

## Table des matières

Sommaire .....	iii
Liste des tableaux.....	viii
Liste des figures .....	ix
Remerciements.....	x
Introduction.....	1
Contexte théorique .....	10
Enseignements au primaire .....	11
Le statut d'enseignant au primaire.....	13
La pleine conscience .....	24
Historique.....	24
Définition .....	26
La réduction du stress par la pleine conscience (MBSR).....	27
Mécanismes d'action .....	31
Autorégulation de l'attention .....	31
Orientation vers l'expérience.....	32
Validation empirique .....	33
L'utilisation de la pleine conscience auprès des enseignants .....	36
Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).....	37
Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education .....	43
Cultivating Emotional Balance (CEB) .....	44
Mindfulness-Based Education Wellness (MBWE) .....	45

Inner Résilience Programme (IRP).....	46
Méthode.....	52
Participants.....	53
Critères d'inclusion.....	53
Critères d'exclusion.....	54
Instruments d'évaluation.....	54
Questionnaire sociodémographique.....	54
Five Facets Mindfulness Questionnaire.....	55
L'inventaire de dépression de Beck.....	56
Questionnaire sur l'acceptation et l'action.....	56
Échelle de compassion envers soi.....	57
Questionnaire de fusion cognitive.....	58
L'échelle de bien-être de Ryff.....	58
Échelle de Maslach.....	59
Échelle d'auto-efficacité généralisée.....	59
Déroulement.....	60
Devis et procédure.....	60
Intervention.....	61
Animation.....	63
Mode d'analyse de données.....	63
Résultats.....	64
Caractéristiques sociodémographiques des participantes.....	65

Assiduité .....	66
Effets de l'atelier l'Arbre en Cœur sur les facteurs de protection psychologique .....	66
Effets de l'atelier l'Arbre en Cœur sur les facteurs de risque psychologiques.....	68
Discussion .....	70
Conclusion .....	78
Références.....	80
Appendice A. Lettre d'information aux participants .....	97
Appendice B. Formulaire de consentement .....	101
Appendice C. Formulaire d'identification des participants .....	103
Appendice D. Questionnaire sociodémographique.....	105
Appendice E. Five Facets Mindfulness Questionnaire version française (FFMQ-fr) (Heeren, Peschard, Douilliez, Nef, Blairy & Philippot, 2009) .....	107
Appendice F. Lettre d'acceptation du comité d'éthique .....	111

## Liste des tableaux

### Tableau

1 Composantes du programme Care.....	38
2 Programme hebdomadaire de l'atelier de l'Arbre en Cœur.....	62
3 Statistiques descriptives.....	66
4 Facteurs de protection psychologique prétraitement et post-traitement .....	68
5 Facteurs de risque psychologiques prétraitement et post-traitement .....	69

## Liste des figures

### Figure

1	Modèle de l'épuisement professionnel selon Maslach (1982).....	22
2	Modèle de classe prosociale (Jenning et Greenberg, 2009).....	39
3	Cycle de vulnérabilisation de l'enseignant en classe .....	40
4	Apport de la pleine conscience dans la gestion de classe.....	49

## **Remerciements**

Je tiens d'abord à remercier chaleureusement ma directrice de thèse, Lucie Godbout Ph.D. pour sa confiance tout au long de ce processus qu'est la rédaction d'un essai. Vos commentaires et suggestions à travers les nombreuses versions de ce texte ont grandement contribué à clarifier la formulation de mes idées. Vous m'avez insufflé le goût de faire une recherche clinique intégrative et créative.

Merci également à Maxim Bourgeault, qui fut un fidèle compagnon lors de mon initiation à la pratique de la méditation de pleine conscience selon les enseignements de Thich Nhat Hanh ou les pratiques de John Kabat-Zinn. Je tiens à souligner l'intérêt que portent mes superviseurs cliniques Hélène Imbeault, Ph.D. et Francis Langlois, Ph.D. à ce projet. Également, je souligne la précieuse révision de Laurence Mailhiot.

À mes parents, Marie-Josée Chicoine et René Girard, merci pour vos encouragements. Sans cet appui, je n'aurais probablement pas été en mesure de conclure ce projet tout en étant interne à temps plein. Je vous suis éternellement reconnaissant.

ClicCours.com

**Introduction**

Depuis la ratification de la Convention des droits de l'enfant en 1959 (voir dans van Bueren, 1998), les pays membres de l'Assemblée générale des Nations Unies se sont engagés à offrir aux enfants du monde l'accès à un environnement propice à leur plein développement. Cet engagement ambitieux se matérialise, entre autres, par la mise en place d'écoles primaires gratuites à l'intérieur desquelles des adultes, eux-mêmes éduqués, accompagnent les enfants. Ces professionnels ont un rôle formel important, l'instruction, ainsi qu'un rôle informel plus large, l'éducation. En somme, l'enseignant au primaire porte le triple mandat d'offrir à l'enfant une instruction commune, une éducation adaptée, et ce, dans un environnement propice à son plein développement, afin de l'amener à être un citoyen autonome (Dar, 2015).

Depuis la moitié du XX<sup>e</sup> siècle, on observe une forte croissance mondiale du nombre d'enseignants au primaire jusqu'à en dénombrer approximativement 29 millions, selon une projection de l'UNESCO (Bruneforth, Gagnon, & Wallet, 2009; Ingersoll & Merrill, 2012). Pour l'Europe de l'Ouest et l'Amérique du Nord, c'est près de quatre millions d'enseignants en exercice. Ils représentent ainsi la plus grande charge financière du système éducatif préuniversitaire (Ingersoll & Merrill, 2012). Aux États-Unis d'Amérique, les enseignants préuniversitaires constituaient une population professionnelle relativement homogène de par leur sexe (76 % de femmes), leur jeunesse (44 % ont moins de 40 ans) tout en étant significativement plus scolarisée que la



population générale (entre 43 et 56 % possèdent une maîtrise ou une formation supérieure) (Snyder, Dillow, National Center for Education, & American Institutes, 2015).

Malgré le fait que : (a) les enseignants sont reconnus par la population générale et par eux-mêmes comme étant particulièrement vulnérables à de la détresse psychologique (Kovess-Masféty, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Nerrière, & Chan Chee, 2006; Pithers & Soden, 1998); (b) le statut socioprofessionnel est une importante variable contributive à la santé mentale d'une personne (Perry, 1996; Rogler, 1996); peut d'études se sont intéressés à la pratique de l'enseignement comme facteur de risque à la détresse psychologique (Colligan, Smith, & Hurrell, 1977; Eaton, Anthony, Mandel, & Garrison, 1990; Finlay-Jones, 1986; Grosch & Murphy, 1998; Kovess-Masféty et al., 2006). Nonobstant certains résultats contradictoires, la majorité de ces études recensent une importante fatigue mentale (c.-à-d., une détresse psychologique et un épuisement professionnel) chez cette population, sans être toutefois d'une intensité psychiatrique.

Il y a quarante ans, les travaux de Kyriacou et Sutcliffe (1977) avaient déjà à ce moment permis de lever en partie le voile sur la prévalence du stress chez les enseignants et de son rôle central dans cette fatigue mentale. Ce stress occupationnel, lié à l'enseignement, est défini par ces mêmes auteurs comme un ensemble d'affects négatifs, résultant directement des responsabilités liées à cette profession. Vingt-cinq ans plus tard, Kyriacou (2001) rapporte qu'entre 25 et 30 % des enseignants soulignent vivre ce type de stress avec une intensité allant de très sévère à extrême. En fait, jusqu'à tout récemment,

le métier d'enseignant était encore considéré comme l'un des métiers les plus associés à des problèmes de santé, dont l'épuisement professionnel (Johnson et al., 2005; Stoeber & Rennert, 2008).

Depuis les premières recherches corrélationnelles portant sur l'épuisement professionnel des enseignants (Cunningham, 1983; Kyriacou & Sutcliffe, 1977), de nombreux modèles théoriques se sont articulés autour de ce concept (Borg & Riding, 1991; Friedman, 2000; Golembiewski, Munzenrider, & Stevenson, 1986; Leiter & Maslach, 1988). L'un de ces modèles présente des qualités particulièrement intéressantes dans le cadre de cet essai, tant au niveau théorique que méthodologique. S'appuyant sur les trois dimensions du *Maslach Burnout Inventory* (Iwanicki & Schwab, 1981; Maslach et al., 1981), l'équipe de Byrne (Byrne, 1992a, 1992b, 1993) a été en mesure de construire un modèle explicatif du développement de l'épuisement professionnel basé sur des données provenant d'enseignants du primaire canadiens. Celui-ci met en évidence la relation positive qu'aurait le stress occupationnel sur l'épuisement émotionnel, lequel à son tour favoriserait l'épuisement professionnel. En somme, l'épuisement émotionnel des enseignants serait la voie royale vers leur épuisement professionnel. Cette fatigue pathologique serait principalement engendrée par des stressseurs propres au travail de l'enseignant : les charges administratives, les relations négatives avec les parents et l'indiscipline en classe (Genoud, Brodard, & Reicherts, 2009). Si la réduction de ces stressseurs est souhaitable, cela n'est pas toujours possible. Plutôt que de modifier l'environnement, Genoud et ses collaborateurs (2009) considèrent les avenues

d'intervention améliorant la gestion du stress, ainsi que la gestion émotionnelle des enseignants comme étant les plus prometteuses dans la prévention de l'épuisement professionnelle chez ceux-ci. Parmi ces types d'interventions, les approches basées sur la pleine conscience attirent de plus en plus l'attention scientifique dans la réduction du stress chez les enseignants (Sanders, 2015).

La pleine conscience (PC) est un concept reconnu qui prend ses racines dans la tradition spirituelle bouddhiste. Popularisée par Kabat-Zinn (1990) grâce à son programme de réduction du stress par la PC (*Mindfulness-Based Stress Reduction*, MBSR), la PC continue d'inspirer la création de nombreux autres programmes d'intervention psychologique encore aujourd'hui (Ancona, 2014; Hart, 2013). Forte de son lien avec la psychologie clinique, la pédagogie a su intégrer des adaptations de la MBSR dans les écoles primaires et secondaires telles que la *Mindfulness-Based Wellness Education* (Poulin, 2009; Poulin, Mackenzie, Soloway, & Karayolas, 2008); la *Cultivating Awareness and Resilience in Education* (Jennings, Frank, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2013; Jennings, Snowberg, Coccia, & Greenberg, 2011) et les *Stress Management and Relaxation Techniques* (Meiklejohn et al., 2012).

Le but fondamental de ces programmes basés sur la PC est d'enseigner aux élèves et aux enseignants à devenir davantage conscients de leurs expériences sensorielles, cognitives et émotionnelles, moment après moment, ainsi que de développer une façon différente d'être en relation avec leurs expériences, sans jugements. Par la pratique de la

méditation de PC, les participants vont accroître la conscience de leurs processus mentaux et de leur tendance automatique à s'identifier aux expériences. La pratique permet de développer une attitude différente, d'être attentif à l'expérience sans chercher à la transformer ni à la contrôler. Et cela, tout en faisant preuve de curiosité, d'ouverture et de bienveillance envers tout ce qui émerge dans le champ de la conscience, à chaque instant. La PC peut être intégrée dans les classes de trois façons : indirecte (l'enseignant développe une pratique de la PC personnelle, afin d'incarner les attitudes et comportements propres à cette approche tout au long de la journée d'école); directe (adaptée aux élèves); ou mixte (l'enseignant est formé à enseigner la PC à ses élèves) (Meiklejohn et al., 2012). Dans le cadre de cet essai, nous nous intéresserons à l'impact d'une variante de l'approche mixte (adaptée aux élèves et l'enseignant y participe en tant que témoin), une méthode soupçonnée plus efficace que l'approche indirecte et directe (Kabat-Zinn, 2011).

Plusieurs revues de la documentation et méta-analyses ont su mettre en lumière l'efficacité des programmes basés sur la PC chez une population clinique aux prises avec un large éventail de troubles, dont ceux reliés au stress (Chiesa & Serretti, 2011; Fjorback, Arendt, Ornbol, Fink, & Walach, 2011; Grossman, Niemann, Schmidt, & Walach, 2004; Piet & Hougaard, 2011; Piet, Hougaard, Hecksher, & Rosenberg, 2010; Piet, Würtzen, & Zachariae, 2012). Toutefois, l'utilisation de ces programmes ne se limite pas à une population clinique. En effet, ces programmes sont également reconnus pour leurs qualités de prévention et de promotion de la santé chez une population non clinique : réduction du stress, amélioration du bien-être et renforcement du système immunitaire (Chiesa &

Serretti, 2009; Greeson, 2009; Khoury et al., 2013; Pace et al., 2009); promotion du développement personnel tel que l'auto-compassion, l'empathie et la prise de perspective vis-à-vis un problème (Birnie, Speca, & Carlson, 2010; Holowka, 2009); amélioration des capacités attentionnelles (Chiesa, Calati, & Serretti, 2011; Jha, Krompinger, & Baime, 2007), ainsi qu'une augmentation temporelle de la fenêtre attentionnelle du moment présent (Sauer et al., 2012). Ces résultats corroborent une première méta-analyse soulignant l'impact modéré de la méditation sur huit régions du cerveau, responsables, entre autres, de l'attention, de la gestion émotionnelle et de la mémoire (Fox et al., 2014). Plus spécifiquement, une seconde méta-analyse s'est intéressée à l'impact de ces types de programmes auprès des enseignants. Celle-ci aurait permise de soulever une forte augmentation de l'humeur positive et de l'auto-compassion; une diminution modérée de la perception d'affect dépressif et du stress; enfin, une diminution significative du stress perçu (Sanders, 2015).

Somme toute, la documentation portant sur l'utilisation de programmes basés sur la PC auprès d'une population adulte clinique est relativement importante lorsque comparée à celle portant sur l'utilisation préventive auprès d'une population non clinique de ces programmes. Cet écart s'agrandit d'autant plus lorsque la variable de l'occupation professionnelle est considérée, par exemple celle d'enseignant. Pourtant, ces professionnels, particulièrement au primaire, profitent des effets bénéfiques de ce type d'intervention en regard des enjeux de stress et, ultimement, d'épuisement leur étant associés (Sanders, 2015). Toutefois, la mise en place de ce type de programme,

spécifiquement pour les enseignants, peut être considérée chronophage ou trop dispendieuse par les établissements d'enseignement. Une solution davantage accessible serait d'impliquer l'enseignant dans l'application d'un programme, cette fois élaboré pour ses élèves. Malgré une retombée potentiellement double, aucune étude ne s'est intéressée à l'impact de ces programmes chez les enseignants en tant que simple témoins de l'enseignement de la PC et plus particulièrement par rapport à des facteurs de risque tel l'épuisement professionnel (Singh et al., 2014; Singh, Lancioni, Winton, Karazsia, & Singh, 2013).

Une question émerge d'elle-même : dans quelle mesure le fait d'être simple témoin de l'application d'un programme basé sur la PC auprès de ses élèves peut-il faire varier les facteurs prédisposant à l'épuisement professionnel (sentiment d'auto-efficacité; épuisement émotionnel; dépersonnalisation) de l'enseignant au primaire?

L'objectif de cet essai est double : d'abord, documenter le sujet, soit l'épuisement professionnel chez les enseignants et l'application d'une approche préventive de type MBSR, puis, présenter une étude pilote portant sur les effets d'être témoin de l'application d'un tel type de programme chez des enseignants au primaire. Plus spécifiquement, dans un premier temps, un portrait démographique de la population enseignante au primaire et des facteurs liés au stress occupationnel sera présenté, ainsi que les conséquences cliniques potentielles leur étant associées. Dans un deuxième temps, une présentation générale des programmes basés sur la PC, de leurs adaptations spécifiques à cette

population et de leur efficacité sera faite. Par la suite, une étude pilote s'intéressera aux variables prédisposant l'épuisement professionnel chez les enseignants au primaire témoins d'une application d'un programme basé sur la PC.

Au cours de cette étude, nous nous attendons à ce que la participation des enseignants, en tant qu'observateurs à un programme basé sur la PC entraîne une diminution significative des deux composantes de l'épuisement professionnel, soit : l'épuisement émotionnel et la dépersonnalisation, ainsi que l'augmentation du sentiment d'auto-efficacité.

## **Contexte théorique**



Afin de bien situer le problème de l'épuisement professionnel chez les enseignants au primaire, une mise en contexte historique et politique est présentée. Enfin, les répercussions sociopsychologiques vont clore cette première section du contexte théorique.

### **Enseignements au primaire**

Malgré le contexte discordant associé aux conflits armés, l'histoire nous rappelle que la Seconde Guerre mondiale aura encouragé l'une des plus grandes fédérations de pays occidentaux connues à ce jour, les organisations internationales. À ce moment, les pays volontaires ont décidé de se regrouper afin de coordonner différentes actions de soutien au développement humain. Encouragées par l'essor de la mondialisation et passant de 100 en 1950 au nombre de 350 en 1990, ces organisations internationales ont, encore à ce jour, comme mandat de définir les balises du droit international, pour les états membres, et ce, colligées sous la forme de traités (Boli & Thomas, 1999). C'est de cette façon qu'en 1959, l'Assemblée des Nations Unies adopte la Convention internationale des droits de l'enfant, déclinaison de la Déclaration des droits de l'homme. Une adaptation qui ne semblait pas nécessaire quelques décennies plus tôt (Unicef, 2009).

En effet, il suffit de revenir un demi-siècle avant la ratification de la Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) pour constater que les enfants étaient considérés

par les institutions comme de petits adultes; affirmant de la sorte, l'inexistence de besoins particuliers inhérents à l'enfance. Le pédagogue Rechtschaffen (2014) résume bien cette conception de l'éducation en affirmant [traduction libre] : « Pourvu que de la nourriture et un abri leur fussent fournis, on s'attendait à ce que les enfants se développent normalement » (p. 14). Cette affirmation excluant une grande part de responsabilité de l'environnement pour les troubles développés par certains enfants. Ainsi, toute la nuance à l'intérieur de la négligence ou de l'abus infantile, tel que défini par nos contemporains, est alors tolérée (Labie, 2006).

Toutefois, la documentation scientifique de la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle amorce un questionnement profond de la conception du développement de l'enfant comme d'une étape de la vie distincte de l'âge adulte (Stephens, 1995). Cette reformulation va, entre autres, s'articuler autour du lien entre la qualité de l'environnement et la qualité du développement de l'enfant jusqu'à l'âge adulte. Ces recherches seront alors financées sous le rationnel qu'un meilleur développement de l'enfant est lié à une meilleure santé physique et mentale (Connell, 1980; van Bueren, 1998). Conséquemment, l'enfant pourra être amené à remporter des succès académiques et professionnels. L'un des représentants majeurs de ce mouvement reste le psychiatre John Bowlby, mandaté par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) afin d'évaluer la santé mentale des jeunes post-guerre (Cadart, 2013). L'une des recommandations notoires du chercheur souligne l'importance d'une relation mutuellement satisfaisante entre l'enfant et la figure maternelle (Bowlby, 1951). Cette idée, révolutionnaire à l'époque, va s'inscrire dans un changement de

paradigme social et scientifique plus large suffisant pour justifier une adaptation de la CDE. C'est ainsi qu'en 1958, les institutions mondiales les plus influentes affirment le caractère distinctif de l'enfance, ainsi que les besoins lui étant associés afin d'atteindre un développement sain. L'une des pierres angulaires de ce remaniement portera sur le principe directeur du droit à la survie et au développement (van Bueren, 1998).

Ce principe stipule que les enfants auraient le droit fondamental d'avoir accès à un environnement propice à leur plein développement. Bien que cette formulation laisse place à de l'interprétation dans sa mise en place, la majorité des états membres, exception faite du Soudan du Sud et de la Somalie, se proposent de passer par les institutions éducationnelles afin d'assurer la mise en place des critères de la CDE. Ces dernières se doivent d'être gratuites et obligatoires, du moins aux niveaux élémentaires. L'enfant doit ainsi bénéficier d'une éducation qui contribue à sa culture générale et qui lui permet, dans des conditions d'égalité de chances, de développer ses facultés, son jugement personnel et son sens des responsabilités morales et sociales afin de devenir un membre utile à la société (Stephens, 1995). Ce droit d'être éduqué doit invariablement passer par des adultes eux-mêmes éduqués à l'intérieur de milieux adaptés, les écoles.

### **Le statut d'enseignant au primaire**

Provenant de la racine latine *educatio*, signifiant conduire, commander, guider, faire produire la terre ou développer un être vivant, le terme « éducation » fait référence à l'action de développer ou de former les facultés intellectuelles et morales d'un individu

(Bloch, Von Wartburg, & Meillet, 1932). Ainsi, l'éducation porterait en son sens profond l'objectif de former de façon globale un individu à travers différents niveaux; par exemple : religieux, social, culturel, technique, scientifique ou médical. Toutefois, l'éducation ne se limite pas à l'instruction, qui serait relative aux savoirs et au savoir-faire, mais également au développement de la capacité physique, intellectuelle et morale attendue, c'est-à-dire devant permettre d'affronter la vie personnelle, de la gérer en tant que citoyen responsable faisant partie de la société dans laquelle il évolue (Chervel, 1998).

Bien avant la ratification de la CDE (1959), la France fait figure de pionnière quant à la promotion du projet d'éducation primaire pour tous. Inscrites en plein processus de laïcisation de l'État préalablement entamé au Siècle des lumières, les lois Jules Ferry (1881-1882) sont une série de lois définissant les bases de l'éducation primaire telle que nous la connaissons : l'école primaire doit être gratuite (1881), l'instruction est obligatoire et l'enseignement public doit être laïc (1882). Ainsi, c'est bien d'une obligation d'instruction et non de scolarisation dont il est question. En effet, l'article 4 indique que l'instruction peut être donnée ou bien dans les établissements d'instruction, les écoles publiques ou dans les familles, l'école n'étant alors pas obligatoire. Toutefois, elles restent l'endroit de prédilection afin de rencontrer les deux missions de l'éducation selon les lois Jules Ferry : (1) La transmission des savoirs – instruire et enseigner; et (2) l'intégration des diverses valeurs d'une culture nationale – éduquer. Cette distinction ramène au fait qu'éduquer est plus général qu'enseigner. Enseigner est donc éduquer, mais éduquer n'est pas forcément enseigner. Malgré le fait que cette distinction soit souvent galvaudée,

généralement le rôle des parents est d'éduquer et le rôle des enseignants est d'instruire (Chervel, 1998).

De la racine latine *insignare* ou *insignire*, signifiant faire connaître par un signe, une indication, le verbe « enseigner » signifie transmettre à la génération future plus de connaissances, de savoirs, de savoir-faire et de valeurs à partir d'une culture commune (Bloch et al., 1932). Le terme « enseignement » a donc une visée plus précise, soit celle de la connaissance à l'aide de signes. Ces signes sont utilisés pour la transmission de connaissances bien souvent sous forme parlée ou écrite dans le cadre de l'instruction publique commune à une même culture. Ainsi, l'enseignant est avant tout responsable de l'instruction publique, une responsabilité qui se chevauche depuis des millénaires avec l'instruction civique et le savoir-être; une mutation de l'archétype du mentor, image particulièrement forte de la renaissance (Chervel, 1998). On peut alors situer les rôles de l'enseignant sur un continuum allant de la simple instruction classique à une éducation au sens large. La position de l'enseignant sur ce gradient dépendra de facteurs tels que l'époque, la culture éducationnelle, les mœurs et surtout, les caractéristiques personnelles de celui-ci (Goodlad, 1990; Vogt, 2002).

Malgré l'important impact des lois Jules Ferry en France, c'est seulement depuis la ratification de la CDE que des moyens plus soutenus, à l'échelle planétaire, sont mis en place afin de promouvoir l'instruction obligatoire. Conséquemment, la formation et l'embauche d'enseignants au primaire subiront une forte croissance mondiale à partir de

ce point (Bruneforth et al., 2009). Selon une projection de l'UNESCO, on pourrait dénombrer approximativement 29 millions de ces professionnels, dès 2015 (Bruneforth et al., 2009; Ingersoll & Merrill, 2012). Toutefois, ce nombre doit être considéré en tant qu'objectif, puisqu'en 2009, 112 pays sur 208 (54 %) se devaient d'augmenter le nombre d'enseignants en emploi, et ce, principalement en Afrique subsaharienne (55 % de la demande; Bruneforth et al., 2009). Ce manque à gagner touche également certains pays de l'Europe de l'Est (p. ex. Espagne, Suède) et de l'Amérique (p. ex. États-Unis) (Andreas, 2012). Afin de répondre à la demande croissante, ces pays se doivent d'augmenter une force de travail déjà constituée de près de quatre millions d'enseignants en exercice, représentant ainsi la plus grande charge financière du système éducatif préuniversitaire (Ingersoll & Merrill, 2012).

Le portrait démographique de ces professionnels étant sensible à la culture d'appartenance, il devient donc difficile de baliser une population aussi hétérogène (Alexander, 2001; Darling-Hammond & Lieberman, 2012). Nous nous baseront sur les données du gouvernement états-unien considérant qu'il reste le plus important employeur, tous pays de l'Europe de l'Est et de l'Amérique confondus, et qu'il partage de nombreuses caractéristiques avec le Canada. Les enseignants préuniversitaires du Canada constituaient une population professionnelle relativement homogène de par leur sexe (76 % de femmes), leur jeunesse (44 % ont moins de 40 ans) tout en étant significativement plus scolarisée que la population générale (entre 43 et 56 % possèdent une maîtrise ou une formation supérieure) (Snyder et al., 2015). Les conditions minimales afin d'avoir le droit

d'enseigner sont variables et définies par l'autorité compétente en place, selon l'État (États-Unis) ou la province (Canada) en question. De façon générale, posséder un baccalauréat en éducation accompagné d'au moins 30 heures de formation dans un domaine particulier (p. ex. science, arts) est un prérequis afin de remplir les conditions minimales, alors que certains États exigeront une maîtrise. Cependant, certaines exceptions s'appliquent, selon les variations contractuelles (p. ex. remplacement), l'établissement (p. ex. privé\public) ou la région (p. ex. New Jersey) (Andreas, 2012; Parkay, Stanford, & Gougeon, 2010). Afin de répondre à la pénurie d'enseignants, 48 États offrent un accès alternatif à la profession. Il s'agit de permettre aux détenteurs d'un baccalauréat dans un domaine non connexe à l'enseignement de pratiquer le métier moyennant la passation accélérée (neuf mois ou 200 heures) d'un certificat pédagogique (Feistritzer & Harr, 2010). Toutefois, ce principe d'avoir la possibilité d'être en charge d'une classe après 200 heures de formation théorique est questionné par plusieurs auteurs à savoir s'il s'agit d'une préparation théorique, pratique et émotionnelle suffisante (Foote, Brantlinger, Haydar, Smith, & Gonzalez, 2011; Mitchell & Romero, 2010). En effet, les membres de ce corps de métiers, aux États-Unis, sont socialement reconnus par la population générale et par eux-mêmes comme étant particulièrement vulnérables à des problèmes de détresse psychologique et même de santé mentale (Kovess-Masféty et al., 2006; Pithers & Soden, 1998).

Malgré le fait qu'il s'agit d'une profession particulièrement difficile à pratiquer, considérant les ressources psychologiques exigées, l'enseignement au primaire est

souvent banalisé (Roeser et al., 2012; Shulman et al., 2004). En effet, un nombre grandissant d'enseignants rapportent vivre du stress occupationnel, et ce, à un point jamais égalé depuis 25 ans aux États-Unis (MetLife, 2013; Smithers & Robinson, 2003). Entre 25 et 30 % de ces enseignants soulignent vivre ce type de stress avec une intensité allant de très sévère à extrême (Kyriacou, 2001). Jusqu'à tout récemment, le métier d'enseignant était encore considéré comme l'un des métiers les plus associés à des problèmes de santé, dont l'épuisement professionnel (Johnson et al., 2005; Stoeber & Rennert, 2008). Aux États-Unis, approximativement 51 % des enseignants rapportent vivre un stress excessif plusieurs jours par semaine, comparativement à 33 % en 1985 (MetLife, 2013). Parallèlement, ce même rapport indépendant soulignait une chute dramatique de la satisfaction au travail, passant de 62 % en 2008 à 39 % en 2012, intimement liée à l'épuisement professionnel et à la réorientation (Zaniboni, Truxillo, & Fraccaroli, 2013). Pourtant, peu d'études se sont penchées sur la prévalence de détresse psychologique en lien avec la situation occupationnelle enseignante (Colligan et al., 1977; Eaton et al., 1990; Finlay-Jones, 1986; Grosch & Murphy, 1998; Kovess-Masféty et al., 2006), et ce, malgré le fait que le statut socioprofessionnel soit une importante variable contributive à la santé mentale d'une personne (Perry, 1996; Rogler, 1996) Ces derniers auteurs rappelant le lien étroit entre stress et épuisement professionnel.

Cette situation est d'autant plus surprenante si l'on considère le nombre grandissant de recherches portant sur l'effet délétère de l'épuisement professionnel des enseignants sur leur santé et leur bien-être psychologique à long terme (Bellingrath, Weigl, &



Kudielka, 2009; Guglielmi & Tatrow, 1998; Steinhardt, Smith Jaggars, Faulk, & Gloria, 2011). Ces impacts ont également des répercussions plus larges que seulement la santé de l'enseignant. Par exemple, les proches de l'enseignant épuisé (Elfering, Grebner, & Boillat, 2015), ses élèves ou bien la direction qui subissent la baisse d'efficacité de l'employé (Metcalf & Wrocklage-Gonda, 2015). D'autres auteurs vont plus loin en soulignant les impacts négatifs de l'épuisement professionnel en terme financier pour l'ensemble de la société (Dewa, Loong, Bonato, Thanh, & Jacobs, 2014). Certains chercheurs européens nuancent ces chiffres, prétextant que le niveau éducationnel plus élevé de cette population aurait un effet protecteur suffisant pour annuler toute différence interprofessionnelle par rapport à une supposée vulnérabilité au stress (van Droogenbroeck & Spruyt, 2015). Toutefois, la différence culturelle nuit à une transposition de ces résultats en Amérique du Nord, dont au Canada, où l'on est particulièrement préoccupé par les conséquences de ce stress. En effet, approximativement 40 % des enseignants états-uniens quittent leur profession à l'intérieur des cinq premières années de travail. Bien que ces départs ne puissent être entièrement attribuables au stress, il en demeure l'un des motivateurs le plus pointé du doigt (Farber, 1991; Ingersoll, 2002). Ces résultats semblent importants considérant le manque à gagner de professionnels qualifiés (Bruneforth et al., 2009). Plusieurs chercheurs nous rappellent qu'il ne s'agit pas seulement d'un manque d'enseignants formés ou de postes disponibles, mais encore une fois d'un problème associé à un niveau de stress élevé (Ingersoll & Smith, 2004; Karsenti, Collin, & Dumouchel, 2013).

Nonobstant certains résultats contradictoires, la majorité des études auprès des enseignants associent les conséquences de ce stress chronique à une fatigue mentale intense (c.-à-d., une détresse psychologique), sans être toutefois d'une intensité psychiatrique (Bellingrath et al., 2009; Guglielmi & Tatrow, 1998; Steinhardt et al., 2011). Les travaux de Kyriacou et Sutcliffe (1977) ont permis de lever en partie le voile sur la prévalence élevée du stress chez les enseignants et de son rôle central dans cette fatigue mentale. Ce stress occupationnel, lié à l'enseignement, est compris par ces mêmes auteurs en tant qu'un ensemble d'affects négatifs, résultant directement des responsabilités liées à cette profession : l'épuisement professionnel.

Traduction du terme *burnout*, utilisé pour la première fois par Freudenberger (1974), l'épuisement professionnel ne possède toujours pas de définition largement partagée (Farber, 1991; Schirom, 1993). Cependant, il est accepté de décrire cet état comme étant le résultat d'un stress mental et émotionnel chronique en lien avec un emploi exigeant de prendre soin d'autres personnes que soit (Jackson & Maslach, 1982). Depuis les premières recherches corrélationnelles portant sur l'épuisement professionnel des enseignants (Cunningham, 1983; Kyriacou & Sutcliffe, 1977), de nombreux modèles théoriques se sont articulés autour de ce concept (Borg & Riding, 1991; Friedman, 2000; Golembiewski et al., 1986; Leiter & Maslach, 1988). Chacun d'eux offre un éclairage unique sur la question de l'épuisement professionnel. Pourtant, tous ces chercheurs se sont inspirés de près ou de loin du modèle à trois composantes de l'équipe de Maslach et Jackson (1982) : la réduction du sentiment d'auto-efficacité, la dépersonnalisation et l'épuisement

émotionnel. Le sentiment d'auto-efficacité fait référence à la conviction qu'a un individu d'être capable d'organiser et de réaliser les actions nécessaires à l'accomplissement d'une tâche. Alors que la dépersonnalisation est décrite comme le sentiment dans lequel l'individu perçoit les événements comme s'il n'habitait plus son corps. Enfin l'épuisement émotionnel, réfère au sentiment d'être vidé de ses ressources émotionnelles (Iwanicki & Schwab, 1981; Maslach et al., 1981)

Une équipe s'étant inspirée de ce modèle, dirigée par Barbara M. Byrne professeure émérite à l'Université d'Ottawa (voir Figure 1), a regroupé des chercheurs mandatés de construire un modèle explicatif, basé étroitement sur le modèle à trois facteurs, spécifique aux enseignants du primaire canadiens (Byrne, 1992a, 1992b, 1993). Le modèle hypothétique découlant de ces travaux met en évidence la relation positive qu'aurait le stress occupationnel sur l'épuisement émotionnel lequel à son tour favoriserait l'épuisement professionnel. En somme, l'épuisement émotionnel des enseignants serait la pierre angulaire du modèle à trois facteurs, ainsi que la voie royale vers leur épuisement professionnel.

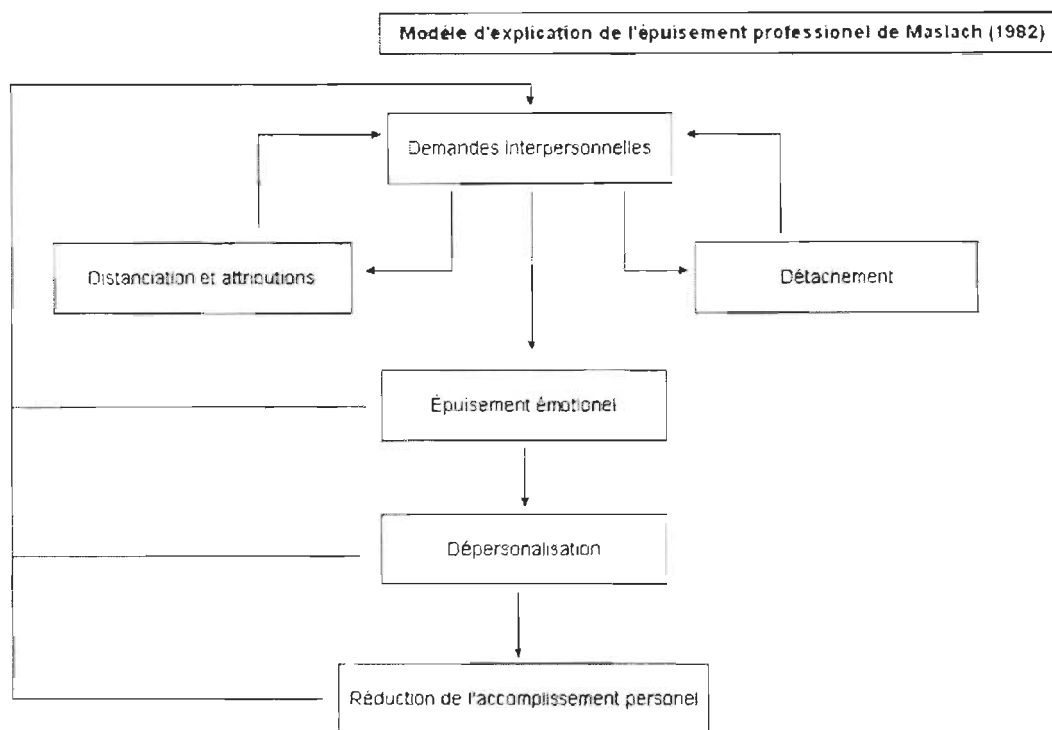


Figure 1. Modèle de l'épuisement professionnel selon Maslach (1982).

Cette fatigue émotionnelle serait principalement engendrée par les différents stressseurs spécifiques au travail de l'enseignant : les charges administratives, les relations négatives avec les parents, le stress et l'indiscipline en classe (Genoud et al., 2009). Garant de la satisfaction de la direction, des parents et des élèves, l'enseignant doit composer avec de nombreux rôles dépassant celui d'instructeur, pour lequel il a été minimalement formé. En effet, ce professionnel doit composer avec de nombreux stressseurs occupationnels et environnementaux sur lesquelles il a peu d'impact; des facteurs externes tels que le type de dynamique de classe (Hastings & Bham, 2003), le type de culture d'établissement (Friedman, 1991) et la présence de tâches illégitimes (Semmer et

al., 2015). Si la réduction des stressés à la source est souhaitable (p. ex., diminution du nombre d'élèves par classe ou des tâches administratives, etc.), cela n'est pas toujours possible. Plutôt que de modifier l'environnement, Genoud et ses collaborateurs (2009), considèrent les avenues d'intervention améliorant la gestion du stress, ainsi que la gestion émotionnelle des enseignants comme étant les plus prometteuses dans la prévention de l'épuisement professionnelle chez ceux-ci (Chan, 2006); réduisant ainsi le risque d'une cascade vers l'épuisement professionnel, impliquant une détérioration des relations avec les élèves et les collègues (Jennings & Greenberg, 2009). Parmi ce type d'interventions, les approches basées sur la PC attirent de plus en plus l'attention scientifique depuis les cinq dernières années dans la réduction du stress chez les enseignants, comme étant plus efficace que les stratégies spontanément utilisées (Griffith, Steptoe, & Cropley, 1999; Roeser et al., 2012; Sanders, 2015).

En effet, les pratiques basées sur la PC pourraient contribuer à contrecarrer les facteurs cognitifs et psychologiques liés au maintien chronique de ce stress par l'ajustement d'une gestion émotionnelle moins réactive. Celles-ci cherchent le développement d'une attitude d'acceptation et de non-jugement de l'expérience, en plus d'encourager la modification de la relation entretenue avec le contenu cognitif négatif (Dionne, Blais, Boisvert, Beaudry, & Cousineau, 2010). Il a déjà été proposé d'explorer la pratique de la PC dans la prévention de l'épuisement professionnel chez les enseignants (Abenavoli, Jennings, Greenberg, Harris, & Katz, 2013). Les auteurs de l'étude suggèrent que les impacts positifs de la PC sur l'expérience émotionnelle (Brown & Ryan, 2003;

Kemeny et al., 2012; Prazak et al., 2012), le sommeil (Allen & Kiburz, 2012; Dobkin & Laliberté, 2014) ainsi que les symptômes physiques (Brown & Ryan, 2003; Garland, Gaylord, & Fredrickson, 2011) seraient des médiateurs notoires dans l'association négative entre la participation à un programme basé sur le PC et l'épuisement professionnel. Toutefois, aucune étude n'a proposé de mesurer l'impact de la participation, en tant que simple observateur, d'un enseignant à un programme de ce type.

### **La pleine conscience**

La prochaine section présente la pleine conscience, d'abord via son histoire, sa définition actuelle et par son application la plus reconnue, la MBSR. Par la suite, ses mécanismes d'actions seront mis en lumière, ainsi que sa validation scientifique auprès d'une population générale. Enfin, un tour d'horizon des programmes basés sur la pleine conscience adaptés aux enseignants sera présenté.

### **Historique**

Forte d'une histoire de plus de 5000 ans, la méditation en PC prend ses racines dans la tradition bouddhiste. Expression dérivée du terme pali *samma-sati*, cette conscience vigilante de ses propres pensées, actions et motivations est au cœur des enseignements de *Siddhartha Gautama*, connu comme le vingt-septième Bouddha, celui de notre ère (Crangle, 1994). Celui-ci présenta son enseignement comme la redécouverte des écrits du passé sous une forme simplifiée (le *Dharma*) : l'homme s'identifie à ses pensées et à ses émotions, ce qui l'empêche de vivre dans le présent et la clarté (Kang &

Whittingham, 2010). Afin d'apporter un baume sur la souffrance occasionnée par cette condition humaine, Bouddha créa la méditation *Vipassanā*, l'essence de toutes les méditations de PC. Elle consiste à rester attentif au mouvement de la respiration et à observer sa propre activité mentale, ce processus de pensées et d'émotions qui ne s'arrête jamais. Cette technique amènerait détachement, sérénité et bien-être intérieur, selon ses tenants (Crangle, 1994).

Au cours des 25 dernières années, l'étude scientifique de cette pratique s'est particulièrement développée en Occident (Grossman & van Dam, 2011). Elle s'est d'ailleurs intégrée à diverses formes de psychothérapies et d'interventions psychologiques (Shapiro & Carlson, 2009). En effet, elle constitue une composante importante des approches dites de la troisième vague de thérapie comportementale et cognitive, telles que la thérapie comportementale dialectique (*Dialectic Behaviour Therapy* (DBT; Linehan, 1993) et la thérapie d'acceptation et d'engagement (*Acceptance and Commitment Therapy* (ACT; Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999). La pratique de la PC a aussi été jumelée à la thérapie cognitive dans un programme visant la prévention de rechutes chez les clients ayant souffert d'épisodes de dépression majeure (*Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (MBCT; Segal, Williams, & Teasdale, 2002). Toutefois, le programme fondateur reste un programme de gestion de la douleur et de réduction du stress (MBSR) développé par Kabat-Zinn (1983), père de la recodification du concept de PC (Kang & Whittingham, 2010). Considérant les racines spirituelles du concept de PC, ainsi que de son intégration

dans différentes approches thérapeutiques, il devient nécessaire de bien situer ce concept dans sa fonction thérapeutique.

### **Définition**

La pratique de la PC est une activité visant à accroître la conscience personnelle, et ce, afin de réagir plus adéquatement aux processus mentaux contribuant à la détresse émotionnelle et aux comportements dysfonctionnels (Bishop et al., 2004). Malgré qu'il soit ardu d'offrir une définition succincte de la pratique de la PC, celle-ci peut être comprise en tant que processus dynamique d'identification des situations nouvelles (Langer & Moldoveanu, 2000). Ainsi, en augmentant le niveau de conscience lors d'une action rendue routinière (p. ex., prendre conscience de l'agitation de la classe lors d'un cours donné plusieurs fois.), le 'pratiquant' (dit de celui qui pratique la PC) se détache de ses expériences passées (p. ex., je m'attends à ce que les élèves écoutent en silence comme à l'habitude.). Cette distanciation des processus automatisés a plusieurs fonctions. L'une d'elles est de forcer le pratiquant à se ramener à la conscience du moment présent et ainsi considérer les situations vécues, affranchies des expériences passées, comme étant nouvelles. Cette nouveauté invite le pratiquant à moduler ses réactions de façon plus adaptée (p. ex. questionner la classe sur les raisons de cette fébrilité. Il y aurait eu une bagarre à l'heure du dîner. L'enseignant désamorce la situation nouvelle et poursuit le cours).



L'un des corollaires à cette considération du contexte est la protection de l'enseignant contre la suridentification aux pensées. Celle-ci fait référence à la tendance à accorder une grande valeur aux pensées (p. ex. mes élèves ne m'écoutent pas. J'ai dû mal à maintenir la discipline en classe. Je vais leur montrer à quel point je peux être autoritaire en utilisant des punitions), plutôt que de les considérer simplement comme étant des pensées (p. ex. je note qu'ils n'écoutent pas et cela me fait sentir incompetent). Cette tendance à la réactivité cognitive aux sensations, aux pensées et aux émotions, accroîtrait le stress et la détresse émotionnelle. La pratique de la PC contribuerait à réduire la vulnérabilité à ces états d'esprit et, conséquemment, à un meilleur bien-être émotionnel (Linehan, 1993; Teasdale, 1999). En somme, nous retiendrons la définition de Kabat-Zinn (1996) traduite par Segal, Williams et Teasdale (2006, p. 63) : « La pleine conscience signifie être attentif d'une manière particulière : délibérément, dans le moment présent et sans jugement », étant la plus fréquemment citée. Cet intérêt thérapeutique à porter attention au présent se trouve au cœur du programme MBSR, le fer de lance de l'intégration de la PC dans la thérapie occidentale.

### **La réduction du stress par la pleine conscience (MBSR)**

Pour la première fois utilisée en 1979 comme un moyen d'intégrer la méditation de PC en médecine et en psychologie clinique, la MBSR est un programme de groupe conçu pour traiter les patients souffrant de douleur chronique. Depuis lors, le programme a également été utilisé afin de réduire la comorbidité associée aux maladies chroniques telles que le cancer et le syndrome d'immunodéficience acquise ainsi que des troubles

impliquant une composante émotionnelle ou comportementale (Bishop et al., 2004). La description suivante sera basée sur le manuel fondateur de la MBSR, *Full catastrophe living : Using the wisdom of your body and mind to face stress, pain, and illness* par John Kabat-Zinn (1990).

En plus de la pratique de la méditation de PC qui constitue la base de l'intervention, les participants apprennent la respiration diaphragmatique, les stratégies d'adaptation et l'affirmation de soi et reçoivent du matériel éducatif sur le stress. Ceux-ci sont également invités à naviguer entre trois pratiques différentes : la méditation assise, le balayage corporel et le yoga *Hatha*. La pratique de la MBSR s'appuie sur l'adoption de sept attitudes : (1) le non-jugement, une prise de position comme témoin impartial de sa propre expérience; (2) la patience, permettant à l'expérience de se dérouler dans son temps propre; (3) l'esprit du débutant, une volonté de voir toute chose comme la première fois; (4) la confiance, dans leur propre intuition, autorité et capacité d'être eux-mêmes; (5) l'absence d'attentes, n'ayant que la pratique de la méditation comme seul but; (6) acceptation, action de considérer les choses telles qu'elles le sont réellement dans le moment présent; et (7) ne pas censurer aucune pensée et leur permettre de venir et de partir.

Ces attitudes sont cultivées consciemment lors de chacune des séances du programme. Comme avec d'autres pratiques contemplatives, une attention particulière est portée à la posture, ainsi qu'à la respiration. Le participant se tient généralement droit, soit

sur une chaise ou les jambes croisées directement sur le sol, et tente d'attirer son attention sur un objet particulier, le plus souvent sur les sensations de son propre souffle ou sur la montée et la baisse de son abdomen ou de sa poitrine. Chaque fois que son attention s'éloigne de sa respiration, le participant va simplement remarquer la pensée distrayante et puis observer son attention retourner à sa propre respiration. Ce processus est répété chaque fois que l'attention dérive du souffle. Le participant est invité à pratiquer les exercices d'attention au cours de ses activités de la vie quotidienne selon une gradation prédéfinie.

La première technique mise en pratique par les participants est un balayage corporel qu'ils pratiqueront de façon intensive pendant les quatre premières semaines du programme. Ce balayage du corps implique d'être couché sur le dos et de déplacer progressivement l'attention portée au corps en commençant par les orteils du pied gauche vers le haut de la tête. Ce balayage est fait dans le silence et l'immobilité. La seconde technique pratiquée est la méditation assise. Elle se fait soit au sol ou sur une chaise avec un dossier droit. Lorsqu'assis au sol, le participant utilise généralement un coussin d'environ 6 pouces d'épaisseur placé sous les fesses. Celui-ci peut utiliser la posture birmane, dans lequel un talon est maintenu près du corps et l'autre jambe est drapée à l'avant ou une posture à genoux. La troisième technique de méditation est le *Hatha* yoga. Il se compose de lents et doux étirements accompagnés d'exercices de PC passant par la respiration. Cette dernière est passive et sans intention.

En somme, le programme se compose d'une intervention de huit semaines avec des cours hebdomadaires qui durent de deux à trois heures. S'ajoute à cela une session intensive de méditation d'une journée entre la sixième et la septième semaine. Les participants ont également des sessions récapitulatives de 45 minutes à faire à la maison, au moins six jours par semaine durant les huit semaines. La gradation du programme passe par un balayage corporel qui est d'abord pratiqué au moins une fois par jour pendant 45 minutes pour environ quatre semaines. Il est ensuite pratiqué tous les jours, en alternance avec des exercices de yoga et de méditation assise. Le programme est dirigé par un enseignant expérimenté et reconnu. En l'absence de toute composante religieuse ou spirituelle, la mesure du succès du programme est la réalisation de bons résultats, autant subjectifs (réduction du stress ou de l'anxiété perçue, etc.) qu'objectifs (réduction de la pression artérielle, réduction de la consommation de médicaments, etc.).

Somme toute, ce programme est un amalgame de différents types de pratiques contemplatives (yoga, Vipassana, etc.) et n'est qu'une des interventions contemporaines intégrant la PC. Ainsi, il semble impossible de décrire ce programme de façon monolithique. Il serait alors plus juste de comprendre la MBSR en tant que regroupement d'intentions thérapeutiques qu'elle partage avec d'autres programmes d'inspiration MBSR. Afin de bien comprendre la cohérence entre ces programmes, intéressons-nous à leurs mécanismes d'actions communs.

### **Mécanismes d'action**

Plusieurs mécanismes d'action de la PC ont été proposés afin d'expliquer l'efficacité de cette pratique. Les mécanismes notoires sont l'autorégulation de l'attention, l'orientation vers l'expérience, l'exposition, le changement cognitif, l'autogestion, la relaxation et l'acceptation (Baer, 2003; Bishop et al., 2004; Hayes & Shenk, 2004; Kabat-Zinn, 1983; Roemer & Orsillo, 2003; Shapiro & Carlson, 2009; Teasdale, 1999). Parmi ces divers mécanismes proposés, l'autorégulation de l'attention et l'orientation vers l'expérience sont ceux qui semblent le plus faire consensus dans la littérature (Williams, Russell, & Russell, 2008).

**Autorégulation de l'attention.** Selon Bishop et al. (2004), la PC commence en portant attention à l'expérience immédiate, en observant et en étant attentif aux pensées, aux émotions et aux sensations qui émergent dans le champ de la conscience à chaque instant. La pratique de PC permet de devenir conscient que l'attention a été détournée par une distraction et de s'en dégager en ramenant l'attention volontairement sur un point de focalisation prédéterminé (p. ex., la respiration). La redirection volontaire de l'attention sur un objet d'attention plus neutre, comme la respiration, contribuerait à diminuer la détresse (Arch & Craske, 2006). Avec la pratique, il deviendrait plus facile de reconnaître ses habitudes attentionnelles (biais attentionnel) et par la redirection de l'attention, celle-ci deviendrait alors plus disponible à d'autres expériences (Carmody, Baer, Lykins, & Olendzki, 2009).

**Orientation vers l'expérience.** La pratique de la PC débute par l'engagement et l'intention de maintenir une attitude de curiosité face aux vagabondages de l'attention. En adoptant une attitude d'acceptation, d'ouverture et de non-jugement face aux expériences, quelles qu'elles soient, elles ne sont plus évitées ou modifiées. Ainsi, peu à peu, une relation différente avec l'expérience se développe (Segal et al., 2002). En développant une attitude différente face à l'expérience, c'est-à-dire en être conscient sans chercher à la modifier, permettrait de voir les expériences pour ce qu'elles sont (p. ex., une pensée, une sensation, une émotion), réduisant ainsi l'aversion et la volonté de changer ce qui est présent (Carmody et al., 2009). L'adoption d'une attitude de non-jugement face à l'expérience réduirait la détresse associée à cette expérience (Kabat-Zinn, 1982). Certains auteurs ont suggéré que la pratique de la PC aurait comme effet d'accroître la capacité de tolérer des émotions et sensations désagréables (Eifert & Heffner, 2003; Levitt, Brown, Orsillo, & Barlow, 2004).

Baer (2007) a proposé que la pratique de la pleine conscience a pour effet de contrecarrer trois processus transdiagnostiques communs à divers troubles psychologiques, soit l'attention sélective, la rumination et l'évitement expérientiel. Par la pratique de la PC, l'attention deviendrait plus flexible et moins sélective. Puisque la pratique de la PC encourage l'observation impartiale et non réactive des pensées, sans nécessairement être absorbé par leur contenu, elle encouragerait à se désengager de la rumination et à porter attention à l'expérience du moment présent. Finalement, la pratique de la PC favoriserait à demeurer en contact avec l'expérience, sans la juger ou l'évaluer,

plutôt que de chercher à l'éviter ou à la contrôler. Notons que la pratique de la PC ne convient pas aux personnes en épisode de dépression majeure (ressources attentionnelles et exécutives altérées), ayant tendance à faire de la dissociation psychique ou souffrant de phobies intéroceptives (Heeren & Philippot, 2011).

### **Validation empirique**

Durant la dernière décennie, l'efficacité des approches basées sur la PC a obtenu un certain soutien empirique pour une grande variété de problèmes de santé physiques et psychologiques, dont la douleur chronique et la dépression (Allen, Chambers, & Knight, 2006; Baer, 2003; Bishop et al., 2004; Coelho, Canter, & Ernst, 2007; Grossman et al., 2004; Lau & McMain, 2005; Salmon et al., 2004). Encouragés par ces résultats prometteurs, de nombreux éditeurs d'écrits savants et d'universitaires publient des livres avec des titres tels que : *Clinical Handbook of Mindfulness*, *The Contemplative Practitioner*, *The Art and Science of Mindfulness*, et *Meditation and Yoga in Psychotherapy* [respectivement, Didonna (2009), Miller (2014), Shapiro & Carlson (2009) et Simpkins & Simpkins (2011)].

Plus spécifiquement, plusieurs recensions des écrits et méta-analyses ont su mettre en lumière l'efficacité de ces programmes chez une population clinique aux prises avec un large éventail de troubles reliés au stress (Chiesa & Serretti, 2011; Fjorback et al., 2011; Grossman et al., 2004; Piet & Hougaard, 2011; Piet et al., 2010, 2012). Par le fait même, ces auteurs ont souligné la pertinence des mécanismes d'action de la PC dans

l'autorégulation et la modulation du stress chez une population clinique. Cependant, depuis une dizaine d'années, la population clinique souffrant de ces troubles de santé ne semble plus être la seule à être en mesure de profiter des bienfaits liés aux mécanismes d'actions de la PC. En effet, un fort engouement pour ce type de pratique est observé chez une population non clinique, autant dans la recherche que dans les grands médias (Pickert, 2014).

Cet intérêt de la communauté scientifique, ainsi que de la population nord-américaine et européenne pour la PC en tant que pratique préventive plutôt que curative ne semble qu'être positif. Toutefois, la crédibilité des approches contemplatives comme facteurs préventifs n'est pas d'emblée reconnue (Singh, 2015). En effet, l'importance du marketing dans sa promotion, l'association de la PC avec l'idéalisation d'un mode de vie sain et l'efficacité présumée de sa pratique chez une population non clinique contribuent à rendre inconfortables certains observateurs. Afin de dissiper le doute, de nombreux chercheurs dans le domaine ont élargi leurs protocoles de recherche à cette population. La PC ayant un champ d'activité assez large, il devenait nécessaire pour ces auteurs de baser leurs recherches sur une application commune de la PC : la MBSR. En effet, dans le prolongement des travaux de Kabat-Zinn (1982, 1990, 2011), ces derniers ont su démontrer l'impact positif de la MBSR sur la réduction du stress chez une population non clinique (Chiesa & Serretti, 2009; Grossman et al., 2004). Encouragés par ces résultats, de nombreux chercheurs ont tenté de souligner d'autres qualités de prévention et de promotion de la santé auprès d'une population non clinique : amélioration du bien-être et



renforcement du système immunitaire (Greeson, 2009; Khoury et al., 2013; Pace et al., 2009); promotion du développement personnel tel que l'auto-compassion, l'empathie et la prise de perspective vis-à-vis un problème (Birmie et al., 2010; Holowka, 2009); amélioration des capacités attentionnelles (Chiesa et al., 2011; Jha et al., 2007), ainsi qu'une augmentation temporelle de la fenêtre attentionnelle du moment présent (Sauer et al., 2012). Malgré ces effets bénéfiques collatéraux, l'objectif premier de la MBSR reste la réduction du stress. Plus récemment, Sharma et Rush ont publié une recension des écrits (2014) ainsi qu'une méta-analyse (Sharma, 2015) portant sur l'utilisation de la MBSR comme moyen de réduire le stress chez une population non clinique. Cette recension de 17 articles, qui répondent à des critères d'inclusion sévères, a permis de mettre en perspective que 16 de ces articles étaient associés à des changements psychologiques et physiques positifs en lien avec le stress et l'anxiété. L'année suivante, une méta-analyse portant sur 29 études avec groupe témoin ( $n = 2668$ ) soulignait un grand effet sur le stress, un effet modéré sur l'anxiété, la dépression, la détresse et la qualité de vie, ainsi qu'un petit effet sur l'épuisement professionnel des participants ayant complété les huit semaines du programme MBSR. Ces résultats se sont maintenus durant 19 semaines après le programme. Toutefois, ces impacts associés au mécanisme d'action de la PC ne se limitent pas à des changements cliniques, mais également à des changements neuronaux.

Ces résultats cliniques corroborent une méta-analyse soulignant la présence de différences modérées sur huit régions du cerveau, responsables, entre autres, de l'attention, de la gestion émotionnelle et de la mémoire chez un groupe de méditants (Fox

et al., 2014). En effet, grâce à l'utilisation d'estimations de vraisemblance anatomique par l'intermédiaire de 21 études en neuroimagerie, les auteurs ont été en mesure d'identifier des zones neuro-anatomiques systématiquement différentes des groupes contrôles. Ces mêmes zones étant généralement associées à la consolidation (hippocampe), l'autorégulation émotionnelle (cortex cingulaire antérieur et moyen; cortex orbitofrontal), la communication interhémisphérique (faisceau longitudinal supérieur; corps calleux) ainsi que la conscience de soi physique et mentale (cortex sensoriels et insula). Toutefois, les auteurs de cette analyse rappellent que le lien entre l'utilisation de la contemplation et les modifications neuro-anatomiques est encore très mal expliqué. Aucune relation causale n'a pu être mise en lumière jusqu'à présent.

### **L'utilisation de la pleine conscience auprès des enseignants**

Le développement scientifique entourant l'utilisation de la MBSR et des programmes lui étant inspirés en tant qu'outils préventifs devient de plus en plus spécifique. En effet, si la MBSR est reconnue comme ayant un fort impact sur la réduction du stress chez une population non clinique générale, en est-il autant chez certaines sous-populations (p. ex., groupe d'âge, sexe, niveau de scolarité)? L'exercice a été fait auprès de plusieurs populations professionnelles. Par exemple, l'efficacité de la MBSR a été démontrée dans la réduction du stress et l'augmentation de la qualité de vie des professionnels de la santé, particulièrement vulnérable au stress occupationnel et à l'épuisement professionnel (Shapiro, Astin, Bishop, & Cordova, 2005; Shapiro, Brown, & Biegel, 2007; Shapiro, Schwartz, & Bonner, 1998). De la même façon, il a été proposé d'évaluer les programmes

basés sur la PC en tant que méthode de prévention de l'épuisement professionnel auprès des enseignants (Abenavoli et al., 2013; Roeser et al., 2012, 2013). Au-delà d'une réduction du stress des enseignants, ces études ont mis en lumière, à travers chacun de leurs protocoles, une relation négativement forte entre un plus grand niveau de PC et l'intensité de l'épuisement émotionnel, de la dépersonnalisation et de la présence d'un sentiment d'auto-efficacité faible. Encore une fois, des retombés plus larges que la diminution du risque d'épuisement professionnel étaient anticipés par les chercheurs. Afin de valider cette suggestion, Sanders (2015) a mené une méta-analyse avec l'objectif de donner une vue d'ensemble des travaux décrivant le potentiel d'utilisation des programmes basés sur le PC auprès des enseignants. S'appuyant sur cinq études, l'auteur soulève une forte augmentation de l'humeur positive et de l'auto-compassion; une diminution modérée de la perception d'affect dépressif et du stress; enfin, une diminution significative du stress perçu par les enseignants suite à l'intervention basée sur la PC. Toutefois, chacune des études considérées utilisait des interventions basées sur la PC différentes (c.-à-d., MBSR et programmes basés sur la PC), rendant la comparaison difficile. Somme toute, une seule étude a proposé un programme adapté spécifiquement aux enseignants et particulièrement à ceux œuvrant au primaire.

**Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE).** Le programme CARE est un atelier s'adressant aux enseignants qui regroupe des exercices portants sur les (1) compétences émotionnelles; la (2) PC/réduction du stress; ainsi que la (3) compassion (voir Tableau 1).

Tableau 1

*Composantes du programme Care*

Enseignement de compétences émotionnelles (Approximativement 40 %)	Pleine conscience/réduction du stress (Approximativement 40 %)	Entraînement à la compassion (Approximativement 20 %)
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Introduction au sujet des émotions, du sens de la vie et des recherches sur le cerveau</li> <li>2. De quelle façon les émotions ont-elles un impact sur l'enseignement et l'apprentissage ?</li> <li>3. Information didactique sur les émotions négatives (colère, peur, tristesse) incluant des facteurs physiologiques, cognitifs et comportementaux.</li> <li>4. Information didactique sur les émotions positives (joie, appréciation) incluant des facteurs physiologiques, cognitifs et comportementaux.</li> <li>6. Explorer la différence individuelle de l'expérience émotionnelle (profil émotionnel, déclencheurs et scripts)</li> <li>8. Pratiquer la pleine conscience et des réflexions afin de reconnaître et gérer des émotions fortes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Réflexion sur la conscience du corps</li> <li>2. <i>Exercices de base de respiration</i></li> <li>3. Pratique de la pleine conscience des pensées et des émotions</li> <li>4. Pratique de mouvements en pleine conscience (posture, marche, étirement, centration)</li> <li>9. <i>Pratique du maintien de la pleine conscience devant un groupe</i></li> <li>10. Jeux de rôle afin de pratiquer la pleine conscience lors d'une émotion forte associée à une situation de classe exigeante.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pratique de la compassion - une série de réflexions guidées sur l'auto compassion, la compassion pour l'être aimé, les collègues et les personnes non appréciées</li> <li>2. <i>L'écoute en pleine conscience d'un partenaire</i> → <i>une personne parle d'un problème, le partenaire écoute avec attention et acceptation.</i></li> </ol>

Traduction libre. *Source.* (Jennings, 2015; Jennings et al., 2011, 2013).

Se basant sur son propre modèle théorique d'une classe prosociale (voir Figure 2), Jennings et Greenberg (2009) mettent en relation les compétences sociaux-émotionnelles (CSE) des enseignants avec le bien-être et les résultats de leurs élèves.

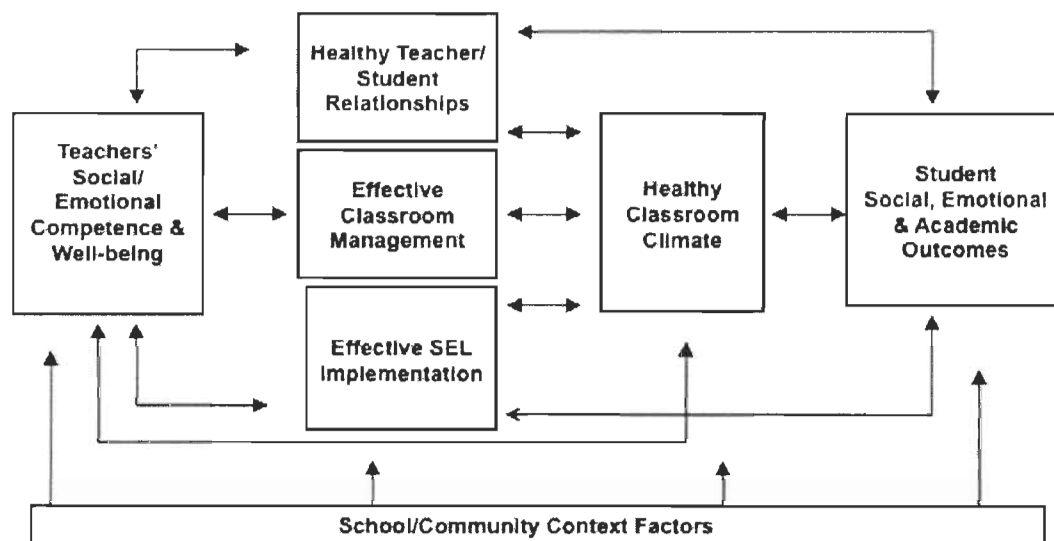


Figure 2. Modèle de classe prosociale (Jenning et Greenberg, 2009).

Note: SEL : Social and Emotional Learning

Dans ce modèle, le lien entre les CSE et les impacts chez les élèves est médié par la relation enseignant-élève, le type de gestion de classe et l'implantation d'un programme d'apprentissage social et émotionnel. En somme, l'idée des auteurs est que les enseignants qui cherchent à traverser les défis pédagogiques et émotionnels impliqués dans la gestion d'une classe au primaire se doivent d'employer un haut degré de CSE, composée de cinq compétences de base : conscience de soi, gestion de soi, conscience sociale, compétences relationnelles et prises de décision responsables [traduction libre] (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2012).

Lorsque les enseignants ont un manque à gagner au plan de ces ressources personnelles, la gestion de classe peut en être affectée, résultant en une diminution du rendement et des comportements orientés vers la tâche de leurs élèves (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003). Alors que la probabilité d'une détérioration du climat de la classe augmente, les exigences auprès de l'enseignant augmentent également, déclenchant ce qui a été appelé « la cascade de l'épuisement professionnel » (p. 492) [traduction libre] (Jennings & Greenberg, 2009) (voir Figure 3). Lors de cette diminution graduelle des ressources de l'enseignant, les réponses de ce dernier face aux comportements antisociaux des élèves peuvent devenir hostiles et punitives. Cette hostilité peut alors faire diminuer la motivation des élèves et contribuer à un cycle de perturbations continues de la classe (Jennings et al., 2011). Ce contexte de travail maintient la détresse de l'enseignant pouvant le conduire à un épuisement professionnel (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010) tout en maintenant une spirale de détérioration de la performance des enseignants, ainsi que du comportement ou de la réussite des élèves (Osher, Bear, Sprague, & Doyle, 2010).

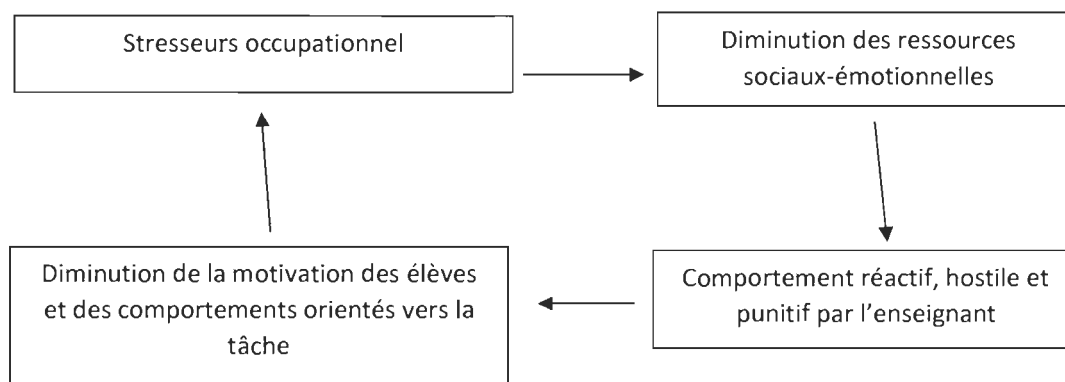


Figure 3. Cycle de vulnérabilisation de l'enseignant en classe.

En revanche, lorsque les enseignants éprouvent régulièrement plus d'émotions positives dans leur travail, ceux-ci peuvent offrir des réponses plus flexibles aux facteurs de stress occupationnels, ce qui favoriserait indirectement le maintien d'environnements d'apprentissage favorables (Cohn, Fredrickson, Brown, Mikels, & Conway, 2009; Gu & Day, 2007).

L'objectif premier du Programme CARE (Bash, 2005) est de promouvoir les compétences nécessaires afin de réduire le stress émotionnel ainsi qu'améliorer les CES nécessaires au développement de relations positives en classe. L'atelier se donne de façon intensive en quatre sessions d'une journée chacune (30 heures) et étendue sur quatre à six semaines. Les outils utilisés sont un mélange d'outils didactiques, expérientiels et interactifs, dont certains sont à faire à la maison (Bash, 2005). Également, entre les rencontres, de l'accompagnement téléphonique (séances de 30 minutes) est offert, ainsi qu'une séance de rappel deux mois après la dernière rencontre.

Les résultats d'un essai randomisé contrôlé, dirigé par les auteurs du programme (Jennings et al., 2013), suggèrent que celui-ci aurait un impact positif sur le bien-être, l'efficacité et le niveau de PC, tout en réduisant l'épuisement professionnel et le sentiment de contrainte temporelle. On explique en partie ces résultats par le fait que les exercices de PC réduiraient les ruminations portées sur les tâches à faire, ce qui rendrait disponible le professeur à ces mêmes tâches (Jain et al., 2007). Conséquemment, en augmentant le sentiment d'auto-efficacité de l'enseignant, le programme aurait potentiellement un effet

protecteur contre l'épuisement professionnel. En ce qui a trait à la dépersonnalisation ou à l'épuisement émotionnel, l'intervention n'a pu démontrer aucun impact, ce que les auteurs expliquent par la présence d'un effet plafond.

En dépit d'un haut niveau de satisfaction des participants quant à l'amélioration des relations dans leurs classes, le protocole de recherche comporte de nombreuses limites. Notamment, la grandeur de l'échantillon ( $n = 50$ ), l'absence de mesures post-intervention ainsi que l'absence de mesures chez les élèves affectent la validité des résultats. Malgré ces limitations, les chercheurs proposent l'application du programme CARE par les psychologues scolaires déjà en postes, à l'aide d'instructions sous forme de manuel. Nonobstant ces résultats préliminaires, les auteurs du programme soulignent que le programme CARE répondrait à trois besoins criants : (1) réduire le stress et l'épuisement professionnel des enseignants au primaire; (2) mettre l'emphase sur le développement continu des enseignants; et (3) favoriser un climat positif en classe, particulièrement avec les élèves en difficultés, ce qui ultimement améliorerait leur réussite (Jennings et al., 2013).

En somme, ce que le programme CARE propose essentiellement est un changement d'approche dans la gestion des comportements des élèves par le développement des CSE des enseignants (Jennings, 2015; Jennings et al., 2011, 2013). En effet, l'attention de l'enseignant serait moins portée sur la gestion de l'élève, mais davantage sur la relation maître-élève, ce qui favoriserait une ambiance propice à des comportements orientés vers



la tâche. Afin de créer cet environnement, l'enseignant se doit d'être suffisamment outillé en CSE et sensible à l'état d'esprit de ses élèves, en constante évolution. Ce changement d'attitude est d'ailleurs ciblé par d'autres programmes basés sur la PC adressés à l'enseignant.

#### **Stress Management and Relaxation Techniques (SMART) in Education.**

SMART en éducation (<http://smart-in-education.org/>) est un programme de développement professionnel pour les enseignants au primaire et au secondaire et pour les membres de la direction d'établissements scolaires. Développé grâce au parrainage de la Fondation *IMPACT*, SMART est modélisé sur les bases théoriques de la MBSR et comprend les trois éléments de son programme : (1) concentration, attention et pleine conscience; (2) sensibilisation et compréhension des émotions; et (3) empathie et compassion. La formation se compose de onze séances réparties sur huit semaines, dont deux sessions d'une journée complète. Les participants sont invités à faire une pratique de PC de dix à trente minutes quotidiennement. *SMART in education* est actuellement mis à l'essai dans les écoles de l'état du Colorado et de la province canadienne de Colombie-Britannique. Les résultats préliminaires montrent des taux élevés d'observance et de satisfaction vis-à-vis le programme. Les enseignants-participants rapportent une influence positive sur leurs interactions avec les élèves et collègues du programme. Par rapport au groupe contrôle, on observe chez celui-ci une augmentation de PC, une diminution du stress occupationnel ainsi qu'une augmentation de la motivation au travail (Jennings, Lantieri, & Roeser, 2012; Roeser et al., 2013). Les responsables du développement de

SMART mènent actuellement des études en collaboration avec le conseil scolaire de Vancouver en conjonction avec une autre formation sur la PC appelée MindUP ([www.thehawnfoundation.org/mindup](http://www.thehawnfoundation.org/mindup)), (Schonert-Reichl & Lawlor, 2010), qui est un programme d'études pour l'enseignement de la pleine conscience aux élèves.

**Cultivating Emotional Balance (CEB).** En 2000, des universitaires, des praticiens et des chercheurs de divers domaines, ainsi que des adeptes de pratiques contemplatives, dont le dalaï-lama, se sont rencontrés dans un dialogue sur le thème des émotions destructrices et comment les pratiques contemplatives peuvent se révéler bénéfiques comme antidote à de telles émotions (Goleman, 2003a, 2003b). À la suite de cette discussion, Paul Ekman (Université de Californie-San Francisco) rejoint Alan Wallace afin de développer et de valider le programme de PC appelé *Cultivating Emotional Balance*. Bien que n'étant pas spécifiquement conçu pour les enseignants, il a été testé auprès d'enseignants-participants ( $n = 32$ ). Le programme CEB incorpore des éléments de didactique et de discussion en conjonction avec la formation expérientielle de la PC, de l'attention, de la compassion, et de leurs applications à la vie sociale et affective.

Le programme a été testé auprès d'un échantillon de 82 enseignants de sexe féminin (de la prématernelle à la 12<sup>e</sup>) sous forme d'essai randomisé contrôlé. Les mesures suite à l'intervention et cinq mois plus tard ont indiqué que la formation des enseignants aurait significativement réduit le nombre de ruminations, de symptômes dépressifs et anxieux, ainsi qu'augmenté leur capacité à être conscients de leurs émotions. Cette dernière mesure

autorapportée a pu également être corroborée par une mesure réactive. En effet, la plus grande conscience de soi émotionnelle de même qu'une augmentation de la compassion ont été relevées lorsque les sujets étaient exposés à des stimuli impliquant la souffrance humaine. Ces résultats fournissent des preuves supplémentaires que l'augmentation de la PC est une pratique prometteuse pour accroître le bien-être de l'enseignant (Kemeny et al., 2012).

**Mindfulness-Based Education Wellness (MBWE).** Le programme MBWE a été créé à l'*Ontario Institut for Studies in Education* de l'Université de Toronto (*OISE/UT*) en 2005. En réponse à l'augmentation du taux de stress des enseignants et du nombre d'épuisements professionnels identifiés, Poulin et al. (2008), inspirés par la prolifération des interventions basées sur la PC auprès de populations cliniques, ont conçu un programme basé sur la PC pour les professionnels amenés à faire de la relation d'aide, plus spécifiquement chez les futurs enseignants en formation. Le MBWE est enseigné dans le programme de formation initiale des enseignants à l'*OISE/UT* dans un cours facultatif intitulé « *Stress & Burnout : Teachers and Students Applications* » réparti sur neuf semaines (36 heures). Modelé sur le programme MBSR, le programme expérientiel MBWE utilise différentes dimensions de bien-être et de stratégies d'enseignement telles que la cohésion sociale et l'écoute en PC, qui sont ensuite appliquées auprès des élèves, des parents ou des collègues (Soloway, Poulin, & Mackenzie, 2011).

La première étude contrôlée sur deux ans ( $n = 24$ ) a fait ressortir une hausse de la PC et de l'auto-efficacité chez les participants par rapport à un groupe témoin, et ce, immédiatement après la formation (Poulin, 2009; Poulin et al., 2008). Également, une recherche-action qualitative sur deux ans ( $n = 12$ ), aurait fait ressortir certains points considérés comme des valeurs ajoutées aux bénéfices anticipés, et ce, à travers cinq thèmes centraux de l'expérience des participants : (1) l'identité personnelle et professionnelle; (2) la pratique réflexive; (3) la vision holistique de l'enseignement; (4) les compétences émotionnelles et sociales lors des stages; et (5) l'engagement dans leur propre formation.

**Inner Résilience Programme (IRP).** Le programme *Inner Resilience* a été créé en réponse aux effets psychologiques qu'ont pu avoir les événements du 11 septembre 2001 sur les éducateurs et les élèves des écoles au sud de Manhattan. L'équipe de travail s'est vite rendu compte que le programme mis en œuvre dans ces écoles avait des implications potentiellement plus larges pour le domaine de l'éducation (Lantieri, 2008). Le programme comprend des fins de semaine de retraites résidentielles pour le personnel scolaire, des ateliers de perfectionnement professionnels, des séances individuelles de réduction du stress ainsi que des ateliers pour les parents à l'école même. Le programme offre des opportunités pour les enseignants d'expérimenter des cours de yoga hebdomadaires ainsi que des sessions mensuelles durant lesquelles le personnel de l'école est initié à de nombreuses stratégies de soin de soi (p. ex., respecter son rythme, être indulgent envers soi-même) et d'une variété de pratiques contemplatives.

Le programme vise à créer des environnements sains pour l'enseignement et l'apprentissage en aidant les enseignants et les élèves à parfaire leurs compétences d'autorégulation, d'attention et de souci des autres. L'hypothèse que sous-tend l'IRP est que le programme réduira le stress des enseignants et augmentera la satisfaction au travail, tout en favorisant des relations de travail positives. Le bien-être qui en résulte amènerait à son tour une influence positive sur le climat dans les salles de classe de ces mêmes enseignants. Ce nouveau climat positif, combiné à des notions transmises par les enseignants sur la réduction du stress aux élèves, entraîneraient alors un impact positif en favorisant d'une part la concentration mentale de même qu'en réduisant d'autre part le stress, la frustration et les comportements inappropriés

Un essai randomisé contrôlé a été mené afin d'évaluer les effets de l'IRP auprès d'un échantillon de cinquante-sept enseignants new-yorkais et de leurs élèves. Vingt-neuf enseignants ont été affectés au groupe de traitement et vingt-huit enseignants étaient affectés au groupe de contrôle. L'intervention du groupe de traitement consistait en soixante heures d'application du programme et de dix heures de formation préparant les enseignants à mettre en œuvre le programme dans leurs classes. Les résultats autorapportés ont montré des effets statistiquement significatifs auprès des enseignants quant à leur bien-être, leur niveau de stress, leur capacité à porter attention sur un objet, ainsi qu'une plus grande confiance lors de leurs relations sociales. De plus, un soutien empirique a également été noté chez les élèves. Un total de 855 élèves de 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> année du primaire ont complété l'étude suite à l'intervention des enseignants préalablement

formés. Ces élèves des enseignants du groupe intervention (IRP) ont signalé une baisse de leur niveau de frustration par rapport aux élèves des enseignants du groupe contrôle.

En somme, tous ces programmes sont basés sur un point commun : l'apprentissage expérientiel de la PC et de son adaptation à la vie personnelle et professionnelle. Cette généralisation se fait à partir du développement personnel des capacités attentionnelles vers une pratique plus relationnelle de l'attention (p. ex., écouter en PC, développer la conscience des émotions sociales, l'empathie et la compassion en classe, etc.). Pour les enseignants, la capacité à être en PC dans sa relation avec ses élèves et à augmenter sa sensibilité à ce qui se passe dans la salle de classe font partie des bénéfices recherchés par ces programmes. À ce jour, les recherches auprès des enseignants qui ont reçu ce type de formation ont principalement porté sur des mesures de l'attention et du bien-être. Les recherches futures devront continuer d'étudier les impacts à court et à long terme d'enseignants avec un haut niveau de PC, par exemple, sur le type de climat en classe, le style d'enseignement, l'efficacité objectivée de l'enseignant ainsi que l'impact sur l'apprentissage des élèves. Une enquête plus poussée est également nécessaire afin de mieux comprendre les étapes du développement de la pratique de la PC, spécifiquement auprès des enseignants.

Toutes choses étant égales par ailleurs, cette idée du développement de la PC et des CSE n'est pas nouvelle. En effet, un parallèle peut être fait avec l'un des concepts clés qui émerge des travaux du théoricien éducationnel Jacob Kounin : *whit-it-ness*. Kounin

(1970) utilisait ce terme afin de décrire la qualité d'un enseignant à être conscient de la dynamique sociale et émotionnelle de ses élèves, et ce, afin de les influencer de façon proactive. À la différence d'une gestion réactive de la classe, synonyme de perte de fluidité et donc d'efficacité, l'anticipation proactive de l'enseignant permettrait de maintenir l'attention des élèves sur la tâche. Ce faisant, le sentiment d'auto-efficacité de l'employé sera favorisé et la relation unique qu'il pourra développer avec la classe le protégera d'une dépersonnalisation, ce qui ultimement le protégera d'un épuisement émotionnel. Un parallèle peut ainsi se faire en ce qui a trait au cercle vertueux décrit par Jennings (2015) (voir Figure 4).

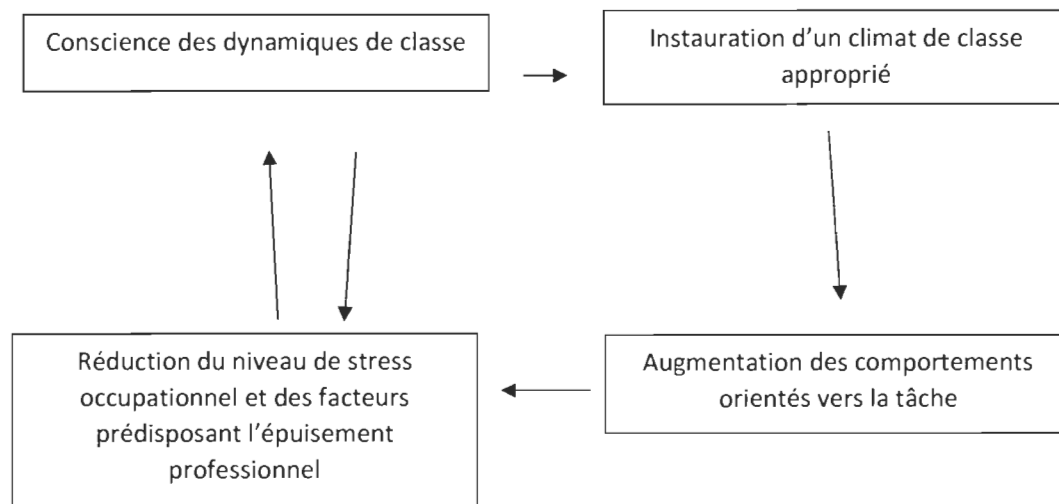


Figure 4. Apport de la pleine conscience dans la gestion de classe.

Développer les CSE des enseignants n'est pas une idée nouvelle, toutefois, les programmes qui sont orientés en ce sens, tels que les programmes précédemment décrits, peinent à être mis en place, particulièrement dans les plus petites écoles (Jennings, 2015).

Que ce soit par un manque de volonté politique, par des restrictions budgétaires prohibitives ou par des considérants culturels, Jennings déplore l'asynchronicité du développement de la PC entre les élèves et les enseignants. En effet, les programmes basés sur la PC implantés dans les écoles primaires pour les élèves n'ont jamais été aussi populaires (voir Meiklejohn et al., [2012] pour une vue d'ensemble) et s'appuient sur une documentation scientifique plus crédible (Zenner et al., 2014) que celle orientée vers les professeurs (Sanders, 2015). Conséquemment, Meiklejohn et al. (2012) déplorent le fait que ces programmes construits dans le but de favoriser le bien-être individuel des élèves n'impliquent que rarement les enseignants. En effet, si l'on se rapporte aux mécanismes d'action de ces programmes, tels que vus précédemment, la PC est reconnue comme étant une variable influente dans la socialisation intraclasse, que le programme soit donné aux élèves ou aux enseignants. Rappelons que tous ces programmes basés sur la PC se sont construits autour des mêmes thèmes repris de la MBSR, tout en étant adaptés soit à l'élève ou au professeur.

Plus précisément, la PC peut être intégrée dans les classes de trois façons : (1) indirectement (l'enseignant développe une pratique de la PC personnelle, afin d'incarner les attitudes et comportements propres à cette approche tout au long de la journée d'école); (2) directement (adaptés aux élèves); ou (3) mixte (les enseignants sont formés à former à leur tour les élèves à la PC) (Meiklejohn et al., 2012). L'utilisation de cette dernière pourrait être considérée comme étant la plus efficace considérant les fondements théoriques de la PC (Kabat-Zinn, 2011).



Dans le cadre de cet essai, nous proposons un 4<sup>e</sup> type d'intégration de la PC. En nous appuyant sur un point de vue pragmatique et théorique, nous proposons une variante de l'approche mixte (programmes adaptés aux élèves et où l'enseignant participe en tant que témoin). En effet, considérant que les programmes auprès des enfants sont relativement bien implantés dans de nombreux systèmes scolaires et que l'implication du plus grand nombre possible d'agents de socialisation véhiculant une attitude de PC est bénéfique au développement de la PC auprès de l'enfant (Kabat-Zinn, 1990; Rechtschaffen, 2014), pourquoi ne pas impliquer les enseignants comme observateurs lors des ateliers déjà offerts à leurs élèves par des intervenants provenant de l'externes? L'hypothèse serait que, sans ajouter de coûts substantiels, sinon le temps de travail de l'enseignant, cette façon de faire favoriserait la généralisation des acquis de l'enfant par le soutien de l'enseignant initié conjointement à la PC. Cette sensibilisation des enseignants au travail fait lors des programmes basés sur la PC auprès des enfants comporte un autre avantage potentiel : faire profiter aux enseignants des bénéfices associés au programme basé sur la PC adapté au professeur en partie ou en totalité. Vu l'importance des impacts du stress occupationnel sur l'épuisement professionnel des enseignants au primaire, nous y porterons notre attention.

## **Méthode**

Cette partie d'essai présente la méthode associée à l'étude pilote. Les participants, les instruments d'évaluation ainsi que la procédure sont présentés en détails. Les résultats nous indiquent que le fait de simplement observer l'application d'un programme adapté aux enfants n'aurait qu'un impact significatif sur le sentiment d'auto-efficacité des enseignants évalués.

### **Participants**

Dans le cadre de cette étude, 12 enseignants au primaire francophones travaillant en Mauricie, une région de la province de Québec au Canada, ont été sollicités sur la base de leur participation, en tant qu'observateurs, à l'atelier de l'Arbre en Cœur. Cet atelier, adapté pour les élèves de la 1<sup>re</sup> à la 3<sup>e</sup> année, se déroulait à l'automne 2013 et a été offert aux élèves à la décision de l'établissement d'enseignement. De ces 12 enseignants approchés, huit d'entre eux se sont engagés dans la première des deux collectes de données, c'est-à-dire celle précédant l'atelier. Suite à l'atelier, sept enseignants ont complété la seconde collecte de donnée portant l'échantillon de cette étude au même nombre.

### **Critères d'inclusion**

Les critères d'inclusion sont : (1) être engagé en tant qu'enseignant à temps plein; (2) participer volontairement et de façon éclairée à la recherche (voir Appendice A); ainsi

(3) avoir obtenu le consentement du participant (voir Appendice B); (4) le participant doit avoir la charge d'un groupe d'élève participant à l'atelier de l'Arbre en cœur; et (5) assurer la pratique de 15 minutes par jour à l'intérieur de sa classe.

### **Critères d'exclusion**

Les participants présentant l'un ou l'autre de ces critères seront exclus du groupe expérimental : (1) présenter un score sur une échelle de dépression considéré cliniquement significatif; et (2) avoir pratiqué plus de 100 heures de pratique contemplative toutes méthodes confondues (c.-à-d., méditation, méditation en mouvement, art martial, pratique spirituelle dans un lieu de culte).

### **Instruments d'évaluation**

La prochaine section met en lumière les instruments psychométriques utilisés, le déroulement de la collecte de données, ainsi que le devis et les procédures choisies. Par la suite, le programme de l'Arbre en cœur, ainsi que son animatrice seront présentés, pour enfin décrire le mode d'analyse des données utilisé.

### **Questionnaire sociodémographique**

Les participants sont invités à remplir un questionnaire sociodémographique (voir Appendices C et D) qui aborde leur appréciation de la difficulté de leur emploi, de leur niveau d'optimisme vis-à-vis l'avenir et de leur satisfaction familiale et sociale. De plus, leur historique médical, ainsi que leurs pratiques contemplatives, sous supervision, sont

couverts. Enfin, ce questionnaire de 15 items permet d'obtenir certaines caractéristiques démographiques des participants telles que l'âge, le sexe, les champs d'études, les expériences en enseignement au primaire et le niveau de scolarité. Ce questionnaire a été développé spécifiquement pour ce projet de recherche par Julien Fortier-Chicoine, doctorant en psychologie clinique à l'UQTR. Le temps de passation est de 10 minutes.

### **Five Facets Mindfulness Questionnaire**

Le questionnaire des cinq facettes de la PC (traduit et validé en français par Heeren et collaborateurs, 2011) est composé de 39 items (voir Appendice E). Le participant doit choisir ce qui est généralement vrai pour lui à l'aide d'une échelle de Likert allant de *Jamais ou très rarement vrai* (1) jusqu'à *Très souvent ou toujours vrai* (5). Un haut score correspond à un haut niveau de capacité à être pleinement conscient. Ce questionnaire mesure la PC selon cinq composantes : l'observation de l'expérience présente, la description de l'expérience présente, l'action en PC, le non-jugement et la non-réactivité aux événements privés. La version française de ce questionnaire possède une bonne consistance interne pour chacun des facteurs (observation,  $\alpha = 0,77$ ; description,  $\alpha = 0,89$ ; action consciente,  $\alpha = 0,88$ ; non-réaction,  $\alpha = 0,77$ ; non-jugement,  $\alpha = 0,88$ ) et la corrélation test-retest est de 0,64. Ces résultats reproduisent sensiblement ceux de la version originale (Baer, Smith, Hopkins, Krietemeyer, & Toney, 2006). Le temps de passation est de 10 minutes.

### **L'inventaire de dépression de Beck**

L'inventaire de dépression de Beck (BDI-II version française) de Bourque et Beaudette (1982) permet de mesurer la présence et la gravité de la dépression chez un individu. Chaque participant doit compléter l'inventaire afin de détecter, chez lui, la présence ainsi que l'intensité de symptômes dépressifs. Ce questionnaire est composé de 21 items. Chaque item présente une manifestation comportementale spécifique à la dépression et consiste en une série graduée de quatre affirmations sur lesquelles le participant doit faire un choix. Le participant doit choisir la proposition qui caractérise le mieux son humeur durant les sept derniers jours. Sur la base de ces résultats, un score total d'intensité de dépression est ensuite établi. Plus le score obtenu est élevé, plus les symptômes dépressifs sont sévères (0 à 9 : absence de dépression, 10 à 15 : légèrement déprimé, 16 à 23 : modérément déprimé, 24 et plus : gravement déprimé). Le BDI-II version française possède de bonnes propriétés psychométriques auprès d'une population adulte, puisqu'il fait preuve d'une bonne consistance interne (0,92), ainsi que d'une bonne stabilité temporelle (Bourque & Beaudette, 1982).

### **Questionnaire sur l'acceptation et l'action**

Le questionnaire sur l'acceptation et l'action (AAQ-II) de Hayes, Luoma, Bond, Masuda et Lillis (2006), traduit par Monestès, Villatte, Mouras, Loas et Bond (2009), est construit afin d'évaluer la flexibilité psychologique. La flexibilité est définie comme la capacité d'être conscient de ses pensées et émotions dans le moment présent, sans défense inutile et sans que cela empêche de poursuivre ses actions dans la poursuite de ses objectifs

et ses valeurs. Ce questionnaire est composé de 10 items décrivant une façon de réagir aux pensées et aux émotions. Le participant doit choisir la proposition qui le caractérise le mieux. Après inversion de sept items (p. ex., J'ai peur de mes émotions; les émotions sont une source de problèmes dans ma vie), plus un score total est élevé, plus le niveau de flexibilité mental sera élevé. Le AAQ-II présente une bonne consistance interne (alphas de Cronbach supérieurs à 0,75 obtenus auprès de différentes populations), ainsi qu'une bonne fidélité test-retest.

### **Échelle de compassion envers soi**

L'échelle de compassion envers soi, version courte, de Raes, Pommier, Neff et van Gucht (2011) permet de mesurer six facteurs de la compassion envers soi-même : la bienveillance envers soi-même, la reconnaissance de son humanité, la pleine conscience, l'autojugement, l'isolement et la suridentification. Ce questionnaire est composé de 12 items décrivant une façon de réagir à des événements, pensées, émotions difficiles ainsi qu'à des traits de personnalité (p. ex., Je suis intolérant(e) et impatient(e) envers les aspects de ma personnalité que je n'aime pas). Le participant doit choisir la proposition qui le caractérise le mieux. Suite à l'inversion de trois échelles (autojugement, isolement et suridentification), un haut score souligne une propension à l'auto-compassion. La consistance interne (alphas de Cronbach supérieurs à 0,70) et la fidélité test-retest ( $r = 0,78$ ) sont toutes deux satisfaisantes (Castilho, Pinto-Gouveia, & Duarte, 2015).

### **Questionnaire de fusion cognitive**

Le questionnaire de fusion cognitive de Gillanders et ses collaborateurs (2014) permet d'évaluer la souffrance d'un individu en lien avec sa tendance à se suridentifier à ses propres pensées. Ce questionnaire est composé de sept énoncés décrivant différents rapports négatifs aux pensées de l'individu (p. ex., Je suis tellement pris par mes pensées que je suis incapable de faire les choses que je veux vraiment faire). Plus le score total est élevé, plus l'individu aurait tendance à se suridentifier à ses pensées. L'instrument a une constance interne (Alpha de Cronbach 0,85), ainsi qu'une corrélation test-retest ( $r = 0,81$ ), toutes deux satisfaisant.

### **L'échelle de bien-être de Ryff**

L'échelle du bien-être de Ryff (1989), traduite et validée par Lapierre et Desrochers (1997), évalue six différentes dimensions du bien-être psychologique : (1) l'autonomie; (2) la compétence; (3) la croissance personnelle; (4) les relations positives avec autrui; (5) le sens à la vie; et (6) l'acceptation de soi. Chacune des échelles contient 18 énoncés décrivant une façon d'être ou d'agir. Pour chaque énoncé, le répondant doit indiquer, sur une échelle en 6 points, si ces énoncés s'appliquent à sa situation (1 = *Jamais vrai*; 6 = *Presque toujours vrai*). Les échelles ne fournissent pas un score global, mais 6 scores qui permettent une analyse nuancée du bien-être psychologique. Les coefficients alpha de Cronbach pour chacune des échelles de la version française sont les suivants : autonomie :  $\alpha = 0,72$ ; compétence :  $\alpha = 0,76$ ; croissance personnelle :  $\alpha = 0,68$ ; relations positives



avec autrui :  $\alpha = 0,84$ ; sens à la vie :  $\alpha = 0,67$ ; acceptation de soi :  $\alpha = 0,79$ . Également, la corrélation test-retest est satisfaisante.

### **Échelle de Maslach**

L'échelle de Maslach est un outil de mesure orienté autour du syndrome d'épuisement professionnel (Maslach et al., 1981), traduit et validé en français par (Maslach, Jackson, van de Ven, van den Tooren, & Vlerick, 2013). Cette échelle évalue trois dimensions : (1) l'épuisement professionnel; (2) la dépersonnalisation; et (3) le sentiment d'accomplissement personnel. À travers 22 énoncés, le répondant doit indiquer sur une échelle en 6 points si ces énoncés s'appliquent à sa situation (1 = *Jamais*; 6 = *Chaque jour*). Des valeurs élevées à l'échelle d'épuisement professionnel (inférieur à 17 = bas; compris entre 18 et 29 = modéré; supérieur à 30 = élevé) et à l'échelle de la dépersonnalisation (inférieur à 5 = bas; compris entre 6 et 11 = modéré; supérieur à 12 = élevé) sont des signes d'un épuisement professionnel latent. Un faible score à l'échelle d'accomplissement personnel (supérieur à 40 = bas; compris entre 34 et 39 = modéré; inférieur à 33 = élevé) pourrait consolider cette tendance. Le coefficient alpha de Cronbach pour chacune des échelles de la version française sont : (1) 0,85; (2) 0,74; et (3) 0,82. Également, la corrélation test-retest est satisfaisante.

### **Échelle d'auto-efficacité généralisée**

L'échelle d'auto-efficacité généralisée (Jerusalem & Schwarzer, 1979; Schwarzer, 1993), traduite vers le français et validée (Dumont, Schwarzer, & Jerusalem, 2000),

comprend dix énoncés avec échelle de Likert à quatre points allant de *Pas du tout vrai* (1) à *Totalement vrai* (4) pour un score total sur 40 points. L'échelle comprend une bonne consistance interne (Alpha de Cronbach : 0,86) et culturelle (Scholz, Doña, Sud, & Schwarzer, 2002)

### **Déroulement**

Une seule rencontre de 30 minutes avec les enseignants recrutés a été consacrée à l'explication du projet, ainsi qu'à la remise des questionnaires par l'étudiant et sa directrice Lucie Godbout. Ces rencontres se sont déroulées à la salle de réunion des deux écoles choisies, et ce, sur les heures de travail normales après les classes. Les enseignants ont été invités à remplir les questionnaires à la maison durant la semaine précédant la première séance d'atelier. La passation des questionnaires suivant la participation au programme a été faite, à la maison sur une durée estimée de 60 minutes, et ce, suite à la dernière séance de l'atelier. Aucune compensation financière n'a été fournie.

### **Devis et procédure**

L'évaluation des effets de l'intervention de groupe repose sur un devis préexpérimental avec deux temps de mesure (T1 prétest, T2 post-test). La présente étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université du Québec à Trois-Rivières (voir Appendice F).

### **Intervention**

L'atelier offert aux élèves consistait en un programme de gestion des émotions et de PC (voir Tableau 2) réparti sur huit rencontres hebdomadaires en groupe de 20 à 25 élèves, d'une durée d'environ 45 minutes. S'adressant aux enfants de 4 à 12 ans, le programme l'Arbre en Cœur est basé sur trois manuels détaillant les techniques d'intervention et les exercices à réaliser. Ces manuels sont disponibles aux éditions C.A.R.D. (Jean, 2013a, 2013b, 2015).

Ce programme d'intervention combine des exercices de massage, de gestion des émotions et de PC. Les élèves apprennent des moyens afin de devenir davantage conscients de leurs pensées et de leurs émotions, sans les juger, à les voir comme étant des phénomènes passagers, qu'elles soient négatives, positives ou neutres. Cette prise de conscience se fait par une trame narrative (l'histoire de Mathéo) ponctuée de métaphores (p. ex., un nuage noir représentant la rumination de l'enfant). Une pratique formelle de la PC est intégrée par des exercices de méditation assise, en portant une attention bienveillante soit sur la respiration, le corps, les sons ou les pensées. Elle passe également par une pratique informelle, adaptée à ce groupe d'âge; on peut penser, notamment, à l'utilisation de bricolages (p. ex., bouteille remplie de charbons de bois représentant le nuage noir) ou bien à des figurines (p. ex., des animaux représentant chacun un type de massage). Les élèves et enseignants ont reçu des documents écrits afin d'accompagner les apprentissages. Tous les membres de la classe sont invités à pratiquer les exercices de PC à chaque début de cours pendant 15 minutes, et ce, tout au long des huit semaines de

l'atelier. Les classes participantes étaient invitées à continuer cette pratique après la fin de l'atelier.

Tableau 2

*Programme hebdomadaire de l'atelier de l'Arbre en Cœur (Jean, 2013b)*

Séances	Objectifs
Séance 1 L'attitude du martien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Établissement du cadre thérapeutique et de la dynamique du groupe</li> <li>• Présentation de la pleine conscience</li> </ul>
Séance 2 Donner de l'attention au corps	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prise de conscience des sensations corporelles</li> </ul>
Séance 3 S'arrêter et respirer	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Centration sur la respiration</li> <li>• Respiration comme point d'ancrage</li> </ul>
Séance 4 Accueillir l'émotion	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Non-jugement de l'expérience émotionnelle/acceptation</li> <li>• Nous accordons la même attention aux sentiments et aux pensées agréables comme désagréables</li> </ul>
Séance 5 Ne pas faire ce que l'émotion me dit de faire	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inhibition de la réaction immédiate en se centrant sur la respiration et le corps</li> </ul>
Séance 6 Prendre de la distance par rapport aux pensées	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Changement de l'attitude par rapport aux pensées</li> </ul>
Séance 7 Avancer vers ce qui est important pour moi	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Réfléchir à la manière de développer et de consolider ce qui est important</li> </ul>
Séance 8 Agir	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Définir quelle action constructive prendre pour donner plus de chance à ma vie</li> <li>• Réfléchir aux actions à entreprendre face à une situation émotionnelle difficile</li> </ul>

### **Animation**

L'atelier fut animé par une thérapeute comptant environ 17 ans d'expérience, formée en massothérapie, en expression corporelle et en méditation. Elle a créé l'atelier l'Arbre en Cœur en 2009.

### **Mode d'analyse de données**

Toutes les analyses statistiques ont été réalisées à l'aide du logiciel SPSS version 23. Vu la petite taille de l'échantillon, des analyses statistiques non paramétriques (test de Wilcoxon) ont été effectuées à partir des résultats des différents questionnaires. Des comparaisons prétest et post-test ont également été effectuées. Les variables psychologiques à l'étude ont été séparées en deux variables composites : (1) les facteurs de protection psychologiques (PP), dont le bien-être (BE), la flexibilité psychologique (FP), l'auto-compassion (AC), la pleine conscience (PC), l'auto-efficacité (AE) et l'accomplissement personnel (AP); et (2) les facteurs de risque psychologiques (RP), dont l'épuisement professionnel (EP), la dépersonnalisation (DP) et la fusion cognitive (FC).

## Résultats

La prochaine section sert à présenter les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que leur assiduité tout au long du processus d'expérimentation.

### **Caractéristiques sociodémographiques des participantes**

L'échantillon ( $n = 7$ ) était composé exclusivement de femmes. L'âge moyen des participantes était de 37 ans ( $ÉT = 4,00$ ; voir Tableau 3). Le niveau moyen de scolarité était de 16,9 ans ( $ÉT = 0,34$ ), une participante avait préalablement complété un baccalauréat en adaptation scolaire, une autre, une technique de design graphique et, enfin une autre une technique en éducation spécialisée. L'ensemble des participantes détiennent un baccalauréat en enseignement (BEPEP). Ces participantes enseignaient depuis 8,6 ans en moyenne ( $ÉT = 1,3$ ) dans des classes allant de la première année à la troisième année. À travers l'échantillon, l'emploi d'enseignante au primaire est considéré comme assez difficile ( $M = 3,29$ ;  $ÉT = 0,18$ ). La perception face à son propre avenir est quant à elle indifférente ( $M = 3,14$ ;  $ÉT = 0,55$ ). Également, la satisfaction face aux relations sociales était d'assez satisfaisante à très satisfaisante ( $M = 3,29$ ;  $ÉT = 0,18$ ). Enfin, aucune des participantes n'a pratiqué une activité contemplative sur plus de 100 heures au courant de sa vie. Aucune des participantes n'a satisfait les critères cliniques pour la dépression (BDI-II).

Tableau 3  
*Statistiques descriptives*

	Minimum	Maximum	Moyenne	Écart-type
Âge	28	54	37,14	4,04
Niveau de scolarité	15	18	16,86	0,34
Expérience en enseignement	2	12	8,57	1,29

### **Assiduité**

La présence des enseignants aux huit rencontres réparties sur huit semaines permet le calcul d'un taux d'assiduité de l'ordre de 100 %.

### **Effets de l'atelier l'Arbre en Cœur sur les facteurs de protection psychologique**

Les résultats obtenus aux questionnaires évaluant les facteurs de protection psychologiques (voir Tableau 4) démontrent qu'à la suite de l'intervention, seulement le score du sentiment d'auto-efficacité a augmenté significativement ( $Z = -2,37, p = 0,05$ ). L'ensemble des participantes ont présenté une amélioration se situant entre 3 et 23 % à cette échelle entre le prétest et le post-test. Le bien-être (BE), la flexibilité psychologique (FP), l'auto-compassion (AC), la pleine conscience (PC), ainsi que l'accomplissement personnel (AP) ne se sont pas améliorés significativement au post-test.

Toutefois, une tendance à l'amélioration au niveau de la flexibilité psychologique (3,23 à 3,94,  $Z = -1,86, n.s.$ ) et de l'auto-compassion (2,86 à 3,07,  $Z = -1,37, n.s.$ ) semble



se dessiner sans être statistiquement significative. À l'opposé, le bien-être (3,91 à 3,88,  $Z = -0,51$ , n.s.), ainsi que l'accomplissement personnel (5,10 à 5,05,  $Z = -0,51$ , n.s.) semblent prendre la tendance inverse. Enfin, les habiletés de PC, telles que mesurées à l'aide du FFMQ, sont restées inchangées suite à l'intervention (2,74 à 2,74,  $Z = -0,51$ , n.s.).

Le score composite (moyenne des résultats à chacune des échelles) de l'ensemble des mesures de facteurs de protection psychologique ne souligne pas une différence statistiquement significative, mais une tendance vers l'amélioration (21,00 à 22,34,  $Z = -1,52$ , n.s.).

Tableau 4

*Facteurs de protection psychologique prétraitement et post-traitement*

	Prétraitement <i>M (É.T.)</i>	Post-traitement <i>M (É.T.)</i>	Z
BE	3,91 (0,41)	3,88 (0,40)	-0,51
FP	3,23 (0,74)	3,94 (0,63)	-1,86
AC	2,86 (0,49)	3,07 (0,35)	-1,37
PC	2,74 (0,40)	2,74 (0,25)	-0,51
AE	3,16 (0,42)	3,64 (0,37)	-2,37*
AP	5,10 (0,55)	5,05 (0,78)	-0,37
PP	21,00 (1,62)	22,34 (1,53)	-1,52

*Note.* BE : Bien-être; FP : Flexibilité psychologique; AC : Auto-compassion; PC : Pleine conscience; AE : Auto-efficacité; AP : Accomplissement personnel; PP : Facteur de protection psychologique.

\*  $p = 0,05$ .

**Effets de l'atelier l'Arbre en Cœur sur les facteurs de risque psychologiques**

Les résultats obtenus aux questionnaires évaluant les facteurs de risque psychologiques (voir Tableau 5) démontrent qu'à la suite de l'intervention, aucun facteur ne s'est amélioré significativement. À tout le moins, on observe une tendance à la réduction du niveau d'épuisement professionnel (2,16 à 1,43,  $Z = -1,15$ , n.s.) et de la fusion cognitive (3,06 à 2,33,  $Z = -1,10$ , n.s.), et ce, sans être statistiquement significative. À l'inverse, la dépersonnalisation (0,71 à 1,43,  $Z = -1,80$ , n.s.), semble augmenter suite à l'atelier.

Le score composite de l'ensemble des mesures de facteurs de risque psychologiques ne souligne pas une différence statistiquement significative, mais une tendance vers l'amélioration (21,00 à 22,34,  $Z = -1,52$ , n.s.).

Tableau 5

*Facteurs de risque psychologiques prétraitement et post-traitement*

	Prétraitement <i>M (É.T.)</i>	Post-traitement <i>M (É.T.)</i>	<i>Z</i>
EP	2,16 (1,19)	1,43 (0,64)	-1,15
DP	0,71 (0,76)	1,43 (0,64)	-1,80
FC	3,06 (1,44)	2,33 (0,97)	-1,10
RP	5,93 (2,35)	4,87 (1,70)	-1,01

*Note.* EP : Épuisement professionnel; DP : Dépersonnalisation; FC : Fusion cognitive; RP : Facteurs de risque psychologiques.

\*  $p = 0,05$ . \*\*  $p = 0,01$ .

## **Discussion**

Le premier objectif de cet essai est de documenter l'épuisement professionnel chez les enseignants et l'application d'une approche préventive de type MBSR. Le résultat de ce travail est la mise en lumière de forts indicateurs de la vulnérabilité des enseignants du primaire à l'épuisement professionnel et de la nécessité d'offrir des outils de prévention. À ce propos, de nombreux auteurs ont proposé l'adaptation de programmes basés sur la PC auprès des enseignants au primaire. Par exemple, l'hypothèse soulevée par Jennings et ses collaborateurs (Jennings, 2015; Jennings & Greenberg, 2009; Jennings et al., 2011) est que l'augmentation du niveau de PC des enseignants favoriserait l'aptitude de l'enseignant à maintenir un climat prosocial dans sa classe. Pour ce faire, le professionnel doit être conscient des enjeux relationnels, émotionnels et motivationnels de ses élèves. En étant un agent actif dans le maintien de cette relation avec ses élèves, celui-ci prévient la perte d'énergie dans la gestion de classe et ainsi, se protège de la cascade de l'épuisement professionnel. L'impact collatéral de cette méthode de prévention serait, notamment, l'amélioration de la qualité de l'enseignement par l'augmentation du temps de classe orienté vers la tâche autant chez l'enseignant que chez l'élève (Jennings & Greenberg, 2009). Cette hypothèse reste à ce jour la conceptualisation la plus complète et citée dans la documentation traitant du développement de la PC chez les enseignants afin de prévenir l'épuisement professionnel. Toutefois, nous avons vu que l'épuisement se subdivise en trois sous-composantes, telles que décrites par Maslach

et ses collaborateurs (1981) et reprises par Byrn et ses collaborateurs (1992a, 1992b) : (1) sentiment d'auto-efficacité; (2) épuisement émotionnel; et (3) dépersonnalisation. Afin de comprendre l'impact que peut avoir la PC sur ces sous-composantes de l'épuisement professionnel, certains auteurs (Randler, Luffer, & Müller, 2015) proposent que le fait d'enseigner avec la PC rapproche l'enseignant de son idéal du métier. Ainsi, l'ouverture d'une école à l'application de programme de PC à l'intérieur de son programme pédagogique offrirait possiblement un moyen de favoriser le sentiment de cohérence interne de ces professionnels entre leur idéal relationnel et la réalité. Ces hypothèses apparaissent appuyées par la méta-analyse de Sanders (2015). Cependant, malgré ses impacts prometteurs, l'intégration d'atelier de PC auprès des enseignants ne fait pas consensus.

En effet, des intellectuels (Gréard, 1889; Renan, 2015) soulèvent la position épistémologique à l'effet que l'école soit réservée la mission de l'instruction et que l'éducation (savoir-être et développement des compétences sociaux-émotionnelles) relève davantage de la sphère privée des familles, des communautés, des églises, etc. Ainsi, une dérive est crainte si la prétention des écoles d'éduquer, par des programmes de PC, détourne des ressources destinées à l'instruction. Cet investissement d'une institution sur les champs de responsabilité des autres peut ainsi avoir l'effet pervers d'offrir une image d'autonomie relative de la relation école-élève par rapport aux autres institutions préalablement citées (Moore et al., 2014). En prenant la responsabilité de préparer les enfants du monde à devenir des citoyens autonomes, les autorités s'engagent dans une

vaste tâche, dont celle de fournir indirectement une éducation de qualité. Dans un souci de promotion et de systématisation des programmes basés sur la PC dans les écoles primaires, les écoles ne seraient-elles pas en train d’empiéter sur d’autres sphères d’éducation et de socialisation des enfants déjà en place? Si certains enfants semblent profiter de cet ajout, d’autres peuvent souffrir d’un retrait graduel des anciennes infrastructures en places (p. ex., églises, parents, amis, parascolaires, etc.). Si l’on se réfère à la résolution 1386 de la proclamation de l’Assemblée de l’Organisation des Nations Unies (1959, voir dans van Bueren, 1998), « L’intérêt supérieur de l’enfant doit être le guide de ceux qui ont la responsabilité de son éducation et de son orientation; cette responsabilité incombe en priorité à ses parents » (p. n.d.). À ce propos, des auteurs (Ergas, 2015) questionnent la définition même de l’éducation en proposant un modèle contemporain basé sur les résultats d’études appuyant l’intégration de la PC. Sans exclure la responsabilité et la participation des parents, ceux-ci proposent un modèle éducationnel qui concerte d’un même effort les parents et enseignants à développer chez l’élève une méta-perception de sa propre attention. Ce type de suggestions reste intéressant d’un point de vue théorique, mais il semble que seule l’histoire nous dira si des retombées pratiques en découleront. D’ici là, les programmes de PC ont, encore à ce jour, besoin d’appui scientifique randomisé afin de justifier de façon plus assumée leur place dans le système scolaire.

Cette réticence à intégrer la PC chez des enfants via le système scolaire n’est pas banale dans le cadre de cet essai. En effet, il nous apparaît que l’ouverture des acteurs

d'influence (p. ex., parents, opinion publique, direction) à l'intégration de la PC chez des élèves du primaire sera une condition *sine qua non* à l'utilisation de la PC auprès des professeurs. Ces deux intégrations, chez les élèves et chez les professeurs, sont des vases communicants, en ce sens que les programmes de PC ont un effet au-delà de la personne ayant assisté à un programme de PC, tel que le souligne Kabat-Zinn (2011). Par exemple, si un élève doit faire un exercice en classe de PC ou que celui-ci fait des références à son ressenti, l'enseignant doit être prêt à accueillir ce type de rapport socioémotionnel avec son élève. De la même façon, les programmes de PC pour enseignants cherchent à modifier le rapport de l'enseignant avec sa classe, ce qui aura inévitablement un impact sur les élèves. Dans cette idée de gestion de classe pro-sociale décrite par Jennings et Greenberg (2009), la relation entre l'élève et l'enseignant fait partie d'un système encore plus large impliquant, notamment, les parents et l'administration. Conséquemment, les résultats d'études ciblant spécifiquement l'effet d'atelier de PC chez des élèves (Zenner et al., 2014) et des enseignants (Sanders, 2015) auraient intérêt à être mis en relation dans de futurs travaux. En effet, bien que la pratique de la PC soit orientée vers le développement personnel, elle encourage également un changement d'attitude s'élargissant au rapport social et professionnel (Kabat-Zinn, 2011). À notre connaissance, aucune étude ne s'est penchée sur l'impact collatéral de l'utilisation d'un programme de PC dans un environnement scolaire. En effet, si de nombreuses recherches se sont intéressées à l'impact psychologique de tels programmes auprès des élèves, aucune n'a évalué leur impact sur les enseignants de ces mêmes élèves. À cet égard, nous avons conduit une étude pilote dont les résultats seront discutés.



Le second objectif de cet essai était de présenter une étude pilote portant sur les effets, chez l'enseignant, d'être témoin de l'application d'un programme basé sur la PC adapté à ses élèves. Considérant la vulnérabilité des enseignants du primaire à l'épuisement professionnel, des variables associées à l'épuisement ont été évaluées.

L'analyse des mesures autorapportées par les enseignantes, indique que le simple fait que celles-ci observent leurs élèves participer à l'atelier de l'Arbre en Cœur est associé à une augmentation significative du sentiment d'auto-efficacité. Toutefois, aucun autre changement statistiquement significatif n'a été rapporté entre les mesures pré-atelier et post-atelier. Tout de même, une tendance vers l'augmentation des facteurs de protection, ainsi qu'une diminution des facteurs de risque sont soulignées sans atteindre l'amplitude statistiquement souhaitée. Somme toute, la participation des enseignants en tant qu'observateurs de l'atelier n'aura pas eu l'impact attendu tel qu'énoncé dans l'hypothèse de départ.

Lorsque nous comparons les résultats obtenus dans la présente étude avec ceux obtenus par les différents protocoles évaluant l'impact d'approches basées sur la PC ciblant directement les enseignants, nous faisons les observations suivantes : (1) le niveau de PC n'a pas changé suite à l'atelier, alors que l'on s'attend à ce que la participation à un programme basé sur la PC ait un impact sur les habiletés de PC du participant (Baer et al., 2006; Kabat-Zinn, 1990); et (2) contrairement aux données rapportées par Sanders (2015), la participation à un programme basé sur la PC n'a eu aucun impact significatif sur la santé

mentale, le bien-être et le bien-être émotionnel des enseignantes questionnées, sinon d'un sentiment d'auto-efficacité augmenté. Nous avançons que cette différence entre nos résultats et les études précédemment citées pourrait s'expliquer par plusieurs considérants méthodologiques : (1) le niveau de langage, ainsi que les exercices de l'atelier l'Arbre en Cœur sont adaptés pour des enfants se situant entre 4 à 12 ans; (2) les enseignants ne participaient pas directement aux exercices et n'étaient impliqués dans aucun système de rétroaction; (3) l'atelier était moins exigeant, en termes de temps (12 heures d'atelier et de pratique à l'extérieur lorsque combinée), qu'un programme MBSR typique pour les enfants (Zenner et al., 2014); enfin, (4) la formatrice n'était pas formellement formée en MBSR.

De façon générale, les résultats de la présente étude sont en désaccord avec les résultats obtenus par les études antérieures à propos de l'efficacité des approches basées sur la PC. Cependant, nous questionnons la validité méthodologique de cette comparaison. En effet, considérant les observations soulevées précédemment, tout porte à croire que l'atelier de l'Arbre en Cœur ne peut être directement comparé à un programme adapté pour les enseignants. Toutefois, certaines réserves subsistent quant à une telle conclusion.

Premièrement, le nombre peu élevé de participants, en plus du fait que l'échantillon était composé uniquement de femmes, limite la possibilité de généraliser les résultats. Deuxièmement, l'utilisation d'un devis préexpérimental sans groupe témoin ne permet pas de porter un regard sur le passage du temps et la fluctuation spontanée entre le début

et la fin de l'étape. Troisièmement, il est possible que la désirabilité sociale ait influencé les évaluations au post-test, car il y pouvait y avoir une attente implicite que l'atelier allait produire des améliorations. Quatrièmement, aucune donnée qualitative n'a permis d'évaluer le changement d'attitude suite à l'atelier.

Tout de même, certaines pistes intéressantes peuvent être dégagées de la présente étude. Tout d'abord, avant d'exclure l'hypothèse qu'être témoin de l'atelier l'Arbre en Cœur a des retombées positives, il serait pertinent de mener une étude comparative avec des échantillons plus larges et diversifiés, ainsi qu'avec des données qualitatives et un groupe témoin. De plus, des mesures *a posteriori* pourraient permettre de confirmer ou infirmer le maintien des acquis.

## **Conclusion**

Malgré ses limites, la présente étude suggère que l'exposition d'un enseignant à l'atelier basé sur la PC l'Arbre en Cœur n'aura pas permis l'augmentation des variables reconnues comme protectrices, ni la diminution de variables fragilisantes pour l'épuisement professionnel. À notre connaissance, il s'agit de la première étude ayant exploré l'impact psychologique d'un tel programme chez une population enseignante simplement témoin. Tout de même, les résultats de la recension des écrits viennent plaider en faveur de l'utilisation de programmes de PC adaptés aux enseignants. Toutefois, de nombreux défis méthodologiques subsistent. Pour conclure, cette étude invite à poursuivre la validation de la pertinence d'introduire des approches basées sur la pratique de la PC directement dans les écoles afin de favoriser la santé mentale des enseignants au primaire.

## Références

- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). The protective effects of mindfulness against burnout among educators. *Psychology of Education Review*, 37(2), 57-69.
- Alexander, R. J. (2001). *Culture and pedagogy: International comparisons in primary education*. New York: Wiley.
- Allen, N. B., Chambers, R., & Knight, W. (2006). Melbourne Academic Mindfulness Interest Group. Mindfulness-based psychotherapies: A review of conceptual foundations, empirical evidence and practical considerations. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 40(4), 285-294.
- Allen, T. D., & Kiburz, K. M. (2012). Trait mindfulness and work–family balance among working parents: the mediating effects of vitality and sleep quality. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 372-379.
- Andreas, S. (2012). *International summit on the teaching profession preparing teachers and developing school leaders for the 21<sup>st</sup> century lessons from around the world*. Repéré à <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/49850576.pdf>
- Arch, J. J., & Craske, M. G. (2006). Mechanisms of mindfulness: Emotion regulation following a focused breathing induction. *Behaviour Research and Therapy*, 44(12), 1849-1858.
- Baer, R. A. (2003). Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 125-143.
- Baer, R. A. (2007). Mindfulness, assessment, and transdiagnostic processes. *Psychological Inquiry*, 18(4), 238-242.
- Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*, 13(1), 27-45.
- Bash, L. (2005). Teaching and the globalization of knowledge. Dans D. Coulby & E. Zambeta (Éds), *World yearbook of education 2005. Globalisation and nationalism in education* (pp. 175-189), London: Routledge.

- Bellingrath, S., Weigl, T., & Kudielka, B. M. (2009). Chronic work stress and exhaustion is associated with higher allostatic load in female school teachers: Original research report. *Stress, 12*(1), 37-48.
- Birnie, K., Speca, M., & Carlson, L. E. (2010). Exploring self-compassion and empathy in the context of mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Stress and Health, 26*(5), 359-371.
- Bishop, S. R., Lau, M., Shapiro, S., Carlson, L., Anderson, N. D., Carmody, J., ... Devins, G. (2004). Mindfulness: A proposed operational definition. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 230-241. doi: 10.1093/clipsy.bph077
- Bloch, O., Von Wartburg, W., & Meillet, A. (1932). *Dictionnaire étymologique de la langue française*. Paris : Presses universitaires de France.
- Boli, J., & Thomas, G. M. (1999). *Constructing world culture: International nongovernmental organizations since 1875*. Chicago, IL: Stanford University Press.
- Borg, M. G., & Riding, R. J. (1991). Towards a model for the determinants of occupational stress among schoolteachers. *European Journal of Psychology of Education, 6*(4), 355-373.
- Bourque, P., & Beaudette, D. (1982). Étude psychométrique du questionnaire de dépression de Beck auprès d'un échantillon d'étudiants universitaires francophones. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement, 14*(3), 211-218.
- Bowlby, J. (1951). Maternal care and mental health. *Bulletin of the World Health Organization*.
- 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.
- Bruneforth, M., Gagnon, A., & Wallet, P. (2009). Projecting the global demand for teachers: Meeting the goal of universal primary education by 2015. Montréal, QC : UNESCO Institute for Statistics.
- Byrne, B. M. (1992a). *Investigating causal links to burnout for elementary, intermediate, and secondary teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (San Francisco, CA, April 20-24, 1992).



- Byrne, B. M. (1992b). *The Maslach Burnout Inventory: Testing for invariant factorial structure across gender for elementary and secondary teachers*. Paper presented at the International Congress of Psychology (25<sup>th</sup>, Brussels, Belgium, 1992).
- Byrne, B. M. (1993). The Maslach Burnout Inventory: Testing for factorial validity and invariance across elementary, intermediate and secondary teachers. *Journal of Occupational & Organizational Psychology*, 66(3), 197-212.
- Cadart, M.-L. (2013). Le développement du jeune enfant, de l'oms à l'omc. Dans C. Bauby & P. Suesser (Éds), *Les enjeux du développement de l'enfant et de l'adolescent* (pp. 37-82). Toulouse : Érès.
- Carmody, J., Baer, R. A., Lykins, E., & Olendzki, N. (2009). An empirical study of the mechanisms of mindfulness in a mindfulness-based stress reduction program. *Journal of Clinical Psychology*, 65(6), 613-626.
- Castilho, P., Pinto-Gouveia, J., & Duarte, J. (2015). Evaluating the multifactor structure of the long and short versions of the Self-Compassion Scale in a clinical sample. *Journal of Clinical Psychology*, 71(9), 856-870.
- Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1042-1054.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire : une approche historique*. Paris : Belin.
- Chiesa, A., Calati, R., & Serretti, A. (2011). Does mindfulness training improve cognitive abilities? A systematic review of neuropsychological findings. *Clinical Psychology Review*, 31(3), 449-464.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: A review and meta-analysis. *Journal of Alternative & Complementary Medicine*, 15(5), 593-600.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2011). Mindfulness based cognitive therapy for psychiatric disorders: A systematic review and meta-analysis. *Psychiatry Research*, 187(3), 441-453.
- Coelho, H., Canter, P., & Ernst, E. (2007). The effectiveness of hypnosis for the treatment of anxiety: A systematic review. *Primary Care and Community Psychiatry*, 12(2), 49-63.

- Cohn, M. A., Fredrickson, B. L., Brown, S. L., Mikels, J. A., & Conway, A. M. (2009). Happiness unpacked: Positive emotions increase life satisfaction by building resilience. *Emotion, 9*(3), 361-368.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2012). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs—Preschool and elementary school edition*. Repéré à <https://static1.squarespace.com/static/513f79f9e4b05ce7b70e9673/t/526a220de4b00a92c90436ba/1382687245993/2013-casel-guide.pdf>
- Colligan, M. J., Smith, M. J., & Hurrell, J. J., Jr. (1977). Occupational incidence rates of mental health disorders. *Journal of Human Stress, 3*(3), 34-39.
- Connell, W. F. (1980). *A history of education in the twentieth century world*. New York: Teachers College Press
- Crangle, E. F. (1994). *The origin and development of early Indian Contemplative Practices* (Vol. 29). Allemagne: Otto Harrassowitz Verlag.
- Cunningham, W. G. (1983). Teacher burnout—Solutions for the 1980s: A review of the literature. *The Urban Review, 15*(1), 37-51.
- Dar, F. R. (2015). Rethinking education--Emerging Roles for teachers. *Universal Journal of Educational Research, 3*(2), 63-74.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world. Changing policies and practices*. New York, NY: Routledge.
- Dewa, C. S., Loong, D., Bonato, S., Thanh, N. X., & Jacobs, P. (2014). How does burnout affect physician productivity? A systematic literature review. *BMC Health Services Research, 14*(1), 325. doi: 10.1186/1472-6963-14-325
- Didonna, F. (2009). *Clinical handbook of mindfulness*. New York, NY: Springer Science + Business Media.
- Dionne, F., Blais, M.-C., Boisvert, J.-M., Beaudry, M., & Cousineau, P. (2010). Optimiser les interventions comportementales et cognitives avec les innovations de la troisième vague. *Revue francophone de clinique comportementale et cognitive, 15*(1), 1-15.
- Dobkin, P. L., & Laliberté, V. (2014). Being a mindful clinical teacher: Can mindfulness enhance education in a clinical setting? *Medical Teacher, 36*(4), 347-352.
- Dumont, M., Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (2000). *French adaptation of the General Self-Efficacy Scale-Auto-efficacité généralisée*. Repéré à <http://userpage.fu-berlin.de/~health/french.htm>

- Eaton, W. W., Anthony, J. C., Mandel, W., & Garrison, R. (1990). Occupations and the prevalence of major depressive disorder. *Journal of Occupational Medicine*, 32(11), 1079-1087.
- Eifert, G. H., & Heffner, M. (2003). The effects of acceptance versus control contexts on avoidance of panic-related symptoms. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 34(3), 293-312.
- Elfering, A., Grebner, S., & Boillat, C. (2015). Busy at work and absent-minded at home. *Swiss Journal of Psychology*, 72, 219-228. doi: 10.1024/1421-0185/a000114
- Ergas, O. (2015). The deeper teachings of mindfulness-based "interventions" as a reconstruction of "education". *Journal of Philosophy of Education*, 49(2), 203-220.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Feistritzer, E., & Harr, C. (2010). *Alternative routes to teacher certification*. Communications présentées au Annual Meeting of the American Association of Colleges of Teacher Education. Atlanta, GA.
- Finlay-Jones, R. (1986). Factors in the teaching environment associated with severe psychological distress among school teachers. *The Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 20(3), 304-313.
- Fjorback, L. O., Arendt, M., Ornbol, E., Fink, P., & Walach, H. (2011). Mindfulness-based stress reduction and mindfulness-based cognitive therapy: A systematic review of randomized controlled trials. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 124(2), 102-119.
- Foote, M. Q., Brantlinger, A., Haydar, H. N., Smith, B., & Gonzalez, L. (2011). Are we supporting teacher success: Insights from an alternative route mathematics teacher certification program for urban public schools. *Education and Urban Society*, 43(3), 396-425.
- Fox, K. C. R., Nijeboer, S., Dixon, M. L., Floman, J. L., Ellamil, M., Rumak, S. P., ... Christof, K. (2014). Is meditation associated with altered brain structure? A systematic review and meta-analysis of morphometric neuroimaging in meditation practitioners (English). *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 43, 48-73.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Friedman, I. A. (1991). High and low-burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *The Journal of Educational Research*, 84(6), 325-333.

- Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology, 56*(5), 595-606.
- Garland, E. L., Gaylord, S. A., & Fredrickson, B. L. (2011). Positive reappraisal mediates the stress-reductive effects of mindfulness: An upward spiral process. *Mindfulness, 2*(1), 59-67.
- Genoud, P. A., Brodard, F., & Reicherts, M. (2009). Facteurs de stress et burnout chez les enseignants de l'école primaire (French). *Stress factors and burnout in elementary school teachers (English), 59*(1), 37-45.
- Gillanders, D. T., Bolderston, H., Bond, F. W., Dempster, M., Flaxman, P. E., Campbell, L., ... Remington, R. (2014). The development and initial validation of the Cognitive Fusion Questionnaire. *Behavior Therapy, 45*(1), 83-101. doi: 10.1016/j.beth.2013.09.001
- Goleman, D. (2003a). *Destructive emotions: How we can overcome them: A scientific dialogue with the Dalai Lama*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2003b). *Healing emotions*. Boston, MA: Shambhala Publications.
- Golembiewski, R. T., Munzenrider, R. F., & Stevenson, J. (1986). *Stress in organizations: Toward a phase model of burnout*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Goodlad, J. I. (1990). *The moral dimensions of teaching*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Gréard, O. (1889). *Éducation et instruction* (Vol. 1). Paris : Hachette.
- Greeson, J. M. (2009). Mindfulness research update: 2008. *Complementary Health Practice Review, 14*, 10-18.
- Griffith, J., Steptoe, A., & Copley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology, 69*(4), 517-531.
- Grosch, J. W., & Murphy, L. R. (1998). Occupational differences in depression and global health: Results from a National Sample of US Workers. *Journal of Occupational and Environmental Medicine, 40*(2), 153-164.
- Grossman, P., Niemann, L., Schmidt, S., & Walach, H. (2004). Mindfulness-based stress reduction and health benefits A meta-analysis (English). *Journal of Psychosomatic Research, 57*(1), 35-43.

- Grossman, P., & van Dam, N. T. (2011). Mindfulness, by any other name: Trials and tribulations of sati in western psychology and science. *Contemporary Buddhism, 12*(01), 219-239.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302-1316.
- Guglielmi, R. S., & Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research, 68*(1), 61-99.
- Hastings, R. P., & Bham, M. S. (2003). The relationship between student behaviour patterns and teacher burnout. *School Psychology International, 24*(1), 115-127.
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour Research and Therapy, 44*(1), 1-25.
- Hayes, S. C., & Shenk, C. (2004). Operationalizing mindfulness without unnecessary attachments. *Clinical Psychology: Science and Practice, 11*(3), 249-254.
- Hayes, S. C., Strosahl, K. D., & Wilson, K. G. (1999). *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. New York, NY: Guilford Press.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K. G., & Bissett, R. T. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *The Psychological Record, 54*(4), 553-578.
- Heeren, A., Douilliez, C., Peschard, V., Debrauwere, L., & Philippot, P. (2011). Cross-cultural validity of the Five Facets Mindfulness Questionnaire: Adaptation and validation in a French-speaking sample. *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology, 61*(3), 147-151.
- Heeren, A., & Philippot, P. (2011). Changes in ruminative thinking mediate the clinical benefits of mindfulness: Preliminary findings. *Mindfulness, 2*(1), 8-13.
- Holowka, D. W. (2009). *Experiential awareness and psychological well-being: Preliminary investigation of a proposed common factor*. ProQuest Information & Learning.
- Ingersoll, R. M. (2002). The teacher shortage: A case of wrong diagnosis and wrong prescription. *NASSP Bulletin, 86*(631), 16-31.

- Ingersoll, R. M., & Merrill, L. (2012). *Seven trends: The transformation of the teaching force*. CPRE Working Paper (#WP-01). Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2004). Do teacher induction and mentoring matter? *NASSP Bulletin*, 88(638), 28-40.
- Iwanicki, E. F., & Schwab, R. L. (1981). Cross validation study of the Maslach burnout inventory. *Educational & Psychological Measurement*, 41, 1167-1174.
- Jackson, S. E., & Maslach, C. (1982). After-effects of job-related stress: Families as victims. *Journal of Organizational Behavior*, 3(1), 63-77.
- Jain, S., Shapiro, S. L., Swanick, S., Roesch, S. C., Mills, P. J., Bell, I., ... Schwartz, G. E. R. (2007). A randomized controlled trial of mindfulness meditation versus relaxation training: effects on distress, positive states of mind, rumination, and distraction. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(1), 11-21. doi:10.1207/s15324796abm3301\_2
- Jean, M. (2013a). *Mathéo et le nuage noir*. Québec, QC : C.A.R.D
- Jean, M. (2013b). *Ajuster la météo intérieure des enfants*. Québec, QC : C.A.R.D
- Jean, M. (2015). *Mathéo et le massage caméléo*. Québec, QC : C.A.R.D
- Jennings, P. A. (2015). *Mindfulness for teachers: Simple skills for peace and productivity in the classroom*. New York, NY: W W Norton & Co.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28(4), 374-390.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491-525.
- Jennings, P. A., Lantieri, L., & Roeser, R. W. (2012). Supporting educational goals through cultivating mindfulness. Dans P. M. Brown, M. W. Corrigan, & A. Higgins-D'Alessandro (Éds), *Handbook of Prosocial Education* (pp. 371-397). Lanham, Maryland: Rowan & Littlefield.

- Jennings, P. A., Snowberg, K. E., Coccia, M. A., & Greenberg, M. T. (2011). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of Two Pilot Studies. *Journal of Classroom Interaction*, 46(1), 37-48.
- Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1979). *The general self-efficacy scale (GSE)*. Repéré à <http://userpage.fu-berlin.de/~health/selfscal.htm>
- Jha, A. P., Krompinger, J., & Baime, M. J. (2007). Mindfulness training modifies subsystems of attention. *Cognitive, Affective, & Behavioral Neuroscience*, 7(2), 109-119.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, J., Taylor, P., & Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178-187.
- Kabat-Zinn, J. (1982). An outpatient program in behavioral medicine for chronic pain patients based on the practice of mindfulness meditation: Theoretical considerations and preliminary results. *General Hospital Psychiatry*, 4(1), 33-47.
- Kabat-Zinn, J. (1983). Assessment of body image in chronic pain patients: The Body Parts Problem Assessment Scale. Dans R. Melzack (Éd.), *Pain measurement and assessment* (pp. 227-231). New York: Raven Press.
- Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: The program of the stress reduction clinic at the University of Massachusetts Medical Center*. New York: Delta.
- Kabat-Zinn, J. (1996). Mindfulness meditation: What it is, what it isn't, and its role in health care and medicine. Dans Y Haruki, Y. Ishii, & M. Suzuki (Éds), *Comparative and psychological study on meditation* (pp. 161-170). Netherlands: Eburon.
- Kabat-Zinn, J. (2011). Some reflections on the origins of MBSR, skillful means, and the trouble with maps. *Contemporary Buddhism*, 12(1), 281-306.
- Kang, C., & Whittingham, K. (2010). Mindfulness: A dialogue between Buddhism and clinical psychology. *Mindfulness*, 1(3), 161-173.
- Karsenti, T., Collin, S., & Dumouchel, G. (2013). Le décrochage enseignant : état des connaissances. *International Review of Education*, 59(5), 549-568.
- Kemeny, M. E., Foltz, C., Cavanagh, J. F., Cullen, M., Giese-Davis, J., Jennings, P., ... Ekman, P. (2012). Contemplative/emotion training reduces negative emotional behavior and promotes prosocial responses. *Emotion*, 12(2), 338-350.

- Khoury, B., Lecomte, T., Fortin, G., Masse, M., Therien, P., Bouchard, V., ... Hoffman, S. G. (2013). Mindfulness-based therapy: A comprehensive meta-analysis. *Clin Psychol Rev*, 33(6), 763-771.
- Kounin, J. (1970). *Discipline and classroom management*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E., & Chan Chee, C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health*, 6, 101-101.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1977). Teacher stress: A review. *Educational Review*, 29, 299-306.
- Labie, D. (2006). Les droits de l'enfant : comment sont-ils respectés? *M/S: Médecine sciences*, 22(8-9), 761-765.
- Langer, E. J., & Moldoveanu, M. (2000). The construct of mindfulness. *Journal of Social Issues*, 56(1), 1-9.
- Lantieri, L. (2008). Building inner resilience. *Reclaiming Children and Youth*, 17(2), 43-46.
- Lapierre, S., & Desrochers, C. (1997). *Traduction et validation des Échelles de bien-être psychologique de Ryff* (Document inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, QC.
- Lau, M. A., & McMain, S. F. (2005). Integrating mindfulness meditation with cognitive and behavioural therapies: The challenge of combining acceptance-and change-based strategies. *Canadian Journal of Psychiatry*, 50(13), 863-869.
- Leiter, M. P., & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of Organizational Behavior*, 9, 297-308.
- Levitt, J. T., Brown, T. A., Orsillo, S. M., & Barlow, D. H. (2004). The effects of acceptance versus suppression of emotion on subjective and psychophysiological response to carbon dioxide challenge in patients with panic disorder. *Behavior Therapy*, 35(4), 747-766.
- Linehan, M. (1993). *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York, NY: Guilford Press.



- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: ASCD.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1982). *The cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). Maslach Burnout Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Jackson, S. E., van de Ven, B., van den Tooren, M., & Vlerick, P. (2013). Maslach Burnout Inventory. [French Version]. Dans B. van de Ven, M. van den Tooren, & P. Vlerick (Éds), Emotional job resources and emotional support seeking as moderators of the relation between emotional job demands and emotional exhaustion: A two-Wave Panel Study. *Journal of Occupational Health Psychology, 18*(1), 1.
- Meiklejohn, J., Phillips, C., Freedman, M. L., Griffin, M. L., Biegel, G., Roach, A., et al. (2012). Integrating mindfulness training into K-12 education: Fostering the resilience of teachers and students. *Mindfulness, 3*(4), 291-307.
- Metcalf, T., & Wrocklage-Gonda, L. (2015). Well teachers teach well. Dans J. L. Bird (Éd.), *Innovative collaborative practice and reflection in patient education* (pp. 82-102). Hershey, PA: Medical Information Science Reference
- MetLife (2013). *The MetLife survey of the American teacher: Challenges for school leadership*. Repéré à <https://www.metlife.com/assets/cao/foundation/MetLife-Teacher-Survey-2012.pdf>
- Miller, J. P. (2014). *The contemplative practitioner: Meditation in education and the workplace* (2<sup>e</sup> éd.). Toronto, ON: University of Toronto Press.
- Mitchell, D. E., & Romero, L. S. (2010). The politics and practice of alternative teacher certification. *Educational Administration Quarterly, 46*(3), 363-394.
- Monestès, J.-L., Villatte, M., Mouras, H., Loas, G., & Bond, F. (2009). Traduction et validation française du questionnaire d'acceptation et d'action (AAQ-II). *Revue européenne de psychologie appliquée/European Review of Applied Psychology, 59*(4), 301-308.
- Moore, T. J., Glancy, A. W., Tank, K. M., Kersten, J. A., Smith, K. A., & Stohlmann, M. S. (2014). A framework for quality K-12 engineering education: Research and development. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER), 4*(1), article 2. doi: 10.7771/2157-9288.1069

- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R., & Doyle, W. (2010). How can we improve school discipline? *Educational Researcher*, 39(1), 48-58.
- Pace, T. W. W., Negi, L. T., Adame, D. D., Cole, S. P., Sivilli, T. I., Brown, T. D., ... Raison, C. L. (2009). Effect of compassion meditation on neuroendocrine, innate immune and behavioral responses to psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*, 34(1), 87-98.
- Parkay, F. W., Stanford, B. H., & Gougeon, T. D. (2010). *Becoming a teacher*. Pearson/Merrill.
- Perry, M. (1996). The relationship between social class and mental disorder. *Journal of Primary Prevention*, 17(1), 17-30.
- Pickert, K. (2014). The mindful revolution. *New York Times*, 23, 40-49.
- Piet, J., & Hougaard, E. (2011). The effect of mindfulness-based cognitive therapy for prevention of relapse in recurrent major depressive disorder: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 31(6), 1032-1040.
- Piet, J., Hougaard, E., Hecksher, M. S., & Rosenberg, N. K. (2010). A randomized pilot study of mindfulness-based cognitive therapy and group cognitive-behavioral therapy for young adults with social phobia. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51(5), 403-410.
- Piet, J., Würtzen, H., & Zachariae, R. (2012). The effect of mindfulness-based therapy on symptoms of anxiety and depression in adult cancer patients and survivors: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 80(6), 1007-1020.
- Pithers, R. T., & Soden, R. (1998). Scottish and Australian teacher stress and strain: A comparative study. *The British Journal of Educational Psychology*, 68(Pt 2), 269-279.
- Poulin, P. A. (2009). *Miindfulness-based wellness education: A longitudinal evaluation with students in initial teacher education* (Thèse de doctorat inédite). Université de Toronto, CANADA. Repéré à <http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/thesescanada/vol2/OTU/TC-OTU-26538.pdf>
- Poulin, P. A., Mackenzie, C. S., Soloway, G., & Karayolas, E. (2008). Mindfulness training as an evidenced-based approach to reducing stress and promoting well-being among human services professionals. *International Journal of Health Promotion & Education*, 46(2), 72-80.

- Prazak, M., Critelli, J., Martin, L., Miranda, V., Purdum, M., & Powers, C. (2012). Mindfulness and its role in physical and psychological health. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(1), 91-105.
- Raes, F., Pommier, E., Neff, K. D., & Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the self-compassion scale. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 18(3), 250-255.
- Randler, C., Luffer, M., & Müller, M. (2015). Morningness in teachers is related to a higher sense of coherence and lower burnout. *Social Indicators Research*, 122(2), 595-606.
- Rechtschaffen, D. (2014). *The way of mindful education*. New York: WW Norton & Company.
- Renan, E. (2015). *La réforme intellectuelle et morale*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Roemer, L., & Orsillo, S. M. (2003). Mindfulness: A promising intervention strategy in need of further study. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 172-178.
- Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., ... 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. doi: 10.1037/a0032093
- 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.
- Rogler, L. H. (1996). Increasing socioeconomic inequalities and the mental health of the poor. *The Journal of Nervous and Mental Disease*, 184(12), 719-722.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Salmon, P., Sephton, S., Weissbecker, I., Hoover, K., Ulmer, C., & Studts, J. L. (2004). Mindfulness meditation in clinical practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 11(4), 434-446.
- Sanders, A. (2015). *Teachers and mindfulness: A meta-analysis*. California State University, Stanislaus.

- Sauer, S., Lemke, J., Wittmann, M., Kohls, N., Mochty, U., & Walach, H. (2012). How long is now for mindfulness meditators? *Personality and Individual Differences*, 52(6), 750-754.
- Schirom, A. (1993). Burnout in work organisations. Dans W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Éds), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 25-48). Milton Park: Taylor & Francis.
- Scholz, U., Doña, B. G., Sud, S., & Schwarzer, R. (2002). Is general self-efficacy a universal construct? Psychometric findings from 25 countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 242-252.
- Schonert-Reichl, K. A., & 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.
- Schwarzer, R. (1993). *Measurement of perceived self-efficacy: Psychometric scales for cross-cultural research*. Berlin, Germany: Freie Universität Berlin.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2002). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to relapse prevention*. New York, NY: Guilford.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., & Teasdale, J. D. (2006). *La thérapie cognitive basée sur la pleine conscience pour la dépression: A new approach to preventing relapse*. Paris : De Boeck Supérieur.
- Semmer, N. K., Jacobshagen, N., Meier, L. L., Elfering, A., Beehr, T. A., Kälin, W., ... TSchan, F. (2015). Illegitimate tasks as a source of work stress. *Work & Stress*, 29(1), 32-56.
- Shapiro, S. L., Astin, J. A., Bishop, S. R., & Cordova, M. (2005). Mindfulness-based stress reduction for health care professionals: Results from a randomized trial. *International Journal of Stress Management*, 12(2), 164-176.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- Shapiro, S. L., & Carlson, L. E. (2009). *The art and science of mindfulness: Integrating mindfulness into psychology and the helping professions*. American Psychological Association.

- Shapiro, S. L., Schwartz, G. E., & Bonner, G. (1998). Effects of mindfulness-based stress reduction on medical and premedical students. *Journal of Behavioral Medicine*, 21(6), 581-599.
- Sharma, M. (2015). *A meta-analysis of mindfulness-based stress reduction (MBSR) interventions in healthy individuals*. Communications présentées au 143<sup>rd</sup> APHA Annual Meeting and Exposition (October 31-November 4, 2015).
- Sharma, M., & Rush, S. E. (2014). Mindfulness-based stress reduction as a stress management intervention for healthy individuals: A systematic review. *Journal of Evidence-Based Complementary & Alternative Medicine*, 19(4), 271-286.
- Shulman, L. S., Wilson, S. M., & Hutchings, P. (2004). *The wisdom of practice: Essays on teaching, learning, and learning to teach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Simpkins, A. M., & Simpkins, C. A. (2011). *Meditation and yoga in psychotherapy: Techniques for clinical practice*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Singh, N. N. (2015). A warmer current of meditation research: Beyond McMindfulness. *PsycCRITIQUES*, 60(7), Article 4. Repéré à [https://www.novapublishers.com/web/web\\_files/Reviews/Book%20Review%20-%20Psychology%20of%20Meditation%20\(Oman\).pdf](https://www.novapublishers.com/web/web_files/Reviews/Book%20Review%20-%20Psychology%20of%20Meditation%20(Oman).pdf)
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., Myers, R. E., Latham, L. L., ... Singh, J. (2014). Mindfulness-based positive behavior support (MBPBS) for mothers of adolescents with autism spectrum disorder: Effects on adolescents' behavior and parental stress. *Mindfulness*, 5(6), 646-657.
- Singh, N. N., Lancioni, G. E., Winton, A. S. W., Karazsia, B. T., & Singh, J. (2013). Mindfulness training for teachers changes the behavior of their preschool students. *Research in Human Development*, 10(3), 211-233.
- Smithers, A., & Robinson, P. (2003). *Factors affecting teachers' decisions to leave the profession*. Repéré à [https://www.researchgate.net/publication/266473184\\_Factors\\_Affecting\\_Teachers'\\_Decisions\\_to\\_Leave\\_the\\_Profession](https://www.researchgate.net/publication/266473184_Factors_Affecting_Teachers'_Decisions_to_Leave_the_Profession)
- Snyder, T. D. & Dillow, S. A. (2015). *Digest of Education Statistics 2013. NCES 2015-011*. Repéré à <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED556349.pdf>.
- Soloway, G. B., Poulin, P. A., & Mackenzie, C. S. (2011). *Preparing new teachers for the full catastrophe of the twenty-first-century classroom: Integrating mindfulness training into initial teacher education*. Repéré à <http://www.geoffresoloway.com/files/44203361.pdf>

- Steinhardt, M. A., Smith Jaggars, S. E., Faulk, K. E., & Gloria, C. T. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: Assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health, 27*(5), 420-429.
- Stephens, S. (1995). *Children and the Politics of Culture*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Stoeber, J., & Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress and Coping, 21*(1), 37-53.
- Teasdale, J. D. (1999). Metacognition, mindfulness and the modification of mood disorders. *Clinical Psychology & Psychotherapy, 6*(2), 146-155.
- Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010). Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology, 30*(2), 173-189.
- Unicef. (2009). *The state of the world's children-special edition: Celebrating 20 Years on the Convention on the Rights of the Child: Executive Summary*. Unicef.
- van Bueren, G. (1998). *The international law on the rights of the child*. Netherlands: Brill.
- van Droogenbroeck, F., & Spruyt, B. (2015). Do teachers have worse mental health? Review of the existing comparative research and results from the Belgian Health Interview Survey. *Teaching and Teacher Education, 51*, 88-100.
- Vogt, F. (2002). A caring teacher: Explorations into primary school teachers' professional identity and ethic of care. *Gender and Education, 14*(3), 251-264.
- Williams, J. M. G., Russell, I., & Russell, D. (2008). Mindfulness-based cognitive therapy: Further issues in current evidence and future research. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 76*(3), 524-529. doi: 10.1037/0022-006X.76.3.524
- Zaniboni, S., Truxillo, D. M., & Fraccaroli, F. (2013). Differential effects of task variety and skill variety on burnout and turnover intentions for older and younger workers. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 22*(3), 306-317.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., & Walach, H. (2014). Mindfulness-based interventions in schools--A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 5*, 1-39.

**Appendice A**  
Lettre d'information aux participants

## LETTRE D'INFORMATION

---

Invitation à participer au projet de recherche:

*Évaluation de l'impact de l'atelier de gestion du stress*

*« De l'arbre en cœurs » auprès d'enseignants au premier cycle du primaire.*

Chercheur

Cette étude est effectuée dans le cadre des études doctorales de Julien Fortier-Chicoine, étudiant au doctorat en psychologie clinique (neuropsychologie) de l'Université du Québec à Trois-Rivières (UQTR), sous la direction de Lucie Godbout Ph.D., Département de psychologie de l'UQTR.

Cette recherche vise à mieux comprendre l'impact de l'atelier de gestion du stress « De l'arbre en cœurs ».

Votre participation y serait grandement appréciée.



## **Objectifs**

L'atelier « De l'arbre en cœurs » est un programme de gestion du stress pour des enfants au premier cycle du primaire. Ce programme nécessite la participation de certains professeurs, ainsi que leurs élèves à raison d'une fois semaine pendant 60 minutes, et ce, pour une durée de huit semaines. Les enseignants participants s'engagent à diriger un exercice de cinq minutes à chaque jour d'école. L'intervenante responsable des ateliers, abordera des thématiques telles que l'attention au moment présent, l'empathie, la gestion des émotions et du stress, le tout par l'entremise d'histoires éducatives. Selon la littérature, ce type d'atelier aurait également un impact positif auprès des enseignants impliqués.

L'objectif de ce projet de recherche est donc de recueillir des données empiriques sur l'effet d'une participation à l'atelier « De l'arbre en cœurs » chez un enseignant. Plus spécifiquement, un groupe d'enseignants participant aux ateliers sera comparé à un groupe témoin d'enseignants n'assistant pas aux ateliers de l'hiver 2014. Les renseignements recueillis porteront sur la pleine conscience, l'acceptation, la compassion, le bien-être psychologique, l'épuisement professionnel, ainsi que sur les symptômes dépressifs et anxieux chez les enseignants du premier cycle du primaire.

Les renseignements donnés dans cette lettre d'information visent à vous aider à comprendre précisément ce qu'implique votre éventuelle participation à cette recherche en tant que membre du groupe d'enseignants non participant à l'atelier de gestion du stress et à prendre une décision éclairée à ce sujet. Nous vous demandons donc de lire le formulaire de consentement attentivement et de poser toutes les questions que vous souhaitez poser. Vous pouvez prendre tout le temps dont vous avez besoin avant de prendre votre décision.

## **Tâche**

Votre participation à ce projet de recherche consiste à répondre deux fois à une même série de questionnaires psychologiques. La première passation se fera en fin décembre 2013 et une autre en début mars 2014. Les questionnaires seront distribués à votre école.

Les questionnaires en début et en fin de parcours prendront de 30 à 45 minutes à compléter. Les questionnaires portent sur des données sociodémographiques telles que l'âge, le sexe, l'expérience professionnelle ainsi que sur certaines variables psychologiques telles que l'anxiété, les idées noires, la dépression et l'attention.

Il ne s'agit pas d'un test: il n'y a donc ni bonne, ni mauvaise réponse. Nous vous encourageons donc à répondre le plus honnêtement possible.

**Risques, inconvénients, inconforts**

Aucun risque n'est associé à votre participation. Le temps consacré au projet, soit environ 45 minutes, demeure le seul inconvénient. Si des questions plus délicates suscitent chez vous un malaise ou une détresse, des références pour de l'aide psychologique vous seront fournies.

**Bénéfices**

Votre participation à ce projet aidera à récolter des données empiriques sur le programme pédagogique « De l'arbre en cœurs » afin d'en mesurer les effets et d'y apporter éventuellement des améliorations. Les réponses aux questionnaires pourraient également vous permettre de mieux vous connaître.

Aucune compensation d'ordre monétaire n'est offerte.

**Confidentialité**

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. La confidentialité sera assurée par l'utilisation d'un code numérique qui sera assigné à votre questionnaire. Il sera impossible de vous identifier sans la feuille d'identification que vous aurez remplie. Cette feuille sera conservée sous clé par les chercheurs du projet au département de psychologie de l'UQTR. Les résultats de la recherche, s'ils sont publiés, ne permettront pas de vous identifier.

**Participation volontaire**

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non et de vous retirer en tout temps sans préjudice, sans avoir à fournir d'explications et sans aucune conséquence sur votre travail. Dans ce cas, toutes les données vous concernant seront détruites. Le chercheur se réserve aussi la possibilité de retirer un participant en lui fournissant des explications sur cette décision.

**Éthique**

Ce protocole de recherche est approuvé par un certificat éthique émis par le comité éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQTR le 15 novembre 2013. Pour toute question ou plainte d'ordre éthique concernant cette recherche, veuillez communiquer avec madame Marie-Ève St-Germain, M.Sc, au 819-376-5011 poste 2129.

Pour obtenir de plus amples renseignements ou pour toute question concernant ce projet de recherche, vous pouvez communiquer avec Julien Fortier-Chicoine au numéro de téléphone suivant : (819) 801-4222.

ClicCours.com

**Appendice B**  
Formulaire de consentement

## FORMULAIRE DE CONSENTEMENT

---

### **Engagement du chercheur**

Moi, Julien Fortier-Chicoine m'engage à procéder à cette étude dans le cadre du projet de recherche d'évaluation de l'impact du programme pédagogique « De l'arbre en cœurs » conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

### Consentement du participant

Je, \_\_\_\_\_, confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet d'évaluation du programme pédagogique « De l'arbre en cœurs ». J'ai bien saisi les conditions, les risques et les bienfaits éventuels de ma participation. On a répondu à toutes mes questions à mon entière satisfaction. J'ai disposé de suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer ou non à cette recherche. Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participante ou participant :	Chercheur :
Signature :	Signature :
Nom :	Noms :
Téléphone :	Date :
Courriel :	
Date :	

**Appendice C**  
Formulaire d'identification des participants

## Identification des participants

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

Numéro du sujet : \_\_\_\_\_

Adresse :

---

Numéro civique (App.)

Rue

---

Ville

Province

Code postal

---

Téléphone: résidence

Téléphone: travail

---

Adresse courriel

**Appendice D**  
Questionnaire sociodémographique

Code : \_\_\_\_\_

**QUESTIONNAIRE SOCIODÉMOGRAPHIQUE**

1. Êtes-vous de sexe masculin ou féminin? <input type="checkbox"/> Homme <input type="checkbox"/> Femme	2. Veuillez indiquer votre âge. _____ ans	3. Nombre d'années de scolarité cumulées jusqu'à maintenant (Comptez à partir de la 1 <sup>re</sup> année) : _____
4. Quel a été votre champs d'étude? _____	5. a) Depuis combien d'années pratiquez-vous le métier d'enseignant en milieu primaire? _____  b) Si vous avez eu un emploi notable avant celui-ci, veuillez le spécifier. _____	6. Quel est votre évaluation du niveau de difficulté de votre travail en général? <input type="checkbox"/> 1 – Extrêmement difficile <input type="checkbox"/> 2 – Très difficile <input type="checkbox"/> 3 – Assez difficile <input type="checkbox"/> 4 – Assez facile <input type="checkbox"/> 5 – Très facile <input type="checkbox"/> 6 – Extrêmement facile
6. a) Avez-vous déjà pratiqué un art-martial (karaté, kung fu, etc)? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> b) Si oui, lequel(s) : _____ c) Si oui, combien d'heure de cette pratique avez-vous cumulé jusqu'ici? <input type="checkbox"/> 1 – de 0 à 5 heures <input type="checkbox"/> 2 – de 6 à 20 heures <input type="checkbox"/> 3 – de 21 à 100 heures <input type="checkbox"/> 4 – 100 heures et plus	7. a) Avez-vous déjà pratiqué une forme de méditation en mouvement (yoga, tai-chi, qi-gong, etc) ? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> b) Si oui, lequel(s) : _____ c) Si oui, combien d'heure de cette pratique avez-vous cumulé jusqu'ici? <input type="checkbox"/> 1 – de 0 à 5 heures <input type="checkbox"/> 2 – de 6 à 20 heures <input type="checkbox"/> 3 – de 21 à 100 heures <input type="checkbox"/> 4 – 100 heures et plus	
8. Au cours de la dernière année, avez-vous consulté un professionnel de la santé mentale (psychologue, travailleur social, psychiatre, etc.)? <input type="checkbox"/> Non <b>Passez à la question 8</b> <input type="checkbox"/> Oui <b>répondez aux questions suivantes</b>		
a) Nombre de rencontres : _____ b) Durée des rencontres (en mois) : _____		
9. a) Avez-vous déjà pratiqué de la méditation? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> b) Si oui, quel type? _____ c) Si oui, combien d'heure de cette pratique avez-vous cumulé jusqu'ici? <input type="checkbox"/> 1 – de 0 à 5 heures <input type="checkbox"/> 2 – de 6 à 20 heures <input type="checkbox"/> 3 – de 12 à 100 heures <input type="checkbox"/> 4 – 100 heures et plus	10. Fréquentés-vous un lieu de culte (tous types de croyances confondues)? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/> b) Si oui, quel type? _____ c) à quel fréquence? <input type="checkbox"/> 1 – À tous les jours <input type="checkbox"/> 2 – À tous les semaines <input type="checkbox"/> 3 – À tous les mois <input type="checkbox"/> 4 – À tous les années	11. <i>Actuellement</i> , quelle est votre perception de votre avenir? <input type="checkbox"/> 1 - Très pessimiste <input type="checkbox"/> 2 - Assez pessimiste <input type="checkbox"/> 3 - Indifférente <input type="checkbox"/> 4 - Assez optimiste <input type="checkbox"/> 5 - Très optimiste
12. Êtes-vous satisfait(e) de vos relations familiales (avec vos parents et vos frères et sœurs)? <input type="checkbox"/> 1 – Extrêmement insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 2 – Très insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 3 – Assez insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 4 – Assez satisfait(e) <input type="checkbox"/> 5 – Très satisfait(e) <input type="checkbox"/> 6 – Extrêmement satisfait(e)	13. Êtes-vous satisfait(e) de vos relations sociales (avec vos amis, collègues, voisins)? <input type="checkbox"/> 1 – Extrêmement insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 2 – Très insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 3 – Assez insatisfait(e) <input type="checkbox"/> 4 – Assez satisfait(e) <input type="checkbox"/> 5 – Très satisfait(e) <input type="checkbox"/> 6 – Extrêmement satisfait(e)	



**Appendice E**  
Five Facets Mindfulness Questionnaire version française (FFMQ-fr)  
(Heeren, Peschard, Douilliez, Nef, Blairy & Philippot, 2009)

### FFMQ-fr

Évaluez chacune des propositions ci-dessous en utilisant l'échelle proposée.  
Cochez le chiffre qui correspond le mieux à ce qui est généralement vrai pour vous.

1	2	3	4	5
jamais ou très rarement vrai	rarement vrai	parfois vrai	souvent vrai	très souvent ou toujours vrai

	1	2	3	4	5
1. Quand je marche, je prends délibérément conscience des sensations de mon corps en mouvement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Je suis doué(e) pour trouver les mots qui décrivent mes sentiments.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Je me critique lorsque j'ai des émotions irrationnelles ou inappropriées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Je perçois mes émotions et sentiments sans devoir y réagir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Quand je fais quelque chose, mon esprit s'égare et je suis facilement distrait(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Lorsque je prends une douche ou un bain, je reste attentif(ve) aux sensations de l'eau sur mon corps.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Je peux facilement verbaliser mes croyances, opinions et attentes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Je ne fais pas attention à ce que je fais car je suis dans la lune, je me tracasse ou suis de quelque façon distrait(e).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'observe mes sentiments sans me laisser emporter par eux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Je me dis que je ne devrais pas ressentir mes émotions comme je les ressens.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Je remarque comment la nourriture et les boissons influencent mes pensées, mes sensations corporelles et mes émotions.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Il m'est difficile de trouver les mots qui décrivent ce à quoi je pense.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Je suis facilement distrait(e)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Je crois que certaines de mes pensées sont anormales ou mauvaises et que je ne devrais pas penser de cette manière.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
15. Je prête attention aux sensations, comme le vent dans mes cheveux ou le soleil sur mon visage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. J'éprouve des difficultés à trouver les mots justes pour exprimer la manière dont je ressens les choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Je pose des jugements quant à savoir si mes pensées sont bonnes ou mauvaises.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. J'ai des difficultés à rester centré(e) sur ce qui se passe dans le moment présent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Lorsque j'ai des pensées ou des images pénibles, je prends du recul et suis conscient(e) de la pensée ou image, sans me laisser envahir par elle.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Je fais attention aux sons, comme le tintement des cloches, le sifflement des oiseaux ou le passage des voitures.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Dans les situations difficiles, je suis capable de faire une pause sans réagir immédiatement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Lorsque j'éprouve une sensation dans mon corps, il m'est difficile de la décrire car je n'arrive pas à trouver les mots justes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. On dirait que je fonctionne en mode "automatique" sans prendre vraiment conscience de ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je me sens calme peu de temps après.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Je me dis que je ne devrais pas penser de la manière dont je pense.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Je remarque les odeurs et les arômes des choses.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Même lorsque je me sens terriblement bouleversé(e), je parviens à trouver une manière de le transposer en mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Je me précipite dans des activités sans y être réellement attentif(ve).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je suis capable de simplement les remarquer sans y réagir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Je pense que certaines de mes émotions sont mauvaises ou inappropriées et que je ne devrais pas les ressentir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	1	2	3	4	5
31. Je remarque les détails visuels dans l'art ou la nature, comme les couleurs, les formes, les textures ou les patterns d'ombres et de lumières.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Ma tendance naturelle est de traduire mes expériences en mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je les remarque et les laisse passer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Je réalise mes travaux ou les tâches automatiquement sans être conscient(e) de ce que je fais.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Lorsque j'ai des pensées ou images pénibles, je me juge bon ou mauvais, en fonction de ce que suggère cette pensée/image.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Je prête attention à la manière dont mes émotions affectent mes pensées et mon comportement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Je peux habituellement décrire la manière dont je me sens au moment présent avec des détails considérables.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Je me retrouve en train de faire des choses sans y prêter attention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Je me désapprouve lorsque j'ai des idées irrationnelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Baer, R. A., Smith, G. T., Hopkins, J., Krietemeyer, J., & Toney, L. (2006). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment, 13*, 27-45.

Heeren, A., Peschard, V., Douilliez, C., Nef, Blairy, S., & Philippot, P. (2009). Adaptation et validation de la version francophone du Five Facets Mindfulness Questionnaire. Manuscript in preparation.

ClicCours.com

**Appendice F**

Lettre d'acceptation du comité d'éthique

Le 10 décembre 2013

Monsieur Julien Fortier-Chicoine  
Étudiant au doctorat  
Département de psychologie

Monsieur,

Les membres du comité d'éthique vous remercient de leur avoir acheminé votre demande de certificat d'éthique pour le projet **Évaluation de l'impact de l'atelier de gestion du stress « De l'arbre en cœur » auprès d'enseignants au premier cycle du primaire** en date du 10 décembre 2013.

Lors d'un processus de révision accéléré, le comité a pris la décision de vous octroyer dès maintenant votre certification afin de ne pas retarder indûment vos travaux.

Le certificat porte le numéro CER-14-198-10.01 et sa période de validité s'étend du 11 décembre 2013 au 11 décembre 2014. Nous vous invitons à prendre connaissance de l'annexe à votre certificat qui présente vos obligations à titre de responsable d'un projet de recherche.

Veillez agréer, Monsieur, mes salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ D'ÉTHIQUE DE LA RECHERCHE

MARIE-EVE ST-GERMAIN  
Agente de recherche  
Décanat de la recherche et de la création

MS/cd

p. j. Certificat d'éthique

c. c. Mme Lucie Godbout, professeure au Département de psychologie