelles. Ces deux recherches confirment un impact de la méditation sur le cerveau humain. La littérature scientifique nous permet donc de confirmer qu'il existe bien un lien entre méditation et régulation émotionnelle. Cependant ce lien reste encore peu exploré et très peu d'études se consacrent exclusivement à mesurer la régulation émotionnelle après une séance de méditation. Bien souvent les recherches, qui incluent la pleine conscience, découvrent un lien avec la régulation émotionnelle sans mettre en place un objectif précis de l'étude dédié à cette mesure de la régulation émotionnelle. Notre étude va donc tenter de confirmer ce lien en cherchant à mesurer exclusivement la régulation émotionnelle des élèves.

1.6 La méditation par attention focalisée

Dans le cadre de notre mémoire, nous avons décidé de procéder à une comparaison entre les séances de pleine conscience pratiquées en classe et un enseignement plus scolaire qui pourrait permettre aux élèves d'atteindre ce même état de relaxation. Ainsi, cela pourrait nous permettre de démontrer que, même sans pleine conscience, il est possible de pratiquer une forme de relaxation en classe. Nous nous sommes alors tournés vers la méditation par attention focalisée sur le dessin. La méditation par attention focalisée consiste, pour les individus qui la pratique, à porter

« volontairement et de manière soutenue leur focus attentionnel sur un seul objet » (Sperduti et al, 2017, p.206). En d'autres termes, les individus vont porter entièrement leur attention sur un objet, ce qui devrait déclencher un état de relaxation. Ce type de méditation vient développer l'attention des individus et réduit leur capacité de distraction. Cette forme de méditation est différente de la pleine conscience puisque cette dernière va plutôt être basée sur un type de méditation par attention ouverte. La pratique par attention ouverte correspond à porter son attention sur son expérience du moment présent, sans jugement et sans focalisation sur un élément particulier (Sperduti et al, 2017). L'individu laisse ses pensées défilées librement. Ces deux types de méditation sont donc différents et n'impliquent pas les mêmes charges pour l'enseignant qui décide d'appliquer une forme de méditation en classe. La méditation par attention focalisée va davantage permettre, par exemple, de travailler des compétences scolaires et implique moins de préparation qu'une méditation par attention ouverte. La pleine conscience qui fait partie de ces méditations par attention ouverte, est beaucoup plus complexe à mettre en place puisqu'il s'agit de s'investir dans les séances de pleine conscience afin d'enrôler efficacement les élèves et d'obtenir de véritables résultats. Toutefois, pour mettre en place cette forme de méditation par attention focalisée et effectuer une comparaison avec la pleine conscience, il nous a fallu choisir une activité qui puisse permettre aux élèves de focaliser leur attention sur un objet à créer. Afin de déterminer ce type d'activité, nous nous sommes intéressés à l'art-thérapie. D'après la fédération française des arts-thérapeutes, l'art thérapie est : « une pratique de soin fondée sur l'utilisation thérapeutique du processus de création artistique » (Lecourt et Lubart, p.23, 2017). Il s'agit d'une technique de thérapie pour permettre aux individus d'utiliser la création artistique au service de leur guérison. L'objectif de l'art thérapie est de créer un environnement propice à la liberté créative des individus pour qu'ils puissent s'exprimer librement (Lecourt et Lubart, 2017). En effet, la pratique de l'art-thérapie va offrir un espace de liberté d'expression aux individus et sa valorisation par l'autre va encourager l'individu dans cette démarche d'expression. Chong (2015) indique que le processus de création artistique peut permettre l'expression et rejoint la pensée de Lecourt et Lubart (2017) dans l'utilité de l'art-thérapie. Chong (2015) ajoute que l'émotion, sous-jacente à ces travaux artistiques, va prendre la forme d'un art visible et tangible qui peut servir de matériau de réflexion. L'objet créé durant la séance d'art-thérapie permet de refléter l'état intérieur de l'individu. Ainsi, l'individu qui élabore une création artistique exprime ce qui se passe à l'intérieur de lui, de la même manière où, durant une séance de méditation, il va laisser ses pensées s'exprimaient librement. Nous élaborons alors l'hypothèse que l'art-thérapie peut avoir un impact sur la régulation émotionnelle au même titre que la méditation. Laury Rappaport (2010) a développé une méthode axée sur l'art thérapie (« Focused-oriented art therapy »). Cette méthode présente plusieurs étapes intégrant l'art-thérapie et l'auteur indique que cette méthode peut avoir des bénéfices sur l'anxiété et la régulation émotionnelle. Une recherche a

également été menée par Kim, Kim et Ki (2014) visant à étudier les effets de l'art-thérapie de groupe, y compris la méditation, sur le bien-être des adolescents. L'étude s'organise en trois groupes : le premier groupe expérimente l'art-thérapie combinée à la méditation tandis que le deuxième groupe expérimente seulement l'art-thérapie. Le troisième groupe est un « groupe-contrôle ». Les résultats de cette étude ont montré des effets plus efficaces, dans les deux premiers groupes que le groupe contrôle, attribués en grande partie aux effets de l'art-thérapie. Les chercheurs ont effectivement observé une amélioration dans le bien-être des adolescents expérimentant l'art-thérapie. Ils mettent également en corrélation leurs résultats avec la recherche de Lee (2011) qui soutient que plus la sensation de bien-être est élevée, plus les individus vont correctement identifier leurs émotions, les exprimer et les contrôler. Cela peut également permettre de mieux contrôler efficacement les ressentis des autres et de pouvoir partager ses émotions avec les autres. Nous pouvons donc faire un lien entre l'art-thérapie et les compétences émotionnelles. L'art-thérapie pourrait être un vecteur dans le développement des compétences émotionnelles d'un individu. L'art thérapie a été développé comme une thérapie pour des individus ayant besoin de soins. Dans le cadre de ce mémoire et de nos classes, nous ne nous servons pas d'art-thérapie tel qu'il a été conçu mais nous nous en sommes inspirés afin de créer une activité qui puisse tendre vers un état de relaxation et de réflexion tel que l'art-thérapie peut le faire. Nous avons choisi d'utiliser le dessin libre où les élèves pourront pratiquer le dessin sans contraintes ou consignes précises. L'hypothèse serait que l'utilisation du dessin libre va permettre aux élèves d'atteindre une forme de méditation par attention focalisée et un état de relaxation similaire à celui rencontré en pleine conscience.

2. Formulation de la problématique et hypothèses

2.1 Enjeux de cette recherche

À travers ce cadre théorique, nous avons pu constater les nombreux bienfaits de développer les compétences émotionnelles chez les enfants, en particulier la compétence qui permet aux enfants de réguler leurs émotions face à diverses situations. En revanche, notre travail nous a permis de déterminer qu'il existe peu de recherche sur la régulation émotionnelle et sa mesure dans le contexte scolaire. Bien souvent, dans les études scientifiques, les chercheurs observent des effets sur la régulation émotionnelle et en déduisent un lien avec la méditation sans jamais mesurer spécifiquement la régulation émotionnelle dans le contexte scolaire. Compte tenu de ces différents constats et du contexte scolaire dans lequel cette étude s'intègre, il nous a semblé intéressant de travailler spécifiquement, la régulation émotionnelle chez nos élèves.

Nous nous sommes alors interrogés sur le rôle de la méditation dans la régulation émotionnelle en émettant l'hypothèse que la méditation pouvait améliorer la régulation émotionnelle des élèves en

contexte scolaire. L'état de l'art nous a permis de constater que la pleine conscience pouvait faire partie des outils mis en place pour les enfants afin de développer cette régulation émotionnelle. Nos recherches se sont donc portées sur cette forme particulière de méditation qu'est la pleine conscience. La pleine conscience permet, en particulier, d'établir chez les enfants un équilibre émotionnel qui leur sera bénéfique plus tard, face aux différentes situations auxquelles ils peuvent faire face au cours de leur vie. Nous nous sommes également intéressées aux bienfaits de la méditation par attention focalisée sur le dessin afin de proposer une réponse différente à la pratique de temps de relaxation en classe. C'est ainsi que nos différentes recherches et questionnement professionnel, nous ont amenées à nous poser la problématique suivante :

Dans quelle mesure la méditation permet-elle aux élèves de réguler leurs émotions ?

2.2 Les hypothèses

Afin d'élaborer une réponse à notre problématique, nous avons formulé plusieurs hypothèses que nous chercherons à démontrer. Ces hypothèses ont été élaborées à partir du cadre théorique et du fonctionnement de notre échelle d'évaluation de la régulation émotionnelle (échelle SAM). Le fonctionnement de cette échelle est expliqué dans la partie suivante.

Hypothèse n°1 : La pleine conscience permet de réguler les émotions des élèves.

L'état de l'art semble indiquer que la pleine conscience a un impact sur la régulation émotionnelle. Nous allons donc chercher à déterminer si la pratique de la pleine conscience en classe va déclencher chez les élèves une régulation émotionnelle.

Hypothèse n°2 : Le dessin libre permet aux élèves de réguler leurs émotions en atteignant un état de relaxation similaire à la pleine conscience.

3. Méthodologie

3.1 Matériel

3.1.1 Le programme de pleine conscience

Les séances de méditation proposées aux élèves reposent sur le livre, *Calme et attentif comme une grenouille* d'Eline Snel ainsi que le CD fourni avec le livre. Eline Snel est une thérapeute qui a mis en place une méthode de méditation, pour les enfants, basée sur la pleine conscience. Elle a créé, par la suite, l'Académie pour l'enseignement de la pleine conscience aux Pays-Bas où elle assure des formations pour les instituteurs, psychologues, parents et enfants. Les bienfaits de cette méthode sont tellement reconnus que le Ministère de l'Education du Pays-Bas a décidé d'offrir une formation dans son académie à tous les enseignants qui en font la demande. Sa méthode de pleine conscience est détaillée dans son livre, *Calme et attentif comme une grenouille*, accompagné de son CD où les exercices de méditation sont proposés par un instructeur avec une voix apaisante. Ce livre a permis de déployer sa méthode à travers le monde. Son académie est devenue une académie

internationale où les formations sont offertes partout dans le monde. Les bienfaits ont été largement reconnus par les professionnels. De nombreux chercheurs ont également présenté le programme de Snel parmi les activités qu'il est intéressant de pratiquer en classe (Ager, Albrecht et Cohen, 2015 ; Waters, 2016) ou ont mis en place des recherches sur ce programme (Lo et al. 2020 ; Nadler et al. 2017). Le livre vient confirmer l'utilité de la pleine conscience auprès des enfants, répond aux questions des parents et des enseignants qui souhaitent mettre en place cette méthode, apporte quelques réponses intéressantes sur la manière de gérer les émotions désagréables ou encore propose des conseils supplémentaires afin de compléter les audios du CD. Les différentes pistes du CD organisent 15 séances :

- Calme comme une grenouille
- La petite grenouille
- Attention à la respiration. Diriger et déplacer l'attention
- Suivre la respiration dans un endroit tout doux
- La petite lumière de ton attention. Suivre et déplacer son attention
- L'exercice du spaghetti.
- Voyager à travers ton corps : un petit scan corporel
- Le bouton « pause ». Exercice pour éviter de réagir impulsivement.
- Premiers secours en cas de sensations désagréables.
- Un refuge où l'on se sent en sécurité
- La fabrique des ruminations. Gérer les pensées qui tourbillonnent.
- Un petit remontant : quand les choses ne vont pas bien.
- Le secret de la chambre du cœur. Exercice de gentillesse.
- L'oiseau de paradis. Apprendre le bonheur.
- Dors bien.

Certaines de ces pistes audios ne sont pas adaptées à nos participants en raison de leur âge. En effet, Eline Snel a indiqué dans son livre, l'âge requis pour certains exercices dans les différentes pistes audios. Ainsi, nous avons privilégié certaines pistes audios adaptées aux âges de nos participants, entre 5 et 9 ans pour nos 6 semaines d'expérience. Nous avons choisi de suivre le déroulé des pistes audios proposées dans le livre en tenant compte des impératifs liés à l'âge :

- 2. La petite grenouille (5-10 ans) : exercice de respiration
- 4. Suivre la respiration dans un endroit tout doux (5 à 10 ans) : exercice de respiration
- 5. La petite lumière de ton attention. Suivre et déplacer son attention (tous âges) : exercice d'attention
- 6. L'exercice du spaghetti (5 à 12 ans) : exercice de relaxation

- 7. Voyage à travers ton corps : un petit scan corporel (tous âges) : exercice de relaxation et d'attention
- 10. Un refuge où l'on se sent en sécurité (tous âges) : exercice de visualisation

Ces pistes audios seront diffusées aux élèves à l'aide d'un ordinateur et de ces haut-parleurs pour la classe de CE2 et une enceinte pour la classe de GS.

L'efficacité des exercices de respiration :

La respiration est le centre de toutes les pratiques de bien-être. En modifiant le rythme et l'amplitude de la respiration, nous pouvons agir sur notre état émotionnel. De nombreux objectifs sont atteints lors d'exercices de respiration comme par exemple permettre la détente musculaire afin de favoriser le bien-être et la concentration ou encore permettre le contrôle de la respiration pour une action positive sur les émotions. De plus, il arrive souvent que les enfants soient mentalement et/ou physiquement limités par leur souffle. Proposer des exercices de respiration va donc les amener à se reposer, souffler et à récupérer de l'énergie mentale et physique.

L'efficacité des exercices de relaxation :

La relaxation représente le relâchement conscient des tensions nerveuses et musculaires dans le but de provoquer une détente et une décontraction physiques et mentales. Elle va permettre aux enfants de faire face à la nervosité, l'agressivité et réduire le stress. Elle favorise la fixation des connaissances. À travers la relaxation, les enfants peuvent mieux se connaître, retrouver son calme, fixer son attention et assouplir son corps. De plus, elle va permettre à l'enfant de gérer son comportement agité et de canaliser son énergie. Une meilleure maîtrise et connaissance de soi vont contribuer à un meilleur fonctionnement du groupe en classe.

L'efficacité des exercices de visualisation :

La visualisation consiste à faire appel à des images mentales afin de développer la concentration, la mémorisation, la relaxation ainsi que la créativité. Elle consiste à se relaxer grâce à l'imagerie mentale. L'enfant va travailler son sens de l'imagination, favoriser son inventivité et sa créativité. À travers son développement de l'imaginaire et des représentations sensorielles, la visualisation va offrir un moment de détente et de rêve à l'enfant. Elle va aider l'intégration des éléments nouveaux à mémoriser et augmenter la motivation de l'élève.

L'efficacité des exercices en lien avec la pleine conscience :

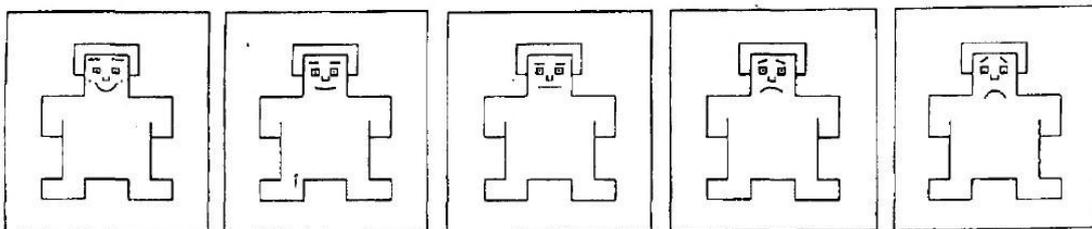
Ces différents exercices, que nous propose Snel, constituent une porte d'entrée vers l'état de pleine conscience pour les élèves. En effet, les exercices de respiration par exemple vont permettre aux élèves de concentrer toute leur attention sur leur respiration et d'apprendre à la contrôler. Le contrôle de sa respiration permet de diminuer la pression artérielle et diminuer le rythme cardiaque (Grossman et al. 2001). Réduire la pression artérielle et le rythme cardiaque peut venir calmer les angoisses et le stress. La respiration constitue également un point d'ancrage qui permet d'entrer

dans un état de pleine conscience. Avec les exercices de relaxation, le point d’ancrage est leurs propres corps puisqu’on leur demande de se concentrer sur les sensations d’une partie du corps. Les bénéfices de ces exercices sont similaires à ceux des exercices de respiration : ralentissement du rythme cardiaque et respiratoire, diminution de la tension artérielle et diminution de la tension musculaire (Hölzel et al. 2011). C’est la concentration sur la relaxation des différentes parties du corps qui permet d’entrer dans l’état de pleine conscience. Il est nécessaire d’ajouter qu’un travail spécifique sur la respiration et les ressentis liés à la relaxation du corps peut augmenter significativement le niveau de pleine conscience atteint (Hopthrow et al. 2016). Les exercices de visualisations visent à concentrer l’attention des élèves sur l’imaginaire. Les bénéfices de ce type d’exercice concernent la réduction du stress et l’anxiété (Gruzelier et al. 2002). Cette focalisation sur la respiration, une partie du corps ou l’imaginaire va permettre aux élèves d’entrer dans un état de pleine conscience. Avec une pratique régulière de ces exercices, les élèves arrivent de mieux en mieux à concentrer leur attention sur un seul point. À terme, l’entraînement à ce type de concentration devrait permettre aux élèves de mieux gérer leurs émotions.

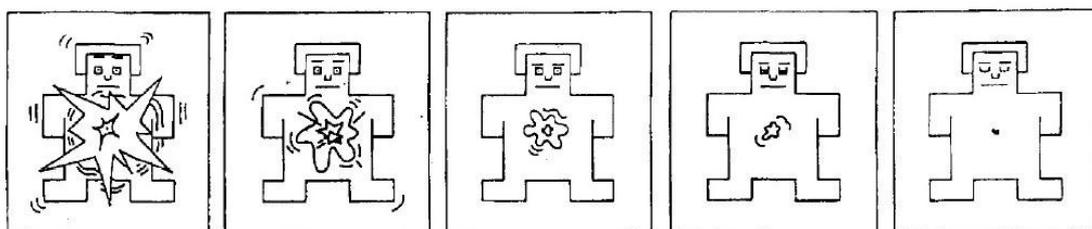
3.1.2 L’échelle SAM

Afin d’évaluer l’impact de la méditation sur la régulation émotionnelle des élèves, nous avons choisi d’utiliser l’échelle SAM (Self-Assessment Minikin) développée par Lang et Bradley en 1994. Cette échelle repose donc sur 3 séries d’images qui représentent les trois dimensions principales de l’émotion :

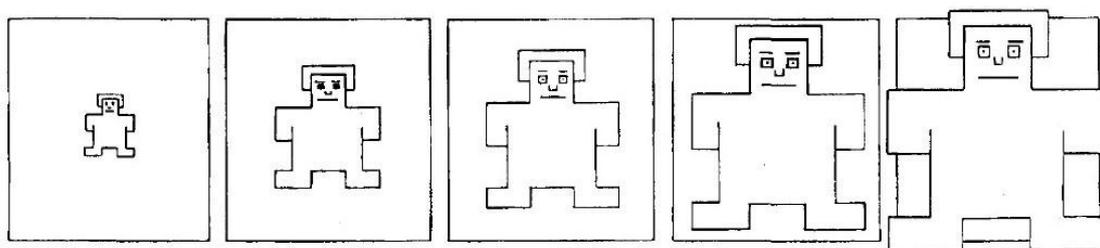
- La valence qui correspond à l’aspect qualitatif de l’émotion : cette série d’images va d’un personnage souriant vers un personnage renfrogné qui ne semble pas heureux ;



- L’intensité de l’émotion : cette série d’images va d’un personnage excité, les yeux écarquillés vers un personnage relaxé et presque endormi ;



- Le sentiment de contrôle ressenti face au stimulus : cette série d'images commence avec un personnage tout petit au centre de l'image vers un personnage qui prend toute la place sur l'image ;



Nous avons choisi cette échelle car elle représente les trois dimensions principales de l'émotion. Ainsi, en faisant remplir l'échelle avant et après la séance de méditation, nous allons pouvoir constater, à travers ses 3 dimensions, s'il y a eu un changement. Ce changement nous indiquerait donc qu'il y a eu une régulation émotionnelle chez nos élèves après la séance de méditation. De plus, l'utilisation de l'échelle SAM a été, pour nous, un choix didactique. En effet, à travers ses images, nous estimons qu'elles vont donner du sens aux enfants et susciter davantage leurs intérêts. Outre son côté ludique pour les élèves, les images utilisées par l'échelle SAM sont capables d'être comprises par des enfants de tout âge, ce qui était nécessaire pour nous, ayant des élèves entre 5 et 9 ans. Il était primordial également de proposer la même méthode dans les deux classes afin de pouvoir évaluer de la même manière les données récoltées. Ainsi, les résultats ne devraient pas être faussés pour notre étude.

Cette échelle SAM a été utilisée dans de nombreuses situations, y compris auprès d'enfants. Elle a été reconnue comme une méthode simple et non-verbale pour évaluer rapidement les expériences affectives des individus. Parmi les utilisateurs de l'échelle SAM, nous pouvons, par exemple, citer l'article de Lang et Bradley (1994). Cet article se consacre à une étude réalisée auprès de 78 étudiants de l'université. Deux formes de l'échelle SAM a été utilisé : une forme sur ordinateur et une forme écrite similaire à celle que nous proposons ici. Les résultats de cette étude indiquent que les deux premières séries d'images, concernant la valence et l'intensité de l'émotion, permettent d'évaluer rapidement la réponse émotionnelle des individus face à la situation. Les résultats concernant le sentiment de contrôle face à une situation sont beaucoup plus variés. Lang et Bradley indiquent que l'échelle SAM permettrait de juger le sentiment de contrôle de l'individu sur une situation et non le stimulus lui-même. Ils concluent en indiquant que l'échelle SAM permet, au final, de mesurer les états émotionnels existants, les relier à d'autres réponses émotionnelles ou d'autres stimuli affectant les réactions affectives (la méditation dans notre étude par exemple) et déterminer l'expérience de l'émotion associée à un stimulus. Concernant les enfants, un dentiste a utilisé l'échelle SAM auprès d'enfants entre 3 et 10 ans (Greebaum et al. 1993). Dans cette étude,

les auteurs ont utilisé les mêmes séries d'images que nous. Cette utilisation de l'échelle SAM a effectivement permis dans cette étude de récolter des données sur la régulation émotionnelle. Ils se sont aperçus que l'expérience qui porte sur les actions du dentiste pour rassurer l'enfant, ont permis d'obtenir un effet positif sur les émotions et réactions des enfants. Les enfants qui ont eu accès à des actions spécifiques du dentiste ont plus souvent régulé leurs émotions que les enfants qui n'ont pas eu accès aux actions spécifiques du dentiste. L'échelle SAM a donc permis de discuter leur hypothèse de départ et d'obtenir des données sur la régulation émotionnelle des enfants.

3.2 Procédure

3.2.1 Première partie : Le programme de pleine conscience

L'expérience a démarré le lundi 10 janvier 2022 et s'est terminée le lundi 14 février 2022. Elle a donc duré 6 semaines. La procédure décrite ci-dessous est la même dans la classe de CE2 et dans la classe de GS. Les élèves sont accueillis à 13h30 par l'enseignante. L'enseignante commence la séance en leur distribuant les 3 séries de 5 images que nous avons présentées précédemment. L'enseignante leur demande d'entourer l'image (pour chaque série) qui représente comment ils se sentent ce jour-là. Afin d'éclaircir la signification de ces images, nous complétons la consigne, si nécessaire, en indiquant aux élèves :

- Pour la première série d'images : « La première image représente un bonhomme heureux qui se sent très bien, la deuxième, un bonhomme content qui se sent bien et la troisième, un bonhomme satisfait. La quatrième image exprime un bonhomme un peu triste qui se sent un peu mal puis la dernière, un homme très triste qui ne se sent pas bien aujourd'hui. »
- Pour la deuxième série d'images : « La première image représente un bonhomme qui est très excité, la deuxième, un bonhomme nerveux et la troisième, un bonhomme agité. La quatrième image montre la présence d'un bonhomme calme et la dernière, un bonhomme relaxé.»
- Pour la troisième série d'images : « La première image représente un petit bonhomme discret qui n'a pas le contrôle, la deuxième évoque un bonhomme qui peut faire les choses seul et la troisième image représente un bonhomme qui a besoin d'être guidé et qui perd le contrôle. La quatrième image représente un bonhomme important qui prend de la place puis la dernière, un bonhomme très dominant qui représente le maximum de contrôle dans une situation »

Ce complément à la consigne a été élaboré, par nous-mêmes, à partir d'une traduction du vocabulaire qu'utilisent Lang et Bradley dans leur étude originelle :

- Unhappy – happy ; annoyed – pleased ; unsatisfied – satisfied ; melancholic – contented ; despairing – hopeful ; bored – relaxed ;
- Relaxed – stimulated ; calm – excited ; sluggish – frenzied ; dull – jittery ; sleepy – wide awake ; unaroused – aroused ;

- Controlled – controlling ; influenced – influential ; cared for – in control ; awed – important ; submissive – dominant ; guided – autonomous.

De plus, l'enseignante se tient disponible si les élèves éprouvent des difficultés sur la compréhension de la consigne ou des images. Il est primordial que les élèves assimilent correctement les séries d'images afin que les résultats ne soient pas faussés. Par la suite, l'enseignante récupère les images des élèves et leur fait écouter la piste audio. Afin d'enrôler les élèves dans les exercices de méditation, l'enseignante participe aux exercices et invite les élèves à les pratiquer. Le but de cet enrôlement est de s'assurer que les élèves participent réellement aux exercices de méditation afin que nous puissions en observer les effets avec l'échelle SAM. Lorsque la séance de méditation se termine, l'enseignante propose à nouveau, aux élèves, les 3 séries d'images avec la même consigne. Le tableau en annexe 2 reprend toutes les étapes de cette première partie.

3.2.2 Deuxième partie : Le dessin libre

Afin d'effectuer une comparaison entre la séance de pleine conscience et une activité scolaire plus classique, nous avons mis en place une seconde partie à notre étude qui a démarré le lundi 14 mars 2022 et s'est terminée le lundi 11 avril 2022. Elle a duré 5 semaines. La procédure décrite est la même dans la classe de CE2 et dans la classe de GS. Les élèves sont accueillis à 13h30 par l'enseignante. L'enseignante commence la séance en leur distribuant les 3 séries de 5 images de l'échelle SAM. L'enseignante leur demande d'entourer l'image (pour chaque série) qui représente, comment ils se sentent ce jour-là. Par la suite, l'enseignante récupère les images des élèves et leur indique la consigne suivante : « Je vous distribue une feuille blanche. Vous allez pouvoir dessiner ce que vous souhaitez. Vous avez à disposition des feutres et des crayons de couleurs. ». Les élèves ont entre 10 et 15 minutes pour effectuer leur dessin. Ce temps correspond aux temps accordés à la méditation durant la première partie de cette expérience. Lorsque le temps est écoulé, l'enseignante propose à nouveau, aux élèves, les 3 séries d'images. Le tableau en annexe 3 reprend toutes les étapes de cette deuxième partie.

4. Résultats

4.1 Présentation de l'échantillon

L'étude porte sur deux groupes provenant de deux écoles rurales avec une population de classe moyenne. L'échantillon est de 39 élèves. Le premier groupe est une classe de cours élémentaire de deuxième année (CE2) composée de 20 élèves. La classe est gérée par la directrice de l'école 3 jours par semaine. Les lundis, Lindsay prend en charge la classe en tant qu'enseignante contractuelle et mène l'expérience de méditation de cette étude. Le deuxième groupe est une classe de grande section de maternelle (GS) composée de 21 élèves. Parmi les élèves, il y a un élève atteint

de troubles autistiques accompagné d'une AESH. La classe est gérée par une enseignante que Julia accompagne tous les lundis pour son stage d'immersion et de pratique accompagnée (SIPA).

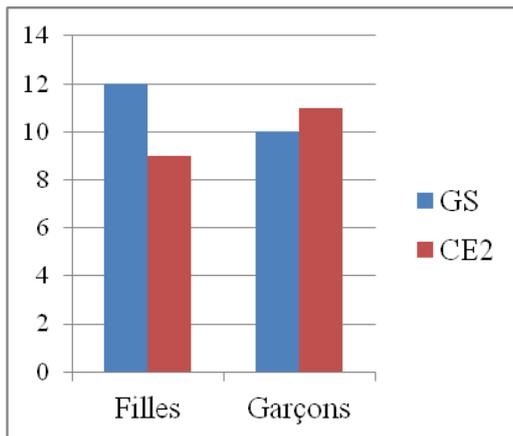


Figure 5 : La composition de l'échantillon

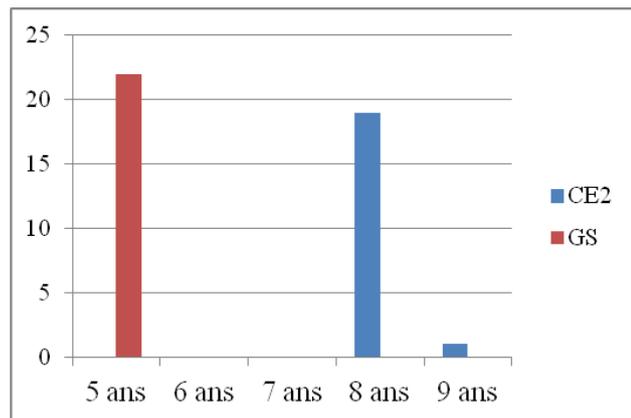


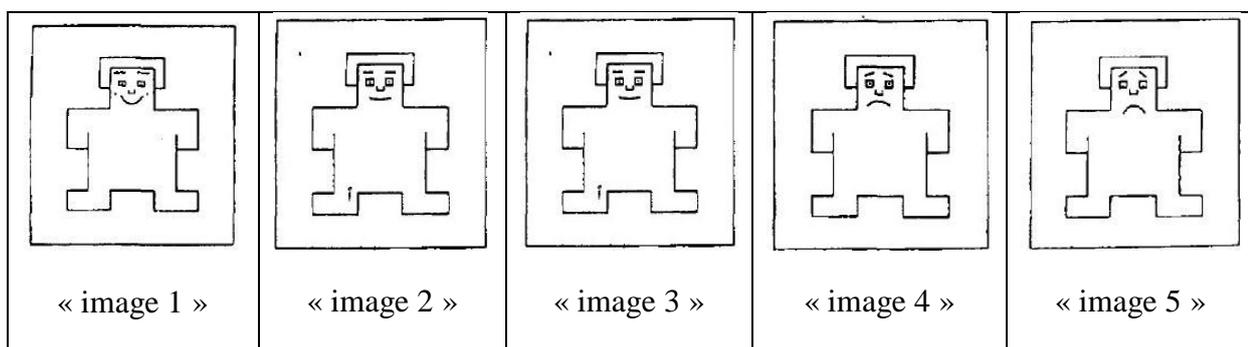
Figure 6 : L'âge des élèves

4.2 L'hypothèse 1 : la régulation émotionnelle par la pleine conscience

Notre hypothèse 1 émet le postulat suivant : la pleine conscience permet aux élèves de réguler leurs émotions. L'état de l'art, décrit durant la première partie de ce mémoire, fait état de nombreuses recherches ayant identifié un lien entre la pleine conscience et la régulation émotionnelle. Nous avons donc cherché à stimuler cette régulation émotionnelle à travers la pratique de la pleine conscience et mesurer les résultats grâce à l'échelle SAM.

4.2.1 La valence émotionnelle

Dans un premier temps, nous allons nous concentrer sur la première série d'images de l'échelle SAM qui correspond à l'état émotionnel des élèves.



Le tableau ci-dessous présente les données recueillies dans la classe de CE2.

	Avant les séances de PC	Après les séances de PC	Pourcentages d'évolution
Image 1	33	53	+61%
Image 2	17	27	+59%
Image 3	17	13	-24%
Image 4	15	4	-73%
Image 5	18	3	-83%

Tableau 5 : L'état émotionnel dans la classe de CE2

Pour chaque image, les données du tableau indiquent le nombre d'élèves ayant choisi l'image avant et après la séance de méditation durant les 6 journées de l'étude. Par exemple, nous pouvons observer que 53 élèves ont choisi la première image après la séance de méditation pour décrire leur état émotionnelle (face à seulement 33 élèves avant la séance de méditation). L'image 1 correspondant à la valence « heureux » pour les élèves. Le tableau indique également en pourcentage l'augmentation ou la diminution qui s'est opérée entre le nombre d'élèves ayant choisi l'image avant la séance et après la séance de méditation. Nous pouvons observer une augmentation importante de plus de 50% des deux premières images qui correspond aux valences « heureux » et « content » pour les élèves. En revanche, le tableau indique une légère diminution de l'ordre de 24% pour la troisième image qui correspond à la valence « satisfait ». L'image 4 et l'image 5 subissent une diminution importante de l'ordre de 73% et 83%. Il semble donc que, dans la classe de CE2, les élèves choisissent davantage les émotions positives après la séance de méditation avec une augmentation significative des deux premières images tandis qu'il existe une diminution importante autour des émotions négatives à travers les images 4 et 5.

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies dans la classe de GS.

	Avant les séances de PC	Après les séances de PC	Pourcentages d'évolution
Image 1	63	57	-10%
Image 2	17	13	-24%
Image 3	17	21	+24%
Image 4	2	6	+200%
Image 5	4	6	+50%

Tableau 6 : L'état émotionnel dans la classe de GS

Le tableau de la classe de GS indique un effet inverse face aux résultats présentés précédemment. Nous pouvons observer une légère diminution des deux premières images qui correspond aux

valences « heureux » (10%) et « content » (24%) pour les élèves. En revanche, le tableau indique une légère augmentation de l'ordre de 24% pour la troisième image qui correspond à la valence « satisfait ». Ce résultat se différencie des résultats de la classe de CE2 où l'on pouvait observer une diminution de la troisième image. Les données les plus significatives concernent les deux dernières images correspondant aux valences « triste » et « malheureux ». Dans la classe de GS, ces données se traduisent par une augmentation particulièrement importante de ces deux valences de l'ordre de 200% et 50%. Ces données vont à l'encontre des effets que nous avons pu constater précédemment. Les élèves de GS auraient donc tendance à moins choisir les émotions positives et davantage d'émotions négatives pour décrire leur état émotionnel après la séance de méditation.

Afin de préciser davantage les résultats, nous allons explorer les résultats élève par élève pour cette première série d'images de l'échelle SAM. Pour traiter les données le plus efficacement possible, nous avons effectué une moyenne des images choisies par les élèves puis nous avons indiqué le pourcentage d'évolution qui s'est opéré entre la moyenne avant la séance de pleine conscience et la moyenne après la séance de pleine conscience. Les moyennes des élèves se situent entre 1 et 5. Une moyenne de 1 indique que l'élève n'a choisi que l'image 1 qui représente la joie. Une moyenne de 5 indique que l'élève n'a choisi que l'image 5 qui représente la tristesse. De même, si les pourcentages d'évolutions sont négatifs pour cette échelle, cela signifie que l'élève a régulé ses émotions vers des émotions positives représentées par les images 1 et 2 qui comptabilisent moins de « points » que les images 4 ou 5 représentant des émotions négatives. Par conséquent, nous pouvons établir un lien entre la méditation et la régulation émotionnelle de l'élève si sa moyenne après la séance de pleine conscience est proche de 1 et s'il a obtenu un pourcentage d'évolution négatif.

Concernant la classe de CE2, nous avons pu établir le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de pleine conscience	Moyenne des images choisies après la séance de pleine conscience	Pourcentage d'évolution
Élève 1	1,7	1,3	-24%
Élève 2	3,7	2,3	-38%
Élève 3	1,7	1,3	-24%
Élève 4	3,3	1,8	-45%
Élève 5	3	1,5	-50%
Élève 6	2,6	1,2	-54%
Élève 7	2	1,6	-20%
Élève 8	3,6	2,2	-39%
Élève 9	1	1	0%
Élève 10	2,6	1,8	-31%
Élève 11	1	1	0%

Élève 12	3,7	1,7	-54%
Élève 13	3,7	2,5	-32%
Élève 14	3,75	2,25	-40%
Élève 15	3,6	1,8	-50%
Élève 16	1,6	1,2	-25%
Élève 17	3,5	3	-14%
Élève 18	2,7	1,7	-37%
Élève 19	2,5	2	-20%
Élève 20	2,4	2,2	-8%

Tableau 7 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 1)

Nous observons alors, qu’au sein de la classe de CE2, seulement 10% des élèves n’ont effectué aucune régulation après la séance de méditation (élève 9 et élève 11). Le cas de ces deux élèves semble particulier puisque leur score indique 1 avant la séance et 1 après la séance. Cela indique que ces deux élèves ont choisi, à chaque séance, l’image 1 pour décrire leur état émotionnel que ce soit avant ou après la séance. La plupart des élèves ont, en revanche, opéré une régulation émotionnelle à des degrés très variés allant d’un changement de 8% à 54%. 90% des élèves ont obtenu un pourcentage d’évolution négatif. Cela nous indique que les élèves ont eu tendance à davantage choisir les images 1 et 2 et leur moyenne a donc sensiblement baissé après la séance de pleine conscience. La plupart des élèves semblent donc avoir été impactés positivement par les séances de méditation et effectuer une régulation émotionnelle. En moyenne, les élèves de CE2 ont obtenu une diminution de 30,25% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat tend à confirmer que la méditation aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves vers les émotions positives. Nous avons également effectué une comparaison de moyenne à travers le test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés sur le nombre d’images sélectionnées par les élèves avant la séance et après la séance de méditation. Les données utilisées pour ce test proviennent du tableau précédent avec les valeurs moyennes des 6 journées d’étude de chaque élève. Les résultats indiquent une p-value de 0,0002. La valeur p étant inférieure au seuil (0,05), on rejette l’hypothèse que ces résultats sont dus au hasard et le résultat du test nous permet de déclarer les données statistiquement significatives.

Concernant la classe de GS, nous avons établi le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de pleine conscience	Moyenne des images choisies après la séance de pleine conscience	Pourcentage d’évolution
Élève 1	1	1	0%
Élève 2	1,3	1,3	0%
Élève 3	1	1	0%

Élève 4	5	5	0%
Élève 5	2,6	2,6	0%
Élève 6	1	2,3	130%
Élève 7	2	2,8	40%
Élève 8	2,2	2,4	9%
Élève 9	1,6	2,4	50%
Élève 10	1,8	1,6	-11%
Élève 11	1,2	1	-17%
Élève 12	1	1	0%
Élève 13	2,2	2,2	0%
Élève 14	2,3	1,8	-22%
Élève 15	2	1,8	-10%
Élève 16	3,5	3,3	-6%
Élève 17	2	2,8	40%
Élève 18	1	2,25	125%
Élève 19	1	1	0%
Élève 20	1,2	1,8	50%
Élève 21	1	1	0%

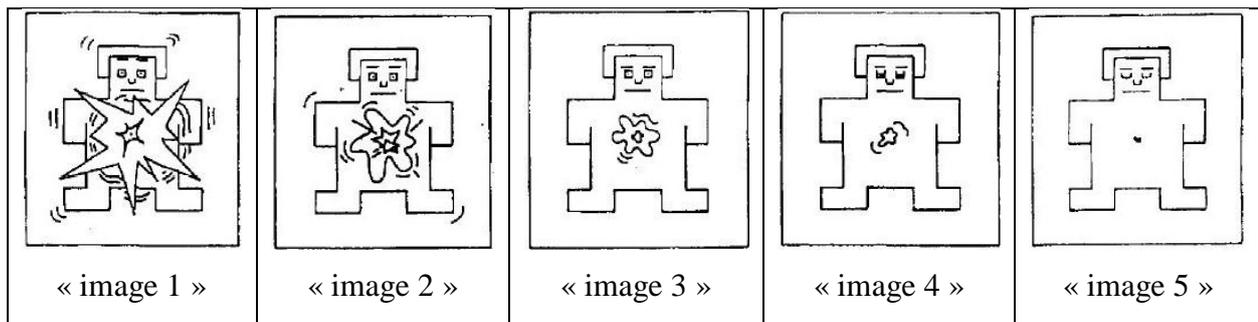
Tableau 8 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 1)

Au sein de la classe de GS, 43% des élèves n'ont effectué aucune régulation après la séance de méditation. Ce score est sensiblement plus élevé qu'au sein de la classe de CE2. Nous pouvons observer également que 33% des élèves affichent des pourcentages positifs. Cela nous indique que ces élèves ont davantage choisi les images 4 ou 5 pour décrire leur état émotionnel après la séance de pleine conscience. Ces images 4 ou 5 désignent des émotions négatives. La méditation semble donc avoir eu un impact plutôt négatif sur les états émotionnels de ces élèves. Pour clarifier ces pourcentages positifs, nous allons prendre le cas de l'élève 6 qui a un pourcentage positif de 130%. Cet élève a choisi l'image 1 pour décrire son état émotionnel avant chaque séance. L'image 1 représente, pour les élèves, la valence « heureux ». En revanche, après la séance de méditation, l'élève 6 a choisi respectivement : l'image 2, l'image 1, l'image 4, l'image, 1, l'image 1 et l'image 5. Lors de la dernière séance en particulier, l'élève a d'abord choisi l'image 1 avant la séance de méditation puis l'image 5, après la séance de méditation, qui correspond à la valence « malheureux ». Face à ces résultats, nous pouvons émettre l'hypothèse que la séance de méditation lui a fait ressentir des émotions négatives. Nous pouvons élaborer le même constat pour les 6 autres élèves concernés par ces pourcentages négatifs. Toutefois, 24% des élèves ont effectué une régulation émotionnelle en faveur des émotions positives à des degrés variés allant de 6% à 22%. Ces régulations restent tout de même minimales par rapport à celle constatée dans la classe de CE2 et concernent peu d'élèves (5 élèves sur 21). La plupart des élèves de GS n'ont donc pas effectué de

régulation ou une régulation en faveur des émotions négatives. En moyenne, les élèves de GS ont effectué une augmentation de 18% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat tend à confirmer que la méditation aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves vers les émotions négatives. Comme pour les CE2, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test de Wilcoxon. Les résultats indiquent une p-value de 0,09. La valeur p est, cette fois, supérieure au seuil (0,05). Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse que les résultats de la classe de GS soient dus au hasard.

4.2.2 L'intensité de l'émotion

Dans un deuxième temps, nous allons nous concentrer sur la deuxième série d'images de l'échelle SAM qui correspond à l'intensité des émotions ressenties par les élèves.



Le tableau ci-dessous présente les données recueillies dans la classe de CE2.

	Avant les séances de PC	Après les séances de PC	Pourcentages d'évolution
Image 1	16	5	-69%
Image 2	26	6	-77%
Image 3	23	13	-43%
Image 4	21	28	+33%
Image 5	14	48	+243%

Tableau 9 : L'intensité de l'émotion dans la classe de CE2

Concernant la classe de CE2, les résultats correspondent aux résultats auxquels nous pourrions nous attendre. Il y a une diminution significative des images 1, 2 et 3 qui correspondent, pour les élèves, aux valences « excité », « nerveux », « agité », tandis qu'il y a une augmentation du choix des images 4 et 5 qui correspond aux valences « calme » et « relaxé ». Les élèves de CE2 se sentent donc davantage calmes et relaxés, après la séance, qu'agités.

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies dans la classe de GS.

	Avant les séances de PC	Après les séances de PC	Pourcentages d'évolution
Image 1	10	5	-50%
Image 2	7	6	-14%
Image 3	7	3	-57%
Image 4	12	18	+50%
Image 5	67	71	+6%

Tableau 10 : L'intensité de l'émotion dans la classe de GS

Concernant la classe de GS, les données restent également similaires à ce que nous avons pu observer précédemment. Le tableau indique la même diminution dans le choix des images 1, 2 et 3 après la séance de méditation tandis qu'il indique une augmentation dans le choix des images 4 et 5. Bien que nous ayons observé chez les CE2 des pourcentages plus importants, ici, nous pouvons observer des pourcentages moins significatifs. En effet, les augmentations sont de l'ordre de 50% ou moins et les diminutions ne dépassent pas 57% tandis que les augmentations, chez les CE2, atteignaient 243% et les diminutions jusqu'à 77%. Les données, à ce stade, indiquent que les élèves de GS ont effectué une régulation mais de manières moins importantes que les CE2 après la séance de méditation.

Afin de préciser davantage ces résultats, comme pour la première série d'images de l'échelle SAM, nous allons explorer les résultats élève par élève en fonction de leur moyenne d'images choisies. Les moyennes des élèves se situent entre 1 et 5. Une moyenne de 1 indique que l'élève n'a choisi que l'image 1 qui représente l'agitation. Une moyenne de 5 indique que l'élève n'a choisi que l'image 5 qui représente la relaxation. De même, si les pourcentages d'évolutions sont positifs pour cette échelle, cela signifie que l'élève a régulé ses émotions vers la relaxation représentée par les images 4 et 5 qui comptabilise plus de « points » que les images 1 ou 2 représentant l'agitation. Par conséquent, nous pouvons établir un lien entre la méditation et la régulation émotionnelle de l'élève si sa moyenne après la séance de pleine conscience est proche de 5 et s'il a obtenu un pourcentage d'évolution positif.

Pour la classe de CE2, nous avons établis le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de pleine conscience	Moyenne des images choisies après la séance de pleine conscience	Pourcentage d'évolution
Élève 1	1,5	2,7	80%
Élève 2	1,8	4,2	133%
Élève 3	4,5	5	11%
Élève 4	3,3	4,5	36%
Élève 5	3	4,5	50%

Élève 6	2,2	3,8	73%
Élève 7	3,4	4,8	41%
Élève 8	3	4,8	60%
Élève 9	5	5	0%
Élève 10	1,8	3,2	78%
Élève 11	5	5	0%
Élève 12	2,3	3,8	65%
Élève 13	2,7	4,2	56%
Élève 14	2,5	3,5	40%
Élève 15	4	4,8	20%
Élève 16	2,4	3,8	58%
Élève 17	2,5	3,5	40%
Élève 18	3	4,2	40%
Élève 19	2,75	3,5	27%
Élève 20	2,4	3,6	50%

Tableau 11 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 2)

Les résultats restent similaires à ce que nous avons pu observer avec la première partie de l'échelle SAM. 10% des élèves n'ont pas effectué de régulation après la séance de méditation. Ce sont toujours les mêmes élèves : élève 9 et élève 11 qui conservent une moyenne de 5. La plupart des élèves ont effectué une régulation allant d'une augmentation de 11% à 133%. Il semble donc que, pour cette deuxième série d'images correspondant à l'intensité de l'émotion, les élèves ont de meilleures capacités de régulation. 50% des élèves ont subi une augmentation supérieure à 50%. Cette donnée tend à confirmer les meilleures capacités de régulation des élèves sur cette deuxième partie de l'échelle SAM. Globalement, tous les élèves, à l'exception de l'élève 9 et 11, ont effectué une régulation émotionnelle qui tend vers un sentiment de relaxation puisque leur moyenne augmente après la séance de pleine conscience ce qui indique que les élèves ont privilégié l'image 5 pour définir l'intensité de leur émotion. En moyenne, les élèves de CE2 ont effectué une augmentation de 47,9% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat tend à confirmer que la méditation aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves vers la relaxation. Nous avons également effectué une comparaison de moyenne à travers le test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés sur le nombre d'images sélectionnées par les élèves avant la séance et après la séance de méditation. Les résultats indiquent une p-value de 0,0002. La valeur p est inférieure au seuil (0,05). Nous pouvons donc rejeter l'hypothèse que ces résultats sont dus au hasard et les données sont statistiquement significatives.

Pour la classe de GS, nous avons établis le tableau suivant.

Moyenne des images choisies	Moyenne des images choisies	Pourcentage d'évolution
------------------------------------	------------------------------------	--------------------------------

	avant la séance de pleine conscience	après la séance de pleine conscience	
Élève 1	5	5	0%
Élève 2	4,5	4,2	-7%
Élève 3	4,75	4,75	0%
Élève 4	4,8	5	4%
Élève 5	5	4,8	-4%
Élève 6	5	5	0%
Élève 7	4,3	4,2	-2%
Élève 8	4,2	4,8	14%
Élève 9	3,2	4,4	38%
Élève 10	4,2	5	19%
Élève 11	5	3,8	-24%
Élève 12	4,8	5	4%
Élève 13	3,6	4,2	17%
Élève 14	2,7	3	11%
Élève 15	2,8	2,8	0%
Élève 16	5	5	0%
Élève 17	2,2	4,4	100%
Élève 18	5	4,5	-10%
Élève 19	2,75	4	45%
Élève 20	4	4,2	5%
Élève 21	5	5	0%

Tableau 12 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 2)

Les résultats de la classe de GS semblent différer quelque peu de ce que nous avons pu observer précédemment. 29% des élèves n'ont effectué aucune régulation sur cette deuxième partie de l'échelle SAM. Nous avons également 24% des élèves qui affichent des pourcentages négatifs. Ces pourcentages négatifs s'expliquent par la diminution de leur moyenne après la séance. Une diminution de leur moyenne indique que ces élèves se sentaient moins relaxés après la séance de pleine conscience qu'avant. Ces pourcentages négatifs nous montrent que, pour certains élèves, la méditation a produit un effet contraire. Ces élèves n'ont pas réussi à se relaxer et se sont sentis parfois, davantage agités après la séance de méditation. Ceci est le cas, par exemple, pour l'élève 11 qui, avant la séance, affiche une moyenne de 5. Cette moyenne de 5 indique que l'élève a systématiquement choisi l'image 5 pour décrire l'intensité de son émotion avant la séance. Puis, après la séance, sa moyenne diminue à 3,8. Cette moyenne nous indique que l'élève a davantage choisi l'image 3 pour représenter l'intensité de son émotion. L'image 3 représente une agitation légère. L'élève se sentait donc d'abord relaxer puis légèrement plus agiter après la séance. Nous pouvons effectuer des constats similaires pour les autres élèves ayant des pourcentages négatifs. La

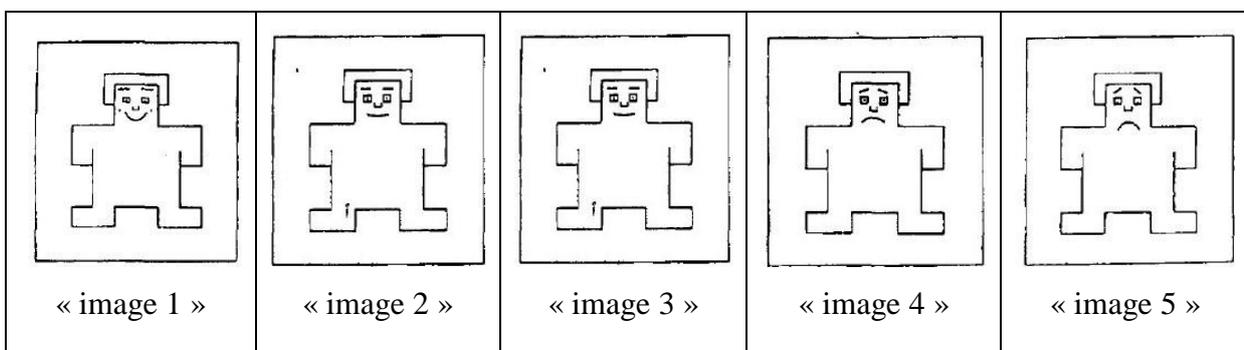
méditation a donc eu, pour la classe de GS, des effets inverses à ce que nous pourrions attendre. Néanmoins, il faut noter que 48% des élèves ont effectué une régulation émotionnelle vers la relaxation. En effet, les moyennes de ces élèves après la séance de méditation sont plus élevées et indiquent que les élèves ont davantage choisi l'image 4 et l'image 5. Ces augmentations varient de 4% à 100%. L'augmentation reste basse, par rapport aux CE2, puisque seulement 1 élève dépasse une augmentation de plus de 50%. Toutefois, il convient de noter que malgré des pourcentages peu élevés, ces élèves ont tout de même effectué une régulation vers la relaxation. La méditation aurait donc eu un impact positif pour ces élèves-là. En moyenne, les élèves de GS ont effectué une augmentation de 10% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat tend à confirmer que la méditation aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves vers la relaxation. Comme pour les CE2, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test de Wilcoxon. Les résultats indiquent une p-value de 0,11. La valeur p est supérieure au seuil (0,05). Nous ne pouvons donc pas rejeter l'hypothèse que les résultats de la classe de GS soient dus au hasard. En résumé, les CE2 semblent avoir de meilleures capacités à réguler leurs émotions après la séance de méditation tandis que nous observons des données plus disparates chez les GS.

4.3 L'hypothèse 2 : la régulation émotionnelle par le dessin libre

Notre hypothèse 2 émet le postulat suivant : Le dessin libre permet aux élèves de réguler leurs émotions en atteignant un état de relaxation similaire à la pleine conscience. Nous avons donc cherché à stimuler cette régulation émotionnelle à travers l'art, plus précisément avec un dessin libre, et à mesurer les résultats grâce à l'échelle SAM.

4.3.1 La valence émotionnelle

Dans un premier temps, nous allons nous concentrer, comme pour la première hypothèse, sur la première série d'images de l'échelle SAM qui, nous rappelons, correspond à l'état émotionnel des élèves.



Le tableau ci-dessous présente les données recueillies dans la classe de CE2.

	Avant les séances de dessin	Après les séances de dessin	Pourcentages d'évolution
Image 1	19	41	+116%
Image 2	12	15	+25%
Image 3	25	27	+8%
Image 4	9	4	-56%
Image 5	24	2	-92%

Tableau 13 : La valence émotionnelle dans la classe de CE2 (avec le dessin)

Pour chaque image, les données du tableau indiquent toujours le cumul du nombre d'élèves ayant choisi l'image avant et après la séance de méditation durant les 6 journées de l'étude ainsi que le pourcentage d'évolution. Nous pouvons donc observer une importante augmentation puisqu'avant la séance, seulement 19 élèves avaient choisi la première image. L'image 1 correspondant toujours à la valence « heureux » pour les élèves. Nous pouvons constater une grande différence entre l'augmentation qui s'est effectuée pour l'image 1 et l'image 2. En effet, l'image 2, qui correspond à la valence « content », obtient une augmentation de seulement 24%. Ces valences « heureux » et « content » sont les seules ayant obtenu une augmentation. C'est pourquoi, le tableau indique une diminution concernant les images 3, 4 et 5 qui correspondent aux valences « satisfait », « triste » et « malheureux ». Concernant l'image 3, la diminution est faible et atteint seulement les 8%. À l'inverse de l'image 4 qui monte à 56% et de l'image 5 qui subit une diminution importante de 92%. Même si la valence « satisfait » subit une légère diminution, nous pouvons observer que les élèves de CE2 ont tendance à porter davantage leur choix sur les émotions positives une fois la séance de dessin effectuée, grâce à une augmentation des deux premières images et une diminution des émotions négatives représentées par les deux dernières images.

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies dans la classe de GS.

	Avant les séances de dessin	Après les séances de dessin	Pourcentages d'évolution
Image 1	46	53	+15%
Image 2	19	20	+5%
Image 3	9	9	0%
Image 4	5	4	-20%
Image 5	10	3	-70%

Tableau 14 : La valence émotionnelle dans la classe de GS (avec le dessin)

Le tableau de la classe de GS indique un effet similaire face aux résultats présentés précédemment. Même si, globalement, les résultats des élèves de GS sont moins importants, nous pouvons constater une augmentation concernant uniquement les deux premières images qui correspondent aux valences « heureux » (15%) et « content » (5%). Nous constatons également que les deux dernières images correspondant aux valences « triste » et « malheureux » subissent une diminution

tout comme les résultats de la classe de CE2. Toutefois, nous pouvons observer que la diminution est davantage présente pour la dernière image puisqu'elle est de 70%. De plus, au sujet de l'image 3, contrairement à la classe de CE2, cette fois-ci cette valence ne subit aucune évolution et reste intacte, ce qui est contraire avec les résultats de l'image 3 concernant les élèves de CE2 où l'on pouvait observer une légère diminution. Il semblerait donc que les élèves de GS ont tendance à choisir davantage les émotions positives afin de décrire leur état émotionnel une fois le dessin libre effectué.

Afin de préciser davantage ces résultats, nous allons explorer les résultats élève par élève pour cette première série d'images de l'échelle SAM. Pour traiter les données le plus efficacement possible, nous avons effectué une moyenne des images choisies par les élèves puis nous avons indiqué le pourcentage d'évolution qui s'est opéré entre la moyenne avant la séance de pleine conscience et la moyenne après la séance de pleine conscience. Les moyennes des élèves se situent entre 1 et 5. Une moyenne de 1 indique que l'élève n'a choisi que l'image 1 qui représente la joie. Une moyenne de 5 indique que l'élève n'a choisi que l'image 5 qui représente la tristesse. De même, si les pourcentages d'évolutions sont négatifs pour cette échelle, cela signifie que l'élève a régulé ses émotions vers des émotions positives représentées par les images 1 et 2 qui comptabilisent moins de « points » que les images 4 ou 5 représentant des émotions négatives. Par conséquent, nous pouvons établir un lien entre la méditation et la régulation émotionnelle de l'élève si sa moyenne après la séance de pleine conscience est proche de 1 et s'il a obtenu un pourcentage d'évolution négatif.

Concernant la classe de CE2, nous avons pu établir le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de dessin	Moyenne des images choisies après la séance de dessin	Pourcentage d'évolution
Élève 1	1,8	1,4	-22%
Élève 2	3,75	2,75	-27%
Élève 3	2,4	1,8	-25%
Élève 4	3,8	2,2	-42%
Élève 5	3	3	0%
Élève 6	3,4	2	-41%
Élève 7	3,25	2,75	-15%
Élève 8	3	2,2	-27%
Élève 9	1	1	0%
Élève 10	2,2	1,6	-27%
Élève 11	1	1	0%
Élève 12	4,2	1,8	-57%
Élève 13	3,4	2,2	-35%

Élève 14	3,8	1	-74%
Élève 15	4,2	2,4	-43%
Élève 16	2,7	1	-63%
Élève 17	3	2	-33%
Élève 18	4,4	2,4	-45%
Élève 19	3	3	0%
Élève 20	3,4	2,8	-18%

Tableau 15 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 1) avec le dessin

Au sein de la classe de CE2, la plupart des élèves ont obtenu un pourcentage négatif. Cela nous indique que les élèves ont privilégié l'image 1 après la séance de méditation, faisant ainsi baisser leur moyenne et leur pourcentage d'évolution. Ces élèves-là ont donc opéré une régulation émotionnelle vers les émotions positives. Pour la classe de CE2, cette régulation positive concerne 80% des élèves. Nous pouvons observer un léger changement avec les séances de pleine conscience où cette régulation positive concernait 90% des élèves. 4 élèves ont obtenu un pourcentage nul et n'ont effectué aucune régulation émotionnelle face à seulement 2 élèves pour les séances de pleine conscience. Les élèves de CE2 semblent donc avoir légèrement plus de difficulté à réguler leurs émotions avec la méditation par attention focalisée sur le dessin. En moyenne, les élèves de CE2 ont effectué une diminution vers l'image 1 de 29,7% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat n'est pas aussi bien que celui de la pleine conscience (30,25) mais tend à confirmer que la méditation par attention focalisée sur le dessin aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves vers les émotions positives. Comme pour l'hypothèse 1, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés sur la moyenne d'images sélectionnées par les élèves avant la séance et après la séance de dessin. Les données utilisées pour ce test proviennent du tableau précédent avec les valeurs moyennes des 6 journées d'étude de chaque élève. Les résultats indiquent une p-value de 0,00048. La valeur p étant inférieure au seuil (0,05), on rejette l'hypothèse que ces résultats sont dus au hasard et le résultat du test nous permet d'indiquer que les données sont statistiquement significatives pour la méditation par attention focalisée sur le dessin.

Concernant la classe de GS, nous avons établis le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de dessin	Moyenne des images choisies après la séance de dessin	Pourcentage d'évolution
Élève 1	1,5	1,25	-17%
Élève 2	3,4	2,4	-29%
Élève 3	1	1,7	+70%
Élève 4	1,4	1,4	0%

Élève 5	5	5	0%
Élève 6	4,3	2	-53%
Élève 7	3,6	2,8	-22%
Élève 8	1,75	1,5	-14%
Élève 9	1,5	1,25	-17%
Élève 10	2	2	0%
Élève 11	1,25	1,25	0%
Élève 12	1	1	0%
Élève 13	3,4	2,4	-29%
Élève 14	2,75	2	-27%
Élève 15	1,6	1,4	-13%
Élève 16	2,6	1,6	-38%
Élève 17	2	1,8	-10%
Élève 18	1,5	2	+33%
Élève 19	1	1	0%
Élève 20	1,5	2	+33%
Élève 21	1,8	1,4	-17%

Tableau 16 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 1) avec le dessin

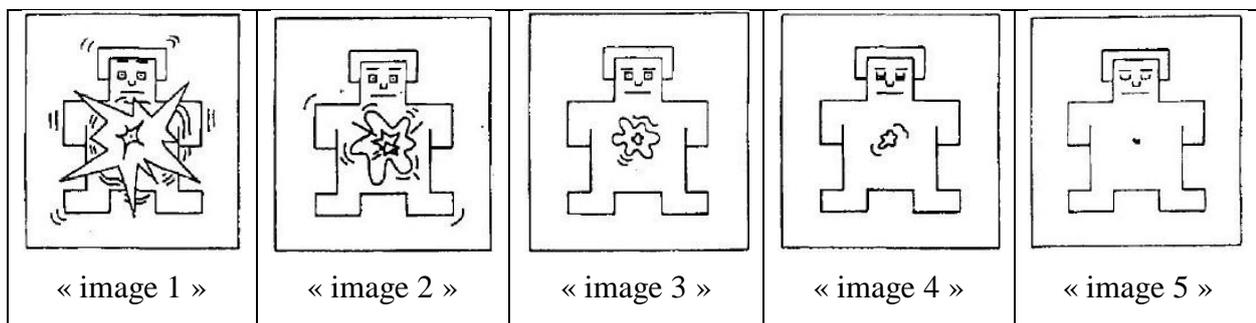
Au sein de la classe de GS, nous pouvons observer des pourcentages positifs. Ces pourcentages indiquent que les élèves ont davantage choisi les images 3, 4 et 5. Par exemple, l'élève 18 obtient une moyenne de 1,5 avant la séance de dessin, ce qui confirme qu'il a d'abord choisi l'image 1 avant la séance. Puis, sa moyenne s'élève à 2 après la séance. L'élève a donc choisi davantage l'image 2 après la séance de dessin. Cela nous indique qu'il se sentait moins heureux après la séance. De plus, nous pouvons observer tout de même que 57% des élèves (12 élèves sur 21) obtiennent un pourcentage négatif. Certains élèves ont donc davantage choisi les émotions positives ce qui diminue leur moyenne et donne donc un pourcentage négatif. La séance de méditation par attention focalisée sur le dessin semble donc avoir davantage fonctionné avec les GS puisque seulement 24% des élèves avaient obtenu un pourcentage négatif lors des séances de pleine conscience. 6 élèves sur 21, soit 29%, ont un pourcentage égal à 0. Ces élèves n'ont fait aucune régulation émotionnelle. Ce pourcentage reste tout de même inférieur à celui obtenu pour l'hypothèse 1 qui était égale à 43%. En résumé, les élèves de GS semblent avoir de meilleures capacités à réguler vers des émotions positives lorsqu'ils pratiquent la méditation par attention focalisée. Ce postulat s'appuie sur l'augmentation du nombre d'élèves ayant obtenu des pourcentages négatifs (57% ici contre 24% avec la pleine conscience) et le nombre d'élèves n'ayant effectué aucune régulation (29% ici contre 43% avec la pleine conscience). En moyenne, les élèves de GS ont effectué une diminution vers l'image 1 de 7% sur leur score après la séance de méditation. Ce résultat n'est pas aussi bien que celui des CE2 (29,7) mais reste bien meilleur que la

moyenne des GS lors des séances de pleine conscience où les élèves régulaient davantage vers les émotions négatives. Ce n'est pas le cas ici puisque les élèves ont effectué une diminution de 7% vers l'image 1.

Comme pour les CE2, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test de Wilcoxon. Les résultats indiquent une p-value de 0,04. La valeur p est inférieure au seuil (0,05). Nous pouvons rejeter l'hypothèse que les résultats sont dus au hasard. Il semble d'ailleurs pertinent de souligner que la p-value des GS pour la pleine conscience était supérieure au seuil (0,09). En revanche, pour la méditation par attention focalisée sur le dessin, la p-value est cette fois inférieure. Le dessin semble donc avoir eu un meilleur impact chez les élèves de GS que la pleine conscience.

4.3.2 L'intensité de l'émotion

Nous allons maintenant étudier la deuxième série d'images de l'échelle SAM qui correspond toujours à l'intensité des émotions ressenties par les élèves.



Le tableau ci-dessous présente les données recueillies dans la classe de CE2.

	Avant les séances de dessin	Après les séances de dessin	Pourcentages d'évolution
Image 1	28	0	-100%
Image 2	15	3	-80%
Image 3	21	17	-19%
Image 4	11	22	+100%
Image 5	14	47	+236%

Tableau 17 : L'intensité de l'émotion dans la classe de CE2 (avec le dessin)

Pour la classe de CE2, les résultats sont très significatifs. En effet, les trois premières images qui correspondent aux valences « excité », « nerveux » et « agité », subissent une diminution de moins en moins importante. Plus précisément, l'image 6 subit une forte diminution de 100%. Les images 7 et 8 subissent, quant à elles, une diminution moins importante mais tout de même conséquente pour l'image 7 qui est de 80%. Concernant, les images 9 et 10 qui correspondent aux valences « calme » et « relaxé », elles subissent une très forte augmentation allant de 100% à 236%. Nous pouvons donc dire que les élèves de CE2 se sentent davantage calmes et relaxés après la séance de dessin.

Le tableau ci-dessous représente les données recueillies dans la classe de GS.

	Avant les séances de dessin	Après les séances de dessin	Pourcentages d'évolution
Image 1	15	6	-60%
Image 2	4	5	+25%
Image 3	13	10	-23%
Image 4	17	13	-24%
Image 5	40	55	+38%

Tableau 18 : L'intensité de l'émotion dans la classe de GS (avec le dessin)

Concernant la classe de GS, les données restent également similaires à ce que nous avons pu observer précédemment. Le tableau indique la même diminution dans le choix des images 6, 7 et 8 après la séance de méditation tandis qu'il indique une augmentation dans le choix des images 9 et 10. Bien que nous ayons observé chez les élèves de CE2 des pourcentages plus importants, ici, nous constatons des pourcentages moins significatifs. Les diminutions ne dépassent pas les 57% et les augmentations ne dépassent pas les 50% alors que les diminutions chez les élèves de CE2 atteignaient les 77% et les augmentations atteignaient 243%. Nous pouvons donc dire que les résultats indiquent que les élèves de GS ont tout de même réussi à réguler leurs émotions.

Afin de préciser davantage ces résultats, comme pour la première série d'images de l'échelle SAM, nous allons explorer les résultats élève par élève en fonction de leur moyenne d'images choisies. Les moyennes des élèves se situent entre 1 et 5. Une moyenne de 1 indique que l'élève n'a choisi que l'image 1 qui représente l'agitation. Une moyenne de 5 indique que l'élève n'a choisi que l'image 5 qui représente la relaxation. De même, si les pourcentages d'évolutions sont positifs pour cette échelle, cela signifie que l'élève a régulé ses émotions vers la relaxation représentée par les images 4 et 5 qui comptabilisent plus de « points » que les images 1 ou 2 représentant l'agitation. Par conséquent, nous pouvons établir un lien entre la méditation et la régulation émotionnelle de l'élève si sa moyenne après la séance de pleine conscience est proche de 5 et s'il a obtenu un pourcentage d'évolution positif.

Pour la classe de CE2, nous avons établis le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de dessin	Moyenne des images choisies après la séance de dessin	Pourcentage d'évolution
Élève 1	1,8	1,4	-22%
Élève 2	1,5	3,75	+150%
Élève 3	3,8	1,8	-53%
Élève 4	2,6	4,2	+62%
Élève 5	2	2	0%

Élève 6	3,2	4,4	+38%
Élève 7	2,5	4,5	+80%
Élève 8	2,6	4	+54%
Élève 9	5	5	0%
Élève 10	1,2	3,4	+183%
Élève 11	5	5	0%
Élève 12	1,6	4,4	+175%
Élève 13	3,2	4,2	+31%
Élève 14	2,8	5	+79%
Élève 15	3,6	4,8	+33%
Élève 16	2,3	5	+117%
Élève 17	1,75	4	+129%
Élève 18	3,4	4,2	+24%
Élève 19	1,4	3,2	+129%
Élève 20	2	3,6	+80%

Tableau 19 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 2) avec le dessin

Au sein de la classe de CE2, 85% des élèves ont obtenu un pourcentage positif, contre 90% pour les séances de pleine conscience. Nous pouvons observer une légère diminution chez les CE2 dans leur capacité à réguler vers un état de relaxation (représenté par l'image 5 ce qui vaudrait une moyenne de 5). De plus, nous pouvons voir certains pourcentages d'élèves très élevés comme par exemple l'élève 10 (183%) ou encore l'élève 12 (175%). Globalement, 60% des élèves de CE2 ont obtenu un pourcentage supérieur à 50% et 30% des élèves ont obtenu un pourcentage supérieur à 100%. Nous pouvons en déduire que le dessin semble avoir mieux fonctionné que la pleine conscience puisque seulement 50% des élèves avaient obtenu un pourcentage supérieur à 50% et uniquement un élève était au-dessus des 100% lors des séances de pleine conscience. 3 élèves de CE2 obtiennent un pourcentage nul et n'ont effectué aucune régulation émotionnelle. Pour les élèves 9 et 11, ce résultat n'est pas inédit puisqu'ils ont obtenu les mêmes résultats tout au long de l'expérience. En revanche, l'élève 5 avait régulé, en moyenne, de 50% vers la relaxation lors des séances de pleine conscience tandis qu'il n'a effectué aucune régulation avec la méditation par attention focalisée sur le dessin. 2 élèves (élève 1 et 3) obtiennent des pourcentages négatifs, indiquant qu'après la séance de dessin, ils ont davantage régulé vers des ressentis d'agitation et d'excitation plutôt que de relaxation. En moyenne, les élèves de CE2 ont opéré une augmentation de 64,45% vers l'image 5 de relaxation. En résumé, les résultats sont plutôt mitigés chez les élèves de CE2 puisqu'il y a, d'une part, des augmentations très importantes chez certains élèves et d'autre part, davantage d'élèves n'ayant fait aucune régulation et une apparition des pourcentages négatifs.

Comme pour la première partie de l'échelle SAM, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test des rangs signés de Wilcoxon pour échantillons appariés sur la moyenne

d'images sélectionnées par les élèves avant la séance et après la séance de méditation. Les résultats indiquent une p-value de 0,002. La valeur p étant inférieure au seuil (0,05), on rejette l'hypothèse que ces résultats sont dus au hasard et le résultat du test nous permet de déclarer les données statistiquement significatives pour la méditation par attention focalisée sur le dessin. Il nous semble d'ailleurs pertinent de souligner que cette nouvelle p-value pour les CE2 est supérieure que ce que nous avons pu observer pour la pleine conscience (0,0002). Par conséquent, nous pouvons en déduire que la régulation émotionnelle avec la méditation par attention focalisée sur le dessin a été plus difficile pour les élèves de CE2 même si les données restent significatives.

Pour la classe de GS, nous avons établis le tableau suivant.

	Moyenne des images choisies avant la séance de dessin	Moyenne des images choisies après la séance de dessin	Pourcentage d'évolution
Élève 1	4,25	5	+18%
Élève 2	4,6	5	+9%
Élève 3	2,3	4,7	+104%
Élève 4	4,4	4,8	+9%
Élève 5	4,8	5	+4%
Élève 6	4	4,7	+18%
Élève 7	4,6	5	+9%
Élève 8	2	3,25	+63%
Élève 9	2	4,25	+113%
Élève 10	5	5	0%
Élève 11	2,5	2	-20%
Élève 12	4,4	4,6	+5%
Élève 13	4	4,4	+10%
Élève 14	2,75	3	+9%
Élève 15	2,2	2,4	+9%
Élève 16	4,4	4,6	+5%
Élève 17	2,4	3,2	+33%
Élève 18	4,5	3,75	-17%
Élève 19	1	1	0%
Élève 20	3,5	4,75	+36%
Élève 21	5	5	+18%

Tableau 20 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 2) avec le dessin

Au sein de la classe de GS, 81% des élèves ont un pourcentage positif (17 élèves sur 21). Ces élèves ont donc davantage choisi l'image 5 qui représente la relaxation pour décrire leur état après la séance de dessin. Ce choix fait augmenter leur moyenne et, ainsi, indique un pourcentage positif. Ce

changement est particulièrement significatif puisque, durant les séances de pleine conscience, les élèves de GS étaient seulement 48% à obtenir un pourcentage positif. La méditation par attention focalisée semble donc mieux fonctionner pour les GS par rapport à leurs résultats avec la pleine conscience. 9% des élèves (2 sur 21) ont un pourcentage de 0%. Ils n'ont donc fait aucune régulation. Ils étaient 29% durant les séances de pleine conscience. Nous pouvons donc observer un second changement. Néanmoins, 2 élèves ont obtenu des pourcentages négatifs. En effet, s'il y a un pourcentage négatif, cela nous indique que l'élève a choisi plutôt les images 1, 2 et 3. Par exemple, l'élève 18 a obtenu une moyenne de 4,5 au départ ce qui veut dire qu'il a choisi principalement l'image 4 avant la séance (qui représente la valence calme), puis sa moyenne passe à 3,75 après la séance. L'élève a plutôt choisi l'image 3 après la séance. Il était donc davantage agité après la séance. Mais ce résultat ne concerne que 2 élèves, ce qui est un grand changement puisque durant les séances de pleine conscience, 5 élèves étaient concernés par ces pourcentages négatifs. En moyenne, les élèves de GS ont opéré une augmentation de 21% vers l'image 5 de relaxation. Cette moyenne est plus basse que celle des CE2 (64%) mais meilleure que celle obtenue avec les GS durant les séances de pleine conscience (10%).

Comme pour les CE2, nous avons effectué une comparaison de moyenne à travers le test de Wilcoxon. Les résultats indiquent une p-value de 0,006. La valeur p est toujours inférieure au seuil (0,05). Nous pouvons rejeter l'hypothèse que les résultats sont dus au hasard. Il semble d'ailleurs pertinent de souligner que la p-value des GS pour la pleine conscience était bien plus supérieure au seuil (0,11). En revanche, pour la méditation par attention focalisée sur le dessin, la p-value est cette fois inférieure. Le dessin semble donc avoir eu un meilleur impact chez les élèves de GS que la pleine conscience sur cette deuxième partie de l'échelle SAM.

5. Discussion

Notre étude cherchait à déterminer un lien entre deux formes de méditation (la pleine conscience et la méditation par attention focalisée) et la régulation émotionnelle des élèves au sein d'une classe. Les résultats, présentés précédemment, nous permettent de soutenir que la méditation, qu'elle soit par attention focalisée ou de pleine conscience, aurait eu un impact sur la régulation émotionnelle des élèves. Cet impact n'est, toutefois, pas le même selon la classe observée.

Au sein de la classe de CE2, les résultats en lien avec la pleine conscience ont montré que :

- Les élèves de CE2 choisissent davantage les émotions « positives » pour décrire leur état émotionnel après la séance de pleine conscience plutôt que les émotions « négatives ». Lorsque nous regardons les résultats élève par élève dans la classe de CE2, 90% des élèves ont effectué une régulation émotionnelle vers les émotions « positives ».

- Les élèves de CE2 choisissent davantage de décrire leur état, après la séance de pleine conscience, comme « calme » et « relaxé ». Ils sont également 90% à effectuer une régulation émotionnelle qui tend vers la relaxation après la séance de pleine conscience.

Ces résultats confirment les résultats des précédents chercheurs que nous avons pu citer. Le programme « Learning to breathe » (Metz et al., 2013) indique, dans ces résultats, que la méditation a permis de réduire les difficultés des élèves à réguler leur émotion. Nous n'avons pas observé de difficulté particulière, en revanche, nous pouvons observer au sein des résultats que les réponses des élèves, avant la séance de pleine conscience, sont particulièrement disparates et qu'ils ont tendance, après la séance de méditation, à se concentrer principalement sur 1 ou 2 images (les images 1, 2, 9, 10). Ceci pourrait être un indicateur que la pleine conscience permet aux élèves de mieux centrer leur attention sur eux et de mieux réfléchir sur ce qu'ils ressentent réellement et ajuster leur réponse. Cette hypothèse rejoint les recherches de Crescentini et al. (2016), Heeren et Philippot (2010) qui ont soutenu que le développement de l'attention des élèves, à travers la méditation, permet de rendre les élèves plus attentifs à leurs émotions. Il est possible que ce soit ce qu'il s'est produit ici. La pleine conscience aurait rendu les élèves plus attentifs à leurs émotions. Ainsi, ils ont réévalué plus justement leur description de leur état émotionnel. Par conséquent, nous retrouvons parfois des écarts importants dans nos résultats. Par exemple, l'image 5, qui représente une émotion négative, est d'abord choisie 18 fois par les élèves puis seulement 3 fois après la séance de pleine conscience tandis que l'image 1 a été choisie 53 fois après la séance de méditation. L'écart est suffisamment important pour nous questionner sur la régulation qui s'est opérée.

Bondolfi (2011) expliquait également que la pleine conscience constituerait une stratégie de régulation émotionnelle puisqu'elle permet aux individus une réévaluation cognitive. En effet, la pleine conscience permet de centrer son attention sur soi-même, d'évaluer son expérience émotionnelle et y répondre de manière adéquate. La pleine conscience permet donc une réévaluation cognitive face à une situation. Nos résultats ne permettent pas de confirmer si oui ou non la pleine conscience permet cette réévaluation cognitive, en revanche, nous pouvons observer que la pleine conscience a eu des effets sur la réponse des élèves face à la situation de méditation, ce qui aurait tendance à confirmer l'hypothèse de Bondolfi.

Concernant la méditation par attention focalisée sur le dessin, les résultats des CE2 sont similaires à ce qui a pu être observé avec la pleine conscience :

- Les élèves de CE2, après la séance de dessin, choisissent davantage les émotions « positives » pour décrire leur état émotionnel. Ils sont 80% à effectuer une régulation émotionnelle vers les émotions « positives ».
- Pour décrire l'intensité de leurs émotions, les élèves choisissent davantage des images représentant la relaxation et le calme (85%). L'image 1 en particulier, qui représente

l'agitation n'a été choisie par aucun élève de CE2 après la séance de dessin. Le dessin aurait donc eu un effet similaire que la pleine conscience.

Les résultats obtenus au sein de la classe de CE2 concordent avec les résultats présentés précédemment. En effet, Rappaport (2010) indique dans ces recherches que l'utilisation d'une activité manuelle telle que le dessin a permis aux individus de réduire leur anxiété et influencer leur régulation émotionnelle. Les données récupérées à ce stade de la recherche semblent confirmer les données rapportées par Rappaport (2010). D'après ces résultats, le dessin pourrait constituer une alternative à la pleine conscience. Ce type de méditation par le dessin pourrait être une première réponse intéressante pour les enseignants souhaitant mettre en œuvre, dans leur classe, un temps de relaxation pour les élèves tout en travaillant des compétences issues des programmes scolaires.

En revanche, il semble nécessaire de souligner que certains résultats étonnants sont apparus chez les CE2 lors de cette deuxième partie sur la méditation par attention focalisée. Nous avons pu observer davantage d'élèves n'ayant effectué aucune régulation et certains élèves ont eu tendance à être plus agités après la séance de dessin. Ces résultats concernent peu d'élèves et ne semblent pas suffisamment significatifs pour avoir un réel impact. Toutefois, il semble important de les souligner puisque cela pourrait indiquer que la méditation par attention focalisée a un effet légèrement moins efficace que la pleine conscience, même si les résultats globaux restent tout de même très proches de la pleine conscience.

Au sein de la classe de GS, les résultats en lien avec la pleine conscience ont montré que :

- Les élèves de GS ont tendance à davantage choisir les émotions « négatives », une fois la séance de méditation effectuée, plutôt que les émotions « positives » afin de décrire leur état émotionnel. En effet, d'après les résultats, seulement 24% des élèves ont effectué une régulation émotionnelle.
- Les élèves de GS décrivent, en majorité, leur état comme « agité », après la séance de pleine conscience. D'après les résultats, seulement 48% des élèves ont effectué une régulation émotionnelle vers la relaxation.

Ces résultats montrent un effet différent face à ceux observés chez les CE2. Il semble que, pour la majorité des GS, la pleine conscience a eu un impact plutôt négatif. Ils se tournent davantage vers les émotions négatives et l'agitation après la séance de pleine conscience. Ces élèves semblent avoir des difficultés à reconnaître l'émotion qu'ils ressentent et juger de son intensité. Cela ne concerne pas tous les élèves de GS mais une grande partie. Les régulations observées par quelques élèves de GS restent minimales par rapport aux résultats observés chez les CE2. De plus, les p-values indiquent 0,09 pour l'échelle 1 et, 0,11 pour l'échelle 2. Ces valeurs sont supérieures au seuil (0,05) ; il est donc possible que les résultats obtenus ne soient pas dus aux séances de pleine conscience mais au

hasard. Nous ne pouvons pas exclure la possibilité également que les élèves aient répondu de manière aléatoire, en particulier du à l'âge des élèves (5 et 6 ans). En effet, selon Brun et Nadel (1997), la maîtrise du répertoire des expressions émotionnelles de base se fait tardivement. Le développement de la reconnaissance émotionnelle de base s'effectue de façon lente, régulière et n'est achevé qu'à l'âge de 8 ans. C'est donc pour cela qu'il est difficile pour des élèves âgés de 5 à 6 ans de s'approprier certaines émotions présentes au sein de l'échelle SAM. Ceci nous permet de mieux comprendre les résultats obtenus chez les GS mais également chez les CE2. Si le développement de la reconnaissance émotionnelle de base ne s'achève qu'à l'âge de 8 ans, cela nous permet également de comprendre pourquoi les élèves de CE2 obtiennent de meilleurs résultats. Ces élèves sont âgés de 8 à 9 ans, ils ont déjà achevé ce développement et ont de meilleures capacités à reconnaître les émotions et réguler. Selon les remarques de Pochon, Brun et Mellier (2006), le développement des connaissances émotionnelles est lié et acheminé avec le développement global du système cognitif. Les élèves de GS âgés de seulement 5 et 6 ans n'ont donc pas achevé le développement de leurs connaissances émotionnelles et ne sont donc pas toujours capables d'identifier l'émotion qu'ils ressentent ou de juger de son intensité. De plus, selon la thèse de Russel et Bullock (1986), le jugement de l'enfant sur les émotions repose sur deux catégories (plaisantes et déplaisantes). C'est pour cela, que nous pouvons déduire que les élèves de GS n'ont pas répondu selon leur ressenti émotionnel sur le moment mais plutôt selon les connaissances qu'ils avaient et s'ils appréciaient ou non ce qu'ils étaient en train de faire. Il nous semble également pertinent de rappeler que, selon les programmes officiels du cycle 1, la régulation émotionnelle ne se traite pas à ce stade de l'enfance. Les programmes préconisent une découverte des émotions et commencer à apprendre à les exprimer. L'enseignement des activités physiques, par exemple, contribue au développement des compétences émotionnelles permettant aux élèves de découvrir des émotions et de les exprimer. Ainsi, l'absence de la régulation émotionnelle au sein des programmes du cycle 1 pourrait expliquer les résultats obtenus au sein de la classe de GS.

Concernant la méditation par attention focalisée sur le dessin libre, les résultats des élèves de GS sont plus mitigés :

- Les élèves de GS, après la séance de dessin, choisissent davantage les émotions positives afin de décrire leur état émotionnel. Nous pouvons constater une diminution de 70% concernant les émotions « négatives ».
- Les élèves de GS, ont davantage régulé leurs émotions vers la relaxation après la séance de dessin (76%).

Il semble que les élèves de GS ont tendance à choisir davantage les émotions positives afin de décrire leur état émotionnel avec le dessin libre contrairement à la séance de pleine conscience.

Même si, les pourcentages des élèves de GS sont moins significatifs que ceux obtenus en CE2, nous pouvons constater que les élèves de GS obtiennent de meilleurs résultats avec le dessin libre. Les p-values subissent également des changements significatifs ; elles sont de 0,04 pour l'échelle 1 et 0,006 pour l'échelle 2. Les valeurs p sont inférieures au seuil (0,05) et indiquent que les élèves ont effectué une régulation émotionnelle qui n'est pas due au hasard. Le dessin pourrait avoir fait davantage sens aux élèves de GS pour identifier et exprimer leur état émotionnel. Toutefois, il est possible qu'en lien avec la thèse de Russel et Bullock (1986), les élèves ont jugé la possibilité de faire un dessin comme étant une activité « plaisante » et ont donc orienté leurs réponses selon ce critère. Ils ont ainsi jugé l'intensité de l'émotion selon leur plaisir d'effectuer un dessin et non, seulement, par réflexion sur leur état de relaxation.

En résumé, les résultats de la classe de CE2 ont tendance à confirmer le lien entre méditation et régulation émotionnelle tandis que les résultats de la classe de GS ne nous permettent pas de confirmer ce lien. En revanche, l'âge des élèves semble être un facteur majeur et pourrait expliquer les difficultés des élèves de GS à réguler leurs émotions.

L'échelle SAM, que nous avons choisi d'utiliser, comporte au départ trois séries d'images. Nous avons pris le temps de détailler les résultats des deux premières séries d'images pour la classe de CE2 et de GS, en revanche, nous avons fait le choix de ne pas intégrer les résultats de la dernière série d'images représentant le sentiment de contrôle. Nous nous sommes rendu compte, au cours de l'étude, que cette troisième série d'images était difficile à comprendre pour les élèves. Le concept du « sentiment de contrôle » sur une situation semblait trop abstrait pour les élèves et nous avons remarqué que les élèves remplissaient l'échelle « au hasard » pour cette partie. Cette troisième échelle requiert des élèves, deux éléments : d'une part, ils doivent être capables de correctement identifier l'émotion qu'ils ressentent, d'autre part, ils doivent effectuer une réflexion sur leur ressenti afin de déterminer s'ils dominent (ou contrôlent) leurs émotions. Dû à leurs âges, les élèves semblaient déjà avoir des difficultés à reconnaître et exprimer leurs émotions. Ils ne pouvaient donc pas entrer dans cet état de réflexion puisque leur attention portait déjà sur l'identification et l'expression de cette émotion. Nous avons donc choisi de ne pas intégrer les résultats de cette partie de l'échelle à notre étude car il ne nous semblait pas pertinent ni suffisamment significatif pour en déduire des éléments intéressants face à nos hypothèses.

Pour conclure, ce mémoire avait pour objectif l'étude de la régulation émotionnelle des élèves dans le cadre de séances dédiées à la pleine conscience et à la méditation par attention focalisée sur le dessin. Au regard de nos hypothèses, les résultats tendent à confirmer que la pleine conscience et la méditation par attention focalisée, ont un impact positif sur la régulation émotionnelle des élèves, mais ces résultats diffèrent selon l'âge des élèves. Nos découvertes nous ont permis de mettre en lumière un lien significatif entre la régulation émotionnelle et ces deux

types de méditations pour les élèves plus âgés de l'expérience (entre 8 et 9 ans). En revanche, pour les élèves plus jeunes de l'expérience (entre 5 et 6 ans), les résultats ont montré qu'il était plus difficile d'établir un lien significatif avec la régulation émotionnelle car les capacités de régulation de ces élèves-là, sont moins développées à leur âge. Toutefois les deux types de méditation semblent avoir toujours eu un impact qu'il soit positif ou négatif. Les résultats permettent d'avancer la possibilité que la méditation puisse être un élément de réponse dans le développement des stratégies de régulation émotionnelles.

Cette étude comporte, toutefois, quelques limites qui nous semblent essentielles de mettre en lumière, afin de permettre aux futures recherches sur le sujet de palier à ces difficultés. D'une part, notre recherche s'est effectuée seulement 1 jour par semaine sur 6 semaines. Cela représente seulement 6 journées où la pleine conscience a pu être mise en place, puis 5 journées pour la méditation par attention focalisée. Ces temps d'observations ne nous semblent pas suffisants pour obtenir des données suffisamment significatives. D'autre part, la mise en place des séances de pleine conscience a été effectuée par nous-mêmes. Nous n'avons jamais pratiqué cette forme de méditation auparavant et nous avons dû faire un long travail de recherche en amont, afin d'organiser ces séances le plus efficacement possible. Il aurait été intéressant de faire intervenir un professionnel dans le domaine de méditation ou bien effectuer une courte formation en amont afin de mieux nous préparer à ces séances de pleine conscience. Il n'a pas toujours été évident, sur le terrain, d'enrôler les élèves dans les séances de pleine conscience. Nous pensons que cette limite aurait pu impacter également les données récoltées.

Les résultats de cette recherche combinée à ses limites peuvent constituer un point de départ pour des futures recherches sur le sujet de la méditation à l'école. De nombreuses questions restent inexplorées sur le bien-être des élèves, le lien avec les apprentissages scolaires et sur la possibilité d'utiliser la méditation en comparaison à d'autres stratégies de régulation émotionnelle. Ces questionnements ouverts peuvent constituer de futures investigations.

6. Références bibliographiques

- Ager, K., Albrecht, N. et Cohen, P. (2015). Mindfulness in schools research project : exploring students' perspectives of mindfulness. *Psychology*, 6, 896-914. doi: 10.4236/psych.2015.67088.
- Arnold, M. (1960). *Emotion and personality : psychological aspects*. New-York : Columbia university press.
- Belzung, C. (2007). *Biologie des émotions*. Bruxelles : De Boeck.
- Bishop, S., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N., Carmody, J., Segal, Z., Abbey, S., Speca, M., Velting, D. et Devins, G. (2004). Mindfulness : A proposed operational definition. *Clinical psychology : science and practice*, 11(3), 230-241.
- Bondolfi, G., Jermann, F. et Zermatten, A. (2011). Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness) : Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur des preuves. *Psychothérapies*, 31, 167-174.
- Bosky, S. (1990). *Relaxation active à l'école et à la maison*. Paris : Retz.
- Brun, P. et Nadel, J. (1997). Les jeunes enfants face aux émotions. *Revue de psychologie de l'éducation*, 2(2), 75-86.
- Bullock, M. et Russell, J. (1986). Concepts of emotion in developmental psychology. Dans C. Izard et P. Read (dir.), *Measurement of emotion in infants and children*, (203-237). Cambridge : Cambridge university press.
- Chong, C. (2015). Why art psychotherapy ? Through the lens of interpersonal neurobiology : The distinctive role of art psychotherapy intervention for clients with early relational trauma. *International journal of art therapy*, 20(3), 118-126.
- Cosnier, J. (1994). *Psychologie des émotions et des sentiments*. Paris : Retz
- Crescentini, C., Capurso, V., Frulan, S. et Fabbro, F. (2016). Mindfulness-oriented meditation for primary school children : effects on attention and psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 7(805), 1-12.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. New-York : Oxford University Press.
- Davidson, J. et Ekman, P. (1994). *The nature of emotion : Fundamental questions*. New-York : Oxford University Press.

- Delelis, G., Christophe, V., Berjot, S. et Desombre, C. (2011). Stratégies de régulation émotionnelle et de coping : quels liens ? *Bulletin de psychologie*, 515, 471-479.
- Ekman, P. (1982). *Emotion in the human face*. New-York : Cambridge University Press.
- Ekman, P. et Friesen, W. (1978). Facial action coding system : a technique for the measurement of facial movement. *Consulting psychologists press*.
- Ekman, P., Levenson, T. et Friesen, W. (1983). Autonomic nervous system activity distinguishes among emotions. *Sciences*, 221(4616), 1208-1210. doi: 10.1126/science.6612338
- Field, T. et Walden, T. (1982). Production and discrimination of facial expressions by preschool children. *Child Development*, 53(5), 1299–1311.
- Gay, P., Gentaz, E. et Richard, S. (2021). Pourquoi et comment soutenir le développement des compétences émotionnelles chez les élèves âgés de 4 à 7 ans et chez leur enseignant.e ? *Raisons éducatives*, 25(1), 261-287.
- Gentaz, E. (2017). Compétences émotionnelles chez l'enfant : comment les développer ? *Les cahiers dynamiques*, 71(1), 24-32.
- Gosselin, M-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Education et francophonie*, 43(2), 50-65.
- Greenbaum, P., Lumley, M., Turner, C. et Melamed, B. (1993). Dentist's reassuring touch : effects on children's behavior. *Pediatric Dentistry*, 15(1), 4-20.
- Gross, J. (1998). The emerging field of emotion regulation : an integrative review. *Review of general psychology*, 2(3), 271-299.
- Gross, J. (2001). Emotion regulation in adulthood : Timing is everything. *Current Directions in Psychological Sciences*, 10, 214-219.
- Gross, J. et Thompson, R. (2007). Emotion regulation : conceptual foundations. Dans J. Gross (dir.), *Handbook of emotion regulation*, (3-24). New york : The Guilford Press.
- Grossman, E., Grossman, A., Schein, M., Zimlichman, R. et Gavish, B. (2001). Breathing control lowers blood pressure. *Journal of human hypertension*, 15, 263-269.
- Gruzelier, J. (2002). A review of the impact of hypnosis, relaxation, guided imagery and individual differences on aspects of immunity and health. *Stress*, 5(2), 147-163.

- Heeren, A. et Philippot, P. (2010). Les interventions basées sur la pleine conscience : une revue conceptuelle et empirique. *Revue québécoise de psychologie*, 31(3), 37-61.
- Hill, C. et Updegraff, J. (2012). Mindfulness and its relationship to emotional regulation. *Emotion*, 12(1), 81-90.
- Hölzel, B., Carmody, J., Vangel, M., Congleton, C., Yerramsetti, S., Gard, T. et Lazar, S. (2011). Mindfulness practice leads to increases in regional brain gray matter density. *Psychiatry research*, 191(1), 36–43.
- Hölzel, B., Lazar, S., Gard, T., Schuman-Olivier, Z., Vago, D. et Ott, U. (2011). How does mindfulness meditation work ? Proposing mechanisms of action from a conceptual and neural perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 6, 537-559.
- Hopthrow, T., Hooper, N., Mahmood, L., Meier, B. et Weger, U. (2016). Mindfulness reduces the correspondence bias. *The quarterly journal of experimental psychology*, 70(3), 351-360.
- Isimat-Mirin, M. (2007). *Se détendre pour mieux apprendre : accompagnement de l'élève à l'école, à la maison*. Lyon : Chronique Sociale.
- Izard, C. (1971). *The face of emotion*. New-York : Appleton-Century-Crofts.
- Jimenez, S., Niles, B. et Park, C. (2010). A mindfulness model of affect regulation and depressive symptoms : positive emotions, mood regulation expectancies and self-acceptance as regulatory mechanisms. *Personality and individual differences*, 49(6), 645-650.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Kabat-Zinn, J. (2009). *Au cœur de la tourmente, la pleine conscience*. Louvain-la-Neuve : Deboeck éditions.
- Kim, S., Kim, G. et Ki, J. (2014). Effects of group art therapy combined with breath meditation on the subjective well-being of depressed and anxious adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 519-526.
- Koole, S. (2009). The psychology of emotion regulation: An integrative review. *Cognition and emotion*, 23(1), 4-41.
- Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de psychologie sociale*, 4, 32-39.

- Lajante, M. et Droulers, O. (2013). Importation de la théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels : illustration par la mesure de l'activité du système nerveux autonome. *Management & Avenir*, 62, 171-187.
- Lang, P. et Bradley, M. (1994). Measuring emotion : the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of behavior therapy and experimental psychiatry*, 25(1), 49-59.
- Lazar, S., Kerr, C., Wasserman, R., Gray, J., Greve, D., Treadway, M., McGarvey, M., Quinn, B., Dusek, J., Benson, H., Rauch, S., Moore, C. et Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893–1897.
- Lecourt, E. et Lubart, T. (2017). *Les art-thérapies*. Paris : Armand Colin.
- Lee, H. (2011). The effects of cognitive-behavioral group art therapy to maladjusted adolescents in school life on school life adjustment and self-regulation ability. *The Korean journal of youth studies*, 18(11), 31-60.
- Lo, H., Wong, S., Wong, J., Yeung, J., Snel, E. et Wong, S. (2020). The effects of family-based mindfulness intervention on ADHD symptomology in young children and their parents : a randomized control trial. *Journal of attention disorders*, 24(5), 667-680.
- Maclean, P. (1993). Cerebral evolution of emotion. Dans M. Lewis et J. Haviland (dir.), *Handbook of emotions* (67-83). New-York : Guilford Press.
- Metz, S., Frank, J., Reibel, D., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. (2013). The Effectiveness of the learning to breathe program on adolescent emotion regulation. *Research in Human Development*, 10(3), 252-272.
- Mikolajczak, M. (2014). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M., Quoidbach, J., Kotsou, I., et Nelis, D. (2020). *Les compétences émotionnelles*. Paris : Dunod.
- Mikolajczak, M. et Limunet, O. (2008). TEQ and the cognitive appraisal of stressful events : an exploratory study. *Personality and individual differences*, 44, 1445-1453.
- Nadler, R., Cordy, M., Stengel, J., Segal, Z. et Hayden, E. (2017). A brief mindfulness practice increases self-reported calmness un young children : a pilot study. *Mindfulness*, 8, 1088-1095.
- Necker, S. et Boizumault, M. (2020). « Pratiques corporelles de bien-être » en milieu scolaire : les enjeux sous-jacents à une tentative de définition. *Staps*, 127, 79-87.

- Niedenthal, P., Krauth-Gruber, S. et Ric, F. (2008). *Comprendre les émotions : perspectives cognitives et psycho-sociales*. Belgique : Éditions Mardaga.
- Nolen-Hoeksema, S. et Morrow, J. (1993). Effects of rumination and distraction on naturally occurring depressed mood. *Cognition and Emotion*, 7, 561-570.
- Oatley, K. et Johnson-Laird, P. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and emotion*, 1(1), 29-50.
- Odom, R. D. et Lemond, C. M. (1972). Developmental differences in the perception and production of facial expressions. *Child Development*, 43(2), 359–369.
- Petitmengin, C. (2013). Qu'est-ce que méditer ? Dans N.Marquis (dir.), *Le changement personnel : Histoire, mythes, réalités*, (207-216). Auxerre : Editions Sciences humaines.
- Plutchik, R. (1980). *Emotion, a psychoevolutionary synthesis*. New York : Harper & Row.
- Pochon, R., Brun, P. et Mellier, D. (2006). Développement de la reconnaissance des émotions chez l'enfant avec trisomie 21. *Psychologie française*, 51(4), 381-390.
- Prins, A. (2006). *Emotional intelligence and leadership in corporate management : A fortigenic perspective*. South Africa : Bloemfontein.
- Rappaport, L. (2010). Focusing-oriented art therapy : working with trauma. *Person Centered and Experiential Psychotherapies*, 9(2), 128–143.
- Ricard, M., Lutz, A. et Davidson, R. (2015). Méditation : comment elle modifie le cerveau. *Neurosciences*, 448, 23-29.
- Rommelùère , E. (2015). *S'asseoir tout simplement – L'art de la méditation zen*. Paris : Seuil.
- Saarni C. (1999). *The development of emotional competence*. New York : Guilford.
- Saarni C. (2000). Emotional competence : A developmental perspective. Dans R. Bar-On et J. D. Parker (dir.), *The handbook of emotional intelligence*, (68-91). San Francisco : Jossey-Bass.
- Sander, D., Grandjean, D. et Scherer, K. (2005). A system approach to appraisal mechanisms in emotion. *Neural networks*, 18(4), 317-352.
- Scherer, K. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 44, 695-729.

Scherer, K. (2000). Emotion. Dans M. Hewstone et W. Stroebe (dir.), *Introduction to social psychology : a european perspective*, (151-191). Oxford : Blackwell.

Schonert-Reichl, KA., Oberle, E., Lawlor, MS., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, TF. et 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.

Sébire, A. et Pierotti, C. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être. Mieux apprendre à l'école. Mieux gérer sa classe*. Paris : Edition EP&S

Shankland, R. et Rosset, E. (2017). Review of brief school-based positive psychological interventions : a taster for teachers and educators. *Educational psychology review*, 27(4), 363-392.

Shapiro, S., Lyons, K., Miller, R., Butler, B., Vieten, C. et Zelazo, P. (2015). Contemplation in the Classroom : a new direction for improving childhood education. *Educational Psychology Review*, 27, 1-30.

Smith, C. et Lazarus, R. (1990). Emotion and adaptation. Dans L. Pervin (dir.), *Handbook of personality : theory and research*, (609-637). New-York : Guilford.

Tomkins, S. (1980). Affect as amplification : some modifications in theory. Dans R. Plutchik et H. Kellerman (dir.), *Theories of emotion*, (141-164). New-York : Academic press.

Trousselard, M., Steiler, D., Claverie, D. et Canini, F. (2014). L'histoire de la Mindfulness à l'épreuve des données actuelles de la littérature : questions en suspens. *L'encéphale*, 40(6), 474-480.

Waters, L., Barsky, A., Ridd, A. et Allen, K. (2014). Contemplative education : a systematic, evidence-based review of the effect of meditation interventions in schools. *Educational Psychology Review*, 27, 103-134.

Waters, L. (2016). The relationship between child stress, child mindfulness and parent mindfulness. *Psychology*, 7, 40-51. doi: 10.4236/psych.2016.71006.

Watson, D. et Clark, L. (1992). On traits and temperament : general and specific factors of emotional experience and their relation to the five-factor model. *Journal of personality*, 60, 441-476.

Westen, D. (2000). *Psychologie : Pensée, cerveau et culture*. Bruxelles : De Boeck.

Wegner, D. (1994). Ironic processes of mental control. *Psychological Review*, 101, 34-52.

Wegner, D., Shortt, J., Blake, A. et Page, M. (1990). The suppression of exciting thoughts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 409-418.

William, J. (1903). *La théorie de l'émotion*. Paris : Alcan.

Annexe 1 : Récapitulatif des tableaux et figures utilisées

Figures	Pages	Tableaux	Pages
Figure 1 : Modèle des processus de régulation émotionnelle (Gross et Thompson, 2007)	11	Tableau 1 : Les compétences émotionnelles de Mikolajczak	5
Figure 2 : Modèle processuel de la régulation émotionnelle (Gross, 1999, 2007)	12	Tableau 2 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 1	8
Figure 3 : Modèle de Jimenez, Niles et Park sur la régulation des émotions et de l'humeur	18	Tableau 3 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 2	9
Figure 4 : L'hypothèse d'Heeren et Philippot sur l'impact de la pleine conscience	18	Tableau 4 : Les compétences émotionnelles en lien avec le cycle 3	10
Figure 5 : La composition de l'échantillon	29	Tableau 5 : L'état émotionnel dans la classe de CE2	30
Figure 6 : L'âge des élèves	29	Tableau 6 : L'état émotionnel dans la classe de GS	30
		Tableau 7 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 1)	31
		Tableau 8 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 1)	32
		Tableau 9 : L'intensité de l'émotion dans la classe de CE2	34
		Tableau 10 : L'intensité de l'émotion dans la classe de GS	35
		Tableau 11 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 2)	35
		Tableau 12 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 2)	36
		Tableau 13 : La valence émotionnelle dans la classe de CE2 (avec le dessin)	39
		Tableau 14 : La valence émotionnelle dans la classe de GS (avec le dessin)	39
		Tableau 15 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 1) avec le dessin	40
		Tableau 16 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 1) avec le dessin	41
		Tableau 17 : L'intensité de l'émotion dans la classe de CE2 (avec le dessin)	43
		Tableau 18 : L'intensité de l'émotion dans la classe de GS (avec le dessin)	44
		Tableau 19 : Résultats élève par élève pour la classe de CE2 (échelle 2) avec le dessin	44
		Tableau 20 : Résultats élève par élève pour la classe de GS (échelle 2) avec le dessin	46

Annexe 2 : La procédure pour la pleine conscience

Dates	Procédures
10 Janvier 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 1 : audio 2 du CD (exercice de respiration)• Passage de l'échelle SAM
17 Janvier 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 2 : audio 4 du CD (exercice de respiration)• Passage de l'échelle SAM
24 Janvier 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 3 : audio 5 du CD (exercice d'attention)• Passage de l'échelle SAM
31 Janvier 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 4 : audio 6 du CD (exercice de relaxation)• Passage de l'échelle SAM
7 Février 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 5 : audio 7 du CD (exercice de relaxation et d'attention)• Passage de l'échelle SAM
14 Février 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance 6 : audio 10 du CD (exercice de visualisation)• Passage de l'échelle SAM

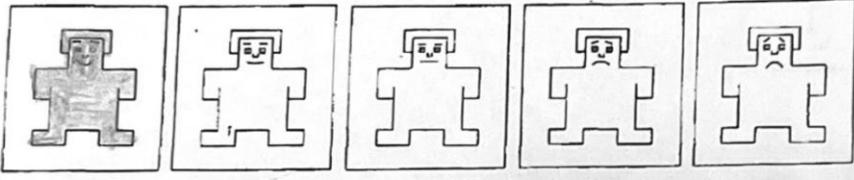
Annexe 3 : La procédure pour le dessin

Dates	Procédures
14 Mars 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance de dessin libre• Passage de l'échelle SAM
21 Mars 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance de dessin libre• Passage de l'échelle SAM
28 Mars 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance de dessin libre• Passage de l'échelle SAM
04 Avril 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance de dessin libre• Passage de l'échelle SAM
11 Avril 2022	<ul style="list-style-type: none">• Passage de l'échelle SAM• Séance de dessin libre• Passage de l'échelle SAM

Annexe 4 : Exemple de production d'élève

Élève de Grande Section

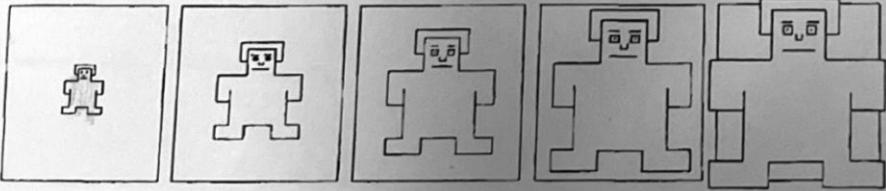
1) Entoure le bonhomme qui te correspond



2) Entoure le bonhomme qui te correspond

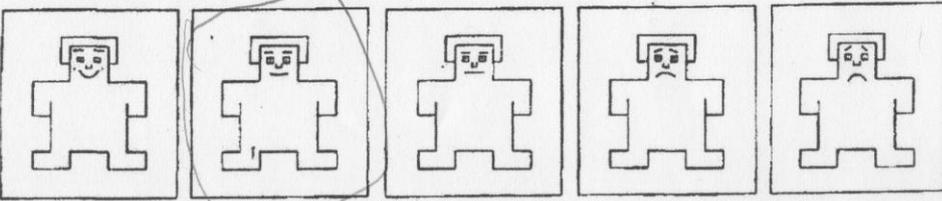


3) Entoure le bonhomme qui te correspond

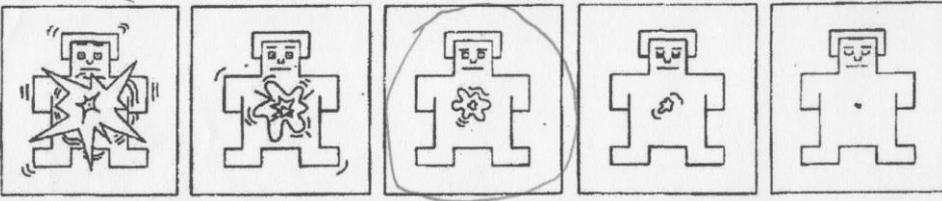


Élève de Cours élémentaire deuxième année

1) Entoure le bonhomme qui te correspond



2) Entoure le bonhomme qui te correspond



3) Entoure le bonhomme qui te correspond

