BIBLIOTHÈQUE
CÉGEP DE L'ABITIBI-TÉMISCAMINGUE
UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous. L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre.

Warning

The library of the Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue and the Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) obtained the permission of the author to use a copy of this document for nonprofit purposes in order to put it in the open archives Depositum, which is free and accessible to all. The author retains ownership of the copyright on this document.

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

École de psychoéducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

PLEINE CONSCIENCE ET PSYCHOÉDUCATION : PISTES D'INTÉGRATION EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE

Essai
présenté
comme exigence partielle
de la maitrise en psychoéducation

Par
Laurence Bélanger

Travail dirigé par
Judy-Ann Connelly, Ph. D

Accepté le: 15 août 2025

TABLE DES MATIÈRES

TABLE DES MATIÈRES II
LISTE DES ABRÉVIATIONS IV
RÉSUMÉ V
1. PROBLÉMATIQUE 6
2. APPROCHE DE LA PLEINE CONSCIENCE 10
2.1 Appuis théoriques 10
2.2 Fondements de base 11
2.3 Bienfaits des IBPC sur les enfants 12
2.4 Bienfaits sur le personnel enseignant 13
2.5 Facteurs limitants et obstacles à l'intégration 14
3. PSYCHOÉDUCATION EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE AU QUÉBEC 16
3.1 Système d'intervention graduée 16
3.2 Approche psychoéducative en milieu scolaire 17
3.3 Rôle de la psychoéducation en milieu scolaire 17
3.3.1 Interventions auprès des élèves 18
3.3.2 Rôle conseil 18
4. PISTES D'INTÉGRATION DE L'APPROCHE DE LA PLEINE CONSCIENCE DANS LA PRATIQUE PSYCHOÉDUCATIVE SCOLAIRE 19
4.1 Pratiques recommandées pour intégrer la pleine conscience en psychoéducation 19
4.1.1 Dans la pratique psychoéducative auprès des élèves 19
4.1.2 Dans l'exercice du rôle-conseil 21
4.2 Revues des techniques d'intervention basées sur la pleine conscience 23
4.2.1 Respirations basées sur la cohérence cardiaque 24
4.2.2 Méditation guidée 24
4.2.3 Balayage corporel 25
4.2.4 L'écoute bienveillante 26
4.2.5 Les métaphores émotionnelles 26
4.2.6 La gratitude 27
4.3 Revue des programmes d'intervention basés sur la pleine conscience 28
4.3.1 Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR) 28
4.3.2 Programme de méditation pour enfants de Kaiser Greenland 30
4.3.3 Programme Mission Méditation 31
4.3.4 Programme Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARETM) 33

4.3.5 Programme MindUp 34
4.3.6 Les ateliers du Dre Zen 35
4.3.7 Génération Impact pleine conscience (IPC) 37
CONCLUSION 39
LISTE DE RÉFÉRENCES 40

LISTE DES ABRÉVIATIONS

BASC-II	*Behavior Assessment System for Children – II*
CARETM	*Programme Cultivating Awareness and Resilience in Education*
CRIFPE	Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante
EQDEM	Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle
IBPC	Interventions basées la pleine conscience
IPC	Impact pleine conscience
MBSR	*Mindfulness-Based Stress Reduction*
OPPQ	Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec
TCC	Thérapies cognitivo-comportementales

RÉSUMÉ

Cet essai vise à documenter les modalités optimales d'intégration des interventions basées sur la pleine conscience (IBPC) au sein de la pratique psychoéducative en milieu scolaire primaire québécois. S'appuyant sur les fondements théoriques de la pleine conscience ainsi que sur ses effets reconnus tant chez les enfants que chez le personnel scolaire, l'analyse met en lumière les leviers d'une implantation efficace des IBPC. Parmi ces leviers figurent une formation approfondie des intervenants, la qualité du lien adulte-enfant, l'adaptation des outils d'intervention aux capacités développementales des enfants ainsi qu'une collaboration interdisciplinaire soutenue. L'essai examine également les principaux défis liés à l'intégration de l'approche de la pleine conscience dans les interventions des professionnels du milieu scolaire, notamment la nécessité de maintenir une application fidèle des pratiques, l'exigence d'un entraînement rigoureux pour en assurer la maîtrise ainsi que les contraintes matérielles et humaines susceptibles d'en freiner la mise en œuvre. En somme, cette analyse propose une revue d'interventions et de programmes fondés sur l'approche de la pleine conscience, susceptibles d'être intégrés de manière cohérente à la pratique psychoéducative dans les écoles primaires québécoises.

Mots-clés : pleine conscience, interventions basées sur la pleine conscience (IBPC), psychoéducation, enfance, développement socio-affectif, scolaire, primaire

1. PROBLÉMATIQUE

Le développement humain est compris comme le résultat de l'interaction dynamique entre plusieurs sphères interdépendantes. Ainsi, le développement de l'enfant repose sur l'intégration de différentes dimensions : cognitive, langagière, affective, sociale et motrice (Vitaro et Cantin, 2020). Parmi ces dimensions, le développement socio-affectif joue un rôle central, car il influence directement la capacité des enfants à comprendre et réguler leurs émotions ainsi que leurs compétences sociales. Cette interaction entre les sphères affective et sociale est particulièrement pertinente chez les jeunes enfants, où les émotions et les interactions interpersonnelles se développent de manière interdépendante (Denham *et al.*, 2003). Des difficultés dans ce domaine peuvent entraîner des répercussions sur le comportement de l'enfant, la qualité de ses relations et son rendement scolaire (Institut national de santé publique du Québec, 2022). Dans cette perspective, l'approche psychodéveloppementale de Cummings, Davies et Campbell (2000) souligne le caractère transactionnel du développement, dans lequel l'enfant interagit constamment avec son environnement. De ces interactions émergent des trajectoires développementales individuelles, influencées par des facteurs de protection ou de risque qui peuvent en moduler l'évolution (Cicchetti et Rogosch, 2002).

Au Québec, les recherches récentes révèlent une augmentation préoccupante du nombre d'enfants vulnérables dans le domaine socio-affectif. L'Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle (EQDEM), menée tous les cinq ans depuis 2012, a pour objectif d'établir un portrait global du développement des enfants inscrits en maternelle et de suivre son évolution au fil du temps. Au Québec, les données les plus récentes de l'EQDEM de 2022 révèlent que près de trois enfants sur dix sont identifiés comme vulnérables dans au moins un domaine de développement, et environ un enfant sur sept présente des vulnérabilités dans deux ou plusieurs domaines. Parmi les seize sous-domaines évalués, le sous-domaine *comportement prosocial et entraide*, intégré dans la *maturité affective*, se distingue en affichant la proportion la plus élevée d'enfants n'ayant pas acquis les compétences requises ou les ayant acquises de manière insuffisante, avec environ quatre enfants sur dix concernés (Ducharme, Paquette et Daly, 2023). Ces données s'inscrivent dans une tendance observée depuis plusieurs années. Les données de la première enquête en 2012 montraient que 9 % des enfants de 5 ans inscrits en maternelle étaient considérés comme vulnérables dans le domaine des *compétences sociales*, et 9,7 % dans celui de la *maturité affective* (Simard *et al.*, 2013). Cette tendance a perduré et s'est même amplifiée au fil des cycles d'enquête. En 2017, la proportion d'enfants vulnérables dans le domaine de la *maturité affective* est montée à 11,5 %, tandis que dans les *compétences sociales*,

elle a atteint 10,2 % (Simard, Lavoie et Audet, 2018). Ces résultats soulèvent le besoin de mettre en place des interventions pour renforcer le développement socio-affectif des enfants.

À cet effet, les conclusions de chercheurs, notamment celles de Charach et *al.* (2017), soulignent que des interventions précoces sont essentielles pour soutenir le développement de ces compétences. En effet, les premières années de vie représentent une période sensible où le cerveau des enfants est particulièrement malléable et réceptif à l'apprentissage. C'est à ce moment qu'ils développent des stratégies pour réguler leurs émotions ainsi que des compétences sociales de base qui serviront de fondation pour des compétences plus complexes. Des recherches ont montré que, lorsque ces interventions sont réalisées en amont, elles peuvent contribuer à prévenir l'apparition de comportements perturbateurs et à favoriser un développement socioaffectif harmonieux (Denham *et al.*, 2012 ; Jones, Greenberg et Crowley, 2015). C'est pourquoi ces interventions s'inscrivent dans un processus de prévention et sont jugées plus efficaces que des interventions réactives qui tentent de gérer les comportements perturbateurs après leur apparition (ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2015).

Le milieu scolaire, et en particulier l'école primaire, représente un environnement privilégié pour la mise en place d'interventions de nature préventive. En effet, le système éducatif québécois est structuré de manière que tous les enfants, dès l'âge de 4 à 6 ans, aient accès à des services éducatifs qui leur permettent de développer leurs compétences. Les membres des équipes-école jouent un rôle clé dans cette démarche en intervenant à la fois au niveau individuel et collectif. Par ailleurs, la culture organisationnelle des écoles primaires québécoises pourrait être un atout majeur pour soutenir ces interventions. En favorisant un environnement scolaire propice aux interventions préventives, dans lequel les comportements prosociaux sont valorisés et les comportements perturbateurs abordés de manière proactive, les écoles peuvent non seulement améliorer la gestion des comportements, mais aussi soutenir le développement de stratégies d'adaptation chez les élèves (Bissonnette et Gauthier, 2016).

Parmi les avenues prometteuses, l'approche de la pleine conscience a suscité, au cours des dernières décennies, un intérêt croissant dans les domaines de la santé mentale, de l'éducation et des neurosciences. Reconnue pour ses effets positifs sur la régulation émotionnelle, l'attention et le bien-être général, elle bénéficie aujourd'hui d'un appui scientifique, soutenu par un nombre croissant d'études empiriques et d'applications concrètes, notamment auprès des enfants en milieu scolaire (Dajon *et al.*, 2023 ; Zelazo et Lyons, 2012). Des programmes fondés sur cette

approche ont démontré leur efficacité auprès de cette clientèle. Les recherches révèlent des résultats probants, tels qu'une réduction de l'anxiété, une amélioration de l'attention et un renforcement des fonctions exécutives chez les élèves (Semple *et al.*, 2010 ; Felver *et al.*, 2016). Par ailleurs, certains programmes ont permis une diminution des troubles du comportement, contribuant à instaurer un climat scolaire plus positif et à soutenir le développement de la résilience chez les enfants (Schonert-Reichl et Lawlor, 2010). Toutefois, malgré cette reconnaissance scientifique, la pleine conscience demeure parfois mal comprise, en particulier au sein de la population générale, où elle est encore associée à des pratiques spirituelles ou religieuses. Cette confusion peut nuire à sa légitimité en tant qu'outil d'intervention, notamment dans des contextes laïques comme celui du réseau public québécois.

Au Québec, des initiatives d'implantations ont été mises en œuvre et ont donné lieu à des résultats encourageants. Par exemple, une étude a évalué les effets d'IBPC sur les fonctions exécutives chez des enfants d'âge scolaire. Les résultats sont cohérents avec ceux d'études réalisées dans d'autres pays, révélant notamment une amélioration de l'inhibition et de la flexibilité cognitive (Gaudreault, 2020). Par ailleurs, des programmes similaires ont été mis en œuvre avec succès dans d'autres provinces canadiennes, ce qui renforce la validité de cette approche en tant qu'avenue pertinente et adaptée aux réalités éducatives nationales pour soutenir le développement socio-affectif des enfants en milieu scolaire (de Becker, 2019).

Dans le cadre de la pratique psychoéducative en milieu scolaire québécois, le modèle théorique élaboré par Gilles Gendreau constitue une référence fondamentale. Celui-ci conçoit l'adaptation comme le produit d'une interaction dynamique entre les ressources internes de l'élève et les exigences de ses environnements (OPPQ, 2025). Dans cette perspective, l'intégration des IBPC peut être envisagée comme une modalité d'intervention complémentaire, susceptible de renforcer les capacités d'adaptation des élèves en soutenant leur développement socio-affectif et l'acquisition de stratégies adaptées. Par ailleurs, les IBPC peuvent s'inscrire dans les autres mandats des psychoéducateurs, notamment en accompagnant le personnel enseignant et la direction dans le choix et la mise en œuvre d'interventions et de programmes adaptés.

Dans le but de contribuer à l'adoption de cette approche, cet essai vise à documenter les meilleures pratiques permettant d'intégrer les IBPC dans l'exercice psychoéducatif en milieu scolaire primaire québécois. Afin d'atteindre cet objectif, il conviendra d'abord de situer les fondements théoriques et empiriques de l'approche de la pleine conscience, en mettant en lumière ses principaux concepts et les bienfaits recensés tant chez les élèves que chez le personnel

enseignant. Cette première étape inclura également une analyse des facteurs limitants et obstacles liés à la mise en œuvre d'IBPC en contexte scolaire. Par la suite, une exploration du cadre d'intervention psychoéducatif en milieu scolaire primaire québécois sera menée, en portant une attention particulière au système d'intervention graduée, aux rôles spécifiques assumés par les psychoéducateurs ainsi qu'aux modalités d'intervention mises en place auprès des élèves et en posture de rôle conseil auprès des professionnels. Enfin, des pistes concrètes d'intégration de l'approche de la pleine conscience à la pratique psychoéducative seront proposées, à partir d'une recension des écrits scientifiques. Cette section se conclura par une revue des IBPC jugées pertinentes pour les enfants d'âge primaire, suivie d'un examen de programmes existants, sélectionnés en fonction de leur compatibilité avec les réalités institutionnelles du milieu scolaire québécois.

2. APPROCHE DE LA PLEINE CONSCIENCE

Dans une optique d'interventions à visée préventive, l'approche de la pleine conscience apparaît comme une piste pertinente à envisager pour favoriser le développement socio-affectif des enfants dans les écoles primaires du Québec.

2.1 Appuis théoriques

L'approche de la pleine conscience découle des théories cognitives (Bondolfi, Jermann et Zermatten, 2011). Cet ensemble de théories considère l'esprit humain comme un système de traitement de l'information. Celles-ci mettent l'accent sur la compréhension des processus mentaux tels que la perception, la mémoire, le langage et la résolution de problèmes pour expliquer le comportement humain. Selon cette perspective, les difficultés d'adaptation résultent de dysfonctionnements dans le traitement de l'information qui se manifestent par des biais ou distorsions cognitives. Ces pensées erronées peuvent alors engendrer des comportements inadaptés et nuire au fonctionnement global de l'individu. Dans ce cadre, l'adaptation est comprise comme la capacité à ajuster ses processus cognitifs en fonction des exigences de l'environnement, afin de favoriser des interactions adéquates avec les différentes composantes (Vitaro et Cantin, 2020).

S'inscrivant dans cette lignée théorique, les thérapies cognitivo-comportementales (TCC) constituent des modèles d'intervention visant à modifier les pensées, les émotions et les comportements problématiques, en agissant sur les mécanismes cognitifs et comportementaux sous-jacents. Elles reposent sur l'idée que les pensées influencent directement les émotions et les actions, et que l'identification puis la restructuration des pensées dysfonctionnelles peuvent améliorer le bien-être psychologique (Beck, 1976). Au fil du temps, les TCC ont évolué en plusieurs phases distinctes. La troisième phase, souvent appelée « troisième génération » ou « troisième vague », se caractérise par l'intégration d'approches innovantes telle que la pleine conscience. Contrairement aux approches traditionnelles qui se concentraient principalement sur la modification directe du contenu des pensées, cette nouvelle orientation met l'accent sur la manière dont l'individu entre en relation avec ses expériences internes, favorisant ainsi la flexibilité psychologique comme levier de changement (Hayes, Strosahl et Wilson, 1999). Les interventions liées à ce courant théorique visent notamment à aider les individus à adopter une posture de distanciation par rapport à leurs pensées et émotions, à cultiver l'auto-compassion et à s'engager dans des actions cohérentes avec leurs valeurs (Hayes, 2004a, 2004b).

Dans ce sens, l'approche de la pleine conscience repose sur une conception dynamique des difficultés d'adaptation, reconnaissant que les troubles émotionnels découlent souvent de processus cognitifs automatiques et de schémas de pensée rigides. En cultivant une attention consciente et une flexibilité psychologique, cette approche permet aux individus de modifier leur relation aux pensées et émotions, favorisant ainsi un mieux-être durable (Hayes, 2004a).

2.2 Fondements de base

L'approche de la pleine conscience, également connue sous le terme anglophone *mindfulness*, trouve ses origines dans l'adaptation de pratiques méditatives orientales à un contexte médical occidental. En 1979, le biologiste Jon Kabat-Zinn a développé le programme MBSR (*Mindfulness-Based Stress Reduction*), dans le but d'intégrer la méditation et le yoga à un cadre médical pour mieux gérer le stress et la douleur. Selon la définition développée par ce chercheur, la pleine conscience consiste à porter attention, de manière intentionnelle et sans jugement, à l'expérience du moment présent, qu'il s'agisse des sensations corporelles, des pensées ou des émotions. Elle se pratique souvent à travers un ancrage corporel, comme la respiration, qui aide à ramener l'esprit dans l'instant, limitant ainsi les ruminations sur le passé ou les anticipations. En cultivant cette forme de présence attentive, la personne développe une plus grande flexibilité mentale, une meilleure régulation émotionnelle ainsi qu'une réduction des réactions impulsives ou automatiques. L'acceptation des états internes, qu'ils soient agréables ou désagréables, joue également un rôle central dans cette démarche. En interrompant le mode de fonctionnement automatique, elle soutient un état d'esprit plus apaisé. La pleine conscience peut être pratiquée de manière formelle, à travers des séances de méditation, ou de façon informelle, en intégrant cette attention consciente dans des activités du quotidien (Kabat-Zinn, 2003).

Kabat-Zinn décrit neuf attitudes fondamentales qui soutiennent la pratique de la pleine conscience. Ces attitudes incluent l'esprit du débutant, qui invite à aborder chaque moment avec une ouverture nouvelle, sans préjugés ni attentes ; la patience, qui permet de rester présent sans chercher à précipiter les étapes; le non-jugement, qui consiste à observer sans étiqueter ou critiquer ce qui se présente ; la curiosité, qui incite à s'intéresser de manière approfondie à chaque expérience; et la chaleur amicale, qui encourage une bienveillance envers soi-même et autrui. Les autres attitudes incluent le non-attachement, qui permet de se détacher des désirs ou des attentes; la confiance, qui soutient la croyance que le moment présent peut apporter ce dont on a besoin; la gratitude, qui consiste à reconnaître et à apprécier sans chercher à changer immédiatement la situation ; et enfin, l'attention, qui consiste à porter une attention soutenue et

concentrée à ce qui se présente dans l'instant. Ces attitudes doivent être renforcées régulièrement afin d'enrichir la pratique de la pleine conscience (Santorelli, 2014).

2.3 Bienfaits des IBPC sur les enfants

Les IBPC ont des effets reconnus sur le développement des enfants. D'abord, la pratique de la pleine conscience semble influencer le fonctionnement et la structure du cerveau, selon diverses études. Elle favoriserait une meilleure connectivité entre diverses régions cérébrales, notamment celles impliquées dans les fonctions exécutives, améliorant ainsi l'attention, la concentration et la flexibilité cognitive (Marchand, 2014; Tang, Hölzel et Posner, 2015). Ces effets seraient plus marqués chez les enfants, car leur cerveau est particulièrement réceptif aux stimulations extérieures. En effet, durant l'enfance, la plasticité cérébrale est à son maximum, notamment au niveau du cortex préfrontal, impliqué dans la régulation émotionnelle et les fonctions cognitives supérieures. Introduire la pleine conscience à ce stade du développement pourrait donc renforcer ces circuits, facilitant un développement harmonieux et une meilleure adaptation aux défis rencontrés (Davidson et McEwen, 2012). De plus, les enfants présentent des prédispositions innées à la curiosité, à l'ouverture d'esprit et à la souplesse mentale, ce qui les rend particulièrement réceptifs à ces pratiques. Ainsi, la pleine conscience pourrait offrir aux enfants des outils pour mieux comprendre leurs émotions, accroître leur attention et favoriser leur bien-être global (Devault et Huard-Fleury, 2018; Thomas et Atkinson, 2017).

Sur le plan émotionnel, la pleine conscience permet aux enfants de mieux reconnaître et comprendre leurs émotions, en affinant la conscience de leurs ressentis internes. Cela favorise une régulation émotionnelle plus efficace, réduisant les accès de colère, l'anxiété et les réactions impulsives. En apprenant à observer leurs pensées et sensations sans jugement, les enfants développent une plus grande tolérance à la frustration et une attitude d'acceptation face aux expériences. De plus, la pratique renforce l'estime de soi et le sentiment de sécurité intérieure, en encourageant une attitude bienveillante envers soi-même (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

D'un point de vue social, la pratique de la pleine conscience favorise la capacité des enfants à établir des relations interpersonnelles positives en cultivant des aptitudes telles que la bienveillance, la patience et l'écoute active. En apprenant à mieux gérer leurs émotions, les enfants deviennent plus aptes à résoudre les conflits de manière constructive et à développer des relations positives avec leurs pairs et les adultes. Les enfants qui pratiquent la pleine conscience développent également une plus grande empathie, notamment grâce au processus de mentalisation (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

Au niveau comportemental, des effets significatifs ont été observés en lien avec la diminution des troubles du comportement. Ces derniers incluent les troubles internalisés et les troubles externalisés. Les troubles internalisés sont caractérisés par un repli sur soi ou une souffrance émotionnelle intériorisée, comme l'anxiété, le retrait social ou une faible estime de soi. Les troubles externalisés, quant à eux, se traduisent par des comportements dirigés vers l'extérieur, tels que l'agressivité, l'impulsivité, l'opposition ou les crises de colère. (Beauchemin, Hutchins et Patterson, 2008 ; Gouvernement du Québec, 2015). Des recherches indiquent que les IBPC peuvent contribuer à réduire les risques de présenter à la fois des troubles de comportements internalisés et externalisés. Sur le plan des troubles internalisés, plusieurs études ont montré que la pleine conscience peut aider les enfants à réguler leur stress, diminuer l'anxiété et améliorer leur stabilité émotionnelle. Ces pratiques permettent aux enfants de mieux reconnaître leurs pensées et émotions, et de développer une posture d'acceptation face à celles-ci (Zoogman *et al.*, 2015 ; Semple *et al.*, 2010). Quant aux troubles externalisés, les IBPC ont également démontré des effets bénéfiques. En renforçant les capacités d'attention et d'autorégulation, ces pratiques contribuent à une diminution de l'impulsivité, des comportements perturbateurs et de l'agressivité. Ces effets ont été observés dans divers contextes scolaires, y compris auprès d'élèves présentant des besoins particuliers (Felver *et al.*, 2016 ; Schonert-Reichl et Lawlor, 2010).

Enfin, sur le plan scolaire, la pratique régulière de la pleine conscience aide les enfants à améliorer leur attention et leur concentration, ce qui contribue à réduire les comportements impulsifs et l'agitation en classe. Dans le même ordre d'idées, des études montrent que les programmes visant à développer les compétences socio-affectives peuvent atténuer les comportements perturbateurs et prévenir l'apparition de troubles comportementaux. Dans ce contexte, les IBPC se sont avérées efficaces, favorisant une meilleure régulation des émotions et l'adoption de comportements adaptés au milieu scolaire (Dajon *et al.*, 2023).

2.4 Bienfaits sur le personnel enseignant

Par ailleurs, des études mettent en évidence les effets positifs de l'apprentissage des techniques de pleine conscience par les adultes qui entourent les enfants. Notamment, des recherches montrent que l'introduction de pratiques de pleine conscience auprès du personnel enseignant engendre des bénéfices significatifs. Cela inclut une réduction du stress professionnel, une gestion plus efficace des défis comportementaux et une capacité accrue à répondre de manière empathique aux besoins des élèves (Roeser *et al.*, 2013). Ces effets positifs se répercutent également sur les enfants, qui évoluent dans un environnement scolaire plus bienveillant. Une

telle atmosphère favorise leur capacité de concentration, leur régulation émotionnelle et améliore la qualité de leurs interactions sociales (Parker *et al.,* 2014). De plus, l'intégration de la pleine conscience dans les routines scolaires contribue à instaurer un climat de classe positif, renforçant ainsi le sentiment de sécurité et d'appartenance des élèves (Norton et Griffith, 2020).

Dans un contexte où les enseignants sont souvent confrontés à une forte charge mentale et à des pressions sociales, la pleine conscience leur offre des outils pour mieux réguler leurs émotions et aborder les situations du quotidien avec davantage de patience et de bienveillance. En apprenant à répondre avec discernement plutôt qu'à réagir impulsivement, les enseignants sont mieux équipés pour sortir de leurs automatismes et accueillir les moments difficiles avec une présence calme et bienveillante. De plus, une pratique régulière de la pleine conscience permet aux enseignants de mieux reconnaître leurs propres vulnérabilités et d'acquérir une conscience accrue de leurs pensées, émotions et comportements. En développant une écoute plus attentive de leurs ressentis, ils deviennent plus disponibles émotionnellement pour leurs élèves, contribuant ainsi à créer un climat sécurisant et soutenant (Roeser et Payir, 2019).

2.5 Facteurs limitants et obstacles à l'intégration

Bien que la pleine conscience puisse offrir des avantages dans le milieu scolaire, sa mise en œuvre s'accompagne de plusieurs défis. Pour garantir l'efficacité des interventions, il est d'abord nécessaire que les intervenants reçoivent des formations spécifiques. Or, ces formations peuvent s'avérer exigeantes et complexes, particulièrement pour les professionnels ayant peu de connaissances préalables sur cette approche. Un manque de maîtrise risque ainsi d'en réduire considérablement l'impact. En effet, une application inadéquate peut non seulement limiter les bienfaits attendus, mais aussi entraîner une mauvaise compréhension de la pratique chez les élèves. Dans cette optique, les enseignants doivent non seulement comprendre les fondements de la pleine conscience, mais aussi savoir comment l'intégrer de manière cohérente au contexte scolaire (Nguyen *et al.*, 2022).

Par ailleurs, l'efficacité des IBPC repose sur un entraînement régulier et structuré. En effet, ces pratiques exigent une certaine maîtrise qui ne s'acquiert pas immédiatement. Il existe une distinction importante entre la compréhension cognitive d'un exercice et la capacité réelle à l'appliquer dans des situations de stress ou de difficulté. Cette dissociation constitue l'une des principales limites de ces approches. Sans un entraînement répété dans divers contextes, les participants peuvent avoir du mal à transférer les acquis dans leur vie quotidienne, ce qui réduit l'impact des interventions (Kuyken *et al.*, 2013).

De même, l'implantation d'un programme de pleine conscience dans le milieu scolaire exige un investissement considérable en temps et en ressources. Étant donné que des formations spécifiques sont requises, cela entraîne des coûts financiers pour les établissements scolaires. Ces dépenses peuvent inclure les frais de formation, le matériel pédagogique ainsi que le soutien d'experts externes pour accompagner l'implantation. Par ailleurs, le temps nécessaire à la formation du personnel, à la planification des activités et à l'intégration progressive des pratiques dans les routines représente un défi important. Compte tenu de ces éléments, un engagement institutionnel ainsi qu'une planification rigoureuse sont généralement requis afin d'intégrer ces pratiques de manière durable (Nguyen *et al.*, 2022).

Enfin, un risque d'instrumentalisation de la pleine conscience a également été soulevé. Certains tendent à l'utiliser comme simple outil de gestion des comportements, au détriment de sa vocation première, centrée sur le bien-être et le développement personnel. Cette utilisation peut altérer l'essence même de la pratique, et par conséquent, en amoindrir les effets à long terme. En effet, lorsque la pleine conscience est détournée de son intention initiale, elle peut devenir une stratégie de contrôle plutôt qu'un outil d'autorégulation. Cette approche peut aussi engendrer de la résistance ou de la méfiance de la part des élèves, qui peuvent percevoir la démarche comme une méthode disciplinaire (Labonté, 2018).

3. PSYCHOÉDUCATION EN MILIEU SCOLAIRE PRIMAIRE AU QUÉBEC

Divers professionnels contribuent à la mise en place des services au sein des écoles du Québec. Parmi ces services, un ensemble spécifique est désigné sous l'appellation de services éducatifs complémentaires. Leur objectif est de soutenir la progression de l'élève dans ses divers apprentissages. Offerts de manière continue et complémentaire aux services d'enseignement, ils accompagnent les élèves et le personnel tout au long du parcours scolaire. Les psychoéducateurs jouent un rôle essentiel au sein de cet ensemble.

3.1 Système d'intervention graduée

Dans cette perspective, plusieurs centres de services scolaires ont instauré un système d'intervention graduée afin de répondre aux besoins des élèves. Ce système s'étend des mesures préventives aux services spécialisés, répartis en trois niveaux distincts. Le premier niveau, universel, concerne l'ensemble des élèves et repose sur des interventions destinées à répondre aux besoins généraux. Ces mesures sont efficaces pour environ 80 % des élèves. Elles visent à assurer des bases solides pour leur apprentissage et leur bien-être. Le deuxième niveau, soit les interventions ciblées, s'adresse aux élèves à risque ou à ceux qui n'ont pas pleinement bénéficié des interventions universelles. Il touche environ 15 % des élèves. Enfin, le troisième niveau, qui correspond aux interventions spécialisées, vise une proportion restreinte d'élèves, soit environ 5 %, qui présentent un risque élevé de difficultés d'adaptation ou de troubles persistants. Ce niveau exige des interventions personnalisées, souvent individuelles, réalisées par des professionnels et pouvant impliquer des services externes spécialisés pour répondre aux besoins spécifiques (Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec (OPPQ), 2025).

Dans les écoles québécoises, les interventions spécialisées sont souvent de nature réactive, mises en place pour répondre à des difficultés déjà présentes ou à des comportements problématiques. Parmi ces mesures, la rédaction de plans d'intervention à la suite de comportements problématiques répétés représente une pratique courante dans une pluralité d'écoles de la province. Bien que les plans d'intervention individualisés offrent un cadre structuré et adapté aux besoins de chaque élève, leur mise en œuvre peut s'avérer lourde, nécessitant du temps, des ressources et une coordination entre plusieurs acteurs. Par ailleurs, des interventions ponctuelles sont fréquemment mises en place afin d'offrir un soutien rapide aux élèves en situation de crise. Ces actions demeurent souvent limitées dans leur capacité à traiter les causes sous-jacentes des difficultés, et peuvent, dans certains cas, renforcer la stigmatisation des élèves concernés. En contrepartie, les interventions préventives, qu'elles soient ciblées pour les élèves à risque ou universelles pour l'ensemble d'un groupe, favorisent un climat scolaire positif et

permettent de prévenir les comportements perturbateurs. Les recherches suggèrent que ces approches préventives sont plus efficaces à long terme, notamment lorsqu'elles sont intégrées de manière proactive au quotidien scolaire (CRIFPE, 2019; ministère de l'Éducation, 2020).

3.2 Approche psychoéducative en milieu scolaire

S'inscrivant dans le cadre du système d'intervention graduée, l'approche psychoéducative constitue un fondement théorique central pour guider la mise en œuvre d'interventions à chacun des trois niveaux. Comme abordé précédemment, cette approche repose sur le concept d'adaptation, qui vise à favoriser un équilibre entre les capacités internes de l'élève et les possibilités offertes par son environnement. Ainsi, l'objectif des interventions psychoéducatives est d'accompagner l'élève dans l'élaboration de stratégies d'adaptation efficaces (OPPQ, 2025).

Par ailleurs, cette approche considère l'environnement scolaire comme un système dynamique au travers duquel l'intervenant agit sur différents leviers éducatifs. De manière complémentaire, les interventions psychoéducatives visent également à accompagner les acteurs de l'environnement afin de favoriser la mise en place de mesures efficaces. Elles visent à soutenir les interactions entre l'élève, ses pairs, les éducateurs et les différents éléments de l'activité éducative, telles que les objectifs, les contenus, le temps ou l'espace. Cette vision systémique permet d'adapter continuellement les interventions pour répondre aux besoins évolutifs des élèves. En somme, l'approche psychoéducative s'intègre aux trois niveaux du système d'intervention graduée, contribuant à des pratiques à la fois préventives et spécialisées, centrées sur le développement global de l'élève (OPPQ, 2025).

3.3 Rôle de la psychoéducation en milieu scolaire

Dans ce contexte, les psychoéducateurs occupent une place stratégique au sein du milieu scolaire québécois. S'inscrivant dans la logique du système d'intervention graduée et en cohérence avec l'approche psychoéducative, leur mandat consiste à évaluer les capacités d'adaptation des élèves et à formuler des recommandations visant à orienter les interventions. Leur rôle est de soutenir les élèves dans la gestion de leurs difficultés, qu'elles soient liées au comportement, aux apprentissages ou à la santé mentale. Ils interviennent directement auprès des élèves en difficulté et collaborent avec l'ensemble du personnel dans l'école. En parallèle, ils jouent un rôle de conseiller auprès des adultes entourant les élèves, afin de soutenir l'élaboration et la mise en place de stratégies adaptées pour favoriser le développement de l'enfant (OPPQ, 2025).

3.3.1 Interventions auprès des élèves

Un premier rôle du psychoéducateur en milieu scolaire consiste à intervenir directement auprès des élèves afin de les accompagner dans la gestion de leurs difficultés comportementales, émotionnelles et d'apprentissage. L'intervention débute généralement par une évaluation des besoins spécifiques de l'élève, permettant de mieux comprendre les causes sous-jacentes des difficultés observées et de proposer des stratégies d'intervention appropriées. À la suite de cette évaluation, des recommandations sont formulées, souvent accompagnées de la rédaction d'un plan d'intervention structurant les actions à mettre en place. Le psychoéducateur travaille ensuite en collaboration avec l'élève et les adultes qui l'entourent. Selon les besoins, il peut organiser des séances individuelles ou en petits groupes. Parallèlement, il soutient la mise en œuvre des interventions en coordonnant les actions avec les professionnels et les parents (OPPQ, 2025).

3.3.2 Rôle conseil

Le rôle conseil représente un second mandat du psychoéducateur dans les écoles. Ce rôle consiste à accompagner les adultes présents dans l'environnement de l'enfant, en les aidant à mieux répondre à ses besoins et à soutenir son adaptation aux défis rencontrés. Dans ce cadre, le psychoéducateur apporte son expertise pour offrir des conseils et des stratégies adaptées aux situations spécifiques des élèves. Il peut également intervenir auprès d'équipes éducatives pour les aider à développer des approches efficaces dans la gestion de l'élève, en proposant des formations, des ateliers ou des outils pour améliorer les pratiques pédagogiques et de gestion en classe. De plus, le psychoéducateur joue un rôle de médiateur en favorisant la collaboration entre les différentes parties, telles que les parents, les enseignants et les intervenants externes, afin de garantir une approche concertée dans le suivi des élèves (OPPQ, 2025).

4. PISTES D'INTÉGRATION DE L'APPROCHE DE LA PLEINE CONSCIENCE DANS LA PRATIQUE PSYCHOÉDUCATIVE SCOLAIRE

Dans un contexte scolaire marqué par la complexité croissante des besoins des élèves, l'intégration de la pleine conscience dans la pratique psychoéducative représente une avenue prometteuse. Toutefois, son implantation nécessite une réflexion approfondie sur les modalités d'intervention, l'adéquation avec le développement des élèves et l'implication des adultes significatifs. Cette section propose des pistes pour intégrer les IBPC dans le cadre de la pratique psychoéducative, tant au niveau des interventions directes auprès des élèves qu'à travers l'exercice du rôle-conseil du psychoéducateur.

4.1 Pratiques recommandées pour intégrer la pleine conscience en psychoéducation

Pour que les interventions basées sur la pleine conscience s'inscrivent de manière cohérente dans la démarche psychoéducative scolaire, il est essentiel d'en adapter l'implantation aux réalités du milieu scolaire québécois. Cette sous-section présente deux axes d'intervention principaux : d'une part, les stratégies d'intégration directement auprès des élèves, et d'autre part, les façons dont le psychoéducateur peut exercer son rôle-conseil pour favoriser l'adoption durable des IBPC par les équipes-écoles.

4.1.1 Dans la pratique psychoéducative auprès des élèves

L'intégration des IBPC dans les pratiques psychoéducatives auprès des enfants représente une approche pertinente pour soutenir leur développement socio-affectif. Toutefois, l'efficacité de ces interventions repose sur une implantation qui tient compte de spécificités propres à l'enfant.

Adapter les interventions aux caractéristiques développementales de l'enfant constitue, avant tout, un fondement essentiel pour une implantation réussie des IBPC. En effet, la pleine conscience, dans sa forme traditionnelle, repose souvent sur des pratiques introspectives longues et silencieuses, peu accessibles aux jeunes enfants. Par conséquent, il devient indispensable d'ajuster les modalités d'intervention en fonction de l'âge et de la maturité des élèves. Chez les enfants du primaire, les activités doivent être brèves, concrètes et répétitives. Des exercices simples comme la respiration consciente, les jeux sensoriels, les marches attentionnelles ou l'observation des sons de l'environnement sont plus adaptés à leur capacité d'attention. Il est également important de diversifier les modalités (visuelle, auditive, kinesthésique) afin de rejoindre différents styles d'apprentissage. Au fur et à mesure qu'ils grandissent, il est possible d'introduire progressivement des pratiques plus introspectives, telles que le balayage corporel ou l'auto-observation des émotions (Saltzman et Goldin, 2008).

Intégrer le jeu comme vecteur d'apprentissage permet, de surcroît, d'adapter efficacement les IBPC aux besoins développementaux des jeunes enfants. Le jeu est leur mode naturel d'expression et d'exploration. De ce fait, il rend les activités engageantes et accessibles. Ainsi, par le biais d'histoires imagées, de jeux de rôle, d'activités artistiques ou d'exercices d'imagination, les intervenants peuvent ancrer les concepts de pleine conscience dans des expériences signifiantes. Le jeu favorise aussi la créativité, en offrant aux enfants des moyens variés pour exprimer leurs ressentis. Il permet également de maintenir leur attention et de créer un climat propice à l'apprentissage dans lequel l'enfant est motivé à explorer et à répéter les expériences (Saltzman et Goldin, 2008).

Mobiliser le corps et les sens constitue également une stratégie particulièrement efficace pour favoriser l'attention et l'engagement des enfants dans les pratiques de pleine conscience. En effet, les activités qui impliquent le mouvement, la respiration ou la manipulation d'objets sensoriels soutiennent un apprentissage expérientiel qui favorise la mémorisation et aide à canaliser l'agitation. De plus, elles répondent au besoin de bouger propre à l'enfance. Les étirements conscients ou les explorations tactiles sont des composantes pertinentes pour renforcer l'exercice de la pleine conscience. Ces pratiques permettent également à l'enfant de prendre conscience de son corps dans l'espace, de se recentrer sur l'instant présent et de mieux réguler ses réactions corporelles liées aux émotions fortes (Gosselin et Turgeon, 2016).

Par ailleurs, employer un langage simple, descriptif et adapté à l'enfant est un autre facteur clé dans la réussite des IBPC. En effet, les enfants profitent davantage de consignes concrètes, formulées avec un langage neutre qui favorise l'observation sans jugement. Cette approche les aide à reconnaître leurs émotions et leurs sensations sans interprétation hâtive. Il est également recommandé d'utiliser des métaphores imagées pour faciliter la compréhension. Aussi, il est essentiel d'adopter une posture d'écoute ouverte et d'interpréter leurs mots en fonction de leur vécu propre, afin de ne pas déformer leurs expériences (Gosselin et Turgeon, 2016).

Assurer une durée et une fréquence adaptées aux capacités attentionnelles des enfants contribue aussi à maintenir leur engagement dans la pratique. Effectivement, des séances trop longues peuvent provoquer de l'agitation ou de la lassitude. C'est pourquoi il est préférable de privilégier des périodes courtes intégrées régulièrement dans les routines scolaires. D'ailleurs, la répétition quotidienne renforce les effets positifs et favorise la généralisation des acquis. Il a été démontré que des interventions quotidiennes, même brèves, sont plus bénéfiques qu'une pratique occasionnelle. Ces moments peuvent être notamment placés après les récréations, avant une

évaluation ou en transition entre deux activités. Cette régularité permet également de renforcer la généralisation des acquis, en incitant les enfants à recourir aux stratégies apprises dans divers contextes du quotidien (Devault et Huard-Fleury, 2018).

L'incarnation de la pratique par l'intervenant est également essentielle pour transmettre les principes de la pleine conscience. En effet, un adulte qui a lui-même développé une pratique personnelle est plus à même d'adopter une posture de présence, de bienveillance, de non-jugement et de curiosité. De ce fait, cette cohérence entre le discours et la posture favorise un climat sécurisant propice à l'exploration de l'enfant. Elle permet aussi de modéliser, au quotidien, une attitude calme et centrée, offrant ainsi un repère pour les enfants (O'Reilly, 2020).

Travailler en collaboration avec l'entourage de l'enfant permet aussi d'élargir l'impact des interventions et de favoriser leurs effets à long terme. En effet, l'implication des enseignants, des parents et du personnel scolaire contribue à créer une dynamique collective favorable à l'apprentissage. Par exemple, des rencontres d'information ou des ateliers de sensibilisation permettent de renforcer l'adhésion des adultes significatifs et d'ancrer les pratiques dans le quotidien des enfants. Cette synergie permet également de transmettre des repères communs et de favoriser une cohérence entre les milieux de vie de l'enfant (Gosselin et Turgeon, 2016).

Enfin, clarifier le cadre laïque de la pleine conscience constitue une étape essentielle dans le contexte scolaire. Il est donc important de présenter ces interventions comme étant distinctes d'affiliations religieuses ou spirituelles. Par ailleurs, il convient de nommer clairement leurs objectifs éducatifs et préventifs, afin de favoriser une compréhension de leur finalité. Cette transparence contribue à dissiper les éventuelles réticences et à renforcer l'acceptabilité sociale des interventions, tant auprès des parents que du personnel scolaire. De plus, une communication des fondements scientifiques des IBPC et de leurs bénéfices facilite l'adhésion des parties prenantes (Santorelli, 2014).

4.1.2 Dans l'exercice du rôle-conseil

Le mandat de rôle-conseil du psychoéducateur occupe une place stratégique dans l'intégration des IBPC en milieu scolaire. Le psychoéducateur peut agir comme un agent de changement, en accompagnant les écoles dans une démarche progressive et ancrée dans les meilleures pratiques reconnues.

Dans un premier temps, il contribue à sensibiliser et à mobiliser les acteurs scolaires, incluant les parents, aux fondements et aux bienfaits de la pleine conscience. Cette sensibilisation repose non

seulement sur la diffusion de données probantes issues de la recherche, mais aussi sur l'utilisation de stratégies expérientielles, telles que l'animation d'ateliers et de discussions réflexives ou de séances de méditation guidée. En offrant aux adultes significatifs des occasions de vivre eux-mêmes l'expérience de la pleine conscience, le psychoéducateur favorise une compréhension claire, diminue les résistances initiales et stimule un engagement plus authentique. Ainsi, il peut jouer le rôle de diffuseur en partageant les principes de la pleine conscience dans un langage accessible, ancré dans la réalité du milieu scolaire (OPPQ, 2025).

Parallèlement, le psychoéducateur soutient concrètement l'implantation des interventions en accompagnant les intervenants scolaires dans la planification, l'animation et l'évaluation des activités de pleine conscience. Cet accompagnement peut se traduire par l'observation de pratiques, la rétroaction, la coanimation d'activités, le codéveloppement de séquences pédagogiques ou encore un soutien dans l'ajustement des interventions. Ce processus vise le développement progressif de compétences internes chez les membres de l'équipe-école, afin de leur permettre d'intégrer de manière autonome et durable les IBPC à leur pratique. Il ne s'agit donc pas d'une démarche descendante imposée par un expert externe, mais bien d'un partenariat collaboratif, soutenant le développement professionnel continu dans une logique d'appropriation (OPPQ, 2025; St-Cyr, 2022).

Une autre contribution pertinente liée à l'exercice du rôle-conseil du psychoéducateur consiste à contextualiser les interventions en fonction des réalités spécifiques de chaque école. En effet, les milieux scolaires se distinguent par leurs valeurs, leurs priorités, leurs ressources humaines et matérielles, les profils de leur clientèle et les enjeux sociaux auxquels ils sont confrontés. Dans cette optique, le psychoéducateur adopte une approche collaborative visant à ajuster les modalités d'intervention aux besoins exprimés par l'équipe-école. Cette démarche adaptée contribue à renforcer la pertinence des actions mises en place, à favoriser l'adhésion des acteurs impliqués et à augmenter les chances de pérennité des interventions. Par exemple, dans un milieu confronté à des difficultés liées au climat de classe, telles que de l'agitation fréquente ou des conflits récurrents, la pleine conscience pourrait être mobilisée comme levier pour développer les compétences en régulation émotionnelle. Des pratiques régulières de respiration guidée, d'ancrage corporel ou de pauses attentives pourraient alors être intégrées aux routines quotidiennes afin d'aider les élèves à reconnaître leurs émotions, à s'apaiser et à améliorer leur capacité d'autorégulation. À l'inverse, dans un milieu scolaire qui accorde une priorité à la prévention en santé mentale, les interventions en pleine conscience pourraient s'inscrire dans un projet global de promotion du bien-être psychosocial. Dans ce contexte, des ateliers thématiques

pourraient être proposés autour de la conscience de soi, de la bienveillance ou de la gestion du stress accompagnés d'activités pédagogiques visant à soutenir l'estime de soi et à encourager des relations harmonieuses entre pairs (OPPQ, 2025; St-Cyr, 2022).

En outre, le psychoéducateur assume une responsabilité clé en matière d'analyse et de sélection des interventions et des programmes de pleine conscience proposés en milieu scolaire. Grâce à son expertise, il est en mesure de guider les établissements vers des approches adaptées aux besoins spécifiques de leur contexte. Il peut également soutenir concrètement l'implantation de ces programmes, notamment en s'appuyant sur ses connaissances en matière de planification, d'évaluation et de mise en œuvre de programmes psychosociales. En faisant preuve d'un discernement éclairé, le psychoéducateur oriente l'équipe-école vers des modèles éprouvés, fondés sur des données probantes et sensibles au développement des enfants. Cet accompagnement contribue à assurer la cohérence des initiatives mises en place (OPPQ, 2025; St-Cyr, 2022).

Enfin, pour ancrer durablement les IBPC dans les pratiques éducatives, le psychoéducateur soutient les écoles dans la documentation des retombées et dans l'évaluation continue des interventions. À cette fin, il peut proposer des outils simples et accessibles, comme des grilles d'observation, des journaux de bord, des sondages ou des indicateurs comportementaux. Cette démarche permet de mesurer les effets perçus sur le bien-être, les habiletés sociales ou la gestion des émotions, mais aussi d'ajuster les interventions en fonction des résultats observés. De plus, elle contribue à valoriser les réussites auprès des directions, des parents et des instances décisionnelles, tout en renforçant la légitimité des pratiques (OPPQ, 2025; St-Cyr, 2022).

4.2 Revues des techniques d'intervention basées sur la pleine conscience

Afin de soutenir le développement des compétences socio-affectives chez les élèves et de favoriser leur bien-être global, les IBPC offrent un éventail de techniques concrètes pouvant être intégrées dans la pratique psychoéducative. La présente section propose une revue des interventions IBPC adaptées aux enfants d'âge primaire. Chaque sous-section présente une méthode, son mode de mise en œuvre auprès des enfants, ainsi que les bienfaits associés selon la littérature. Ces outils peuvent être mobilisés selon les besoins et les contextes. En les adaptant au niveau de développement de l'enfant et en les intégrant progressivement dans le quotidien scolaire, ces pratiques peuvent contribuer de manière significative à l'atteinte d'objectifs psychoéducatifs.

4.2.1 Respirations basées sur la cohérence cardiaque

La respiration représente l'un des encrages fondamentaux dans la pratique de la pleine conscience. En portant une attention ciblée sur les mouvements respiratoires, il est possible de favoriser un état physiologique d'apaisement. Ce processus s'appuie notamment sur le principe de cohérence cardiaque. Il s'agit d'induire une respiration consciente et rythmée, généralement de six respirations par minute (soit cinq secondes d'inspiration et cinq secondes d'expiration). La pratique de la cohérence cardiaque peut être intégrée dans les interventions auprès des enfants. Pour ce faire, les adultes doivent les guider dans la réalisation d'exercices consistant à inspirer profondément par le nez pendant cinq secondes, puis à expirer lentement par la bouche pendant cinq secondes, en maintenant un rythme régulier (Morin et Berrigan, 2018).

La cohérence cardiaque favorise la régulation émotionnelle en permettant à l'enfant de se concentrer sur sa respiration. Le rythme spécifique de la respiration stimule l'activité du système nerveux parasympathique. Cette activation a pour effet d'inhiber l'activité du système nerveux sympathique, car les deux systèmes agissent de façon antagoniste. Ce phénomène physiologique engendre une diminution de la fréquence cardiaque et de la pression artérielle, ce qui favorise un état d'apaisement (Lehrer *et al.*, 2003). De plus, la cohérence cardiaque agit sur l'axe hypothalamo-hypophyso-surrénalien, qui est associé à la gestion du stress et la régulation des émotions. Des études ont observé que la pratique régulière de la cohérence cardiaque contribue à améliorer la concentration. Aussi, il a été relevé une diminution des ruminations mentales et une augmentation de la résilience, soit en soutenant l'adoption de réponses adaptées (Arch et Craske, 2006).

4.2.2 Méditation guidée

La méditation est une pratique d'apaisement reconnu par la science. Toutefois, elle demande une maitrise de techniques spécifiques. Pour soutenir la pratique de cette technique, la méditation peut être offerte de façon guidée, soit par l'entremise d'un enregistrement numérique ou d'une personne. Pour les enfants, cette technique est efficace, car elle réduit l'effort cognitif nécessaire pour maintenir la concentration. Pour commencer, il est conseillé de placer l'enfant dans un environnement calme, où il peut s'installer confortablement. Ensuite, des consignes le guident tout au long de la séance. Il est amené à suivre les instructions qui l'encouragent à se concentrer sur sa respiration, sur des sensations corporelles ou à visualiser des images apaisantes. Cette structure aide à maintenir l'attention, surtout en cas de distractions internes ou externes. L'accompagnement externe permet de recentrer l'enfant chaque fois que son esprit s'égare, tout en cultivant une attitude d'accueil sans jugement face aux pensées et sensations qui émergent.

La durée de la séance peut varier entre 5 et 15 minutes, en fonction de l'âge et de la capacité de concentration de l'enfant. Pour rendre la pratique plus attrayante, des éléments ludiques peuvent être intégrés, comme des métaphores visuelles ou des histoires guidées (Kabat-Zinn, 2003; Morin et Berrigan, 2018).

La méditation guidée peut engendrer des effets positifs sur la régulation émotionnelle, l'attention et les compétences sociales. Selon Roeser *et al.* (2013), cette pratique active des régions du cerveau impliquées dans la régulation des émotions, l'attention soutenue et l'empathie; telles que le cortex préfrontal ventromédian et l'amygdale. Cette activation cérébrale soutient le développement de compétences essentielles à la gestion des émotions et à la qualité des relations interpersonnelles. Tang *et al.* (2015) soulignent également que la méditation guidée stimule des processus neurocognitifs liés à la reconnaissance et à la régulation des états affectifs, contribuant ainsi à aider les enfants à mieux comprendre leurs émotions. En ce sens, elle favorise l'intégration de compétences clés comme l'autorégulation et la conscience de soi.

4.2.3 Balayage corporel

Le balayage corporel est une technique de méditation qui consiste à diriger l'attention de manière systématique sur différentes parties du corps, en accueillant les sensations internes sans tenter de les modifier. Pour mettre en œuvre cette technique avec les enfants, il est recommandé de les installer dans un environnement calme, en position assise ou allongée. L'intervenant commence généralement par guider l'enfant dans une prise de conscience de sa respiration, avant de l'amener à focaliser son attention sur chaque partie du corps. Chaque partie du corps est explorée en invitant l'enfant à observer les sensations ressenties, telles que la chaleur, la tension ou la relaxation, sans juger ces sensations. Pour faciliter l'engagement des enfants, des métaphores imagées peuvent être utilisées, telles que l'idée d'envoyer de la lumière ou de la chaleur vers chaque partie du corps. La durée de l'exercice peut varier entre 5 et 10 minutes, en fonction de l'âge de l'enfant et de sa capacité de concentration (Morin et Berrigan, 2018).

La pratique du balayage corporel offre plusieurs bienfaits pour les enfants, notamment en matière de régulation émotionnelle et de développement de la conscience corporelle. Selon Mehling *et al.* (2011), cette technique renforce le schéma corporel et améliore la conscience intéroceptive, soit la capacité à percevoir et à interpréter les signaux internes du corps. En dirigeant l'attention vers les sensations corporelles, le balayage corporel contribue également à réduire la dissociation entre le corps et l'esprit, favorisant ainsi un meilleur ancrage. De plus, Semple et Lee (2011) indiquent que cette pratique active le système nerveux parasympathique via le nerf vague,

induisant un état d'apaisement propice à la régulation de fonctions physiologiques telles que la fréquence cardiaque. Comme mentionné précédemment, l'activation du système parasympathique inhibe le système sympathique, réduisant ainsi les réponses physiologiques liées au stress. Chez les enfants, l'intégration régulière du balayage corporel dans les interventions psychoéducatives peut améliorer l'attention soutenue ainsi que la régulation émotionnelle. En outre, cette approche favorise le développement de la résilience en augmentant la tolérance à l'inconfort et en contribuant à une meilleure gestion du stress (Semple et Lee, 2011). Enfin, Mehling *et al.* (2011) rapportent que cette technique peut également atténuer les symptômes somatiques liés à l'anxiété, améliorer la qualité du sommeil et renforcer le sentiment de sécurité.

4.2.4 L'écoute bienveillante

L'écoute bienveillante est une pratique qui favorise des interactions relationnelles positives, en impliquant une attention totale à l'autre, sans jugement ni réaction impulsive. Pour la réaliser, il est essentiel de maintenir un contact visuel, d'adopter une posture d'ouverture et de rester attentif aux signaux verbaux et non verbaux de l'enfant. L'intervenant doit écouter activement, en manifestant de l'empathie à travers des gestes ou des mots de validation. Il doit également offrir des moments de silence pour que l'enfant puisse exprimer ses pensées et ses émotions sans précipitation. Il est aussi important de poser des questions ouvertes, qui invitent l'enfant à explorer et à exprimer ses sentiments. Cette technique nécessite une régulation des réponses automatiques pour maintenir une posture d'accueil et éviter les jugements (Morin et Berrigan, 2018).

Cette approche est bénéfique pour les enfants, car elle crée un environnement propice à des échanges authentiques. Dans le cadre des interventions psychosociales, l'écoute bienveillante améliore la qualité de la relation d'aide, renforce la confiance et facilite l'expression des émotions de l'enfant. En offrant une écoute bienveillante, l'intervenant aide l'enfant à se sentir validé, ce qui contribue à la régulation émotionnelle et au développement de l'estime de soi. Des recherches ont montré que l'écoute active améliore la satisfaction relationnelle et la perception d'être compris, renforçant ainsi les liens affectifs et la collaboration (Brown et Ryan, 2003; Weger *et al.*, 2014).

4.2.5 Les métaphores émotionnelles

Les IBPC utilisent différentes stratégies pour favoriser la reconnaissance, l'acceptation et la régulation des émotions. Parmi celles-ci, les métaphores émotionnelles constituent des outils accessibles et efficaces, en particulier pour les enfants. Ces techniques s'appuient sur des images

symboliques permettant de rendre les états émotionnels plus concrets et observables. La météo intérieure™ invite par exemple à décrire ses émotions en les associant aux phénomènes climatiques (soleil, tempête, brouillard), soulignant ainsi leur caractère changeant et transitoire. Cette approche favorise l'alphabétisation émotionnelle en encourageant une observation sans jugement des ressentis internes. Le volcan de la colère, quant à lui, illustre la montée progressive de l'émotion de colère jusqu'à l'éruption, rendant visibles les signes avant-coureurs d'une perte de contrôle. Ces métaphores contribuent à la régulation émotionnelle en favorisant la reconnaissance des signes précoces des émotions et en favorisant l'adoption de stratégies de modulation consciente (Siegel, 2015; Kabat-Zinn, 2003).

L'utilisation des métaphores émotionnelles peut avoir des effets significatifs sur les compétences émotionnelles et l'adoption de comportements adaptatifs. Gross (2015) souligne qu'elles renforcent d'abord la capacité d'auto-observation, ce qui contribue à réduire l'escalade émotionnelle avant l'apparition de comportements impulsifs. En rendant les états internes plus accessibles et communicables, ces techniques facilitent également l'expression authentique des émotions tout en diminuant l'évitement émotionnel. Par exemple, Zinsser *et al.* (2016) illustrent comment, grâce à la métaphore de la météo intérieure™, un enfant peut décrire une humeur « nuageuse » ou « orageuse » sans se sentir submergé par ses émotions, ce qui ouvre un espace propice à l'acceptation et au dialogue. De même, la métaphore du volcan de la colère permet d'identifier précocement les manifestations de tension émotionnelle, encourageant ainsi le recours à des stratégies de régulation avant que la colère n'atteigne un seuil critique. Ces approches contribuent ainsi à promouvoir l'introspection, la régulation émotionnelle et la résilience (Siegel, 2015).

4.2.6 La gratitude

La pratique de la gratitude consiste à reconnaître et à apprécier les aspects positifs de l'existence, qu'ils soient ordinaires ou exceptionnels. En tant que disposition affective et cognitive, elle implique une attention consciente portée aux expériences, aux relations et aux ressources présentes. La gratitude peut être cultivée de différentes manières, notamment à travers la tenue d'un journal quotidien, l'expression verbale de remerciements ou la méditation dirigée sur les éléments appréciés de la vie (Morin et Berrigan, 2018).

Les effets de la pratique de la gratitude sont bien documentés par la recherche. Les travaux d'Emmons et McCullough (2003) ont notamment montré que l'expression régulière de la gratitude accroît significativement les émotions positives, améliore la qualité du sommeil et renforce les

liens sociaux. Toujours selon ces auteurs, cette pratique encourage une attention intentionnelle au moment présent et contribue à contrer le biais de négativité propre au fonctionnement du cerveau humain. Dans cette perspective, la gratitude agit comme un agent de structuration cognitive, en amenant l'individu à reconnaître et à valoriser à la fois ses ressources internes (forces personnelles, résilience) et externes (soutiens sociaux, opportunités), favorisant ainsi l'émergence de perceptions plus positives. D'autres études ont également montré que la gratitude est associée à une diminution des symptômes dépressifs et anxieux (Wood, Froh, et Geraghty, 2010) ainsi qu'à une amélioration de la régulation émotionnelle (Krause, 2006). En lien avec la pleine conscience, cette pratique contribue à ancrer l'individu dans une posture d'acceptation et d'ouverture, diminuant ainsi les ruminations négatives et les réactions émotionnelles automatiques. À travers ses effets sur les perceptions, la gratitude participe au développement d'un bien-être durable et à l'amélioration des relations interpersonnelles, en cultivant une perception plus équilibrée et bienveillante (Rash, Matsuba, et Prkachin, 2011).

4.3 Revue des programmes d'intervention basés sur la pleine conscience

Au cours des dernières décennies, la pleine conscience s'est imposée comme une approche prometteuse dans le domaine de l'éducation. Elle a donné lieu à la création de nombreux programmes structurés visant à soutenir le développement des enfants. Cette section présente une revue de différents programmes d'intervention fondés sur la pleine conscience, en mettant en lumière leur structure, leurs objectifs, leurs modalités d'implantation ainsi que les effets observés auprès des participants. Ces programmes d'intervention partagent tous la caractéristique d'offrir des outils concrets permettant à la fois aux enfants et aux enseignants d'intégrer la pleine conscience dans leur quotidien. La sélection repose également sur des données probantes attestant de leur efficacité. En outre, ils se distinguent par la diversité d'outils pratiques qu'ils proposent, ce qui favorise leur implantation. L'analyse de ces programmes viendra ainsi nourrir la réflexion sur les choix à privilégier en fonction des spécificités des milieux scolaires.

4.3.1 Programme Mindfulness-Based Stress Reduction (MBSR)

Comme indiqué précédemment, Jon Kabat-Zinn est reconnu comme le précurseur des interventions fondées sur la pleine conscience. Dans les années 1970, il a élaboré, au sein du centre médical de l'Université du Massachusetts, le premier programme structuré reposant sur cette approche, soit le programme *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR). Ce programme a été conçu pour soutenir le développement de stratégies d'adaptation, améliorer la concentration et favoriser la restructuration cognitive chez les personnes vivant avec du stress ou des douleurs chroniques, dans le but plus large d'améliorer leur bien-être global (Santorelli, 2014). Initialement

destiné aux adultes, le MBSR a depuis fait l'objet de nombreuses adaptations pour répondre aux besoins de différents publics, notamment celui des enfants. Lorsqu'il est proposé à ces derniers, l'objectif devient d'encourager la présence attentive, favoriser l'apaisement et renforcer la résilience face aux défis du quotidien (Saltzman et Goldin, 2008).

Le format classique du programme MBSR comprend huit séances hebdomadaires de 2h30, la première et la dernière durant trois heures, et une journée intensive de pratique méditative. Les participants sont invités à consacrer environ 45 minutes par jour à une pratique personnelle entre chaque session. Le programme combine des exercices de méditation pleine conscience, du yoga ainsi que des enseignements sur la gestion du stress et des émotions. Il nécessite également l'intégration de ces pratiques dans le quotidien afin d'en assurer la continuité (Santorelli, 2014).

Parmi les différentes adaptations destinées aux enfants, celle développée par Amy Saltzman se distingue par sa rigueur méthodologique et la publication d'un guide complet destiné à soutenir son implantation, soit l'ouvrage *A Still Quiet Place: A Mindfulness Program for Teaching Children and Adolescents to Ease Stress and Difficult Emotions*. Le programme, intitulé *Still Quiet Place*, vise à apprendre aux enfants des techniques de pleine conscience pour répondre de manière adaptée aux stresseurs quotidiens (Saltzman, 2014).

Le programme peut être offert uniquement aux enfants ou inclure également les parents. Il se déroule généralement en groupes de huit à trente participants. Le programme est réparti sur huit séances, deux la première semaine, puis une par semaine. La durée des séances varie entre quarante et quatre-vingt-dix minutes, selon le contexte et la taille du groupe. Le contenu comprend des pratiques formelles (balayage corporel, méditation assise, exercices d'alimentation et de marche consciente) ainsi que des pratiques informelles centrées sur l'attention, la conscience du moment présent et le choix de réponses adaptées. Des activités complémentaires encouragent l'expression artistique, la communication verbale et la conscience de soi. En complément des séances, les participants sont invités à s'engager dans des pratiques à domicile afin de renforcer les apprentissages et de développer une familiarité avec les techniques. Pour les soutenir, un cahier d'activités, un CD regroupant douze pratiques guidées et des fiches de suivi leur sont remis (Saltzman, 2014).

Les retombées du programme MBSR sont documentées chez les adultes, notamment en ce qui concerne la réduction des symptômes d'anxiété et de dépression, l'amélioration de l'autorégulation et la promotion d'états émotionnels positifs (Santorelli, 2014). Chez les enfants, des effets positifs significatifs ont également été observés, en particulier dans les domaines de

l'attention, de la réactivité émotionnelle et du fonctionnement métacognitif. Entre autres, les enfants ayant suivi le programme présentent une meilleure capacité à maintenir leur attention malgré les distractions. Sur le plan émotionnel, ils rapportent une intensité moindre des émotions négatives face à des situations de menace sociale ou physique. Enfin, tant les enfants que leurs parents notent une amélioration du jugement personnel et une augmentation de la bienveillance envers soi-même. Ces résultats indiquent que le programme MBSR, dans sa version adaptée, contribue non seulement à l'amélioration des capacités attentionnelles et de régulation émotionnelle, mais renforce également le bien-être familial, notamment par une plus grande compassion et une diminution des jugements négatifs envers soi (Saltzman et Goldin, 2008).

Par ailleurs, les bienfaits du programme MBSR ne se limitent pas aux enfants et à leur famille. Des études récentes ont mis en lumière son efficacité auprès des enseignants. Intégré dans une formation visant à enseigner la pleine conscience en milieu scolaire, le programme a permis une réduction significative du stress perçu chez les enseignants, comparativement à un groupe témoin. De plus, ces effets positifs se sont accentués entre trois et six mois après l'intervention, suggérant une durabilité des bénéfices. Notons que les enseignants concernés présentaient un niveau de stress modéré au départ, ce qui souligne l'intérêt d'une approche préventive et universelle (Bonde *et al.*, 2022).

4.3.2 Programme de méditation pour enfants de Kaiser Greenland

L'approche de Susan Kaiser Greenland, telle que présentée dans *La méditation est un jeu d'enfants* (2018), vise à initier les enfants à la pleine conscience de manière ludique et adaptée à leur développement. L'approche développée par Greenland s'inspire des principes de la pleine conscience de Kabat-Zinn, adaptés pour répondre aux besoins des enfants. Dans son ouvrage, elle propose des pratiques accessibles visant à intégrer la pleine conscience dans le quotidien des jeunes. Dans la continuité du programme de Kabat-Zinn, l'objectif principal est d'aider les jeunes à développer leurs compétences attentionnelles, émotionnelles et sociales, afin qu'ils puissent adopter des stratégies d'autorégulation et renforcer leur résilience. Plus précisément, ce programme met l'accent sur l'enseignement de la méditation, dans une version adaptée aux enfants (Kaiser Greenland, 2018).

Ce programme repose sur des exercices simples, intégrés au jeu et à l'imagination des enfants. L'auteur propose de nombreuses pratiques de pleine conscience sous forme de jeux sensoriels, de visualisations, d'exercices de respiration et d'activités corporelles. Elle décrit, par exemple, l'exercice du « bol chantant » pour aider à concentrer l'attention auditive, ou encore le jeu de « la

grenouille » pour enseigner la respiration consciente. Le contenu est conçu pour être flexible. C'est-à-dire que les activités peuvent être courtes, répétées plusieurs fois par jour, et facilement insérées dans les routines familiales et scolaires. L'auteure insiste sur l'importance d'adopter une approche progressive pour favoriser l'engagement (Kaiser Greenland, 2018).

Les effets du programme ont notamment été évalués dans un contexte pédiatrique. En pratiquant régulièrement, les enfants développent une meilleure capacité d'attention, une conscience accrue de leurs émotions et un meilleur contrôle de leurs réactions impulsives. Lors de l'implantation, il a été observé que les exercices de méditation favorisent également le développement de la compassion tout en réduisant les comportements agressifs et anxieux. Ces changements contribuent non seulement à améliorer le bien-être personnel des enfants, mais aussi à renforcer les relations sociales dans les environnements éducatifs et familiaux (Kaiser Greenland, 2018).

4.3.3 Programme Mission Méditation

Le programme Mission Méditation a été créé en 2016 par deux chercheurs québécois, soit Catherine Malboeuf-Hurtubise, doctorante en psychologie, et Éric Lacourse, doctorant en sociologie et chercheur en enseignement. Ce programme vise à aider les élèves à gérer les symptômes psychologiques, qu'ils soient internalisés ou externalisés. Il s'adresse à la fois aux élèves des classes ordinaires et à ceux des classes spécialisées, au primaire comme au secondaire. Le programme poursuit deux objectifs principaux. D'une part, il sert de prévention primaire pour réduire les risques de troubles psychologiques, et d'autre part, il propose des interventions ciblées pour les élèves ayant des besoins spécifiques sur le plan psychologique. Ce programme a été conçu pour être dispensé aussi bien par des intervenants psychosociaux que par des enseignants du primaire et du premier cycle du secondaire (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Le programme repose sur un manuel qui sert de guide tout au long de la mise en œuvre des ateliers. Il est structuré en treize sessions de trente minutes, au cours desquelles les élèves découvrent des techniques de méditation, apprennent à prendre conscience de leurs émotions, de leurs pensées et de leurs comportements, et participent à des exercices de psychologie positive. Dans un souci de flexibilité, la durée des ateliers peut être ajustée en fonction des besoins. Ceux-ci peuvent être raccourcis à environ 20 minutes ou prolongés, selon le niveau de participation des élèves. Cette flexibilité permet aux intervenants d'adapter le programme en fonction du contexte et des dynamiques de groupe. Bien que les activités soient conçues pour

être menées en groupe classe, elles peuvent être ajustées pour des groupes plus petits ou pour un suivi individuel (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Tout au long du programme, les élèves sont accompagnés par un personnage fictif nommé Medito, qui les guide dans l'apprentissage des techniques de méditation. Chaque activité est soutenue par un script et suivie d'un moment de partage pour favoriser l'intégration des apprentissages. Le manuel offre aussi des fiches reproductibles et un cahier de missions permettant aux élèves de consigner leurs exercices, de revoir les notions clés et de poursuivre la pratique à la maison (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Le programme propose neuf méditations différentes ainsi que quatre activités de psychologie positive adaptées aux enfants et aux préadolescents. Un ordre préétabli guide les élèves progressivement vers une pratique plus régulière de la pleine conscience. Toutefois, cet ordre peut être réajusté selon les préférences et l'expérience de l'intervenant. L'objectif est de guider progressivement les élèves d'activités de méditation informelles, ludiques et concrètes, vers des pratiques formelles telles que le balayage corporel ou la méditation assise. La fréquence des ateliers est laissée à la discrétion de l'intervenant, mais les auteurs recommandent d'animer un atelier chaque semaine, accompagné d'une activité de réinvestissement ou d'une pratique en classe entre deux séances (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Des études sur l'implantation du programme ont été menées par l'équipe de recherche, notamment dans une vingtaine d'écoles du Québec, permettant ainsi de mettre en évidence divers résultats significatifs. Tout d'abord, les intervenants et enseignants rapportent que l'intégration des ateliers se fait facilement, en partie grâce à la concision du contenu. Comme une seule activité est présentée par séance, cela laisse suffisamment de temps au professionnel pour expliquer l'objectif de l'activité, vérifier la compréhension des élèves, organiser la classe et préparer le matériel nécessaire. De plus, cette structure permet un temps adéquat pour les échanges et les partages entre les élèves après chaque activité. Par ailleurs, les enseignants ont observé que certaines activités peuvent être facilement intégrées à la routine de la classe, et qu'elles peuvent être réalisées en quelques minutes. Par exemple, lors des déplacements ou des moments de transition, lorsque les élèves sont plus agités ou turbulents, ces exercices permettent de recentrer l'attention et de revenir au moment présent (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Les chercheurs ont également évalué l'impact du programme sur les symptômes psychologiques à l'aide du *Behavior Assessment System for Children – II* (BASC-II). Les résultats ont révélé un effet bénéfique post-intervention sur divers symptômes, notamment l'anxiété, l'agressivité, les

problèmes de conduite, la dépression et l'inattention. Par ailleurs, les données indiquent que la participation au programme favorise chez les élèves une compréhension plus claire de leurs besoins psychologiques de base. Cette prise de conscience semble conduire à une acceptation plus équilibrée de leurs forces et de leurs limites. Les résultats suggèrent également que ces apprentissages pourraient contribuer au développement des compétences d'autoévaluation, permettant ainsi aux élèves de mieux évaluer dans quelle mesure leurs besoins psychologiques sont satisfaits (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

4.3.4 Programme Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARETM)

Ce programme, mis en place en 2015 aux États-Unis par l'équipe de recherche dirigée par Jennings et ses collègues, vise à promouvoir la résilience et le bien-être des enseignants et des intervenants scolaires. Son objectif principal est de réduire le stress et la détresse psychologique au travail, tout en prévenant l'épuisement professionnel. En outre, le programme offre aux enseignants des outils de communication empathique afin de favoriser des relations positives avec leurs élèves. À travers des activités et exercices, les enseignants apprennent à intégrer la pleine conscience dans leur quotidien, en régulant plus efficacement leurs émotions lorsqu'ils sont en présence de leurs élèves. L'objectif est d'améliorer les interactions avec les élèves, tout en renforçant les compétences des enseignants en gestion de classe et en animation des activités d'apprentissage (Jennings *et al.*, 2015).

La formation combine des présentations théoriques, des exercices pratiques, des périodes de réflexion personnelle et des discussions en groupe. Elle se déroule sur quatre journées complètes, espacées sur plusieurs semaines. Entre les sessions, un accompagnement téléphonique est proposé pour aider les enseignants à intégrer les principes du programme dans leur vie professionnelle et leur routine en classe. Le programme d'intervention se structure autour de trois axes principaux : le développement des compétences en pleine conscience, la compassion (envers soi-même et autrui) et la gestion des émotions. Plus précisément, le programme comprend diverses composantes, soit une formation visant à aider les enseignants à reconnaître, comprendre et gérer leurs émotions; une introduction à des exercices courts de méditation, de pleine conscience; des discussions et d'activités sur les bienfaits de cette pratique en classe; des exercices expérientiels visant à développer la compassion ainsi que des techniques d'écoute active et empathique envers les élèves (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Les résultats des études menées par l'équipe de Jennings montrent que le programme permet aux enseignants de créer de meilleures conditions d'apprentissage et de répondre plus

efficacement aux besoins de leurs élèves. Les enseignants ayant suivi le programme rapportent des réductions significatives des troubles liés au sommeil et à l'épuisement émotionnel, deux facteurs ayant un impact considérable sur le bien-être, l'efficacité au travail ainsi que sur l'épuisement professionnel. Ils mentionnent également que le programme réduit leur sentiment d'urgence et de manque de temps, ce qui contribue à diminuer la pression et le stress ressentis (Malboeuf-Hurtubise, Leroux et Taylor, 2018).

Programme MindUp

Le programme MindUp est une initiative éducative lancée en 2003 par l'actrice Goldie Hawn à travers sa fondation, la *Hawn Foundation*. Il a été développé en collaboration avec des experts en neurosciences, en psychologie et en éducation afin de répondre aux besoins émotionnels et cognitifs des élèves en milieu scolaire. Son principal objectif est de favoriser le développement de compétences socio-émotionnelles telles que l'autorégulation, l'empathie et la résilience, tout en améliorant l'attention et les capacités d'apprentissage des enfants. En explorant les bases du cerveau et de son fonctionnement, le programme favorise le développement de compétences en régulation émotionnelle, notamment grâce à la pratique de la pleine conscience (The Goldie Hawn Foundation, s. d.).

Le programme MindUp est structuré autour de 15 leçons pédagogiques réparties sur l'année scolaire. Ces leçons sont organisées en trois domaines principaux : la compréhension du cerveau, la pleine conscience et les compétences socio-affectives. Chaque leçon se base sur des activités pratiques, des discussions et des exercices interactifs qui favorisent la réflexion et l'engagement des enfants. L'implantation du programme se fait généralement en milieu scolaire, souvent en partenariat avec les enseignants, qui sont formés pour utiliser les outils et les approches de MindUp. Les activités sont adaptées à l'âge des enfants, avec des techniques simples de respiration et de méditation pour les plus jeunes, et des exercices plus complexes pour les adolescents (The Goldie Hawn Foundation, s. d.).

Des bienfaits ont été observés chez les enfants ayant participé au programme. Selon les travaux de Crooks et *al.* (2020), les enfants montrent des améliorations notables dans leurs compétences comportementales, sociales et cognitives. Les comportements problématiques, tels que l'agression et l'impulsivité, sont significativement réduits, et des progrès sont également notés en matière de compétences adaptatives et de fonctions exécutives. En particulier, les enfants ont amélioré leur capacité à se concentrer, à prendre des décisions réfléchies et à gérer leurs émotions de manière plus appropriée. Par ailleurs, des résultats soutiennent que les enfants ayant

participé à ce programme présentent une meilleure régulation du stress, mesurée par le taux de cortisol. Ces enfants ont également démontré une capacité accrue à interagir de manière prosociale. En somme, les résultats suggèrent que le programme favorise non seulement une gestion plus efficace du stress, mais aussi des relations sociales plus positives entre les enfants (Schonert-Reichl *et al.*, 2015).

Les ateliers du Dre Zen

Les Ateliers du Dre Zen ont été conçus par Annie Devault, professeure au département de travail social de l'Université du Québec en Outaouais. Ils ont été développés auprès d'enfants fréquentant le Centre de pédiatrie sociale de Gatineau. Les enfants qui fréquentaient ce centre vivaient dans des conditions de vulnérabilité, les exposant ainsi à des facteurs de risques de stress (pauvreté, isolement, troubles d'apprentissage ou de l'attachement, négligence). Plusieurs enfants impliqués dans ces ateliers rencontraient des difficultés d'apprentissage, de concentration et d'attention ainsi que des troubles du comportement (Devault et Huard-Fleury, 2018).

L'objectif principal des Ateliers du Dre Zen est de promouvoir le bien-être des enfants en leur permettant de prendre conscience des ressources qu'ils possèdent en eux-mêmes pour se sentir calmes et pour être conscients de leurs émotions, pensées et sensations. Les ateliers poursuivent quatre objectifs spécifiques : développer la capacité à porter attention à la respiration et aux sensations corporelles, acquérir des stratégies personnelles favorisant des moments de calme intérieur, cultiver l'attention aux émotions et l'apprentissage de l'autorégulation ainsi qu'apprendre à reconnaître ses propres forces (Devault et Huard-Fleury, 2018).

Les ateliers se composent de deux séries de huit séances hebdomadaires, d'une durée de deux heures chacune, organisées après la journée scolaire. Chaque session, d'environ vingt minutes, propose plusieurs activités (3 à 4, d'une durée de 5 à 7 minutes chacune), visant à développer la concentration, l'observation des émotions et la recherche du calme intérieur. Des entretiens individuels sont également organisés pour offrir aux enfants un espace pour exprimer aisément leurs émotions et améliorer leur concentration. Par ailleurs, afin de soutenir la pratique à domicile, une rencontre avec les parents est prévue pour les sensibiliser aux activités réalisées, favorisant ainsi la continuité des exercices à la maison (Devault et Huard-Fleury, 2018).

Parmi les exercices du programme, certains sont tirés de la publication de Kaiser Greenland sur la méditation chez les enfants, d'autres sont des adaptations du programme MBSR de Kabat-Zinn, tandis que plusieurs ont été développés par l'auteure du programme elle-même (Devault et Huard-Fleury, 2018). On y retrouve notamment l'exercice « bercer son ourson », qui amène

l'enfant à s'allonger avec une peluche sur le ventre afin d'observer les mouvements liés à la respiration abdominale, favorisant ainsi la relaxation en activant le système nerveux parasympathique. Ce faisant, l'enfant choisit son rythme, ce qui renforce son autonomie et son engagement. De son côté, l'exercice « manger un raisin sec » stimule l'attention sensorielle en mobilisant les cinq sens dans un rituel de dégustation lente, encourageant les enfants à verbaliser leurs sensations pour développer leur conscience corporelle et émotionnelle. Quant à l'exercice « ma bulle de confort », il invite les enfants à utiliser leur imagination pour créer une bulle symbolique de sécurité, remplie d'éléments réconfortants, leur offrant ainsi un espace intérieur où se recentrer en cas de besoin. Par ailleurs, avec « la roche des émotions », chaque enfant reçoit un petit caillou magique dans lequel il peut déposer ses émotions difficiles, comme la colère ou la tristesse, puis effectuer des respirations profondes pour en apaiser l'intensité. Ensuite, les enfants personnalisent leur roche, soutenant ainsi leur sentiment d'appropriation. En outre, l'exercice « écouter la pluie » consiste à entendre un enregistrement audio où les variations sonores de la pluie sont mises en parallèle avec les émotions, afin d'illustrer leur caractère changeant et temporaire. Enfin, le rituel « je reconnais la beauté en toi » conclut chaque rencontre par un moment de connexion individualisée, où une parole valorisante est adressée à chaque enfant, renforçant leur sentiment de reconnaissance et d'estime de soi (Devault et Huard-Fleury, 2018).

Bien que les Ateliers du Dre Zen n'aient pas encore fait l'objet d'une évaluation systématique, les observations recueillies suggèrent des effets favorables sur le développement de l'attention, la régulation émotionnelle et la conscience corporelle chez les enfants. L'approche ludique du programme, centrée sur le jeu et l'engagement volontaire, semble propice à soutenir la participation et l'adhésion des enfants. L'organisation en petits groupes a permis une meilleure qualité d'interaction, une attention soutenue et une réduction des distractions, en comparaison avec les groupes plus nombreux. Les entretiens individuels ont mis en évidence des comportements, tels qu'une concentration accrue, une meilleure gestion du matériel et une plus grande aisance à verbaliser les émotions. Les effets du programme se sont manifestés de manière progressive, avec une amélioration notable de la capacité des enfants à effectuer des respirations profondes, à identifier leurs émotions et à prendre conscience de leurs sensations corporelles. Par ailleurs, l'utilisation d'éléments sensoriels, d'histoires et de médiations symboliques a contribué au maintien de l'attention et à l'augmentation de l'engagement (Devault et Huard-Fleury, 2018).

4.3.5 Génération Impact pleine conscience (IPC)

Le programme Génération IPC a pour mission d'outiller les enfants afin qu'ils deviennent des adultes capables de recourir à des stratégies d'autorégulation. Il vise à développer leur intelligence émotionnelle en leur apprenant à se connaître, à s'aimer et à gérer leurs émotions de manière autonome. L'approche encourage les enfants à reconnaître leurs forces intérieures, à adopter une attitude positive et à cultiver un bien-être durable (Levasseur, 2024).

Génération IPC propose une union entre les techniques d'impact et la pleine conscience. Le programme utilise des images pour ancrer les apprentissages et établir un langage commun entre les adultes et les enfants. Les outils incluent des livres jeunesse, des fiches d'impact et des objets conçus pour aider l'enfant à s'apaiser et à créer des rituels quotidiens. Les techniques d'intervention du programme sont regroupées selon les cinq sphères de l'intelligence émotionnelle définies par Daniel Goleman (2014) : la maîtrise de soi, l'auto-motivation, la connaissance de soi, les habiletés relationnelles et l'empathie. Pour soutenir le développement des compétences associées à ces sphères, une diversité de techniques d'impact inspirées de l'approche de la pleine conscience est enseignée. Ces interventions s'appuient donc sur les principes des techniques d'impact, conceptualisées au Québec par Danie Beaulieu (2023). Il s'agit de stratégies multisensorielles, courtes et simples, conçues pour susciter une émotion et ainsi favoriser l'encodage de l'apprentissage. Les techniques proposées répondent aux cinq critères propres aux techniques d'impact : elles sont accrocheuses, intéressantes, multisensorielles, émotionnellement engageantes et accompagnées de rappels (Levasseur, 2024).

Dans un premier temps, ces techniques sont enseignées aux adultes significatifs gravitant autour de l'enfant. Ces adultes formés ont ensuite la responsabilité de transmettre les techniques aux enfants et de les intégrer dans les routines du quotidien. Pour soutenir cette continuité, un langage commun est proposé, favorisant des références fréquentes aux techniques. L'objectif est d'amener l'enfant à développer des réflexes qui lui permettront d'utiliser ces outils de manière autonome (Levasseur, 2024).

Des effets du programme ont été observés lors des implantations dans diverses écoles. En intégrant des pratiques de pleine conscience, les enfants apprennent à gérer leurs émotions, à améliorer leur attention et à renforcer leur résilience. La combinaison avec les techniques d'impact se révèle bénéfique, car elle favorise l'encodage des apprentissages chez les enfants. Le programme contribue également à instaurer un climat de classe positif en outillant les adultes afin qu'ils puissent accompagner les enfants dans la reconnaissance et la régulation de leurs

ressentis. De plus, la répétition des techniques et leur intégration dans les routines permettent une maitrise accrue des stratégies. Enfin, les observations sur le terrain suggèrent une diminution des comportements perturbateurs (Levasseur, 2024).

En résumé, les programmes IBPC sélectionnés dans cet essai présentent des approches variées visant à soutenir le développement émotionnel, social et cognitif des enfants, tout en offrant des outils pratiques pour faciliter leur mise en œuvre. Le choix d'un programme doit prendre en compte les besoins spécifiques du milieu scolaire, les ressources disponibles et les profils des participants. Grâce à ses connaissances du développement humain et de l'élaboration de programmes, le psychoéducateur peut jouer un rôle clé en guidant le choix des programmes selon les particularités du milieu scolaire. Il est donc essentiel que le contenu des programmes IBPC soit diffusé à l'ensemble des écoles du Québec, afin de les faire connaître et de permettre un choix éclairé quant à leur implantation.

CONCLUSION

L'intégration des IBPC dans la pratique psychoéducative en milieu scolaire représente une voie intéressante pour soutenir le développement socio-affectif des élèves et du personnel éducatif. À travers cet essai, il a été démontré que ces interventions peuvent favoriser le développement de compétences attentionnelles, émotionnelles et sociales essentielles à la réussite éducative et au mieux-être global. Toutefois, leur implantation requiert une compréhension fine des mécanismes en jeu, une adaptation aux contextes scolaires variés ainsi qu'un engagement soutenu des différents acteurs du milieu. Les meilleures pratiques recensées à ce jour soulignent l'importance d'une approche intégrée, graduelle et contextualisée. Auprès des élèves, les interventions doivent être adaptées à leur niveau de développement et intégrées dans les routines scolaires pour renforcer leur efficacité. Parallèlement, l'exercice du rôle-conseil par le psychoéducateur s'avère crucial pour accompagner l'équipe-école, soutenir la qualité des interventions et assurer leur ancrage dans la culture éducative. Les résultats de cette réflexion suggèrent que la pleine conscience, lorsqu'elle est implantée avec rigueur et cohérence, peut devenir un levier significatif de prévention et de promotion du développement socio-affectif en milieu scolaire. En tant que professionnel, le psychoéducateur est bien positionné pour guider cette adoption en mettant à profit son expertise. En conclusion, les IBPC ne doivent pas être envisagées comme une solution unique, mais plutôt comme une composante complémentaire d'un écosystème éducatif axé sur la prévention et la promotion d'un développement harmonieux chez les jeunes. Poursuivre les recherches et les expérimentations dans ce domaine demeure essentiel afin d'enrichir les pratiques et de garantir l'efficacité des interventions au bénéfice de toutes les parties prenantes du milieu scolaire.

LISTE DE RÉFÉRENCES

Arch, J. J. et Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy, 44*(12), 1849–1858. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.12.007

Barratt, S. (2011). Marital Conflict and Children: An Emotional Security Perspective. *Child and Adolescent Mental Health, 16*(3), 173. https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00617_4.x

Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and the emotional disorders*. New York: International Universities Press.

Beauchemin, J., Hutchins, T. L., et 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/10.1177/1533210108317094

Beaulieu, D. (2023). *Techniques d'impact en classe* (3e édition). Les Éditions de l'Homme.

Bissonnette, S. et Gauthier, C. (2016). *Pour une gestion efficace des comportements auprès des élèves en difficulté.* https://www.taalecole.ca/gestion-efficace-comportements/

Bondolfi, G., Jermann, F. et Zermatten, A. (2011). Les approches psychothérapeutiques basées sur la pleine conscience (mindfulness) Entre vogue médiatique et applications cliniques fondées sur des preuves. Psychothérapies, 31(3), 167. https://doi.org/10.3917/psys.113.0167

Broca, A. d. (2023). *Le développement de l'enfant : du normal aux principaux troubles du développement* (7e édition). Elsevier Masson.

Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822–848. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822

Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante (CRIFPE). (2019). *Recherches sur les pratiques pédagogiques en milieu scolaire.* CRIFPE. http://www.crifpe.ca/

Charach, A., Ageranioti Bélanger, S., McLennan, J. D. et Nixon, M. K. (2018). Le dépistage des comportements perturbateurs en première ligne chez les enfants d'âge préscolaire. *Paediatrics and Child Health (Canada), 22*(8), 478–493. https://doi.org/10.1093/pch/pxx198

Cicchetti, D. et Rogosch, F. A. (2002). A developmental psychopathology perspective on adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 70*(1), 6–20. https://doi.org/10.1037/0022-006X.70.1.6

Cummings, E. M., Davies, P. T., et Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process : theory, research, and clinical implications*. Guilford Press.

Crooks, C. V., Bax, K., Delaney, A., Kim, H. et Shokoohi, M. (2020). Impact of MindUP Among Young Children: Improvements in Behavioral Problems, Adaptive Skills, and Executive Functioning. *Mindfulness, 11*(10), 2433–2444. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01460-0

Dajon, M., Dumas, C., Busson, L., Devault, A., Mennesson, C. et Zaouche-Gaudron, C. (2024). Méditation de pleine conscience destinée aux enfants en situation de vulnérabilité : de la pratique à l'appropriation. *Pratiques Psychologiques, 30*(2), 87–101. https://doi.org/10.1016/j.prps.2023.10.001

Davidson, R. J., et McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience, 15*(5), 689–695. https://doi.org/10.1038/nn.3093

De Becker, E. (2019). La pleine conscience comme premier temps thérapeutique des troubles anxieux chez l'enfant. *Annales MéDico-Psychologiques, 178*(6), 585–591. https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.10.011

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach–Major, S. et Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence?*, Child Development, 74*(1), 238-256. https://doi.org/10.1111/1467-8624.00533

Devault, A. et Huard-Fleury, M.-C. (2018). Implantation de séances de méditation pour des enfants d'un centre de pédiatrie sociale. Dans G. M., Pérodeau, et A. Devault (dir.). *Pleine conscience et relation d'aide : théories et pratiques* (p.127-144). Presses de l'Université Laval.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. et Wyatt, T. (2012). How preschoolers' social–emotional learning predicts their early school success: Developing theory-promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development, 21*(6), 667–692. https://doi.org/10.1002/icd.1840

Ducharme, A., Paquette, J. et Daly, S. (2023). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2022. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives*. Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-developpement-enfants-maternelle-2022.pdf

Emmons, R. A. et McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(2), 377–389. https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377

Felver, J. C., Celis-de Hoyos, C. E., Tezanos, K. et Singh, N. N. (2016). A systematic review of mindfulness-based interventions for youth in school settings. *Mindfulness, 7*(1), 34–45. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0389-4

Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle : 1 & 2*. J'ai lu.

Gosselin, M.-J. et Turgeon, L. (2016). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : Les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie, 43*(2), 50 65. https://doi.org/10.7202/1034485ar

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry, 26*(1), 1–26. https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781

Hayes, S. C., Strosahl, K. D., et Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change.* New York: Guilford Press. https://www-sciencedirect-com.proxy.cegepat.qc.ca/science/article/pii/S1077722902800098

Hayes, S. C. (2004a). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior Therapy, 35*(4), 639–665. https://www.reachcambridge.com/wp-content/uploads/providing-a-rationale-on-different-treatments.pdf

Hayes, S. C. (2004b). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Journal of Clinical Psychology, 60*(6), 635–637. https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.06.006

Hayes, S. C., et Hofmann, S. G. (2017). The third wave of cognitive behavioral therapy and the rise of process-based care. *World Psychiatry, 16*(3), 245–246. https://doi.org/10.1002/wps.20442

Héroux, L. et Farrell, M. (1985). Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. *Revue des sciences de l'éducation, 11*(1), 103–117. https://doi.org/10.7202/900482ar

Institut national de santé publique du Québec. (2022). *Développement socioaffectif de l'enfant entre 0 et 5 ans et facteurs associés.* Gouvernement du Québec. https://www.inspq.qc.ca/publications/2865

Jones, D. E., Greenberg, M. et Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. *American Journal of Public Health, 105*(11), 2283–2290. https://ajph.aphapublications.org/doi/abs/10.2105/AJPH.2015.302630

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

Krause, N. (2006). Gratitude toward God, stress, and health in late life. *Research on Aging, 28*(2), 163–183. https://doi.org/10.1177/0164027505284048

Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. et Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *The British Journal of Psychiatry, 203(2),* 126-131. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649

Labonté, M.-F. (2018). La pleine conscience en éducation : De l'instrumentalisation d'une pratique ancienne au service de l'efficacité scolaire. *Ad machina, (2)*, 73-84. https://doi.org/10.1522/radm.no1.916

Lehrer, P. M., Vaschillo, E. et Vaschillo, B. (2000). Respiratory sinus arrhythmia biofeedback therapy for asthma: A report of 20 unmedicated pediatric cases using the Smetankin method. *Applied Psychophysiology and Biofeedback, 25*(3), 193–200. https://doi.org/10.1023/a:1009506909815

Marchand, W. R. (2014). Neural mechanisms of mindfulness and meditation: Evidence from neuroimaging studies. *World journal of radiology*, *6*(7), 471. https://doi.org/10.4329/wjr.v6.i7.471

Mehling, W. E., Price, C., Daubenmier, J. J., Acree, M., Bartmess, E. et Stewart, A. (2011). The Multidimensional Assessment of Interoceptive Awareness (MAIA). *PLoS ONE, 7*(11). https://doi.org/10.1371/journal.pone.0048230

Ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Cadre de référence et guide à l'intention du milieu scolaire. L'intervention auprès des élèves ayant des difficultés de comportement.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/14_00479_cadre_intervention_eleves_difficultes_comportement.pdf

Ministère de l'Éducation du Québec. (2020). *Guide sur les interventions auprès des élèves en difficulté.* Gouvernement du Québec. https://www.education.gouv.qc.ca/

Nguyen, D., Kleeman, N. J., Yager, Z., Parker, A. G., Shean, M. B., Jefferies, W., Wilson-Evered, E., Pucinischi, C. P. et Pascoe, M. C. (2022). Identifying barriers and facilitators to implementing mindfulness-based programmes into schools: A mixed methods study. *Applied Psychology. Health and Well-Being, 14*(4), 1172–1188. https://doi.org/10.1111/aphw.12329

Norton, K. R. et Griffith, G. M. (2020). The Impact of Delivering Mindfulness-Based Programmes in Schools: A Qualitative Study. *Journal of Child and Family Studies, 29*(9), 2623–2636. https://doi.org/10.1007/s10826-020-01717-1

Ordre des psychoéducateurs et psychoéducatrices du Québec. (2025). *La psychoéducation en milieu scolaire.* Cadre de référence. Montréal. ordrepsed.qc.ca/wp-content/uploads/2022/09/La-psychoeducation-en-milieu-scolaire.-Cadre-de-reference.pdf

O'reilly, G. (2020). *Étude de la mise en œuvre d'interventions basées sur la présence attentive en contexte d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. Archipel https://archipel.uqam.ca/16123/1/M16707.pdf

Parker, A. E., Kupersmidt, J. B., Mathis, E. T., Scull, T. M. et Sims, C. (2014). The impact of mindfulness education on elementary school students: Evaluation of the Master Mind Program. *Advances in school mental health promotion, 7*(3), 184–204. https://doi.org/10.1080/1754730X.2014.916497

Rash, J. A., Matsuba, M. K. et Prkachin, K. M. (2011). *Gratitude and well-being: Who benefits the most from a gratitude intervention? Applied Psychology: Health and Well-Being, 3*(3), 350–369. https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2011.01058.x

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. et Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0037505

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives, 6*(2), 167–173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Roeser, R. W. et Payir, T. (2019). Mindfulness and teachers: A meta-analysis of studies on mindfulness-based interventions for teachers. *Teaching and Teacher Education, 74*, 23-41. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009

Saltzman, A. et Goldin, P. (2008). Mindfulness-based stress reduction for school-age children. *Acceptance and mindfulness interventions for children adolescents and families*, 139-161. https://www.researchgate.net/profile/Philippe-Goldin/publication/238609911_Mindfulness-Based_Stress_Reduction_for_School-Age_Children/links/55a9502108aea3d0868039ce/Mindfulness-Based-Stress-Reduction-for-School-Age-Children.pdf

Santorelli, S. (2014). *Mindfulness-based stress reduction (MBSR): Standards of practice*. Center for Mindfulness in Medicine, Health Care et Society, University of Massachusetts Medical School. https://mindfulness.au.dk/fileadmin/mindfulness.au.dk/Artikler/Santorelli_mbsr_standards_of_practice_2014.pdf

Schonert-Reichl, K. A., et Lawlor, M. S. (2010). The effects of a mindfulness-based education program on pre- and early adolescents' well-being and social and emotional competence. *Mindfulness, 1*(3), 137–151. https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. et Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52–66. https://doi.org/10.1037/a0038454

Semple R. J., Lee, J., Rosa, D. et Miller, L. F. (2010). A randomized trial of mindfulness-based cognitive therapy for children: Promoting mindful attention to enhance social-emotional resiliency in children. *Journal of Child and Family Studies, 19*(2), 218–229. https://doi.org/10.1007/s10826-009-9301-y

Semple, R. J., & Lee, J. (2011). Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Anxious Children: A Manual for Treating Childhood Anxiety, *Child & Family Behavior Therapy, 34(*2), 167-172, https://doi.org/10.1080/07317107.2012.684658

Shonkoff, J. P. et Garner, A. S. (2012). The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress. *Pediatrics, 129*(1), e232–e246. https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663

Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F., et Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social–emotional development through a

simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology, 51*(1), 52–66. https://doi.org/10.1037/a0038454

Siegel, D. J. (2012). *The Developing Mind: How Relationships and the Brain Interact to Shape Who We Are.* (2nd ed.). New York: Guilford Press. https://psycnet.apa.org/record/2012-12726-000

Simard, M., Lavoie, A. et Audet, N. (2018). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2017. Portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.* Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2017-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf

Simard, M., Tremblay. M.-E., Lavoie, A. et Audet, A. (2013). *Enquête québécoise sur le développement des enfants à la maternelle 2012: portrait statistique pour le Québec et ses régions administratives.* Gouvernement du Québec. https://statistique.quebec.ca/fr/fichier/enquete-quebecoise-sur-le-developpement-des-enfants-a-la-maternelle-2012-portrait-statistique-pour-le-quebec-et-ses-regions-administratives.pdf

St-Cyr, J. (2022). *L'impact des programmes de pleine conscience sur l'anxiété des élèves du primaire en classe régulière* [Essai de maîtrise, Université du Québec à Trois-Rivières]. Dépôt institutionnel de l'UQTR. https://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/10408/1/eprint10408.pdf

Tang, Y.-Y., Hölzel, B. K. et Posner, M. I. (2015). The neuroscience of mindfulness meditation. *Nature Reviews Neuroscience, 16*(4), 213–225. https://doi.org/10.1038/nrn3916

The Goldie Hawn Foundation. (s. d.). *About MindUP,* Learn About MindUP | MindUP.org

The Goldie Hawn Foundation. (s. d.). *About Us,* https://www.mindup.org/about-us

Vitaro, F. et Cantin, S. (2020). L'approche de la psychopathologie développementale en psychoéducation. Dans C. Maïano, S. Coutu, A. Aimé et V. Lafantaisie (dir.). *L'ABC de la psychoéducation* (p.255-275). Presses de l'Université du Québec.

Weger, H., Castle, G. et Emmett, M. (2014). The effects of listening in interpersonal communication: A review. *International Journal of Listening, 28*(1), 1-22. https://doi.org/10.1080/10904018.2013.850098

Wood, A. M., Froh, J. J. et Geraghty, A. W. A. (2010). Gratitude and well-being: A review and theoretical integration. *Clinical Psychology Review, 30*(7), 890–905.

Yoshikawa, H., Aber, J. L. et Beardslee, W. R. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist, 67*(4), 272–284. https://doi.org/10.1037/a0028015

Zelazo, P. D. et Lyons, K. E. (2012). The potential benefits of mindfulness training in early childhood: A developmental social cognitive neuroscience perspective. *Child Development Perspectives, 6*(2), 154-160. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00241.x

Zinsser, K. M., Denham, S. A., Curby, T. W. et Shewark, E. A. (2015). Practice What You Preach: Teachers' Perceptions of Emotional Competence and Emotionally Supportive Classroom Practices. *Early Education and Development, 26*(7), 899-919. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1009320

Zoogman, S., Goldberg, S. B., Hoyt, W. T., et Miller, L. (2015). Mindfulness interventions with youth: A meta-analysis. *Mindfulness*, 6(2), 290–302. https://doi.org/10.1007/s12671-013-0260-4