



**HAL**  
open science

# L'effet de la méditation de pleine conscience sur l'anxiété langagière chez les élèves de L2 dans le secondaire en France

Éloïse Raingard de la Blétière

► **To cite this version:**

Éloïse Raingard de la Blétière. L'effet de la méditation de pleine conscience sur l'anxiété langagière chez les élèves de L2 dans le secondaire en France. Education. 2022. dumas-04398505

**HAL Id: dumas-04398505**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04398505>**

Submitted on 16 Jan 2024

**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.

Année universitaire 2021-2022

Mémoire en vue de l'obtention du grade de master 2

Spécialité MEEF « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré – Parcours anglais

**L'effet de la méditation de pleine conscience sur l'anxiété  
langagière chez les élèves de L2 dans le secondaire en France**

Présenté par **Eloïse RAINGEARD DE LA BLÉTIÈRE**

Numéro d'étudiant : **E18D375H**

Sous la direction de **Rebecca STARKEY-PERRET**

Mémoire présenté le 10.05.2022 devant un jury composé :

**Rebecca STARKEY-PERRET**, directrice de mémoire

**Marie-Ange DAT**, membre du jury

## Table des matières

<b>1</b>	<b>Le bien-être à l'école</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>La classe de L2</b>	<b>8</b>
2.1	Le cadre institutionnel en France	8
2.2	La particularité de la classe de L2	9
<b>3</b>	<b>L'anxiété dans la classe de L2</b>	<b>11</b>
3.1	Définition	11
3.2	Les effets de l'anxiété chez l'apprenant	11
3.3	Autres sources potentielles d'anxiété	13
3.4	Techniques pour réduire l'anxiété	13
<b>4</b>	<b>La méditation de pleine conscience</b>	<b>14</b>
4.1	Définition	14
4.2	Les effets de la méditation de pleine conscience	16
<b>5</b>	<b>La pleine conscience à l'école</b>	<b>17</b>
5.1	La pleine conscience dans les écoles françaises	18
<b>6</b>	<b>Questions de recherche et hypothèses</b>	<b>20</b>
<b>7</b>	<b>Méthode</b>	<b>22</b>
7.1	Participants	22
7.2	Matériaux	22
7.2.1	<i>Evaluation de l'anxiété</i>	22
7.2.2	<i>Implémentation du protocole de la pleine conscience</i>	23
7.2.3	<i>Feedback des élèves avec questions de satisfaction</i>	23
7.3	Procédé	24
<b>8</b>	<b>Résultats</b>	<b>25</b>
8.1	Résultats par item FLCAS	25
8.2	Résultats par participant	30
8.3	Résultats de l'enquête de satisfaction	33
<b>9</b>	<b>Discussion</b>	<b>38</b>
9.1	Question de recherche 1	38
9.2	Question de recherche 2	40
9.3	Conclusion	43
	<b>Résumé</b>	<b>45</b>

<b>Abstract</b> .....	45
<b>Bibliographie</b> .....	46
<b>Annexe 1 - The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) traduit en français</b> .....	49
<b>Annexe 2 - Enquête de satisfaction</b> .....	53

## **Table des tableaux**

Tableau 1 - <i>Calendrier de la mise en œuvre de la PC et du recueil des données</i> .....	25
Tableau 2 – <i>Moyenne de chaque item sur une échelle de 5 avant (T1) et après (T2) l'intervention PC</i> .....	26
Tableau 3 – <i>Pourcentage d'élèves sélectionnant chaque item du FLCAS</i> .....	27
Tableau 4 – <i>Données descriptives des scores FLCAS (33-165) de l'échantillon</i> .....	31
Tableau 5 - <i>Résultats de l'enquête de satisfaction pour les questions fermées sur une échelle de 1 à 10</i> ....	33
Tableau 6 - <i>Scores FLCAS et réponses à l'enquête de satisfaction par participant</i> .....	36

## Table des figures

Figure 1 – Evolution des moyennes de chaque item FLCAS entre T1 et T2 .....	26
Figure 2 – Pourcentage de réponses 4 et 5 (anxiété élevée) avant et après PC.....	28
Figure 3 – Pourcentage des réponses 4 et 5 selon leur évolution .....	29
Figure 4 - Scores FLCAS (33-165) avant et après la PC par participant.....	31
Figure 5 - L'Evolution en pourcentage des scores avant et après la PC par participant .....	32
Figure 6 - Commentaires des participants pour la question 3 de l'enquête de satisfaction.....	34
Figure 7 - Réponses de l'enquête de satisfaction pour les élèves qui ont montré une diminution d'anxiété.	37
Figure 8 - Réponses de l'enquête de satisfaction pour les élèves qui ont montré une augmentation d'anxiété .....	37

## **Remerciements**

Je souhaite remercier ma directrice de mémoire, Rebecca Starkey-Perret pour son expertise et ses précieux conseils tout au long de l'élaboration de cette étude. Je tiens également à remercier mon tuteur, Antoine Mariot, pour son accueil et sa coopération lors de la mise en œuvre de l'intervention de pleine conscience et de la collecte de mes données. Enfin, je tiens à remercier Vincent pour tout son soutien et ses talents de relecteur, sans lesquels, ce travail n'aurait pas été possible. A mes enfants, merci pour votre patience et vos mots gentils à chaque étape de cette aventure.

L'anxiété est un sujet majeur qui impacte nos sociétés modernes. Elle ne touche pas uniquement les adultes mais aussi les enfants et les adolescents en milieu scolaire (Arnold, 2006 ; Horwitz, Horwitz & Cope, 1986 ; MacIntyre, 1995). Les responsables politiques et les acteurs institutionnels du monde éducatif ont pris conscience de ce phénomène en France et aussi dans les pays de l'OCDE, comme illustré dans le rapport PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves)<sup>1</sup> du 2015 dans lequel les indicateurs du bien-être des élèves sont étudiés (comme l'anxiété). Le bien-être en milieu scolaire a été étudié sous différents angles et nous a amené à nous interroger sur l'importance de la dimension affective, en particulier l'anxiété, sur le processus de l'apprentissage. Certains chercheurs ont examiné plus précisément l'anxiété dans le contexte de la classe de L2 (Arnold, 2006 ; Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre, 1995). Quelles techniques pouvons-nous mettre en œuvre pour réduire l'anxiété chez les élèves dans le cas particulier de la classe de L2 ?

Il s'agit tout d'abord de s'intéresser aux expériences des élèves en milieu scolaire et plus particulièrement face à la dimension communicative de la classe de L2. Ensuite nous regarderons les sources d'anxiété pour les apprenants et l'impact de cette anxiété sur l'apprentissage d'une L2. Enfin, la méditation de pleine conscience sera étudiée sous l'angle des effets sur l'anxiété et sur la santé psychologique et physique ainsi que de la mise en place de cette méthode dans le cadre scolaire.

## **1 Le bien-être à l'école**

Selon Guimard et al. (2015) :

Dans le contexte scolaire, le bien-être et la qualité de vie sont appréhendés soit sous l'angle du degré de satisfaction à l'égard de l'école, soit comme la résultante d'un ensemble de dimensions spécifiques telles que le climat de la classe, le mode de regroupement des élèves, le sentiment de compétence, etc. (p. 164)

Dans le rapport PISA 2018, le sujet du bien-être des élèves est évalué sous les angles suivants : satisfaction par rapport à la vie, émotions (joie, tristesse...), auto-efficacité, peur de l'échec et mentalité de croissance<sup>2</sup>. Le bien-être des élèves, tel que défini dans le rapport PISA, renvoie

---

<sup>1</sup> Programme international pour le suivi des acquis des élèves : la plus grande étude internationale auprès d'élèves dans le domaine de l'éducation. 79 pays participants, 252 établissements PISA en France métropolitaine et Outre-mer. Effectuée tous les trois ans auprès d'élèves de 15 ans. Trois disciplines évaluées : lecture, mathématiques, sciences.

<sup>2</sup> Croyance des élèves dans le fait que l'intelligence peut se développer.



aux capacités et mécanismes psychologiques, cognitifs, sociaux et physiques nécessaires à leur bonheur et à leur épanouissement.

En matière de bien-être à l'école, la France se situe légèrement au-dessus de la moyenne OCDE concernant la satisfaction par rapport à la vie : sept élèves sur dix en France déclarent être satisfaits de leur vie, une proportion légèrement supérieure à la moyenne de l'OCDE.

En revanche, les élèves français ont des taux moins élevés du sentiment d'auto-efficacité et un taux plus élevé de la moyenne de la peur de l'échec. Selon le rapport PISA 2018 :

62 % des élèves déclarent dans PISA que lorsqu'ils échouent, ils craignent de ne pas avoir suffisamment de talents (moyenne OCDE : 55 %), et que cela les fait douter de leurs projets pour l'avenir (moyenne OCDE : 54 %).

Trois élèves sur quatre en France déclarent être en accord avec l'idée que lorsqu'ils se trouvent dans une situation difficile, ils arrivent presque toujours à s'en sortir, ce qui est inférieur à la moyenne OCDE (84%). Seuls 59% des élèves déclarent que leur confiance en eux-mêmes leur permet de surmonter les moments difficiles (moyenne de l'OCDE : 71 %). (OCDE, 2019, p. 11)

Le sujet de l'anxiété vis-à-vis du travail scolaire a été particulièrement approfondi lors du rapport PISA 2015 : en effet, pour de nombreux élèves, les devoirs et les évaluations sont davantage une source d'anxiété qu'une incitation à apprendre. Cette anxiété peut affecter non seulement la performance de l'élève dans chaque discipline mais aussi son bien-être en général. Sur l'anxiété vis-à-vis du travail scolaire testée lors du rapport PISA 2015, les élèves français se trouvent légèrement en dessous de la moyenne OCDE ce qui n'enlève pas pour autant l'intérêt à travailler sur ce sujet pour améliorer le bien-être et les performances scolaires des élèves.

## **2 La classe de L2**

### **2.1 Le cadre institutionnel en France**

Dans le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), le Conseil de l'Europe (2001) explicite l'importance de l'affect dans l'apprentissage dans le paragraphe qui décrit la compétence générale du savoir-être :

L'activité de communication des utilisateurs/apprenants est non seulement affectée par leurs connaissances, leur compréhension et leurs aptitudes mais aussi par des facteurs personnels liés à leur personnalité

propre et caractérisés par les attitudes, les motivations, les valeurs, les croyances, les styles cognitifs et les types de personnalité qui constituent leur identité. (p.84)

Le CECRL définit comme objectif dans l'apprentissage d'une L2 la compétence communicative. L'apprenant devient alors un acteur social tourné vers les autres qui mobilise différentes compétences et savoirs afin de pouvoir communiquer efficacement. En 2005, le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse demande aux enseignants de s'appuyer sur le CECRL et sur la compétence orale. En 2013, l'enseignement de langue vivante étrangère dès la classe de CP devient obligatoire et l'apprentissage d'une deuxième langue vivante devient possible dès la sixième<sup>3</sup>. La place de l'enseignement des langues vivantes dans les écoles françaises est donc grandissante et en pleine évolution. Se pencher sur ce qui se passe dans une classe de langue semble encore plus essentiel aujourd'hui qu'auparavant.

Pour MacIntyre, Clément, Dörnyei et Noels (1998), the « *ultimate goal of the learning process should be to engender in language students the willingness to seek out communication opportunities and the willingness actually to communicate in them. That is, a proper objective for L2 education is to create [willingness to communicate]* »<sup>4</sup> (cité dans Arnold, 2006, p. 411). Or, si l'objectif de la classe de langue est de donner aux élèves cette disposition à communiquer, c'est-à-dire d'aller vers l'autre en utilisant un outil linguistique limité, et de les aider à atteindre la compétence communicative, il semble important d'examiner la dimension affective de la classe.

## **2.2 La particularité de la classe de L2**

La recherche ainsi que nos expériences personnelles montrent que l'apprentissage d'une langue ne se fait pas en lisant ou en entendant une langue. En effet, Swain (1995) souligne l'importance de la dimension de la production orale pour apprendre une langue (cité dans Arnold, 2006). Nous pouvons donc nous interroger sur cette activité langagière dans le contexte d'une classe de langue. Par exemple, l'activité langagière dite, « expression orale » est-elle vécue différemment par les élèves en classe de langue par rapport aux élèves lors d'un cours d'histoire ou de français ?

Autrement dit, qu'est-ce qui caractérise la classe de L2 par rapport à une autre discipline? Existe-t-il une différence entre les environnements d'apprentissage ? Arnold et

---

<sup>3</sup> <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-1001>

<sup>4</sup> L'objectif ultime du processus d'apprentissage devrait être de donner chez les étudiants en langue la volonté de chercher des opportunités pour communiquer et celles de vraiment communiquer lors de ces occasions. En d'autres termes, l'objectif propre de l'apprentissage de la L2 est celui de créer une volonté de communiquer.

Brown (1999) affirment qu'une différence existe. Les adolescents en classe de L2 se trouvent dans une situation où ils doivent « communiquer à leurs camarades des idées 'mûres' à l'aide de ressources linguistiques 'immatures' » (cité dans Arnold, 2006, pp. 411-412).

Arnold (2006) nous rappelle qu'au travers des méthodologies plus anciennes de type grammaire-traduction, les élèves s'exposent moins et investissent très peu d'eux-mêmes, contrairement à d'autres méthodologies, comme l'approche actionnelle, où la communication prend une place importante. L'approche actionnelle est préconisée dans le CECRL et en l'occurrence trouve pleinement sa place dans les programmes scolaires français. Horwitz et al. (1986) évoquent la disparité entre le '*true self*' et le '*more limited self*'<sup>5</sup>. Ils affirment qu'à tout moment la démonstration en L2 « *is likely to challenge an individual's self-concept as a competent communicator and lead to reticence, self-consciousness, fear, or even panic.... Probably no other field of study implicates self-concept and self-expression to the degree that language study does.* »<sup>6</sup> (p. 128).

Cette situation inconfortable peut être davantage accentuée avec des apprenants adolescents qui sont à un stade de développement où leur concept de soi est très vulnérable. Williams et Burden (1997) soutiennent que pour les adolescents ce sont les camarades et non plus les parents qui jouent un rôle central à la construction de leur image de soi (cité dans Arnold, 2006). Par conséquent, la classe de langue peut devenir alors un environnement sensible où le regard, l'évaluation et le jugement de ses pairs deviennent des préoccupations majeures. Pour favoriser l'apprentissage d'une L2, il semble, donc, essentiel de prendre en compte et de s'efforcer de réduire les facteurs affectifs qui pourraient avoir un effet négatif sur l'apprenant. Un des facteurs affectifs qui a été considérablement étudié dans le domaine de la didactique des langues est l'anxiété. Pour Arnold et Brown (1999) :

Il y a peu de disciplines dans le curriculum, peut-être aucune, qui soient aussi portées à l'anxiété que l'apprentissage des langues étrangères... L'exercice qui consiste à prendre la parole devant autrui, utilisant un instrument linguistique instable, implique un haut niveau de vulnérabilité. (cité dans Arnold, 2006, p. 411)

---

<sup>5</sup> le soi véritable et le soi limité

<sup>6</sup> va probablement mettre au défi le concept de soi d'un individu en tant que communicant compétent et conduira à des sentiments de réticences, de gêne, de peur, ou même de panique... Il n'existe probablement pas d'autres disciplines qui impliquent le concept de soi et l'expression de soi au degré qu'implique l'apprentissage d'une langue

### 3 L'anxiété dans la classe de L2

#### 3.1 Définition

D'après le American Psychological Association (2019), l'anxiété *is an emotion characterized by feelings of tension, worried thoughts and physical changes like increased blood pressure* »<sup>7</sup> (Anxiety, para. 1). Horwitz et al. (1986) précise la différence entre une anxiété généralisée provoquée par des situations diverses et variées et celle provoquée par la situation liée à l'apprentissage de la L2 : « *specific anxiety reactions* »<sup>8</sup> (p. 125). Le point de départ de notre recherche portera sur cette dernière.

Il n'est pas rare d'entendre des personnes dire qu'elles ont besoin de ressentir en eux un petit coup de stress ou d'adrénaline afin de mieux aborder une activité quelconque. Mais supposons qu'une situation spécifique provoque une anxiété qui monte en échelle jusqu'à ce que le corps et l'esprit semblent atteindre leurs limites en ce qui concerne la gestion efficace de cette anxiété. Existe-t-il donc un moment pivot où l'anxiété cesse d'être bénéfique pour l'apprentissage et devient alors un élément perturbateur ? Autrement dit, à quel moment l'anxiété dans la classe de langue cesse de nous faire du bien pour nous faire du mal ?

#### 3.2 Les effets de l'anxiété chez l'apprenant

MacIntyre (1995) souligne l'importance de prendre en compte la dimension affective lorsqu'on évalue les différences individuelles des performances chez l'apprenant. En faisant référence à la loi Yerkes-Dodson, concept développé au début du 20<sup>ième</sup> siècle, MacIntyre (1995) maintient que la performance sur une tâche simple peut bénéficier d'un certain degré d'anxiété chez l'individu. L'effet de l'anxiété sur les processus cognitifs est minime et l'individu peut accomplir la tâche demandée, voire dépasser les attentes. Néanmoins, lorsque la tâche demande la mobilisation de plus d'attention, par exemple, plus d'informations à traiter, l'anxiété alors occupe de précieuses ressources cognitives qui auraient pu être mises au profit de la tâche en question. L'individu réussit moins bien car il a été distrait par de l'activité cognitive qui était sans rapport avec la tâche. En effet, un élève anxieux qui doit répondre à une question en classe se focalise à la fois sur la réponse qu'il doit produire au professeur mais également sur les implications sociales de cette réponse, et tout ceci au moment même de donner sa réponse. Il existe alors une sorte de concurrence entre « *self-related cognition* » et

---

<sup>7</sup> l'anxiété est une émotion caractérisée par les sentiments de tension, de pensées d'inquiétudes et de changements physiques comme l'augmentation de la pression artérielle

<sup>8</sup> réactions d'anxiété spécifiques

«*task-related cognition* »<sup>9</sup> où l'augmentation de la première est associée à la restriction de la deuxième et qui mène à un déficit dans la performance (MacIntyre, 1995, p. 96). MacIntyre (1995) conclut que les élèves anxieux apprennent moins que les élèves non-anxieux car «*language learning is a cognitive activity that relies on encoding, storage, and retrieval processes, and anxiety can interfere with each of these by creating a divided attention scenario for anxious students* »<sup>10</sup> (p. 96).

En outre, les interactions entre l'anxiété et l'apprentissage s'avèrent bien plus complexes qu'un scénario linéaire. Leary (1990) et Levitt (1980) affirment que la relation entre l'anxiété, la cognition et le comportement de l'individu existe sous une forme cyclique et illustrent le phénomène ainsi :

*... a demand to answer a question in a second language class may cause a student to become anxious; anxiety leads to worry and rumination. Cognitive performance is diminished because of the divided attention and therefore performance suffers, leading to negative self-evaluations and more self-deprecating cognition which further impairs performance, and so on*<sup>11</sup>. (cité dans MacIntyre, 1995, p. 92)

MacIntyre (1995) précise que les effets négatifs de l'anxiété dans l'illustration précédente sont des réactions associées à la situation immédiate (i.e. la classe de langue) et donc fait référence à l'anxiété dite, « *state anxiety* » et non pas « *trait anxiety* »<sup>12</sup> (p. 93), ce qui rejoint la position de Horwitz et al. (1986).

MacIntyre and Gardner (1994) ont montré l'effet néfaste de l'anxiété sur l'apprentissage d'une L2 (cité dans MacIntyre, 1995). En provoquant « *state anxiety* »<sup>13</sup> à l'aide d'une caméra vidéo utilisée lors d'un exercice de vocabulaire ils ont montré des déficits de performances chez les participants anxieux comparés aux participants non-anxieux. D'autres recherches ont montré que, comparés aux élèves moins anxieux, les élèves plus anxieux produisaient des compositions écrites plus courtes et exprimaient leur anxiété au travers de certains comportements d'évitement, tels que, manquer les cours et mettre les devoirs de côté pour plus

---

<sup>9</sup> cognition liée à soi-même et cognition liée à la tâche

<sup>10</sup> l'apprentissage d'une langue est une activité cognitive qui dépend sur les processus d'encodage, de stockage et de récupération et l'anxiété peut interférer sur chacun de ces processus en créant un scénario d'attention partagée pour les élèves anxieux

<sup>11</sup> répondre à une question en classe de L2 peut être anxiogène pour un élève ; l'anxiété amène à l'inquiétude et à la rumination. La performance cognitive est moindre du fait de l'attention partagée et donc la performance se dégrade, entraînant des autoévaluations négatives et davantage d'autocritiques cognitives ce qui réduit les chances de réussite et ainsi de suite.

<sup>12</sup> anxiété-état et non pas anxiété-trait

<sup>13</sup> anxiété-état

tard (Horwitz et al., 1986). Horwitz et al. (1986) partagent les témoignages d'apprenants et leurs ressentis lorsqu'ils doivent prendre la parole en classe : « *When I'm in my Spanish class I just freeze ! I can't think of a thing when my teacher calls on me. My mind goes blank* »<sup>14</sup> (p. 125).

Même si les recherches montrent que l'anxiété peut agir en tant que facilitateur pour l'apprentissage, la classe de L2 semble être un environnement qui risque de produire une anxiété chez l'élève qui fonctionnerait plutôt comme un inhibiteur.

### **3.3 Autres sources potentielles d'anxiété**

La recherche constate que l'apprentissage en classe de L2 est favorisé lorsqu'on réduit les facteurs négatifs et qu'on encourage les facteurs positifs. Young (1991) a résumé les sources d'anxiété potentielles ainsi : l'anxiété associée aux questions personnelles et interpersonnelles (la confiance en soi et la concurrence entre apprenants), les croyances chez l'apprenant (souvent irréalistes concernant leur propre acquisition de la langue), les croyances chez l'enseignant (la nécessité de corriger constamment et d'être « l'acteur » central), les relations apprenant-enseignant (la manière de corriger les erreurs), les activités langagières (s'exprimer devant le groupe), et enfin les évaluations (la quantité mais aussi la fiabilité et l'ambiguïté de l'évaluation).

### **3.4 Techniques pour réduire l'anxiété**

Pour l'apprenant, l'anxiété peut avoir un effet négatif sur l'acquisition d'une L2 et donc risque d'influencer l'appréciation globale de son expérience. Il semble important d'informer les enseignants sur l'enjeu des facteurs affectifs dans la classe de langue et de leur proposer des solutions concrètes et réalistes. Horwitz et al. (1986) et Arnold (2006), vingt ans plus tard, abordent la problématique de la même manière en proposant aux enseignants deux solutions pour réduire l'anxiété chez l'apprenant : éliminer les causes en créant une ambiance apte à l'apprentissage, aider les apprenants à la gérer.

Plusieurs chercheurs ont abordé le premier cas en étudiant l'effet du comportement de l'enseignant et du climat de la classe sur la motivation et la prise de parole (Dörnyei & Csizéra, 1998 ; Ellis, 2000, cité dans Arnold, 2006). Arnold (2006) soutient également l'importance de l'atmosphère dans la classe de langue et la nécessité de créer une ambiance de coopération au lieu de concurrence. L'apprenant doit aussi pouvoir exprimer ses préoccupations et ne pas être obligé de prendre la parole devant le groupe s'il ne s'en croit pas capable. Face aux erreurs,

---

<sup>14</sup> Lorsque je suis en classe d'espagnol je suis tétanisé ! Je suis incapable de penser à quoique ce soit quand l'enseignant m'interroge. J'ai un blanc.

«l'apprenant doit toujours savoir que si sa réponse peut ne pas être acceptée, lui il l'est toujours» (Arnold, 2006, p. 414).

Pour la deuxième solution, c'est-à-dire aider les élèves à faire face à l'anxiété, Rubio (2004) fait la distinction entre les techniques physiologiques et psychologiques (cité dans Arnold, 2006). Sur le plan psychologique, Rubio propose des techniques cognitives, telle que, la modification du dialogue interne pour aider l'élève :

à prendre conscience du fait que [les auto-verbalisations] existent et, après, à arrêter ces pensées négatives et limitatrices qui sont à l'origine de l'anxiété et à les remplacer par d'autres plus utiles.... Si l'élève est sur le point de se dire « Moi, je ne peux pas apprendre », il peut arrêter cette pensée et la remplacer par « Moi, je peux apprendre, si je travaille».  
(cité dans Arnold, 2006, p. 413)

Sur le plan physiologique, l'enseignant peut apprendre à l'élève à se détendre en leur faisant écouter de la musique paisible ou en leur proposant des exercices de respiration afin de dissiper la tension dans leur corps et retrouver un état de relaxation. L'enseignant guidera l'élève dans ces exercices et pourra mettre en place des moments consacrés à la relaxation dans la classe, par exemple, en début de chaque séance. Progressivement, l'élève pourra réaliser ces entraînements à différents moments en cas de besoin, par exemple, avant un examen. Emmener des techniques de relaxation à l'intérieur de la classe de L2 pourrait être bénéfique pour surmonter l'anxiété que certains élèves pourraient ressentir et par conséquent, améliorer leurs expériences et leurs chances de réussite. Il s'agit maintenant de s'intéresser à la méditation de pleine conscience comme un moyen de réduire l'anxiété chez l'apprenant dans la classe de L2.

## **4 La méditation de pleine conscience**

### **4.1 Définition**

Une des définitions de la pleine conscience la plus souvent citée est « *the awareness that emerges through paying attention on purpose, in the present moment, and nonjudgmentally to the unfolding of experience moment by moment* »<sup>15</sup> (Kabat-Zinn, 2003, p.145). Historiquement, la notion de la pleine conscience (*mindfulness* en anglais) prend racine dans les traditions spirituelles dont celles du Bouddhisme et de sa doctrine, *dharma*. Le *dharma* décrit la nature de l'esprit, l'émotion et la souffrance ainsi que sa potentielle libération, basé sur

---

<sup>15</sup> la qualité de conscience qui émerge lorsqu'on tourne intentionnellement son esprit vers le moment présent, sans jugement.

des pratiques destinées à cultiver de manière systématique plusieurs aspects de l'esprit et du cœur au travers de la capacité à porter attention de manière consciente. La pleine conscience c'est pouvoir s'arrêter d'agir pour apercevoir son souffle et ses sensations corporelles, observer le flux de ses pensées avec recul, sans les juger ou les transformer. On ne cherche pas à éviter de ressentir les émotions douloureuses ou à intervenir sur elles (ce qui conduit parfois à des ruminations) mais à les accepter et à les observer comme tel (Kabat-Zinn, 2003).

Puisqu'il s'agit de l'attention, la pleine conscience est en effet universel et fait partie inhérente de la capacité humaine. André (2018) explique que « ce mode de fonctionnement de notre esprit, dit 'pleine conscience' est marqué par l'association de stabilité attentionnelle et d'apaisement émotionnel, et semble être une aptitude innée chez les humains » (p. 51). La méditation de pleine conscience consiste à produire soi-même l'état que procure certaines situations comme lorsque nous sommes face aux vagues de la mer. Le mouvement calme et continu capte l'attention et apaise les émotions.

Dans les domaines de la psychologie et de la médecine, les chercheurs et les praticiens ont abordé la pleine conscience en termes de compétences et de pratiques qui pourraient être cultivées au sein de programmes thérapeutiques. En 1979, Jon Kabat-Zinn, chercheur en biologie moléculaire à University of Massachusetts Medical Center cherche à faire converger la médecine et la tradition bouddhiste afin de proposer un traitement complémentaire aux patients souffrant d'anxiété généralisé, de douleurs chroniques et de dépression. Ainsi est né le MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), un programme ayant pour objectif de développer chez le patient le lien corps-esprit au travers des techniques de méditation qui consistent à amener l'attention vers sa respiration, son corps (le scan corporel) et les différentes modalités sensorielles (Kabat-Zinn, 2003). A la différence de l'approche MBCT (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy*) qui visent aussi à modifier le contenu de la pensée négative, il ne s'agit pas ici d'être transporter ailleurs ou de réparer quoique ce soit mais de simplement se tourner vers l'expérience du moment présent. D'autres approches, y compris, l'*Acceptance and Commitment Therapy* (ACT) et la *Dialectical Behavior Therapy* (DBT) cherchent également à développer chez l'individu la capacité à observer une expérience immédiate de façon impartiale (Brown, Ryan & Creswell, 2007).

La notion de la pleine conscience fait aujourd'hui partie du langage courant. Dans le domaine de la recherche, la publication d'articles portant le mot « *mindfulness* » dans leurs titres est passé de 69 en 2007 à 692 en 2017 (Kabat-Zinn, 2019). Pourquoi un tel enthousiasme et un tel intérêt face à cette thérapie qui aujourd'hui s'est étendue au-delà du domaine de la santé ? La popularité de la pleine conscience et le succès de ces thérapies semblent en partie



due aux nombreuses études qui exposent des résultats bénéfiques tant sur le plan psychologique que physiologique.

## **4.2 Les effets de la méditation de pleine conscience**

La méditation de pleine conscience semble agir sur la santé sur deux niveaux :

d'une part, celui de la régulation cognitive (les sujets entraînés identifient mieux le début des pensées négatives, et évitent ainsi de les laisser dégénérer en cycles prolongés de rumination) ; d'autre part, celui de la régulation émotionnelle : la pratique régulière de la pleine conscience permet de développer des capacités accrues d'acceptation, de recul et de modulations envers les émotions douloureuses. (André, 2010, p. 22)

Confronté à des pensées négatives, il est possible que l'individu se tourne vers des stratégies inappropriées dans le but de les traiter ou de les éviter et ainsi provoquer de la détresse psychologique telle que la rumination, l'anxiété, la peur etc.

Brown et al. (2007) expliquent le processus derrière la pleine conscience. Lorsqu'un individu est confronté à un stimulus suffisamment fort, son attention est alors engagée, autrement dit, elle « prend note » de l'information. Généralement, les objets sensoriels n'occupent pas longtemps cette attention focalisée. Néanmoins, certains provoqueront des réactions cognitives et émotionnelles qui possèdent certaines caractéristiques communes : elles sont souvent de nature discriminatoire, c'est-à-dire, l'individu fait une première évaluation (« bon », « mal », « neutre ») souvent en référence au concept du moi, elles sont conditionnées par les expériences déjà vécues face à cet objet sensoriel, et elles sont facilement assimilées à des schémas cognitifs déjà existants. Le résultat de ce processus est que nos concepts, idées, et jugements sont souvent automatiquement imposés sur toute expérience. Avec la pleine conscience l'individu adopte une position de non-interférence et de non-évaluation face à un stimulus et par conséquent, se dégage de ces filtres souvent habituels, discriminatoires et catégoriques. C'est alors que la conscience chez l'individu prend une clarté et une fraîcheur qui permet des réponses psychologiques et comportementales plus souples et objectivement informées.

La recherche montre que la pleine conscience (évaluée en tant que trait chez l'individu mais aussi dans le cadre de la pratique de la méditation) est associée de manière positive à de nombreux indicateurs de santé psychologique et physique. Les résultats de nombreuses études chez les populations cliniques et non-cliniques ont montré que la méditation de pleine conscience dans le cadre du MBSR a réduit les niveaux d'anxiété, de dépression, de colère et

de rumination mais ont également révélé des associations entre la pleine conscience et des changements cérébraux (Keng, Smoski & Robins, 2011). Chez des personnes diagnostiquées avec trouble d'anxiété sociale généralisée, le fait de recentrer son attention sur sa respiration a montré des améliorations au niveau de l'estime de soi et a permis de réduire les symptômes de l'anxiété et de dépression. Cette même étude a également montré une baisse d'émotions négatives, une activité réduite de l'amygdale et une activité plus élevée dans les zones cérébrales impliquées dans le déploiement attentionnel (Goldin & Gross, 2010). Les effets des pratiques méditatives sur les parties du cerveau essentielles pour le traitement sensoriel, cognitif et émotionnel ont été révélés en comparant les zones cérébrales des personnes pratiquant régulièrement la méditation de pleine conscience et celles des personnes non-pratiquants (Lazar, Kerr, Wasserman, Gray, Greve, Treadway, McGarvey, Quinn, Dusek, Benson, Rauch, Moore & Fischl, 2005). Une autre étude a montré les bénéfices de 20 minutes par jour d'exercices de méditation de pleine conscience sur une période de trois mois chez des adolescents. En comparaison avec un groupe contrôle, les participants ont montré des baisses de pression artérielle et du rythme cardiaque (Barnes, Davis, Murzynowski & Treiber, 2004).

## **5 La pleine conscience à l'école**

Alors que les thérapies ACT et MBSR ont initialement ciblés des populations ayant des troubles psychiatriques et physiques, ils sont aujourd'hui appliqués à des individus sans trouble de santé. En effet, de nombreux programmes basés sur la pleine conscience sont proposés dans les hôpitaux dans le monde entier, les entreprises, les prisons, mais également dans les écoles où les programmes sont mis en place dans le but d'améliorer le bien-être des équipes pédagogiques et surtout des élèves. En effet, l'établissement scolaire aujourd'hui est confronté à la tâche de fournir non seulement une instruction au sens formelle mais aussi de mettre en place des outils et des stratégies pour prévenir des troubles et améliorer le bien-être de l'enfant. Afin de répondre à ce défi, de nombreux acteurs dans le domaine de l'éducation mais aussi de la psychologie, se sont tournés vers des méthodes basées sur la pleine conscience.

Comme nous avons vu dans la première partie de cette étude, l'école, et plus précisément la classe de L2, peut être source d'anxiété. Tandis que la recherche ne semble pas avoir examiné les effets de la méditation de pleine conscience sur des élèves de L2 spécifiquement, elle a néanmoins montré des effets encourageants dans d'autres contextes scolaires souvent associés à l'anxiété. S'appuyant sur la recherche qui montre d'une part que la méditation de pleine conscience réduit l'interférence cognitives et d'autre part, qu'il existe un lien étroit entre

l'interférence cognitive et l'anxiété, Beauchemin, Hutchins et Patterson (2008) ont examiné la méditation de pleine conscience chez des adolescents présentant des troubles d'apprentissages. Les auteurs ont constaté une diminution d'anxiété et de stress ainsi qu'une amélioration dans les compétences sociales et les performances scolaires après avoir complété un programme de pleine conscience sur cinq semaines. Bien que l'étude présentait des limites (absence de groupe de contrôle pour déterminer une relation causale, intervention sur une période courte), Beauchemin et al. (2008) ont conclu que la méditation de pleine conscience comme intervention simple et peu onéreuse peut être complémentaire à d'autres solutions mises en place pour améliorer le bien-être et la réussite des élèves à l'école. Metz, Frank, Reibel, Cantrell, Sanders et Broderick (2013) ont examiné l'efficacité du programme *Learning to BREATHE* (L2B)<sup>16</sup>, un programme basé sur la pleine conscience et conçu spécifiquement sous forme de curriculum pour les établissements scolaires. En effet, le curriculum a pour objectif de renforcer les compétences attentionnelles et la régulation émotionnelle chez les collégiens et lycéens. Comparé au groupe contrôle, les résultats du groupe test ont montré des baisses au niveau de plaintes psychosomatiques et de stress par auto-évaluation ainsi qu'une augmentation de l'efficacité d'autorégulation des émotions.

Zenner, Herrleben-Kurz et Walach (2014) ont conduit la première revue systématique et la méta-analyse d'études qui avaient examiné les effets des interventions basées sur la pleine conscience proposées dans le milieu scolaire. Au total, 1348 élèves (dont 876 faisant partie des groupes de contrôle) âgés entre 6 et 17 ans étaient inclus dans l'analyse. Toutes les interventions comportaient des exercices de pleine conscience tels que la respiration en pleine conscience (*mindful breathing*) et le scan corporel (*body scan*) comme éléments centraux. Les résultats ont révélé que les effets les plus marquants étaient dans le domaine cognitif, avec une augmentation des capacités cognitives liées à l'attention et à l'apprentissage. Des effets positifs ont également été observés au niveau des dimensions psychologiques telles que le stress, la gestion du stress, et la résilience. Même si les auteurs ont noté des limites comme par exemple, la grande hétérogénéité entre les études, ils concluent que l'application et l'étude de la pleine conscience à l'école sont prometteuses. De plus, afin de maximiser les bienfaits de la pleine conscience, ils estiment que la meilleure personne pour animer un tel programme est l'enseignant.

## **5.1 La pleine conscience dans les écoles françaises**

Lorsque nous intégrons des programmes destinés à promouvoir le bien-être dans une école, nous mettons sur le même plan, ou presque, l'importance de développer chez l'élève les

---

<sup>16</sup> <https://learning2breathe.org/>

compétences psychosociales et les compétences académiques. A l'étranger, la pleine conscience à l'école se développe au travers de divers programmes (ex., *MindUP*<sup>17</sup>, *Learning to BREATHE*<sup>18</sup> et *Mindful Schools*<sup>19</sup> aux Etats-Unis [Kabat-Zinn fait partie du comité consultatif de Mindful Schools, par exemple], Eline Snel<sup>20</sup> aux Pays-Bas).

Certaines initiatives mises en place dans des écoles françaises pour améliorer le bien-être des élèves se sont appuyées sur la psychologie positive. Le message derrière la psychologie positive est de rappeler aux acteurs du domaine de la psychologie que la discipline :

*is not just the study of pathology, weakness, and damage ; it is also the study of strength and virtue. Treatment is not just fixing what is broken; it is nurturing what is best.... The major strides in prevention have come largely from a perspective focused on systematically building competency, not on correcting weakness.* <sup>21</sup> (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, p. 7)

C'est avec ce message en vue que les écoles œuvrent à développer des climats qui promeuvent les points forts des élèves et qui prennent en considération l'élève ainsi que ses compétences dans toute leur globalité.

Plusieurs projets incorporant la méditation de pleine conscience ont été conduits de manière plus globale dans des écoles françaises avec pour ambition de promouvoir le bien-être de leurs élèves. Afin de traiter des comportements sociaux perturbants et d'instaurer un climat de sérénité, un collège à la Réunion a mené un projet au cœur duquel se trouvait la méditation de pleine conscience (protocoles préconisés par le programme français *Mindful UP* de Jeanne Siaud-Facchin, 2014). Après deux années de mise en œuvre, les données qualitatives ont montré une meilleure maîtrise des émotions chez les élèves mais aussi une meilleure attention, une meilleure concentration et une plus grande disponibilité aux apprentissages <sup>22</sup>. Dans un lycée de l'académie de Nice, 70 élèves ont participé à des séances de méditation de pleine conscience. Malgré quelques difficultés pour faire adhérer certains élèves, le bilan a été positif avec une

---

<sup>17</sup> <https://mindup.org/>

<sup>18</sup> <https://learning2breathe.org/>

<sup>19</sup> <https://www.mindfulschools.org/>

<sup>20</sup> <https://www.elinesnel.com/fr/>

<sup>21</sup> n'est pas uniquement l'étude de la pathologie, de la faiblesse et des blessures ; c'est également l'étude de la force et de la vertu. Le traitement ne consiste pas uniquement à réparer ce qui est endommagé ; c'est nourrir les points forts .... Les démarches de prévention viennent principalement d'une orientation qui vise au développement systématique de compétences, et non sur la correction des faiblesses.

<sup>22</sup> Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse

<https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/4441/nav-context>

nette amélioration de l'attention, de la concentration et de la motivation des élèves mais aussi dans les relations entre élèves<sup>23</sup>.

Il semble que dans l'ensemble, l'acceptation de ces stratégies alternatives est récente et leur mise en place plutôt dans une démarche d'expérimentation pour atténuer des comportements devenus difficiles à gérer pour l'équipe enseignante. Cependant, des écoles en France, y compris un exemple à l'échelle du département de la Haute-Vienne<sup>24</sup> ont intégré à différents degrés la pleine conscience parmi d'autres propositions innovantes dans une démarche visant à améliorer la qualité de la vie scolaire et à favoriser le parcours de réussite de leurs élèves.

## **6 Questions de recherche et hypothèses**

De nombreux chercheurs postulent que l'anxiété est bel et bien présente dans la classe de L2 et que cette anxiété peut conduire à un effet néfaste sur les processus d'apprentissages (Arnold, 2006 ; Horwitz et al., 1986 ; MacIntyre, 1995). Sur la base de ce constat, l'enseignant de L2 pourrait vouloir chercher des moyens afin de réduire l'anxiété chez ses élèves pour les mettre en situation de réussite. Parmi les solutions pour limiter les effets négatifs liés à l'anxiété langagière, la pleine conscience s'avère être une option qui mérite d'être explorée dans un contexte d'apprentissage de langues étrangères. Alors que plusieurs chercheurs ont examiné les effets de la pleine conscience dans un contexte scolaire plus général (Beauchemin et al., 2008 ; Metz et al., 2013 ; Zenner et al., 2014), l'effet de la pleine conscience dans la classe de L2 semble être un domaine peu exploré dans la littérature existante.

Afin d'apporter au corps enseignant une perspective nouvelle pour la classe de L2, cette étude explore le potentiel de la méditation de pleine conscience dans un contexte scolaire spécifique souvent associé à l'anxiété : la classe de L2. L'étude cherchera à déterminer si une intervention basée sur la pleine conscience pourrait avoir un effet bénéfique sur l'anxiété chez des élèves dans le secondaire.

**QR1 : Existe-t-il une association entre l'anxiété chez des élèves en classe de L2 et la pratique de la méditation de pleine conscience par ces mêmes élèves ?**

---

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse  
<https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/6265/nav-context>

<sup>24</sup> Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse  
<https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/1094/nav-context>

## **QR2 : Quelles sont les attitudes des élèves et leur niveau de satisfaction en rapport avec la méditation de pleine conscience en fin d'intervention ?**

En s'appuyant sur la recherche qui a établi un lien entre la classe de L2 et l'anxiété, et à la lumière des résultats montrant l'effet bénéfique de la méditation de pleine conscience pour réduire l'anxiété dans divers contextes, il est postulé qu'une baisse du niveau d'anxiété sera constatée chez les élèves en classe de langue à la suite d'une intervention basée sur la méditation de pleine conscience. (H1)

Aussi, afin d'apprécier le potentiel d'un tel programme dans le contexte scolaire, il pourrait être pertinent de mesurer les attitudes des élèves à propos de leur expérience avec la pleine conscience à l'école. Il est postulé que les élèves qui ont bénéficié d'une intervention basée sur la pleine conscience répondront favorablement aux questions concernant leurs attitudes et leur satisfaction de la mise en place d'un tel dispositif. (H2)

Afin de vérifier la première hypothèse, un recueil de données sur l'anxiété avant et après l'intervention de méditation sera mené à l'aide du questionnaire *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (FLCAS) (Horwitz et al., 1986). Pour réduire le risque de malentendu, le questionnaire sera traduit de l'anglais en français. Pour évaluer la perception et la satisfaction de la mise en place de la méditation dans la classe de langue, les élèves répondront à deux questions Likert à la fin de l'intervention (ex. : Etes-vous satisfait(e) de votre expérience avec la pleine conscience en classe ?). Une question ouverte sera également posée : « Que vous a apporté la pleine conscience en classe ? ».

## **7 Méthode**

### **7.1 Participants**

Au début de l'étude, 30 élèves de classe de seconde et âgés de 15 à 16 ans avaient complété les questionnaires. Les élèves se sont vu attribuer un nombre de 1 à 30 pour des questions d'anonymat. Néanmoins, le participant 17 a été absent pendant la majeure partie de l'intervention (toutes les séances sauf une), et par conséquent, les réponses à ses questionnaires ont été omises de l'étude. Finalement, 29 élèves ont participé à l'étude (17 filles et 12 garçons). Les élèves étaient tous scolarisés au sein du même lycée public situé en Loire Atlantique.

### **7.2 Matériaux**

#### **7.2.1 Evaluation de l'anxiété**

Le questionnaire FLCAS développé par Horwitz et al. (1986) évalue le degré d'anxiété, comme en témoignent les attentes négatives en matière de performance et les comparaisons sociales, les symptômes psychophysiologiques, et les comportements d'évitement. Les chercheurs ont montré la fiabilité et la validité de cette mesure d'auto-évaluation (Horwitz, 1986 ; Horwitz et al., 1986).

Le FLCAS comprend 33 items et utilise une échelle de Likert allant de « tout à fait d'accord » (*strongly agree*) à « pas du tout d'accord » (*strongly disagree*). Les réponses correspondent à une échelle de 1 à 5 points avec un score maximal de 165 points, ce qui représente le niveau le plus élevé d'anxiété langagière. Inversement, un score de 33 représente un niveau très bas d'anxiété. Vingt-quatre items du questionnaire sont formulés de sorte que la réponse « tout à fait d'accord » représente un niveau élevé d'anxiété (ex. : « Je ne me sens jamais tout à fait sûr(e) de moi quand je parle en anglais dans mon cours d'anglais »). Neuf items sont formulés de sorte que la réponse « pas du tout d'accord » indique un niveau élevé d'anxiété (ex. : « Je suis généralement à l'aise lors des évaluations dans mon cours d'anglais »).

Le FLCAS est un questionnaire rédigé en anglais. Afin de faciliter la tâche d'y répondre et d'éviter des malentendus, il a été traduit en français par l'auteur de la présente étude et validé par un correcteur. Le titre du FLCAS ne figure pas sur le questionnaire afin que les réponses ne soient pas biaisées par les objectifs de l'étude. Il est remplacé par le titre plus général « Mon expérience en cours d'anglais » (voir annexe A).

### **7.2.2 Implémentation du protocole de la pleine conscience**

D'après Siaud-Facchin (2014), la méditation de pleine conscience peut être proposée dans les établissements scolaires sous deux formats. Le premier format consiste à proposer des exercices de méditation pendant l'heure de classe par l'enseignant. Ces exercices de 5 à 10 minutes peuvent être faits en début de classe ou avant une situation susceptible d'engendrer de l'anxiété ou de stress (ex. : une évaluation). Le deuxième format consiste à mettre en place un programme sous forme d'ateliers, animés par un praticien formé sur les modèles MBSR ou MBCT ou des adaptations de ces derniers.

L'objectif de la présente étude n'est pas de proposer un programme MBSR avec l'intervention d'un praticien car la mise en place d'un tel programme nécessite un protocole qui dépasse le cadre de cette étude. Par exemple, pour un programme destiné aux adolescents, le cadre requis est le suivant : répartition des élèves dans des groupes d'environ 10 participants, 8 séances hebdomadaires de 1h30 à 2 heures par séance (Siaud-Facchin, 2014).

La présente étude cherche plutôt à explorer l'efficacité de la mise en place de courtes pratiques de méditation proposées directement par l'enseignant sur le temps de classe. Cela ne doit pas être compris comme étant une nouvelle matière à apprendre aux élèves mais plutôt une expérience que l'enseignant partage avec eux. Les pratiques de méditation (audios pré-enregistrés) sont des extraits du programme Mindful UP pour les adolescents conçus par Siaud-Facchin (2014, pp.315-361) et basés sur le modèle MBSR.

Sur les préconisations de Siaud-Facchin (2014), les exercices proposés aux adolescents sont accompagnés de schémas illustrant les processus en jeu et les bénéfices que peuvent apporter la méditation de pleine conscience. Le fait de leur présenter la pleine conscience dans un contexte de recherche scientifique, comme l'effet physiologique qu'apporte la respiration sur notre corps, augmente les chances d'adhésion aux exercices.

### **7.2.3 Feedback des élèves avec questions de satisfaction**

Trois questions sont posées aux élèves à la fin de l'intervention (voir annexe B). Les questions visent à déterminer leur ressenti quant à leur satisfaction relative à la mise en place de la méditation en classe. Cependant, les réponses aux questions de satisfaction (phase 4) ne sont pas recueillies au même moment que les réponses au FLCAS distribué en fin d'intervention (phase 3).

**Question 1** : Etes-vous satisfait(e) de votre expérience avec la pleine conscience en classe ? Les réponses possibles sont : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 avec 1 qui représente pas du tout satisfait et 10 qui représente tout à fait satisfait.



**Question 2** : Est-ce que la pleine conscience en classe a été utile pour vous ? Les réponses possibles sont : 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 avec 1 qui représente pas du tout utile et 10 qui représente tout à fait utile.

**Question 3** (question ouverte) : Que vous a apporté la pleine conscience en classe ?

### **7.3 Procédé**

Le FLCAS a été utilisé comme outil « avant et après » intervention afin d'évaluer le changement dans les réponses des élèves relatives à leur niveau d'anxiété durant la mise en œuvre de la médiation en pleine conscience en classe.

Phase 1 « avant » intervention : questionnaire FLCAS (T1)

Phase 2 : mise en œuvre de la méditation de pleine conscience (PC) en classe

Phase 3 « après » intervention : questionnaire FLCAS (T2)

Phase 4 : enquête de satisfaction (trois questions)

Pour la phase « avant », les élèves ont complété le FLCAS durant leur cours d'anglais. Les élèves disposaient d'une heure pour compléter le questionnaire. L'auteur et l'enseignant des élèves sont restés disponible pour répondre à leurs questions. Les élèves ont été invités à mettre leur nom sur la première page afin de garantir leur participation aux deux phases de l'étude (« avant » et « après »). Cependant, les élèves ont été informés sur le fait que toutes les réponses recueillies seraient traitées informatiquement sous l'anonymat et que leur établissement scolaire, y compris leur professeur d'anglais, ne recevrait aucune information nominative. Ainsi, les réponses au questionnaire ne pouvaient pas avoir d'impact sur leurs résultats scolaires. Un numéro de confidentialité figurait sur les pages où se trouvaient les questions du questionnaire.

La phase 2 comprenait la mise en œuvre de la méditation de pleine conscience en classe. Le calendrier est présenté ci-dessous :

**Tableau 1** - Calendrier de la mise en œuvre de la PC et du recueil des données

<b>séance 1</b>	- présentation d'une information de 20 minutes sur la méditation de pleine conscience - questionnaire FLCAS (T1) - exercice de respiration <i>Take Five</i> <sup>25</sup>	<b>séance 6</b>	5 minutes de pleine conscience
<b>séance 2</b>	5 minutes de pleine conscience	<b>séance 7</b>	5 minutes de pleine conscience
<b>séance 3</b>	5 minutes de pleine conscience	<b>séance 8</b>	questionnaire FLCAS (T2)
<b>séance 4</b>	5 minutes de pleine conscience	<b>séance 9</b>	enquête de satisfaction
<b>séance 5</b>	5 minutes de pleine conscience	<b>séance 10+11</b>	questionnaires manquants

L'objectif était d'instaurer un rituel d'environ 5 minutes où les élèves pratiquaient la méditation de pleine conscience en début de cours. Pour la première séance de l'intervention, une présentation de la méditation de pleine conscience sous forme de schémas et d'explications a été animé par l'auteur de cette étude (étudiante en Masters MEEF et en stage d'observation sous le tutorat du professeur de la classe concernée). Pour les séances suivantes, les élèves ont pu débiter l'heure de classe directement avec un exercice de méditation à l'aide d'un enregistrement audio. Le professeur de la classe ainsi que l'auteur ont également participé aux exercices. Les consignes données aux élèves étaient de s'installer confortablement sur leurs chaises le dos droit mais pas raide, de rester silencieux pendant toute la durée de l'exercice et de suivre au mieux les instructions données sur l'audio. Les élèves étaient libres de fermer ou de ne pas fermer les yeux.

Lors de la phase 3, les élèves ont rempli à nouveau le FLCAS dans les mêmes conditions que celles mises en place pour la phase 1. Quelques jours plus tard, pour la phase 4, les élèves ont rempli l'enquête de satisfaction. Tous les élèves ont pu compléter les deux questionnaires « avant » et « après » (29 au total<sup>26</sup>). En revanche, un élève n'a pas pu compléter le questionnaire de satisfaction (28 au total).

## 8 Résultats

### 8.1 Résultats par item FLCAS

Le principal objectif de l'analyse des données consistait à comparer les réponses au questionnaire FLCAS « avant » (T1) et « après » (T2) par participant et par item. Le tableau 2

<sup>25</sup> [www.mindfulschools.org](http://www.mindfulschools.org)

<sup>26</sup> Au commencement de l'étude 30 élèves ont complété les questionnaires mais puisque le participant 17 a été absent pendant la majeure partie de l'intervention, ses données ont été omises de l'étude.

présente les moyennes de chaque item sur une échelle de 1 à 5, avec le chiffre 5 associé à une anxiété la plus élevée.

**Tableau 2** – Moyenne de chaque item sur une échelle de 5 avant (T1) et après (T2) l'intervention PC

	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
T1	3,48	3,64	2,55	2,69	2,38	3,14	3,24	2,96	3,55	3,00	3,18
T2	3,41	3,41	2,38	3,00	2,86	3,34	3,41	2,79	3,38	2,93	2,97
	-0,07	-0,23	-0,17	0,31	0,48	0,21	0,17	-0,17	-0,17	-0,07	-0,21

	Q12	Q13	Q14	Q15	Q16	Q17	Q18	Q19	Q20	Q21	Q22
T1	3,24	2,66	3,14	2,34	2,82	2,28	3,41	2,55	3,07	2,00	3,17
T2	3,03	2,97	3,14	2,31	2,66	2,48	3,17	2,45	3,10	2,07	3,10
	-0,21	0,31	0,00	-0,03	-0,17	0,21	-0,24	-0,10	0,03	0,07	-0,07

	Q23	Q24	Q25	Q26	Q27	Q28	Q29	Q30	Q31	Q32	Q33
T1	3,31	3,07	2,24	2,34	2,69	3,14	2,66	2,62	2,66	3,17	3,24
T2	3,24	2,83	2,17	2,34	2,72	3,03	2,62	2,17	2,86	3,07	2,93
	-0,07	-0,24	-0,07	0,00	0,03	-0,10	-0,03	-0,45	0,21	-0,10	-0,31

La figure 1 permet de visualiser l'évolution des réponses entre T1 et T2. Pour environ 64% des 33 items, les élèves ont déclaré une moins forte anxiété après l'intervention de la méditation de pleine conscience. Par exemple, pour la question 33 « Je deviens nerveux(se) quand l'enseignant d'anglais pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance » la moyenne de 3,24 sur 5 est descendu à 2,93. Rappelons-nous que plus le score se rapproche du chiffre 1, moins il existe de l'anxiété. Bien qu'une amélioration a été montré pour cette question-là, le tableau 3 qui présente les pourcentages d'élèves sélectionnant chaque item du FLCAS avant et après l'intervention, nous montre qu'au T1 45% des élèves ont déclaré être d'accord ou tout à fait d'accord.

**Figure 1** – Evolution des moyennes de chaque item FLCAS entre T1 et T2

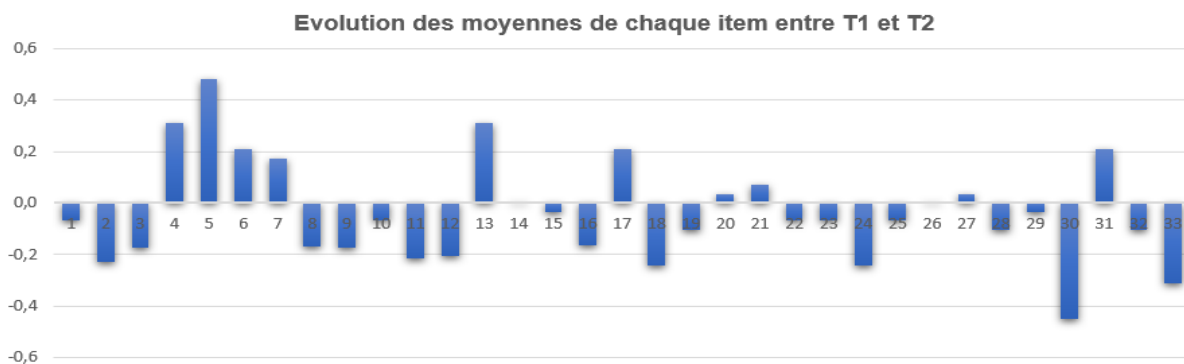


Tableau 3 – Pourcentage d'élèves sélectionnant chaque item du FLCAS

Pourcentage d'élèves sélectionnant chaque item du FLCAS

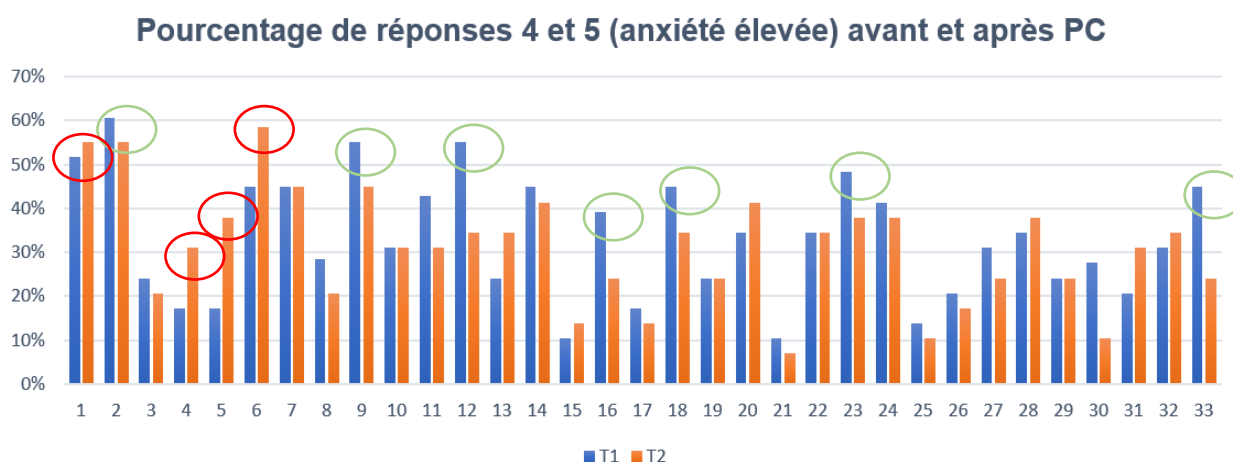
	TA*	A	N	PA	PTA
<b>1. Je ne me sens jamais tout à fait sûr(e) de moi quand je parle en anglais dans mon cours d'anglais.</b>					
T1**	24	28	28	14	7
T2	17	38	17	24	3
<b>2. Je ne me préoccupe pas de faire des erreurs pendant le cours d'anglais.</b>					
T1	0	7	32	50	11
T2	3	17	24	45	10
<b>3. Je tremble quand je sais que l'on va faire appel à moi en cours d'anglais.</b>					
T1	10	14	14	45	17
T2	0	21	24	28	28
<b>4. C'est effrayant quand je ne comprends pas ce que l'enseignant(e) dit en anglais.</b>					
T1	3	14	34	45	3
T2	10	21	38	21	10
<b>5. Cela ne me dérangerait pas du tout de prendre plus de cours d'anglais.</b>					
T1	21	45	17	10	7
T2	17	24	21	31	7
<b>6. Pendant le cours d'anglais, je me surprends à penser à des choses qui n'ont rien à voir avec le cours.</b>					
T1	17	28	17	28	10
T2	14	45	7	31	3
<b>7. Je pense toujours que les autres élèves sont meilleurs que moi en langues.</b>					
T1	17	28	24	24	7
T2	17	28	34	21	0
<b>8. Je suis généralement à l'aise lors des évaluations dans mon cours d'anglais.</b>					
T1	4	43	25	11	18
T2	7	45	28	3	17
<b>9. Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais.</b>					
T1	24	31	24	17	3
T2	17	28	31	24	0
<b>10. Je m'inquiète des conséquences d'un échec à mon cours d'anglais.</b>					
T1	10	21	31	34	3
T2	7	24	28	38	3
<b>11. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si contrariées par les cours d'anglais.</b>					
T1	4	25	29	36	7
T2	3	38	28	21	10
<b>12. En cours d'anglais, je peux être si nerveux(se) que j'oublie des choses que je sais.</b>					
T1	21	34	7	24	14
T2	10	24	24	41	0
<b>13. Ça me gêne de donner des réponses spontanées dans mon cours d'anglais.</b>					
T1	7	17	24	38	14
T2	10	24	28	28	10
<b>14. Je ne serais pas nerveux(se) en parlant anglais avec des anglophones</b>					
T1	10	24	21	31	14
T2	10	14	34	34	7
<b>15. Je m'énerve quand je ne comprends pas l'erreur que l'enseignant(e) corrige.</b>					
T1	3	7	21	59	10
T2	7	7	17	48	21
<b>16. Même si je suis bien préparé(e) pour le cours d'anglais, je suis anxieux(se).</b>					
T1	21	18	11	21	29
T2	10	14	24	34	17

TA=tout à fait d'accord A=d'accord N=ni d'accord ni pas d'accord PA=pas d'accord PTA=pas du tout d'accord / T1=avant intervention T2=après intervention

	TA	A	N	PA	PTA
<b>17. J'ai souvent envie de ne pas aller à mon cours d'anglais.</b>					
T1	3	14	17	38	28
T2	3	10	38	28	21
<b>18. Je me sens confiant(e) quand je parle anglais en cours d'anglais.</b>					
T1	0	21	34	28	17
T2	0	31	34	21	14
<b>19. J'ai peur que l'enseignant(e) ait envie de corriger toutes les erreurs que je fais.</b>					
T1	3	21	14	52	10
T2	10	14	7	48	21
<b>20. Je sens mon cœur battre quand je vais être sollicité(e) en cours d'anglais.</b>					
T1	10	24	34	24	7
T2	10	31	24	28	7
<b>21. Plus j'étudie pour une évaluation d'anglais, plus je suis confus(e).</b>					
T1	3	7	10	45	34
T2	3	3	17	48	28
<b>22. Je ne me sens pas obligé de bien me préparer pour le cours d'anglais.</b>					
T1	3	21	41	24	10
T2	3	17	45	34	0
<b>23. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux anglais que moi.</b>					
T1	21	28	24	17	10
T2	21	17	34	21	7
<b>24. Je me sens très gêné(e) de parler anglais devant les autres.</b>					
T1	17	24	17	31	10
T2	10	28	3	52	7
<b>25. Le rythme du cours d'anglais est si rapide que j'ai peur de ne pas pouvoir garder le rythme.</b>					
T1	7	7	10	55	21
T2	7	3	10	59	21
<b>26. Je me sens plus tendu(e) et nerveux(se) dans le cours d'anglais que dans les autres cours.</b>					
T1	7	14	17	31	31
T2	3	14	17	45	21
<b>27. Je deviens nerveux(se) et confus(e) quand je parle en cours d'anglais.</b>					
T1	7	24	10	48	10
T2	7	17	24	45	7
<b>28. Quand je me rends en cours d'anglais, je me sens très sûr(e) de moi et détendu(e).</b>					
T1	3	28	34	21	14
T2	10	28	24	24	14
<b>29. Je deviens nerveux(se) quand je ne comprends pas chaque mot que dit l'enseignant.</b>					
T1	3	21	24	41	10
T2	7	17	17	48	10
<b>30. Je me sens dépassé(e) par le nombre de règles qu'il faut apprendre pour parler anglais.</b>					
T1	10	17	17	34	21
T2	3	7	10	62	17
<b>31. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle anglais.</b>					
T1	7	14	31	34	14
T2	7	24	28	31	10
<b>32. Je me sentrais probablement à l'aise avec des anglophones.</b>					
T1	3	10	55	28	3
T2	10	17	38	24	10
<b>33. Je deviens nerveux(se) quand l'enseignant(e) d'anglais pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance.</b>					
T1	17	28	21	31	3
T2	7	17	38	38	0

Si nous examinons de plus près les réponses associées à une anxiété élevée (4 et 5 sur l'échelle des réponses par item) nous pouvons observer non seulement les évolutions entre T1 et T2 mais aussi les items qui concernent presque la moitié de la classe.

**Figure 2 – Pourcentage de réponses 4 et 5 (anxiété élevée) avant et après PC**



Pour la question 2, 61% des élèves ne sont pas d'accord avec l'item « Je ne me préoccupe pas de faire des erreurs pendant le cours d'anglais ». Même si le pourcentage a légèrement diminué en T2 (55%), en tant qu'enseignant, nous pouvons nous interroger sur l'impact de la perception de l'erreur sur les apprenants en classe de langue. Comment les enseignants abordent-ils la notion de l'erreur en classe ? Il semble qu'avec 61% des élèves qui déclarent être préoccupés, le sujet mérite d'être exploré de manière approfondie.

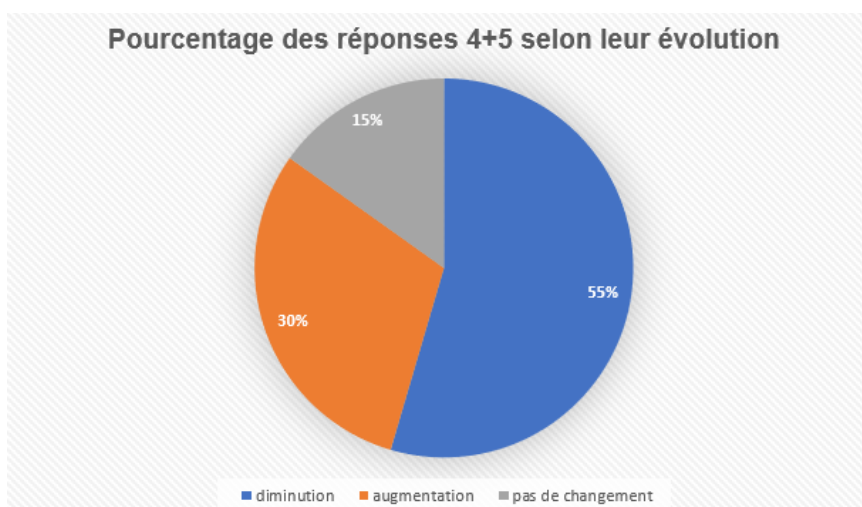
Pour la question 9 « Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais », plus de la moitié de la classe (55%) était « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». Après l'intervention, ce pourcentage a baissé à 45%. La question 33 aborde également la peur de parler devant les autres sans préparation « Je deviens si nerveux(se) quand l'enseignant(e) d'anglais pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance ». Le pourcentage d'élèves en accord avec cet item est passé de 45% en T1 à 24% en T2. Pour la question 12, « En cours d'anglais je peux être si nerveux(se) que j'oublie des choses que je sais », 55% ont déclaré être « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». Lors du recueil T2, ce chiffre est descendu à 34%. La question 16 a vu une diminution de 15% avant et après intervention: « Même si je suis bien préparé(e) pour le cours d'anglais, je suis anxieux(se) ».

Horwitz et al. (1986) stipule que les élèves anxieux se sentent moins compétents que les autres. Pour la question 23 « J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux anglais que moi », 49% des élèves ont déclarés être « tout à fait d'accord » ou « d'accord ». Après l'intervention, ce pourcentage est tombé à 38%. Pour la question 18, « Je me sens

confiant(e) quand je parle anglais en cours d'anglais » plus de 40% ont déclaré ne pas être d'accord ou pas du tout d'accord. Ce taux a diminué d'environ 10% après l'intervention. Plus de la moitié de la classe (52%) a également déclaré : « Je ne me sens jamais tout à fait sûr(e) de moi quand je parle en anglais dans mon cours d'anglais » (question 2). Néanmoins, contrairement aux items précédents, ce pourcentage est monté à 55% après l'intervention.

Nous constatons dans le graphique ci-dessous que les réponses associées à un niveau d'anxiété élevé (4 et 5) ont évolué de manière positive pour plus de la moitié des items (18 items ont baissé / 10 items ont augmenté / 5 items n'ont pas changé).

**Figure 3 – Pourcentage des réponses 4 et 5 selon leur évolution**



Un tiers des réponses 4 et 5 ont montré une augmentation de l'anxiété à la suite de l'intervention. Il est à noter que le rituel de pleine conscience a été mis en place non pas par l'enseignant (même si ce dernier y participait pleinement) mais par l'auteur de l'étude qui agissait en tant que stagiaire dans l'établissement. Par conséquent, les élèves ont non seulement connu un changement de routine avec l'introduction du rituel de la méditation de pleine conscience, mais ils ont été également exposés à une nouvelle intervenante dans la classe, et qui était anglophone. Le fait qu'une nouvelle intervenante anglophone participe dans la classe pourrait expliquer l'augmentation de l'anxiété associée à la question 4 par exemple : « C'est effrayant quand je ne comprends pas ce que l'enseignant(e) dit en anglais ». Alors que 16% ont déclaré être d'accord ou tout à fait d'accord, ce chiffre est monté à 31% après l'intervention. Il est possible que le changement d'accent et de style d'enseignement aient créés une perturbation pour les élèves. En revanche, les questions 14 et 32 qui traitent de la communication avec les anglophones de manière explicite ont données des résultats mixtes.

Pour la question 5 : « Cela ne me dérangerait pas du tout de prendre plus de cours d'anglais », Horwitz et al. (1986) souligne que les élèves anxieux adoptent des comportements d'évitement or seulement 17% de notre échantillon répond ne pas être d'accord. Ceci montre peut-être que leur manque de confiance en leur capacité de parler en anglais (45% ne sont pas d'accord avec l'item « Je me sens confiant(e) quand je parle anglais en cours d'anglais) les pousserait plutôt vers des cours supplémentaires ou de soutien pour combler leur sentiment d'incapacité. Rappelons que l'échantillon en question fait partie d'une population plutôt homogène où la majorité d'élèves s'orientent vers des études supérieures et peut-être vers des secteurs compétitifs. Par conséquent, la pression d'obtenir de bons résultats peut s'avérer importante. En revanche, la méditation de pleine conscience est associée une envie de prendre davantage de cours d'anglais.

Pour la question 6 qui relève des notions d'évitement et de décrochage souvent associés à l'anxiété : « Pendant le cours d'anglais, je me surprends à penser à des choses qui n'ont rien à voir avec le cours », les réponses affirmatives sont passées de 45% à 59%. Alors que la méditation de pleine conscience apporte des améliorations en concentration (Siaud-Facchin, 2014), on pourrait croire que les élèves bénéficieraient donc d'une baisse d'anxiété combiné d'une hausse en concentration. Il est possible que la nouveauté du rituel ait créé une certaine distraction ou une évasion temporaire et donc certains élèves ont pu prendre du temps pour se mettre au travail. Pour des situations qui requièrent une mobilisation importante de concentration immédiate, par exemple, une évaluation ou une tâche précise, il se peut que la pleine conscience réponde de manière efficace. En revanche, dans notre cas, où le rituel a été suivi pour la plupart du temps par une activité de rebrassage où peu d'élèves s'exprimaient, le besoin de mobiliser ses capacités de concentration a été moindre et a peut-être permis à certains de rester « dans leur bulle ».

## **8.2 Résultats par participant**

Pour la deuxième partie de l'analyse, une analyse des résultats par participant a été effectuée. Le tableau ci-dessous présente un descriptif des données relatif aux scores FLCAS des participants.

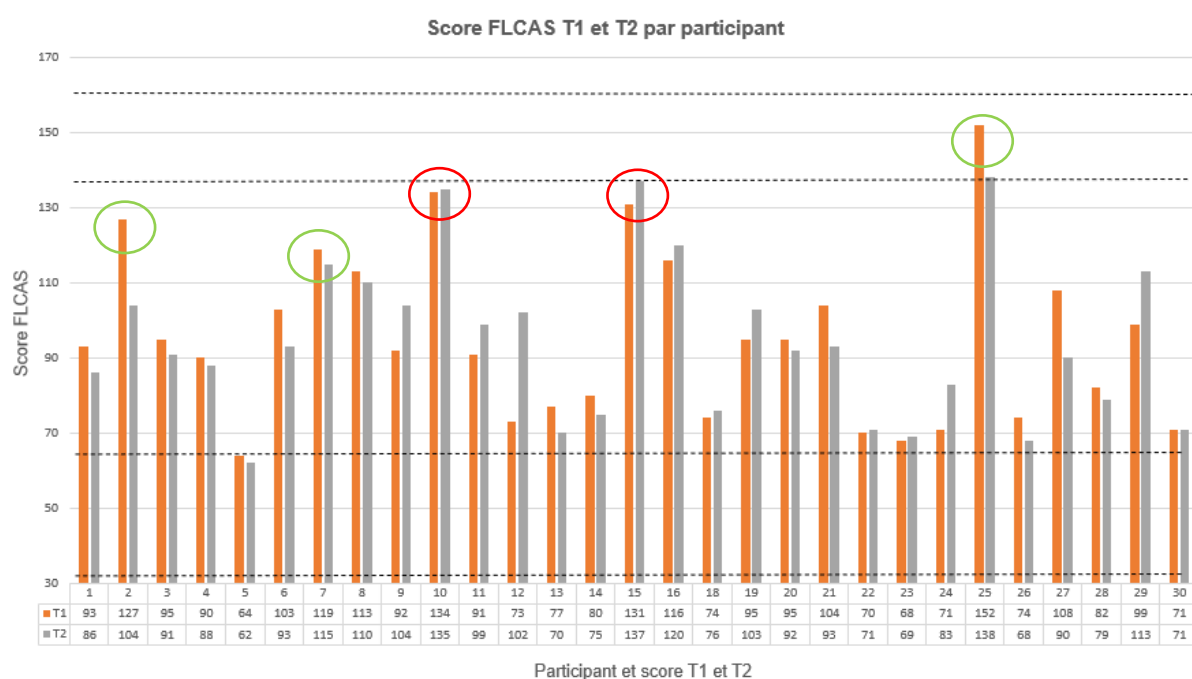
**Tableau 4 – Données descriptives des scores FLCAS (33-165) de l'échantillon**

	T1 (avant intervention)					T2 (après intervention)			
	N	Min	Max	Moyenne	Médiane	Min	Max	Moyenne	Médiane
Total	29	64	152	95,2	93	62	138	94,4	92
Filles	17	68	152	101	95	68	138	97	93
Garçons	12	64	108	87	90,5	62	113	90	91

Pour rappel, les sommes des scores des 33 items FLCAS varient de 33 à 165. Les scores de 33 à 66 sont associés à une faible anxiété alors que les scores entre 132 et 165 représente une forte anxiété. Par exemple, les personnes qui répondent « pas d'accord » ou « pas du tout d'accord » pour la question suivante : « Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais » se verront attribuer un score de 2 ou 1 respectivement. Inversement, la personne qui répond être « d'accord » ou « tout à fait d'accord » se verra attribuer les scores 4 et 5 respectivement. Selon l'orientation de la question, chaque question représente entre 1 et 5 points avec les chiffres 4 et 5 associés à davantage d'anxiété.

Nous pouvons constater que le niveau moyen d'anxiété est plus élevé chez les filles pour les deux périodes de recueil. Même si la moyenne du niveau d'anxiété de notre échantillon a légèrement diminué à la suite de l'intervention de la méditation de pleine conscience (T1=95,2 / T2=94,4), le score moyen des garçons a légèrement augmenté à la suite de l'intervention. Le score FLCAS de chaque individu avant et après intervention est présenté ci-dessous.

**Figure 4 - Scores FLCAS (33-165) avant et après la PC par participant**

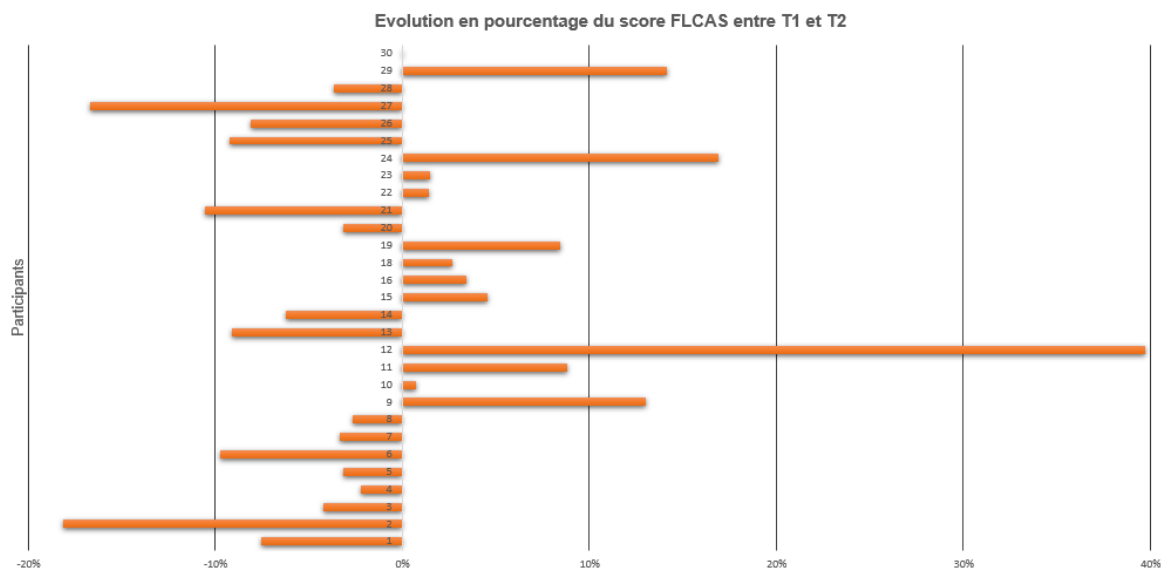




Les quatre traits pointillés sur le graphique ci-dessus représentent les tranches associées à des scores d'anxiété élevés (132-165) et des scores d'anxiété faibles (33-66). La plupart des élèves se trouvent dans la tranche du milieu mais de grandes variations existent (participant 25 a un score T1 de 152 alors que participant 5 a un score T1 de 64). Alors que la moyenne totale a légèrement diminué après l'intervention de la pleine conscience (T1=95,2 / T2=94,4), les participants n'ont pas tous vu leur score s'améliorer. Si nous portons notre attention sur les cinq élèves qui ont obtenu les scores FLCAS les plus élevés en T1, trois sur cinq ont obtenu une diminution du score FLCAS à T2 : participant 2 : -18% ; participant 7 : -3% ; participant 25 : -9%. Participants 10 et 15 ont obtenu une augmentation d'anxiété entre T1 et T2 de +1% et +5% respectivement. Il est intéressant de noter que ces cinq élèves sont toutes des filles (voir tableau 6 pour les données par sexe).

Les données ci-dessous montrent l'évolution en pourcentage des scores d'anxiété entre T1 et T2.

**Figure 5 - L'Evolution en pourcentage des scores avant et après la PC par participant**



Sur 29 participants, 16 ont vu leurs scores diminuer à la suite de l'intervention (côté gauche du graphique) alors que 12 individus ont vu leurs scores augmenter. Pour un individu (participant 30), il n'y a eu aucun changement de score entre T1 et T2. Il est intéressant de noter que le participant 12, qui a vu son score augmenter de 40% après intervention, est allophone avec l'apprentissage du français en cours d'acquisition. Nous pouvons ainsi nous interroger sur la compréhension des items des questionnaires et par conséquent, sur la fiabilité des réponses données. Alors que trois individus ont vu leur score diminuer de plus de 10% trois autres ont

vu leur score augmenté de plus de 10%. La moyenne de pourcentage pour les scores en diminution est de 7%. La moyenne de pourcentage pour les scores en augmentation est de 10%. En revanche, ce dernier score tombe à 7% si le score du participant allophone (participant 12) est omis. Aussi, en omettant les données du participant 12, la différence entre les moyennes du score FLCAS avant et après pour les garçons est moins importante (T1=88,5 / T2=88,9).

### 8.3 Résultats de l'enquête de satisfaction

L'enquête de satisfaction (phase 4) menée à la suite de l'intervention avait pour objectif d'obtenir un retour sur l'expérience des élèves par rapport au rituel de la méditation de pleine conscience. Il semblait pertinent de recueillir les avis des élèves concernant un dispositif mis en place spécifiquement pour eux et supposé être bénéfique. En effet, si les élèves n'apprécient pas une telle initiative, voire la jugent déplaisante, il serait justifié de se demander si celle-ci mérite d'être maintenue. Un élève a été absent lors du recueil de données pour l'enquête de satisfaction. Par conséquent, toutes les analyses pour cette phase uniquement (phase 4) ont été portées sur la base de 28 participants. Pour rappel, les questions posées pour l'enquête de satisfaction sont présentées ci-après :

**1. Etes-vous satisfait(e) de votre expérience avec la pleine conscience en classe ? (encerclez un chiffre)**

*pas du tout satisfait* *tout à fait satisfait*  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**2. Est-ce que la pleine conscience en classe a été utile pour vous ? (encerclez un chiffre)**

*pas du tout utile* *tout à fait utile*  
 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

**3. Que vous a apporté la pleine conscience en classe ? .....**

**Tableau 5** - Résultats de l'enquête de satisfaction pour les questions fermées sur une échelle de 1 à 10

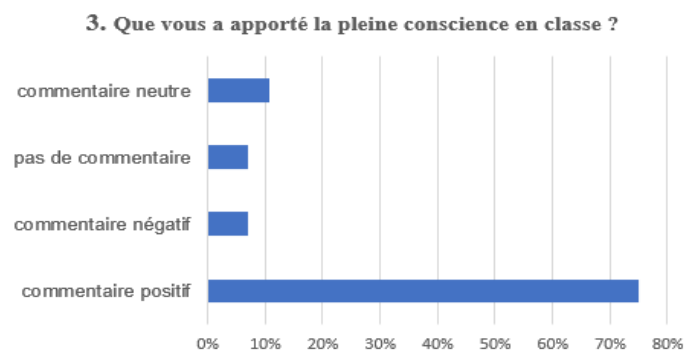
Question	Moyenne Groupe	Moyenne Filles	Moyenne Garçons	Max	Min
1. Etes-vous satisfait(e) de votre expérience avec la pleine conscience en classe ?	7,1	7,3	6,9	10	2
2. Est-ce que la pleine conscience en classe a été utile pour vous ?	5,8	6,3	5,1	10	1

Comme nous pouvons constater ci-dessus, les réponses des deux premières questions tendaient plutôt vers une satisfaction et une utilité en ce qui concerne l'intervention. Les filles ont déclaré une plus grande satisfaction et une plus grande utilité que les garçons. La question portant sur l'utilité de l'invention n'a pas obtenu des réponses aussi élevées que celle portant

sur la satisfaction et ceci a été observé pour chaque catégorie de participants. Il se peut que la formulation de la question ait porté à confusion par manque de clarté. En effet, les élèves ont pu se demander : utile pour quoi ? pour se sentir mieux en classe ? pour mieux réussir mon évaluation d'anglais ? etc. Par rapport à la question sur la satisfaction, celle qui portait sur l'utilité du dispositif aurait pu être plus explicite et formulée de manière à être moins sujette à interprétation.

Pour la question 3, qui était une question ouverte, les commentaires des élèves ont été classés selon qu'ils étaient positifs, négatifs, neutres ou non renseignés. Le graphique ci-dessous montre que, de manière globale, les élèves ont apprécié leur expérience de la méditation de pleine conscience.

**Figure 6 - Commentaires des participants pour la question 3 de l'enquête de satisfaction**



Soixante-quinze pourcent des élèves ont exprimé une réponse positive : « du stress en moins c'est assez bien, j'aime beaucoup » ou bien « je me suis senti plus à l'aise et posé. Le stress a diminué malgré la difficulté. Je trouve ça très agréable et reposant durant une journée longue et compliquée. Excellente idée pour ma part! Merci. ». Pour seulement deux élèves, l'expérience a été ressentie de manière négative « Ça ne m'a rien apporté, je n'ai pas vraiment aimé » et « un peu de nervosité car cela me stressait de faire cela en classe avec d'autres gens ». En ce qui concerne le dernier commentaire, il est important de noter que les tables des élèves ont été installées en configuration de double U. Par conséquent, les élèves se sont retrouvés face à face lors de l'exercice. Il est possible que le fait d'avoir d'autres élèves en face de soi et potentiellement en train d'observer ses comportements lors de l'exercice (ex. : est-ce qu'on me regarde pendant que je ferme les yeux ?) a pu engendrer un sentiment de malaise chez certains élèves. L'adolescence est une période où le regard de l'autre et l'acceptation par ses pairs portent une grande importance. La question se pose : cette étudiante aurait-elle pu apprécier les exercices s'ils avaient été réalisés dans des circonstances ou des modalités différentes ?

Il était intéressant d'examiner les appréciations des élèves selon leur profil FLCAS. Tableau 6 regroupe les scores FLCAS T1 et T2 ainsi que leurs réponses au questionnaire de satisfaction. Pour rappel, les scores FLCAS entre 132 et 165 correspondaient à des niveaux élevés d'anxiété. Pour les cinq élèves qui avaient obtenu les scores T1 les plus élevés de la classe tous ont déclaré un commentaire positif sauf participant 2 qui s'est exprimé de manière plus neutre (« ce n'est pas un exercice qui fonctionne sur moi »). Pour les deux élèves qui ont déclaré un commentaire négatif (participants 8 et 16) leurs scores FLCAS T1 étaient 113 et 116 respectivement. Alors que participant 8 a vu son score diminué de 3%, participant 16 a vu son score augmenté de 3%.

**Tableau 6 - Scores FLCAS et réponses à l'enquête de satisfaction par participant**

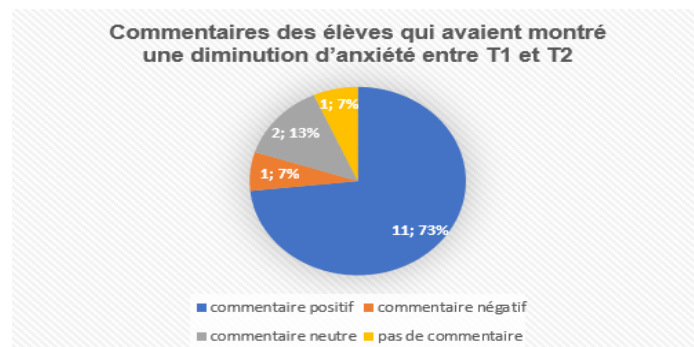
# Part.	Sexe	Score FLCAS : T1	Score FLCAS: T2	Evolution FLCAS	Satisfaction (1 à 10)	Utilité (1 à 10)	Score commentaire	Commentaires des élèves
1	F	93	86	-8%	9	9	1	Ca m'a permis de déstresser en cours de me détendre et d'être plus concentré
2	F	127	104	-18%	9	9	1	Cela aide à se concentrer et à avoir l'esprit reposé
3	F	95	91	-4%	10	10	1	Je me suis sentie plus à l'aise et posé. Le stress a diminué malgré la difficulté. Je trouve ça très agréable et reposant durant une journée longue et compliquée. Excellente idée pour ma part! Merci.
4	G	90	88	-2%	5	5	0	La pleine conscience ne m'a pas apporté grand chose en classe cela permet de se reconcentré
5	G	64	62	-3%	6	3	1	Un moment calme, c'est apaisant mais ça ne m'apporte pas grand-chose car je ne suis pas quelqu'un de stressé
6	F	103	93	-10%	5	3	1	De me calmer et être apaisée pour la suite du cours
7	F	119	115	-3%	8	8	1	J'étais plus détendu après. Je pensais à autre chose que les choses angoissantes ou stressantes qu'il y a en dehors des cours
8	F	113	110	-3%	4	2	2	Un peu de nervosité car cela me stressait de faire cela en classe avec d'autres gens
9	F	92	104	13%	7	4	1	La pleine conscience en classe m'a apporté moins de stress pendant les cours
10	F	134	135	1%	3	3	0	Ce n'est pas un exercice qui fonctionne sur moi
11	G	91	99	9%	9	8	1	Plus de calme, diminution du stress. Ca me permet d'être mieux dans le cours qui suit.
12	G	73	102	40%	8	8	3	(pas de commentaire)
13	F	77	70	-9%	10	7	1	Elle m'a apporté de la détente et du calme avant le cours. J'ai pu me concentrer sur moi-même et positiver
14	F	80	75	-6%	8	6	1	Ca m'a permis de me détendre, de ne plus penser au stress
15	F	131	137	5%	6	3	1	Un peu de calme
16	F	116	120	3%	2	1	2	Ca ne m'a rien apporté, je n'ai pas vraiment aimé
18	G	74	76	3%	7	6	1	La pleine conscience m'a apporté un peu plus de concentration et l'entrée en cours. Elle m'a apporté de nouvelles sensations.
19	G	95	103	8%	7	5	1	Cela m'a détendu et m'a aidé à être plus concentré
20	G	95	92	-3%	absent	absent	absent	absent
21	G	104	93	-11%	6	7	1	Du repos ainsi que de la sérénité
22	F	70	71	1%	10	10	1	De l'apaisement et du calme
23	F	68	69	1%	10	10	1	Du stress en moins c'est assez bien, j'aime beaucoup
24	G	71	83	17%	8	7	1	De prendre 1 min de réflexion et de se concentrer sur le principal
25	F	152	138	-9%	10	8	1	J'en faisais déjà avant chez moi mais de la faire en classe permet de vraiment se relaxer je trouve ça tout à fait différent
26	F	74	68	-8%	6	7	1	J'ai pu avoir un moment calme et reposant même si je n'étais pas toujours concentré. J'ai un moment calme où je pouvais penser à des choses agréables et prendre du temps pour moi. Avec les cours c'est compliqué mais maintenant j'arrive à prendre des pauses chaque semaine.
27	G	108	90	-17%	8	1	0	Pas grand chose
28	G	82	79	-4%	5	1	3	(pas de commentaire)
29	G	99	113	14%	7	5	1	Du calme et de la concentration, mais aussi cela me détend. Avec la pleine conscience j'arrive à retrouver mon objectif
30	F	71	71	0%	7	7	1	Du repos, une meilleure écoute

Score commentaire: 1 = commentaire positif / 2 = commentaire négatif / 0 = commentaire neutre / 3 = pas de commentaire  
satisfaction: 1 = pas du tout satisfait 10 = tout à fait satisfait  
utilité: 1 pas du tout utile 10 = tout à fait utile

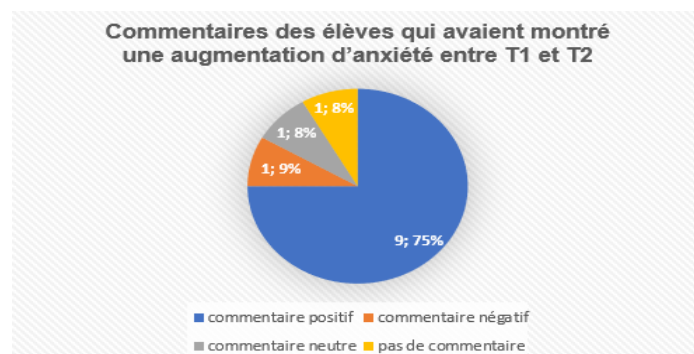
Nous pouvons remarquer que l'élève allophone (participant 12) qui a vu son score FLCAS augmenté de 40% entre T1 et T2 a toutefois donné une appréciation très favorable à la suite de l'intervention quant à sa satisfaction (8/10) et de son utilité (8/10). Néanmoins, pour la question ouverte qui obligeait la rédaction d'une réponse écrite, l'élève n'a rien renseigné. Encore une fois, nous pouvons s'interroger sur la fiabilité des réponses FLCAS de ce participant étant donné que certains items étaient formulés de manière négative et pouvaient porter à confusion pour des allophones (ex : Je ne me préoccupe pas de faire des erreurs pendant le cours d'anglais).

Sur les 28 élèves qui ont complétés l'enquête de satisfaction, 15 élèves ont vu leurs scores FLCAS diminuer alors que 12 élèves l'ont vu augmenter. Les graphiques ci-dessous montrent que malgré une augmentation des scores FLCAS, la majorité des élèves de ce groupe ont donné une appréciation positive (75%), similaire au groupe qui a subi une diminution du score (73%).

**Figure 7 - Réponses de l'enquête de satisfaction pour les élèves qui ont montré une diminution d'anxiété**



**Figure 8 - Réponses de l'enquête de satisfaction pour les élèves qui ont montré une augmentation d'anxiété**



## 9 Discussion

Afin de mettre en perspective la présente discussion, rappelons-nous les deux questions de recherche qui ont porté cette étude :

QR1 : Existe-t-il une association entre l'anxiété chez des élèves en classe de L2 et la pratique de la méditation de pleine conscience par ces mêmes élèves ?

Hypothèse 1 : Il est postulé qu'une baisse du niveau d'anxiété sera constatée chez les élèves en classe de langue à la suite d'une intervention basée sur la méditation de pleine conscience.

QR2 : Quelles sont les attitudes des élèves et leur niveau de satisfaction en rapport avec la méditation de pleine conscience en fin d'intervention ?

Hypothèse 2 : Il est postulé que les élèves qui ont bénéficié d'une intervention basée sur la pleine conscience répondront favorablement aux questions concernant leurs attitudes et leur satisfaction de la mise en place d'un tel dispositif.

### 9.1 Question de recherche 1

Une majorité d'élèves ont vu leurs scores du FLCAS s'améliorer à la suite de l'intervention de la méditation de pleine conscience. En comparant les moyennes des scores FLCAS entre T1 et T2, les données montrent que les étudiants déclarent être légèrement moins anxieux après l'intervention de la méditation de pleine conscience. En effet, 16 participants ont exprimé moins d'anxiété comparé à 12 qui ont exprimé plus d'anxiété. En ce qui concerne la totalité des 33 items du questionnaire, des améliorations dans les niveaux d'anxiété ont été montrées pour 21 des items, soit 64%. Même en ciblant les déclarations associées à une forte anxiété (4 et 5 sur l'échelle du questionnaire), 55% de ces items-là ont représenté une baisse du niveau de l'anxiété.

Bien que je n'ai pas postulé sur des potentielles différences relatives au sexe des participants, cela méritait d'être examiné. En effet, lorsque les données ont été groupées par catégorie filles-garçons, les garçons ont déclaré une anxiété légèrement supérieure après l'intervention (T2). Néanmoins, cette différence entre T1 et T2 est presque nulle lorsque les données du participant allophone (#12) sont omises. Il convient de souligner que, bien que les scores du FLCAS après l'intervention aient diminué pour les filles, les sept scores FLCAS à T1 les plus élevés dans la classe étaient ceux de filles. Cela nous amène à nous demander si, en tant qu'enseignants, nous fixons, consciemment ou non, des attentes différentes en fonction des

personnes que nous avons en face de nous. Pourrions-nous attendre davantage des filles et contribuer ainsi à une augmentation d'anxiété ? Starkey-Perret, Deledalle, Jeoffrion et Rowe (2017/2018) ont également trouvé davantage d'anxiété chez les filles que les garçons dans leur échantillon de 300 collégiens. L'étude examinait la relation entre les émotions d'accomplissement et les différentes approches pédagogiques. Le rapport PISA 2015 a déclaré que « dans tous les pays, les filles se disent plus angoissées par leur travail scolaire que les garçons » (OCDE, 2018, p. 6). En tant qu'enseignants, ce sont certainement des questions qui méritent d'être davantage explorées.

Bien que la majorité de la classe ait déclaré moins d'anxiété à la suite de l'intervention de la méditation de pleine conscience, une partie de la classe en a déclaré davantage. Ces résultats nous amènent à nous interroger sur d'autres potentiels facteurs qui auraient pu conduire à une augmentation d'anxiété déclarée après la méditation de pleine conscience. Comme mentionné précédemment, la mise en place de la pleine conscience a été menée quasi-conjointement avec ma présence en tant que stagiaire dans la classe. Par conséquent, les élèves ont été confrontés simultanément à deux nouvelles variables: la méditation de pleine conscience et une nouvelle intervenante anglophone pour effectuer des tâches typiques d'une stagiaire en observation (circuler parmi les élèves et porter de l'aide, observer depuis le fond de la classe, animer des séances). Est-ce que cette nouvelle organisation, avec ma présence dans la classe, a pu perturber certains élèves et créer une certaine anxiété ?

De plus, comme évoqué auparavant, la salle de classe était configurée de telle sorte que les élèves étaient face à face pendant les exercices. Quelles sont les implications potentielles d'une telle configuration ? Il est possible que cette disposition en U ait créé une surexposition non désirée et par conséquent, ait provoqué des sentiments de gêne et de nervosité. Pour tout enseignant désirant mettre en place la pleine conscience dans la classe il est souhaitable d'examiner cette question au préalable. Il serait peut-être plus efficace de faire installer les élèves dans une position qui leur permette de s'isoler davantage. Arnold (2006) souligne l'importance de prendre en considération les facteurs de développement qui peuvent influencer les comportements des élèves en classe. Les réactions émotionnelles fortes et celles associées à l'estime de soi et à l'acceptation par les pairs peuvent avoir un impact sur la façon dont un élève réagit dans une situation donnée. Malgré des augmentations des scores FLCAS après intervention, la grande majorité des élèves ont fait état de retours positifs et se sont sentis satisfaits de l'intervention de méditation de pleine conscience.



## 9.2 Question de recherche 2

Les résultats de l'enquête de satisfaction ont appuyé l'hypothèse 2 qui postulait un retour positif de la part des élèves à la suite de l'intervention. Bien qu'il soit difficile de tirer des conclusions concrètes sur la base d'une courte période d'intervention, il est probablement utile de poursuivre l'initiative à la lumière des commentaires positifs. De nombreux étudiants attendaient le rituel avec impatience et certains se sont montrés déçus lorsque nous leur avons annoncé que l'intervention prenait fin. En fait, le rituel s'est poursuivi de manière ponctuelle, même après la collecte des données. Une élève s'est montrée tellement intéressée qu'elle s'est approchée de moi dès la première séance afin d'avoir davantage d'information sur la pleine conscience.

Malgré l'augmentation du score FLCAS pour 12 élèves de l'échantillon, seul un élève parmi eux a fait état de commentaire négatif lors de l'enquête de satisfaction. Cela nous montre l'importance de garder les voies de communication ouvertes entre l'enseignant et l'élève. La mise en place d'une telle initiative dans une classe de langue (ou dans n'importe quelle classe à l'école) devrait avoir pour objectif de fournir une occasion de réduire une anxiété indésirable. Néanmoins, tout projet qui n'est pas obligatoire mais qui requiert la participation active d'un élève, devrait être proposé sur une base de volontariat. Pour des interventions qui se déroulent tout au long de l'année scolaire, il semble raisonnable d'informer pleinement les élèves de ce que le projet implique et de toujours être à l'écoute de leurs besoins et de leurs interrogations. Les élèves doivent se sentir libres d'exprimer leur satisfaction ou leur mécontentement sans crainte et l'enseignant doit en tenir compte. La collecte régulière de l'avis des élèves peut aider les enseignants à ajuster leurs objectifs. Ce qui peut bien fonctionner avec une classe ou un groupe d'élèves peut ne pas fonctionner avec un autre. Pour les enseignants qui tiennent à proposer la pleine conscience à leurs élèves, pourquoi ne pas allouer un moment de calme général de 5 minutes au début de la séance. Ceci peut être une solution viable si certains élèves ne souhaitent pas s'engager dans le rituel. Pendant que certains élèves lisent un livre par exemple, les autres peuvent se regrouper et réaliser les exercices. Ce scénario pourrait être davantage exploré à l'avenir.

Quel que soit le scénario, le plus important semble être que les enseignants fassent du bien-être de leurs élèves une priorité. Par conséquent, la pleine conscience en classe ne devrait dans tous les cas être qu'une ressource bénéfique. Il est donc à l'enseignant de veiller à ce que les élèves se sentent à l'aise et en confiance pendant sa mise en œuvre.

Si l'on met de côté la méditation de pleine conscience, qui n'est peut-être pas au goût de tous les enseignants, il peut néanmoins être intéressant de faire compléter le FLCAS au début de chaque année scolaire. La présente étude a montré non seulement l'existence d'écarts importants dans les niveaux d'anxiété entre les élèves, mais a aussi relevé que certains élèves présentaient un niveau d'anxiété élevé. Explorer les différences entre les différents niveaux peut s'avérer également très intéressant. Existe-t-il des différences en anxiété langagière selon les âges ? Est-ce que l'anxiété langagière connaît une évolution entre la classe de sixième et celle de terminale ? Même si une étude longitudinale peut sembler hors de portée, faire des comparaisons entre classes une année donnée est tout à fait réalisable. Le fait de connaître ainsi ses propres élèves peut aider les enseignants à mieux anticiper les comportements souvent associés à une forte anxiété, par exemple, les comportements d'évitement (Horwitz et al. 1986).

Comment rester indifférent à une classe d'élèves dont plus d'un tiers sentent leur cœur battre quand ils vont être sollicités en cours d'anglais (question #20 du FLCAS) ? Comment ne pas s'interroger sur sa manière de faire participer ses élèves en classe de langue lorsque plus de la moitié de la classe sont d'accord et même tout à fait d'accord avec la déclaration « Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais » ? Une fois que ces informations ont été portées à la connaissance des enseignants, ceux-ci peuvent s'efforcer de mettre en place des stratégies pour aider les élèves qui se trouvent dans ces situations difficiles. Par exemple, les enseignants seront plus vigilants quant à leur manière de solliciter les élèves très anxieux ou se verront discuter avec eux d'autres alternatives pour participer en classe qui conviendraient mieux. Un enseignant de langues a l'obligation de faire acquérir des compétences langagières à ses élèves et de mettre en place des situations d'apprentissage qui leur offrent des opportunités de progresser dans ces compétences-là. Cependant, si une majorité d'élèves éprouve des émotions qui peuvent interférer avec l'apprentissage, on peut se demander si les objectifs d'enseignement initiaux ne seront jamais pleinement atteints.

Alors comment faire si, par exemple, l'on doit faire parler nos élèves en classe pour développer leurs compétences orales mais que cela provoque de l'anxiété ? Les enseignants peuvent explorer différents moyens d'aborder l'anxiété langagière : mettre en place des initiatives telles que la pleine conscience, offrir à leurs élèves la possibilité de s'exprimer en petits groupes avant de s'exprimer devant toute la classe, ou donner aux élèves anxieux la possibilité de s'exprimer uniquement lorsqu'ils sont préparés et ainsi leur proposer des conditions plus sécurisées. L'élève prend confiance en lui et petit à petit et au fur et à mesure de l'année l'enseignant augmente les occasions pour qu'il s'exprime de manière plus spontanée et plus autonome.

Les enseignants qui sont conscients de l'anxiété langagière de leurs élèves peuvent être plus enclins à adopter et à exiger aux autres camarades de classe des attitudes qui favorisent un environnement de classe positif et inclusif. En effet, quelle que soit l'initiative mise en place par l'enseignant, un facteur commun à toutes ces initiatives concerne la recherche d'un bon climat de classe. S'assurer que les élèves sont à l'abri des moqueries potentielles des autres élèves et veiller à ce que tous les élèves fassent preuve de respect et de compassion en classe, contribuera à la réussite de l'apprentissage et au bien-être général. Le simple fait de mettre en place une initiative telle que la pleine conscience montre aux élèves que leur bien-être est important aux yeux de leur professeur. Après la première session de l'intervention de pleine conscience, un élève est venu me voir à la fin de la séance pour partager le fait qu'il souffrait d'une forte anxiété et de stress. Cela nous montre que dès que les enseignants offrent une fenêtre à leurs élèves pour communiquer leurs préoccupations, certains élèves profitent de l'occasion. Bien que certains élèves puissent être réticents à parler de leurs inquiétudes, ils sauront au moins que leur professeur est disponible et cherche à agir dans leur meilleur intérêt.

Il pourrait être intéressant d'analyser l'évolution du niveau d'anxiété langagière et de satisfaction à différents intervalles sur une plus longue période. En effet, l'une des limites de la présente étude était la durée de l'intervention de pleine conscience. Sept séances de 5 minutes peuvent ne pas être suffisantes pour ressentir pleinement les bénéfices de la méditation de pleine conscience. Peut-être que ces 12 élèves qui ont vu leurs scores FLCAS augmenter avaient simplement besoin de plus de temps pour s'accommoder de cette nouveauté dans la classe. Une telle initiative serait probablement plus révélatrice sur une durée plus longue et régulière et non pas en tant qu'animation ponctuelle. La présente étude n'a pas cherché à mettre en place un programme MBSR mais de proposer plutôt une alternative plus accessible aux enseignants. Par conséquent, pouvons-nous généraliser les bienfaits d'un programme MBSR à un dispositif qui n'est pas identique ? Même si un rituel de 5 minutes en début de classe est très facile à mettre en place pour l'enseignant, est-ce que ce format peut être proposé avec une même conviction qu'un programme MBSR ? Il me semble nécessaire d'explorer davantage les bienfaits de la mise en place d'adaptations ou de variations de programmes scientifiquement reconnus.

De plus, il aurait pu être pertinent d'explorer davantage les réponses de notre participant allophone pour confirmer ou non une éventuelle incompréhension de certaines questions. Aussi, il aurait été peut-être plus équitable de proposer une traduction espagnole du FLCAS plutôt qu'une version française. Pour les futures études qui utiliseront le FLCAS, surtout dans des environnements linguistiquement plus diversifiés, il pourrait s'avérer nécessaire de cibler les allophones potentiels avant la collecte des données et d'ajuster les questions en conséquence

afin d'éliminer le risque de réponses moins fiables. Une autre préoccupation concernant l'échantillon actuel concerne le participant #20 qui a terminé les phases 1 à 3 mais n'a pas rempli l'enquête de satisfaction. Il a été question de retirer complètement ce participant de l'échantillon, mais j'ai estimé qu'il était néanmoins pertinent de comparer les scores FLCAS avant et après la phase d'intervention de pleine conscience. Par conséquent, j'ai choisi d'inclure le participant dans l'analyse des données, dont le score FLCAS a diminué de 3 % en T2. Les enseignants qui souhaitent explorer l'impact de la pleine conscience sur l'anxiété linguistique sur une période d'une année entière peuvent avoir moins de contraintes de temps en ce qui concerne la collecte de données. Si la collecte des données est plus flexible et s'étend sur une plus longue période, les enseignants peuvent mieux s'adapter aux absences potentielles.

Selon Horwitz et al. (1986) les 33 items du questionnaire FLCAS reflètent trois catégories d'anxiété : l'appréhension de la communication, l'anxiété liée aux évaluations et la peur de l'évaluation négative. La présente étude n'a pas examiné l'effet de la pleine conscience sur ces trois catégories différentes. Des recherches supplémentaires pourraient permettre de déterminer si la pleine conscience a plus ou moins d'impact sur ces différentes dimensions de l'anxiété. Par exemple, un enseignant pourrait choisir d'explorer l'impact de la méditation de pleine conscience sur des moments précis, par exemple, juste avant une évaluation ou une prise de parole devant la classe entière.

### **9.3 Conclusion**

Au vue du retour positif de la part des élèves, je serais enclin de mettre en place la méditation de pleine conscience dans une future classe de langue. Toutefois, le recueil des avis des élèves à des intervalles réguliers semblent indispensable afin de veiller à ce que l'expérience soit toujours basée sur le volontariat et sur la quête d'amélioration de l'anxiété langagière. Avec le soutien de la direction de l'établissement, ce qui était mon cas dans le cadre de cette recherche, différentes formules pour sa mise en œuvre pourraient être envisagées, par exemple, sous forme d'atelier sur les heures de midi. J'ai pu m'entretenir avec une autre enseignante de l'établissement qui souhaitait aussi mettre en place un rituel de pleine conscience auprès de ces élèves. En effet, les échanges entre enseignants se sont avérés très instructifs car ils permettaient de découvrir davantage les vies et les préoccupations des lycéens et de discuter des solutions éventuelles.

Après plusieurs mois passés auprès des élèves qui ont participé à cette étude, il me semble important de souligner le cadre dans lequel le phénomène de l'anxiété langagière a été étudié. La classe en question a pour enseignant quelqu'un qui accorde une grande importance

à l'entraînement et à l'évaluation des compétences orales. Néanmoins, la participation des élèves se faisait principalement sur la base du volontariat sauf en cas d'évaluation. Les élèves les plus discrets étaient encouragés à participer de manière plus guidée et structurée, par exemple, en lisant à haute voix les réponses sur lesquelles ils avaient travaillé auparavant. Les encouragements de la part de l'enseignant étaient non seulement réguliers, mais l'enseignant avait également instauré un climat de respect et d'encouragement entre les élèves. De nombreuses actions de la part de l'enseignant ont contribué à créer un environnement de classe positif : des activités stimulantes, des relations décontractées et amicales tout en maintenant un niveau d'exigence élevé, des jeux et des collations pour les occasions spéciales, aucune surprise en ce qui concerne le travail scolaire ou les évaluations, des évaluations formatives fréquentes et systématiques avant toute évaluation sommative, un dialogue ouvert sur tous les sujets, aucune moquerie à aucun moment de la part de quiconque, etc. Du point de vue d'un enseignant de langue, tout semble en place pour aider à réduire l'anxiété des élèves. Pourtant, malgré les meilleures intentions, un seul étudiant a fait état d'un score FLCAS en dessous de 66. Qu'est-ce que cela nous dit pour les élèves d'anglais dans une classe où l'environnement n'est pas aussi positif ? Certes, des différences individuelles existent et de nombreux facteurs peuvent être pris en compte, mais en tant qu'enseignant de langues ce constat mérite tout de même notre plus haute considération.

## Résumé

Le bien-être des adolescents à l'école est devenu une question de plus en plus importante pour de nombreux éducateurs dans le monde. De nombreux chercheurs ont montré les effets négatifs de certaines émotions, comme l'anxiété, sur les processus d'apprentissage et ont proposé des solutions pour y remédier. Cette étude a exploré l'effet d'une intervention basée sur la méditation de pleine conscience (une séance de méditation de 5 minutes au début du cours d'anglais) sur l'anxiété langagière chez 29 lycéens français. Leurs réponses au *Foreign Language Class Anxiety Scale* (FLCAS) avant l'intervention ont été comparées à leurs réponses après l'intervention. Une légère amélioration des scores moyens d'anxiété a été constatée après l'intervention. Cependant, lorsque des comparaisons ont été faites entre les filles et les garçons, les améliorations n'ont été constatées que chez les filles. Les rapports de satisfaction ont montré que 75% des participants ont donné un retour positif sur leur expérience de la pleine conscience en classe.

**Mots clés** : pleine conscience ; anxiété langagière ; adolescents ; classe d'anglais

## Abstract

The well-being of adolescents at school has become an increasingly important issue for many educators across the world. Many researchers have shown the negative effects of certain emotions, such as anxiety, on learning processes and have provided solutions to address them. This study explored the effect of a mindfulness-based intervention (a 5-minute meditation session at the beginning of English class) on foreign language anxiety for 29 French high school students. Their responses to the Foreign Language Class Anxiety Scale (FLCAS) prior to the intervention were compared to their responses following the intervention. There was a slight improvement in average anxiety scores following the intervention. However, when comparisons were made between female and male participants, improvements were shown for the females only. Satisfaction reports showed that 75% of the participants gave positive feedback with regards to their experience with mindfulness in the classroom.

**Keywords** : mindfulness; foreign language anxiety; adolescents; English classroom

## Bibliographie

- American Psychological Association. (2019). *Anxiety*. <https://www.apa.org/topics/anxiety/>
- André, C. (2010). La méditation de pleine conscience. *Cerveau & Psycho*, 41, 18-24.  
Retrieved from [http://christopheandre.com/meditation\\_CerveauPsycho\\_2010.pdf](http://christopheandre.com/meditation_CerveauPsycho_2010.pdf)
- André, C. (2018). Méditation, médecine et neurosciences. *Etudes*, 4255, 49-60.  
<https://www.cairn.info/revue-etudes-2018-12-page-49.htm>
- Arnold, J. (2006). Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? *Ela. Etudes de Linguistique Appliquée*, 4(144), 407-425.  
<http://www.cairn.info/revue-ela-2006-4-page-407.htm>
- Barnes, V. A., Davis, H. C., Murzynowski, J. B., & Treiber, F. A. (2004). Impact of Meditation on Resting and Ambulatory Blood Pressure and Heart Rate in Youth. *Psychosomatic Medicine*, 66, 909-914. <https://doi:10.1097/01.psy.0000145902.91749.35>
- Beauchemin, J., Hutchins, T. L., & Patterson, F. (2008). Mindfulness meditation may lessen anxiety, promote social skills, and improve academic performance among adolescents with learning disabilities. *Complementary Health Practice Review*, 13(1), 34-45.  
<https://doi.org/10.1177/1533210107311624>
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical Foundations and Evidence for its Salutary Effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.  
<https://www.jstor.org/stable/20447389>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer*. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *Education & Formations*, 88-89, 163-184. [http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue\\_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89\\_510732.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf)
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132. <https://www.jstor.org/stable/327317>

- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156.  
<https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Kabat-Zinn, J. (2019). Foreword: Seeds of a necessary global renaissance in the making: the refining of psychology's understanding of the nature of mind, self, and embodiment through the lens of mindfulness and its origins at a key inflection point for the species. *Current Opinion in Psychology*, 28, xi-xvii. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2019.02.005>
- Keng, S., Smoski, M. J., & Robins, C. J. (2011). Effects of mindfulness on psychological health: A review of empirical studies. *Clin Psychol Rev*, 31(6), 1041–1056.  
<https://doi:10.1016/j.cpr.2011.04.006>
- Lazar, S. W., Kerr, C. E., Wasserman, R. H., Gray, J. R., Greve, D. N., Treadway, M. T., McGarvey, M., Quinn, B. T., Dusek, J. A., Benson, H., Rauch, S. L., Moore, C. I., & Fischl, B. (2005). Meditation experience is associated with increased cortical thickness. *Neuroreport*, 16(17), 1893-1897.  
[https://surfer.nmr.mgh.harvard.edu/pub/articles/Lazar\\_Meditation\\_Plasticity\\_05.pdf](https://surfer.nmr.mgh.harvard.edu/pub/articles/Lazar_Meditation_Plasticity_05.pdf)
- MacIntyre, P. D. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal*, 79(1), 90-99.  
<https://www.jstor.org/stable/329395>
- Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D. K., Cantrell, T., Sanders, R., & Broderick, P. C. (2013). The effectiveness of the Learning to BREATHE program on adolescent emotion regulation. *Marcus Institute of Integrative Health Faculty Papers*. Paper 15.  
<https://jdc.jefferson.edu/jmbcimfp/15>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2019). Innovathèque : Le portail de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques. <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/6265/nav-context>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2018). Innovathèque : Le portail de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques. <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/1094/nav-context>



- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2017). Innovathèque : Le portail de l'innovation et de l'expérimentation pédagogiques. <https://innovatheque-pub.education.gouv.fr/innovatheque/consultation-action/4441/nav-context>
- Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse. (2015). *Les principes directeurs de l'apprentissage des langues*. <https://www.education.gouv.fr/les-principes-directeurs-de-l-apprentissage-des-langues-1001>
- OCDE. (2018). *Résultats du PISA 2015 (Volume III) : Le bien-être des élèves, PISA*. Éditions OCDE, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264288850-fr>
- OCDE. (2019). *Note par pays. Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) résultats du PISA 2018*. [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_FRA\\_FRE.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_FRA_FRE.pdf)
- Seligman, M.E.P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: an introduction. *Am Psychol.*, 55(1), 5-14. <https://doi:10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Siaud-Facchin, J. (2014). *Tout est là, juste là*. Odile Jacob.
- Starkey-Perret, R. Deledalle, A. Jeoffrion, C; & Rowe, C. (2017/2018). Measuring the impact of teaching approaches on achievement related-emotions: The use of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *British Journal of Educational Psychology*.
- Young, D.K. (1991). Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Research Suggest? *The Modern Language Journal*, 75(4), 426-439. <https://www.jstor.org/stable/329492>
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools - a systematic review and meta-analysis. *Front. Psychol.* 5(603). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00603>

**Annexe 1 - The Foreign Language Classroom Anxiety Scale (FLCAS) traduit  
en français**

**Nom/prénom :** .....

**Numéro de confidentialité :** .....

**TOUTES LES REPONSES DU QUESTIONNAIRE SERONT TRAITEES INFORMATIQUEMENT EN  
LIEN AVEC LE NUMERO DE CONFIDENTIALITE UNIQUEMENT. LES INFORMATIONS SERONT  
ANALYSEES DANS LE CADRE D'UNE ETUDE MENEES SOUS L'AUTORITE DE L'UNIVERSITE DE  
NANTES. LES INFORMATIONS NOMINATIVES NE SERONT PAS COMMUNIQUEES A VOTRE  
ETABLISSEMENT SCOLAIRE.**

**■ 33 QUESTIONS ■**

## Mon expérience en classe d'anglais

Parmi les cinq formules proposées pour chaque question, encerclez celle qui correspond au mieux à votre propre ressenti.

**1. Je ne me sens jamais tout à fait sûr(e) de moi quand je parle en anglais dans mon cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**2. Je ne me préoccupe pas de faire des erreurs pendant le cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**3. Je tremble quand je sais que l'on va faire appel à moi en cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**4. C'est effrayant quand je ne comprends pas ce que l'enseignant(e) dit en anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**5. Cela ne me dérangerait pas du tout de prendre plus de cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**6. Pendant le cours d'anglais, je me surprends à penser à des choses qui n'ont rien à voir avec le cours.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**7. Je pense toujours que les autres élèves sont meilleurs que moi en langues.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**8. Je suis généralement à l'aise lors des évaluations dans mon cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**9. Je commence à paniquer quand je dois parler sans préparation en cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**10. Je m'inquiète des conséquences d'un échec à mon cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord*      *d'accord*      *ni d'accord, ni pas d'accord*      *pas d'accord*      *pas du tout d'accord*

**11. Je ne comprends pas pourquoi certaines personnes sont si contrariées par les cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**12. En cours d'anglais, je peux être si nerveux(se) que j'oublie des choses que je sais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**13. Ça me gêne de donner des réponses spontanées dans mon cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**14. Je ne serais pas nerveux(se) en parlant anglais avec des anglophones.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**15. Je m'énerve quand je ne comprends pas l'erreur que l'enseignant(e) corrige.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**16. Même si je suis bien préparé(e) pour le cours d'anglais, je suis anxieux(se).**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**17. J'ai souvent envie de ne pas aller à mon cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**18. Je me sens confiant(e) quand je parle anglais en cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**19. J'ai peur que l'enseignant(e) ait envie de corriger toutes les erreurs que je fais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**20. Je sens mon cœur battre quand je vais être sollicité(e) en cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**21. Plus j'étudie pour une évaluation d'anglais, plus je suis confus(e).**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**22. Je ne me sens pas obligé de bien me préparer pour le cours d'anglais.**

<i>tout à fait</i>	<i>d'accord</i>	<i>ni d'accord, ni</i>	<i>pas d'accord</i>	<i>pas du tout</i>
<i>d'accord</i>		<i>pas d'accord</i>		<i>d'accord</i>

**23. J'ai toujours l'impression que les autres élèves parlent mieux anglais que moi.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**24. Je me sens très gêné(e) de parler anglais devant les autres élèves.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**25. Le rythme du cours d'anglais est si rapide que j'ai peur de ne pas pouvoir garder le rythme.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**26. Je me sens plus tendu(e) et nerveux(se) dans le cours d'anglais que dans les autres cours.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**27. Je deviens nerveux(se) et confus(e) quand je parle en cours d'anglais.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**28. Quand je me rends en cours d'anglais, je me sens très sûr(e) de moi et détendu(e).**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**29. Je deviens nerveux(se) quand je ne comprends pas chaque mot que dit l'enseignant.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**30. Je me sens dépassé(e) par le nombre de règles qu'il faut apprendre pour parler anglais.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**31. J'ai peur que les autres élèves se moquent de moi quand je parle anglais.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**32. Je me sentirais probablement à l'aise avec des anglophones.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

**33. Je deviens nerveux(se) quand l'enseignant d'anglais pose des questions que je n'ai pas préparées à l'avance.**

*tout à fait d'accord ni d'accord, ni pas d'accord pas du tout d'accord*

Nom/Prénom : .....

## La pleine conscience en classe

TOUTES VOS REPONSES SERONT TRAITEES INFORMATIQUEMENT EN LIEN  
AVEC LE NUMERO DE CONFIDENTIALITE UNIQUEMENT. LES  
INFORMATIONS NOMINATIVES NE SERONT PAS COMMUNIQUEES A  
VOTRE ETABLISSEMENT SCOLAIRE.

Merci de répondre aux trois questions ci-dessous :

- 1) Etes-vous satisfait(e) de votre expérience avec la pleine conscience en classe ? (*encerclez un chiffre*)  
*pas du tout satisfait*      1   2   3   4   5   6   7   8   9   10  
*tout à fait satisfait*
- 2) Est-ce que la pleine conscience en classe a été utile pour vous ?  
(*encerclez un chiffre*)  
*pas du tout utile*      1   2   3   4   5   6   7   8   9   10  
*tout à fait utile*

- 3) Que vous a apporté la pleine conscience en classe ?  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Numéro de confidentialité : .....