



Université du Québec
à Rimouski

**LES PERCEPTIONS DE SEPT ADOLESCENTES ET
ADOLESCENTS PRÉSENTANT UNE DOUANCE SUR LEUR
EXPÉRIENCE AU PROGRAMME DE PLEINE
CONSCIENCE *APPRENDRE À RESPIRER* EN REGARD DE
LEUR BIEN-ÊTRE**

mémoire présenté

dans le cadre du programme de maîtrise en éducation

en vue de l'obtention du grade de maître ès arts

PAR

© MARIE-LUCE CARRIER

[juin 2022]

Composition du jury :

Jean Bernatchez, président du jury, Université du Québec à Rimouski

Sylvain Letscher, directeur de recherche, Université du Québec à Rimouski

Olivier Michaud, codirecteur de recherche, Université du Québec à Rimouski

**Pauline Beaupré, examinatrice externe, Université du Québec à Rimouski,
campus Lévis**

Dépôt initial le 4 mai 2022

Dépôt final le 3 juin 2022

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI
Service de la bibliothèque

Avertissement

La diffusion de ce mémoire ou de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire « *Autorisation de reproduire et de diffuser un rapport, un mémoire ou une thèse* ». En signant ce formulaire, l'auteur concède à l'Université du Québec à Rimouski une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de son travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, l'auteur autorise l'Université du Québec à Rimouski à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de son travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits moraux ni à ses droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, l'auteur conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont il possède un exemplaire.

À Jacinthe, qui m'a enseigné à
suivre mon chemin et qui m'a soutenue
à chacun des jalons.

REMERCIEMENTS

Ce magnifique parcours à la maîtrise n'aurait jamais été le même sans toutes les belles personnes que j'ai croisées sur mon chemin. C'est pourquoi je désire prendre le temps de remercier chacune d'elles.

Merci à mes parents et à mes grands-parents de m'avoir encouragée à « aller à l'école » et de m'avoir appuyée financièrement. Merci à ma tante Diane pour ton soutien essentiel, ton sens de l'humour et ton écoute. Merci à mon amoureux David pour le cadeau inestimable de ta présence dans ma vie. Un infini merci à Jacinthe, à qui je dédie ce mémoire. Plein de gratitude aussi à mes amis et amies pour leur présence dans ma vie : Alice, Marie-Eve, Ji-Woo, Karen, Éliane, Coline, Amina, Claire, Basma, Nina, Lisette et Gracien, France, Huguette, Marie-Josée, Marie-Ève, Julie-Camille, Noël, Marie, Maxime, Ariane, Anne-Sophie, Laurie, Suzie, Nathalie, Yassine, Valérie, Mylène, Alexandre-Étienne, Maury, Emmanuelle, Sarah, Annabelle, Stéphanie, Samantha, Ginette, Carmen, Hamza et tous les autres. Merci à mes belles-sœurs Isabelle et Marie-Hélène, à mes beaux-frères Steeve et Vincent, à mes beaux-parents Ghyslaine et Mario, à ma belle-mère Marie-France. Merci à Louise Dionne pour son soutien sous plusieurs formes, et à Martine Gauthier. Merci à Andrew et Diane d'avoir contribué à mon équilibre de vie.

Un profond merci à chacun.e des participant.e.s de mon projet de recherche. Ce fut un privilège de vous côtoyer et de découvrir les élèves merveilleux que vous êtes. En fait, à travers les propos que vous m'avez livrés, autant lors des séances que lors des entrevues, vous avez été des sources d'inspiration pour moi. Un grand merci aussi aux parents des participant.e.s à ma recherche pour votre précieuse disponibilité et pour votre ouverture. Je remercie le Conseil de recherche en sciences humaines (CRSH) pour son appui financier. Je veux aussi exprimer toute ma gratitude à toutes les personnes qui m'ont encouragée dans mon projet de maîtrise, que ce soit à l'occasion d'un seul échange ou tout au long de mon

cheminement : Nicole Bordeleau, une femme très inspirante et autrice de plusieurs livres sur la pleine conscience, Patricia C. Broderick, autrice du *Learning to BREATHE* et chercheuse à l'Université de Pennsylvanie, Élise Bolduc, Sarah Doiron. Merci à Madeleine Jean et à Chantale Gagné, du guichet étudiant de l'UQAR, de m'avoir appuyé dans la logistique de mon projet de recherche.

Merci aux évaluateurs du jury, Pauline Beaupré et Jean Bernatchez, pour votre disponibilité et pour les belles personnes que vous êtes. Merci à Geneviève Therriault et à mes autres professeurs pour vos précieux commentaires et encouragements tout au long de ma maîtrise. Merci à Nathalie et à Francis du Centre d'aide à la réussite d'avoir enjolivé mon parcours universitaire et d'avoir lu avec tant d'attention et de générosité mes travaux et différentes sections de mon mémoire. Merci à mes collègues à la maîtrise : Stacy, Jean-Philippe, Camille, Valérie, Julie et Julie. Ce fut une joie et un privilège de réaliser la scolarité de maîtrise à vos côtés. Merci à Daniel Dumont, directeur général du Bureau en gros de Rimouski, qui m'a généreusement octroyé la commandite de l'impression du programme en français.

Enfin, je veux souligner mon immense gratitude à mes deux directeurs de recherche, qui ont été les piliers de ma réussite. Sylvain et Olivier, vous avez fait preuve d'une disponibilité inestimable, vous m'avez fait le cadeau des personnes inspirantes que vous êtes, des modèles d'humilité, de bienveillance et de générosité.

AVANT-PROPOS

Étant donné le rôle prépondérant du chercheur dans les méthodologies qualitatives, il m'est apparu pertinent de dire quelques mots sur mon parcours et sur les motivations qui m'ont amenée à réaliser ce formidable parcours à la maîtrise en éducation.

À l'hiver 2020, une psychologue qui me connaît bien m'a mis la puce à l'oreille quant à un potentiel profil de douance chez moi. Je me suis alors mis à lire des ouvrages, puis de nombreux articles scientifiques sur le sujet. Ces lectures m'ont permis de mieux me connaître et me comprendre et je me suis fortement reconnue dans tout ce qu'on disait sur la douance : sensibilité exacerbée, émotions, tant « positives » que « négatives », vécues intensément et, évidemment, tout ce qui a trait aux caractéristiques cognitives. Je me suis par exemple rappelé qu'au primaire, de la deuxième année à la sixième année, sans que je sois consciente à ce moment qu'il s'agissait en fait d'adaptations, mes enseignants m'avaient permis de réaliser toutes sortes de projets extracurriculaires qui venaient occuper mon esprit sur les heures de classe (pièces de théâtre, spectacles, etc.).

Au départ, ma recherche était censée porter sur la pleine conscience chez les élèves ayant un trouble anxieux. Puis, l'une de mes conseillères de vie les plus précieuses m'a dit que je devais plutôt le faire sur la pleine conscience, mais chez les élèves présentant une douance. La méditation, notamment de pleine conscience, s'est avérée et s'avère toujours essentielle à mon bien-être. Être en pleine conscience, c'est en quelque sorte d'enlever les pelures des conditionnements créés par nos blessures pour découvrir à 100 % qui on est vraiment, des êtres remplis de compassion qui peuvent accomplir de grandes choses. Être en pleine conscience, c'est sortir de nos schémas mentaux pour travailler avec la partie plus profonde de notre être, celle qui recèle une sagesse infinie. C'est d'accueillir chaque chose qui nous arrive comme un cadeau, sans juger les personnes ou les événements. Personnellement, c'est grâce à la pleine conscience que j'ai réussi à passer à travers de

nombreuses épreuves. Nicole Bordeleau est une autrice et une conférencière que je recommande à tous et à toutes de lire ou d'écouter : elle explique avec simplicité et sagesse ce qu'est la pleine conscience.

Par ce projet de recherche, j'ai voulu aider d'autres jeunes pour qui, comme moi, la pleine conscience deviendra essentielle pour conserver un équilibre mental et s'épanouir. Accueillir ce qu'ils sont. En effet, je pense que la pleine conscience peut être bénéfique pour toute personne qui aborde cette pratique avec le moindre intérêt et d'ouverture, et qu'il s'agit d'un outil nécessaire à enseigner aux jeunes pour amener plus de paix et de positivité dans ce monde. Avec la plus grande des humilités, je suis pleine de reconnaissance d'avoir pu mettre à profit mes compétences au service des jeunes et d'un monde meilleur, où chacun prendra la responsabilité de son bien-être et de son bonheur.

RÉSUMÉ

De nombreux élèves doués (ÉD, $QI > 130$) vivent des difficultés susceptibles de nuire à leur bien-être (Kane, 2020). Il apparaît donc primordial de se pencher sur les interventions visant à améliorer le bien-être chez les ÉD, d'autant plus que ce paramètre influence l'engagement et la réussite scolaires (Volanen et al., 2020) et que le taux de décrochage scolaire des ÉD est trois fois supérieur à celui de la population générale (Bélanger, 2020). Des recherches menées dans le cadre scolaire (p. ex. Kuyken et al., 2013) ont montré les bienfaits de la pleine conscience (PC) sur le bien-être des élèves. L'objectif général de la recherche est d'analyser les perceptions de sept adolescentes et adolescents présentant une douance âgés de 10 à 17 ans sur leur expérience au programme de PC *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en regard de leur BE. Pour ce faire, des données qualitatives (participation observante, entretiens semi-dirigés) sont recueillies pendant et après l'intervention, d'une durée de six séances d'une heure. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) est réalisée. Le modèle théorique du bien-être de Keyes et al. (2002) sert de grille d'analyse pour identifier les dimensions du bien-être influencées par le programme de PC. Les principaux résultats qui ressortent de l'analyse sont que tous les participants vivaient du stress et de l'insomnie avant le programme, quatre d'entre eux vivaient de l'anxiété et cinq d'entre eux étaient perfectionnistes. Par ailleurs, le programme a diminué le stress chez tous les participants, l'anxiété et l'insomnie chez trois participants. De plus, le programme a augmenté la gratitude, la satisfaction à l'égard de la vie et le BE de cinq participants. Enfin, tous les participants ont fourni une appréciation positive de leur expérience au programme et ont dit que celui-ci les avait aidés. La seule amélioration proposée par certains des participants est d'allonger la durée des séances. La principale conclusion de la recherche est que le programme *Apprendre à respirer* répond aux besoins des ÉD, tels que l'apprentissage de stratégies de gestion du stress et de régulation émotionnelle.

Mots clés : bien-être, pleine conscience, douance, adolescents, éducation

ABSTRACT

Numerous gifted students (GS, IQ > 130) struggle with difficulties related to their wellbeing (Kane, 2020). Thus, it appears as essential to study interventions aiming to improve gifted students' wellbeing, especially since wellbeing is linked to school engagement and school achievement (Volanen et al., 2020) and since school dropout is three times higher for gifted students as for general population (Bélanger, 2020). Research in school contexts (e.g. Kuyken and al., 2013) showed benefits of mindfulness on students' wellbeing. The main objective of this research is to analyse the perceptions of seven GS aged between 10 and 17 years old on their experience at the mindfulness program *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) regarding their wellbeing. In order to do so, qualitative data (observation notes, semi-directed interviews) are collected during and after the intervention, lasting six sessions of one hour each. Thematic analysis (Paillé et Mucchielli, 2016) is conducted. Keyes and al. (2002)'s theoretical model of wellbeing is used as an analysis grid to identify dimensions of wellbeing that were impacted by the mindfulness program. The main results identified through the analysis are the following: all of the participants experienced stress and insomnia before the program, four participants experienced anxiety and five of them had perfectionist tendencies. Besides, the program decreased the stress of all the participants and the anxiety and the insomnia of three participants. Moreover, the program increased the gratitude, the life satisfaction and the wellbeing of five participants. Lastly, all of the participants provided a positive evaluation of their experience with the program and said that it had helped them. The only improvement proposed by some of the participants is to increase the duration of the sessions. The main conclusion of this research is that the program *Learning to BREATHE* does meet the needs of the gifted students who participated to the study such as the acquisition of stress and emotional management strategies.

Keywords: wellbeing, mindfulness, giftedness, adolescents, education

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	v
AVANT-PROPOS.....	vii
RÉSUMÉ.....	ix
ABSTRACT.....	x
TABLE DES MATIÈRES.....	xi
LISTE DES TABLEAUX	xvi
LISTE DES FIGURES	xvii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	xviii
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
CHAPITRE 1 PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 PORTRAIT DU BIEN-ETRE ET DE LA SANTE MENTALE DES JEUNES	3
1.1.1 Quelques statistiques.....	4
1.1.2 Les impacts de la Covid-19.....	5
1.1.3 Le bien-être et l'adolescence.....	5
1.2 IMPORTANCE DU BIEN-ETRE EN CONTEXTE EDUCATIF	6
1.2.1 Des bénéfices multiples en regard de la réussite éducative	7
1.2.2 Les conséquences des difficultés en matière de bien-être sur la réussite éducative	7
1.2.3 Le bien-être dans le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i>	9
1.2.4 Besoins criants, ressources limitées en contexte scolaire	9
1.2.5 Un champ de recherche émergent : la psychopédagogie du bien-être	11
1.3 LE BIEN-ETRE DES ELEVES PRESENTANT UNE DOUANCE (ÉD)	12

1.3.1	Présence d'un débat.....	12
1.3.2	De multiples difficultés potentielles.....	13
1.3.3	La sous-performance et le décrochage scolaires chez les ÉD	15
1.3.4	Une santé mentale fragile à l'âge adulte	16
1.4	LA SANTE MENTALE POSITIVE POUR FA VORISER LE BIEN-ETRE.....	16
1.5	LA PLEINE CONSCIENCE (PC)	17
1.5.1	Des effets prometteurs en matière de bien-être	17
1.5.2	Un programme scolaire de pleine conscience	20
1.5.3	La pleine conscience : une pratique adaptée et utile aux adolescents	21
1.5.4	La pleine conscience pour augmenter le bien-être des ÉD	22
1.5.5	Des exemples de besoins des ÉD auxquels la PC pourrait répondre	22
1.6	PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE.....	28
1.7	PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE	29
	CHAPITRE 2 CADRE CONCEPTUEL	31
2.1	LE BIEN-ETRE	31
2.1.1	Le bien-être subjectif (BES).....	32
2.1.2	Le bien-être psychologique (BEP)	33
2.1.3	Limite du modèle du bien-être de Keyes et al. (2002).....	35
2.2	LA DOUANCE.....	35
2.2.1	Présentation générale de la douance.....	36
2.2.2	Deux modèles théoriques sur la douance	39
2.2.3	D'autres définitions	40
2.2.4	La confirmation de douance	41
2.2.5	Synthèse d'études sur la douance et sur le bien-être des ÉD	42
2.3	LA PLEINE CONSCIENCE (PC)	44
2.3.1	Définition et caractéristiques.....	44
2.3.2	Synthèse de la recension des études sur la PC chez les jeunes	47
2.4	CONCLUSION DE CE CHAPITRE	59

CHAPITRE 3 MÉTHODOLOGIE.....	60
3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE.....	60
3.2 POPULATION, ECHANTILLON, RECRUTEMENT ET ECHANTILLONNAGE.....	61
3.3 PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS	64
3.3.1 Caractéristiques sociodémographiques	64
3.3.2 Pratique de PC des parents.....	67
3.3.3 Exercices déjà pratiqués et connaissances antérieures sur la PC des participants	67
3.4 LE PROGRAMME EXPERIMENTE : <i>APPRENDRE A RESPIRER</i> (TRADUIT DE BRODERICK, 2013)	69
3.5 DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES.....	72
3.5.1 La participation observante	72
3.5.2 Les entretiens semi-dirigés.....	73
3.6 METHODE D'ANALYSE	76
3.6.1 Justification du choix de la méthode d'analyse	76
3.6.2 Étapes de l'analyse.....	77
3.7 CONSIDERATIONS ETHIQUES	78
3.8 CRITERES DE SCIENTIFICITE, BIAIS ET LIMITES DE LA PRESENTE RECHERCHE.....	78
CHAPITRE 4 rÉsultats.....	81
4.1 RESENTIS A VANT DE COMMENCER LE PROGRAMME DE PC.....	82
4.1.1 Attentes ou objectifs à l'égard du programme ou raisons de s'être inscrits au programme	82
4.1.2 Ressentis des participants avant le programme par rapport à leur participation à celui-ci.....	83
4.2 APPRECIATION DE LA REALISATION DU PROGRAMME.....	84
4.2.1 Atteinte des objectifs personnels ou satisfaction générale	85
4.2.2 Appréciation de la structure et des composantes du programme	86
4.2.3 Séance ou activité préférée	88

4.2.4	Dynamique de groupe	88
4.2.5	Ressentis pendant et après les séances	89
4.2.6	Améliorations proposées	90
4.3	PLACE DE LA PC DANS LA VIE DES PARTICIPANTS	90
4.3.1	Pratique de PC des participants entre les séances du programme	91
4.3.2	Soutien des parents pendant le programme	92
4.3.3	Apprentissage le plus important réalisé au cours du programme	92
4.3.4	Définition de la PC des participants	93
4.3.5	Poursuite envisagée de la pratique de PC.....	94
4.4	BIEN-ÊTRE	95
4.4.1	Difficultés avant le programme	96
4.4.2	Améliorations ayant trait au BE à la suite du programme	100
4.5	INTERACTIONS ENTRE LES VARIABLES	107
	CHAPITRE 5 discussion	108
5.1	UNE ATTITUDE POSITIVE A L'EGARD DU PROGRAMME AVANT LA PARTICIPATION A CELUI-CI	108
5.2	LES OBJECTIFS DES PARTICIPANTS : REPRESENTATIFS DES CARACTERISTIQUES DES ÉD	109
5.3	UNE APPRECIATION POSITIVE DU PROGRAMME.....	109
5.4	UNE PRATIQUE PERENNE DE LA PC CHEZ LES ELEVES.....	115
5.5	DES RESULTATS ENCOURAGEANTS RELATIVEMENT AU BE DES ELEVES APRES LE PROGRAMME.....	115
5.5.1	Le portrait du BE des élèves avant le programme	116
5.5.2	Les changements engendrés par le programme à l'égard du BE	117
	CONCLUSION GÉNÉRALE	124
	ANNEXES.....	130
	Annexe I Carte conceptuelle illustrant les liens entre santé, santé mentale et Bien-être	131

Annexe II Tableau 1 : Synthèse des définitions de la PC d'après les études recensées	133
Annexe III Tableau 2 : Synthèse des études sur la pleine conscience chez les jeunes	135
Annexe IV Guide d'entretien	138
Annexe V Tableau 4 : Mise en relation des énoncés de la <i>WEMWBS</i> avec des éléments du modèle de Keyes et al. (2002)	141
Annexe VI Certificat d'éthique	143
Annexe VII Lettre d'information aux parents	145
Annexe VIII Formulaire d'assentiment	147
Annexe IX Formulaire de consentement	153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	161

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 Caractéristiques sociodémographiques des participants	68
Tableau 2 Synthèse des difficultés des participants avant le programme	100
Tableau 3 Synthèse des améliorations à l'égard du BE des participants à la suite du programme	106

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Synthèse du modèle du BE de Keynes et al. (2002)	32
--	----

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

PC	Pleine conscience
MPC	Méditation de pleine conscience
ÉD	Élèves présentant une douance
BE	Bien-être
BES	Bien-être subjectif
BEP	Bien-être psychologique
MBSR	Mindfulness-based Stress Reduction
L2B	Learning to BREATHE
AAR	Apprendre à respirer
QI	Quotient intellectuel
DGF	Domaine général de formation

INTRODUCTION GÉNÉRALE

De nombreux élèves présentant une douance (QI > 130) vivent de l'anxiété, des symptômes dépressifs, de l'insomnie et d'autres difficultés susceptibles de nuire à leur bien-être (p. ex. Kane, 2020). Il apparaît donc primordial de se pencher sur les interventions visant à améliorer le bien-être chez les ÉD, d'autant plus que ce paramètre influence l'engagement et la réussite scolaires (Volanen et al., 2020) et que le taux de décrochage scolaire des ÉD est trois fois supérieur à celui de la population générale (Bélanger, 2020). Par ailleurs, la présence de la population d'élèves présentant une douance fait de plus en plus l'objet d'attention dans les écoles (p. ex. ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020). De plus en plus de chercheuses et chercheurs essaient de relever leurs besoins sur le plan de l'adaptation scolaire et sociale (p. ex. Miserez-Caperos et al., 2019).

De nombreuses recherches menées dans le cadre scolaire (p. ex. Kuyken et al., 2013) ont montré les bienfaits de la pleine conscience sur le bien-être des élèves. Toutefois, peu d'entre elles portent sur les effets de la pleine conscience sur le bien-être des élèves présentant une douance. De plus, au Québec, il n'y a aucune étude évaluant l'expérience d'élèves présentant une douance à un programme de pleine conscience, à notre connaissance. La pleine conscience est définie comme un état d'ouverture menant à l'orientation consciente de son attention vers le moment présent en l'absence de jugement (Kabat-Zinn, 2003).

L'objectif général de cette recherche est d'analyser les perceptions de sept adolescentes et adolescents présentant une douance âgés de 10 à 17 ans sur leur expérience au programme de PC *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en regard de leur BE. Le programme mis à l'essai prend la forme de six séances d'une heure chacune. Des données qualitatives (entretiens semi-dirigés, participation observante) sont recueillies pendant et après l'intervention. Une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) est réalisée. Le modèle théorique du bien-être de

Keyes et al. (2002) sert de grille d'analyse pour identifier les dimensions du bien-être pour lesquelles des améliorations ont été observées à la suite du programme.

Ce mémoire est divisé en cinq chapitres. Le premier présente les principaux éléments de la problématique qui justifie la présente recherche, de même que la question générale de recherche et la pertinence sociale et scientifique. Le deuxième chapitre sert à définir les trois concepts clés de la recherche, soit le bien-être, la douance et la pleine conscience. Une synthèse de la recension accompagne chacun de ces concepts. L'objectif général et les trois objectifs spécifiques de la recherche viennent clore ce chapitre. Dans le troisième chapitre, les aspects méthodologiques sont détaillés. Les résultats, puis la discussion (l'interprétation des résultats) font l'objet des chapitres quatre et cinq, respectivement. Les avantages et les limites de la recherche seront exposés à fin du mémoire.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce premier chapitre du mémoire délimite la problématique de recherche. Les quatre premières sections qui le constituent sont le portrait actuel du bien-être et de la santé mentale chez les jeunes, l'importance du bien-être (**BE**) en éducation, le bien-être des élèves présentant une douance (**ÉD**) et la pertinence de la pleine conscience (**PC**) pour améliorer le bien-être des jeunes, notamment celui des élèves présentant une douance. Le problème et la question de recherche, de même que la pertinence sociale et scientifique viennent compléter ce chapitre.

1.1 PORTRAIT DU BIEN-ETRE ET DE LA SANTE MENTALE DES JEUNES

Le bien-être, d'après l'Office québécois de la langue française (2021), est un « sentiment global d'épanouissement, de confort et de satisfaction des besoins, tant sur le plan physique que sur le plan psychologique » (paragr. I). Comme explicité dans la définition de l'Organisation mondiale de la santé [OMS] (2013) et dans la carte conceptuelle présentée à l'annexe I, bien-être et santé mentale vont de pair, celle-ci étant « définie comme un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, faire face au stress normal de la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté » (OMS, 2013, p. 7). C'est pourquoi un portrait de la santé mentale chez les jeunes sera présenté avant d'aborder l'importance du bien-être en éducation. Avant cela, il apparaît pertinent de situer les concepts de BE et de santé mentale dans un paradigme plus large, soit celui de la santé, qui correspond à « un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité » (OMS, 2020, par. I). Enfin, il faut savoir que la santé mentale correspond aussi à « la capacité qu'a chacun d'entre nous de ressentir, de penser et d'agir de manière à améliorer notre aptitude à jouir de la vie et à relever les défis auxquels

nous sommes confrontés » et à « un sentiment positif de bien-être émotionnel et spirituel qui respecte l'importance de la culture, de l'équité, de la justice sociale, des interactions et de la dignité personnelle » (Agence de la santé publique du Canada, 2014, par. II).

1.1.1 Quelques statistiques

Le portrait actuel du BE et de la santé mentale chez les jeunes est peu élogieux. D'après un rapport produit par l'UNICEF (*Innocenti Research Centre*, 2007), le BE objectif (qui englobe la santé) et le BE subjectif (qui comprend les affects positifs et négatifs et la satisfaction à l'égard de la vie) des jeunes des pays développés atteignent actuellement des niveaux très bas. D'après l'*American Psychological Association* (2018), la génération Z (qui réfère aux jeunes nés entre 1997 et 2010) connaît des taux de dépression et de stress plus élevés que la génération l'ayant précédée. Par ailleurs, Becker (2020) indique que la prévalence du trouble anxieux se situe entre 9 % et 32 % chez les jeunes de 6 à 18 ans. De plus, chez les 5 à 16 ans, c'est environ 10 % d'entre eux qui souffriront de problèmes de santé mentale (OMS, non daté).

Le Québec ne fait pas exception à la règle. Dans leur recension d'études épidémiologiques, Piché et al. (2017) indiquent que la prévalence du trouble anxieux chez les enfants et les adolescents québécois pourrait atteindre 33 %. Il est à noter que le trouble anxieux est deux fois plus présent chez les filles que chez les garçons (Becker, 2020). Pour leur part, Gosselin et Turgeon (2015) évoquent une prévalence du trouble anxieux en contexte québécois se situant entre 15 % et 25 % chez les enfants et les adolescents. Quant à la prévalence des troubles dépressifs, elle oscillerait entre 0,7 et 11,3 % chez les enfants et les adolescents québécois (Piché et al., 2017). Par ailleurs, les troubles anxieux, la dépression et les troubles alimentaires sont en augmentation chez les jeunes depuis 2010-2011 (Institut de la statistique du Québec [ISQ], 2018). En outre, « plus de la moitié des élèves québécois n'atteignent pas le niveau optimal de bien-être émotionnel, social et psychologique » (ISQ, 2018, p. 160).

1.1.2 Les impacts de la Covid-19

Avant la pandémie, le portait de la santé mentale et du BE chez les jeunes était déjà peu réjouissant. D'après Statistique Canada (2021), la Covid-19 a abaissé encore davantage le niveau de santé mentale des jeunes. En effet, chez les 15 à 24 ans, le taux de personnes affichant une santé mentale très bonne ou excellente est passé de 60 % à 40 % entre mars 2019 et juillet 2020. Les études à ce sujet sont encore peu nombreuses, mais les experts (p. ex. Institut de recherche en santé du Canada, mars 2021) indiquent que la pandémie aura aggravé les difficultés en matière de santé mentale.

1.1.3 Le bien-être et l'adolescence

L'adolescence est un facteur qui influe sur la santé mentale. En effet, cette période est riche en transformations neurologiques, émotionnelles, physiques et sociales, lesquelles constituent des sources de stress et d'anxiété (McGeechan et al., 2019 ; Schussler et al., 2021) et augmentent le risque de développer des problèmes de santé mentale (Roach et al., 2020). À ce sujet, Couture (2019) rapporte que les prévalences de troubles anxieux et dépressifs, de même que les cas de délinquance, augmentent de façon marquée lors du passage de l'enfance à l'adolescence. De plus, la moitié de tous les troubles de santé mentale réunis commencent avant 14 ans (OMS, non daté).

Parmi les stressseurs inhérents à l'adolescence, on retrouve notamment les changements physiques et neurologiques liés à la puberté, les changements sociaux et la pression scolaire (Goldstein et al., 2015 ; Saphiang et al., 2019). Le passage du primaire au secondaire est un exemple de changement qui peut être une source de stress pour plusieurs, tel que le rapporte Couture (2019). D'ailleurs, d'après Lupien et al. (2001, cités dans Paquin, 2018), les élèves montrent une augmentation des hormones de stress entre la 6^e année du primaire et la première secondaire, et ce, jusqu'à la fin de ce niveau scolaire. De surcroît, cette anxiété liée notamment à la puberté influence négativement le BE et la réussite scolaire (McGeechan et al., 2019). En outre, le contexte sociétal dans lequel les jeunes baignent est en soi

anxiogène : « Dans nos mentalités éprises d’ubiquité, d’instantanéité, d’intolérance à la frustration ou encore de recherche effrénée de performances tous azimuts, [le jeune] entraîné par ces mouvements de société se voit hâtivement confronté à l’angoisse et à ses multiples déclinaisons » (Becker, 2020, p. 586). D’après Jen et al. (2016), la pression sociale est croissante au fil du secondaire, ce qui renforce l’importance d’acquérir tôt des stratégies de gestion du stress afin d’être prêt à faire face à cette pression grandissante au moment venu.

Ces différentes statistiques sur l’adolescence mettent en lumière la pertinence d’offrir aux jeunes traversant cette période des programmes axés sur l’amélioration du BE, tels que les programmes de pleine conscience (PC). En effet, la PC serait particulièrement pertinente à l’adolescence en raison des nombreux changements développementaux qui y surviennent (p. ex. Broderick, 2013 ; Olton-Weber et al., 2020). La PC correspond à un état où l’individu oriente consciemment son attention vers le moment présent en l’absence de jugement, par exemple en se focalisant sur sa respiration.

La pertinence des programmes de PC sera abordée un peu plus loin dans la problématique. Avant, il sera question du rôle prépondérant du BE des jeunes dans leur réussite éducative.

1.2 IMPORTANCE DU BIEN-ETRE EN CONTEXTE EDUCATIF

L’importance du BE en contexte éducatif se traduit de deux façons : un niveau élevé de BE favorise la réussite éducative, alors que l’inverse y nuit. De plus, le BE se retrouve dans le *Programme de formation* de l’école québécoise (ministère de l’Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006). Cependant, dans le milieu scolaire, les ressources favorisant le BE, par exemple en psychologie, sont limitées, ce qui renforce la pertinence de fournir aux jeunes des outils leur permettant de prendre en main par eux-mêmes leur BE. Enfin, un champ de recherche nommé la psychopédagogie du BE (Goyette, 2018) a vu le jour dans les dernières années.

1.2.1 Des bénéfices multiples en regard de la réussite éducative

Pourquoi s'intéresser à l'amélioration du BE dans une recherche en éducation ? Pour plusieurs raisons. Le BE des élèves est un facteur déterminant de l'engagement et de la réussite scolaires (Broderick et Jennings, 2012 ; Dvorakova et al., 2017 ; Greenberg et Harris, 2012 ; Renshaw et al., 2014). Par exemple, un niveau élevé de bien-être subjectif (BES), qui correspond à la combinaison des affects positifs, des affects négatifs et de la satisfaction à l'égard de la vie (Keyes et al., 2002), est associé à une attention, à une productivité et à une créativité augmentées (Seligman, 2011), des qualités transférables au contexte éducatif. Aussi, un BES élevé favorise à son tour le bien-être psychologique (l'autre dimension du BE d'après le modèle de Keyes et al. (2002)) et un développement positif chez les jeunes (Chen et al., 2018). Corollairement, Goyette (2018) souligne « que les élèves éprouvant du bien-être apprennent mieux et persévèrent plus dans leur cheminement scolaire » (p. 108). Plus précisément, il a été montré qu'une satisfaction à l'égard de la vie (une des composantes du BES) et de faibles niveaux de symptômes anxieux et dépressifs constituent trois prédicteurs importants de la réussite des étudiants à court et à long terme (Dvorakova et al., 2017). Dans le même ordre d'idées, Volanen et al. (2020) soulignent que la résilience et un fonctionnement socioémotionnel adéquat influencent de manière significative le BE et, par le fait même, les apprentissages chez les enfants et les adolescents.

Autant le BE peut être bénéfique en matière de réussite éducative, autant un BE défaillant peut nuire à celle-ci, comme en témoigne la prochaine section.

1.2.2 Les conséquences des difficultés en matière de bien-être sur la réussite éducative

Greenberg et Harris (2012) rappellent que nombreux sont les enfants et les adolescents qui sont vulnérables sur les plans de la santé physique et mentale, et que cela joue notamment un rôle dans leurs performances scolaires, de même que dans la consommation de substances,

dans la violence et dans l'obésité. En fait, Volanen et al. (2020) estiment que les troubles psychiatriques constituent ce qui influence le plus les performances (notamment scolaires) des adolescents. Quant à eux, les problèmes émotionnels et comportementaux, qui sont liés à différents problèmes d'ordre physique et mental, sont corrélés à l'anxiété, à la sous-performance scolaire, à la délinquance, à la dépression et à des retards sur les plans développemental, social et comportemental (Huang et al., 2020). En outre, le stress, qui nuit au BE (McGeechan et al., 2019), a des conséquences dommageables sur plusieurs aires du cerveau, notamment celles reliées à la mémoire (Broderick et Jennings, 2012 ; Kane, 2020). Par conséquent, le stress est défavorable aux apprentissages scolaires. De plus, selon Dvorakova et al. (2017), des niveaux de stress élevés peuvent être corrélés à des difficultés sur le plan de la santé mentale, des relations interpersonnelles et de la réussite scolaire. C'est pourquoi il est crucial de transmettre des habiletés de gestion du stress aux apprenants. Rappelons que le stress correspond à une adaptation physiologique (Becker, 2020 ; Gosselin et Turgeon, 2015), au *coping*, c'est-à-dire à une façon de s'adapter à une situation éprouvante (Gosselin et Turgeon, 2015).

Il faut également savoir que les problèmes de santé mentale sont corrélés à l'absentéisme et au décrochage scolaires (Roach et al., 2020). La disposition mentale des élèves peut donc influencer positivement ou négativement leur rendement scolaire. Est-ce que le système d'éducation et les acteurs qui le composent tiennent toujours suffisamment compte de cette réalité ? Considérant que l'école est le lieu où les jeunes passent le plus de temps dans leur vie quotidienne, il y a lieu de se questionner si les interventions en matière de santé mentale ne peuvent pas être davantage présentes dans l'horaire des élèves, d'autant plus qu'un des cinq domaines généraux de formation (DGF) du *Programme de formation de l'école québécoise* s'intitule « Santé et bien-être » (ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport [MELS], 2006).

1.2.3 Le bien-être dans le *Programme de formation de l'école québécoise*

Le concept de BE, dans le DGF « Santé et bien-être », est surtout présent dans l'axe de développement suivant : « Conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être » (MELS, 2006, p. 23). Le programme expérimenté dans ce projet de recherche, *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013), est précisément axé sur les deux derniers aspects de cet axe, à savoir, « gestion du stress et de ses émotions ; influence de ses comportements et de ses attitudes sur son bien-être psychologique » (MELS, 2006, p. 23). De plus, la dimension pratique de ce projet de recherche en ce qui a trait aux retombées espérées pour les participants rejoint précisément l'intention éducative de ce DGF : « amener l'élève à se responsabiliser dans l'adoption de saines habitudes de vie sur le plan de la santé [...] » (MELS, 2006, p. 23). Rappelons que le BE est présent dans le concept de santé (OMS, 2020).

D'après Sharp et al. (2017), l'accent n'est pas suffisamment mis sur les aspects relatifs au BE dans les approches d'apprentissage socioémotionnel en contexte scolaire. Effectivement, même si le BE fait l'objet d'un DGF dans le programme éducatif du Québec, il n'est pas nécessairement suffisamment intégré à l'horaire des élèves, si on se fie à l'expérience de l'étudiante-chercheuse dans le milieu de l'enseignement.

1.2.4 Besoins criants, ressources limitées en contexte scolaire

Il faut également se rappeler que, dans un contexte où les besoins en matière de santé mentale sont de plus en plus criants chez les jeunes, les ressources sont limitées en contexte scolaire. En effet, d'après une enquête menée par la Fédération des professionnelles et professionnels (les professionnels de l'éducation regroupent notamment les psychologues) de l'éducation du Québec et le Syndicat des professionnelles et professionnels de l'éducation du Bas-Saint-Laurent, 80 % des professionnels de l'éducation estiment qu'il y a un manque de ressources dans leur corps d'emploi, c'est-à-dire en santé mentale, entre autres (L'Avantage, 2021). À titre d'exemple, au Bas-St-Laurent, il y a seulement deux

psychologues pour 24 écoles primaires et secondaires sur l'ensemble du territoire, ce qui représente 6 000 élèves (L'Avantage, 2021). Cette situation renforce la nécessité d'outiller les jeunes pour qu'ils deviennent autonomes dans la gestion de leur BE en mettant en place des interventions universelles de prévention, telles que la PC.

D'ailleurs, avant même la pandémie de Covid-19, « les psychiatres du Québec [réclamaient] un cours d'éducation à la santé mentale pour les jeunes de la “génération alpha”, soit ceux nés après 2010 (Lacoursière, 25 octobre 2019, paragr. 1), de la maternelle à la fin du secondaire. Or, les programmes de PC tels que celui expérimenté dans cette recherche abordent justement les principales facettes de la santé mentale : les émotions, la gestion du stress, la compassion envers soi-même et les autres, le fait d'être attentifs aux signaux corporels, la gestion de ses pensées (p. ex. la restructuration cognitive) et les saines habitudes mentales (Broderick, 2013). Lacoursière (25 octobre 2019) met en relief la demande croissante de services en psychiatrie, justifiée dans environ la moitié des cas par des « crises sociales comme mon “chum m'a laissé” ou “j'ai coulé un examen” » plutôt que par la maladie mentale (Lacoursière, 25 octobre 2019, paragr. 6). D'après la présidente de l'Association des médecins psychiatres du Québec interrogée dans cet article, la docteure Karine Igartua, cette statistique met en évidence le manque de compétences des jeunes à gérer la pression. Les programmes de PC tels qu'*Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) ont justement comme visée de fournir aux jeunes les ressources intérieures nécessaires pour composer avec les aléas de la vie.

Avec la pandémie de Covid-19, moult publications ont insisté sur la détresse psychologique grandissante vécue par les jeunes. Leur offrir une formation d'éducation à la santé mentale telle qu'un programme de PC apparaît donc, *a fortiori*, comme une nécessité, et l'école est le lieu le plus propice pour cela, notamment parce que les jeunes y passent la majeure partie de leur temps.

1.2.5 Un champ de recherche émergent : la psychopédagogie du bien-être

Dans une perspective éducationnelle, il apparaît donc essentiel d'explorer les stratégies permettant d'intervenir sur le BE et sur la santé des adolescents, à l'instar de Goyette (2018), qui soutient que l'école doit viser non seulement la transmission des savoirs, mais également « le développement d'un savoir-être qui favorise le bien-être » (p. 107). Ce paradigme a engendré l'émergence d'un nouveau champ de recherche en sciences de l'éducation : la psychopédagogie du BE, qui « vise le développement global de l'apprenant par l'intégration d'interventions pédagogiques bienveillantes, planifiées ou spontanées, favorisant l'appropriation de stratégies propices à l'atteinte d'un équilibre émotionnel, cognitif, psychosocial et physique » (Goyette, 2018, p. 113). L'existence de ce champ de recherche qu'est la psychopédagogie du BE est un élément de plus qui soutient la légitimité de s'intéresser au BE en sciences de l'éducation.

De nombreux pays ont emboîté le pas dans cette direction : des programmes (p. ex. *MindUp* dans l'Ouest canadien, aux États-Unis et en Grande-Bretagne, *Geelong Grammar School Positive Education Model* en Australie ; Shankland et Rosset, 2016) sont implantés dans des écoles partout à travers le monde pour augmenter le BE des élèves (Huppert et Johnson, 2010). Certains programmes misent sur l'estime de soi, d'autres, sur la résilience ou encore sur les habiletés sociales et émotionnelles (Huppert et Johnson, 2010). De plus, ces programmes puisent leurs fondements dans les neurosciences, la PC et la psychologie positive (Goyette, 2018). La psychologie positive, dont le fondateur est Martin Seligman, date d'une vingtaine d'années et mise sur les forces de l'individu pour l'aider à fleurir et ainsi à créer une vie « qui vaut la peine d'être vécue » (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000, p. 5). D'ailleurs, la psychopédagogie du BE s'inscrit dans le champ de l'éducation positive, qui découle de la psychologie positive (Seligman et al., 2009). Tout comme la santé mentale positive, la psychologie positive s'intéresse peu au traitement des maladies, mais davantage aux composantes « positives » de l'individu qui l'amènent à augmenter son bien-être (Seligman et Csikszentmihalyi, 2000, p. 5).

Les explications précédentes visaient à exposer le rôle crucial du BE dans la réussite éducative des jeunes. La prochaine section renforcera l'idée qu'il est important de se soucier du BE des élèves présentant une douance : le portrait qui y est présenté rend compte de grandes difficultés à cet égard.

1.3 LE BIEN-ETRE DES ELEVES PRESENTANT UNE DOUANCE (ÉD)

Les ÉD sont aussi appelés élèves « à haut potentiel » ou « surdoués » (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020). Dans ce mémoire, nous n'utiliserons que l'acronyme ÉD à des fins de stabilité du vocabulaire et parce qu'il s'agit du terme généralement utilisé au Québec. On considère généralement que la douance correspond à des habiletés (par exemple, intellectuelles) supérieures à la moyenne ou à un quotient intellectuel supérieur à 130. La prévalence de la douance, variable selon les auteurs, se situerait entre 1 % et 10 % de la population (Bélanger et Gagné, 2006).

1.3.1 Présence d'un débat

Au cours de la dernière décennie, un nombre grandissant de recherches (p. ex. Cross et Cross, 2015 ; Jen et al., 2016) se sont penchées sur différents aspects du BE des ÉD. D'un côté, certaines études (p. ex. Bergold et al., 2015 ; Zeidner et Shani-Zinovich, 2011 ; Zeidner, 2020) ont montré un BE égal ou supérieur des ÉD par rapport aux élèves d'habileté moyenne. D'un autre côté, certains chercheurs (p. ex. Casino-García et al., 2019) ont montré un BE inférieur chez les ÉD et des caractéristiques susceptibles de nuire au BE de ces élèves : grande sensibilité (Kane, 2020 ; Jen et al., 2016 ; Renzulli, 2005), perfectionnisme (Chen et al., 2018 ; Cross et Cross, 2015 ; Huang et al., 2020, Olton-Weber et al., 2020), standards de performance disproportionnés (Kane, 2020 ; Olton-Weber et al., 2020), empathie marquée (Harrison et Van Haneghan, 2011), etc.

Le BE chez les ÉD fait ainsi l'objet d'un débat important, et ce, depuis la première étude parue sur le sujet, dans les années 1920 : celle de Lewis Terman. Le document produit

par ce pionnier de la recherche sur les personnes présentant une douance, *Genetic Studies of Geniuses*, visait à déconstruire les « hypothèses de disharmonie », qui réfèrent aux difficultés potentielles relatives à l'adaptation psychosociale de ces personnes, autant les jeunes que les adultes (p. ex. Baudson, 2016). Ces difficultés seraient causées par des particularités de fonctionnement cognitif et psychologique (Bergold et al., 2020). Plus récemment, d'autres chercheurs (p. ex. Francis et al., 2015 ; Guénoles et Baleyte, 2017) ont mis de l'avant l'idée qu'un quotient intellectuel (QI) élevé est garant d'une meilleure adaptation psychosociale (p. ex. Bergold et al., 2015 ; Zeidner, 2020).

Néanmoins, il est indéniable que la douance complexifie le développement et influence le BE et l'adaptation psychosociale (Casino-García et al., 2019 ; Huang et al., 2020 ; Jen et al., 2016). En effet, les ED font l'expérience de leur environnement avec une plus grande intensité que les enfants dont le QI est inférieur au leur ou qui témoignent d'une moins grande créativité, ce qui peut les rendre plus vulnérables à des difficultés socioaffectives (p. ex. Kane, 2018 ; Jen et al., 2016). En outre, les ED sont plus susceptibles que les élèves tout-venant de vivre des problèmes émotionnels ou comportementaux (Huang et al., 2020) et, de ce fait, de vivre des difficultés nuisant à leur BE. Un récent document ministériel (ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur [MÉES], 2020) traitant de la réussite éducative des ED fait d'ailleurs référence à l'enjeu de leur BE (notamment aux besoins en ce qui a trait à la gestion de l'anxiété et à l'enseignement d'habiletés émotionnelles et sociales). Il y est mentionné que la douance peut être masquée par de l'agitation ou de la démotivation, qu'elle peut être concomitante avec des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage et qu'elle peut impliquer un parcours scolaire plus difficile (MÉES, 2020). C'est effectivement ce que prouve la littérature scientifique, tel que nous le présentons ci-après.

1.3.2 De multiples difficultés potentielles

La synthèse des difficultés vécues par les ED recensées dans la littérature scientifique amène à remarquer nombre de difficultés d'ordre psychologique telles que : symptômes dépressifs (Cross et Cross, 2015), insomnie, peur de l'inconnu, anxiété par rapport à la

mort (Harrison et Van Haneghan, 2011), souffrance émotionnelle (Turanzas et al., 2018), peur (Jen et al., 2016 ; Turanzas et al., 2018), sensibilité émotionnelle exacerbée (Chen et al., 2018 ; Harrison et Van Haneghan, 2011 ; Kane, 2020 ; Sharp et al., 2017), anxiété (Cross et Cross, 2015 ; Huang et al., 2020 ; Kane, 2020 ; Lamont, 2012 ; Turanzas et al., 2018), image de soi menacée par la stigmatisation associée à la douance ou par le fait d'être l'objet de comparaisons en raison de leur excellence à l'école (Cross et Cross, 2015), aliénation à l'égard de leurs habiletés (Sharp et al., 2017), questionnement spirituel et existentiel (Heshmati et Maanifar, 2018 ; Tolan, 2018 ; Turanzas et al., 2018), développement de l'égo (au sens de personnalité, d'identité) entravé par le déni de soi (Cross et Cross, 2015 ; Harrison et Van Haneghan, 2011 ; Miserez-Caperos et al., 2019), sentiments de frustration ou d'irritation à l'égard d'attentes parentales élevées (Cross et Cross, 2015), forte tendance à l'autocritique (Harrison et Van Haneghan, 2011), idéations suicidaires (Cross et Cross, 2015), détresse reliée à la pression sociale (Cross et Cross, 2015 ; Turanzas et al., 2018), surengagement dans différentes activités (Cross et Cross, 2015), confusion dans les émotions ressenties (Kane, 2020).

Deux facteurs amplifient les difficultés psychologiques vécues par les ÉD : d'une part, les adultes entretiennent des attentes élevées à leur égard, ce qui est anxiogène (Fakolade and Archibong, 2013), et, d'autre part, les enseignants ont tendance à croire que les ÉD n'ont pas besoin de soutien social étant donné leurs grandes capacités intellectuelles (Haberlin et O'Grady, 2018). Or, l'étude de Jen et al. (2016), à l'instar de l'article de Kane (2020), met justement en lumière le fait que les ÉD ont un besoin important d'accompagnement socioaffectif de la part d'un adulte de confiance pour traverser adéquatement la période de l'adolescence. Cet écart est donc un autre élément nuisible au BE des ÉD.

Au chapitre des difficultés d'ordre social, la recension des écrits a permis de réunir les difficultés suivantes : intimidation (Jen et al., 2016), ennui, moquerie, souffrance par rapport à leur contexte scolaire (Sharp et al., 2017), rejet par les pairs ou difficulté à s'intégrer (Haberlin et O'Grady, 2018 ; Kane, 2020), sentiment d'être différents (Kane, 2020 ; Miserez-Caperos et al., 2019), problèmes de comportement (Turanzas et al., 2018),

difficultés dans les relations interpersonnelles (Harrison et Van Haneghan, 2011 ; Kane, 2020 ; Miserez-Caperos et al., 2019 ; Sharp et al., 2017), résistance à l'autorité (Huang et al., 2020), isolement social (Cross et Cross, 2015 ; Harrison et Van Haneghan, 2011), vulnérabilité sociale (Guignard et al., 2012 ; Lamont, 2012), attentes élevées envers soi-même et les autres (Kane, 2020), questionnements quant aux choix de carrière (Kane, 2020 ; Jen et al., 2016), recherche de l'attention (Sharp et al., 2017),

D'autres difficultés recensées sont plutôt d'ordre cognitif : difficulté à mobiliser leurs compétences (Miserez-Caperos et al., 2019), grand besoin de contrôle, quête de sens permanente, besoin de tout comprendre, déstabilisation face à l'incertitude (Miserez-Caperos et al., 2019), irrégularités dans les performances scolaires (Miserez-Caperos et al., 2019), intolérance à la critique (Huang et al., 2020), flux de pensées incessant (Tolan, 2018), troubles d'apprentissage (Miserez-Caperos et al., 2019), trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité [TDAH] (Miserez-Caperos et al., 2019), fonctionnement cognitif rapide qui est parfois en décalage avec les ressources émotionnelles et affectives (Cross et Cross, 2015 ; Kane, 2020 ; Turanzas et al., 2018).

1.3.3 La sous-performance et le décrochage scolaires chez les ÉD

Une autre problématique répandue dans la population d'ÉD est le décrochage et la sous-performance scolaires. En effet, le taux de décrochage scolaire des ÉD est trois fois supérieur à celui de la population générale (Bélanger, 2020). D'après la recherche menée par Rivest (2013), la sous-performance, soit la différence entre le niveau d'aptitude et les résultats scolaires, serait un phénomène plus présent chez les ÉD que chez les élèves tout-venant. De plus, la sous-performance scolaire chez les ÉD serait parfois volontaire afin d'éviter d'être stigmatisé (Cross et Cross, 2015 ; Rivest, 2013). D'après Blaas (2014), la sous-performance nuit au BE socioémotionnel. La prévalence du phénomène de sous-performance chez les doués est donc un autre indicateur de leurs potentielles difficultés en matière de BE. Un autre obstacle à l'épanouissement des ÉD dans leur vie scolaire est leur difficulté à s'intégrer à leurs pairs : ils recherchent souvent des amis plus âgés qu'eux et ils

constituent une minorité au sein de leur classe (Kane, 2020). Or, d'après Kane (2020), l'appartenance à un groupe est un aspect essentiel d'une vie scolaire épanouie à l'adolescence.

1.3.4 Une santé mentale fragile à l'âge adulte

Par ailleurs, l'étude de Lancon et al. (2015) a révélé que 57 % des adultes présentant une douance ont un trouble d'anxiété généralisée et que 75 % d'entre eux ont déjà vécu un épisode dépressif majeur. Ces individus ont une faible estime d'eux-mêmes et une satisfaction à l'égard de la vie inférieure à celle de la population générale (Lancon et al., 2015). Dans une position plus nuancée, Cross et Cross (2015) soutiennent que les ÉD ne seraient pas nécessairement plus à risque de vivre des problèmes de santé mentale que leurs pairs non doués, sauf pour les personnes dont la douance a trait à la créativité. Néanmoins, les difficultés socioémotionnelles vécues par les ÉD peuvent se répercuter sur leur développement personnel et professionnel futur (Miserez-Caperos et al., 2019), d'où l'importance de mettre en place des interventions permettant de réduire ces difficultés à la période du début de l'adolescence. Ainsi, à la lumière de ce portrait de la santé mentale et du BE des ÉD, il apparaît primordial de se pencher sur les interventions visant à améliorer leur BE en vue d'assurer l'actualisation de leur potentiel (une des compétences transversales du *Programme de formation de l'école québécoise* (MELS, 2006)), la qualité de leur expérience scolaire et leur réussite scolaire. Ces difficultés en matière de BE pourraient être corrigées ou prévenues en partie par la pratique de la PC. Il en sera question plus loin dans le texte. Juste avant, quelques facteurs de protection en matière de BE seront exposés.

1.4 LA SANTE MENTALE POSITIVE POUR FAVORISER LE BIEN-ETRE

Pour toutes les raisons nommées précédemment, il est essentiel de favoriser le BE des élèves, dont celui des ÉD, qui semblent vivre des difficultés susceptibles d'y nuire. Pour ce faire, il faut s'intéresser non seulement aux facteurs de protection du BE, mais également à tout ce qui entre en interaction avec la santé (incluant la santé mentale). Des exemples de

facteur de protection du BE sont les suivants : entretenir des relations sociales positives, ressentir des émotions positives (joie, contentement, etc.), développer la conscience de soi et vivre une vie qui a du sens pour soi, où on exploite ses talents (Seligman et al., 2009). Ces facteurs de protection s'inscrivent dans un paradigme relativement récent : celui de la santé mentale positive. Au cours de la dernière décennie, le concept de santé mentale positive est devenu de plus en plus répandu dans les écrits scientifiques (p. ex. Keyes et al., 2012). Dans ce paradigme, la santé mentale n'est plus associée aux troubles mentaux, mais plutôt à une composante que chaque individu gagne à entretenir (p. ex. Keyes et al., 2012). L'accent est donc moins mis sur le traitement des troubles mentaux que sur la prévention en favorisant les facteurs de protection (Keyes et al., 2010). La présente recherche s'inscrit dans ce paradigme puisqu'elle propose une voie d'augmentation de la résilience et d'amélioration des habiletés psychosociales des ÉD en contexte scolaire : la pleine conscience.

1.5 LA PLEINE CONSCIENCE (PC)

1.5.1 Des effets prometteurs en matière de bien-être

La PC, une pratique de plus en plus intégrée au contexte scolaire (Theurel et al., 2018), fait partie des stratégies de l'éducation positive que Goyette (2018) met de l'avant dans son approche de psychopédagogie du BE évoquée précédemment. Par ailleurs, une avenue mise de l'avant par Sharp et al. (2017) pour favoriser le BE à partir de la PC est de miser sur le développement des forces de caractère, qui sont également corrélées avec un comportement positif en classe et avec la réussite scolaire, autant au primaire qu'au secondaire (Sharp et al., 2017). La PC permettrait de développer au moins deux forces de caractère : la curiosité et l'autorégulation (Sharp et al., 2017). En effet, les interventions de PC, qui relèvent par ailleurs de la psychoéducation, mettent l'accent sur le développement de l'attention et de la conscience de soi (Sharp et al., 2017).

D'après la littérature scientifique, s'exercer à cultiver la PC entraîne de nombreux bénéfices psychologiques et physiques, autant chez les adolescents que chez les adultes.

D'après Ngô (2013), la PC est associée à « une plus grande satisfaction de vie, agréabilité et caractère consciencieux, vitalité, empathie, autonomie, sentiment de compétence, optimisme et affect plaisant » (p. 21). La méta-analyse de Khoury et al. (2013) portant sur 209 études menées auprès d'adultes a permis de conclure que les thérapies basées sur la PC ont un effet significatif sur de nombreux problèmes psychologiques, particulièrement l'anxiété, le stress et la dépression. Une pratique régulière de PC engendrerait une augmentation de la matière grise et une amélioration de la régulation émotionnelle et attentionnelle, de la conscience corporelle et de l'aptitude à la réévaluation cognitive (Becker, 2020). Becker (2020) recense également des effets positifs sur le BE, sur la créativité, sur la flexibilité cognitive, sur la concentration dans les apprentissages et sur les habiletés sociales. La PC influencerait effectivement la qualité des relations interpersonnelles en réduisant la fréquence des comportements et des sentiments négatifs et en amplifiant l'empathie, l'humour et l'affection (p. ex. *Mental Health Foundation*, 2010).

Biegel et al. (2009) soutiennent que le *Mindfulness-Based Stress Reduction* (MBSR, Kabat-Zinn, 2003), le programme de PC le plus commun dans les études, duquel découlent la majorité des autres programmes de PC, apparaît efficace pour contrer le stress et divers problèmes psychologiques (p. ex. l'anxiété) chez les adultes et chez les adolescents. D'après Biegel et al. (2009), cela s'explique par le fait que la PC diminue l'engagement cognitif et émotionnel dans des stratégies non productives telles que la rumination. Les résultats de l'étude de Biegel et al. (2009) confirment que la PC permet de diminuer l'état et les traits anxieux, le stress perçu, la sensibilité interpersonnelle, l'obsession-compulsion et les symptômes dépressifs et d'améliorer l'estime de soi. De plus, la PC augmente la tolérance à la détresse, entre autres en induisant un état de relaxation même en présence d'émotions négatives (Huang et al., 2020). Biegel et al. (2009) notent également que le MBSR, dont sont issus de nombreux programmes de PC pour les jeunes, incluant celui de cette recherche, convient à une variété de conditions psychologiques et physiques. D'autres avantages associés aux interventions de PC sont un taux d'attrition plus faible que pour les thérapies cognitives et comportementales (16,25 % par rapport à 22,25 %) et des effets durables (Khoury et al., 2013). Étant une approche non invasive présentant un effet

anxiolytique, Becker (2020) soutient que la PC devrait être proposée en premier lieu aux parents et aux enfants pour traiter l'anxiété. En effet, d'après la méta-analyse de Theurel et al. (2018) portant sur des études évaluant l'impact de la PC sur la santé et sur le BE psychologique des jeunes, 68 % des 31 études quantitatives recensées ont permis de corréler les interventions de PC à une diminution de l'anxiété ou de la dépression.

Penchons-nous plus exhaustivement sur les effets recensés dans les études sur la PC chez les jeunes, lesquels s'avèrent particulièrement prometteurs. En effet, sur le plan psychologique, la PC est associée à une diminution de l'anxiété (Becker, 2020 ; Broderick et Jennings, 2012, Theurel et al., 2018), des symptômes dépressifs (Crescentini et al., 2016 ; Dvorakova et al., 2017 ; Theurel et al., 2018), de la rumination (Biegel et al., 2009) et à une amélioration de la gestion du stress (Gosselin et Turgeon, 2015 ; Kuyken et al., 2013), des habiletés de régulation émotionnelle (Becker, 2020 ; Zelazo et al., 2018) et de l'aptitude à la pleine conscience (Crescentini et al., 2016 ; Broderick et Jennings, 2012 ; Huppert et Johnson, 2010).

Au plan cognitif, la PC permettrait de diminuer les symptômes du TDAH (Crescentini et al., 2016 ; Thornton et al., 2017), l'obsession-compulsion (Biegel et al., 2009), d'augmenter le sens de l'adaptation (Crescentini et al., 2016), les capacités attentionnelles et métacognitives (Schonert-Reichl et al., 2015 ; Zelazo et al., 2018), la régulation comportementale (Crescentini et al., 2016 ; Fung et al., 2019) et la capacité à résoudre des problèmes (Broderick et Jennings, 2012),

Par ailleurs, la PC peut être directement corrélée au BE, lequel correspond, d'après Keyes et al. (2002), à la combinaison du BE subjectif (affects positifs, affects négatifs et satisfaction à l'égard de la vie) et du BE psychologique (perception positive de soi, maîtrise de son environnement, croissance personnelle, relations sociales positives, autonomie, perception d'un sens à sa vie). En effet, plusieurs recherches sur la PC chez les jeunes montrent des résultats positifs à l'égard des différents paramètres du BE : diminution des affects négatifs (Greenberg et Harris, 2012), augmentation de la résilience (Bethell et al., 2016 ; Fung et al., 2019), de l'autocompassion (Crescentini et al., 2016), de la satisfaction à

l'égard de la vie (Dvorakova et al., 2017), des affects positifs (Schonert-Reichl et Lawlor, 2010), du BE (Huppert et Johnson, 2010 ; Kuyken et al., 2013 ; Lawlor, 2014), de l'optimisme (Schonert-Reichl et Lawlor, 2010), de la connaissance de soi (Greenberg et Harris, 2012), du calme intérieur (Greenberg et Harris, 2012), des habiletés sociales (Becker, 2020 ; Thornton et al., 2017), du sommeil (Broderick et Jennings, 2012), de l'estime de soi (Biegel et al., 2009), du concept de soi (Schonert-Reichl et Lawlor, 2010 ; Greenberg et Harris, 2012).

La pratique de la PC est également associée à de meilleures performances scolaires (p. ex. Crescentini et al., 2016 ; Mrazek et al., 2013) et à une diminution des problèmes internalisés tels que l'anxiété (Crescentini et al., 2016). De plus, elle améliore la capacité à identifier les émotions et les pensées erronées (Sharp et al., 2017). La PC aiderait également les adolescents à diminuer leurs réponses automatiques aux différents stressors conduisant potentiellement à des problèmes internalisés et externalisés tels que les troubles de comportement (Huang et al., 2020). Enfin, il est intéressant de souligner que deux des indicateurs de la santé mentale chez les jeunes, d'après l'OMS (2013), correspondent à des visées de la PC, à savoir « la capacité de maîtriser ses pensées, ses émotions, et de nouer des liens sociaux » (p. 7).

1.5.2 Un programme scolaire de pleine conscience

Un exemple de programme de PC conçu pour être intégré au curriculum scolaire est le *Learning to BREATHE* (L2B, Broderick, 2013), révisé en 2021. Ce programme a fait l'objet de nombreuses études empiriques (p. ex. Broderick et Metz, 2011 ; Broderick et Frank, 2014 ; Broderick et al., 2019 ; Schussler et al., 2021) visant à évaluer ses effets sur différents paramètres, tels que le BE, les habiletés de régulation émotionnelle et les performances scolaires. L2B est conçu pour être intégré au curriculum scolaire du secondaire en vue d'améliorer la régulation émotionnelle, l'attention, la performance scolaire et la gestion du stress (p. ex. Broderick, 2013). L2B augmente la disponibilité du cerveau à apprendre et diminue la tendance à ruminer (Broderick et Jennings, 2012). Ce faisant, ce programme est

associé, chez les élèves, à un meilleur comportement, à un plus grand engagement dans les apprentissages et, ultimement, à de meilleurs résultats scolaires (Broderick et Jennings, 2012). Les 6, 12 ou 18 séances qui composent ce programme comprennent des adaptations des composantes du MBSR de Jon Kabat-Zinn (2003) telles que la méditation de l'amour bienveillant, des balayages corporels, une prise de conscience des pensées et des émotions (Broderick et al., 2019).

1.5.3 La pleine conscience : une pratique adaptée et utile aux adolescents

Compte tenu de l'efficacité de la PC en matière de gestion du stress (p. ex. Broderick, 2013), elle pourrait être une pratique particulièrement utile à l'adolescence, en raison des nombreux stressors que comporte cette période. D'ailleurs, Coholic et Eys (2016) soutiennent que le début de l'adolescence est une phase qui constitue « une opportunité unique de promouvoir une croissance psychologique positive » (traduction libre, p. 2). Une autre raison qui justifie la mise en place d'interventions visant la réduction du stress chez les jeunes telle que la PC est que le stress vécu durant l'enfance augmente la probabilité de l'expérimenter à l'âge adulte, car les schémas mentaux acquis durant cette période sont reproduits plus tard (Turanzas et al., 2018). Inversement, les stratégies d'adaptation utilisées à l'âge adulte sont tributaires en partie de celles acquises à l'adolescence (Schussler et al., 2021). Par ailleurs, à l'adolescence, les émotions désagréables seraient plus présentes et les émotions agréables, moins présentes (Casino-García et al., 2019). Or, la PC est une pratique qui favorise les émotions agréables telles que la gratitude et la compassion (p. ex. Kane, 2020) et à travers laquelle on apprend à gérer les émotions plus difficiles (p. ex. Broderick, 2013). Plus encore, cultiver des émotions positives serait un moyen efficace de diminuer le stress, et l'état de relaxation et de calme induit par la PC contribuerait à accéder à cette gamme d'émotions (Kane, 2020). Pour toutes ces raisons, l'adolescence est une période où il est particulièrement profitable d'acquérir des outils liés à la résilience et à la gestion du stress et des émotions (Coholic et Eys, 2016 ; Schussler et al., 2021) comme ceux enseignés dans les programmes de PC.

1.5.4 La pleine conscience pour augmenter le bien-être des ÉD

Les effets de la PC chez les jeunes nommés précédemment (diminution de l'anxiété, amélioration des habiletés de régulation émotionnelle, etc.) semblent entrer en adéquation avec les besoins et les caractéristiques des ÉD (maîtrise des émotions, gestion de l'anxiété, etc.), comme l'ont mis de l'avant Kane (2020) et Sharp et al. (2017), notamment. Toutefois, les études sur la PC chez les ÉD (Doss et Bloom, 2018 ; Haberlin et O'Grady, 2018 ; Olton-Weber et al., 2020 ; Turanzas et al., 2018) sont actuellement plus limitées en nombre que celles conduites au sein de populations normatives. En fait, il s'agit d'un champ de recherche très récent : en date de 2008, aucune intervention de réduction du stress, individuelle ou en groupe, n'avait été testée empiriquement chez les ÉD (Haberlin et O'Grady, 2018). Or, les résultats de ces premières études sont prometteurs : diminution de l'anxiété et des symptômes dépressifs (Turanzas et al., 2018), réduction du stress, meilleure gestion des émotions, augmentation de la joie, affinement de la conscience et de la créativité (Haberlin et O'Grady, 2018), diminution du perfectionnisme (Doss et Bloom, 2018 ; Olton-Weber et al., 2020). Ces résultats confirment donc la pertinence de poursuivre les recherches sur les effets de la PC chez les ÉD, d'autant plus que le profil de douance viendrait renforcer l'attrance de ces jeunes envers la PC. En effet, la PC rejoint leurs champs d'intérêt : observer, identifier des récurrences et remarquer des changements (Kane, 2020). Dans le même ordre d'idées, Olton-Weber et al. (2020) soulignent que les ÉD seraient particulièrement aptes à intégrer les concepts de la PC, « tels que l'importance de reconnaître les pensées et les stressseurs tout en ne les laissant pas régir leur vie et impacter leur bien-être » (traduction libre, p. 326). Kane (2020) indique également que la PC est peu ou pas coûteuse et efficace, et qu'elle peut se pratiquer partout et discrètement.

1.5.5 Des exemples de besoins des ÉD auxquels la PC pourrait répondre

À la lumière de la recension des écrits sur la PC chez les jeunes et sur les difficultés vécues par les ÉD, il est possible de mettre en relation les effets de la PC avec les besoins

des ÉD en matière de BE, par exemple en ce qui a trait au développement de la compassion envers soi-même et à la diminution du perfectionnisme.

La compassion envers soi-même et la gratitude

Un exemple de besoin auquel la PC pourrait répondre est l'apprentissage de la compassion envers soi-même (p. ex. Broderick, 2013). Les ÉD font preuve d'autocritique nuisible (Harrison et Van Haneghan, 2011) et nourrissent des attentes élevées envers eux-mêmes (p. ex. Kane, 2020). Il serait donc bénéfique, pour les ÉD, d'avoir plus de compassion envers eux-mêmes étant donné que ces attitudes perfectionnistes sont nuisibles au BE (p. ex. Otlon-Weber et al., 2020). En fait, Kane (2020) souligne que le développement d'une attitude de compassion envers soi-même est essentiel pour traverser la période de l'adolescence et d'après Hollis-Walker et Colosimo (2011), l'un des signes de l'augmentation de la PC est la diminution de l'autocritique et l'augmentation de la compassion envers soi-même. Plus encore, le non-jugement est l'une des composantes centrales de la PC (Kabat-Zinn, 2003). Par ailleurs, la gratitude, une autre composante de la PC, joue un rôle important dans le BE et dans la satisfaction à l'égard de la vie (p. ex. Kane, 2020). Les exercices de PC suggérés par Kane (2020) pour favoriser la compassion et la gratitude des ÉD sont les suivants : la respiration consciente, le *four-square breathing* (cet exercice consiste à prendre quelques respirations conscientes en faisant en sorte que l'inspiration, la rétention poumons pleins, l'expiration, puis la rétention poumons vides soient de la même durée, par exemple de cinq secondes), l'autocompassion, la méditation de l'amour bienveillant, le toucher thérapeutique, le balayage corporel et la gratitude. Plusieurs de ces exercices se retrouvent dans le programme de PC utilisé dans la présente recherche. Les exercices de PC peuvent aussi favoriser les habiletés psychosociales et la résilience, ainsi que l'expose la prochaine sous-section.

Les habiletés psychosociales et la résilience

Les habiletés psychosociales sont définies comme des « habiletés comportementales adaptatives et positives qui permettent aux individus de réagir efficacement aux demandes et

aux défis de la vie quotidienne » (traduction libre, Organisation mondiale de la santé, 1997, p. 1, citée dans Huang et al., 2020, p. 2). Ces habiletés peuvent faire défaut chez les ÉD (p. ex. Harrison et Van Haneghan, 2011 ; Kane, 2020 ; Miserez-Caperos et al., 2019 ; Sharp et al., 2017). En fait, d'après Chen et al. (2018), les ÉD présentent un risque similaire à celui des autres adolescents de vivre des difficultés liées aux problèmes émotionnels et comportementaux, notamment en raison de ces habiletés psychosociales lacunaires. D'après l'étude de Huang et al. (2020), la PC est un moyen efficace pour amoindrir ces difficultés. Rappelons que les programmes de PC tels que le *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) visent effectivement le développement des habiletés psychosociales (Broderick, 2013). Ces habiletés sont par ailleurs associées à une meilleure gestion du stress et constituent les fondements de la prise de décision, de l'innovation, de la résilience et de l'apprentissage (Broderick et Jennings, 2012). Par conséquent, les habiletés sociales jouent un rôle dans la réussite scolaire (Sharp et al., 2017). Enfin, les compétences émotionnelles (p. ex. l'identification et l'expression des émotions) constituent des enjeux importants du BE affectif et social et de la construction de relations positives au début de l'adolescence, particulièrement chez les ÉD (p. ex. Jen et al., 2016). L'importance des habiletés psychosociales (qui incluent les compétences émotionnelles) met en relief la pertinence d'enseigner la PC aux ÉD.

Concrètement, les habiletés psychosociales correspondent par exemple à « Respirer lentement et profondément quand tu vis de l'anxiété ou de la nervosité » et à « Relaxer tous les muscles de ton corps, en commençant par les pieds et les jambes » (traduction libre, *National Health Promotion Associates*, 2018, cité dans Huang et al., 2020, p. 4). Ces exercices relèvent tous de la PC, le deuxième étant l'équivalent d'un balayage corporel. D'après Huppert et Johnson (2010) et Huang et al. (2020), la PC et les habiletés psychosociales favorisent à leur tour la conscience mentale, les habiletés comportementales et, conséquemment, la résilience. Cette dernière est définie comme « un processus dynamique mental marqué par l'habileté à s'engager dans des comportements adaptatifs positifs qui permettent un développement émotionnel et social efficace face à une adversité ou à un stress significatif » (traduction libre, Huang et al., 2020, p. 2). À l'instar de la PC, la résilience

pourrait contrecarrer le risque de problèmes émotionnels et comportementaux chez les ÉD (Chen et al., 2018). En effet, on remarque une résilience accrue chez les individus vivant des situations les mettant à risque de développer des psychopathologies et qui présentent malgré tout un fonctionnement adaptatif (Huang et al., 2020). D'ailleurs, le développement de la résilience s'inscrit dans un changement de paradigme au sein des professionnels de la santé : plutôt que de remédier à des déficits ou à des problèmes, on mise sur une intervention mettant à profit les facteurs de protection déjà présents chez l'individu, tels que la résilience (Huang et al., 2020). La résilience est donc une force que le courant de la psychologie positive, et donc la psychopédagogie du BE évoquée précédemment, encourage à développer.

D'après l'étude corrélationnelle de Huang et al. (2020) menée en Chine auprès de 152 adolescents présentant une douance (âge moyen de 16,2 ans, 63,2 % sont des garçons), la PC et les habiletés psychosociales sont effectivement corrélées à un niveau élevé de résilience. Néanmoins, la PC aurait un plus grand impact que la résilience et les habiletés psychosociales sur la diminution des problèmes émotionnels et comportementaux (Huang et al., 2020). Cela s'explique probablement par le fait que la PC améliore l'attention, ce qui engendre une diminution des jugements négatifs envers soi-même (source de problèmes internalisés). En effet, en s'ancrant dans la conscience sensorielle du moment présent comme on le fait lorsqu'on pratique la PC, on est beaucoup moins enclins à formuler des jugements (Huang et al., 2020). Un autre lien entre la résilience et la PC est que cette dernière augmente la tolérance à la détresse, notamment en induisant un état de relaxation même en présence d'émotions négatives (Huang et al., 2020). La PC et les habiletés psychosociales, par leur influence positive sur la résilience, agiraient comme des facteurs de protection contre les problèmes liés à l'adversité vécue durant l'enfance en favorisant un fonctionnement adaptatif positif (Bethell et al., 2014). En outre, l'augmentation du contrôle sur l'attention induite par la PC peut aider les ÉD à réduire leur flux de pensées (Huang et al., 2020 ; Tolan, 2018) et à ressentir davantage les sensations corporelles suscitées par leurs réponses à l'environnement (Tolan, 2018). Les résultats de l'étude de Huang et al. (2020) mettent ainsi en lumière la pertinence de développer la PC chez les ÉD afin d'améliorer leurs habiletés

psychosociales et leur résilience. Le développement de la PC peut aussi atténuer les difficultés des ÉD causées par une de leurs caractéristiques : l'hyperesthésie.

L'hyperesthésie

À propos de l'hyperesthésie chez les ÉD, soit l'hypersensibilité sensorielle (p. ex. Kane, 2020), Sharp et al. (2017) soutiennent que la PC s'avère utile chez ces individus qui peuvent vivre des problèmes d'autorégulation et de concentration en raison d'une sensibilité aux stimuli extérieurs. Comme la PC vise le développement de l'autorégulation, elle permet d'apprendre à faire fi des distractions (p. ex. Bordeleau, 2015 ; Sharp et al., 2017), une habileté métacognitive dont bénéficieraient les ÉD et qui pourrait les aider à actualiser leur potentiel. Une autre caractéristique des ÉD pouvant nuire à leur BE et que la PC est en mesure de diminuer est leur perfectionnisme.

Diminution du perfectionnisme

Le cadre théorique de Hewitt et Flett (1991, cité dans Olton-Weber et al., 2020) distingue trois types de perfectionnisme: le perfectionnisme auto-orienté (se fixer des buts et des standards de performances irréalistes), le perfectionnisme orienté vers les autres (avoir des attentes disproportionnées envers les autres) et le perfectionnisme socialement prescrit (penser que les autres ont des attentes excessivement élevées à notre égard).

Les ÉD présenteraient effectivement des niveaux de perfectionnisme plus élevés que ceux de la population normative, surtout en ce qui a trait au perfectionnisme auto-orienté (Olton-Weber et al., 2020). Cela entraînerait des difficultés sociales et émotionnelles, dont la dépression, l'anxiété, du stress, de l'inquiétude et des pensées automatiques récurrentes (Olton-Weber et al., 2020). En effet, bien que le perfectionnisme ne soit pas une pathologie, il s'agit d'une potentielle difficulté d'adaptation (Olton-Weber et al., 2020). Ainsi, il est préférable de mettre l'accent sur la poursuite de l'excellence plutôt que sur le perfectionnisme (Olton-Weber et al., 2020). La PC diminue la tendance au perfectionnisme et réduit la détresse engendrée par certaines des cognitions qui y sont liées (Olton-Weber et al., 2020). D'après Sharp et al. (2017), la PC augmente la conscience de soi, favorise

l'attention au moment présent et, par le fait même, facilite la restructuration cognitive en présence de tendances négatives comme le perfectionnisme. Il existe plusieurs autres effets possibles de la PC pouvant bénéficier aux ÉD. Les prochaines lignes en résument quelques-uns.

Autres effets possibles de la PC sur la santé mentale des ÉD

À titre indicatif, les thérapies cognitivocomportementales, qui sont habituellement utilisées en premier dans le traitement de l'anxiété (Gosselin et Turgeon, 2015), parviennent à « guérir » les troubles de santé mentale chez seulement 35 % à 40 % des jeunes (Biegel et al., 2009). Cela met en lumière la pertinence d'étudier d'autres avenues favorisant la santé mentale, telles que la PC. En effet, plusieurs des bénéfices de la PC correspondent à des facteurs de protection de la santé mentale, tels que la résilience, la gratitude et la gestion du stress (Mouvement santé mentale Québec, 2020). Puisque la santé mentale des ÉD peut s'avérer fragilisée (p. ex. Cross et Cross, 2015), la PC est ainsi une avenue de prévention prometteuse à cet égard pour cette population. D'ailleurs, Harrison et Van Haneghan (2011) soutiennent que la méditation, un volet de la PC, est une des techniques qui pourrait aider les ÉD à atténuer l'insomnie, l'anxiété face à la mort, la peur de l'inconnu et la surexcitabilité émotionnelle (définie au début de ce chapitre), des variables de la santé mentale qui s'avèrent plus présentes chez les ÉD que chez les non-doués. Plus encore, la PC pourrait ultimement amener les ÉD à mettre à profit leur surexcitabilité de façon à s'autoactualiser, à se comprendre et à développer une paix intérieure (Harrison et Van Haneghan, 2011), des piliers de la santé mentale. Pour faire le lien avec le BE, rappelons que la santé mentale en serait un synonyme (p. ex. Agence de la santé publique du Canada, 2014), et précisons que l'autoactualisation, la compréhension de soi et la paix intérieure évoquées ci-dessus rejoignent des aspects du BE psychologique du modèle de Keyes et al. (2002), à savoir la maîtrise de son environnement, la croissance personnelle, le sens de la vie et l'acceptation de soi.

Les sections précédentes ont mis en lumière l'importance du BE en éducation, les difficultés chez les jeunes en matière de BE (prévalences de troubles anxieux et dépressifs

élevées, etc.), notamment chez les ÉD, et les effets prometteurs de la PC pour les élèves, particulièrement pour les ÉD. La mise en parallèle de ces différents aspects nous conduit au problème de recherche décrit ci-dessous.

1.6 PROBLEME ET QUESTION DE RECHERCHE

D'une part, les programmes d'apprentissage socioémotionnel destinés aux adolescents sont peu nombreux comparativement aux programmes destinés aux enfants (Broderick et Jennings, 2012), alors que l'adolescence est une période déterminante en termes de développement des facteurs de protection de la santé mentale (Schussler et al., 2021). D'autre part, il est possible de noter des problèmes d'ordre méthodologique dans les études sur la PC chez les jeunes : description insuffisante de l'intervention de PC, biais de remémoration, manque de transparence dans la sélection de l'échantillon (p. ex. Sapthiang, et al., 2019).

Par rapport à la douance, les recherches portant sur le BE des ÉD (p. ex. Cross et Cross, 2015 ; Harrison et Van Haneghan, 2011) présentent des contradictions : certaines mettent de l'avant des facteurs de protection présents chez les ÉD (p. ex. Zeidner et al., 2020), et d'autres, des facteurs de risque (p. ex. Cross et Cross, 2015 ; Kane, 2020). Dans certaines études, les ÉD présentent un BE égal ou supérieur (p. ex. Bergold et al., 2015 ; Zeidner et Shani-Zinovich, 2011), et dans d'autres, un BE inférieur (p. ex. Casino-García et al., 2019 ; Harrison et Van Haneghan, 2011 ; Huang et al., 2020). Néanmoins, à notre connaissance, les études qui traitent des difficultés vécues par les ÉD sont plus nombreuses que celles qui montrent un BE supérieur chez les ÉD.

Par ailleurs, le champ de recherche sur la PC chez les ÉD demeure embryonnaire : la recension des écrits mène à constater qu'à notre connaissance, peu d'études expérimentent la pratique de la PC chez les ÉD, et qu'aucune ne se déroule au Québec, ni même au Canada. De plus, très peu d'études ont croisé les concepts de douance, de BE et de PC, alors que la PC pourrait effectivement améliorer le BE des ÉD (p. ex. Kane, 2020 ; Sharp et al., 2017). Ce faisant, il serait possible de réduire le décrochage scolaire, un phénomène préoccupant chez les ÉD, étant donné que le BE est corrélé à l'engagement et à la réussite scolaires (p.

ex. Volanen et al., 2020). Il apparaît donc pertinent d’investiguer davantage sur les manières dont la PC pourrait améliorer le BE des ÉD, d’autant plus que ces élèves semblent vivre des difficultés importantes à cet égard. En outre, la majorité des études antérieures sur la PC chez les jeunes sont quantitatives, tandis que la présente recherche se propose d’étudier qualitativement les effets de la PC sur le BE des ÉD afin d’en apporter une compréhension en profondeur. Enfin, la communauté scientifique s’intéresse de plus en plus aux liens entre le BE, la santé et l’éducation (Awartani et al., 2008). Toutefois, à notre connaissance, ces recherches sont encore une fois peu nombreuses au Québec.

Le problème de recherche énoncé ci-dessus mène à la question de recherche suivante : **comment des adolescentes et des adolescents présentant une douance perçoivent-ils leur expérience au programme de pleine conscience *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) au regard de leur bien-être subjectif et psychologique ?**

1.7 PERTINENCE SCIENTIFIQUE ET SOCIALE

La recherche présente une dominance fondamentale, mais s’apparente également à la recherche appliquée (Van der Maren, 2003) : elle vise à la fois la production de nouvelles connaissances et l’évaluation de moyens permettant d’améliorer le BE des ÉD en vue de répondre à un besoin pratique. Ainsi, cette étude tentera de mettre en lumière de manière qualitative les effets d’un programme de PC sur le BE des ÉD. Elle tentera également de réduire les difficultés liées au BE des ÉD participant à l’étude afin de favoriser leur réussite éducative. Puisque, dans la collecte de données, il y aura une investigation quant au BE des participants avant et après le programme (via des questions de discussion lors des séances et des questions du guide d’entretien), la présente recherche apportera un éclairage supplémentaire sur la question du BE chez les ÉD. La recherche permettra également de mieux comprendre les liens qui unissent les concepts de douance, de BE et de PC. Plus précisément, la recherche vise une exploration des effets du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) sur le BE des participants selon leur perspective. De

plus, la présente recherche vise à apporter des pistes de compréhension de ces effets de la PC chez les ÉD. Par exemple, identifier quel(s) aspect(s) du programme sont les plus susceptibles d'avoir engendré ces effets, quelles conditions favorisent l'apparition de ces effets, etc.

Par ailleurs, la recherche a pu avoir des retombées importantes pour les participants : ils ont fait l'acquisition d'un outil durable (la PC), dont ils pourront se servir toute leur vie pour favoriser leur BE. À plus long terme, cette recherche pourrait avoir des répercussions positives sur les futurs élèves, doués ou non, qui expérimenteront la PC lors de programmes scolaires. La présente recherche, nous l'espérons, mettra en lumière les bénéfices de la PC, mais également les conditions propices à sa mise en place dans le cadre scolaire. Ainsi, non seulement elle peut inciter les milieux scolaires à intégrer la PC au curriculum formel et réel, mais elle peut également constituer un outil pour les éducateurs qui pourront s'inspirer de ses conclusions pour expérimenter leur programme de manière optimale. Comme cela a été mentionné précédemment, le décrochage scolaire est un phénomène important chez les ÉD. Puisque le BE est corrélé à l'engagement et à la réussite scolaires (p. ex. Volanen et al., 2020), la présente recherche pourrait potentiellement contribuer à réduire le risque de décrochage et de sous-performance scolaires. Enfin, cette étude, en agissant de manière préventive, pourrait contribuer à réduire la prévalence élevée des troubles anxieux et dépressifs chez les personnes présentant une douance à l'âge adulte (Lancon et al., 2015).

CHAPITRE 2

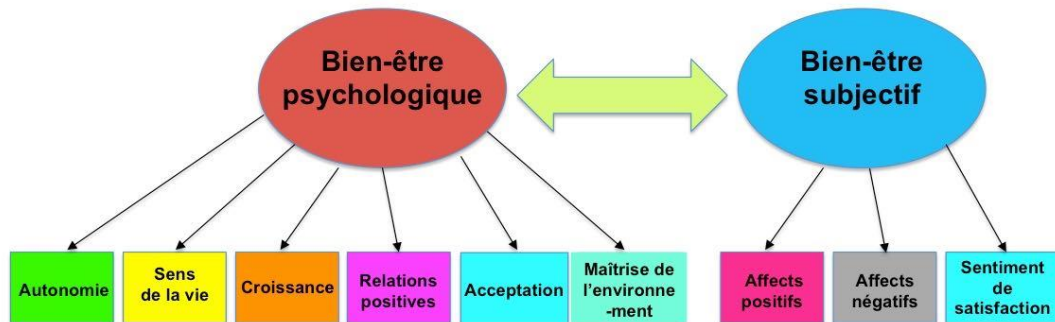
CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, trois concepts seront présentés, à savoir le bien-être (BE), la douance et la pleine conscience (PC). Puisque le cœur du projet de recherche est d'expérimenter un programme de PC, cette dernière section du cadre théorique et conceptuel sera la plus étoffée. Avant la présentation des études antérieures relatives à ces trois concepts, chacun de ceux-ci sera défini.

2.1 LE BIEN-ETRE

Il existe plus d'une typologie du BE, par exemple physique, cognitif et psychosocial (Awartani et al., 2008), hédonique et eudémonique (Ryan et Deci, 2001), etc. En d'autres mots, le BE se divise en catégories et en caractéristiques qui varient d'un auteur à un autre. Pour la présente recherche, le modèle de Keyes et al. (2002) a été retenu, car il s'applique à tous les groupes d'âge et la majorité de ses dimensions ont fait l'objet de paramètres étudiés dans les écrits sur la PC. De fait, il a été possible de prendre en compte ce modèle dans la conception des outils de collecte de données utilisés dans cette recherche, par exemple dans l'élaboration du guide d'entretien. Ce modèle sert aussi de matrice théorique pour l'analyse des données. Dans les prochaines lignes, nous présenterons donc les deux sous-catégories de ce modèle (résumé dans la figure 1), à savoir le BE subjectif (BES) et le BE psychologique (BEP).

Figure 1. Synthèse du modèle du BE de Keyes et al. (2002)



KEYES, C. L. M., SHMOTKIN, D. & RYFF, C. D. (2002). *Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions.*

Image repérée à : Be & Become (consulté le 20 septembre 2021). *Bien-être subjectif et bien-être psychologique : deux approches scientifiques du bien-être.* <https://be-and-become.com/bien-etre-psychologique-et-bien-etre-subjectif-deux-approches-scientifiques-du-bien-etre/>

2.1.1 Le bien-être subjectif (BES)

Le BES, le terme scientifique pour évaluer le niveau de bonheur (Lenoir, 2014 ; Seligman, 2011 ; Orkibi et al., 2014), est généralement considéré comme un construit multidimensionnel autorapporté, qui englobe les affects positifs et négatifs ainsi que la satisfaction à l'égard de la vie (Diener, 1997 ; Diener et Ryan, 2009 ; Keyes et al., 2002 ; Renshaw et al., 2015). En d'autres mots, le BES correspond à l'évaluation cognitive (satisfaction à l'égard de la vie) et affective (affects positifs et négatifs) que font les individus de leur propre vie (Casino-García et al., 2019 ; Chen et al., 2018).

Les affects positifs correspondent aux humeurs et aux émotions agréables (p. ex. l'affection, le contentement, la fierté, la joie, la tendresse), tandis que les affects négatifs réfèrent à des sentiments comme la peur, la colère, la culpabilité, l'anxiété et la tristesse (Diener et al., 2009 ; Diener et Ryan, 2009 ; Oishi et al., 1999). Le BES est influencé par une multitude de facteurs, tels que l'autocontrôle et le support social (Lucas et Diener,

2009 ; Renshaw et al., 2015). Les caractéristiques personnelles influençant le BES sont les suivantes : l'agréabilité, le caractère consciencieux, la confiance, la hardiesse (Chen et al., 2018), l'intelligence émotionnelle (Casino-García et al., 2019), etc. En outre, comme l'illustre la figure 1, le BES et le BEP s'influencent mutuellement (Keyes et al., 2002).

2.1.2 Le bien-être psychologique (BEP)

Comme l'illustre la figure 1, selon le modèle de Keyes et al. (2002), le bien-être psychologique (BEP) est l'une des deux facettes du BE. Les six dimensions qui composent le BEP s'inscrivent dans un paradigme de santé mentale positive (Keyes et al., 2012 ; Keyes et al., 2002) et, d'après Keyes et al. (2002), sont les suivantes : l'acceptation de soi (avoir une perception positive de soi en dépit de ses imperfections), la maîtrise de son environnement (organiser son environnement de manière à ce qu'il soit en adéquation avec ses besoins et ses désirs), la croissance personnelle (ou réalisation de soi, qui se traduit par le fait de développer ses talents et ses capacités), les relations sociales positives (relations chaleureuses et empreintes de confiance), l'autonomie (qui se traduit par une sensation d'autodétermination), le sens de la vie (percevoir une signification dans les défis rencontrés et les efforts à fournir). Massé et al. (1998) proposent la définition suivante du BEP :

un ensemble d'évaluations positives que fait l'individu de ses réalisations (estime de soi, engagement social), de son contrôle sur soi et sur les événements, tout en conservant un bon équilibre psychologique et une bonne sociabilité et en rapportant un niveau élevé de bonheur (p. 356).

Cette définition nous apparaît complémentaire à la conception du BEP de Keyes et al. (2002). En effet, elle expose sensiblement les mêmes dimensions, mais formulées autrement (réalisations pour croissance personnelle et acceptation de soi, contrôle sur soi et sur son environnement pour maîtrise de son environnement et autonomie, sociabilité pour relations sociales positives). Il semble que seule la dimension « sens de la vie » n'apparaît pas dans la définition de Massé et al. (1998). Or, cette dimension nous apparaît importante à intégrer dans le concept de BE puisqu'elle rejoint en quelque sorte la sphère spirituelle de la personne. Cette sphère se retrouve dans la définition de la santé mentale (qui inclut le BE)

de l'Agence de la santé publique du Canada (2014) présentée dans la problématique : « un sentiment positif de bien-être émotionnel et spirituel qui respecte l'importance de la culture, de l'équité, de la justice sociale, des interactions et de la dignité personnelle » (paragr. II). De surcroît, la spiritualité serait un aspect important de la vie des ÉD (p. ex. Turanzas et al., 2018) et la pleine conscience engendrerait des bénéfices sur cette dimension du BE des ÉD (Heshmati et Maanifar, 2018 ; Tolan, 2018).

En complément au modèle de Keyes et al. (2002), il apparaît pertinent de mentionner une autre définition du BEP, fournie par Huppert (2009) : « la combinaison de se sentir bien et de bien fonctionner » (traduction libre, p. 137). Cette définition rejoint une description plus récente du BEP que celle de Keyes et al. (2002), soit une combinaison du BE émotionnel et du BE fonctionnel (Keyes et al., 2012). Se sentir bien se traduit par l'expérience d'émotions positives telles que la joie, le contentement, l'intérêt, et l'affection (Huppert et Johnson, 2010). Huppert (2009) indique que vivre des émotions négatives (ex. : déception, échec) est toutefois normal. Il faut cependant être capable de gérer adéquatement ces émotions, car si elles prennent trop de place, le BEP peut être compromis parce que notre fonctionnement en sera affecté (Huppert, 2009). Pour Huppert (2009), bien fonctionner correspond à faire preuve d'autonomie (être capable de faire ses propres choix), d'auto-efficacité (participer adéquatement à des activités) et de résilience face aux aléas de la vie. Il est possible d'observer qu'une partie des définitions de Huppert (2009) et de Keyes et al. (2012) recoupe celle du BES (le fait de se sentir bien, ou avoir un bien-être émotionnel), tandis que l'aspect du fonctionnement optimal rejoint en partie le modèle de Keyes et al. (2002).

Bien que les articles de Huppert (2009) et de Keyes et al. (2012) apportent un complément d'information sur la notion de BE et sur ses déterminants, la typologie de Keyes et al. (2002) est celle retenue étant donné qu'elle délimite clairement les deux types de BE les plus fréquemment rencontrés dans les écrits scientifiques : le bien-être subjectif, se divisant en trois dimensions (affects positifs, affects négatifs et satisfaction à l'égard de la vie) et le bien-être psychologique, qui est quant à lui influencé par six facteurs (autonomie, sens de la vie, croissance, relations positives, acceptation, maîtrise de son environnement).

D'ailleurs, l'étude de Keyes et al. (2002) réalisée sur un échantillon de 3032 adultes de 25 à 75 ans provenant de 48 états américains a montré que les deux types de BE présentés dans leur modèle sont interreliés, mais distincts. La collecte de données de la présente recherche portera surtout sur le BES puisque, comme le soulignent Keyes et al. (2002), le BEP est plus difficile à évaluer. Toutefois, des données seront potentiellement recueillies sur certaines dimensions du BEP, telles que les relations sociales. Il faut d'ailleurs savoir que la méthodologie qualitative est tout à fait appropriée pour étudier ce qui est difficile à évaluer quantitativement (Merriam et Tisdell, 2016), ce qu'ont fait Keyes et al. (2002). Ce faisant, il est réaliste d'entrevoir que la présente recherche permette de collecter des données sur le BEP. Par ailleurs, les notions de résilience et d'auto-efficacité mises de l'avant par Huppert (2009) sont également conservées étant donné que ces facteurs sont évalués dans plusieurs articles sur la PC et considérés comme influençant le BE (p. ex. Volanen et al., 2020). Bien que le modèle de Keyes et al. (2002) couvre de nombreuses dimensions du BE, il comporte une limite, décrite ci-après.

2.1.3 Limite du modèle du bien-être de Keyes et al. (2002)

Une limite que nous percevons dans le modèle de Keyes et al. (2002) est qu'il ne met pas suffisamment l'accent sur les aspects biologiques du BE : les facteurs biologiques contribuant au BE (sommeil, activité physique, alimentation saine) ne sont pas nommés explicitement.

2.2 LA DOUANCE

Dans cette section seront exposés une présentation générale de la douance, deux modèles théoriques de la douance, puis des études sur la douance et sur le BE des ÉD.

2.2.1 Présentation générale de la douance

La douance est associée à plusieurs caractéristiques documentées dans la littérature scientifique, à savoir : des habiletés cognitives supérieures, la surexcitabilité, le stress et l'asynchronicité développementale.

Des habiletés cognitives supérieures

La douance correspond à un fonctionnement neurologique particulier qui se traduit principalement par des capacités intellectuelles accrues (Miserez-Caperos et al., 2019). La douance est marquée par un traitement rapide et complexe de l'information et par une créativité marquée dans la résolution de problèmes (Huang et al., 2020). Elle se caractérise également par une capacité de réflexion élevée, une imagination fertile, une curiosité intellectuelle, une pensée en arborescence (une pensée qui en amène une autre, à l'image des multiples ramifications d'un arbre), un besoin de tout comprendre, une conscience de soi accrue, une remise en question de l'autorité, un anticonformisme (Kane, 2020). La douance est généralement identifiée seulement à partir de l'intelligence générale, mesurée par le quotient intellectuel (QI). Le seuil de QI de 130 et plus est le plus souvent retenu pour parler de douance (Bergold et al., 2020). Toutefois, selon Chen et al. (2018), la majorité des études sur la douance ont plutôt identifié les doués sur la base d'une performance scolaire les plaçant dans le 5 % supérieur de leur classe, ou 95^e percentile. La douance ne se limite toutefois pas à des habiletés intellectuelles supérieures à la moyenne : elle se caractérise également par d'autres traits, tels que la surexcitabilité, décrite ci-après.

La surexcitabilité

Une autre caractéristique des personnes présentant une douance qui peut par ailleurs influencer leur BE est leur surexcitabilité (Turanzas et al., 2018). La surexcitabilité peut être de cinq types : émotionnelle, imaginative, sensorielle, intellectuelle ou psychomotrice (Cross et Cross, 2015 ; Harrison et Van Haneghan, 2011). La surexcitabilité réfère au fait de vivre les expériences plus intensément que la norme (Harrison et Van Haneghan, 2011), à un mode

de compréhension et de réponse qui se distingue de celui des non-doués (Turanzas et al., 2018). En d'autres mots, la surexcitabilité correspond à des façons de percevoir le monde qui se situent au-dessus de la moyenne en termes d'intensité, de fréquence et de durée (Dabrowski et Piechowski, 1977 ; Piechowski, 1997). Il en résulte un besoin continu de stimulation intellectuelle (Turanzas et al., 2018). Cette surexcitabilité peut poser problème aux ÉD : ils sont peu susceptibles de trouver des pairs qui manifestent un besoin aussi grand de stimulation cognitive (Cross et Cross, 2015) et une sensibilité aussi marquée à des stimulations variées. La surexcitabilité pourrait en outre rendre les ÉD plus susceptibles de vivre de l'anxiété ou de la dépression (Cross et Cross, 2015)

La surexcitabilité psychomotrice se traduit par un grand niveau d'énergie ou de concentration, ou encore par des comportements impulsifs et compulsifs et par un besoin de toujours aller de l'avant ou d'expérimenter de nouveaux projets (Harrison et Van Haneghan, 2011). La surexcitabilité sensorielle implique des sens plus développés, ce qui se manifeste par une plus grande sensibilité au goût, au toucher, aux sons, aux stimuli visuels et aux odeurs (Harrison et Van Haneghan, 2011). Ces deux types de surexcitabilité pourraient contribuer à l'insomnie vécue par certains doués (Harrison et Van Haneghan, 2011). La surexcitabilité intellectuelle se traduit par un besoin de comprendre des concepts complexes et abstraits, par un flux de pensées rapide, par un questionnement existentiel et identitaire fréquent, par une grande curiosité intellectuelle et, parfois, par de la dépression en bas âge, de l'anxiété et de l'insomnie (Harrison et Van Haneghan, 2011). La surexcitabilité imaginative est associée à une créativité marquée, à une plus grande sensibilité à la beauté et, chez certains doués, à la peur de l'inconnu, à de la dépendance, à de l'anxiété et à de la dépression (Harrison et Van Haneghan, 2011). La surexcitabilité émotionnelle correspond quant à elle à des émotions et à des réactions intenses au quotidien, une caractéristique présente chez de nombreux doués (Harrison et Van Haneghan, 2011). Cette sensibilité peut rendre les ÉD particulièrement vulnérables, notamment en contexte scolaire (Harrison et Van Haneghan, 2011). En outre, la surexcitabilité « peut être un catalyseur dans le développement de peurs et de l'anxiété chez les doués » (traduction libre, Harrison et Van Haneghan, 2011,

p. 670). L'inconnu et le sens de la vie peuvent être d'autres sources de peurs et d'anxiété chez les doués (Harrison et Van Haneghan, 2011).

L'étude d'Harrison et Van Haneghan (2011) a montré que les surexcitabilités qui distinguent le plus les ÉD des non-doués sont la surexcitabilité intellectuelle et la surexcitabilité imaginative. Ces résultats sont cohérents avec des études antérieures (Ackermen et Paulus, 1997 ; Bouchet et Falk, 2001 ; Falk et Miller, 2009, cités dans Harrison et Van Haneghan, 2011). Dans une moindre mesure, les ÉD présentent également des niveaux de surexcitabilité psychomotrice et de surexcitabilité sensorielle plus élevés que les non doués (Harrison et Van Haneghan, 2011). Soulignons également que la surexcitabilité émotionnelle est plus présente chez les ÉD du premier cycle du secondaire que chez les ÉD du deuxième cycle du secondaire et chez les non-doués, toujours d'après l'étude d'Harrison et Van Haneghan (2011). Cette surexcitabilité explique en partie le niveau de stress supérieur des ÉD par rapport aux élèves tout-venant (p. ex. Thai et al., 2021).

La douance et le stress

D'après Haberlin et O'Grady (2018), les ÉD manifestent une plus grande résilience au stress. Toutefois, ils le vivraient plus intensément et auraient davantage besoin de soutien pour y faire face (Haberlin et O'Grady, 2018). Selon plusieurs auteurs, le stress est effectivement un problème important chez les ÉD, et ce stress est notamment engendré par des besoins non satisfaits (Fakolade et Archibong, 2013 ; Huang et al., 2020 ; Jen et al., 2016 ; Kane, 2020). Or, le stress constitue une entrave importante à la performance et à l'apprentissage scolaires chez les ÉD (Harrison et Van Haneghan, 2011). Cela pourrait s'expliquer par le fait que la dopamine, un neurotransmetteur qui favorise l'attention, la motivation et la capacité de prises de décisions (Kane, 2020), est moins présente lorsque les niveaux de stress sont élevés, ce qui est souvent le cas chez les ÉD (Huang et al., 2020 ; Kane, 2020). De plus, le stress, l'anxiété et la peur, des états fréquemment expérimentés chez les ÉD, exercent une influence sur l'amygdale, le centre névralgique des émotions (Kane, 2020). Or, lorsque les émotions prennent trop de place, les fonctions cognitives telles que la

mémoire s'en trouvent perturbées (Kane, 2020), d'où l'importance pour les ÉD d'apprendre à bien gérer leur stress.

Dopamine, prise de risque et asynchronicité développementale

Par ailleurs, lorsque la dopamine n'est pas produite en quantité suffisante, comme c'est le cas chez plusieurs ÉD, l'effet de plaisir et de BE habituellement engendré par sa sécrétion est moins marqué (Kane, 2020). Cela peut éventuellement conduire à des comportements à risque tels que l'usage d'alcool et de drogues et la conduite dangereuse (Kane, 2020). Le développement lent du lobe frontal à l'adolescence, responsable de la prise de décision, amplifie cette propension à prendre des risques (Kane, 2020). Chez les ÉD, on observe un décalage encore plus grand en ce qui concerne la maturation de ce lobe (Kane, 2020). Ce phénomène relève d'une autre caractéristique des ÉD : l'asynchronicité développementale, qui réfère à un décalage entre la maturité cognitive et la maturité émotionnelle (Jen et al., 2016 ; Sharp et al., 2017 ; Tolan, 2018). En d'autres mots, les ÉD n'ont pas toujours les ressources socioémotionnelles nécessaires pour composer avec leurs ressources cognitives supérieures à la moyenne (Harrison et Van Haneghan, 2011), ce qui peut également nuire au BE.

2.2.2 Deux modèles théoriques sur la douance

Nous avons mentionné que la douance est généralement identifiée à partir d'un QI supérieur à 130. Toutefois, certains auteurs conçoivent la douance à partir de paramètres plus larges que le QI, tels que la créativité et des habiletés sociales et émotionnelles (Turanzas et al., 2018). Ainsi, il ne semble pas y avoir de consensus sur la définition de la douance (Turanzas et al., 2018) : il existe de nombreuses conceptions rattachées à ce concept, comme en témoigne l'ouvrage collectif de Sternberg et Davidson (2005), qui présente plus ou moins 14 conceptions différentes de la douance défendues par des auteurs différents pour chacune. Deux modèles théoriques souvent retenus sont ceux de Renzulli (2005) et de Gagné (2005, 2010).

Le modèle à trois anneaux de Renzulli

La conception à trois anneaux de la douance de Renzulli (2005) comprend les critères suivants : des habiletés supérieures à la moyenne, de la créativité et un fort degré d'engagement à la tâche.

Le modèle différencié de la douance et du talent de Gagné

Le modèle différencié de la douance et du talent de Gagné (2005, 2010) distingue le talent de la douance, laquelle est définie comme des habiletés naturelles (appelées dons ou aptitudes) qui se manifestent dans au moins un domaine d'aptitude (intellectuel, créatif, psychosocial, sensorimoteur) et qui placent la personne dans le 10 % supérieur par rapport à son groupe d'âge dans une sphère donnée. Il est possible de remarquer que ce taux varie d'une étude à une autre : par exemple, la douance se situe au 90^e percentile chez Gagné (2005), et au 95^e percentile chez Chen et al. (2018). D'après la recension effectuée par Plourde (2015), la prévalence de la douance est estimée entre 1 % et 10 % dans la population normative. Chez Gagné (2003, cité dans Turanzas et al., 2018), la douance correspond à un potentiel naturel pouvant être prédit durant l'enfance et à une grande performance à des tests d'habiletés cognitives, sans toutefois se situer à un taux précis.

2.2.3 D'autres définitions

Pour identifier la douance, Huang et al. (2020) citent le *United States Elementary and Secondary Education Act*, qui met en exergue deux critères : de grandes capacités dans les sphères intellectuelle, créative ou artistique, entre autres, et le besoin d'activités d'enrichissement à l'école afin de développer leur plein potentiel.

Pour leur part, Sharp et al. (2017) retiennent la définition du *Colombus Group* (1991), qui met l'accent sur les caractéristiques suivantes : un développement asynchrone, marqué par des habiletés cognitives supérieures et une sensibilité exacerbée, la nécessité d'adaptations de la part des parents, des enseignants et des autres éducateurs. Cette définition est privilégiée par Sharp et al. (2017) par rapport aux modèles reposant sur le développement

du talent du fait qu'elle rend compte de l'unicité de chaque doué, de l'expérience subjective de la douance.

2.2.4 La confirmation de douance

Étant donné que la douance n'est pas une maladie ou un trouble mental, on parle de « confirmation de douance » plutôt que de « diagnostic de douance » (Izquierdo Prindle, 2018). La confirmation de douance repose principalement sur un test de quotient intellectuel, qui met le plus souvent à profit l'échelle d'intelligence de Wechsler (Miserez-Caperos et al., 2019). Cette dernière comprend une série de sous-tests permettant d'évaluer le fonctionnement de l'enfant dans les domaines suivants : aptitudes verbales et visuospatiales, mémoire de travail et vitesse de traitement (Miserez-Caperos et al., 2019). Le score obtenu est calculé à partir d'une moyenne de 100 (Miserez-Caperos et al., 2019). Le seuil de 130 est controversé puisque de plus en plus de spécialistes identifient comme doués des enfants dont le score moyen aux sous-tests est inférieur à ce score, notamment les enfants dont le fonctionnement est hétérogène¹ (Miserez-Caperos et al., 2019). De plus, le seuil de QI pour identifier la douance est variable selon les pays (Miserez-Caperos et al., 2019). Cette situation réitère le fait qu'il n'y a pas de consensus sur la définition de la douance (Bergold et al., 2020 ; Guénolé et Baleyte, 2017, Sternberg et Davidson, 2005 ; Turanzas et al., 2018). Il est à noter que les filles seraient sous-représentées dans la confirmation de douance, car elles auraient tendance à camoufler davantage leurs capacités, ce qui engendre par ailleurs un impact négatif sur l'estime de soi (Miserez-Caperos et al., 2019).

Pour la présente étude, seront considérés comme doués les élèves ayant reçu la confirmation de douance de la part d'un neuropsychologue ou d'un psychiatre. Ce choix est justifié par le fait que le but de la recherche n'est pas de remettre en doute la façon dont on

¹ Un fonctionnement, ou profil hétérogène, correspond au fait que l'enfant manifeste de la douance dans certains domaines d'aptitudes, mais pas dans tous.

établit les confirmations de douance, bien que cela pourrait faire l'objet d'une recherche subséquente.

2.2.5 Synthèse d'études sur la douance et sur le bien-être des ÉD

L'étude de Miserez-Caperos et al. (2019) porte sur le parcours scolaire de trois ÉD. Miserez-Caperos et al. (2019) ont recours à des entretiens semi-directifs et à une triangulation des données à l'aide des propos des élèves, des parents et des enseignants. Les participants interrogés (jeunes doués et leur parent ou leur enseignant) dans la recherche qualitative de Miserez-Caperos et al. (2019) font ressortir chez les trois ÉD dont il est question les caractéristiques suivantes : sensibilité, sentiment d'être différents, propension marquée au stress, sentiment de décalage dans les relations sociales, curiosité intellectuelle, rapidité d'intégration des nouveaux contenus, manque d'organisation occasionnel, centres d'intérêt qui se démarquent de ceux des pairs, suradaptation pour cacher leurs particularités, créativité, autonomie, entrent, sens de l'humour, persévérance, perfectionnisme, grand besoin de reconnaissance, impulsivité occasionnelle, angoisse devant une tâche qui semble difficile, colère face à l'injustice, grande peur de l'échec, volubilité, difficultés dans les relations sociales, besoin d'être rassurés et fascination pour « le fonctionnement du monde, le sens de la vie et de la mort » (Miserez-Caperos et al., 2019, p. 84).

Les études sur le BE et sur l'intelligence émotionnelle (qui influence le BE) chez les ÉD sont limitées en nombre (Casino-García et al., 2019). De plus, elles présentent des résultats contradictoires (Casino-García et al., 2019). Les études sur le BE des ÉD présentent également des lacunes méthodologiques notables : manque de transparence dans la sélection de l'échantillon, absence de groupe contrôle, etc. (Zeidner et Shani-Zinovich, 2011).

Récemment, trois études (Casino-García et al., 2019 ; Chen et al., 2018 ; Zeidner et Shani-Zinovich, 2011) se sont penchées quantitativement sur le BE des ÉD à travers différentes composantes de celui-ci : l'humeur, l'intelligence émotionnelle et le BES (Casino-García et al., 2019) ; le névrosisme, l'extraversion, l'ouverture à l'expérience, l'agréabilité, le caractère consciencieux, l'anxiété et la santé mentale (Zeidner et Shani-

Zinovich, 2011) ; la satisfaction à l'égard de la vie (Chen et al., 2018). Les études de Zeidner et Shani-Zinovich (2011) et de Casino-García et al. (2019) comparent les scores d'un échantillon d'ÉD à ceux d'un échantillon d'élèves non doués. Pour sa part, l'étude de Chen et al. (2018) emploie un seul échantillon, composé de 351 ÉD. L'âge moyen des participants est de 16,15 ans (Chen et al., 2018), de 15,9 ans (Zeidner et Shani-Zinovich, 2011) et de 10,59 ans (Casino-García et al., 2019). Les études se déroulent dans les pays suivants : Chine (Chen et al., 2018), Israël (Zeidner et Shani-Zinovich, 2011), Espagne (Casino-García et al., 2019).

L'étude de Chen et al. (2018) a montré que la satisfaction à l'égard de la vie des ÉD est corrélée négativement aux affects négatifs ($r = -0.20, p < 0.01$), à la dépression ($r = -0.38, p < 0.01$), à l'anxiété ($r = -0.20, p < 0.01$) et au stress ($r = -0.24, p < 0.01$), et que les neuf variables qui influencent (positivement ou négativement) la satisfaction à l'égard de la vie de l'échantillon d'ÉD sont les suivantes : les affects positifs, l'agentivité (la capacité d'atteindre des buts passés, présents et futurs), la santé globale, le fonctionnement social, la confiance des parents, l'aliénation par les pairs, la dépression, l'anxiété et les affects négatifs. Parmi les principaux résultats de l'étude de Zeidner et Shani-Zinovich (2011), les non-doués ont obtenu des scores supérieurs à ceux des ÉD pour le névrosisme et l'anxiété cognitive et affective. Par ailleurs, le questionnaire portant sur la santé mentale a permis de conclure à une absence d'interaction significative entre la douance et la détresse ou le BE (Zeidner et Shani-Zinovich, 2011). Au contraire, dans l'étude de Casino-García et al. (2019), les ÉD ont obtenu un score moyen de BES inférieur à celui des élèves non doués, les premiers ressentant davantage de tristesse. Néanmoins, il s'est avéré que le niveau d'intelligence émotionnelle, qui a bel et bien été corrélé positivement au BES, était inférieur chez les ÉD.

Les limites, pour chacune de ces trois études, sont les suivantes : des mesures autorapportées seules et un cadre théorique qui ne couvre pas l'ensemble du concept de satisfaction à l'égard de la vie (Chen et al., 2018), une généralisation limitée étant donné que les participants proviennent d'un seul pays (Casino-García et al., 2019 ; Chen et al., 2018 ; Zeidner et Shani-Zinovich, 2011), des erreurs de biais induites par les mesures

autorapportées, l'échantillon de convenance, qui limite la généralisation des résultats (échantillon non probabiliste), les critères d'identification de la douance qui ne sont pas explicites, les variations culturelles en ce qui a trait aux concepts de douance et d'éducation des ÉD (Casino-García et al., 2019). Par ailleurs, Chen et al. (2018) indiquent que d'intégrer des méthodes qualitatives à leur devis permettrait de bonifier leur étude en apportant une compréhension plus approfondie du phénomène étudié.

D'après Olton-Weber et al. (2020), peu d'études se sont intéressées aux effets d'une intervention de PC sur des ÉD, alors que cette pratique leur est prometteuse, notamment pour diminuer le perfectionnisme. La prochaine section présente de manière plus approfondie les fondements de la PC et les études sur la PC conduites auprès des jeunes.

2.3 LA PLEINE CONSCIENCE (PC)

Dans cette section sur la PC, les définitions et les caractéristiques se rattachant à ce concept seront détaillées, puis une synthèse des études sur la PC chez les jeunes sera exposée.

2.3.1 Définition et caractéristiques

La majorité des auteurs (p. ex. Dvorakova et al., 2017 ; Fung et al., 2019 ; Gosselin et Turgeon, 2015 ; Huang et al., 2020 ; Ngô, 2013 ; Volanen et al., 2020) consultés au sujet de la PC mobilisent la définition de Kabat-Zinn (2003) de ce concept, qui est la suivante :

un état d'ouverture menant à l'orientation consciente de son attention vers le moment présent en l'absence de jugement.

D'autres auteurs (Becker, 2020 ; Biegel et al., 2009 ; Haberlin et O'Grady, 2018) se tournent vers Bibeau et al. (2016), vers Brown et Ryan (2003) ou encore vers Segal et al. (2002, cités dans Haberlin et O'Grady, 2018). Néanmoins, quels que soient les mots employés pour définir la PC et les applications qui en sont faites (méditation, yoga, marche méditative, gratitude, etc.), le but demeure le même : développer la capacité à porter attention, ce qui se traduit par une conscience durable et attentive des pensées et de leur source (Segal

et al., 2002, cités dans Haberlin et O’Grady, 2018). À ce titre, Haberlin et O’Grady (2018) indiquent que la PC est universelle.

En d’autres mots, la PC est associée à l’absence de jugement, à la compassion, à la curiosité bienveillante, à une orientation consciente de son attention vers le moment présent, à l’accueil des pensées, des sensations et des émotions et à une prise de conscience de l’état transitoire de l’expérience présente (Broderick et al., 2019). Le tableau à l’annexe II présente une synthèse des définitions de la PC qui, en fin de compte, se rejoignent. En plus de sa définition de la PC, Kabat-Zinn (1990) a établi sept caractéristiques de la PC, à savoir : le non-jugement, la patience, l’acceptation, l’esprit du débutant, la confiance, le « rien-faire » et le lâcher-prise. Pour cultiver cet état de PC, l’attention peut être portée sur le souffle, sur l’activité mentale, sur les sensations physiques, sur un son ou sur un autre « objet » servant d’« ancrage » (Broderick et Jennings, 2012 ; Greenberg et Harris, 2012 ; Harnett et Dawe, 2012).

Il importe d’ajouter une précision supplémentaire : la distinction entre pleine conscience et méditation de pleine conscience. La PC réfère à une disposition d’esprit que l’on cultive lorsque l’on pratique la méditation pleine conscience, mais pas exclusivement. En fait, la PC est un état d’esprit auquel on peut accéder en tout temps, pas seulement lors de la méditation. Dans son ouvrage *L’art de se réinventer*, Bordeleau² (2015) écrit ceci : « Notre véritable nature est un état de pleine conscience. Lorsqu’on le réalise, notre esprit redevient un espace riche et profond dans laquelle on découvre mille et une possibilités de se réinventer ». (p. 249) Néanmoins, la méditation de pleine conscience permet de développer l’aptitude à la PC (p. ex. Doss et Bloom, 2018 ; Huppert et Johnson, 2010), qui est cette habileté à ancrer notre attention dans le moment présent sans porter de jugement sur ce qui est. Il a été choisi de parler de PC plutôt que de MPC tout au long de ce mémoire puisque les programmes axés sur l’enseignement de la PC chez les jeunes ne contiennent pas seulement des séances de méditation : ils combinent plutôt de courtes séances de méditation à des

² Nicole Bordeleau est une des sommités du yoga et de la pleine conscience au Québec.

capsules didactiques et à des activités permettant de faire des apprentissages sur les émotions, sur la gestion du stress, sur le non-jugement, sur la respiration, etc.

La PC implique plusieurs zones cérébrales : « le cortex cingulaire postérieur, le cortex préfrontal ventro-médian, l'hippocampe, l'amygdale, l'insula, la jonction temporo-pariétale » (Becker, 2020, p. 5). Par ailleurs, la PC amène une diminution des automatismes réactionnels envers soi-même et les autres et une prise de conscience de l'état transitoire de l'expérience présente (Broderick et al., 2019). Ngô (2013) présente sept mécanismes d'action qui expliquent l'impact positif de la PC sur l'anxiété : augmentation de la conscience métacognitive, exposition intéroceptive (le fait de s'exposer à des pensées, à des émotions et à des sensations inconfortables afin d'en prendre conscience et de s'en libérer), acceptation expérientielle, amélioration de la gestion de soi, amélioration du contrôle de l'attention, modification du fonctionnement de la mémoire et état de relaxation induite par cette pratique. À cela s'ajoute l'explication de Lazar et al. (2013, cités dans Ngô, 2013), selon qui la PC interrompt le réseau du mode par défaut, ou « pilote automatique », source d'anxiété, voire de dépression (Crescentini et al., 2016 ; Huppert et Johnson, 2010). En mode « pilote automatique », nous réagissons aux événements à partir d'automatismes plutôt que d'y répondre de façon consciente (Huppert et Johnson, 2010). Cela peut faire en sorte que nous allons réagir avec impulsivité, par exemple en nous laissant envahir par la colère et en fonction d'expériences douloureuses, plutôt que de réagir avec calme et en cohérence avec nos aspirations profondes (p. ex. Broderick, 2013) comme nous le faisons lorsque nous sommes en PC (p. ex. Bordeleau, 2015 ; Broderick, 2013).

La PC nous amènerait également à tendre vers une attitude d'acceptation et de curiosité bienveillante envers ce qui se présente dans notre esprit, dans notre corps ou dans le monde qui nous entoure. Cette disposition mentale entraîne une régulation émotionnelle améliorée, une composante centrale de la résilience, et un sentiment d'autodétermination et d'auto-efficacité augmenté (p. ex. Huppert et Johnson, 2010). L'orientation de son attention sur un objet tel que la respiration permet d'apaiser un esprit agité et dispersé, et engendre un état de calme, des sentiments positifs, une diminution de l'anxiété et une augmentation de la capacité

à prendre des décisions. Cet affinement du contrôle des ressources attentionnelles aurait un impact positif sur des processus cognitifs tels que les apprentissages, la résolution de problèmes et la prise de décisions (p. ex. Huppert et Johnson, 2010).

2.3.2 Synthèse de la recension des études sur la PC chez les jeunes

D'entrée de jeu, citons la méta-analyse de Theurel et al. (2018) selon laquelle les programmes de PC dans les écoles sont bien acceptés par les jeunes. Par ailleurs, ces programmes correspondent à des interventions comportant peu d'effets indésirables (Volanen et al., 2020) et constituent une voie de résilience prometteuse pour tous les jeunes, y compris ceux ayant des troubles cliniques (Greenberg et Harris, 2012).

Les études sur la PC chez les jeunes sont très nombreuses. Le tableau présenté à l'annexe III présente une synthèse des études sur la PC chez les jeunes. Afin de présenter un éventail de résultats ayant trait aux effets de la PC chez les adolescents, 12 études ont été retenues (Biegel et al., 2009 ; Coholic et Eys, 2016 ; Dvorakova et al., 2017 ; Fung et al., 2019 ; Haberlin et O'Grady, 2018 ; Kuyken et al., 2013 ; Olton-Weber et al., 2020 ; Paquin, 2018 ; Schussler et al., 2021 ; Turanzas et al., 2018 ; Volanen et al., 2020 ; Wisner et Starzec, 2016).

Sept de ces 13 études sont quantitatives (Biegel et al., 2009 ; Dvorakova et al., 2017 ; Fung et al., 2019 ; Kuyken et al., 2013 ; Olton-Weber et al., 2020 ; Turanzas et al., 2018 ; Volanen et al., 2020), deux sont qualitatives (Haberlin et O'Grady, 2018 ; Wisner et Starzec, 2016), et les trois autres sont mixtes (Coholic et Eys, 2016 ; Paquin, 2018 ; Schussler et al., 2021). Les trois études conduites auprès d'ÉD sont celles d'Haberlin et O'Grady (2018), d'Olton-Weber et al. (2020) et de Turanzas et al. (2018). Étant donné que la présente recherche est qualitative, il a été décidé de ne présenter que la partie qualitative des études mixtes. Ainsi, la synthèse sera divisée selon les trois parties suivantes :

a) les études quantitatives portant sur les élèves tout-venant (5) ;

b) les études mixtes (3) et l'étude qualitative portant sur les élèves tout-venant (1) ;

c) les études sur la PC chez les ÉD (3).

Au chapitre des études quantitatives menées auprès d'élèves tout-venant, l'âge des participants est de 14 à 18 ans (Biegel et al., 2009), de 18 ans (Dvorakova et al., 2017), de 13 à 15 ans (Fung et al., 2019), de 14,9 ans en moyenne (Kuyken et al., 2013) et de 12 à 15 ans (Volanen et al., 2020). Ces études sont menées aux États-Unis pour les trois premières, au Royaume-Uni pour celle de Kuyken et al. (2013) et en Finlande pour celle de Volanen et al. (2020).

L'étude de Biegel et al. (2009) vise à évaluer l'efficacité d'une intervention adaptée du *mindfulness-based stress reduction* (MBSR) de Jon Kabat-Zinn (2003) de huit séances hebdomadaires (deux heures chacune) chez 102 adolescents (76,9 % sont des filles) présentant des troubles de santé mentale. Dans leur étude, Dvorakova et al. (2017) évaluent l'efficacité du programme *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) en ce qui a trait à la santé mentale et au BE chez 109 participants. Les huit séances de 80 minutes du programme sont réparties sur six semaines. L'étude de Fung et al. (2019) est réalisée à partir du programme *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) également, avec 145 élèves (32,4 % sont des garçons) répartis dans des groupes d'intervention composés d'un maximum de 10 élèves. Les instructeurs consacrent deux séances d'environ 50 minutes sur chacun des six thèmes du programme. Kuyken et al. (2013) mènent une étude visant à évaluer l'acceptabilité et l'efficacité du *Mindfulness in Schools Program* (MiSP), d'une durée de neuf semaines, auprès de six écoles secondaires. Une autre étude, celle de Volanen et al. (2020), comporte trois objectifs : 1) comparer les effets du programme de PC *Stop and Breathe/Be* (Huppert et Johnson, 2010) sur des élèves de 12 à 15 ans à ceux d'un programme de relaxation et à ceux d'un enseignement régulier, 2) explorer les disparités de ces effets en regard de l'âge et du sexe et 3) évaluer l'influence de la pratique indépendante de PC sur les résultats obtenus à l'intérieur du groupe d'intervention. L'étude implique 56 écoles, pour un total de 210 classes et de 3 519 élèves. Le programme de PC et celui de relaxation consistent tous deux en neuf séances hebdomadaires d'environ 45 minutes, avec une pratique recommandée à la maison de cinq à six fois par semaine (Volanen et al., 2020).

Les résultats de l'étude de Biegel et al. (2009) montrent, dans le groupe d'intervention, des améliorations en ce qui a trait à l'état et aux traits anxieux, à l'estime de soi, au stress perçu, à la sensibilité interpersonnelle, à l'obsession-compulsion et aux symptômes dépressifs. Les tailles d'effet sont de moyennes à grandes ($M_d = 0,51$). Dans le groupe contrôle, seule une personne (2,2 %) présente une amélioration de son diagnostic, tandis que dans le groupe d'intervention, 54,0 % sont dans cette situation. La prévalence pour le trouble anxieux y est passée de 35,3 % à 20,6 % entre le prétest et le suivi. Dans le groupe contrôle, elle est passée de 27,5 % à 37,5 %. Par ailleurs, une fréquence et une durée par séance de pratique personnelle de méditation assise plus élevées sont associées à des améliorations entre le prétest et le suivi pour pratiquement toutes les mesures (Biegel et al., 2009). Dans l'étude de Dvorakova et al. (2018), en comparaison avec le groupe contrôle, les jeunes du groupe d'intervention manifestent des niveaux de dépression, d'anxiété et de problèmes de sommeil significativement plus bas après l'intervention, de même que des niveaux de satisfaction à l'égard de la vie significativement plus élevés. Les résultats de l'étude de Fung et al. (2019) montrent les tailles d'effet suivantes lors des posttests et du suivi : petite pour les problèmes d'attention, moyenne pour les problèmes internalisés et externalisés et grande pour le stress perçu. L'intervention de PC est également associée à une diminution de la suppression des émotions et de la rumination (Fung et al., 2019). Dans l'étude de Kuyken et al. (2013), en comparaison avec le groupe contrôle, les résultats montrent une diminution des symptômes dépressifs au posttest ($p = 0,004$) et lors du suivi ($p = 0,005$). De plus, des changements significatifs sont remarqués lors du suivi par rapport à l'augmentation du BE ($p = 0,05$) et à la diminution du stress ($p = 0,05$), avec un effet plus marqué chez les élèves ayant pratiqué davantage la PC ($p = 0,001$ comparativement à $p = 0,03$). Par ailleurs, les résultats suggèrent que le programme de PC aide les élèves à être plus résilients dans une période de stress élevé comme celle des examens de fin d'année (Kuyken et al., 2013). Pour ce qui est de l'étude de Volanen et al. (2020), chez les filles du groupe d'intervention et par rapport au groupe contrôle actif, un impact positif sur la résilience est observé à la fin des neuf semaines du programme (T9), de même que sur les symptômes dépressifs à la fin du programme et lors du suivi ayant lieu 26 semaines après le début du programme (T26). Le

programme a influencé la résilience davantage chez les élèves de septième année que chez ceux de sixième année en comparaison au groupe contrôle inactif à T9. Par rapport au groupe contrôle actif, une amélioration est remarquée pour le fonctionnement socioémotionnel chez les élèves de septième année du groupe d'intervention à T9 et à T26. Une plus grande efficacité est observée chez les élèves ayant pratiqué la PC presque tous les jours (n = 43), surtout en ce qui a trait à la résilience et au fonctionnement socioémotionnel à T9. De manière générale, le programme de PC a eu un effet légèrement supérieur à celui du programme de relaxation sur la résilience à T9 (Volanen et al., 2020).

Les participants de l'étude de Biegel et al. (2009) ont donné une note moyenne de 5,26 sur 7 pour l'importance personnelle accordée au programme. Tous en ont retiré quelque chose d'utile à long terme, 95 % ont formulé des commentaires, lesquels sont tous positifs, et aucune amélioration n'est suggérée (Biegel et al., 2009). Dans l'étude de Dvorakova et al. (2018), 98 % des participants recommanderaient le programme à un ami ou à un pair et 95 % d'entre eux estiment que le programme leur a été utile sur le plan de la réduction et de la gestion du stress. La confiance rapportée par les participants à appliquer les techniques enseignées dans des situations stressantes correspond à une moyenne de 74,91 sur 100 (Dvorakova et al., 2017). Dans l'étude de Fung et al. (2019), les jeunes ont donné une note moyenne de 7,35 sur 10 au programme, 45,5 % d'entre eux ont indiqué s'être adonnés à au moins deux ou trois séances de PC par semaine, 32,2 % d'entre eux ont utilisé les fichiers audio au moins une fois par semaine et 93,3 % d'entre eux recommanderaient le programme à un ami. Pour ce qui est de l'étude de Kuyken et al. (2013), l'appréciation du programme par les élèves correspond à une cote moyenne de 7 sur 10, avec une médiane de 8. Environ 80 % d'entre eux ont utilisé une ou plusieurs techniques enseignées dans le programme de PC après celui-ci, la respiration consciente étant la plus populaire. Les enseignants ont coté l'engagement et l'intérêt des élèves pour le programme à 7,6 sur 10 en moyenne, avec une médiane de 8 (Kuyken et al., 2013). Aucune donnée relative à l'acceptabilité du programme n'a été recueillie dans l'étude de Volanen et al. (2020).

Les recherches quantitatives recensées ci-dessus présentent, pour la plupart, des limites méthodologiques communes qui rendent difficile la généralisation des résultats, soit une absence de randomisation (Biegel et al., 2009 ; Dvorakova et al., 2017 ; Kuyken et al., 2013), un petit échantillon (Biegel et al., 2009 ; Fung et al., 2019), des mesures autorapportées qui induisent un biais de désirabilité sociale (Biegel et al., 2009 ; Dvorakova et al., 2017 ; Fung et al., 2019 ; Kuyken et al., 2013), l'absence de groupe contrôle actif (Dvorakova et al., 2017) et l'absence de suivi à long terme (Dvorakova et al., 2017). Selon Volanen et al. (2020), puisque plusieurs études portant sur la PC chez les jeunes ne correspondent pas à des essais contrôlés randomisés à grande échelle et qu'elles présentent des limites méthodologiques, les effets de la PC ont potentiellement été surestimés. En dépit de ces limites méthodologiques, il est possible de créer un pont entre les effets dégagés dans ces études et les résultats d'études qualitatives et mixtes sur la PC chez les jeunes, tel que le montre cette deuxième partie de la synthèse.

Le but de la recherche doctorale mixte de Paquin (2018) est d'évaluer l'implantation d'un programme de PC auprès d'adolescents du Collège Durocher Saint-Lambert (au Québec) et d'étudier les effets du programme sur les élèves. La recherche qualitative de Wisner et Starzec (2016) a pour but d'étudier en profondeur l'expérience d'élèves provenant d'écoles alternatives (élèves provenant de milieux socioéconomiques défavorisés) américaines à un programme de longue durée de PC. Dans leur étude mixte, Schussler et al. (2021) ont recours à une étude de cas systématique pour évaluer l'expérience d'élèves américains au programme *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013). Le but qualitatif de l'étude ontarienne mixte de Coholic et Eys (2016) est d'identifier les bénéfices d'un programme de PC d'après les perceptions des élèves.

L'échantillon final de Paquin (2018) compte 11 élèves de 1^{re} secondaire (six filles et cinq garçons) répartis aléatoirement dans le groupe témoin (cinq) ou expérimental (six). Ils présentent tous des symptômes d'anxiété. L'échantillon de Wisner et Starzec (2016) est composé de 24 filles et garçons âgés de 15 à 17 ans ($M = 15,86$). Dans l'étude de Schussler et al. (2021), les élèves sont âgés de 16 à 17 ans. Un total de neuf élèves ont pris part à la

collecte de données qualitatives (Schussler et al., 2021). Le programme de PC de l'étude de Coholic et Eys (2016) se déroule auprès de 47 filles et garçons vulnérables âgés de 8 à 12 ans ($M = 10,38$).

Le programme utilisé par Paquin (2018) est le *Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens* (MBSR-T, Biegel, 2009). L'intervention contient également quelques exercices du programme *Mindfulness : la pleine conscience pour les ados* (Dewulf, 2012, cité dans Paquin, 2018). Les trois premiers ateliers du programme sont consacrés à apprendre à « observer les pensées, les sentiments et les sensations physiques dans le moment présent » (Paquin, 2018, p. 59). Les trois ateliers suivants visent à travailler ce même apprentissage, mais en l'absence de jugement, tandis que dans les ateliers 7 et 8, on pousse cet apprentissage encore plus loin en apprenant à l'intégrer dans « autant de moments de vie que possible » (Paquin, 2018, p. 60). Initialement, huit séances hebdomadaires de 90 minutes sont prévues. En raison de contraintes d'horaire, le programme est finalement offert en six séances de 34 minutes à l'école. Les thèmes abordés portent sur « les stratégies de coping, [sur] le développement de la résilience » (Paquin, 2018, p. 59) et sur la gestion du stress. Dans l'étude de Wisner et Starzec (2016), les élèves pratiquent la PC deux fois par semaine pendant les heures d'école de septembre à mars (six mois, ce qui représente 36 jours d'école durant lesquels des pratiques de PC ont lieu). Les ateliers de PC, qui sont d'une durée de 30 à 45 minutes, ont été élaborés par les auteurs de la recherche (une travailleuse sociale scolaire et un psychologue spécialisé en développement des jeunes). Ils comprennent la respiration consciente (p. ex. : compter ses respirations de 1 à 10) et des méditations en position assise, couchée et en mouvement (marche en PC dans le gymnase de l'école). L'étude de Schussler et al. (2021) met à l'essai le *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) en 12 séances de 45 minutes réparties sur huit semaines. L'étude de Coholic et Eys (2016) met à l'essai un programme de 12 séances hebdomadaires de deux heures qui combinent la PC et les arts (p. ex. la sculpture). Même si le volet artistique n'est pas présent dans le présent projet de recherche, cette étude demeure pertinente étant donné que la PC est l'aspect central du programme expérimenté par Coholic et Eys (2016).

L'implantation du programme de Paquin (2018) est évaluée sous trois angles : le recrutement, la mise en place du programme et la fidélité en regard du programme original. Les données recueillies concernant le recrutement et la mise en place du programme relèvent d'un journal de bord tenu par la chercheuse dans lequel sont consignés des faits sur les étapes du recrutement et les étapes de la mise en œuvre, « les obstacles rencontrés, le contenu des ateliers, le nombre de participants, etc. » (Paquin, 2018, p. 56). Afin d'évaluer la fidélité du programme, les changements apportés à la planification initiale des séances sont consignés. Les autres données qualitatives portent sur l'adhésion au programme et sur la satisfaction des élèves (Paquin, 2018). Pour évaluer leur engagement dans les exercices à la maison, les élèves indiquent le type de pratique effectué (méditation, exercices de respiration ou suggestions de la semaine telles que « planifier des choses agréables pour soi », « être présent aux sons de la nature », Paquin, 2018, p. 57) et la fréquence à l'aide d'une échelle ordinale : pas du tout (0) ; un peu (1) ; parfois (2) ; souvent (3) ; NÉ (non évalué) ou NSP (ne s'applique pas). De plus, les participants remplissent un questionnaire d'évaluation à la fin du programme. Il consiste en neuf questions de type descriptif : le participant répond oui/non, puis indique pourquoi. Des exemples de questions sont : « As-tu fait les tâches proposées à la maison ? Si oui, pourquoi ? Si non, pourquoi ? Depuis que tu as participé à l'atelier, as-tu vu des changements positifs chez toi ? Si oui, lesquels ? Si non, pourquoi ? » (Paquin, 2018, p. 58). Ce questionnaire rend compte de la pratique de la PC à la maison, de la poursuite de la PC à la suite du programme, de l'appréciation de l'horaire et de la durée du programme et des séances, de l'intérêt des élèves à l'égard des ateliers, des apprentissages réalisés, des effets constatés et des points positifs et négatifs du programme (Paquin, 2018).

Dans l'étude de Wisner et Starzec (2016), toutes les deux semaines, les élèves écrivent dans leur journal de bord à propos de leur expérience au programme de PC. De plus, parmi les 24 participants, 19 prennent part aux entretiens semi-dirigés, d'environ 15 minutes chacun. Dans la recherche de Schussler et al. (2021), des exemples de questions des entretiens semi-dirigés ayant lieu avant le programme sont « Parle-moi de ton expérience à cette école » et « Quels genres de choses te rendent stressé ? » (traduction libre, p. 436). Des exemples de questions posées à la suite du programme sont « En repensant à l'incident stressant que tu

m'avais décrit, comment agirais-tu s'il se produisait aujourd'hui ? » et « Continues-tu d'utiliser des choses que tu as apprises à *Learning to BREATHE* ? » (Schussler et al., 2021, traduction libre, p. 436). Coholic et Eys (2016) ont recours à des entrevues semi-dirigées individuelles à la suite du programme. Les questions de leur guide d'entrevue sont les suivantes : « Qu'as-tu aimé du [du programme] ? Qu'as-tu trouvé plus difficile ? Comment décrirais-tu [le programme] à d'autres enfants ? Qu'est-ce que la pleine conscience ? Comment pourrions-nous améliorer [le programme] ? Quelles sont les activités que tu as préférées ? Qu'as-tu appris au cours [du programme], s'il y a lieu ? Penses-tu que [le programme] t'a aidé ? Si oui, de quelle façon ? » (traduction libre, Coholic et Eys, 2016, p. 6).

Paquin (2018) a recours à une analyse descriptive-interprétative issue d'une méthodologie de type recherche-expérimentation proposée par Paillé (2007). Par rapport au recrutement, un des résultats est que la « peur d'être jugé par les pairs fait partie des inquiétudes inhérentes à l'adolescence » (Paquin, 2018, p. 67), ce qui constitue un obstacle à la démarche de recrutement. Le thème de la semaine est toujours « assez aimé » ou « beaucoup aimé » (Paquin, 2018). Il en va de même pour la pratique de la PC. À la première semaine, un participant écrit : « J'ai aimé l'atelier et je pense que ça va beaucoup m'aider. » Pour le deuxième atelier, un commentaire est : « Ces exercices sont innovants. La respiration est quelque chose de déjà vu, mais de sentir ce que touche [*sic*] nos orteils est assez spéciale [*sic*] et ça marche. » Au troisième atelier, des participants écrivent : « À chaque fois les choses s'améliorent pour moi, c'est fantastique et cela m'aide à oublier des choses qui normalement m'obsèdent » et « Ça m'a beaucoup aidé et j'étais détendu durant ma journée d'exams. » D'autres commentaires exprimés par les participants sont qu'ils ont beaucoup aimé la respiration abdominale, que cette technique de respiration est très aidante, qu'ils sont moins stressés à la suite des rencontres et qu'ils aiment beaucoup les discussions de groupe parce que ça leur permet de voir qu'ils ne sont pas seuls à expérimenter certains affects. Les cinq participants ont fait les exercices à la maison, plus de trois fois par semaine pour quatre d'entre eux. Des commentaires par rapport à cette pratique personnelle sont : « Je peux ressentir un changement » et « Je pratique avant le coucher et cela fonctionne ». D'après les

données recueillies, tous les participants vont poursuivre les exercices de PC à la suite du programme. L'un d'eux écrit : « Ils sont très pratiques et ils permettent de retrouver un certain calme dans les cas nécessaires » (Paquin, 2018, p. 80-81). Pour ce qui est du nombre d'ateliers, quatre « disent que c'est parfait » et un « aurait souhaité un atelier de plus » (Paquin, 2018, p. 81-82). La durée des ateliers convient à deux des trois participants qui se sont prononcés, l'autre dit que c'est un peu coincé dans le temps. Les six participants expriment qu'ils ont appris quelque chose, par exemple « qu'il faut prendre le temps d'apprécier les choses » et « de [se] calmer et [se] dire que ce n'est pas la fin du monde d'avoir échoué un test ou deux, mais que la vie continue ». Pour la question sur l'appréciation du programme, un participant affirme : « parler de mes problèmes et de mes sentiments, ça m'a beaucoup aidé » (Paquin, 2018, p. 82). À la question portant sur les points négatifs, trois des six participants écrivent qu'il n'y a « rien qu'[ils n'ont] pas aimé ». Quant aux effets de la PC recensés par les participants, un participant affirme : « Je me sens plus concentré en classe et je suis plus détendu après et avant les examens », et un autre : « Je suis moins fâché pour rien » (Paquin, 2018, p. 83).

Les thèmes émergeant des propos des participants de l'étude de Wisner et Starzec (2016) sont divisés en deux dimensions : bénéfiques intrapersonnels et bénéfiques interpersonnels. La première inclut des modifications sur le plan cognitif (pensée plus claire et plus ancrée dans le moment présent), une amélioration de la gestion des émotions, de la gestion du stress et du sommeil (Wisner et Starzec, 2016). À l'égard de la dimension interpersonnelle, les participants rapportent des améliorations dans leurs relations avec leurs pairs, avec leur famille et avec leurs enseignants, de même qu'une plus grande capacité à faire confiance aux autres (Wisner et Starzec, 2016). On remarque que ces thèmes traduisent tous, directement ou indirectement, une amélioration du BE. Par exemple, rappelons que, selon le modèle théorique du BE de Keyes et al. (2002), les relations sociales positives sont marquées par la confiance et favorisent le BEP.

Dans la recherche de Schussler et al. (2021), les propos des participants sont regroupés dans les quatre thèmes suivants : la gestion du stress, l'aptitude à la PC, les relations

interpersonnelles et la pratique de la PC. Sept des neuf participants ont expliqué que le programme de PC leur a permis d'acquérir des stratégies de gestion du stress telles que la respiration en PC. Des exemples de sous-thèmes se rapportant à l'aptitude à la PC qui sont ressortis chez les participants sont la conscience corporelle, la PC des pensées, le fait d'observer sans juger et la gratitude (Schussler et al., 2021). Quant à la recherche de Coholic et Eys (2016), les thèmes émergeant des entretiens sont les suivants : amélioration de la régulation émotionnelle, de l'humeur, de la confiance en soi, de l'estime de soi, de l'empathie, de la capacité à porter attention et à se concentrer et des habiletés sociales et de *coping* (ou d'adaptation) (Coholic et Eys, 2016).

Quant aux trois études conduites auprès d'ÉD, les participants sont 24 élèves américains âgés de 7 à 11 ans (Haberlin et O'Grady, 2018), 42 adolescents américains âgés de 11 à 14 ans inscrits au *Programme d'études internationales* (Olton-Weber et al., 2020) et 22 élèves de l'Espagne âgés de 8 à 14 ans, la moyenne étant à 11,3 ans (Turanzas et al., 2018). Les programmes expérimentés sont respectivement : 10 séances de 30 minutes de PC, six séances de 45 minutes du *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) ayant lieu sur les heures de classe et sept séances de 90 minutes *Mindfulness for Giftedness* (Turanzas et al., 2018).

Dans l'étude d'Haberlin et O'Grady (2018), un exercice de PC différent chaque semaine est proposé aux participants : respiration consciente, respiration abdominale, marche méditative, yoga, dégustation en PC, relaxation musculaire progressive, visualisation, PC des pensées, méditation de l'amour bienveillant, gratitude. L'expérience des participants est étudiée à partir de notes d'observation et d'entrevues hebdomadaires. Le but de l'étude d'Olton-Weber et al. (2020) est d'évaluer l'impact d'un programme de PC sur les niveaux d'aptitude à la PC et de perfectionnisme des participants. Deux questionnaires standardisés sont donc remplis avant et après le programme, de même que lors d'un suivi ayant lieu cinq semaines après la fin du programme (Olton-Weber et al., 2020). Le but d'une autre étude sur la PC chez les ÉD, celle de Turanzas et al. (2018), est d'évaluer l'impact d'un programme de PC sur les symptômes dépressifs, l'anxiété et le fonctionnement social et émotionnel des

participants. Les mesures sont recueillies au prétest, au posttest et au suivi un an plus tard, auquel 14 des 22 participants sont présents. Différents questionnaires standardisés sont utilisés (Turanzas et al. 2018).

Les thèmes qui ressortent de l'analyse d'Haberlin et O'Grady (2018) sont les suivants : une expérience positive, du calme, une conscience accrue, de la créativité et de l'inconfort physique lors de certains exercices. Environ deux tiers des participants rapportent une expérience positive, par exemple avec les mots « *liked* », « *enjoyed* », « *awesome* ». Environ la moitié des ÉD évoquent un sentiment de calme induit par la pratique de la PC, alors que plusieurs d'entre eux étaient initialement anxieux ou peu disposés (Haberlin et O'Grady, 2018). L'expérience de PC est notamment qualifiée de « *calming* » et de « *relaxing* ». D'après un participant, fermer les yeux, tout simplement, lui a permis de diminuer sa nervosité. Près de la moitié des ÉD mentionnent l'augmentation de la conscience et de la concentration. Plusieurs d'entre eux font également référence à un affinement des sens, notamment à la suite d'un exercice de dégustation en PC. Le quart des ÉD ont ressenti un renouvellement de leur créativité, qui s'est traduit, par exemple, par la formation d'images mentales inattendues. Huit ÉD, soit 32 % des participants, ont vécu de l'inconfort lors de certains exercices de PC, tel que des tensions ou des douleurs dans certaines parties du corps. Les réponses des participants se résument aux bénéfices suivants : réduction du stress, meilleure gestion des émotions, augmentation de la joie et affinement des sens, de la conscience et de la créativité.

Dans l'étude d'Olton-Weber et al. (2020), la mesure des niveaux initiaux de perfectionnisme des participants permet de constater qu'ils présentent des niveaux supérieurs à ceux d'un échantillon normatif pour le perfectionnisme orienté vers soi ($M = 41.00$ plutôt que $M = 29.38$), ce qui est cohérent avec les résultats de Guignard et al. (2012). L'hypothèse d'Olton-Weber et al. (2020) selon laquelle le perfectionnisme orienté vers soi diminuerait à la suite de l'intervention de PC est confirmée : une taille d'effet grande et significative est observée. Plus précisément, la différence moyenne entre le prétest et le posttest est de 3,73. Les effets sont maintenus lors du suivi, la différence moyenne entre le posttest et le suivi étant de 0,16. L'aptitude à la PC a augmenté significativement après l'intervention : entre le

prétest et le posttest, la différence moyenne est de -4,02, et elle est de -4,44 entre le prétest et le suivi (Olton-Weber et al., 2020). Les résultats de l'étude de Turanzas et al. (2018) montrent quant à eux une différence significative entre le prétest, le posttest et le suivi pour ce qui est des niveaux d'anxiété ($p < 0,001$), autant en ce qui a trait à l'état anxieux qu'aux traits anxieux. Aucune différence n'est observée pour l'humeur négative, l'inefficacité, les problèmes interpersonnels, l'anhédonie et l'estime de soi. Les changements observés concernant l'aptitude à la PC ne sont pas significatifs ($p = 0,23$). Pour l'expression, l'identification et la gestion des émotions, des améliorations significatives sont observées lors du posttest et lors du suivi. Les participants présentent également des améliorations significatives quant à l'évitement cognitif et à l'inflexibilité, de même qu'en regard des symptômes dépressifs (Turanzas et al. 2018).

Haberlin et O'Grady (2018) n'indiquent pas de limites méthodologiques, mais formulent les recommandations suivantes : inclure toute la population de l'école dans la recherche (pas seulement les ÉD), utiliser des outils de collecte de données plus précis et se concentrant sur une seule variable dépendante (p. ex. la créativité) et évaluer l'efficacité d'un seul exercice de PC. Les limites de l'étude d'Olton-Weber et al. (2020) comprennent : l'absence de groupe-contrôle, la taille de l'échantillon qui limite la généralisation des résultats, un biais potentiel de sélection des participants, des changements qui pourraient s'expliquer par d'autres facteurs que l'intervention de PC (ex. : se réunir avec d'autres ÉD, manquer des heures de classe), un biais de désirabilité sociale (Olton-Weber et al., 2020). Il est intéressant de souligner qu'Olton-Weber et al. (2020) soutiennent que des questionnaires standardisés seuls ne peuvent rendre compte des croyances, des pensées et des comportements des participants et que, par conséquent, intégrer des méthodes qualitatives aux recherches futures permettrait de les bonifier. Les limites méthodologiques de la recherche de Turanzas et al. (2018) comprennent l'absence d'un groupe contrôle et le fait que le suivi ait eu lieu 12 mois plus tard plutôt que 6, comme ce qui est habituellement recommandé (Turanzas et al., 2018).

2.4 CONCLUSION DE CE CHAPITRE

Ce cadre théorique et conceptuel a défini et a établi des liens entre les concepts de BE, de douance et de PC, laquelle pourrait améliorer le BE des ÉD d'après les études présentées ci-dessus. Ce chapitre proposait une recension des écrits sur la PC chez les jeunes de manière à dresser un parallèle entre les résultats de la présente recherche et ceux des études antérieures, parallèle qui fera l'objet du chapitre « Discussion ». Avant d'aborder les résultats et la discussion, le prochain chapitre présentera la méthodologie utilisée dans cette recherche. Cette méthodologie vise à répondre à l'objectif général suivant : analyser les perceptions d'adolescentes et d'adolescents présentant une douance sur leur expérience au programme de PC *Apprendre à respirer*³ (traduit de Broderick, 2013) en regard de leur BE. Les trois objectifs spécifiques de la recherche sont les suivants :

1) explorer les effets perçus d'un programme de PC sur le BES (affects positifs et négatifs, satisfaction à l'égard de la vie) et sur le BEP (ex. : relations sociales, acceptation de soi) des ÉD participant à l'étude ;

2) recueillir de l'information sur l'appréciation et sur l'engagement des participants à l'égard du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) et

3) dégager des pistes d'amélioration pour des expérimentations futures du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en contexte québécois.

³ Le titre en français (*Apprendre à respirer*) du programme *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) sera utilisé pour référer au programme qui sera expérimenté dans notre recherche étant donné que celui-ci a été traduit par la chercheuse pour l'enseigner en français.

CHAPITRE 3

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre se divisera en huit sous-sections : l'approche méthodologique ; la description de la population, de l'échantillon et de la méthode d'échantillonnage ; la présentation des participants ; le programme de PC expérimenté ; les outils de collecte de données ; la méthode d'analyse ; les considérations éthiques ; les critères de scientificité, les biais et les limites de la recherche.

3.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE

L'approche qualitative a été retenue pour répondre à la question de recherche, car le but est de comprendre en profondeur l'expérience subjective des participants, c'est-à-dire telle que ceux-ci la perçoivent, ce qui est le propre de la recherche qualitative (Gaudet et Robert, 2018). La recherche qualitative permet une telle compréhension, pour autant que certaines conditions soient respectées : un échantillon « intentionnel, riche, petit », une analyse des données « attentive, détaillée », etc. (Royer, 2016, p. 23-24). Ces conditions ont été respectées.

De plus, au contraire de la recherche quantitative, où les données aberrantes sont écartées, les singularités de chacune des expériences sont des données pertinentes pour la présente recherche, car il est possible que ces singularités soient transférables à des contextes similaires. Aussi, la recherche qualitative est une quête de sens (Van der Maren, 2014), à l'instar de la psychologie, et la présente recherche touche ce domaine. Van der Maren (2014) explique que le but de l'approche qualitative est de comprendre l'intentionnalité des acteurs et qu'elle s'inscrit dans l'épistémologie interprétative en ce sens qu'elle vise à comprendre un phénomène de façon exploratoire. Le guide d'entretien a été conçu en ce sens.

Par ailleurs, nous croyons que le contexte dans lequel gravite chacun des participants est un élément central, comme dans toute recherche qualitative (Legendre, 2005), puisqu'il façonne la manière dont les individus répondent à une expérience. C'est pourquoi la pratique de PC des parents de même que la pratique antérieure de PC des participants sont documentées dans cette recherche. La posture épistémologique adoptée pour cette recherche s'inscrit donc dans le paradigme interprétatif (Gaudet et Robert, 2018), et c'est la méthodologie qualitative qui est cohérente avec cette posture. Plus précisément, la présente recherche met à profit une approche multiméthodes : elle présente une dimension participative et évaluative (Karsenti et Savoie-Zajc, 2018) liée à l'implantation d'un programme de PC et aux observations sur les aspects du BE, est inspirée de l'étude de cas (Stake, 2006) étant donné qu'elle implique plus d'un outil de collecte de données et est qualifiée d'exploratoire, à l'instar de la majorité des autres recherches qualitatives sur la PC chez les jeunes (p. ex. Coholic et Eys, 2016, Miligan et al., 2013). Par ailleurs, Paquin (2018) justifie la pertinence des données qualitatives comme suit : elles permettent « de documenter les obstacles et les réussites entourant l'implantation du programme et la mise en œuvre de l'étude, favorisant ainsi une base d'information pour une prochaine étude » (p. 95). La présente recherche implique effectivement l'implantation d'un programme et se propose d'être un modèle pour de futures expérimentations du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en contexte québécois. De plus, comme il n'y a eu aucune autre étude sur la PC chez les ÉD en contexte québécois, l'approche qualitative/exploratoire s'avère appropriée afin de mieux comprendre ce sujet, d'alimenter la formulation d'hypothèses et d'ouvrir la voie à d'autres recherches et à l'élaboration de modèles théoriques.

3.2 POPULATION, ECHANTILLON, RECRUTEMENT ET ECHANTILLONNAGE

La population visée dans la présente recherche correspond aux adolescents (i.e. aux jeunes âgés entre 10 et 19 ans (OMS, 2021)) québécois présentant une douance qui parlent le français (étant donné que le programme est enseigné en français). Rappelons que l'adolescence constitue une période où il est particulièrement profitable d'acquérir des outils

liés à la gestion du stress et des émotions et favorisant la résilience étant donné que ces compétences se répercutent sur le fonctionnement adaptatif à l'âge adulte (p. ex. Coholic et Eys, 2016 ; Schussler et al., 2021). Les jeunes adolescents sont grandement susceptibles de bénéficier de l'intervention de PC en raison de leurs caractéristiques et de leurs besoins développementaux (Broderick, 2013).

Le nombre de participants visé dans l'échantillon est de 6 à 8. D'après Baribeau et Royer (2012), qui ont effectué une recension d'écrits sur 19 études publiées dans la *Revue des sciences de l'éducation* employant l'entretien individuel, la majorité avait un échantillon composé de 1 à 9 participants. Par ailleurs, la recherche de Paquin (2018), qui a inspiré la méthodologie de cette recherche, comportait six participants dans le groupe d'intervention. Dans la recherche de Miligan et al. (2013), sept élèves ont été interrogés à la suite du programme de PC. De plus, étant donné la prévalence de la douance estimée entre 1 % et 10 % dans la population normative (Plourde, 2015), il était réaliste de penser que le nombre de participants visés pouvait être atteint étant donné que la tranche d'âge visée dans l'échantillon est relativement grande (elle correspond à une étendue de neuf ans, soit 10 à 19 ans). En d'autres mots, cette étendue de neuf ans augmente la probabilité de rejoindre un grand nombre d'ÉD, comparativement à l'éventualité de ne viser qu'un seul niveau scolaire, par exemple. Enfin, le nombre idéal de participants pour l'étude de cas varie entre quatre et dix, d'après Stake (2006).

Le premier critère de sélection est donc de se situer dans la tranche d'âge de l'adolescence, soit entre 10 et 19 ans (OMS, 2021). Le critère de sélection retenu concernant la douance est que le jeune ait reçu la confirmation de douance de la part d'un psychiatre ou d'un neuropsychologue. L'étudiante-chercheuse n'exige pas de voir le papier prouvant cela étant donné que cette exigence aurait impliqué un enjeu éthique supplémentaire. De plus, la chercheuse considère que les parents sont les informateurs clés sur la confirmation de douance. Cette façon d'identifier les participants présentant une douance diffère de celle de la majorité des études, qui se basent habituellement sur la performance scolaire (Chen et al., 2018). Elle présente la particularité que les participants sont probablement les ÉD les plus

susceptibles de bénéficier de l'intervention de PC étant donné qu'habituellement, les parents vont obtenir une confirmation de douance pour leur enfant lorsque celui-ci vit des difficultés d'adaptation et afin d'en connaître la cause. Néanmoins, en cours de route, lors du recrutement, la performance scolaire a été acceptée *a posteriori* comme critère d'inclusion pour les enfants n'ayant pas obtenu de confirmation de douance. Cela est justifié par plusieurs raisons : premièrement, il s'agit d'un critère raisonnablement approprié pour identifier la douance compte tenu des recherches et des écrits antérieurs (p. ex. Chen et al., 2018), deuxièmement, prendre en compte ce critère aura permis d'inclure des participants intéressés à faire l'apprentissage de la PC et de ne pas les rejeter, conformément à la recommandation de Gaudet et Robert (2018) d'exclure le moins possible de participants intéressés à participer à une recherche. Troisièmement, lorsque leur jeune ne présente pas de difficulté d'adaptation, les parents ne souhaitent pas toujours obtenir une confirmation de douance. En fin de compte, seules trois participantes avaient une confirmation de douance, sur les sept participants. Les filles et les garçons sont admis à l'étude. Il n'est pas nécessaire d'avoir pratiqué la PC auparavant. Le dernier critère d'inclusion est que les élèves habitent dans la région où se déroulait le programme.

D'après Canosa et al. (2018), il est préférable de procéder au recrutement de jeunes participants à partir de la communauté plutôt que dans les écoles puisque ce milieu soumet les jeunes participants à un rapport d'autorité avec les adultes impliqués. C'est ce qui a été fait dans la présente recherche : les participants ont été recrutés par l'entremise d'une publication (à laquelle était jointe la lettre d'information présentée à l'annexe VII) sur un groupe Facebook de méditation.

Les parents qui se sont manifestés à la suite de cette publication ont été contactés et les formulaires de consentement et d'assentiment (voir annexes VIII et IX) leur ont été envoyés sur Messenger, moyen de communication privilégié par les parents. Les formulaires de consentement et d'assentiment sont inspirés de Paquin (2018) avec son autorisation écrite, obtenue en juin 2021.

L'utilisation de la technique d'échantillonnage par boule de neige a été retenue puisqu'elle permet de rejoindre des participants qui répondent aux critères d'inclusion grâce à des personnes qui connaissent d'autres personnes (Patton, 1987). L'échantillon obtenu correspond à un échantillon de convenance – ou intentionnel – (Savoie-Zajc, 2004) : les participants n'ont pas été choisis de manière aléatoire, mais plutôt selon que l'un de leurs parents avait manifesté son intérêt à l'étudiante-chercheuse à la suite de l'annonce sur le groupe Facebook (et qu'ils répondaient aux critères de sélection nommés ci-dessus). De plus, il s'agit d'un échantillon plutôt homogène (Savoie-Zajc, 2007) puisque les participants présentent plusieurs caractéristiques sociodémographiques communes relativement à l'âge, à la douance et à la région habitée, etc. Ce type d'échantillon amène une « compréhension riche » d'un phénomène (Savoie-Zajc, 2007, p. 104), ce qui est cohérent avec le but de la présente recherche.

Au moment de la première séance du programme, le groupe était formé de huit participants. Une participante s'est désistée à la suite de la séance 1, par manque d'intérêt à l'égard de la PC. Ainsi, le nombre de participants ayant pris part aux entretiens est de sept.

3.3 PRÉSENTATION DES PARTICIPANTS

Le groupe de PC était formé de sept participants (après désistement d'une participante après la première séance). Les caractéristiques sociodémographiques des participants, de même que leur pratique antérieure de PC et celle de leurs parents, sont décrites ci-après.

3.3.1 Caractéristiques sociodémographiques

Le groupe de pleine conscience était composé de deux garçons, de quatre filles et d'une personne s'identifiant au genre non binaire⁴. L'un des garçons n'était pas entièrement certain

⁴ Cette personne a demandé d'être désignée par le pronom « iel » et que le point médian soit utilisé dans les accords. C'est donc ce qui sera fait dans ce mémoire. Toutefois, lorsqu'il y a au moins un participant

du genre auquel il s'identifiait, mais il a dit « homme, je penserais ». Les participants proviennent tous d'une ville de grandeur moyenne du Québec.

Voici l'âge des participants, respectivement, de P01 à P07 : 10 ans (11 ans en mai 2022), 14 ans, 17 ans, 11 ans, 12 ans, 14 ans et 14 ans. P01 et P04 sont en 5^e année ; P2, P06 et P07, en troisième secondaire ; P03, en cinquième secondaire ; et P05, en première secondaire. Il est intéressant de constater que les niveaux scolaires des participants se répartissent par bonds de deux années et couvrent presque toute la période de l'adolescence, qui, d'après l'OMS (2021), s'échelonne de 10 à 19 ans (commence donc vers la 5^e année, en théorie, et termine donc à la première ou deuxième année de cégep).

P01, P02 et P05 ont une confirmation de douance. P01 présente un profil hétérogène (douance dans certaines sphères d'intelligence, mais pas dans toutes). Elle a beaucoup de facilité à l'école. P02 a également un profil hétérogène, mais les résultats sont supérieurs à la moyenne dans toutes les sphères : les scores pour les différents tests sont de 124, 130 et 114. P02 est bilingue, iel a grandi dans un milieu anglophone. Iel a parfois de la difficulté à s'exprimer en français. P02 a également reçu un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention [TDAH]. Iel a de la facilité en arts et en anglais, et dans les autres matières scolaires, c'est plus difficile. P05 est au programme arts-études (conservatoire). Elle a un horaire très chargé, notamment du fait qu'elle suit une formation en violon au conservatoire et qu'elle suit des cours de piano à l'école de musique. P05 a de la facilité à l'école.

P03 et P06 ont été admis sur la base de la justification des parents auprès de la chercheuse. Ils sont tous deux au *Programme d'études internationales* (PÉI), ce qui est le critère d'inclusion concernant la douance utilisé dans l'étude d'Olton-Weber et al. (2020). La moyenne scolaire de P03 varie entre 93 % et 99 %. Elle fait de l'improvisation à son école et du ski de fond et elle écrit régulièrement dans le journal local. Elle vit beaucoup d'anxiété et a un TDAH (sans hyperactivité). P06 présente une grande curiosité, pose beaucoup de

masculin dans le groupe sujet dont fait partie P02, ce sera la règle du masculin qui l'emporte qui sera appliquée, à l'instar du reste du mémoire.

questions, a une soif d'apprendre et de comprendre et a également de la facilité à l'école. Il fait de la natation de compétition.

P04 a d'excellents résultats scolaires et des aptitudes particulièrement en français et en musique. Un saut de classe était envisagé pour la faire passer directement en 6^e année en septembre dernier, mais c'était impossible, car il n'y avait plus de place dans les classes de 6^e année. Des projets ont été mis en place pour pallier son ennui et le fait qu'elle soit sous-stimulée en classe, ce qui semble aider. P04 présente des intérêts multiples et a un talent particulier en écriture. Elle est hypersensible aux bruits et aux textures. Elle est émotive, très empathique et perfectionniste. P04 ne connecte pas avec les enfants de son âge, bien qu'elle soit appréciée d'eux. Elle préfère les amies plus vieilles (celles de sa grande sœur). Son degré de maturité est plus avancé que celui des enfants de son âge. Toujours d'après sa mère, elle a eu très jeune des questionnements sur la vie et sur le sens de la vie. P04 joue de la guitare à l'école de musique.

P07 affiche une moyenne générale de 92 %, et de 95 % si on exclut l'éducation physique. Il finit toujours le travail avant les autres, et ce, dans toutes les matières, ce qui fait qu'il s'ennuie fréquemment durant les cours. Il a déjà pris part à une compétition de cube *Rubik*. Il fait de la programmation informatique et suit des cours de guitare. Il présente également une maturité plus avancée que les jeunes de son âge d'après la connaissance antérieure de l'étudiante-chercheuse de ce participant (elle a enseigné le français dans la classe de ce participant pendant trois mois).

Deux participantes et un•e participant•e ont été présents à toutes les séances : P02, P04 et P05. Une participante (P01) a été présente aux trois dernières séances seulement (en raison de la Covid-19 et d'un déplacement à l'extérieur de la ville). P03, P06 et P07 ont été présents à quatre séances sur six pour les raisons suivantes : déplacement à l'extérieur de la ville, conditions météorologiques, Covid-19 et compétitions sportives.

3.3.2 Pratique de PC des parents

D'après les dires des jeunes interrogés, les parents de trois des sept participants ont déjà suivi une formation sur la PC : les parents de P03 ont suivi une formation sur le MBSR, les mères de P05 et de P06 ont été ou sont professeuses de yoga. De plus, les mères de P01 et de P03 ont fait un projet ou ont enseigné la méditation dans le cadre de leur travail. La mère de P02 a déjà fait du yoga. Par ailleurs, les parents de P03 et la mère de P04 ont déjà pris part à des retraites de méditation. La mère de P04 médite presque tous les jours et les deux parents de P07 méditent régulièrement également. Étant donné que les parents de tous les participants avaient des connaissances sur la PC, tous les jeunes avaient déjà entendu parler de la PC.

3.3.3 Exercices déjà pratiqués et connaissances antérieures sur la PC des participants

Les connaissances étaient néanmoins variables d'un participant à un autre, allant de minimales (p. ex. P02, dont les connaissances des parents étaient plus limitées aux dires de leur enfant) à nombreuses pour au moins quatre des participants (P03, P04, P06 et P07). Par exemple, lorsque, à la première séance, il a été demandé aux participants de dire ce qu'ils savaient sur la PC, P03 connaissait déjà par cœur une définition de la PC. Sa réponse ressemblait à ceci : « la pleine conscience, c'est de vivre dans le moment présent sans juger, puis d'accepter ce qui est, avec bienveillance ».

Les deux seuls participants qui avaient déjà une pratique relativement régulière de la PC avant le programme sont les deux garçons, soit P06 et P07. Les exercices pratiqués par P06 avant le programme étaient la respiration en PC/la respiration abdominale, la PC de soi, des sensations corporelles et de son environnement. Quant à P07, il méditait environ une fois par semaine ou aux deux semaines, en silence, de manière non guidée. Certains des autres participants avaient déjà essayé la PC ou la méditation, sous différentes formes : livre audio pour enfants pour s'endormir (P05), méditation avec sa mère en silence (P04).

Tableau 1
Caractéristiques sociodémographiques des participants

Code du participant	Genre	Âge	Niveau scolaire	Programme	Langue maternelle	Confirmation de douance	Avait déjà médité ou pratiqué la PC	Pratique des parents	Nombre de séances
P01	Fille	10 ans	5 ^e année du primaire	Classe ordinaire (classe jumelée)	Français	Oui	Non	Mère : Méditation dans sa vie personnelle et dans le cadre de son travail Yoga	3
P02	Non binaire	14 ans	3 ^e secondaire	Régulier (classe ordinaire)		Oui	Non	Mère : a déjà pratiqué le yoga	6
P03	Fille	17 ans	5 ^e secondaire	Programme d'études internationales (PÉI)	Français	Non	Non	Deux parents : méditation de façon régulière Retraites de méditation Formation en PC Mère a enseigné la PC au travail	4
P04	Fille	11 ans	5 ^e année du primaire	Classe ordinaire	Français	Non	Oui (rarement)	Mère médite presque tous les jours Retraites de méditation	6
P05	Fille	12 ans	1 ^{re} secondaire	Arts-sports-études (Conservatoire de musique)	Français	Oui	Non (sauf livres audio pour enfants pour s'endormir)	Mère : prof de yoga Pratique la PC Père connaît un peu la PC	6
P06	Garçon	14 ans	3 ^e secondaire	PÉI	Français	Non	Oui (pratique régulière)	Mère : prof de yoga Pratique la PC régulièrement	4
P07	Garçon	14 ans	3 ^e secondaire	Régulier (classe ordinaire)	Français	Non	Oui (pratique régulière)	Deux parents : Méditation hebdomadaire	4

3.4 LE PROGRAMME EXPERIMENTE : *APPRENDRE A RESPIRER* (TRADUIT DE BRODERICK, 2013)

Le programme de PC qui a été expérimenté, en groupe, de février à mars 2022, est *Apprendre à respirer*, traduit de Patricia C. Broderick (2013), une psychologue et chercheuse de l'Université de Pennsylvanie. Ce programme a été réédité en 2021. De plus, il a son propre site Internet : <https://learning2breathe.org/>. Le programme original est en anglais (*Learning to BREATHE*) et a été commandé par l'étudiante-chercheuse sur le site Internet de la maison d'édition où a paru le livre. Pour les fins de cette recherche, l'étudiante-chercheuse a traduit (avec l'autorisation écrite de Patricia Broderick obtenue le 29 janvier 2021) les scripts de chacune des activités réalisées fournis dans le manuel du programme.

Ce programme de PC, prévu pour un enseignement en groupe, est destiné au groupe d'âge visé dans la présente recherche, soit les adolescents. De plus, il a été créé de façon à être intégré au curriculum scolaire, ce qui renforce sa pertinence dans le cadre d'une recherche en éducation. Dans cette recherche, le programme s'est toutefois déroulé à l'extérieur des heures de classe afin de favoriser sa faisabilité. Rappelons qu'il est possible de constater que ce programme a été testé dans de nombreuses études empiriques (p. ex. Metz et al., 2013 ; Schussler et al., 2021), pour lesquelles les résultats sont prometteurs. De plus, *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013) est l'un des quatre programmes identifiés comme efficaces pour l'enseignement socioémotionnel auprès d'adolescents d'après le *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (2015).

Chacune des séances est construite autour des éléments suivants :

- une brève introduction sur le contenu de la séance et sur des notions de PC ;
- deux à trois activités permettant d'intégrer les nouveaux apprentissages ;
- une discussion avec les participants à la suite de ces activités pour leur faire verbaliser leurs apprentissages, leurs sensations, leurs émotions ;
- une pratique de méditation (p. ex. un balayage corporel) ;
- des suggestions d'exercices à faire à la maison d'ici à la séance suivante.

Il est à noter que Broderick (2013) propose plusieurs activités pour chacune des séances, et qu'elle indique qu'il revient à l'instructeur de décider s'il fait toutes les activités ou s'il en met de côté, en fonction du temps disponible.

Chacune des séances porte sur un thème (le mot *BREATHE*, dans le titre en anglais du programme, est un acronyme de ces six thèmes) : le corps (*Body*), les pensées (*Reflections*), les émotions (*Emotions*), l'attention (*Attention*), la compassion (*Tenderness*), les saines habitudes mentales (*Healthy habits of mind*) et l'*Empowerment* (les deux derniers thèmes sont regroupés dans la même séance). Des exemples d'activités sont de déguster un raisin sec en PC, un exercice présent dans de nombreux programmes de PC, et de prendre conscience des pensées et des émotions qui surgissent à la lecture d'une histoire lue par l'institutrice (l'étudiante-chercheuse) afin d'explorer le lien entre les pensées et les émotions. Les exercices proposés pour la pratique à la maison sont de prendre trois respirations profondes chaque fois que le jeune voit le petit autocollant remis par l'institutrice, de choisir une « activité » à faire en PC (ex. : se brosser les dents, manger un repas, appeler un ami), etc. Il a été mentionné aux participants que la PC pouvait être pratiquée en tout temps, à n'importe quelle heure de la journée. Ainsi, il s'agit de s'exercer à faire chaque chose en PC, pas nécessairement de consacrer une durée précise à un exercice de PC, bien que cela soit également possible, par exemple, en écoutant une séance de PC pour les jeunes sur YouTube, où on guide généralement un balayage corporel (prendre conscience de chacune des parties de son corps et des sensations ressenties à chaque endroit).

Préalablement à la première séance du programme de PC (environ deux semaines avant le début du programme), une rencontre a eu lieu avec les parents des participants pour présenter plus en profondeur la PC, le déroulement du projet et les mesures prises pour respecter les enjeux éthiques. Ce fut également l'occasion, pour les personnes présentes, de poser leurs questions ou de partager toute préoccupation. Cette rencontre avait aussi pour but que les parents soient en mesure de bien accompagner leur jeune durant la période du projet, par exemple en encourageant leur jeune à pratiquer la PC à l'extérieur des séances. Une heure était initialement prévue pour la rencontre préalable au programme. Cette rencontre

d'informations avec les parents a eu lieu le mardi 25 janvier 2022, de 18h30 à 19h10, par Zoom. La majeure partie de cette rencontre a été dédiée à une présentation de l'étudiante chercheuse avec support PowerPoint, d'une durée d'environ 30 minutes. Différents aspects pratiques (p. ex. le calendrier des rencontres, la taille du groupe) et théoriques (p. ex. la synthèse des études antérieures sur la PC chez les jeunes) ont été abordés. Ensuite, les parents ont posé leurs questions. Elles furent peu nombreuses, et portaient surtout sur des aspects techniques (p. ex. « est-ce que les parents assistent aux séances de pleine conscience ? »). Un parent a demandé, en privé, à l'étudiante-chercheuse, si une autre personne-ressource allait être présente aux séances. Le ou les parents de cinq des huit jeunes étaient présents à la rencontre. La présentation PowerPoint a été envoyée aux parents absents par courriel ou sur Messenger.

Par la suite, six séances de PC d'environ une heure étaient prévues, à raison d'une par semaine, à l'extérieur des heures de classe. L'horaire du programme a été établi en fonction des disponibilités des participants et de leurs parents (considérant que ceux-ci avaient à fournir le transport à leur enfant). Les plages horaires proposées étaient après l'école ou la fin de semaine. Les séances du programme de pleine conscience *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) ont été réalisées dans un local approprié pour la méditation. Les séances ont eu lieu entre le 12 février et la 2 avril 2022. Il y a eu une pause de deux semaines après les deux premières séances en raison de la semaine de relâche. Les six séances commençaient à midi. Les séances ont duré environ une heure chacune.

Le programme a été adapté par l'étudiante-chercheuse de manière à être en adéquation avec le contexte de réalisation (par exemple les contraintes temporelles) et avec les caractéristiques des ÉD. Ces adaptations s'inspiraient également de la recommandation de Jen et al. (2016), à savoir que les interventions visant à améliorer le BE social et affectif des ÉD devraient tenir compte de plusieurs facteurs, tels que l'âge, le genre et la langue. Ainsi, certaines activités ont été écourtées ou mises de côté. De plus, l'étudiante-chercheuse a fait quatre ajouts mineurs au programme : à la séance 3, elle a enseigné explicitement aux participants la respiration abdominale. À la séance 6, elle a parlé aux ÉD de l'importance de l'humilité et de l'importance d'avoir du respect pour les autres en n'ayant pas des attentes

aussi élevées envers eux que celles qu'on a envers soi-même et en gardant en tête que ce n'est pas tout le monde qui comprend les choses au même rythme. Enfin, toujours à la séance 6, l'institutrice a expliqué aux participants la différence entre être dans sa tête, où l'on fait généralement l'expérience d'un esprit agité qui n'est pas dans le moment présent, et être dans cette partie plus profonde de notre être, qui se situe sous le nombril, où on est alors véritablement en PC.

3.5 DESCRIPTION ET JUSTIFICATION DES OUTILS DE COLLECTE DE DONNEES

Comme outils de collecte de données, l'étudiante-chercheuse a eu recours à la participation observante (Lièvre et Rix, 2005) tout au long du programme de PC et à des entretiens semi-dirigés (Gaudet et Robert, 2018).

3.5.1 La participation observante

La participation observante (Lièvre et Rix, 2005) correspond au fait que la chercheuse enseigne le programme en même temps qu'elle observe. Des notes de terrain issues de cette observation sont colligées dans un journal de bord par l'étudiante et permettent une certaine triangulation des sources de données (Van der Maren, 2003). Ces notes ont également permis d'identifier des éléments auxquels porter attention dans les séances subséquentes. Les observations ont trait au non verbal des participants, à leur participation lors des discussions, à leurs commentaires, au déroulement des activités, à des imprévus pouvant survenir, aux réactions de l'étudiante-chercheuse à l'égard des séances, etc. L'étudiante-chercheuse a également consigné le nom des personnes présentes à chacune des séances et la durée réelle de chacune des séances. Afin de maximiser la richesse des informations colligées, l'étudiante-chercheuse a rédigé ses notes d'observation au plus tard trois heures après la fin de séances.

3.5.2 Les entretiens semi-dirigés

La majorité des données présentées dans le chapitre « Résultats » sont issues des entretiens semi-dirigés réalisés après le programme. La mise en œuvre de ces entretiens, de même que la justification du choix de cet outil sont explicitées ci-après.

Milieu et moment de la collecte de données

Les participants ont été invités à un entretien semi-dirigé individuel (Gaudet et Robert, 2018) ayant eu lieu dans les deux semaines suivant la fin du programme. Afin de limiter le biais de remémoration (Sapthiang et al., 2019), il est important que les entretiens soient assez rapprochés de la fin du programme. Inspirés de la recherche de Coholic (2011), un délai maximum de deux semaines apparaissait approprié. Différentes plages horaires ont été proposées aux participants et à leurs parents pour la tenue de ces entretiens, toujours à l'extérieur des heures de classe, en fonction de la disponibilité du jeune et de celle de ses parents. Les entretiens ont eu lieu dans un local accessible aux jeunes. Une heure était prévue pour chacun des entretiens individuels. Toutefois, si on se fie à des recherches similaires (p. ex. McGeechan et al., 2015 ; Wisner et Starzec, 2016), il était possible que certains entretiens ne durent pas plus de 15 minutes. Le jeune pouvait choisir d'être accompagné ou non de son (ou de ses) parent(s).

Un participant n'a pas pu être présent lors des deux dernières séances, non pas en raison d'un désistement, mais plutôt parce que des compétitions sportives se sont ajoutées à son horaire au cours du programme. L'entretien avec cet élève a donc été réalisé le 29 mars en soirée. Deux participants ont réalisé l'entretien tout de suite après la sixième séance (le 2 avril), une autre, le lendemain (le 3 avril). Deux participants ont passé l'entretien après une journée d'école, le 7 avril. Enfin, la dernière participante a été interrogée une semaine après la dernière séance, soit le 9 avril. En fin de compte, tous les participants ont fait l'entretien seuls, c'est-à-dire sans la présence d'un parent. Les propos des participants ont été recueillis à l'aide d'un enregistrement audio.

Justification de cet outil de collecte de données

Dans la méta-analyse de Saphiang et al. (2019) portant sur des études qualitatives sur des programmes de PC réalisés dans des milieux scolaires, quatre des sept études faisaient intervenir des entrevues menées auprès des participants, âgés de 7 à 18 ans. Il est à noter qu'aucune des sept études n'avait pour population les ÉD, d'où la pertinence de la présente recherche. Cet outil de collecte de données est celui qui permet le mieux de répondre à notre question de recherche, laquelle appelle une compréhension en profondeur d'un phénomène. En effet, la question de recherche indique que la recherche vise à comprendre comment la PC peut influencer le BE des ÉD d'après les perceptions de ceux-ci. Le mot « comment » au début de la question appelle la recherche de nuances et l'analyse de différentes perceptions, de ce qui ne peut être mesuré ou observé. C'est ce que permet l'entretien semi-dirigé : comprendre « l'univers de l'autre » dans toute sa complexité et « clarifier [...] ce qui ne peut être observé » (Gauthier et Bourgeois, 2016, p. 343), tel que les sentiments, les pensées, et les intentions, notamment grâce aux relances (Gaudet et Robert, 2018 ; Paillé, 2019). Comme la présente recherche s'intéresse à l'expérience des participants, ces éléments (sentiments, pensées, intentions) sont des données qui lui sont pertinentes et qui n'auraient pas pu être recueillies par un autre outil de collecte, comme l'observation.

Élaboration du guide d'entretien

L'entretien débutait par quelques questions permettant d'établir le contact, de mettre à l'aise le participant et de recueillir des informations sociodémographiques (ex. : « à quel genre t'identifies-tu ? »). Le guide d'entretien à proprement parler (excluant ces questions d'introduction) contient 22 questions regroupées dans quatre sections : 1) Appréciation du programme, 2) Engagement dans le programme, 3) Observations liées au bien-être et 4) Retour réflexif. Les thèmes abordés avec les participants sont les suivants : leur motivation à participer au programme, leur connaissance de la PC avant le programme, leurs perceptions quant à leur expérience au programme, leurs ressentis avant, pendant et après les séances, les changements perçus par rapport à leur BE, leur pratique personnelle à la maison, les apprentissages réalisés, l'atteinte ou non des buts visés lors de l'inscription au programme.

Le guide d'entretien (voir annexe IV) a été validé par l'équipe de direction de recherche. Il est inspiré de Coholic et Eys (2016), d'Haberlin et O'Grady (2018), de McGeechan et al. (2019), de Miligan et al. (2013), de Paquin (2018) et de Wisner et Starzec (2016). Le guide d'entretien s'appuie également sur le cadre théorique du BE de Keyes et al. (2002). Cet outil de collecte de données s'inspire aussi d'un questionnaire standardisé sur le BE, la *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale* (*WEMWBS*, Stewart-Brown et al., 2007, cités dans *Warwick Medical School*, 2019). En effet, cet outil a permis d'opérationnaliser le concept de BE et a inspiré la conception du guide d'entretien. Ce questionnaire évalue le fonctionnement psychologique et le BES à partir d'aspects exclusivement positifs de la santé mentale (Stewart-Brown et al., 2008). Cette conception du BE est cohérente avec le paradigme de la santé mentale positive (p. ex. Keyes et al., 2012), sur lequel repose cette recherche. La *WEMWBS* présente 14 énoncés qui permettent de dégager facilement différentes facettes d'une conception élargie du BES, en ce sens qu'elle évalue des aspects affectifs, relationnels, cognitifs et émotionnels (Tennant et al., 2007). Pour chacun des énoncés, le répondant doit indiquer, à l'aide d'une échelle de 1 à 5, si ce qui est décrit lui arrive « jamais », « rarement », « parfois », « souvent » ou « tout le temps ».

Cette façon de mesurer le BE est en adéquation avec le texte de Diener et al. (2009), selon qui le bonheur varie en fonction de la fréquence d'affects positifs versus la fréquence d'affects négatifs, et non en fonction de l'intensité des premiers. En analysant ce questionnaire, nous avons conclu qu'il s'harmonise avec le modèle théorique du BE retenu, soit celui de Keyes et al. (2002). Pour démontrer cela, un tableau (voir annexe V) mettant en parallèle chacun des énoncés avec les dimensions de ce modèle théorique a été conçu par l'étudiante-chercheuse. Comme le montre le tableau 3 (voir annexe V), l'optimisme, le sentiment d'affection et la joie (énoncés 1, 12 et 14, respectivement) sont des exemples d'affects positifs, lesquels font partie la dimension subjective du BE (Keyes et al., 2002). L'énoncé 9 (se sentir proche des autres) fait quant à lui référence à l'aspect des relations sociales positives du BE psychologique, l'autre dimension du BE d'après Keyes et al. (2002).

Enfin, ce questionnaire standardisé est d'une grande utilité pour l'identification de sous-questions, lesquelles correspondent en fait à des dimensions du BE pour les questions qui portent sur ce concept. En effet, il apparaissait important de proposer aux participants des exemples quand l'étudiante-chercheuse les interrogeait sur leur BE étant donné que ce concept peut être abstrait aux yeux de jeunes de 10 à 17 ans. Voici des exemples de questions et de leurs sous-questions :

- Avant le programme, vivais-tu des difficultés liées à ton bien-être ? Lesquelles ? (anxiété, problèmes de sommeil, difficultés dans tes relations avec tes ami(e)s, tristesse fréquente, difficultés à gérer tes émotions, difficultés dans ton milieu scolaire, etc.)
- As-tu observé des améliorations à la suite de ta participation au programme par rapport à ton bien-être (sommeil, capacité à prendre des décisions, anxiété, confiance en soi, gestion du stress, fréquence d'émotions positives, participation à l'école, etc.) ?

Transcription des verbatims

Un code a été attribué à chacun des participants. Les codes commencent par la lettre P pour « participant », suivie du numéro auquel le verbatim correspondant était associé. Les codes sont donc P01, P02, P03, P04, P05, P06, P07.

3.6 METHODE D'ANALYSE

3.6.1 Justification du choix de la méthode d'analyse

La technique employée pour l'analyse des verbatims des entretiens est l'analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2016). Ce choix est justifié par le fait que l'analyse thématique est polyvalente, c'est-à-dire qu'elle peut s'adapter au contexte de la recherche en mobilisant une approche davantage inductive ou davantage déductive, selon l'état des connaissances sur le sujet de recherche (Paillé et Mucchielli, 2016). Dans la présente

recherche, une partie des verbatims a été analysée de manière inductive (p. ex. les ressentis des participants avant de commencer le programme), alors que la partie sur le BE a été analysée selon une prédominance déductive, c'est-à-dire à partir du modèle théorique du BE de Keyes et al. (2002). De plus, l'analyse thématique s'inscrit dans le paradigme de la compréhension (Paillé et Mucchielli, 2016), ce qui est cohérent avec la question de recherche, laquelle sous-tend un désir de comprendre la façon dont les participants ont vécu leur expérience au programme de PC par la découverte des thèmes qui ressortent de leurs propos. Le contenu du journal de bord de l'étudiante-chercheuse ne sera pas analysé de manière systématique. Il servira plutôt à trianguler les données et à enrichir l'analyse.

3.6.2 Étapes de l'analyse

Les sept entretiens ont d'abord été transcrits intégralement à l'aide du logiciel *Word*. Une première lecture volante du corpus a été faite par la chercheuse afin de se l'approprier. Ensuite sont venues les deux principales étapes de toute analyse qualitative : la décontextualisation et la recontextualisation du corpus (Tesch, 1990). La décontextualisation se traduit par le fait de sortir chacune des unités de sens de leur contexte en les associant à un code qui est au plus près des mots du participant. Il est à noter qu'un extrait peut se rapporter à plus d'un code, et qu'un code peut regrouper plus d'un extrait. Dans la présente recherche, la codification a été effectuée « manuellement », c'est-à-dire sans l'assistance d'un logiciel, mais plutôt avec la fonction « commentaires » de *Word*. Quant à la recontextualisation, elle correspond à regrouper les codes se rapportant à une même catégorie, qu'on appellera ici sous-rubrique (Paillé et Mucchielli, 2016), afin de constituer une liste de thèmes représentatifs du corpus étudié. Les sous-rubriques sont ensuite classées dans des rubriques (Paillé et Mucchielli, 2016), qui sont des catégories plus génériques. Simultanément au codage, l'étudiante a pris de nombreuses notes analytiques, sous forme de « mémos » (Gaudet et Robert, 2018) dans un document *Word*. Un arbre thématique (Paillé et Mucchielli, 2016) a été constitué pour chacun des entretiens lors de la phase de recontextualisation, puis les résultats des sept entretiens ont été mis en relation les uns avec les autres afin d'identifier les convergences et les divergences. Ainsi, l'étudiante-chercheuse

a réalisé une analyse à la fois verticale et horizontale (Gaudet et Robert, 2018). Ces arbres thématiques étaient construits en trois colonnes : la colonne des rubriques, la colonne des sous-rubriques et la colonne où se trouvaient les codes se rapportant à ces sous-rubriques.

L'étudiante a eu recours à une thématisation continue (Paillé et Mucchielli, 2016) puisque les arbres thématiques ont été constitués simultanément au codage des verbatims. L'étudiante-chercheuse a effectué des rencontres d'équipe avec ses directeurs de recherche, plutôt qu'une validation interjuges du codage, pour valider le développement initial des données, à l'instar de Lindstrom et ses collègues (2007). Par ailleurs, il est à noter que, comme dans toute recherche qualitative (Merriam et Tisdell, 2016), la recension des écrits s'est poursuivie tout au long de la recherche, y compris pendant l'analyse des données et des résultats.

3.7 CONSIDERATIONS ETHIQUES

Deux éléments éthiques pertinents pour cette recherche sont suggérés par Roach et al. (2020) : proposer aux participants des services en santé mentale et leur permettre de prendre des pauses pendant les entretiens. La dignité et l'intégrité (confidentialité et anonymat) des personnes (Gaudet et Robert, 2018) ont été respectées. Les participants n'ont pas reçu de rétribution. Les enregistrements audio ont été réalisés avec le consentement écrit des enfants et des parents. Les enregistrements ont été supprimés immédiatement après la transcription des verbatims ou à l'intérieur de la période couverte par le certificat d'éthique.

Le présent projet de recherche a été approuvé par le Comité d'éthique de la recherche de l'UQAR par le certificat associé au numéro suivant : CER-118-930. La période de validité du certificat (présenté à l'annexe VI) est la suivante : 1^{er} novembre 2021 au 31 octobre 2022.

3.8 CRITERES DE SCIENTIFICITE, BIAIS ET LIMITES DE LA PRESENTE RECHERCHE

Afin de favoriser la transférabilité de la recherche (Van der Maren, 2003), une attention particulière est portée à la documentation des caractéristiques sociodémographiques des

participants. Pour ce faire, à l'instar de la recherche de Wisner et Starzec (2016), les participants ont été invités à communiquer leur âge et leur genre au début de l'entretien semi-dirigé. Toujours dans un but de validité externe (Van der Maren, 2003), les conditions de la réalisation du programme de PC ont été décrites avec le plus de précision possible dans le journal de bord (durée des séances, activités réalisées, etc.). Afin de maximiser la fidélité et la vraisemblance (Van der Maren, 2003) des données recueillies, l'étudiante-chercheuse a réfléchi à ses biais avant et pendant le programme, de même qu'avant et pendant les entretiens de manière à minimiser leurs impacts sur les propos formulés par celle-ci. De plus, l'étudiante-chercheuse fait état de ces biais à la fin de ce chapitre et dans la conclusion de ce mémoire. Tout comme Wisner et Starzec (2016), la chercheuse, qui pratique la PC depuis près de dix ans et pour qui il s'agit d'un champ d'intérêt personnel, est convaincue des bienfaits de la PC. Par conséquent, il est essentiel qu'elle « reconnaisse [ses] points de vue personnels, valeurs et biais tout au long du processus de recherche » (Wisner et Starzec, 2016, p. 250). Ces biais sont donc explicités dans le mémoire dans un souci de fiabilité (Van der Maren, 2003). Enfin, des rencontres d'équipe avec les directeurs de recherche permettent d'évaluer la validité (Van der Maren, 2003) des données issues de l'analyse en regard des propos des participants.

Un des biais de la présente recherche est que, pour six des sept participants, au moins un des deux parents a déjà pratiqué la PC, ceux-ci sont donc en quelque sorte « convaincus » à l'avance des bienfaits de la PC (effet Rosenthal). Cela peut influencer les *a priori* de leur enfant. Par rapport à cela, il y a un biais issu du fait que les participants sont recrutés sur une base volontaire (effet de sélection) : ils présentent probablement un intérêt initial pour la PC et croient peut-être en ses bénéfices. En rafale, voici d'autres biais : bénéfices dus au contexte de réalisation des séances (se réunir avec d'autres ED et dans un lieu intéressant pour les participants, c'est-à-dire différent de l'école), biais de désirabilité sociale plus grand chez les ED (Olton-Weber et al., 2020), aisance des participants lors des entretiens. De plus, le fait que la chercheuse soit l'institutrice, à l'instar de la majorité des recherches sur la PC chez les jeunes (p. ex. Coholic et Eys, 2016), implique le développement d'une certaine relation de proximité et de confiance qui peut influencer les propos des participants. Néanmoins,

Coholic et Eys (2016) mentionnent que, malgré que ce double rôle induise un biais, les bénéfices de cette situation en dépassent les conséquences : « [l'institutrice] a pu s'entretenir efficacement avec les enfants et les questionner sur des activités et des processus spécifiques » (traduction libre, Coholic et Eys, 2016, p. 6). Ainsi, ce double rôle donne un accès privilégié au phénomène étudié.

Deux limites inhérentes à l'outil de collecte de données qu'est l'entretien découlent du fait que les données obtenues correspondent à ce qui est déclaré par les participants eux-mêmes (changements autorapportés) et à un moment précis. Ce dernier élément fait en sorte qu'au moment de l'entretien, les participants peuvent oublier des éléments qu'ils auraient aimé partager. Toutefois, dans le cas où un extrait de verbatim manquait de clarté aux yeux de la chercheuse, celle-ci a demandé à la mère du participant concerné de clarifier avec son enfant l'élément en question.

Par ailleurs, afin de trianguler les données, il faudrait questionner les parents et les enseignants pour déterminer si de véritables changements sont observés. Une autre limite est que les effets du programme à long terme ne sont pas identifiés. Enfin, bien qu'un échantillon homogène présente des avantages (nommés précédemment), inclure des participants d'autres villes du Québec aurait permis d'obtenir un portrait plus diversifié de l'expérience d'ÉD québécois à un programme de PC.

CHAPITRE 4

RÉSULTATS

Rappelons tout d'abord l'objectif général de la recherche : analyser les perceptions d'adolescentes et d'adolescents présentant une douance sur leur expérience à un programme de PC en regard de leur BE. Les trois objectifs spécifiques de la recherche étaient les suivants : 1) explorer les effets perçus d'un programme de PC sur le BES (affects positifs et négatifs, satisfaction à l'égard de la vie) et sur le BEP (ex. : relations sociales, acceptation de soi) des ÉD participant à l'étude ; 2) recueillir de l'information sur l'appréciation et sur l'engagement des participants à l'égard du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) et 3) dégager des pistes d'amélioration pour des expérimentations futures du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en contexte québécois.

Lors de la constitution des arbres thématiques (Paillé et Mucchielli, 2016) pour chacun des sept verbatims, 21 sous-thèmes ont été identifiés. Afin de répondre à la question et aux objectifs de recherche, certains de ces sous-thèmes ont été écartés ou regroupés à l'intérieur de quatre catégories. Ainsi, les résultats seront présentés selon quatre aspects :

- 1) les ressentis des participants avant de commencer le programme de PC ;
- 2) l'appréciation de la réalisation du programme ;
- 3) la place de la PC dans la vie des participants ;
- 4) les effets sur le BE.

Le premier aspect comprend les éléments suivants : les attentes ou les objectifs des participants à l'égard du programme et/ou les raisons de s'être inscrits au programme et les ressentis avant de commencer le programme par rapport à leur participation à celui-ci.

Le deuxième aspect traite des éléments suivants : l'appréciation de la structure et des composantes du programme, l'activité ou la séance préférée, l'atteinte des objectifs personnels, la dynamique de groupe, les ressentis pendant et après les séances, les améliorations proposées.

À l'intérieur du troisième aspect, seront abordés : la pratique de la PC des participants entre les séances du programme, le soutien des parents pendant le programme, l'apprentissage le plus important réalisé au cours du programme, leur définition de la PC et s'ils envisagent ou non de poursuivre la pratique de la PC.

Enfin, l'aspect ayant trait au BE sera analysé sous l'angle des difficultés avant le programme et des améliorations sur le plan des relations interpersonnelles, de la compassion envers soi-même et les autres, des affects, du sommeil, de la satisfaction à l'égard de la vie, de l'acceptation de soi, du sens de la vie et du BE en tant que tel.

4.1 RESENTIS AVANT DE COMMENCER LE PROGRAMME DE PC

Il a été jugé pertinent de s'intéresser aux *a priori* des participants avant de commencer le programme, à savoir les attentes ou les objectifs (conscients ou inconscients) et les émotions ou les sensations ressentis avant de commencer le programme.

4.1.1 Attentes ou objectifs à l'égard du programme ou raisons de s'être inscrits au programme

Il y a plusieurs raisons qui ont incité P01 à participer au programme : elle voulait essayer quelque chose de nouveau qui allait sûrement lui servir plus tard, elle s'attendait à en retirer beaucoup de bénéfices et elle s'était dit qu'elle se ferait peut-être de nouveaux amis. Elle trouvait également intéressant le fait que le programme s'adressait précisément aux ÉD. P02 et P07 ont mentionné qu'ils trouvaient intéressant de contribuer à un projet de recherche et de voir comment ça se déroulait. P02 espérait aussi trouver des solutions à son anxiété et améliorer sa « relation au stress ». Quant à P03, elle voulait en quelque sorte développer son

aptitude à la PC, c'est-à-dire « être capable de méditer » et « développer [sa] capacité à prendre conscience de ce qu'[elle] [vit] ». P03 espérait également que son expérience allait être positive. De plus, elle a des amis qui pratiquent la PC et ça les aide. Enfin, elle était curieuse à propos de la méditation et de la PC depuis un certain temps.

À l'instar d'autres participants, P04 pensait que la PC allait peut-être l'aider, et elle trouvait que le programme avait l'air « le *fun* » d'après ce que sa mère lui avait dit. Sa mère lui avait proposé de s'inscrire, elle y a pensé un peu, puis elle a accepté. Comme P01, P05 voulait essayer de nouvelles choses. Elle avait plusieurs objectifs en tête en s'inscrivant au programme : se recentrer, mieux comprendre ce qui se passait dans sa tête et améliorer la gestion de son stress et de ses pensées. P06 a formulé une réponse particulièrement intéressante quand on lui a demandé quels étaient ses objectifs en s'inscrivant au programme : « je m'étais pas donné d'objectifs, j'me suis dit "c'est pas de quoi que tu te donnes des objectifs, la méditation". Justement, c'est le but, c'est de penser à autre chose là, [rire], selon moi ». Une des choses que l'on dit sur la PC est effectivement que c'est le contraire de viser la performance. Cela témoigne donc d'une assez bonne connaissance de la PC de la part de P06. Quand on lui a demandé pourquoi il s'était inscrit au programme, il a indiqué qu'il ne s'était pas trop creusé la tête : il aime la méditation, ça l'intéresse et il avait le temps, alors il s'est dit « pourquoi pas ? ». Enfin, similairement à P06, P07 s'est inscrit au programme parce que la PC l'intéressait et il voulait en apprendre davantage là-dessus. Il n'avait pas vraiment d'objectifs ou d'attentes en s'inscrivant au programme. Il s'était cependant dit qu'il allait essayer de faire de son mieux dans sa participation au programme et dans sa contribution au projet de recherche.

4.1.2 Ressentis des participants avant le programme par rapport à leur participation à celui-ci

À la question « Comment te sentais-tu avant de commencer le programme par rapport à ta participation à celui-ci ? », la majorité des participants (P03, P04, P05, P07) ont répondu qu'ils étaient curieux, par exemple de quoi aurait l'air le programme. Plusieurs participantes

ont aussi dit qu'elles avaient hâte au programme (P01, P04 et P05). D'autres ont exprimé qu'ils ne savaient pas trop à quoi s'attendre avant de commencer le programme (P01, P06 et P07). P06 était néanmoins heureux de prendre part au programme parce que la méditation correspond à un de ses champs d'intérêt. P07 a affirmé lui aussi qu'il était content de prendre part à une activité où on parle de PC et de méditation étant donné que peu de gens de son entourage la pratiquent et savent réellement ce que c'est. Il ne peut donc pas vraiment en parler avec eux, alors que ça l'intéresse.

P02 était excité•e de rencontrer de nouvelles personnes et d'apprendre de nouvelles choses, mais aussi fatigué•e. P05 a exprimé qu'elle ressentait du détachement avant de commencer le programme : elle ne pensait pas qu'elle allait être autant intéressée et se sentir autant concernée par les sujets abordés dans le programme. P03 a fait part d'un ressenti similaire par rapport au fait de méditer : elle pensait qu'elle allait « décrocher » et trouver ça « plate ». P01 a quant à elle vécu une certaine peur de l'inconnu : étant donné qu'elle n'avait aucune idée de quoi aurait l'air le programme et qu'elle ne savait pas qui allaient être les participants, elle était très stressée avant la première séance et avait peur de tomber sur des gens « pas gentils » qui allaient rire d'elle. Ça lui était arrivé dans un camp qu'elle avait fait.

En somme, l'état d'esprit des participants à l'égard du programme avant de le commencer était généralement positif. Avec la prochaine section, il sera possible de remarquer que cette positivité s'est transposée à l'évaluation du programme qu'en ont faite les participants.

4.2 APPRECIATION DE LA REALISATION DU PROGRAMME

La prochaine section porte sur l'appréciation des participants à l'égard du programme. Cette section sera divisée selon six sous-thèmes : l'atteinte des objectifs, l'appréciation des composantes du programme, la séance ou l'activité préférée, la dynamique de groupe, les ressentis pendant et après les séances et les améliorations proposées. Il est à noter que ces sous-thèmes sont présentés séparément, en différentes sous-sections, mais qu'ils

s'entrecroisent, c'est-à-dire qu'un résultat se rapportant à un certain sous-thème en amène un autre, présenté dans un autre sous-thème.

4.2.1 Atteinte des objectifs personnels ou satisfaction générale

De façon générale, les participants ont témoigné d'une satisfaction à l'égard du programme. Par exemple, plusieurs participants (P01, P02, P03, P07) ont qualifié leur expérience de « *le fun* » ou ont dit que ça a bien, voire très bien été (P03, P04, P07). P05 a dit que le programme était vraiment « au-dessus de [ses] attentes ». De plus, à la question « Qu'est-ce que tu as trouvé plus difficile ou que tu as moins aimé du programme ? », six participants (P01, P02, P04, P05, P06 et P07) ont répondu qu'il n'y avait rien qu'ils n'avaient pas aimé ou trouvé plus difficile. P05 a indiqué qu'elle a aimé toutes les activités et que toutes les activités « l'amenaient quelque part » (avaient leur utilité). Le point moins aimé ou plus difficile nommé par P03 est qu'elle trouvait les séances un peu courtes, qu'il fallait parfois qu'on « précipite un peu les choses ». P03 et P07 ont dit qu'ils auraient aimé ne pas manquer deux séances (les séances auxquelles ils étaient absents).

Tel qu'elle l'espérait, P03 a atteint son objectif de développer son aptitude à la PC : « par rapport à ce que j'étais au début, puis maintenant, j'suis meilleure pour prendre conscience de ce que je vis, puis je suis capable de méditer, sans pogner les nerfs [rire] ». P03 a développé ce qu'est précisément la PC : prendre conscience des moments où son esprit n'est plus dans le moment présent et le « ramener » (P03). L'une des raisons de la satisfaction de P07 à l'égard du programme est la suivante : « j'ai appris des affaires qui vont encore m'être utiles pendant longtemps, donc je suis content d'avoir participé vu que j'ai eu des nouvelles connaissances que je peux utiliser ». En quelque sorte, le programme de PC avait du sens pour P07 puisqu'il comprenait à quoi les apprentissages réalisés allaient lui servir dans sa vie.

À la question « Comment décrirais-tu le programme à d'autres jeunes de ton âge ? », les éléments qui ressortent des réponses des participants sont les suivants : un programme qui donne des outils pour apprendre à mieux gérer son stress (P01, P02, P03), mieux se

connaître (P05), mieux comprendre ses pensées, développer sa compassion (P02), accéder à un plus grand BE (P01), se concentrer davantage sur soi-même (P05), être plus heureux et apprécier davantage la vie (P03).

4.2.2 Appréciation de la structure et des composantes du programme

À la question « Qu'est-ce que tu as aimé du programme ? », les participants ont tous répondu des choses différentes. Cependant, les participants ont nommé des choses qu'ils ont aimées du programme à d'autres moments de l'entretien (pas seulement au moment où cette question leur a été posée), et certaines de ces choses se rejoignaient d'un participant à un autre. Tout bien considéré, les éléments que les participants ont aimés sont au nombre de 15 : « tout en général » (P04), la facilité des exercices (P02), la guidance par étape lors des méditations (P05), le calme des méditations (P01), la méditation de l'amour bienveillant (P01, P04). En effet, à la question « Qu'est-ce que tu as aimé du programme ? », P01 a mentionné d'emblée la méditation de l'amour bienveillant. Elle explique que cette méditation lui a été très utile pour gérer certaines émotions fortes comme la colère :

le bout où genre tu fais comme des souhaits gentils à quelqu'un que t'aimais moins, je trouvais ça le *fun*, c'était comme intéressant. Je me rends compte que c'était peut-être bon pour moi de commencer à faire ça aussi. [rire] Parce que quand je suis fâchée contre du monde, ça m'aide de faire ça. Parce qu'à l'école, je m'entends pas tout le temps bien avec tout le monde.

Les participants ont aussi aimé la séance sur le stress (tous les participants), le fait d'apprendre de nouveaux exercices que ceux pratiqués avant le programme (P06, P07), la structure des séances (« des méditations, de l'enseignement, des discussions », P03), la structure progressive du programme en ce qui a trait aux thèmes et aux méditations (P03, P06). P03 a trouvé que cette structure facilitait l'atteinte des objectifs du programme :

J'ai aimé ça qu'on y aille progressivement, genre d'avoir le corps, les émotions, les pensées. Comme, pas un gros morceau à la fois parce que je pense pas [que] j'[y] serais arrivée si on avait commencé dès le début [avec] la méditation de bienveillance.

Toujours par rapport à la structure du programme, des participants ont aimé la continuité entre les thèmes (P06), le fait que l'effet interdépendant entre pensées et le stress ait été décortiqué en deux séances (P05) et le fait que le programme « arrivait bien à montrer les avantages qu'on peut tirer [de la PC] dans une vie de tous les jours, par exemple [...] quand on a un examen qui nous stresse ou juste quand on n'est pas capable de s'endormir le soir » (P06). Ainsi, P06 a trouvé que le programme mettait bien en lumière les « applications concrètes » de la PC.

En ce qui a trait à la qualité de l'animation lors des séances, les participants ont trouvé que le rythme des guidances et le débit de voix de l'institutrice étaient « vraiment bien » (P05) et que les explications, par exemple sur le thème de la séance, étaient compréhensibles (tous les participants), « claires » et « simples » (P03, P06, P07).

Par rapport à l'ambiance lors des séances, les participants ont aimé que le programme se distinguait d'une ambiance scolaire (P05) et que le local où se déroulaient les séances soit tranquille (P07). Un autre élément important qui ressort des propos des participants est qu'au moins quatre d'entre eux (P02, P03, P05, P07) ont aimé les partages en groupe. Une participante explique l'utilité qu'elle y voyait :

J'ai vraiment aimé surtout quand on disait tous un peu ce qu'on avait vécu durant l'expérience parce que comme ça, si quelqu'un disait quelque chose que toi aussi « Ah, t'avais pas pensé », mais que tu pourrais regarder plus la prochaine fois, bien ça t'aidait plus. (P05)

En quelque sorte, P05 a trouvé que les partages aidaient à prêter attention davantage : après certaines méditations, par exemple, l'institutrice demandait aux participants d'identifier les sensations auxquelles ils avaient porté attention. Si un participant disait qu'il avait pris conscience de ses pieds, cela pouvait inspirer d'autres participants à porter attention à leurs pieds par la suite.

4.2.3 Séance ou activité préférée

C'est unanime : la séance préférée de tous les participants est la séance 4, sur le thème de l'attention et du stress (porter attention aux sources de stress dans notre vie, etc.). Les participants (P01, P02, P04) ont aimé voir qu'elles/iel n'étaient pas seuls à être stressés pour certaines choses, ou bien que ce n'était pas tout le monde qui était stressé pour les mêmes choses (P03). P06 a affirmé que, pour lui, c'était la séance « la plus pertinente ». D'autres raisons pour lesquelles les participants ont aimé cette séance sont parce qu'« on a comme fait plus d'activités » (P01) et parce que les élèves ont eu davantage l'occasion d'interagir entre eux (P01). En effet, c'est la seule séance où les élèves ont été placés en équipe pour une activité, ce qu'ils ont apprécié d'après leurs propos. P06 a beaucoup aimé cette séance en raison de l'activité où les élèves avaient à faire des mouvements en PC : il a dit qu'il les faisait encore après le programme.

Par rapport aux activités préférées autres que celles de la séance 4, P03 a adoré le balayage corporel (« ça m'a vraiment fait du bien »). P01, P02 et P04 ont beaucoup aimé la méditation de l'amour bienveillant, pour la même raison précisément.

4.2.4 Dynamique de groupe

Tous les participants ont trouvé l'ambiance du groupe agréable et se sentaient à l'aise dans le groupe : « j'avais pas l'impression d'être jugée ou pas à ma place. Je me sentais bien là, puis je pense que les autres aussi » (P03). Les participants ont qualifié les personnes du groupe de réservées (P01, P02, P03, P07), « calmes » (P01), « gentilles » (P01, P02, P04), « ouvertes » (P03) et respectueuses (P05). P05 et P07 ont dit que tout le monde a bien participé. Par rapport à la tranche d'âge relativement grande, P01 et P04 (les deux plus jeunes du groupe) ont trouvé que « ça [ne] paraissait pas tant que ça ». P03 (l'élève la plus âgée du groupe) a dit qu'elle se voyait plus jeune, et que les plus jeunes se voyaient sûrement plus vieilles, et que cela amenait une perspective intéressante. P05 a également trouvé cela intéressant d'avoir des points de vue différents en fonction de l'âge. P06 a trouvé que les plus

jeunes parlaient un peu moins. D'après les informations du journal de bord de la chercheuse, P06 est en fait l'élève qui parlait le plus lors des échanges, mais tous les participants prenaient également la parole volontairement et régulièrement. P01 a dit qu'elle est gênée de nature, mais qu'elle l'était moins qu'à l'habitude parce qu'elle ne se sentait pas jugée. L'autre participante plus jeune, P04, a dit qu'elle n'était pas vraiment gênée, que c'était « normal », c'est-à-dire qu'elle s'exprimait à la même fréquence qu'elle ne l'aurait fait dans son groupe-classe, par exemple. Quant à P07, il a précisé qu'il a été dans des groupes d'école à la maison au primaire et qu'il était donc habitué d'être avec des personnes d'âges différents. Ce faisant, l'écart d'âge des participants ne lui posait pas problème.

4.2.5 Ressentis pendant et après les séances

Bien qu'il n'ait pas perçu cela comme un gros inconfort, P07 a évoqué le fait que « c'était pas les chaises les plus confortables » sur lesquelles les participants étaient assis lors des séances. Il a néanmoins dit qu'il était « quand même confortable ». Les principaux ressentis pendant les séances nommés par les participants sont les suivants : le bien-être (P03, P05, P06), l'aisance (P05, P06), la détente (P01, P02, P04), le calme (P01, P07), l'absence de stress ou d'anxiété (P07), le plaisir (P01, P06), l'apaisement (P04), la neutralité (P04). P05 a expliqué que les séances lui ont aussi permis d'explorer de nouveaux ressentis : « ça m'amenait à des places comme des émotions ou des ressentis que je [n']avais pas nécessairement explorés avant ».

Les principaux ressentis après les séances sont : du bien-être (P03, P06), une réduction du stress (P01, P02), du calme (P07), de la paix (P05), de l'intériorité (P07), de la détente (P01, P02, P04, P06), de l'apaisement (P04), de l'enracinement (P05), de la zénitude (P04), de la centration (P03, P06), de la concentration (P03, P06) : « j'avais l'impression d'être posé, calme, puis prêt à faire quelque chose, là. Puis je sais que ça sera pas un problème de faire quelque chose après. Genre, prêt à être concentré là, centré ». (P06) Cette citation de P06 met en relief le fait que la PC apporte un calme intérieur qui est propice à l'action. Dans le même ordre d'idées, P03 a dit ceci : « [Après les séances], j'avais plus de

concentration, aussi, que j'ai remarqué ». P01 a expliqué ainsi l'effet des séances sur son stress : « tout ce que j'avais d'accumulé comme de stressant dans ma journée, tout ça, ça partait ».

P03 a décrit une expérience qui se distingue des autres participants : elle a dit qu'elle a constamment mal à la tête dans son quotidien et que, puisque le but de la PC est de prendre davantage conscience des ressentis, elle remarquait davantage cet inconfort. Il en allait de même pour l'anxiété : elle a « tout le temps un petit peu d'anxiété plus ou moins grande », et lors des séances, elle prenait le temps d'en prendre conscience. Et P03 a expliqué que de prendre le temps de remarquer son anxiété, de reconnaître qu'elle était là lui permettait de la faire partir. Par ailleurs, il est possible de noter que les ressentis pendant les séances sont similaires à ceux expérimentés après les séances.

4.2.6 Améliorations proposées

Trois (P01, P04, P05) des sept participants n'avaient pas d'amélioration à proposer : « Je pense que c'était parfait comme ça » (P01). Les quatre participants (P02, P03, P06 et P07) qui avaient une amélioration à proposer ont partagé la même chose : faire les séances plus longues. P03 a proposé de faire 12 séances de deux heures chacune afin de donner la chance aux participants d'intégrer la PC à l'intérieur « d'une routine » dans leur vie. P06 a plutôt proposé des séances de 1h30, tandis que P07 souhaiterait simplement ajouter 10 à 20 minutes de méditation non guidée, en silence, à chacune des séances. C'est le type de méditation qu'il pratiquait avant le programme et qu'il a pratiqué chez lui entre les séances.

4.3 PLACE DE LA PC DANS LA VIE DES PARTICIPANTS

La place de la PC dans la vie des participants sera exprimée à travers cinq sous-thèmes : la pratique de la PC des participants entre les séances du programme, le soutien des parents, l'apprentissage le plus important, la définition de la PC des participants et la pratique de PC envisagée.

4.3.1 Pratique de PC des participants entre les séances du programme

Bien que l'institutrice ait très peu encouragé les participants à pratiquer la PC entre les séances et qu'elle n'ait pas donné formellement de « devoirs », tous les participants ont pratiqué la PC entre les séances, et ce, par eux-mêmes. En effet, il s'avère qu'aucun parent n'a dit à son enfant de pratiquer la PC d'après les participants.

La fréquence de pratique de PC entre les séances s'échelonnait ainsi : deux ou trois fois par semaine (P01, P02), trois à quatre fois par semaine (P05, P07), quatre fois par semaine (P04), à tous les jours ou aux deux jours (P03, P06).

Les exercices pratiqués de manière autonome par les participants (entre les séances) sont, en ordre décroissant des plus utilisés : la respiration abdominale/en PC (P02, P03, P04, P05, P06, P07), la PC des sensations corporelles (P01, P04, P06), la PC de son environnement (porter attention aux sons alentour sans s'y accrocher, etc.) (P04, P06, P07), la PC des pensées (P05), la PC des émotions (P05), la méditation de l'amour bienveillant (P01), les mouvements en PC (P06).

P05 utilisait surtout la PC quand elle était stressée ou anxieuse ou quand elle vivait des émotions inconfortables. Ainsi, elle adaptait la fréquence de sa pratique de PC en fonction de ses besoins : pendant des semaines plus stressantes, par exemple en raison d'examens, elle pouvait faire des exercices de PC plusieurs fois par jour. P03 a caractérisé sa pratique de PC entre les séances comme un « état d'esprit » plutôt que comme une pratique formelle. Cet état d'esprit se traduisait par la prise de conscience des ressentis intérieurs ou le fait de manger en PC. Néanmoins, elle a dit qu'elle faisait tout de même certains exercices de PC tels que la respiration abdominale. Elle pratiquait cet exercice de PC dans ses cours de mathématiques, avant de faire les numéros du manuel, pour être plus concentrée à la tâche.

D'autres participants (P02, P05, P06, P07) ont aussi utilisé la PC à l'école : « avant des examens si, avant de commencer, [...] je respire un peu avant sans trop penser à quelque chose spécifiquement, je peux plus facilement me concentrer après » (P07). P06 a dit qu'il

pratique même la PC dans l'autobus quand il n'a personne à qui parler. Les participants (P01, P05, P06) ont également pratiqué la PC pour s'endormir plus facilement.

4.3.2 Soutien des parents pendant le programme

Pour quatre des participants (P02, P03, P05, P06), le soutien des parents se traduisait par des questionnements sur les activités et les apprentissages réalisés. Quatre participants (P02, P05, P06, P07) ont aussi dit que l'une des formes de soutien de la part de leurs parents était de leur avoir fourni le transport pour venir aux séances. De plus, P06 a réalisé la séance 5 avec sa mère étant donné qu'il ne pouvait être présent ce samedi-là. P02 a soutenu que ses parents étaient plutôt neutres par rapport à sa participation au programme. P01, P04 et P07 ont expliqué que, bien que leurs parents leur demandaient à l'occasion comment s'étaient passées les séances, ils n'avaient pas beaucoup d'échanges avec leurs parents à propos du programme. P07 a dit que cela s'expliquait par la sensation d'intériorité (ce qu'on appelle être à l'intérieur de soi) qu'il expérimentait à la suite des séances. Enfin, le père de P01 l'a rassurée avant la première séance, alors qu'elle était très stressée. Rappelons que tous les participants ont dit qu'ils avaient pratiqué la PC par eux-mêmes, c'est-à-dire sans que leurs parents leur rappellent ou leur proposent de le faire.

4.3.3 Apprentissage le plus important réalisé au cours du programme

À la question « Quel est l'apprentissage le plus important que tu as réalisé dans ce qui a été abordé dans le programme ? », les participants ont tous répondu quelque chose de différent. Pour P01, ça a été d'être davantage bienveillante à l'égard de ses coéquipiers lorsqu'ils comprennent moins rapidement qu'elle. P02 a dit en riant que c'était d'« apprendre à respirer », de respirer quand iel est stressé•e. Les réponses données par P03 et par P04 sont respectivement d'« accepter ce qui est, sans essayer de le changer » et d'« d'être plus reconnaissant ou d'être plus attentif à tout ce qui se passe ». Ce que P05 a appris de plus important pour elle est la gestion de ses pensées : prendre davantage conscience de chacune d'elles pour s'en libérer plus facilement. Similairement, ce que P06 a retiré de plus important

dans le programme, c'est l'apprentissage de la gestion des émotions afin de devenir calme. P06 a également appris pourquoi les différentes techniques de PC étaient aidantes. Il a beaucoup aimé comprendre la théorie derrière la pratique, le pourquoi des choses. Enfin, ce qu'il y a de plus important pour P07, c'est d'avoir appris à « plus intégrer [la PC] dans [sa] vie courante », par exemple la respiration en PC et la PC de son environnement.

4.3.4 Définition de la PC des participants

À la question « À partir de ton expérience au programme, peux-tu m'expliquer qu'est-ce que la pleine conscience ? », il est intéressant de noter que chacun des participants a proposé une définition différente de la PC. Il apparaissait pertinent d'exposer un extrait de la réponse de chacun des participants puisque leur définition illustre en quelque sorte ce qu'ils ont retenu du programme. De plus, ce sont toutes de « bonnes réponses » ; la PC est un concept qui englobe beaucoup d'éléments. Bien que les réponses soient différentes, quatre d'entre elles font ressortir l'importance du moment présent dans la PC : « Vraiment prendre comme attention au moment présent, puis vraiment être dans le moment présent, puis pas penser à ce qui s'est passé hier avec ton amie ou genre demain, ton exposé oral » (P01) ; « Je dirais que c'est profiter du moment qui se passe. Puis être attentif à tout ce qu'on fait, puis [à] tout ce qui se passe autour » (P04) ; « C'est une façon de voir la vie [...] avec de l'amour, puis sans jugement, puis de profiter des petits moments parce qu'[...] un jour, on va mourir, fait que ça serait bien que notre vie soit heureuse » (P03). Il est possible de remarquer qu'en plus de la conscience moment présent, P03 aborde une autre visée de la PC : le développement de l'amour bienveillant, qui a été abordé à la séance 5 (Broderick, 2013). L'autre participant qui parle du moment présent dans sa définition explicite la façon d'accéder à la conscience du moment présent, soit en pratiquant la PC des pensées et la PC de son environnement, ce qui permet par ailleurs d'affiner sa concentration :

C'est les différentes activités qu'on peut faire telles que la méditation où on se concentre pas trop sur nos pensées, on se concentre pas trop sur ce qui va se passer bientôt, on se concentre sur le moment présent, sur ce qui se passe autour de nous. Être pleinement conscient de ce qui a autour de nous pour se calmer et se concentrer

sur ce qu'on veut. Ben on se concentre sur un peu tout, là, on essaie d'être conscient de tout, mais ce qui fait que après, on a plus de concentration, on peut plus facilement se concentrer sur quelque chose. (P07)

La définition d'une autre participante mise plutôt sur le fait de prendre soin de soi et des autres, mais aussi d'être reconnaissant pour ce qu'on a : « D'apprécier qu'est-ce que t'as, puis de respirer plus souvent et prendre soin de soi [...]. Prendre soin des autres » (P02). Le fait d'apprécier ce qu'on a rejoint par ailleurs la dimension du moment présent sur laquelle P01, P03, P04 et P07 mettent l'accent.

Dans sa définition de la PC, P05 a évoqué le fait de sortir du mode « pilote automatique » pour prendre davantage « le temps [...] d'observer ce qui se passe, d'explorer qu'est-ce qui se passe à l'intérieur de nous » et ainsi accéder au calme intérieur. Quant à P06, sa réponse allait dans le sens d'une réflexion identitaire : « La pleine conscience, ça serait une façon de se rapprocher de [...] ce qu'on est à *la base*, sans toutes nos pensées, de juste nous, sans l'influence extérieure » (P06). P06 fait ainsi référence à ce qui est expliqué dans l'avant-propos de ce mémoire : que la PC permet de se débarrasser de nos conditionnements pour se connecter à la partie plus profonde en chacun de nous.

4.3.5 Poursuite envisagée de la pratique de PC

Tous les élèves ont dit qu'ils allaient poursuivre la pratique de la PC. P05 envisage de poursuivre la pratique de la PC environ à la même fréquence que sa pratique personnelle pendant le programme. Les participants souhaitent continuer à pratiquer la PC pour être plus concentrée (P05), quand elle a trop de pensées (P05), parce que ça leur fait du bien et ça les aide à se sentir mieux (P03, P04, P06), parce que ça aide à la gestion du stress (P01, P02, P05, P06), parce que ça aide à moins se juger (P02) et parce que c'est un exercice « *cool* » (P02). P07 souhaite continuer à utiliser la PC pour plusieurs raisons lui aussi, notamment parce qu'il comprend l'utilité de la PC : « ça m'aide, ça me permet de plus me calmer, me concentrer, donc c'est quelque chose de pratique que c'est clair que je vais continuer à utiliser. »

Les exercices que P01 et P04 pensent continuer à faire dans le futur sont les mêmes, soit la méditation de l'amour bienveillant et les respirations profondes.

4.4 BIEN-ÊTRE

Avant d'exposer les difficultés des participants avant le programme et les améliorations subséquentes, il convient d'abord de rappeler les neuf sous-dimensions du BE d'après Keyes et al. (2002) :

- les affects positifs ;
- les affects négatifs ;
- la satisfaction à l'égard de la vie ;
- la maîtrise de son environnement ;
- l'autonomie ;
- le sens de la vie ;
- l'acceptation de soi ;
- les relations sociales positives ;
- la croissance personnelle.

Il a été décidé d'inclure également la sous-dimension « autocompassion » étant donné que, d'après Armstrong et al. (2019), « l'autocompassion est, avec le fait de percevoir du sens, l'un des deux prédicteurs de bien-être les plus importants chez les ÉD » (traduction libre, p. 308). Les éléments de la définition du BE de Schussler et al. (2021) ont aussi été considérés : « le bien-être peut inclure l'absence de symptômes internalisés, comme la dépression, l'anxiété et la rumination, de même que l'utilisation de la régulation émotionnelle et de la compassion » (traduction libre, p. 432). Ainsi, la diminution de l'anxiété et des autojugements, de même que l'amélioration de la gestion des émotions et de la compassion, autant envers soi-même qu'envers les autres, sont des éléments qui ont été inclus dans le BE. Enfin, le sommeil a également été ajouté aux sous-dimensions de Keyes et al. (2002) étant donné que, d'après Morin (1996), il contribue également au BE.

4.4.1 Difficultés avant le programme

Dans l'échantillon, les difficultés liées au BE sont reliées principalement aux affects négatifs (anxiété, stress, perfectionnisme, refoulement des émotions), à l'acceptation de soi (perfectionnisme, jugements envers soi-même), au sommeil et aux relations sociales.

Peu ou pas de difficultés

Deux participants (P06, P07) présentaient déjà un niveau élevé de BE avant le programme. Par exemple, à la question « Avant le programme, est-ce que tu vivais des difficultés liées à ton bien-être ? », P07 a répondu ceci : « Non, je pense j'ai toujours été bien, j'ai toujours été santé, j'ai jamais vraiment eu de gros gros problèmes ». La réponse de P06 est similaire.

Affects négatifs et acceptation de soi

Anxiété et stress

Quatre participants ont dit qu'elles/iel vivaient de l'anxiété (P01, P02, P03 et P05). Tous les participants vivent du stress relativement fréquemment. Les sources de stress nommées par les participants lors des entretiens se rapportent surtout aux examens (P01, P02, P03, P04, P05, P06) et aux cours d'éducation physique (P07). De plus, P05 a compris que son stress était la plupart du temps généré par ses pensées, qui sont souvent envahissantes : « mon stress, c'est souvent procuré par mes pensées [...]. Souvent, je suis stressée à cause que je pense ou vu que je suis stressée, je pense, je pense, je pense, fait que c'est comme tout le temps un cercle. » La formulation « je pense, je pense, je pense » ou même « je pense, je pense, je pense, je pense, je pense » est revenue quatre fois dans l'entretien avec P05, ce qui témoigne du flux de pensées rapide de P05. P03 a dressé un portrait similaire de ce qui se passe dans sa tête : « ça roule dans [ma] tête ». Les données du journal de bord ont également mis en lumière les sources de stress des participants : à la séance 4, les élèves devaient écrire sur un petit carton la liste des dix choses qui les stressaient le plus, sans écrire leur nom sur le carton. Ils ont déposé leur carton dans une pile à l'écart de l'institutrice, qui les a ramassés un peu

plus tard pendant la séance. Ainsi, le tout a été colligé de manière anonyme. Des sources de stress qui ont été rapportées par les participants sont les examens (six participants)⁵, le futur, ce que les autres pensent de soi, oublier (deux participants), rencontrer de nouvelles personnes, les endroits avec beaucoup de personnes, les devoirs (trois participants), les échéanciers (deux participants), avoir honte ou être humilié, les concerts (deux participants), ne pas être capable de faire quelque chose que les autres sont capables de faire, ne pas comprendre du premier coup, quand quelqu'un met de la pression pour réussir quelque chose, les exposés oraux, les compétitions, décevoir les autres, être en retard, le choix de carrière et d'études, l'impression de perdre son temps, la peur de nuire aux autres sans s'en rendre compte, le syndrome de l'imposteur, l'école en général, certains cours à l'école, les changements climatiques, la guerre en Ukraine, l'entrée au cégep, recevoir une note à l'école, la gestion de son temps, les démarches pour le travail d'été.

Perfectionnisme et faible confiance en soi

Tous les participants sauf deux (P02 et P06) ont évoqué leur perfectionnisme. Ce perfectionnisme se traduit souvent par des exigences très élevées envers soi-même (P03, P05, P07), de l'autocritique (P03, P05 et P07) ou de la procrastination (P01, P04). Par exemple, P01 a expliqué que lors de l'activité où les élèves devaient, entre autres, écrire la liste des 10 choses qui les stressaient le plus, elle avait presque rien écrit pour être certaine de ne pas faire de fautes : « j'avais peur de faire des fautes sur mon papier, fait que j'avais genre peur d'écrire. J'essayais d'être certaine de comment ça s'écrivait dans ma tête avant d'écrire ». Une autre explique : « avant, [...] quand je faisais mon possible, puis ça donnait quelque chose que genre c'était correct, mais c'était pas parfait, j'étais moins reconnaissante ou j'étais moins... je vivais quelque chose de plus désagréable » (P05). P03 se met la barre haute pour ses notes : « moi j'ai tout le temps des bonnes notes là, genre. Puis si ça descend en bas de 90, je suis

⁵ Quand il n'y a pas de chiffre entre parenthèses, c'est que c'est une source de stress qui a été écrite par un seul participant.

pas fière là ». En plus de son perfectionnisme, P04 a aussi mentionné qu'avant le programme, elle manquait de confiance en elle et osait peu aller parler à certaines personnes.

Émotions

P02 et P05 ont partagé qu'avant le programme, ça leur arrivait fréquemment de refouler leur stress et leurs émotions. Ce refoulement faisait en sorte que P05 était plus irritable lorsqu'elle était stressée, et P02, plus enclin•e à pleurer. Quant à P01, elle vit relativement souvent des émotions fortes telles que la colère, surtout envers son frère. P02 éprouvait fréquemment de la tristesse (environ deux à trois fois par semaine) et il lui arrivait souvent de pleurer quand le niveau de stress était trop élevé. De plus, iel a fait part d'une certaine instabilité et d'une sensibilité dans ses émotions :

J'ai de la misère à un peu *dealer* avec des émotions. C'est comme un moment, je suis correct•e, puis je suis pas mal neutre, puis un autre moment, je pleure à cause de tel évènement ou tel évènement passé, [...] comme un test que je pensais pas qui allait avoir, puis le stress monte, puis à un point, je pleure.

À travers cette citation, il est par ailleurs possible de percevoir que certaines des émotions fortes de cet•e élève sont causées par son niveau de stress élevé.

Sommeil

Plusieurs participants éprouvent des difficultés à s'endormir le soir (de l'insomnie au coucher), occasionnellement (P04, P06, P07), régulièrement (P02, P03, P05) ou tout le temps (P01). Pour P05, cette insomnie survenait surtout en période de stress ou à la veille d'un évènement excitant :

avant [le programme], j'avais des phases [...] où le soir, je pensais plus, puis c'était surtout quand j'étais stressée ou soit j'avais quelque chose d'excitant. Genre même si le lendemain, j'avais quelque chose de super *fun* que ça me tentait, je dormais pas parce que... bien je dormais, mais comme ça me prenait plus de temps à m'endormir à cause que je faisais juste comme penser, penser, penser, penser.

Les pensées envahissantes ne sont pas la cause de l'insomnie pour P05 seulement. La situation est similaire pour P03 : « j'ai souvent... de temps en temps, j'ai des périodes d'insomnie, que j'arrive pas à m'endormir pendant longtemps là. Ça roule dans ma tête. »

Relations sociales

P01 a exprimé qu'elle a vécu des expériences de moquerie de la part d'autres jeunes à son égard, par exemple dans une activité à l'extérieur de l'école. Elle vit aussi parfois certains conflits avec ses pairs à l'école. Avant le programme, P02 vivait beaucoup d'anxiété sociale et d'agoraphobie, et ce, surtout à l'école : « J'ai du stress lié à du social [...]. Parler à d'autre monde, avoir besoin de marcher avec des couloirs remplis de personnes, j'aime pas ça ».

BE à l'école

Trois autres éléments se rapportant au BE à l'école ont été identifiés par des participants. Pour P01, c'est surtout la frustration qu'elle doit surmonter lorsqu'elle doit travailler en équipe et que ses coéquipiers ne comprennent pas aussi rapidement qu'elle. Quant à P07, il lui arrive très fréquemment de s'ennuyer pendant les cours parce que dans toutes les matières, il termine presque toujours le travail avant les autres. Enfin, P02 a partagé qu'il éprouve une fatigue constante, et que cette fatigue est surtout reliée à la charge scolaire : « c'est pas super le *fun* de se réveiller à 6h, puis avoir besoin d'aller à l'école pour huit heures de la journée, puis retourner à la maison pour être fatigué, puis avoir besoin de faire des devoirs ! ».

Tableau 2
Synthèse des difficultés des participants avant le programme

Participants	Affects négatifs				Insomnie		Relations sociales
	Perfectionnisme	Manque de confiance en soi	Anxiété	Stress	Occasionnelle	Fréquente	
P01	X		X	X		X	X
P02			X	X		X	X
P03	X		X	X		X	
P04	X	X		X	X		
P05	X		X	X		X	
P06				X	X		
P07	X			X	X		

4.4.2 Améliorations ayant trait au BE à la suite du programme

À la question « Penses-tu que le programme t'a aidé(e) ? », tous les élèves ont répondu que oui, le programme les avait aidés. De plus, ils ont tous été capables de nommer au moins une raison pour justifier leur réponse sans que l'interviewer les amène sur la piste du BE. Nous reviendrons sur ces réponses dans les sous-sections qui suivent.

Les dimensions de Keyes et al. (2002) pour lesquelles des améliorations ont été observées à la suite du le programme pour au moins un des participants sont les suivantes : affects négatifs (diminution), affects positifs, satisfaction à l'égard de la vie, autonomie, acceptation de soi (augmentation), relations sociales positives (amélioration).

Affects négatifs

Tous les participants ont observé une diminution ou une meilleure gestion de leur stress à la suite du programme : « on dirait que, depuis qu'on le fait, j'étais comme moins stressée » (P04). Pour P05, cette diminution du stress serait engendrée par une meilleure

gestion de ses pensées envahissantes. P02 arrive à diminuer son stress en utilisant la respiration. Trois participantes sur les quatre qui vivaient de l'anxiété avant le programme ont également observé une diminution de leur anxiété (P01, P03, P05) et des sentiments négatifs (ex. : colère, déception) envers eux-mêmes (P03, P04, P05). Une autre (P05) a observé une diminution de son irritabilité. Deux participants ont également décrit une meilleure gestion des émotions inconfortables ou désagréables (P05, P06). P05 a affirmé que le programme lui a permis de mieux saisir les causes possibles de son stress, ce qui lui « permet de mieux gérer [ses] émotions ».

Satisfaction à l'égard de la vie

Presque tous les participants (P03, P04, P05, P06, P07) ont répondu qu'ils étaient davantage reconnaissants des choses qu'ils ont dans leur vie (jouer de la musique, ressentir le doux vent en attendant l'autobus, etc.) à la suite du programme. Pour P06, c'est la méditation de l'amour bienveillant qui lui a amené une prise de conscience de la chance qu'il a de ne pas vivre dans un pays en guerre : « avec toutes les affaires de guerre, surtout quand j'ai fait [la séance] cinq, [sur] la compassion, je me suis rendu compte, ça m'a aidé à me rendre compte de comment on était heureux, puis bien ici [sourire] ».

Affects positifs

Les affects positifs que les participants ont éprouvés davantage à la suite du programme sont : l'optimisme (P02, P03), la gratitude (P03, P04, P05, P06, P07), le calme (P01, P05, P06), la paix intérieure (P05), la joie (P04), la résilience (P04), la détente (P01, P04), la compassion envers soi-même (P05) et les autres (P06). En effet, la compassion que P06 a développée au fil du programme transparait clairement dans ses propos : il a notamment eu une pensée bienveillante pour les gens en Ukraine (conflit armé, février 2022-) lors de la méditation de l'amour bienveillant.

Sens de la vie

Une participante a décrit une observation se rapportant à la dimension « sens de la vie » de Keyes et al. (2002) qui, rappelons-le, réfère au fait de percevoir une signification aux défis et aux obstacles à surmonter : « j'arrivais plus, comme j'ai dit l'autre fois, à voir le positif dans les trucs plates » (P04).

Acceptation de soi

Il apparaît que le programme a permis d'augmenter l'acceptation de soi chez plusieurs participants. Cette augmentation de l'acceptation de soi se traduit notamment par la diminution du perfectionnisme chez plusieurs (P02, P03, P04, P05, P07) :

j'ai plus de compassion pour ce que je fais qui est pas nécessairement parfait. Parce que j'[étais] quand même perfectionniste, fait que si c'[était] pas parfait, [...] j'[étais] pas trop fière de moi. Fait qu'[à la suite du programme], ça me permettait d'être plus fière de moi parce que je me disais « J'ai fait mon possible, puis c'est pas le pire truc du monde, c'est bien ce que j'ai fait » (P05).

Il est possible de noter pour que pour cette élève (P05), le perfectionnisme diminue en même temps qu'elle travaille à conserver une perception positive d'elle-même lorsqu'elle ne réussit pas quelque chose à la perfection. Les propos de P05 reflètent parfaitement la description de l'acceptation de soi fournie par Keyes et al. (2002), soit d'avoir une perception positive de soi en dépit de ses imperfections. Lors de l'entretien, P01 a elle aussi partagé qu'elle avait plus de compassion envers elle-même et que, grâce à la séance 5 sur la compassion, elle se rend plus compte lorsqu'elle est dure envers elle-même, par exemple lorsqu'elle se compare aux autres ou lorsqu'elle se dit qu'elle n'a pas eu une bonne note :

[avant], je m'en rendais pas compte vraiment, là, mais quand on a fait l'activité sur la compassion, je me suis rendu compte, t'sais quand on faisait genre c'est quoi une façon de pas nécessairement bien prendre soin de soi, je me suis rendu compte que la plupart des choses qu'on disait, je le faisais un peu avant.

Le premier pas vers le changement est de prendre conscience de ce qui est à changer. On peut donc dire que P01 a fait des pas vers l'avant sur le chemin de l'acceptation de soi.

Relations sociales positives

Les changements les plus marquants en ce qui a trait aux relations sociales ont été vécues par P02 : « durant ce un mois et demi [qu'a duré le programme], je [me suis] trouvé des meilleurs amis par rapport [à] l'ami que j'ai eu [avant le programme]. Sont pas mal fins ». Rappelons que P02 a exprimé avoir beaucoup de difficultés avec les relations sociales avant le programme et qu'il avait peu ou pas d'amis. P01, P03, P04 et P06 ont également abordé le fait que la PC a potentiellement amélioré certains aspects de leurs relations interpersonnelles, par exemple le fait d'oser davantage aller vers les autres ou bien le fait d'être plus calme avec les autres et ainsi d'être moins sujets à des conflits.

Autonomie

P03 a expliqué que l'une des façons dont le programme l'a aidée, c'est qu'il lui a permis de développer son *empowerment*, ou pouvoir agir, à l'égard de son anxiété et de ses émotions :

Ça m'a aidée à être moins en otage de mon anxiété puis mes émotions, puis ce que je vivais... moins impuissante. [...] J'en prends plus conscience, puis je suis plus genre « Ah, je sais pas quoi faire ». Je me laisse pas tourmenter, genre je sais quoi faire pour que ça arrête, puis pour que je me calme.

P07 a lui aussi décrit une forme d'autodétermination procurée par les séances, mais plutôt sous la forme d'un état d'intériorité : il avait l'impression d'être plus en contrôle de ses paroles et de moins ressentir le besoin de parler « sans rien dire » après les séances.

Par ailleurs, il apparaît pertinent de revenir sur la gestion des pensées dans cette sous-section étant donné que d'après Keyes et al. (2002), l'autonomie se traduit par une sensation d'autodétermination. Or, plusieurs participantes (P03, P04, P05) avaient initialement l'impression de ne pas avoir de contrôle sur leur flux de pensées. D'après elles, le programme de PC les a aidées à être plus en mesure de « trier » leurs pensées et ainsi d'apaiser leur esprit :

avant, je prenais pas le temps de regarder [mes pensées], [...] c'[était] juste « je pense, je pense, je pense », mais je sais pas pourquoi, d'où ça vient. [Avec le programme], [...] ça me permettait plus de les faire partir pour que après, ce soit plus calme, que je prenne plus le temps de voir ce qui se passe à la base, et non tout ce qui... Comme un arbre, là prendre le temps de voir les racines, puis pas tout ce que mes pensées avaient créé, par exemple dans les branches. (P05)

Cette citation met également en relief le fait que la PC permet à P05 de prendre conscience de ce qu'elle ne voyait pas avant. P02 explique quant à elle qu'il est plus en mesure de gérer ses pensées négatives en ayant recours à une certaine restructuration cognitive, laquelle a été enseignée au cours du programme : « quand j'ai une pensée négative, comme "tu seras pas capable de faire le test" [...], je peux essayer de me dire "c'est juste une pensée, ça va partir à un moment donné" ».

Sommeil

Pour P01, la PC était possiblement aidante pour s'endormir : « ça [la PC] m'a comme calmée, fait que, ouais, me semble que ça a aidé ». P05 et P06 ont affirmé que la PC aidait effectivement à s'endormir plus vite. P05 explique ainsi le mécanisme d'action de la PC sur la diminution de l'insomnie au coucher : « ça aidait parce que juste comme tu te concentres sur une chose à la place de te concentrer sur comme plein plein plein plein de petites affaires qui te dérangent ». Un peu plus loin durant l'entrevue, elle a poursuivi sur ce sujet en renforçant l'idée que la PC des pensées favorise le sommeil : « quand les pensées s'en vont, bien ils reviennent pas puisque je les ai déjà comme vérifiées, puis faites partir, fait que ça me permet d'être plus calme, plus en paix comme, puis de pouvoir m'endormir ». La « vérification » des pensées dont fait part P05 réfère au fait de prendre conscience de ses pensées et de décider si on y accorde de l'attention ou non.

Bien-être à l'école

D'après les propos des participants, le programme a amélioré le BE à l'école de plusieurs, sous différentes formes. P01 a développé plus de bienveillance et de patience envers ses coéquipiers, P02 utilise la respiration pour diminuer son stress à l'école, tandis

que P07 se sert de la PC de la respiration et de la PC de son environnement pour diminuer son stress lui aussi, mais également pour se désennuyer lorsqu'il termine le travail avant les autres pendant les cours : « ça fait que je suis pas frustré si je finis des affaires trop vite ; quand j'ai pas de choses à faire, méditer, ça peut m'aider ». Par ailleurs, avant le programme, P04 pouvait paniquer lorsqu'elle n'avait pas tout de suite la réponse à une question lors d'un examen, et elle a affirmé que cela s'était beaucoup amélioré. Enfin, P03 s'en sert en mathématiques afin de diminuer son inconfort dans ce cours : c'est un cours qu'elle n'aime pas, elle ne s'y sent pas bien, et d'utiliser la respiration en PC avant de commencer les exercices lui permet de passer à travers ceux-ci plus facilement.

Bien-être en tant que tel

Les propos de la majorité des participants (P01, P03, P04, P06, P07) reflètent l'effet direct de la PC sur le BE, tel que le montre cet extrait : « ça [la PC] aide vraiment [à] juste se sentir mieux en général là. Moi, je le sais, si je le fais pas, j'me sens vraiment moins bien, puis je suis plus fatigué » (P06). P01, P03 et P04 ont affirmé elles aussi que les séances leur ont « fait du bien » ou qu'elles les ont aidées à se sentir mieux : « j'étais mieux en sortant [des séances] qu'en rentrant » (P03), « Maintenant, j'ai plus d'outils pour quand je suis stressée ou... Puis, je les utilise, puis ça me fait du bien » (P01).

Les effets du programme sur le BE des participants sont résumés dans le tableau 3, ci-dessous.

Tableau 3
Synthèse des améliorations à l'égard du BE des participants à la suite du programme

Parti- cipants	Affects négatifs (diminution)				Affects positifs (augmentation)				Satisfaction à l'égard de la vie	Accep- tation de soi	Autonomie	Insomnie (diminution)	Relations sociales	BE	BE à l'école
	Manque de confiance en soi	Anxiété	Stress	Sentiments négatifs envers soi- même	Gratitude	Opti- misme	Calme	Détente							
P01		X	X				X	X				X	X	X	X
P02			X			X				X	X		X		X
P03		X	X	X	X	X			X	X	X			X	X
P04	X		X	X	X			X	X	X	X		X	X	X
P05		X	X	X	X		X		X	X	X	X			
P06			X		X		X		X			X		X	
P07			X		X				X	X	X			X	X

4.5 INTERACTIONS ENTRE LES VARIABLES

La pratique des parents, ni la pratique antérieure des participants, ni le nombre de séances auxquelles les participants ont été présents ne semblent avoir influencé la perception positive des élèves quant aux bienfaits du programme de PC puisque tous les participants ont exprimé une appréciation positive du programme et tous ont ressenti différents bienfaits à la suite du programme.

CHAPITRE 5

DISCUSSION

Commençons par rappeler que la présente recherche s'intéresse à l'expérience de sept Éd à un programme de PC en regard de leur BE, de leur appréciation du programme et de leur engagement à l'égard de celui-ci. Dans ce chapitre, les résultats se rapportant aux différents thèmes seront mis en relation avec ceux des études antérieures. Ce chapitre fera ainsi ressortir les similitudes et les différences avec les écrits antérieurs, de même que les résultats nouveaux, c'est-à-dire ceux qui n'apparaissent pas, à notre connaissance, dans la littérature. Ce chapitre sera divisé selon les mêmes thèmes que ceux du chapitre présentant, soit : les ressentis des participants avant de commencer le programme de PC, l'appréciation de la réalisation du programme, la place de la PC dans la vie des participants, les effets sur le BE. Toutefois, un titre évocateur remplacera ces thèmes dans ce chapitre.

5.1 UNE ATTITUDE POSITIVE A L'EGARD DU PROGRAMME AVANT LA PARTICIPATION A CELUI-CI

De manière générale, les élèves ont ressenti des émotions et des sensations positives avant de commencer le programme : ils avaient hâte, ils étaient curieux, ils trouvaient que ça avait l'air intéressant, etc. Seule une participante a ressenti un stress intense avant le programme. Les résultats se rapportant au thème des ressentis des participants avant de commencer le programme de PC n'apparaissent dans aucune étude sur la PC chez les jeunes, à notre connaissance. Étant donné qu'il est généralement admis que les *a priori* des personnes influencent souvent la façon dont ils vont vivre une expérience, ces résultats apparaissent pertinents puisqu'on peut voir que tous les participants avaient une attitude positive avant de commencer le programme, et que leur expérience a effectivement été positive d'après leurs propos. Ainsi, il serait intéressant, dans les prochaines recherches qualitatives ou mixtes sur

la PC chez les jeunes, de documenter les ressentis des participants avant de commencer le programme de manière à tenter de les modifier s'ils sont négatifs. Cette démarche serait semblable aux études quantitatives de type « prétest-posttest » (p. ex. Biegel et al., 2009 ; Volanen et al., 2020).

5.2 LES OBJECTIFS DES PARTICIPANTS : REPRESENTATIFS DES CARACTERISTIQUES DES ÉD

Par rapport aux objectifs que les participants s'étaient donnés avant de commencer le programme, il est possible de constater qu'ils allaient dans le sens des besoins et des caractéristiques des ÉD documentés dans la littérature. Par exemple, quatre participants ont dit qu'ils voulaient améliorer leur gestion du stress et de l'anxiété. D'après Thai et al. (2021), les ÉD expérimentent davantage de stress et d'anxiété que leurs pairs non doués. La réponse de P06 selon laquelle la PC n'est pas quelque chose pour laquelle on se donne des objectifs est très intéressante puisqu'elle rejoint les caractéristiques de la PC identifiées par Kabat-Zinn (1990, cité dans Broderick et al., 2019) telles que le non-jugement, l'acceptation, le lâcher-prise et le « rien-faire ». Par ailleurs, les réponses d'au moins trois des participants témoignent d'une caractéristique évoquée par Zeidner et Shani-Zinovich (2011), soit l'ouverture à l'expérience. En effet, plusieurs participants ont dit qu'ils se sont inscrits au programme parce qu'ils voulaient essayer quelque chose de nouveau ou voir comment se déroulait un projet de recherche. D'après Zeidner et Shani-Zinovich (2011), l'ouverture à l'expérience serait un trait plus présent chez les ÉD que chez les non doués. Bien qu'on ne puisse corroborer cette prévalence supérieure chez les ÉD, on peut néanmoins soutenir qu'il s'agit bel et bien d'un trait présent chez certains des participants de cette recherche.

5.3 UNE APPRECIATION POSITIVE DU PROGRAMME

Les réponses des participants amènent à penser que tous sont satisfaits du programme. Par exemple, six participants sur sept soutiennent qu'il y a rien qu'ils n'ont pas aimé, et le seul élément moins aimé par une participante est qu'elle trouve que les séances étaient un

peu courtes. D'autres réponses des élèves, telles que « il n'y a rien que je n'ai pas aimé » ou « c'était parfait comme ça », témoignent d'une très grande satisfaction à l'égard de leur expérience au programme, qui s'explique peut-être en partie par le fait qu'ils en ont retiré des bénéfices à l'égard de leur BE. Cette satisfaction générale diffère des résultats de l'étude de Doss et Bloom (2018), conduite auprès de 29 ÉD de deuxième secondaire : deux élèves ont dit qu'ils n'ont pas apprécié le programme de PC mis en place dans leur classe pendant 30 jours. Les résultats obtenus en ce qui a trait à la satisfaction des participants vont néanmoins dans le même sens que ceux de Dvorakova et al. (2018), de McGeechan et al. (2019) et de Paquin (2018), notamment. Dans l'étude de Dvorakova et al. (2018), 98 % des participants recommanderaient le programme à un ami ou à un pair. Chez McGeechan et al. (2019), c'est la majorité des élèves qui avaient apprécié le programme de PC de 10 semaines. Chez Paquin (2018), tous les élèves (cinq) ayant participé à l'évaluation du programme en ont fourni une appréciation positive. Par contre, dans la recherche de Paquin (2018), seuls trois élèves ont dit qu'il n'y avait rien qu'ils n'avaient pas aimé. À l'instar de la présente recherche, un participant avait dit qu'il aurait aimé avoir un atelier de plus. Un participant (sur les trois qui se sont prononcés là-dessus) de l'étude de Paquin (2018) a dit lui aussi que les ateliers étaient parfois un peu « coincés dans le temps ». De plus, les participants de Paquin (2018) avaient eux aussi beaucoup apprécié les échanges en groupe.

Un autre facteur témoignant de la satisfaction générale du groupe est le taux d'attrition bas : seule une participante s'est désistée (à la suite de la première séance, par manque d'intérêt à l'égard de la PC) sur huit participants. Ce taux correspond à un pourcentage de 12,5 %, ce qui est inférieur au pourcentage moyen des études sur la PC chez les jeunes évoqué par Khoury et al. (2013), soit 16,25 %. À titre comparatif, dans l'étude de Coholic et Eys (2016), 12 jeunes sur 77 se sont désistés du programme, ce qui correspond à un pourcentage de 15,6 %.

D'après Broderick et al. (2019), une implantation réussie d'un programme de PC auprès de jeunes repose sur la qualité de l'enseignement du programme et la maîtrise personnelle des caractéristiques de la PC (l'« *embodiment* ») par l'instructeur. Concrètement,

cela se traduit par une connaissance du programme et la compétence à l'enseigner, un engagement dans sa pratique personnelle de PC et une posture d'écoute face aux besoins de ses élèves (Broderick et al., 2019). Turanzas et al. (2018) soutiennent quant à eux que la PC doit être enseignée par des instructeurs expérimentés. Dans la présente recherche, l'institutrice respectait les critères de Broderick et al. (2019), mais pas celui de Turanzas et al. (2018) étant donné que c'était la première fois qu'elle enseignait un programme de PC. Conformément à ce que décrivent Broderick et al. (2019), l'institutrice a néanmoins une pratique régulière de PC depuis plusieurs années et cultive donc l'« *embodiment* » des caractéristiques de la PC. De plus, elle avait effectivement une relativement bonne connaissance du programme étant donné qu'elle a traduit les séances réalisées et en avait fait deux lectures supplémentaires (une à haute voix et une dans sa tête) durant les semaines précédant chacune des séances.

Ces résultats très positifs en ce qui a trait à l'évaluation du programme par les participants s'expliquent peut-être non seulement par l'« *embodiment* » des caractéristiques de la PC de l'institutrice, mais aussi par une des conclusions de Paquin (2018), selon qui l'implantation d'une intervention de PC est plus efficace et plus facile dans un petit groupe de participants volontaires. Les participants ont d'ailleurs fait référence au fait qu'il était agréable de se retrouver avec d'autres jeunes calmes, respectueux et sérieux dans leur participation au programme plutôt que d'être dans un groupe bruyant avec des personnes pas nécessairement intéressées par la PC. Les données du journal de bord de la chercheuse permettent de corroborer que tous les participants ont effectivement participé à merveille à toutes les méditations du programme, ce qui n'est pas nécessairement le cas quand un programme est proposé à un groupe scolaire en entier.

Un élément qu'un participant a aimé du programme est cohérent avec l'une des caractéristiques des ÉD, soit le besoin de tout comprendre (Miserez-Caperos et al., 2019) : ce participant a aimé la théorie derrière la pratique, qui occupait somme toute une grande partie du programme. En ce sens, celui-ci est adéquatement conçu pour s'arrimer aux caractéristiques des ÉD. Deux autres composantes du programme appuient cette proposition

que le programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) est tout à fait adapté pour les ÉD. La première est qu'une séance entière est consacrée aux pensées et à l'effet interdépendant des pensées sur le stress. Comme le flux de pensées incessant (p. ex. Tolan, 2018) est une caractéristique qui peut poser problème aux ÉD, notamment sous la forme d'insomnie (Harrison et Van Haneghan, 2011), il est pertinent qu'une séance soit consacrée au thème des pensées. Cet aspect du programme a d'ailleurs été grandement apprécié de certaines participantes. En outre, au moins deux participantes ont expliqué qu'elles avaient effectivement un flux de pensées parfois difficile à gérer, tel que l'explique notamment Tolan (2018). La deuxième composante du programme particulièrement pertinente pour les ÉD est celle sur le stress. La séance 4 est une séquence didactique axée sur le stress, lequel serait plus élevé chez les ÉD (p. ex. Thai et al., 2021). Le programme permet donc de répondre à un besoin crucial des ÉD. Les résultats relatifs au fait que la séance 4 est la préférée des participants est parlant à cet égard. D'ailleurs un participant dit justement que la séance 4 était, pour lui, « la plus pertinente ».

Parmi les autres éléments que les participants de la présente recherche ont aimés, on retrouve la méditation de l'amour bienveillant. Cette rétroaction des participants est en concordance avec ce que proposent Turanzas et al. (2018), à savoir que les interventions de PC devaient intégrer différentes approches méditatives, telles que la méditation de l'amour bienveillant et la compassion. Toutefois, à notre connaissance, il s'agit d'un résultat nouveau par rapport aux études antérieures. Seules Coholic et Eys (2016) ont demandé à leurs participants ce qu'ils avaient aimé du programme et quelles étaient leurs activités préférées, et la méditation de l'amour bienveillant ne figurait pas dans leur programme. Comme cette méditation a exercé un effet significatif sur le BE et sur la compassion des participants, en plus d'avoir été beaucoup aimée, d'après leurs propos, ce résultat est à garder en tête pour les implantations futures de la PC auprès des jeunes.

En ce qui a trait à l'atteinte des objectifs, P03 a effectivement réussi à développer son aptitude à la PC d'après ses propos. En fait, tous les participants ont développé leur aptitude à la PC si on se fie aux indices d'« augmentation » de la PC fournis par Ardern (2016), soit

la diminution de l'autocritique et l'augmentation de l'autocompassion. Cette augmentation de l'aptitude à la PC est cohérente avec plusieurs autres études (Coholic et Eys, 2016 ; Doss et Bloom, 2018 ; Huppert et Johnson, 2010 ; Olton-Weber et al., 2020 ; Schussler et al., 2021 ; Wisner et Starzec, 2015), qui ont elles aussi montré une augmentation de l'aptitude à la PC chez leurs participants. Il est intéressant de constater que, bien que le programme n'ait pas été conçu spécifiquement pour les ÉD, il a répondu aux besoins des participants d'après leurs propos. Cela s'explique peut-être par le fait que la PC est universelle (Haberlin et O'Grady, 2018).

Pour ce qui est des résultats relatifs à la dynamique de groupe, la recherche aura permis d'apporter un résultat nouveau : constituer un groupe d'élèves dont l'âge est compris dans une étendue de sept ans est possible et n'est pas problématique. Si on se fie au tableau présenté à l'annexe III, l'écart d'âge des participants des études antérieures sur la PC chez les jeunes (p. ex. Olton-Weber et al., 2020) ne dépasse habituellement pas quatre ans. Dans cette recherche, tous les participants ont eu une perception positive du groupe : tout le monde se sentait accepté et à l'aise, les plus jeunes trouvaient que « ça [l'écart d'âge] ne paraissait pas tant que ça », et les plus âgés trouvaient que ça apportait des perspectives intéressantes de voir ce que chacun pensait en fonction de son âge. Il est à noter que les études antérieures ne documentent pas, à notre connaissance, la perception des participants quant à la dynamique de groupe.

Par ailleurs, les ressentis pendant et après les séances décrits par les participants font ressortir sensiblement les mêmes résultats que ceux des études qualitatives ou mixtes (p. ex. Doss et Bloom, 2018 ; Paquin, 2018 ; McGeechan et al., 2019 ; Schussler et al., 2021) sur la PC chez les jeunes, tels que le calme, la détente et le BE, comme en témoignent les propos d'un participant de l'étude de Doss et Bloom (2018) :

La méditation est incroyable. Je pouvais être vraiment stressé ou fâché ou même triste, mais ensuite quand on médite dans la classe, je me calme et me détends énormément. Toutes les émotions et pensées négatives s'en vont et ça me donne l'énergie nécessaire pour terminer la journée (traduction libre, p. 186).

La dernière phrase de cette citation ressemble beaucoup à ce que P01 avait répondu à la question « Comment te sentais-tu pendant les méditations ? » : « Genre ça faisait comme tout ce que j'avais d'accumulé comme de stressant dans ma journée, tout ça, ça partait ».

Toutefois, l'état d'intériorité (le fait de ne pas ressentir le besoin de parler après les séances de PC) décrit par un des participants est un résultat qui n'apparaît pas dans les autres études et qui, en contexte scolaire, peut se traduire sous la forme d'une meilleure autorégulation. Ainsi, ce résultat s'avère être une piste pour la gestion du comportement avec les élèves présentant des difficultés ou des problèmes d'adaptation. En ce qui a trait à la neutralité (notamment émotionnelle) qu'une participante a évoquée parmi les ressentis expérimentés lors des séances, cela s'avère être un résultat positif étant donné que, d'après Morin (1996), l'état de neutralité est celui qu'on recherche pour accéder à une stabilité émotionnelle et, tour à tour, favoriser le sommeil.

De plus, il est intéressant de constater que les ressentis pendant les séances sont souvent les mêmes que ceux après la séance, ce qui laisse sous-entendre que les effets de la PC sont relativement durables au cours de la journée de pratique de la PC. En d'autres mots, les ressentis positifs éprouvés par les participants ne se limitent pas seulement à la séance. Par conséquent, si on réalise une séance de PC le matin avec les élèves dans un contexte de classe, on peut possiblement s'attendre à ce que cette pratique soit bénéfique, à eux et au climat de classe, toute la journée : plus de concentration, meilleure autorégulation du comportement, plus de calme, moins de stress, etc.

Concernant les améliorations proposées, il est intéressant de constater que les participants qui ont suggéré de faire les séances plus longues sont les quatre plus âgés du groupe (14 à 17 ans), et les trois participantes qui ne voyaient rien à changer au programme sont les trois plus jeunes (10 à 12 ans). Ainsi, la durée des séances serait le principal facteur à adapter en fonction du groupe d'âge.

5.4 UNE PRATIQUE PERENNE DE LA PC CHEZ LES ELEVES

La pratique personnelle de PC des participants entre les séances est identique à celle des participants de Paquin (2018). Dans les deux recherches, tous les participants ont fait les exercices à la maison, plus de trois fois par semaine pour quatre d'entre eux. La fréquence de pratique personnelle de PC dans cette recherche est également similaire à celle des participants de l'étude de Fung et al. (2019), où 45,5 % d'entre eux ont indiqué s'être adonnés à au moins deux ou trois séances de PC par semaine. Toujours à l'instar des six élèves de Paquin (2018), les sept élèves ont affirmé qu'ils allaient poursuivre la pratique de la PC après le programme. L'exercice que le plus grand nombre de participants envisage de poursuivre est la respiration en PC. Ce résultat est concordant avec les études de Doss et Bloom (2018), de Kuyken et al. (2013) et de Wisner et Starzec (2016). Dans l'étude de Kuyken et al. (2013), environ 80 % des participants ont utilisé une ou plusieurs techniques enseignées dans le programme de PC après celui-ci, la respiration consciente étant la plus populaire. Par ailleurs, les participants de Wisner et Starzec (2016) ont dit que la respiration en PC améliorerait leur conscience d'eux-mêmes et leur autorégulation. Wisner et Starzec (2016) soutiennent que ces deux bénéfices contribueront à ce que les élèves fassent de meilleurs choix en contexte scolaire, avec leurs pairs et avec leur famille et à améliorer leur adaptation face aux stressors de la vie.

5.5 DES RESULTATS ENCOURAGEANTS RELATIVEMENT AU BE DES ELEVES APRES LE PROGRAMME

Si l'on compare le BE des ÉD avant et après le programme, on constate que plusieurs améliorations ont vu le jour. La présentation du portrait du BE des ÉD avant le programme précédera celle des améliorations.

5.5.1 Le portrait du BE des élèves avant le programme

D'après Armstrong et al. (2019), c'est 30 % à 40 % des ÉD qui présentent des symptômes internalisés ou externalisés de problèmes de santé mentale. Dans notre échantillon, cette statistique est supérieure et se situe autour de 57 % : quatre des sept participants éprouvaient des difficultés significatives reliées à la santé mentale telles que l'anxiété ou la phobie sociale.

Le perfectionnisme dont font état cinq des sept participants est une caractéristique qui, selon de nombreux auteurs (p. ex. Cash et Lin, 2021 ; Olton-Weber et al., 2020), est davantage présente chez les ÉD. Les propos des participants corroborent également que les ÉD vivent effectivement du stress (Miserez-Caperos et al., 2019 ; Thai et al., 2021) et de l'anxiété (Cross et Cross, 2015 ; Huang et al., 2020 ; Kane, 2020 ; Lamont, 2012 ; Turanzas et al., 2018). Parmi les participants, seule une semblait présenter certains symptômes dépressifs (Cross et Cross, 2015), tels qu'une fatigue perpétuelle et une tristesse fréquente. Les propos des participants ont également mis en relief le besoin d'une intervention favorisant leur régulation émotionnelle, à l'instar de ce que soutient Kane (2020) puisque plusieurs ont dit qu'il leur arrivait de refouler leurs émotions ou d'avoir de la difficulté à les gérer. De plus, d'après les données du journal de bord de la chercheuse et les propos des participants, tous les participants vivent de l'insomnie occasionnelle ou fréquente. L'insomnie est une caractéristique des ÉD présente dans la littérature scientifique (p. ex. Harrison et Van Haneghan, 2011). À la lumière des propos des participants, il est possible de soutenir que leurs difficultés liées au sommeil sont en partie causées par leur surexcitabilité (p. ex. Harrison et Van Haneghan, 2011), par exemple dans le cas de la participante qui prend beaucoup de temps à s'endormir la veille d'un événement excitant.

Au contraire de l'étude de Miserez-Caperos et al. (2019), les difficultés dans les relations sociales ne semblent pas être une caractéristique commune à tous les participants : seule une élève vivait des difficultés majeures à cet égard avant le programme. Les autres

avaient tous des amis et une relation de qualité avec eux. Toutefois, une autre participante a déjà vécu des expériences de moquerie comme les participants de Miserez-Caperos et al. (2019).

Enfin, l'étude a fait ressortir certaines difficultés des Éd relativement à leur BE à l'école telles que de l'ennui et l'impatience et la frustration à l'égard des coéquipiers dans les travaux d'équipe lorsqu'ils comprennent moins rapidement le travail à faire. La première difficulté est mentionnée dans certains écrits (p. ex. Miserez-Caperos et al., 2019), tandis que la seconde ne semble pas avoir déjà été mise en évidence dans la littérature scientifique. Il apparaît évident que la PC est l'intervention tout indiquée pour atténuer cette difficulté puisque la PC se caractérise par le non-jugement et la patience (Kabat-Zinn, 1990, cité dans Broderick et al., 2019).

Conformément à l'une des retombées espérées, la recherche a permis de documenter le BE des Éd. De plus, les résultats obtenus appuient l'idée que les Éd vivent bel et bien des difficultés liées à leur BE. Néanmoins, deux élèves ont exprimé avoir déjà un niveau élevé de BE avant de commencer le programme. Il est intéressant de noter que ces deux élèves sont ceux qui avaient une pratique régulière de méditation/PC avant le programme. Il y a donc potentiellement un lien à établir entre leur pratique de PC et leur BE.

5.5.2 Les changements engendrés par le programme à l'égard du BE

Les sous-dimensions de Keyes et al. (2002) pour lesquelles les participants ont remarqué des changements sont les affects négatifs (p. ex. le stress et l'anxiété), les affects positifs, la satisfaction à l'égard de la vie, l'autonomie, l'acceptation de soi et les relations sociales. Les participants ont également constaté des améliorations à l'égard de leur sommeil, de leur BE à l'école et de leur BE en tant que tel.

Affects négatifs : Stress, anxiété et perfectionnisme

Comme dans de nombreuses recherches sur la PC chez les jeunes (p. ex. Dvorakova et al., 2018 ; Haberlin et O'Grady, 2018 ; Kuyken et al., 2013 ; Schussler et al., 2021), une

réduction du stress a effectivement été observée à la suite du programme selon la perception des participants. En fait, il s'agit de l'effet du programme le plus répandu chez les participants de la présente recherche : les sept élèves affirment que le programme leur a permis d'acquérir des stratégies de gestion du stress telles que la respiration en PC. Chez Schussler et al. (2021), sept des neuf élèves interrogés expriment cela. Dans l'étude de Dvorakova et al. (2018), 95 % des participants estiment que le programme leur a été utile sur le plan de la réduction et de la gestion du stress.

De plus, le programme de PC *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) a également permis de réduire l'anxiété de certaines élèves (trois, sur les quatre qui en vivaient avant le programme), comme dans de nombreuses autres recherches (p. ex. Biegel et al., 2009 ; Crescentini et al., 2016 ; Dvorakova et al., 2017 ; Fung et al., 2019 ; Liehr et Diaz, 2010 ; Paquin, 2018 ; Turanzas et al., 2018).

En ce qui a trait au perfectionnisme, une participante affirme qu'elle est tout autant exigeante à l'égard de ses réalisations. Toutefois, tous les participants disent qu'ils ont observé une amélioration de leur discours interne en lien avec le perfectionnisme. Ils ont moins tendance à se juger ou à vivre des ressentis inconfortables lorsqu'ils performent moins bien qu'ils ne l'auraient souhaité. Ce résultat va donc dans le même sens que l'étude d'Olton-Weber et al. (2020), dans laquelle une diminution significative du perfectionnisme orienté vers soi est observée chez les participants (des ÉD).

Affects positifs et satisfaction à l'égard de la vie

Les participants évoquent plusieurs affects positifs qu'ils ont ressentis davantage à la suite du programme comme la gratitude (Kane, 2020), l'optimisme (Schonert-Reichl et Lawlor, 2010), le calme intérieur (Greenberg et Harris, 2012), la résilience (Bethell et al., 2016 ; Fung et al., 2019 ; Volanen et al., 2020), la compassion envers soi-même et les

autres (Crescentini et al., 2016 ; Kane, 2020). La paix intérieure⁶ qu'une des participantes a développée à la suite du programme n'est pas mentionnée dans la littérature scientifique sur la PC chez les jeunes. Toutefois, il est intéressant de constater qu'en ce sens, le programme a rejoint un des souhaits d'Harrison et Van Haneghan (2011), soit d'offrir une intervention permettant aux ÉD de mettre à profit leur surexcitabilité de façon à s'autoactualiser, à se comprendre et à développer une paix intérieure, des piliers de la santé mentale. Par ailleurs, une participante rapporte une augmentation de la confiance en elle-même, un résultat qu'on retrouve chez Coholic et Eys (2016). Comme dans l'étude de Dvorakova et al. (2017), presque tous les participants ont vécu une augmentation de leur satisfaction à l'égard de la vie. Cette augmentation se traduisait par le fait d'être plus reconnaissant pour la vie qu'ils ont et pour ce qu'ils ont (p. ex. la chance de pouvoir jouer d'un instrument de musique).

Autonomie

Les améliorations ayant trait à l'autonomie (Keyes et al., 2002) touchent deux sphères : le développement de l'*empowerment* et de la restructuration cognitive à l'égard des pensées, du stress et de l'anxiété et la possibilité d'accéder à un état d'intériorité et de concentration. Rappelons que des participants affirment que leur pratique de PC les rend plus aptes à accomplir quelque chose par la suite grâce à l'affinement de la concentration. Mentionnons aussi qu'un participant explique qu'il avait plus de contrôle sur ses paroles (et ressentait le besoin d'en dire moins) après les séances. Ces éléments d'autorégulation sont présents dans d'autres études telles que celles de Crescentini et al. (2016) et de Sharp et al. (2017). Par ailleurs, le développement de l'*empowerment* et de la restructuration cognitive constituent des composantes de la PC (p. ex. Broderick, 2013) et des effets de la pratique de PC (p. ex. Broderick, 2013 ; Fung et al., 2019 ; Sharp et al., 2017).

⁶ La paix intérieure se distingue du calme intérieur du fait qu'elle correspond à un état de sérénité, alors que le calme intérieur réfère surtout au flux réduit de pensées ou d'émotions tumultueuses.

Acceptation de soi

Les participants de cette recherche ont non seulement diminué leur perfectionnisme, mais ils ont aussi réduit leurs jugements envers eux-mêmes et ont augmenté leur autocompassion, comme les participants d'Arden (2016), des jeunes âgés de 11 à 14 ans ayant pris part à un programme de PC de 12 séances sur six semaines. En faisant cela, les participants de la présente recherche sont parvenus à s'accepter davantage, en dépit des choses qu'ils réussissent moins bien. Cela s'arrime avec la description de l'acceptation de soi de Keyes et al. (2002), qui se résume à avoir une perception positive de soi en dépit de ses imperfections.

Relations sociales

Rappelons que les changements ayant trait aux relations sociales s'illustrent de trois façons chez les participants : une participante a réussi à se faire des amis pendant le programme, une autre a utilisé la méditation de l'amour bienveillant lorsqu'elle vivait de la colère ou de l'impatience envers certaines personnes et au moins deux élèves disent qu'en mettant en application les caractéristiques de la PC telles que le calme intérieur, ils sont moins sujets à vivre des conflits. Les améliorations dans les compétences interpersonnelles et dans les relations sociales sont un bénéfice qu'on retrouve dans quelques écrits (p. ex. Becker, 2020 ; Thornton et al., 2017 ; Wisner et Starzec, 2016).

Maîtrise de son environnement

Il est à noter que dans la définition de la PC d'une des participantes, on retrouve l'élément suivant : prendre plus soin de soi et respirer plus souvent. Il est possible de faire un lien entre cet élément de définition et la sous-dimension « maîtrise de son environnement » de Keyes et al. (2002), laquelle est définie comme le fait d'organiser son environnement de manière à répondre à ses besoins et à ses désirs. Le fait de prendre soin de soi et de respirer plus souvent est une façon de répondre à certains de ses besoins et exige parfois qu'on organise son environnement, par exemple son horaire, en conséquence. On peut donc dire que, pour au moins une des participantes, le programme de PC lui a apporté quelque chose

par rapport à la sous-dimension « maîtrise de son environnement » (Keyes et al., 2002) également.

Sommeil

Comme dans l'étude de Dvorakova et al. (2017), plusieurs participants rendent compte des bénéfices de la PC sur leur sommeil. D'après eux, les exercices de PC permettent de réduire l'insomnie au coucher parce que l'attention se concentre sur une chose plutôt que sur toutes les pensées qui peuvent traverser l'esprit. Ainsi, pratiquer la respiration en PC, par exemple, au coucher, permet de s'endormir plus rapidement parce que la PC aide à réduire le flux de pensées (Tolan, 2018). Plusieurs participants de l'étude de Doss et Bloom (2018) ont eux aussi indiqué combien la PC leur était utile lorsqu'ils faisaient face à des difficultés à s'endormir. Une des participantes a exprimé ceci : « Avant d'aller au lit, je ne pouvais arrêter de penser à la mort. Mon esprit ne voulait absolument pas arrêter de penser ! Alors j'ai mis ma musique de pluie torrentielle et j'ai essayé de faire la respiration en PC » (traduction libre, Doss et Bloom, 2018, p. 188).

BE à l'école

Certains résultats ayant trait à l'amélioration du BE à l'école sont nouveaux : par exemple, celui selon lequel la PC constitue une avenue pour désennuyer les ED qui terminent toujours le travail avant les autres et qui se retrouvent donc fréquemment sans rien à faire. Un des participants dit que depuis le programme, il fait des exercices de PC comme la respiration en PC ou la PC de son environnement lorsqu'il a terminé son travail avant la fin de la période (ce qui lui arrive presque toujours), ce qui lui évite de s'ennuyer. Un autre résultat qui, à notre connaissance, n'est pas présent dans la littérature scientifique est que la PC permettrait de réduire certains inconforts causés par le fait d'avoir à aller à des cours (des matières) que les élèves aiment moins. À ce propos, rappelons le témoignage d'une participante qui dit qu'elle fait la respiration en PC avant de commencer ses exercices de mathématiques, matière qu'elle n'aime pas du tout, et que cela l'aide à passer à travers plus facilement, probablement parce qu'elle est plus concentrée et qu'elle porte son attention sur

la tâche à faire plutôt que sur ses pensées sur celle-ci. Plus encore, un des participants de cette recherche dit qu'il utilise la respiration en PC avant de commencer ses examens et que cela l'aide à être plus concentré. Cette augmentation de la concentration nommée par quatre participants de la présente recherche est un résultat qu'on retrouve également dans la recherche d'Haberlin et O'Grady (2018). Considérant ces deux résultats, il aurait été intéressant de creuser davantage si le programme a amélioré les performances scolaires des élèves, comme dans les études de Crescentini et al. (2016) et de Mrazek et al. (2013).

Pour ce qui est des bénéfices de la gestion du stress développée par la PC, ils sont également applicables au contexte scolaire d'après les participants, comme le soutiennent également plusieurs études sur la PC chez les jeunes (p. ex. Crescentini et al. 2016).

Bien-être en tant que tel

Enfin, concernant le BE en tant que tel, presque tous les participants évoquent au moins une fois au cours de l'entrevue combien le programme de PC leur a « fait du bien ». L'amélioration du BE est un effet de la PC recensé chez plusieurs auteurs (p. ex. Huppert et Johnson, 2010 ; Kuyken et al., 2013 ; Paquin, 2018 ; Volanen et al., 2019).

Ces résultats prometteurs en matière d'amélioration de BE s'expliquent potentiellement par le fait que les programmes de prévention ciblée (mis à l'essai auprès d'un petit groupe de participants) permettent d'obtenir des tailles d'effet plus grandes que les programmes universels (Gosselin et Turgeon, 2015), c'est-à-dire qui s'adressent à tous les élèves plutôt qu'à un groupe d'élèves en particulier. Par ailleurs, il est intéressant de noter que pour tous les participants, il y a eu des améliorations où cela posait problème avant le programme. Ainsi, lorsqu'un participant remarquait peu de changements par rapport à un aspect du BE, il ne vivait pas de difficulté significative avant le programme à l'égard de cette dimension. C'est le cas, par exemple, en ce qui a trait aux relations sociales : la plupart des participants ont observé peu de changements, mais ils fonctionnaient déjà bien socialement avant. À l'inverse, pour les dimensions pour lesquelles les participants avaient identifié des

difficultés avant le programme, ils ont observé des améliorations. C'est notamment le cas pour la confiance en soi et pour les relations sociales encore une fois.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Rappelons que cette recherche s'est déroulée en plusieurs étapes : la traduction française du programme *Learning to BREATHE* (Broderick, 2013), le recrutement des participants, la réalisation du programme de PC en six séances, durant lequel l'institutrice a effectué de la participation observante (Lièvre et Ryx, 2005), et les entretiens semi-dirigés (Gaudet et Robert, 2018) avec les sept participants, entre autres choses.

L'objectif général de la recherche, soit d'analyser les perceptions de sept adolescentes et adolescents présentant une douance sur leur expérience à un programme de PC en regard de leur BE, a été atteint. En effet, la démarche mise en place et les outils de collecte de données utilisés ont permis de recueillir une grande richesse de données à ce sujet et ont fait ressortir que les élèves ont retiré une perception positive du programme sur leur BE ; tous ont dit que le programme les avait aidés. Le choix de la méthodologie qualitative a été approprié puisque les propos recueillis auprès des participants ont effectivement permis d'apporter des pistes de compréhension en profondeur des effets que le programme a eus sur eux. Il est difficile d'évaluer si la saturation théorique (Mucchielli, 2009) a été atteinte ou non avec les sept ÉD étant donné que chaque participant a amené au moins un élément nouveau par rapport aux autres participants. Néanmoins, pour quelques questions, les éléments de réponse se rejoignaient d'un participant à un autre, par exemple en ce qui a trait aux ressentis avant le programme : quatre participants étaient curieux, trois avaient hâte au programme et trois ne savaient pas à quoi s'attendre. Malgré tout, l'échantillon obtenu dans cette recherche a permis de recueillir les perceptions d'une variété de participants : des ÉD plus jeunes, d'autres, plus vieux, deux présentant un TDAH, etc. De plus, trois genres étaient représentés : masculin, féminin et non binaire.

Certaines sous-dimensions du BE de Keyes et al. (2002) influencées par le programme sont communes à tous les participants, par exemple les affects négatifs : tous les élèves disent que le programme a permis de diminuer leur stress. D'autres dimensions, comme les relations interpersonnelles, ont été améliorées chez certains participants, mais pas chez tous. À cet égard, la discussion a mis en lumière le fait que les dimensions pour lesquelles les participants ont observé des changements sont surtout celles qui étaient problématiques avant de commencer le programme.

Si on se ramène aux trois objectifs spécifiques de la recherche, on peut dégager, pour le premier (explorer les effets perçus d'un programme de PC sur le BES et sur le BEP des ÉD participant à l'étude), que toutes les sous-dimensions de Keyes et al. (2002) ont été améliorées, sauf celle qui se nomme « maîtrise de son environnement ». Pour le deuxième objectif, recueillir de l'information sur l'appréciation et sur l'engagement des participants à l'égard du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013), on retiendra notamment que tous les participants ont eu une perception positive de leur participation au programme et que la séance portant sur le stress a été la préférée des participants. Enfin, quant au troisième objectif spécifique, dégager des pistes d'amélioration pour des expérimentations futures du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) auprès d'ÉD, l'opinion des participants n'est pas unanime à cet égard. En fait, il faut conclure que, chez les plus jeunes (10 à 12 ans), le programme leur convenait entièrement, alors que, pour les plus vieux (14 à 17 ans), il vaudrait mieux que les séances soient un peu plus longues.

À la lumière des réponses des participants, les autres recommandations sont de conduire le programme de la même façon étant donné que les participants en ont fait une évaluation très positive, de laisser une grande place aux discussions de groupe, d'utiliser possiblement la modalité du travail en dyade plus d'une fois, de faire en sorte que le groupe soit composé d'environ six à huit personnes (tel que dans la présente recherche) étant donné que cela évite la cacophonie qui caractérise parfois les groupes scolaires et facilite vraisemblablement les partages.

Les limites ont été exposées dans le chapitre « Méthodologie ». Il apparaît néanmoins important d'y revenir brièvement. Plusieurs des limites sont similaires à celles des recherches semblables. Par exemple, le biais induit par le fait que l'étudiante-chercheuse était également l'institutrice du programme de PC se retrouve dans les recherches de Coholic et Eys (2016) et de Paquin (2018), entre autres. Maynard et al. (2017, cités dans Paquin, 2018) relèvent cette limite dans leur méta-analyse, où dans 18 des 35 études, le chercheur est impliqué dans le développement ou dans la transmission du programme. Or, ce biais présente néanmoins un avantage : dans cette recherche, la pratique de l'institutrice permettait de renforcer la faisabilité de projet. Un autre biais identique à Paquin (2018) est que l'étudiante-chercheuse travaille depuis quelques années dans le milieu scolaire des participants. Elle connaissait donc déjà certains élèves et avait développé une belle relation avec eux avant le programme. Il est donc probable que cela ait influencé la perception des participants à l'égard du programme. En revanche, cela a permis d'établir une relation de confiance avec les participants, favorisant ainsi l'implantation du programme.

La perception très positive des participants à propos de leur expérience au programme a certainement été également influencée par le fait qu'ils savaient que la PC était présente dans la vie de leurs parents. D'ailleurs, tous les participants avaient déjà une idée positive de leur participation au programme avant même de le commencer. Aussi, le fait que les participants aient été recrutés sur une base volontaire est un autre biais, car les participants présentaient effectivement un intérêt initial pour la PC. À la lumière des propos des participants, il est possible d'attester que le biais de désirabilité sociale est potentiellement plus grand chez les ÉD, c'est-à-dire qu'ils ajustent leurs réponses en fonction des objectifs de l'étude (Olton-Weber et al., 2020). Par ailleurs, l'étudiante-chercheuse estime que le biais de saisonnalité a pu influencer les résultats. En effet, comme le programme a débuté en février et s'est terminé au début du mois d'avril, la chaleur et l'ensoleillement étaient croissants au fil du programme, et lorsque les heures d'ensoleillement sont plus nombreuses, le bien-être est habituellement plus grand (Morin, 1996). De plus, le fait que la fin de l'année se rapprochait davantage au fil du programme a potentiellement lui aussi pu influencer les résultats étant donné que cela peut être une source de réjouissance pour les élèves.

D'autres limites de l'étude sont qu'elle s'est déroulée auprès d'un échantillon de participants provenant de la même région du Québec. Il serait donc important, dans les prochaines recherches, d'intégrer des participants d'autres régions du Québec pour avoir un portrait plus diversifié du BE des ÉD québécois et de la façon dont les ÉD québécois perçoivent leur expérience au programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013). Dans la même volonté de bonifier la recherche, il serait pertinent d'inclure d'autres outils de collecte de données ou d'autres sources de données, comme les parents et les enseignants des participants. Enfin, les effets du programme à long terme ne sont pas identifiés dans cette recherche, à l'instar de McGeechan et al. (2019). Il serait intéressant de rencontrer de nouveau les participants six mois ou un an après le programme pour voir s'ils pratiquent toujours la PC et si les effets relatifs au BE sont maintenus.

Rappelons qu'à notre connaissance, cette recherche est la première à avoir mis à l'essai le programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) au Québec auprès d'adolescentes et d'adolescents présentant une douance. En ce sens, il s'agit d'une contribution importante en matière de prévention des problèmes liés à la santé mentale chez les ÉD québécois. D'ailleurs, Thai et al. (2021) soutiennent qu'il vaut mieux prévenir que guérir, et donc que les interventions visant à outiller les ÉD dans la gestion de leur stress s'avèrent très pertinentes considérant que les ÉD vivent davantage de stress que les non doués. D'autres auteurs (p. ex. Gosselin et Turgeon, 2015 ; Paquin, 2018) affirment également que les programmes de prévention tels que ceux de PC s'avèrent effectivement intéressants pour soutenir les adolescents dans la gestion de leur anxiété et de leur stress, et ainsi répondre aux besoins grandissants en la matière.

Il est intéressant de souligner qu'un autre projet de recherche visant l'amélioration des compétences socioémotionnelles des ÉD a été testé au Canada, soit le *D.R.E.A.M. program, gifted edition* (Armstrong et al., 2019). Bien que ce programme ne soit pas un programme de PC à proprement parler, il est lui aussi ancré dans les théories de la psychologie positive. De plus, il met à profit certains exercices de PC, tels que la PC des sensations corporelles et la PC des émotions. Le programme comprend également une séance sur le lien entre les pensées

et les émotions, un élément qui fait l'objet de la séance 2 du programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013). Ce programme n'a toutefois pas été testé auprès d'adolescents : la moyenne d'âge des participants était de 7,26 ans. Étant donné que le programme expérimenté, *Apprendre à respirer*, n'était pas spécifiquement conçu pour les ÉD, alors que celui d'Armstrong et al. (2019) l'était, il pourrait être intéressant d'explorer la façon dont les deux programmes pourraient être combinés pour arrimer le programme de PC avec les besoins spécifiques des ÉD.

La présente recherche ouvre donc la voie, nous l'espérons, à plusieurs autres recherches sur la PC chez les adolescents québécois présentant une douance. En effet, il reste de nombreuses pistes à creuser à partir des résultats obtenus tels que : l'effet du programme scolaire sur les performances scolaires des participants, la triangulation des données avec la perception des parents et des enseignants des participants, l'identification des éléments du programme qui ont fait en sorte que deux participantes se sont mises à aller davantage vers les autres et les effets à long terme du programme. Par ailleurs, dans le milieu de pratique, il pourrait être envisagé d'inclure la PC dans la formation des futurs enseignants, par exemple dans les cours de gestion de classe, puisque la PC peut avoir des retombées positives sur le climat de classe (p. ex. Jennings, 2019).

Pour conclure, les limites de la présente recherche étaient en même temps des avantages : par exemple, le fait que la majorité des parents des élèves pratiquaient déjà la PC a fait en sorte que ceux-ci avaient une attitude positive avant de commencer le programme, ce qui a possiblement influencé positivement leur expérience. Le fait que l'étudiante-chercheuse était en même temps l'institutrice a rendu possible l'adaptation du programme en fonction de ses connaissances sur les besoins et les caractéristiques des ÉD. Cela permettait également plus facilement, pendant l'entretien, de faire référence aux activités expérimentées pendant le programme et à la façon dont cela avait été fait. Néanmoins, il serait pertinent, dans de futures recherches, d'expérimenter le programme auprès de plusieurs groupes constitués de jeunes de différentes villes du Québec pour voir si les perceptions sont les mêmes d'un groupe à un autre. Il n'en demeure pas moins que la présente recherche est,

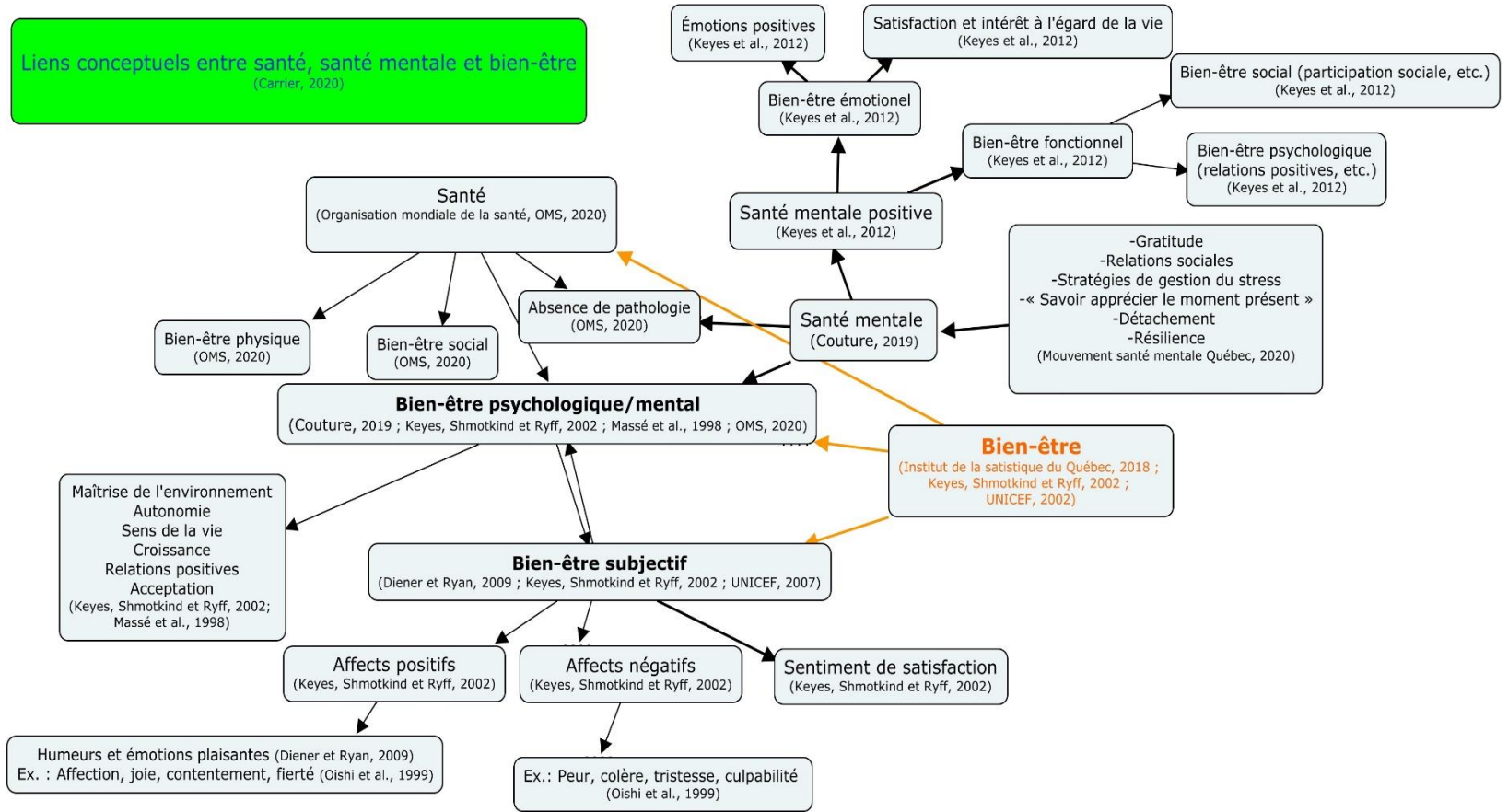
à notre connaissance, la première à avoir expérimenté le programme *Apprendre à respirer* (traduit de Broderick, 2013) en français, au Québec, et que les résultats sont très encourageants. La contribution générale de la recherche est d'avoir mis en lumière le rôle de la PC dans l'amélioration du BE d'ÉD québécois.

ANNEXES

ANNEXE I

CARTE CONCEPTUELLE ILLUSTRANT LES LIENS ENTRE SANTE, SANTE MENTALE ET BIEN-ETRE

Liens conceptuels entre santé, santé mentale et bien-être
(Carrier, 2020)



ANNEXE II

TABLEAU 1 : SYNTHÈSE DES DÉFINITIONS DE LA PC D'APRÈS LES ÉTUDES RECENSEES

Auteurs	Auteur(s) cités	Caractéristiques énoncées dans la définition	Caractéristiques ajoutées/reformulées par les auteurs
Biegel et al. (2009)	Brown et Ryan (2003)	« attention continue et réceptive aux événements et aux expériences sur la base du moment présent » (p. 855)	Éviter de s'engager dans des pensées discursives à propos des stimuli perçus
Broderick et al. (2019)	Kabat-Zinn (1990)	Les 7 caractéristiques de la PC, i.e. patience, non-jugement, acceptation, lâcher-prise, esprit du débutant, confiance, « rien-faire »	Compassion, curiosité, acceptation envers ce qui est, conscience de ses schémas de pensées, de ses émotions et de ses sensations, diminution des automatismes réactionnels, prise de conscience de l'état transitoire de l'expérience présente
Ngô (2013)	Kabat-Zinn (2003)	« état de conscience qui résulte du fait de porter son attention, intentionnellement, au moment présent, sans juger, sur l'expérience qui se déploie instant après instant » (p. 20)	Trait mesurable (via des questionnaires autoadministrés), qui est associé à « une plus grande satisfaction de vie, agréabilité et caractère consciencieux, vitalité, empathie, autonomie, sentiment de compétence, optimisme et affect plaisant » (p. 21) Interruption du mode par défaut, source d'anxiété (Lazar et al., 2013)
Becker (2020)	Bibeau et al. (2016)	Accueil des pensées, des sensations et des émotions permet à l'individu d'être plus proche de ce qu'il vit à l'intérieur de lui et d'être plus attentif aux expériences externes	Permet à l'enfant anxieux d'apprendre à poser un regard objectif sur les événements et à reconnaître que ses perceptions ne reflètent pas nécessairement la réalité (Grégoire, Lachance et Richer, 2016)
Haberlin et O'Grady (2018)	Segal et al. (2002)	But = développer notre capacité à porter attention, ce qui se traduit par une conscience durable et attentive de ses pensées et de ce qui transcende les pensées	-
Huang et al. (2020)	Kabat-Zinn (2003)	L'art d'orienter consciemment son attention vers le moment présent sans porter de jugement	État d'esprit d'ouverture et de réceptivité qui se cultive et entraîne des bénéfices psychologiques et physiques (Black et Fernando, 2014 ; Bluth et Eisenlohr-Moul, 2017)
Turanzas et al. (2018)	Kabat-Zinn (1990)	Tendre vers une plus grande qualité d'attention dans l'expérience du moment présent	Atténuer sa souffrance personnelle (Thera, 2014)
Sharp et al. (2017)	Kabat-Zinn (2003)	Une ouverture teintée de curiosité et de compassion pour ce qui a cours dans le moment présent	Habilité à réguler son attention (Bishop et al., 2004)
Thornton et al. (2017)	Kabat-Zinn (1994)	Porter son attention sur le moment présent avec une intention (consciemment) et sans jugement	-

ANNEXE III

TABLEAU 2 : SYNTHÈSE DES ÉTUDES SUR LA PLEINE CONSCIENCE CHEZ LES JEUNES

Auteurs	Pays	Nombre de participants à l'étude/au programme	Age (ans)	Ratio genre	Programme	Augmentation/ amélioration	Diminution
Biegel et al. (2009)	États-Unis	102/ 50	14-18 M = 15,3	76,9 % filles	<i>MBSR</i> (Kabat-Zinn, 1990) 8 séances de 2h	Estime de soi	État & traits anxieux Stress perçu Sensibilité interpersonnelle Obsession-compulsion Symptômes dépressifs
Crescentini et al. (2016)	Italie	31 / 16	M = 7,3	≈ 50/50	3 séances de PC (10-30 minutes) par semaine pendant 8 semaines		Problèmes comportementaux Symptômes internalisés (anxiété, etc.) Impulsivité Agitation Inattention Symptômes du TDAH
Dvorakova et al. (2017)	États-Unis	109 / 55	18	66 % filles	<i>Learning to BREATHE</i> (Broderick, 2013) adapté 8 séances de 80 minutes sur 6 semaines	Satisfaction à l'égard de la vie	Dépression Anxiété Problèmes de sommeil Stress
Fung et al. (2019)	États-Unis	145 / 79	13-15	67,6 % filles	<i>Learning to BREATHE</i> (Broderick, 2013)	Restructuration cognitive	Problèmes d'attention Problèmes internalisés

Auteurs	Pays	Nombre de participants à l'étude/au programme	Âge (ans)	Ratio genre	Programme	Augmentation/ amélioration	Diminution
		Milieus défavorisés	M = 13,9		12 séances de 50 minutes	Traitement des émotions <i>Coping</i> émotionnel	Problèmes externalisés Stress Suppression des émotions Rumination Évitement
Haberlin et O'Grady (2018)	États-Unis	24 ÉD (étude qualitative)	7-11	54,2 % garçons	10 séances de 30 minutes de PC	Calme relaxation Créativité Concentration Conscience	Stress
Joyce et al. (2010)	Australie	175 élèves (8 classes) (pas de GC)	10-13 M = 11,4	56,3 % garçons	10 séances de 45 minutes de PC		Symptômes dépressifs Troubles de comportement
Kuyken et al. (2013)	Royaume-Uni	522 / 256	M = 14,9	63 % garçons	<i>Mindfulness in Schools Programme</i> (s.a.)	Bien-être	Symptômes dépressifs Stress
Liehr et Diaz (2010)	États-Unis et Amérique centrale	18 (pas de GC) Milieus défavorisés	9,5 ± 1,6	71 % garçons	10 séances de 15 minutes de respiration et de mouvements en PC		Symptômes dépressifs Anxiété
Olton-Weber et al. (2020)	États-Unis	42 ÉD (pas de GC)	11-14	52 % garçons	6 séances de 45 min. du <i>Learning to BREATHE</i> (Broderick, 2013)	Aptitude à la PC	Perfectionnisme orienté vers soi

Auteurs	Pays	Nombre de participants à l'étude/au programme	Âge (ans)	Ratio genre	Programme	Augmentation/ amélioration	Diminution
Paquin (2018)	Canada (Québec)	11 / 6	12-13	54,5 % filles	<i>Mindfulness-Based Stress Reduction for Teens</i> (Biegel, 2009) + <i>Mindfulness : la pleine conscience pour les ados</i> (Dewulf, 2012) 6 séances de 34 minutes	Bien-être	Symptômes anxiété/dépression Anxiété Plaintes somatiques
Thornton, Williamson et Cooke (2017)	Royaume-Uni	5 TA légers à modérés (pas de GC)	13-15	60 % garçons	Programme de PC de 6 séances hebdomadaires de 1h (ex. : balayage corporel, respiration et dégustation en PC)		Impact de l'anxiété sur le quotidien
Turanzas et al. (2018)	Espagne	22 ÉD (pas de GC)	8-14 M = 11,3	72,7 % garçons	<i>Mindfulness for Giftedness</i> (Turanzas et al., 2018) 7 séances de 90 minutes	Identification, expression et gestion des émotions Affects positifs	État anxieux et trait anxieux Évitement cognitif Inflexibilité Symptômes dépressifs Affects négatifs
Volanen et al. (2020)	Finlande	3519 (210 classes) / 25 classes	12-15	≈ 50/50	<i>Stop and Breathe/ Be</i> (Huppert et Johnson, 2010)	Résilience Fonctionnement socioémotionnel Bien-être	Symptômes dépressifs

*TA : trouble d'apprentissage ; PC : pleine conscience ; GC : groupe contrôle ; ÉD : élèves présentant une douance

ANNEXE IV

GUIDE D'ENTRETIEN

(inspiré de Coholic et Eys, 2016 ; d'Haberlin et O'Grady , 2018 ; de McGeechan et al, 2019 ; de Miligan et al., 2013 ; de Paquin, 2018 ; de Wisner et Starzec, 2016)

Pour débiter l'entrevue, peux-tu me dire : quel âge as-tu ? ; à quel genre t'identifies-tu ? ; à quelle année du secondaire es-tu ? ; est-ce que tu trouves cela facile ou difficile à l'école ? ; as-tu des amis ? ; etc. Bref, parle-moi un peu de toi.

Appréciation du programme

1. Comment s'est passée ton expérience au programme *Learning to BREATHE* ?
 - Dynamique de groupe
 - Aisance à pratiquer les exercices proposés
 - Facilité à comprendre les thèmes abordés et les explications
 - Sentiments, émotions, sensations vécus pendant les séances
2. Qu'as-tu aimé du programme ?
3. Qu'as-tu trouvé plus difficile ?
4. Quelle(s) séance(s) ou activité(s) as-tu préférée(s) et pourquoi ?
5. Comment décrirais-tu le programme à d'autres jeunes de ton âge ?
6. Penses-tu que [le programme] t'a aidé ? Si oui, de quelle façon ?

Engagement dans le programme

7. Comment te sentais-tu avant de commencer le programme par rapport à ta participation à celui-ci ? Enthousiaste ? Nerveux ? Anxieux ? Excité ? Détendu ? Confiant ?
8. Pour quelle(s) raison(s) as-tu accepté de prendre part au programme de pleine conscience ?

9. À combien de séances (1 à 6) as-tu participé ?
10. Quel(s) objectif(s) souhaitais-tu atteindre en participant au programme ?
11. Est-ce que le programme a répondu à tes objectifs/attentes ? Si oui, lesquelles ? Si non, pourquoi ?
12. As-tu pratiqué la pleine conscience à la maison entre les séances ? Si oui :
 - quels exercices ?
 - à quelle fréquence (nombre de fois par semaine) ?
13. Est-ce que tes parents t'ont soutenue dans ta pratique ? Si oui, de quelle façon ?
14. À ta connaissance, est-ce qu'un de tes parents a déjà pratiqué la pleine conscience sous quelque forme que ce soit (yoga, méditation, etc.) ?

Observations liées au bien-être

15. Avant le programme, vivais-tu des difficultés liées à ton bien-être ? Lesquelles ? (anxiété, problèmes de sommeil, difficultés dans tes relations avec tes ami(e)s, tristesse fréquente, difficultés à gérer tes émotions, difficultés dans ton milieu scolaire, etc.)
16. As-tu observé des améliorations à la suite de ta participation au programme par rapport à ton bien-être (sommeil, capacité à prendre des décisions, anxiété, confiance en soi, gestion du stress, fréquence d'émotions positives, participation à l'école, etc.) ?
17. As-tu remarqué des changements par rapport à tes relations avec les autres ? Si oui, lesquels ?
18. Penses-tu que la pratique de la pleine conscience t'a aidé(e) à être davantage reconnaissant.e des choses qui t'arrivent dans la vie ? Si oui, peux-tu me donner un exemple.
19. Par rapport à l'auto-compassion dont il était question à la séance 5, as-tu remarqué des changements dans la façon dont tu te traites toi-même, par exemple en ce qui a trait aux jugements ou au perfectionnisme ? Si oui, peux-tu me donner un exemple.

20. Comment te sentais-tu quand tu retournais chez toi après les séances ? (sensations, émotions, sentiments)
21. Quel(s) changement(s) as-tu observés dans ta vie scolaire par rapport à ton bien-être pendant et après le programme de PC ? (par exemple, en lien avec les améliorations que tu as soulevées à la question 15).

Retour réflexif

22. Quel est l'apprentissage le plus important que tu as réalisé dans ce qui a été abordé dans le programme ? Tu peux en nommer plus d'un.
23. Penses-tu poursuivre la pratique de la pleine conscience après le programme ? Si oui, pour quelle(s) raison(s) ? Si non, pourquoi ?
24. Quelles sont les améliorations que tu veux proposer pour la prochaine fois que le programme L2B sera enseigné ? (nombre de personnes dans le groupe, durée et nombre de séances, contenu des séances, etc.)
25. Quelles connaissances sur la pleine conscience avais-tu avant de commencer le programme ? L'avais-tu déjà pratiquée ? Si oui, explique-moi dans quelles circonstances.
26. À partir de ton expérience au programme, peux-tu m'expliquer qu'est-ce que la pleine conscience ?

ANNEXE V

**TABLEAU 4 : MISE EN RELATION DES ENONCES DE LA *WEMWBS* AVEC
DES ELEMENTS DU MODELE DE KEYES ET AL. (2002)**

Énoncé ⁷	Élément central de l'énoncé	Aspect du bien-être ⁸	Dimension ⁹
Je me suis senti optimiste par rapport au futur ¹⁰	L'optimisme	Affects positifs	Bien-être subjectif
Je me suis senti utile	Le sentiment d'être utile		
Je me suis senti détendu	Le fait de se sentir détendu, lequel traduit une bonne gestion du stress		
J'avais de l'énergie à dépenser	Un niveau d'énergie élevé, ou vitalité		
J'ai eu une image positive de moi-même	Une estime de soi positive		
Je me suis senti confiant	La confiance en soi		
Je me suis senti aimé	L'amour et l'affection		
Je me suis senti joyeux	La joie		
Je me suis senti intéressé par les autres	L'intérêt pour les autres	Relations sociales positives	Bien-être psychologique
Je me suis senti proche des autres	Le sentiment d'affiliation	Relations sociales positives	
J'ai bien résolu les problèmes auxquels j'ai eu à faire face	La capacité de résolution de problèmes	Autonomie	
Ma pensée était claire	La clarté de pensée	Sens de la vie/autonomie	
J'ai eu une image positive de moi-même	L'estime de soi	Acceptation de soi	
Je me suis senti confiant	La confiance en soi	Acceptation de soi	
J'ai été capable d'avoir mon propre avis sur les choses	L'autodétermination	Autonomie	
J'ai été intéressé par de nouvelles choses	Des champs d'intérêt variés	Croissance personnelle/maîtrise de son environnement	

⁷ (traduction libre, Stewart-Brown et Janmohamed, 2008, p. 23).

⁸ D'après le modèle de Keyes et al. (2002)

⁹ Idem

¹⁰ Le masculin est employé pour alléger le texte.

ANNEXE VI
CERTIFICAT D'ETHIQUE

CERTIFICAT D'ÉTHIQUE

Titulaire du projet :	Marie-Luce Carrier
Unité de recherche :	Maîtrise en éducation – profil recherche
Titre du projet :	L'expérience d'adolescents présentant une donance à un programme de méditation pleine conscience en regard de leur bien-être

Le CÉR de l'Université du Québec à Rimouski certifie, conjointement avec la personne titulaire de ce certificat, que le présent projet de recherche prévoit que les êtres humains qui y participent seront traités conformément aux principes de l'*Énoncé de politique des trois Conseils : Éthique de la recherche avec des êtres humains* ainsi qu'aux normes et principes en vigueur dans la *Politique d'éthique avec les êtres humains de l'UQAR (C2-D32)*.

Réservé au CÉR

N° de certificat :	CER-118-930
Période de validité du certificat :	1 ^{er} novembre 2021 au 31 octobre 2022



Bruno Bouchard, président du CÉR-UQAR

01.11.21

Date

Certificat émis par le sous-comité d'évaluation déléguée. Ce certificat sera auterins par le CÉR-UQAR lors de sa prochaine réunion.

**ANNEXE VII
LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS**

Lettre d'informations aux parents

Le vendredi 5 novembre 2021

Sujet : Participation au programme *Apprendre à respirer*

Madame, Monsieur,

Dans le cadre d'un projet de recherche avec l'Université du Québec à Rimouski et financé par le Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, le programme de pleine conscience *Apprendre à respirer* de Patricia Broderick est proposé à un petit groupe de participant.e.s ayant reçu une confirmation de douance. Ce projet de recherche a comme objectif de comprendre en profondeur l'expérience de votre enfant à ce programme et d'identifier les changements perçus à l'égard de son bien-être.

Si votre enfant décide de prendre part au programme, cela implique qu'il ou elle participera à six séances qui auront lieu le soir ou la fin de semaine pendant six semaines. Les séances se dérouleront en présentiel, dans un local à déterminer et dans le respect des mesures sanitaires en vigueur. Advenant que la situation sanitaire l'exige, les séances se dérouleront par Zoom. Votre enfant sera également invité.e à pratiquer la pleine conscience à la maison. Par la suite, il/elle sera invité.e à venir me rencontrer de nouveau afin de partager son expérience lors d'un entretien individuel se tenant dans les deux semaines suivant le programme à un moment établi conjointement. Les informations vous seront transmises ultérieurement.

Nous vous inviterons à une rencontre avec votre enfant avant le début du programme afin de vous informer du déroulement de la recherche, de répondre à vos questions et de vous faire signer le formulaire de consentement, si vous

acceptez que votre enfant participe à la recherche. Votre enfant aura également à signer un formulaire de consentement s'il souhaite participer à la recherche.

La participation à cette recherche est volontaire. Les données recueillies seront confidentielles et anonymisées. Vous pouvez retirer votre enfant de la recherche à tout moment. Votre jeune peut demander à se retirer du projet à tout moment, également.

La participation de votre jeune à la présente recherche lui permettra notamment d'acquérir un outil durable et efficace de gestion du stress et d'amélioration du bien-être.

Si vous êtes intéressé.e.s à participer à ce projet et à la séance d'information, s'il vous plait, veuillez répondre à ce message en me faisant parvenir votre courriel.

Nous demeurons à votre disposition si vous désirez plus d'informations.

Merci pour votre collaboration,

Marie-Luce Carrier

Étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Rimouski

ANNEXE VIII FORMULAIRE D'ASSENTIMENT



Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada

Canada

FORMULAIRE D'ASSENTIMENT POUR LES PARTICIPANTS (LES ÉLÈVES)

Cher élève¹¹,

Tu es invité à participer à un projet de recherche portant sur la méditation pleine conscience chez les jeunes présentant une douance. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, prends le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document t'explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous t'invitons à poser toutes les questions que tu juges utiles à la personne qui te présente ce document. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada subventionne ce projet de recherche. Tu seras invitée à six séances d'une heure d'un programme qui s'intitule « Apprendre à respirer ». Le programme sera enseigné en groupe, avec environ sept autres jeunes de ton groupe d'âge, dans un local qui sera indiqué environ un mois avant le programme. Avant le programme, tu seras aussi invité, avec tes parents, à une rencontre d'environ 40 minutes qui expliquera le déroulement et les objectifs généraux de la recherche. Vous pourrez également poser des questions lors de cette rencontre. Chacune des séances du programme est composée des éléments suivants :

- Une brève introduction sur le contenu de la séance et sur des notions de pleine conscience ;
- Deux à trois activités permettant d'intégrer les nouveaux apprentissages ;

¹¹ Le masculin est employé afin d'alléger le texte.

- Une discussion permettant de nommer les apprentissages, les émotions ressenties lors des activités, etc. ;
- Une brève pratique de méditation pleine conscience ;
- Des suggestions d'exercices à faire à la maison d'ici à la séance suivante.

Chacune des séances porte sur un thème : le corps, les pensées, les émotions, l'attention, l'acceptation, les saines habitudes et l'*empowerment*. Un exemple d'activité est de prendre en note des pensées et des émotions qui surgissent à la lecture d'une histoire lue par l'institutrice afin d'explorer le lien entre les pensées et les émotions. Des exemples d'exercices proposés pour la pratique à la maison sont, par exemple, simplement, de prendre trois respirations profondes aussi souvent que possible, de choisir une ou des « activité(s) » à faire en pleine conscience (ex. : se brosser les dents, manger un repas, appeler un ami). En fonction des disponibilités de la majorité des participants, un horaire sera établi. Il vous sera proposé que les séances se déroulent le soir ou la fin de semaine, à raison d'une fois par semaine. Tu n'as pas de préparation spécifique à faire avant la séance, ni de « devoir » après. Tu seras cependant invité à intégrer les exercices enseignés dans ton quotidien (cela n'implique pas de temps supplémentaire à tes activités habituelles).

Dans les deux semaines suivant la fin du programme, je vais souhaiter te rencontrer pour te poser quelques questions sur ton expérience au programme. Je te questionnerai par exemple sur ce que tu as ressenti avant, pendant et après les séances, sur les changements que tu auras remarqués par rapport à ton bien-être, sur ta pratique personnelle à la maison, sur ta connaissance de la pleine conscience avant le programme, sur les apprentissages réalisés, sur l'atteinte ou non des buts fixés en s'inscrivant au programme, sur ta motivation à participer au programme. Cette rencontre durera entre quinze minutes et une heure, en fonction de ce que tu auras à partager. Avec ton accord, je ferai un enregistrement audio de notre rencontre sur mon cellulaire afin de m'en servir dans lors du traitement des données. Les enregistrements seront détruits maximum cinq ans après la recherche, c'est-à-dire vers février 2022. Pendant le programme, je vais également prendre des notes d'observation par rapport au déroulement des séances, aux commentaires reçus de la part de toi ou des autres participants, etc. Les séances se dérouleront en présentiel, dans un local à déterminer et dans

le respect des mesures sanitaires en vigueur. Advenant que la situation sanitaire l'exige, les séances se dérouleront par Zoom.

Ta participation au projet de recherche te permettra, on l'espère, d'acquérir un outil durable et efficace de gestion du stress et d'amélioration du bien-être. Toutefois, il est à noter que tu ne reçois aucun avantage direct lié à ta participation au projet de recherche. Un inconvénient possible à ta participation est le temps que tu consacreras à participer aux séances de pleine conscience (environ six heures, à raison d'une heure par semaine) et à l'entretien avec l'étudiante-chercheuse à la fin (entre 15 minutes et une heure, une seule fois). Tu auras également à te déplacer pour venir aux séances.

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Ta participation à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et tu es libre, à tout moment, de mettre fin à ta participation sans avoir à motiver ta décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Tes parents ou toi pourrez alors communiquer avec moi par courriel (marie-luce.carrier@uqar.ca) ou par téléphone au 581-397-8400. Dans ce cas, toutes les données recueillies te concernant seront détruites. Également, lors de l'entretien avec moi à la fin du programme, tu auras le choix de ne pas répondre à une ou plusieurs questions si tu te sens mal à l'aise de répondre.

Confidentialité, anonymat, partage, surveillance et publications

Toutes les informations recueillies lors de la recherche seront confidentielles. Les propos recueillis lors des entretiens seront anonymisés. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. La confidentialité et l'anonymat seront préservés en t'assignant un numéro de code lors du traitement des données, puis éventuellement un pseudonyme dans le mémoire. Le matériel recueilli sera ainsi dénominalisé. Il y aura une opération pour **décontextualiser** les données de même que pour **encrypter** le matériel et les données électroniques conservés sur un ordinateur. Un mot de passe sera nécessaire pour accéder aux fichiers informatisés contenant le matériel de la recherche. Seule l'étudiante-chercheuse aura accès à ce mot de passe, qui assurera la

protection de tout le matériel, sauf pour ce qui est du journal de bord de la chercheuse et des formulaires de consentement et d'assentiment, qui seront conservés dans un classeur barré. Il y aura conservation du mot de passe séparément du matériel et des données, dans un lieu sous clé également. Tout le matériel non informatisé restera à Rimouski, dans le bureau de l'UQAR de la chercheuse.

La chercheuse de cette étude utilisera ces données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre de t'identifier. Tous les participant.e.s s'engageront à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors des ateliers de groupe tout au long du projet et de ne dévoiler aucune information sur les participants suivant la fin du projet.

Seule l'étudiante-chercheuse aura accès aux données non dénominalisées, qui seront conservées dans un OneDrive sécurisé de l'UQAR pendant un maximum de cinq ans suivant la fin du projet, c'est-à-dire en février 2022.

Tes parents et toi serez informés de la publication du mémoire. Je vous enverrai à cette fin une lettre de remerciement lors de la complétion de ma maîtrise.

Utilisation des enregistrements

Les enregistrements des entrevues ne serviront qu'au traitement des données de la recherche et seront conservés dans un OneDrive sécurisé de l'UQAR. Ils seront détruits au plus tard cinq ans après la fin du projet de recherche, c'est-à-dire en février 2022.

Autres renseignements

Tu seras informé en temps opportun si de nouveaux renseignements sont susceptibles d'affecter ta volonté à poursuivre sa participation à l'étude. De plus, tout participant peut contacter les responsables de la recherche **après** la cueillette des données.

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec : Marie-Luce Carrier au 581-397-8400. Nous accepterons de virer les frais de communication, s'il y en a. Si tu ressens des malaises ou des inconforts (physiques ou psychologiques), tu peux communiquer directement avec l'étudiante-chercheuse aux coordonnées suivantes : 581-397-8400 ou par courriel à marie-luce.carrier@uqar.ca. Au besoin, je pourrai te référer à une autre personne-ressource (ex. : la travailleuse sociale de ton école).

Remerciement

Ta collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche. Nous apprécions le temps et l'attention que tu consacreras à ta participation, et nous tenons à t'en remercier.

Je m'engage à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors des ateliers de groupe tout au long du projet et de ne dévoiler aucune information sur les participants suivant la fin du projet.

J'accepte de participer à cette recherche.

Nom de l'adolescent : _____ (nom en lettres moulées)

Signature de l'adolescent : _____

Date : _____

Déclaration de responsabilité des chercheurs à l'étude

Je _____, chercheuse principale de l'étude, déclare que ma direction de recherche ainsi que moi-même sommes responsables du déroulement du présent projet de recherche. Nous nous engageons à respecter les obligations énoncées dans ce document et également à vous informer de tout élément qui serait susceptible de modifier la nature de votre consentement.

Signature de la chercheuse principale de l'étude : _____

Date : _____

Tu auras la possibilité d'avoir accès aux résultats de la recherche. Afin de pouvoir te contacter pour te les faire parvenir, bien vouloir m'indiquer ton adresse courriel ou celle de tes parents.

Adresse courriel :

Nous te demandons de nous remettre ce formulaire rempli et signé à la fin de la séance de présentation du projet de recherche, qui aura lieu à la date suivante : _____.
Merci.

**ANNEXE IX
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT**

UQAR



Conseil de recherches
en sciences humaines
du Canada

Canada

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT POUR LES PARENTS

Nous sollicitons votre enfant pour participer à un projet de recherche. Le formulaire suivant vous exposera les modalités de ce projet. Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document. Le Conseil de recherches en sciences humaines du Canada subventionne ce projet de recherche. Pour que votre enfant¹² puisse participer à cette recherche, vous devrez signer ce formulaire de consentement. Vous pourrez conserver une copie du questionnaire.

Titre du projet

L'expérience d'adolescents présentant une douance à un programme de méditation pleine conscience en regard de leur bien-être à l'école et à la maison.

¹² Le masculin est employé afin d'alléger le texte.

Personnes responsables du projet

Ce projet s'inscrit dans le cadre de la maîtrise en éducation – profil recherche de l'Université du Québec à Rimouski. Vous pouvez me rejoindre au numéro de téléphone 581-397-8400 ou par courriel à l'adresse suivante : marie-luce.carrier@uar.ca pour toute information supplémentaire ou tout problème relié au projet de recherche.

Étudiante-chercheuse :

Marie-Luce Carrier

Direction de recherche :

Sylvain Letscher, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, sylvain_letscher@uqar.ca

Olivier Michaud, professeur à l'Université du Québec à Rimouski, olivier_michaud@uqar.ca.

Objectifs du projet

Ce projet de recherche comporte deux objectifs. Le premier est d'étudier l'expérience de participantes au programme de pleine conscience *Apprendre à respirer* (Broderick, 2013), notamment en ce qui a trait aux changements perçus à l'égard de leur bien-être et de leur vécu scolaire. Le deuxième est d'identifier des pistes d'amélioration pour des expérimentations futures du programme, notamment dans des écoles.

Raison et nature de la participation

Des élèves de 10 à 14 ans seront sollicités à participer à ce projet de recherche. La période du début de l'adolescence (10-14 ans) peut être particulièrement anxiogène pour certains en raison des nombreux changements physiques, cognitifs et sociaux survenant à ce moment¹³. La douance amplifie ce phénomène¹⁴. Cela en fait une période où il est particulièrement utile d'acquérir des stratégies reliées à la gestion du stress, d'autant plus que les mécanismes

¹³ McGeechan, G. J., Richardson, C., Wilson, L., Allan, K. et Newbury-Birch, D. (2019). Qualitative exploration of a targeted school-based mindfulness course in England. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/camh.12288>

¹⁴ Kane, M. (2020). Enhanced Well-Being Through Mindfulness: Supporting the Gifted Adolescent Journey. *Gifted Child Today*, 43(2), 116-123. <https://doi.org/10.1177/1076217519899146>

adaptatifs acquis à cet âge sont déterminants dans la façon de réagir aux aléas de la vie à l'âge adulte¹⁵. Le programme de pleine conscience de Patricia Broderick s'avère particulièrement efficace pour l'amélioration de la régulation émotionnelle et ainsi améliorer le bien-être et prévenir différents problèmes de santé mentale¹⁶. Ces composantes ont un impact important sur la réussite et l'engagement scolaires¹⁷.

Le choix du programme *Apprendre à respirer* s'appuie sur les critères suivants : il a fait l'objet d'une quinzaine d'études empiriques dont les résultats sont encourageants, il est destiné aux adolescents, il a été conçu pour être enseigné en groupe, en contexte scolaire à titre d'intervention universelle et il vise l'amélioration de la régulation émotionnelle, des habiletés attentionnelles et de la gestion du stress.

Pour le jeune, cela implique qu'il s'engage à participer à ce programme comprenant six ateliers qui se tiendront dans un local à déterminer. Avant le programme, vous et votre jeune serez aussi invités à une rencontre d'environ 40 minutes qui expliquera le déroulement et les objectifs généraux de la recherche. Vous pourrez également poser des questions lors de cette rencontre. Les ateliers du programme auront lieu une fois par semaine, à l'extérieur des

¹⁵ Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Levitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2020). Stress and Well-Being: A Systematic Case Study of Adolescents' Experiences in a Mindfulness-Based Program. *Journal of Child and Family Studies*, 30(2), 431-446. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01864-5>

¹⁶ Broderick, P. C. (2013). *Learning to BREATHE: a mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention and performance*. Oakland: New Harbinger Press.

¹⁷ Volanen, S. M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mullola, S., Vahlberg, T., But, A. et Suominen, S. (2020). Healthy learning mind - Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660-669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>

heures de classe (soirs et/ou fin de semaine). Nous établirons l'horaire en fonction des disponibilités des participantes. La durée d'un atelier est d'environ une heure. Au cours de ces rencontres, les élèves expérimenteront la « pleine conscience » à l'aide d'exercices, de pratiques et d'échanges en groupe. Le déroulement d'un atelier contient des sujets de réflexion et d'information sur le stress; des pratiques méditatives basées sur la pleine conscience telles que la respiration, la méditation assise et à la fin de chaque atelier, l'animatrice donne des exercices de pleine conscience à intégrer dans le quotidien sur une base volontaire.

Au cours des deux semaines suivant la fin du programme, les participants seront invités à participer à un entretien semi-dirigé individuel d'une durée qui peut varier entre 15 minutes et une heure, en fonction de ce que désire partager le participant.

Avantages pouvant découler de la participation

La participation de votre adolescent vous apportera la satisfaction de contribuer à l'avancement des connaissances scientifiques. De plus, elle permettra à votre jeune d'acquérir un outil durable et efficace de gestion du stress et d'amélioration du bien-être. Toutefois, il est à noter que votre jeune ne reçoit aucun avantage direct lié à sa participation au projet de recherche.

Inconvénients et risques pouvant découler de la participation

Il n'y a pas de risque connu à la participation de votre jeune à cette recherche. Les risques potentiels pour votre jeune sont minimes puisque le programme de réduction du stress est une intervention de prévention qui convient à une variété de populations. Des inconvénients possibles sont de se déplacer pour prendre part aux activités ou de vivre un inconfort physique lors des séances de méditation. Nous veillerons à maximiser le confort lors de ces séances. Les participantes seront invitées à consulter la travailleuse sociale ou le psychologue de leur école si elles éprouvent le besoin de partager leurs ressentis vécus lors du programme. Un inconvénient possible à la participation de votre enfant est le temps qu'il consacra à participer aux séances de pleine conscience (environ six heures, à raison d'une heure par semaine) et à l'entretien avec moi à la fin (entre 15 minutes et une heure, une seule fois).

Droit de retrait sans préjudice de la participation

Il est entendu que la participation de votre adolescent à ce projet de recherche est tout à fait volontaire et qu'elle est libre, à tout moment, de mettre fin à sa participation sans avoir à motiver sa décision ni à subir de préjudice de quelque nature que ce soit. Vous pouvez aussi demander à ce que votre enfant soit retiré de la recherche. Pour ce faire, vous pouvez communiquer avec l'étudiante-chercheuse par courriel (marie-luce.carrier@uqar.ca) ou par téléphone au 581-397-8400. Dans ce cas, toutes les données recueillies auprès de votre jeune seront détruites. Également, lors de l'entretien avec l'étudiante-chercheuse à la fin du programme, les participants ont le choix de ne pas répondre à une ou plusieurs questions s'ils se sentent mal à l'aise de répondre.

Confidentialité, anonymat, partage, surveillance et publications

Toutes les informations recueillies lors de la recherche seront confidentielles. Les propos recueillis lors des entretiens seront anonymisés. Tous les renseignements recueillis au cours du projet de recherche demeureront strictement confidentiels. La confidentialité de votre adolescent sera préservée en lui assignant un numéro de code, puis éventuellement un pseudonyme dans le mémoire. Le matériel recueilli sera ainsi dénominalisé. Il y aura une opération pour **décontextualiser** les données de même que pour **encrypter** le matériel et les données électroniques conservés sur un ordinateur. Un mot de passe sera nécessaire pour accéder aux fichiers informatisés contenant le matériel de la recherche. Seule l'étudiante-chercheuse aura accès à ce mot de passe, qui assurera la protection de tout le matériel, sauf pour ce qui est du journal de bord de la chercheuse et des formulaires de consentement et d'assentiment, qui seront conservés dans un classeur barré. Il y aura conservation du mot de passe séparément du matériel et des données, dans un lieu sous clé également. Tout le matériel non informatisé restera à Rimouski, dans le bureau de l'UQAR de la chercheuse.

L'étudiante-chercheuse de cette étude utilisera ces données à des fins de recherche dans le but de répondre aux objectifs scientifiques du projet de recherche décrits dans ce formulaire d'information et de consentement.

Les données du projet de recherche pourront être publiées dans des revues scientifiques. Aucune publication ou communication scientifique ne renfermera quoi que ce soit qui puisse permettre d'identifier votre adolescent.

Tous les participant.e.s s'engageront à respecter la confidentialité des renseignements partagés lors des ateliers de groupe tout au long du projet et de ne dévoiler aucune information sur les participants suivant la fin du projet.

Seule l'étudiante-chercheuse aura accès aux données non dénominalisées, qui seront conservées dans un OneDrive sécurisé de l'UQAR pendant un maximum de cinq ans suivant la fin du projet, c'est-à-dire en février 2022.

Vous serez informés de la publication du mémoire. Je vous enverrai à cette fin une lettre de remerciement lors de la complétion de ma maîtrise.

Autres renseignements

Les participants seront informés en temps opportun si de nouveaux renseignements sont susceptibles d'affecter leur volonté à poursuivre sa participation à l'étude. De plus, tout participant ou ses parents peut contacter les responsables de la recherche **après** la cueillette des données.

Si vous avez des questions concernant cette étude, prière de communiquer avec : Marie-Luce Carrier au 581-397-8400. Nous accepterons de virer les frais de communication, s'il y en a. Si votre jeune ressent des malaises ou des inconforts (physiques ou psychologiques), lui ou vous pouvez communiquer directement avec l'étudiante-chercheuse aux coordonnées suivantes : 581-397-8400 ou par courriel à marie-luce.carrier@uqar.ca. Au besoin, je pourrai le référer à une autre personne-ressource (ex. : la travailleuse sociale de son école).

Remerciement

Votre collaboration et celle de votre jeune sont précieuses pour la réalisation de la recherche. Nous apprécions le temps et l'attention que vous consacrez à la présente recherche, et nous tenons à vous en remercier.

Le comité d'éthique de la recherche de l'UQAR a approuvé ce projet de recherche et en assure le suivi. No d'approbation...

Consentement libre et éclairé

Je, _____ (nom en lettres moulées), déclare avoir lu et compris le présent formulaire et j'en ai reçu un exemplaire. Je comprends la nature et le motif de la participation de mon adolescent à ce projet. J'ai eu l'occasion de poser des questions auxquelles on a répondu à ma satisfaction.

Par la présente, j'accepte que mon enfant participe à cette recherche.

Signature, date : _____

Nom de l'enfant : _____

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients de l'étude et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du
chercheur (ou de son
représentant)

Date :

Nom
:

Prénom

Vous et votre jeune aurez la possibilité d'avoir accès aux résultats de la recherche.

Afin de pouvoir vous contacter pour vous les faire parvenir, bien vouloir m'indiquer votre adresse courriel ou celle de votre enfant.

Adresse

courriel

:

Nous vous demandons de nous remettre ce formulaire rempli et signé à la fin de la séance de présentation du projet de recherche, qui aura lieu à la date suivante :
_____. Merci.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Agence de la santé publique du Canada (2014). *Promotion de la santé mentale*. Gouvernement du Canada. <https://www.canada.ca/fr/sante-publique/services/promotion-sante/sante-mentale/promotion-sante-mentale.html>
- American Psychological Association. (2018). *Stress in America: Generation Z*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2018/stress-gen-z.pdf>
- Ardern, C. (2016). How does Mindfulness training change the narratives of young people identified as having behavioural difficulties? An exploratory study. *Educational Psychology in Practice*, 32(4), 374-394. <https://doi.org/10.1080/02667363.2016.1195341>
- Armstrong, L. L., Desson, S., St. John, E. et Watt, E. (2019). The D.R.E.A.M. program: developing resilience through emotions, attitudes, & meaning (gifted edition) – a second wave positive psychology approach. *Counselling Psychology Quarterly*, 32(3-4), 307-332. <https://doi.org/10.1080/09515070.2018.1559798>
- Awartani, M., Vince Whitman, C. et Gordon, J. (2008). Developing Instruments to Capture Young People's Perceptions of how School as a Learning Environment Affects their Well-Being. *European Journal of Education*, 43(1), 51-70. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1465-3435.2007.00337.x>
- Baribeau, C. (2005). Le journal de bord du chercheur. *Recherches qualitatives, Hors-Série(2)*, 98-114. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/CBaribeau%20HS2-issn.pdf
- Baribeau, C., et Royer, C. (2012). L'entretien individuel en recherche qualitative : usages et modes de présentation dans la Revue des sciences de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 38(1), <https://doi.org/10.7202/1016748ar>
- Baudson, T. G. (2016). The mad genius stereotype: Still alive and well. *Frontiers in Psychology*, 7(368). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00368>
- Be & Become (consulté de 20 septembre 2021). *Bien-être subjectif et bien-être psychologique : deux approches scientifiques du bien-être*. <https://be-and-become.com/bien-etre-psychologique-et-bien-etre-subjectif-deux-approches-scientifiques-du-bien-etre/>

- Becker, E. (2020). La pleine conscience comme premier temps thérapeutique des troubles anxieux chez l'enfant. *Annales Médico-Psychologiques*, (178), 585-591. <https://doi.org/10.1016/j.amp.2019.10.011>
- Bélangier, J. et Gagné, F. (2006). Estimating the Size of the Gifted/Talented Population From Multiple Identification Criteria. *Journal for the Education of the Gifted*, 30(2), 131-163. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.4219/jeg-2006-258>
- Bélangier, M. (2020). *Introduction - Parlons de douance au Québec*. Ordre des psychologues du Québec. <https://www.ordrepsy.qc.ca/-/parlons-de-douance-au-quebec>
- Bergold, S., Wirthwein, L., Rost, D. H. et Steinmayr, R. (2015). Are gifted adolescents more satisfied with their lives than their non-gifted peers? *Frontiers in Psychology*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01623>
- Bergold, S., Wirthwein, L. et Steinmayr, R. (2020). Similarities and Differences Between Intellectually Gifted and Average-Ability Students in School Performance, Motivation, and Subjective Well-Being. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 285-303. <https://doi.org/10.1177/0016986220932533>
- Bethell, C., Gombojav, N., Solloway, M. et Wissow, L. (2016). Adverse Childhood Experiences, Resilience and Mindfulness-Based Approaches: Common Denominator Issues for Children with Emotional, Mental, or Behavioral Problems. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of America*, 25(2), 139-156. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26980120/>
- Biegel, G. M., Brown, K. W., Shapiro, S. L. et Schubert, C. M. (2009). Mindfulness-based stress reduction for the treatment of adolescent psychiatric outpatients: A randomized clinical trial. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(5), 855-866. <https://doi.org/10.1037/a0016241>
- Blaas, S. (2014). The Relationship Between Social-Emotional Difficulties and Underachievement of Gifted Students. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-255. <https://doi.org/10.1017/jgc.2014.1>
- Bordeleau, N. (2015). *L'art de se réinventer*. Les Éditions de l'Homme.
- Broderick, P. C. et Metz, S. (2011). Learning to BREATHE: A Pilot Trial of a Mindfulness Curriculum for Adolescents. *Advances in School Mental Health Promotion*, 2(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1754730x.2009.9715696>
- Broderick, P. C. et Jennings, P. A. (2012). Mindfulness for adolescents: a promising approach to supporting emotion regulation and preventing risky behavior. *New Directions in Youth Development*, 2012(136), 111-126, 111. <https://doi.org/10.1002/ym.20042>

- Broderick, P. C. (2013). *Learning to BREATHE: a mindfulness curriculum for adolescents to cultivate emotion regulation, attention and performance*. New Harbinger Press.
- Broderick, P. C. et Frank, J. L. (2014). Learning to BREATHE: an intervention to foster mindfulness in adolescence. *New Directions in Youth Development*, 2014(142), 31-44. <https://doi.org/10.1002/yd.20095>
- Broderick, P. C., Frank, J. L., Berrena, E., Schussler, D. L., Kohler, K., Mitra, J., Khan, L., Levitan, J., Mahfouz, J., Shields, L. et Greenberg, M. T. (2019). Evaluating the Quality of Mindfulness Instruction Delivered in School Settings: Development and Validation of a Teacher Quality Observational Rating Scale. *Mindfulness*, 10(1), 36-45. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0944-x>
- Canosa, A., Graham, A. et Wilson, E. (2018). Reflexivity and ethical mindfulness in participatory research with children: What does it really look like? *Childhood*, 25(3), 400-415. <https://doi.org/10.1177/0907568218769342>
- Cash, T. N. et Lin, T.-J. (2021). Psychological Well-Being of Intellectually and Academically Gifted Students in Self-Contained and Pull-Out Gifted Programs. *Gifted Child Quarterly*, 1(20), 1-19. <https://doi.org/10.1177/00169862211032987>
- Casino-García, A. M., García-Pérez, J. et Llinares-Insa, L. I. (2019). Subjective Emotional Well-Being, Emotional Intelligence, and Mood of Gifted vs. Unidentified Students: A Relationship Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3266), 1-18. <https://doi.org/10.3390/ijerph16183266>
- Chen, X., Fan, X., Cheung, H. Y. et Wu, J. (2018). The Subjective Well-Being of Academically Gifted Students in the Chinese Cultural Context. *School Psychology International*, 39(3), 291-311. <https://doi.org/10.1177/0143034318773788>
- Coholic, D.A. (2011). Exploring the Feasibility and Benefits of Arts-Based Mindfulness-Based Practices with Young People in Need: Aiming to Improve Aspects of Self-Awareness and Resilience. *Child Youth Care Forum*, 40, 303-317. <https://doi.org/10.1007/s10566-010-9139-x>
- Coholic, D. A. et Eys, M. (2016). Benefits of an Arts-Based Mindfulness Group Intervention for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0431-3>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. (2015). *Effective social and emotional learning programs: Middle and high school edition*. <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf>

- Couture, H. (2019). *La santé mentale des enfants et des adolescents : données statistiques et enquêtes recensées : Document préparatoire pour l'avis du Conseil intitulé provisoirement Le bien-être de l'enfant à l'école pour le développement de son plein potentiel*. Conseil supérieur de l'éducation. <https://www.cse.gouv.qc.ca/wp-content/uploads/2019/03/50-0512-ER-sante-mentale-enfants-ado.pdf>
- Crescentini, C., Capurso, V., Furlan, S. et Fabbro, F. (2016). Mindfulness-Oriented Meditation for Primary School Children: Effects on Attention and Psychological Well-Being. *Frontiers in Psychology*, (7), 805. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00805>
- Cross, J. R. et Cross, T. L. (2015). Clinical and Mental Health Issues in Counseling the Gifted Individual. *Journal of Counseling & Development*, 93(2), 163-172. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2015.00192.x>
- Diener, E. (1997). Recent Findings on Subjective Well-Being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 1-24. https://intranet.newriver.edu/images/stories/library/Stennett_Psychology_Articles/Recent%20Findings%20on%20Subjective%20Well-Being.pdf
- Diener, E. et Ryan, K. (2009). Subjective well-being: a general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/008124630903900402>
- Diener, E., Sandvik, E. et Pavot, W. (2009). Happiness is the frequency, not the intensity, of positive versus negative affect. Dans E. Diener (dir.), *Assessing well-being: The collected works of Ed Diener* (p. 213–231). Springer.
- Doss, K. K. et Bloom, L. (2018). Mindfulness in the middle school classroom. *Gifted Education International*, 34(2), 181-192. <https://doi.org/10.1177/0261429417716352>
- Dvorakova, K., Kishida, M., Li, J., Elavsky, S., Broderick, P. C., Agrusti, M. R. et Greenberg, M. T. (2017). Promoting healthy transition to college through mindfulness training with first-year college students: Pilot randomized controlled trial. *Journal of American College Health*, 65(4), 259-267. <https://doi.org/10.1080/07448481.2017.1278605>
- Fakolade, O.A. et Archibong, I.A. (2013). Stress and Intelligence: Understanding and Encouraging the Exceptionally Gifted and Talented Learners to Cope with Stress. *African Journal For the Psychological Study of Social Issues*, 16(1), 148-153.
- Francis, R., Hawes, D. J. et Abbott, M. (2015). Intellectual Giftedness and Psychopathology in Children and Adolescents. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>

- Fung, J., Kim, J. J., Jin, J., Chen, G., Bear, L. et Lau, A. S. (2019). A Randomized Trial Evaluating School-Based Mindfulness Intervention for Ethnic Minority Youth: Exploring Mediators and Moderators of Intervention Effects. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(1), 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0425-7>
- Gagné, F. (2005). From gifts to talents: The DMGT as a developmental model. Dans R. S. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (2^e éd., p. 98-119). Cambridge University Press. https://www.researchgate.net/profile/Jonathan-Plucker-2/publication/287855183_The_Importance_of_Contexts_in_Theories_of_Giftedness_Learning_to_Embrace_the_Messy_Joys_of_Subjectivity/links/5761a7f208aeada5bc4ff83/The-Importance-of-Contexts-in-Theories-of-Giftedness-Learning-to-Embrace-the-Messy-Joys-of-Subjectivity.pdf
- Gagné, F. (2010). Motivation within the DMGT 2.0 framework. *High Ability Studies*, 21(2), 81-99. <https://doi.org/10.1080/13598139.2010.525341>
- Gaudet, S. et Robert, D. (2018). *L'aventure de la recherche qualitative. Du questionnement à la rédaction scientifique*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Gauthier, B. et Bourgeois, I. (dir.). (2016). *Recherche sociale : de la problématique à la collecte des données* (6^e éd.). Presses de l'Université du Québec.
- Goldstein, S.E., Boxer, P. et Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19, 21–29. doi:10.1007/s40688-014-0044-4
- Gosselin, M.-J. et Turgeon, L. (2015). Prévention de l'anxiété en milieu scolaire : les interventions de pleine conscience. *Éducation et francophonie*, 43(2), 50-65. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef02306/1034485ar.pdf>
- Goyette, N. (2018). Les motivations d'enseignantes à adopter des interventions pédagogiques orientées vers le développement de compétences en littératie émotionnelle pour favoriser le bien-être. *Language and Literacy*, 20(1), 107-123.
- Greenberg, M. T. et Harris, A. R. (2012). Nurturing Mindfulness in Children and Youth: Current State of Research. *Child Development Perspectives*, 6(2), 161-166. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00215.x>
- Guénoilé. F. et Baleyte, J.-M. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9, 19-26. <https://doi.org/10.1684/nrp.2017.0406>
- Guignard, J. H., Jacquet, A. Y. et Lubart, T. I. (2012). Perfectionism and anxiety: a paradox in intellectual giftedness?. *PLoS One*, 7(7), e41043. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0041043>

- Haberlin, S. et O'Grady, P. (2018). Gifted from the "Inside out". *Gifted Education International*, 34(2), 173-180. <https://doi.org/10.1177/0261429417716351>
- Harnett, P. H. et Dawe, S. (2012). The contribution of mindfulness-based therapies for children and families and proposed conceptual integration. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(4), 195-208. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00643.x>
- Harrison, G. E. et Van Haneghan, J. P. (2011). The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. *Journal for the Education of the Gifted*, 34(4), 669-697. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/016235321103400407>
- Heshmati, R. et Maanifar, S. (2018). Metacognition, Mindfulness, and Spiritual Well-being in Gifted High School Students. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 5(3), 22-28. http://jhsme.muq.ac.ir/files/site1/user_files_47cdd4/heshmatir-A-10-159-1-b9443f2.pdf
- Hollis-Walker, L. et Colosimo, K. (2011). Mindfulness, Self-compassion, and Happiness in non-meditators : A theoretical and empirical examination. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 222-227. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.033>
- Huang, C. C., Chen, Y., Jin, H., Stringham, M., Liu, C. et Oliver, C. (2020). Mindfulness, Life Skills, Resilience, and Emotional and Behavioral Problems for Gifted Low-Income Adolescents in China. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00594>
- Huppert, F. A. (2009). Psychological Well-being: Evidence Regarding its Causes and Consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164. <https://doi.org/10.1111/j.1758-0854.2009.01008.x>
- Huppert, F. A. et Johnson, D. M. (2010). A controlled trial of mindfulness training in schools; the importance of practice for an impact on well-being. *Journal of Positive Psychology*, 5(4), 264-274. <https://mindfulnessinschools.org/wp-content/uploads/2013/03/Mindfulness-in-schools-pilot-study-2008.pdf>
- Innocenti Research Centre. (2007). *Child poverty in perspective: An overview of child well-being in rich countries. A comprehensive assessment of the lives and well-being of children and adolescents in the economically advanced nations*. UNICEF. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc7_eng.pdf
- Institut de la statistique du Québec (2013). *Tome 2 - Le visage des jeunes d'aujourd'hui : leur santé mentale et leur adaptation sociale*, L'Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2010-2011, Québec, L'institut, réf. de décembre 2018,

<http://www.stat.gouv.qc.ca/statistiques/sante/enfants-ados/adaptation-sociale/santejeunes-secontaire2.pdf>.

Institut de la statistique du Québec. (2018). *Enquête québécoise sur la santé des jeunes du secondaire 2016-2017 : Résultats de la deuxième édition (Tome 2 : L'adaptation sociale et la santé mentale des jeunes)*. Gouvernement du Québec. <https://statistique.quebec.ca/fr/document/enquete-quebécois-sur-la-sante-des-jeunes-du-secontaire-2016-2017>

Institut de recherche en santé du Canada. (2021, 23 mars). *Les répercussions de la COVID-19 sur la santé mentale et la toxicomanie*. Gouvernement du Canada. <https://cihr-irsc.gc.ca/f/52373.html>

Izquierdo Prindle, T. (2018). *Univers surdoué : La douance, un potentiel fragile*. La Semaine.

Jen, E., Wu, J. et Gentry, M. (2016). Social and Affective Concerns High-Ability Adolescents Indicate They Would Like to Discuss With a Caring Adult. *Journal of Advanced Academics*, 27(1), 39-59. <https://doi.org/10.1177/1932202x15621904>

Jennings, P. (2019). *L'école en pleine conscience : Des outils simples pour favoriser la concentration, l'harmonie et la réussite scolaire*. Arenes.

Joyce, A., Janet, E., ETTY-Leal, J., Zazryn, T., Hamilton, A. et Hassed, C. (2010). Exploring a Mindfulness Meditation Program on the Mental Health of Upper Primary Children: A Pilot Study. *Advances in School Mental Health Promotion*, 3(2), 17-25. https://www.researchgate.net/profile/Andrew-Joyce-3/publication/233502808_Exploring_a_Mindfulness_Meditation_Program_on_the_Mental_Health_of_Upper_Primary_Children_A_Pilot_Study/links/541bba5c0cf203f155b32e07/Exploring-a-Mindfulness-Meditation-Program-on-the-Mental-Health-of-Upper-Primary-Children-A-Pilot-Study.pdf

Kabat-Zinn, J. (1990). *Full catastrophe living: using the wisdom of your body and mind to face stress, pain and illness*. Dell.

Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10(2), 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>

Kane, M. (2018). Creating a culture of calm. *Gifted Education International*, 34(2), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0261429417716350>

Kane, M. (2020). Enhanced Well-Being Through Mindfulness: Supporting the Gifted Adolescent Journey. *Gifted Child Today*, 43(2), 116-123. <https://doi.org/10.1177/1076217519899146>

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.) (2018). *La recherche en éducation. Étapes et approches*. Les Presses de l'Université de Montréal (PUM).
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D. et Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S. et Simoes, E. J. (2010). Change in Level of Positive Mental Health as a Predictor of Future Risk of Mental Illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2377. doi: [10.2105/AJPH.2010.192245](https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245)
- Keyes, C. L.M., Eisenberg, D., Perry, G. S., Dube, S.R., Kroenke, K. et Dhingra, S.S. (2012). The Relationship of Level of Positive Mental Health With Current Mental disorders in Predicting Suicidal Behavior and Academic Impairment in College Students. *Journal of American College Health*, 60(2), 126-133. doi: [10.1080/07448481.2011.608393](https://doi.org/10.1080/07448481.2011.608393)
- Khoury, B., Lecomte, T., Gaudiano, B. A. et Paquin, K. (2013). Mindfulness interventions for psychosis: A meta-analysis. *Schizophrenia Research*, 150, 176–184. <http://dx.doi.org/10.1016/j.schres.2013.07.055>
- Kuyken, W., Weare, K., Ukoumunne, O. C., Vicary, R., Motton, N., Burnett, R., Cullen, C., Hennelly, S. et Huppert, F. (2013). Effectiveness of the Mindfulness in Schools Programme: non-randomised controlled feasibility study. *British Journal of Psychiatry*, 203(2), 126-131. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.126649>
- Lacoursière, A. (2019, 25 octobre). Les psychiatres du Québec réclament un cours d'éducation à la santé mentale. *La Presse*. <https://www.lapresse.ca/actualites/sante/2019-10-25/les-psychiatres-du-quebec-reclament-un-cours-d-education-a-la-sante-mentale>
- Lamont, R. T. (2012). The Fears and Anxieties of Gifted Learners. *Gifted Child Today*, 35(4), 271-276. <https://doi.org/10.1177/1076217512455479>
- Lancon, C., Martinelli, M., Michel, P., Debals, M., Auquier, P., Guedj, E. et Boyer, L. (2015). Psychiatric comorbidities and quality of life in adult individuals with high potential: Relationships with self-esteem. *Presse Médicale*, 44(5), 77-184. <https://doi.org/10.1016/j.lpm.2014.11.018>
- Lawlor, M. S. (2014). Mindfulness in practice: considerations for implementation of mindfulness-based programming for adolescents in school contexts. *New Directions in Youth Development*, 2014(142), 83-95. <https://doi.org/10.1002/yd.20098>
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Guérin.

Lenoir, F. (2014). *Du bonheur : un voyage philosophique*. Fayard.

Les professionnels de l'éducation de la région disent manquer de ressources, selon un sondage : Le tiers songe à quitter la profession. (2021, 25 mars). *L'Avantage*. <https://www.lavantage.qc.ca/article/2021/03/25/les-professionnels-de-l-education-de-la-region-disent-manquer-de-ressources-selon-un-sondage>

Liehr, P. et Diaz, N. (2010). A Pilot Study Examining the Effect of Mindfulness on Depression and Anxiety for Minority Children. *Archives of Psychiatric Nursing*, 24(1), 69-71. [10.1016/j.apnu.2009.10.001](https://doi.org/10.1016/j.apnu.2009.10.001)

Lièvre, P. & Rix, G. (2005). Le management des expéditions polaires. *Revue Française de Comptabilité*, 383, 2-8.

Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P. et Zane, C. (2007). Transition to Employment : Role of the Family in Career Development. *Exceptional Children*, 73(3), 348-366.

Lucas, R. E., et Diener, E. (2009). Personality and subjective well-being. Dans E. Diener (dir.), *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (p. 75–102). doi: [10.1007/978-90-481-2350-6_4](https://doi.org/10.1007/978-90-481-2350-6_4)

Massé, R., Poulin, C., Dassa, C., Lambert, J., Béclair, S. et Battaglini, M.A. (1998). Élaboration et validation d'un outil de mesure du bien-être psychologique : L'ÉMMBEP. *Revue canadienne de santé publique*, 89(5), 352-357.

McGeechan, G. J., Richardson, C., Wilson, L., Allan, K. et Newbury-Birch, D. (2019). Qualitative exploration of a targeted school-based mindfulness course in England. *Child and Adolescent Mental Health*, 24(2), 154-160. <https://doi.org/10.1111/camh.12288>

Mental Health Foundation. (2010). Be Mindful Report. The Mental Health Foundation. <https://www.mentalhealth.org.uk/publications/be-mindful-report>

Merriam, S. B. et Tisdell, E. J. (2016). Qualitative research : a guide to design and implementation. Jossey-Bass.

Metz, S. M., Frank, J. L., Reibel, D. K., Cantrell, T., Sanders, R. et Broderick, P. C. (2013). The Effectiveness of the Learning to BREATHE Program on Adolescent Emotion Regulation. *Marcus Institute of Integrative Health Faculty Papers*, 15. <https://jdc.jefferson.edu/jmbcimfp/15>

- Miligan, K., Badali, P. et Spiroui, F. (2013). Using Integra Mindfulness Martial Arts to Address Self-regulation Challenges in Youth with Learning Disabilities: A Qualitative Exploration. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 562-575. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9868-1>
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise : Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Gouvernement du Québec. <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/secondaire/>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (MÉES) (2020). *Agir pour favoriser la réussite éducative des élèves doués*. Gouvernement du Québec. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/adaptation-scolaire-services-comp/Reussite-educative-eleves-doues.pdf
- Miserez-Caperos, C., Gerber, P.-Y. et Schertenleib, G.-A. (2019). Parcours de scolarisation de trois élèves HP. *Revue hybride de l'éducation*, 3(1), 75-95. <https://doi.org/10.1522/rhe.v3i1.981>
- Morin, C. (1996). *Vaincre les ennemis du sommeil*. Les Éditions de l'Homme.
- Mouvement santé mentale Québec. (2022). *Facteurs de protection*. <https://www.mouvementsmq.ca/sante-mentale/facteurs-de-protection>
- Mrazek, M. D., Franklin, M. S., Phillips, D. T., Baird, B. et Schooler, J. W. (2013). Mindfulness Training Improves Working Memory Capacity and GRE Performance While Reducing Mind Wandering. *Psychological Science*, 24(5), 776-781.
- Mucchielli, A. (2009). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Ngo, T. L. (2013). Revue des effets de la méditation de pleine conscience sur la santé mentale et physique et sur ses mécanismes d'action. *Santé Mentale Québec*, 38(2), 19-34. <https://doi.org/10.7202/1023988ar>
- Office québécois de la langue française. (2021). *Fiche terminologique*. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8869270
- Oishi, S., Diener, E., Suh, E. et Lucas, R.E. (1999). Value as a Moderator in Subjective Well-Being. *Journal of Personality*, 67(1), 157-184.
- Olton-Weber, S., Hess, R. et Ritchotte, J. A. (2020). Reducing Levels of Perfectionism in Gifted and Talented Youth Through a Mindfulness Intervention. *Gifted Child Quarterly*, 64(4), 319-330. <https://doi.org/10.1177/0016986220953392>

- Organisation mondiale de la santé. (n.d.) *Child and adolescent mental health*. http://www.who.int/mental_health/maternal-child/child_adolescent/en/
- Organisation mondiale de la santé. (2013). *Plan d'action pour la santé mentale 2013-2020*. https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/89969/9789242506020_fre.pdf;jsessionid=92F1B2E8597388B297DE89388148E095?sequence=1
- Organisation mondiale de la santé. (2020). *Vos questions les plus fréquentes*. <https://www.who.int/fr/about/who-we-are/frequently-asked-questions>
- Organisation mondiale de la santé. (2021, 17 novembre). *Santé mentale des adolescents*. <https://www.who.int/fr/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Orkibi, H., Ronen, T. et Assoulin, N. (2014). The subjective well-being of Israeli adolescents attending specialized school classes. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 515-526. <https://doi.org/10.1037/a0035428>
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2016). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* (4^e éd.). Armand Colin éditeur.
- Paillé, P. (2019). Trente ans de développement du champ de l'analyse qualitative. *Recherches qualitatives*, 38(1). <https://doi.org/10.7202/1059645ar>
- Paquin, L. (2018). *Évaluation de l'implantation et des effets d'un programme de « réduction du stress basée sur la pleine conscience » auprès d'adolescents en milieu scolaire*. [thèse de doctorat inédite]. Université de Sherbrooke. https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/12098/Paquin_Louise_DPS_2018.pdf?sequence=4&isAllowed=y
- Patton, M. Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*. Sage Publication.
- Piché, G., Cournoyer, M., Bergeron, L., Clément, M.-È. et Smolla, N. (2017). Épidémiologie des troubles dépressifs et anxieux chez les enfants et les adolescents québécois. *Santé Mentale Québec*, 42(1), 19-42. <https://doi.org/10.7202/1040242ar>
- Plourde, M.-C. (2015). *Adaptation psychosociale, stratégies d'adaptation et styles identitaires d'adolescents intellectuellement doués*. [thèse de doctorat inédite]. Université du Québec à Trois-Rivières. <http://depot-e.uqtr.ca/id/eprint/7698/>
- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., ...Frugård Strøm, I. (2014). Covitality: A synergistic conception of youths' mental health. Dans M. J. Furlong, R. Gilman et E. S. Huebner (dir.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2^e éd., p. 12-32). Routledge.

- Renshaw, T. L., Furlong, M. J., Dowdy, E., Rebelez, J., Smith, D. C., O'Malley, M. D., ...Frugård Strøm, I. (2014). Covitality: A synergistic conception of youths' mental health. Dans M. J. Furlong, R. Gilman, & E. S. Huebner (dir.), *Handbook of positive psychology in the schools* (2^e éd., p. 12–32). Routledge.
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J. et Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Wellbeing Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. S. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (2^e éd., p. 246–279). Cambridge University Press.
- Rivest, M. (2013). *La prévalence de la sous-performance scolaire et l'étude de ses déterminants chez les élèves québécois doués et non-doués du secondaire*. [mémoire de maîtrise inédit]. Université du Québec à Montréal. <https://archipel.uqam.ca/5609/>
- Roach, A., Thomas, S. P., Abdoli, S., Wright, M. et Yates, A. L. (2020). Kids helping kids: The lived experience of adolescents who support friends with mental health needs. *Journal of Child and Adolescent Psychiatry Nursing*, 34(1), 32-40. <https://doi.org/10.1111/jcap.12299>
- Royer, C. (2016). Parmi les questions posées par l'utilisation des méthodes qualitatives : qu'est-ce que la profondeur? *Recherches qualitatives, Hors-Série*(18), 17-26. http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/HS-18/rq-hs-18-numero-complet.pdf#page=22
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. [10.1146/annurev.psych.52.1.141](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141)
- Sapthiang, S., Van Gordon, W. et Shonin, E. (2019). Health School-based Mindfulness Interventions for Improving Mental Health: A Systematic Review and Thematic Synthesis of Qualitative Studies. *J Child Fam Stud*, 28(10), 2650-2658. <https://doi.org/10.1007/s10826-019-01482-w>
- Savoie-Zajc, L. (2004). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T.Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (p. 123-150). Éditions du CRP.
- Savoie-Zajc, L. (2007). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide? *Recherches qualitatives*, (5), 99-111.

http://philippe.spoljar.free.fr/Files/Other/TER/txt_Recherches_qualitatives_hors_serie_5.pdf#page=102

- Schonert-Reichl, K.A. et Lawlor, M.S. (2010). The Effects of a Mindfulness-Based Education Program on Pre- and Early Adolescents' Well-Being and Social and Emotional Competence. *Mindfulness*, 1(3), 137-151. <https://doi.org/10.1007/s12671-010-0011-8>
- Schonert-Reichl, K.A., Oberle, E., Lawlor, M.S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T.F. et Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: a randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51(1), 52-66. <https://doi.org/10.1037/a0038454>
- Schussler, D. L., Oh, Y., Mahfouz, J., Levitan, J., Frank, J. L., Broderick, P. C., Mitra, J. L., Berrena, E., Kohler, K. et Greenberg, M. T. (2021). Stress and Well-Being: A Systematic Case Study of Adolescents' Experiences in a Mindfulness-Based Program. *Journal of Child and Family Studies*, 30(2), 431-446. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01864-5>
- Seligman, M., Abramson, L. Y., Semmel, A. et Baeyer, C. v. (1979). Depressive Attributional Style. *Journal of Abnormal Psychology*, 88(3), 242-247.
- Seligman, M. et Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55(1), 5-14. DOI: [10.1037//0003-066X.55.1.5](https://doi.org/10.1037//0003-066X.55.1.5)
- Seligman, M.E.P., Ernst, R.M., Gillhamc, J., Reivicha, K. et Linkinsd, M. (2009). Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35(3), 293-311. <https://www.jstor.org/stable/pdf/27784563.pdf>
- Seligman, M.E.P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. Free Press.
- Shankland, R. et Rosset, E. (2016). Review of Brief School-Based Positive Psychological Interventions: a Taster for Teachers and Educators. *Education Psychological Review*, 29(2), p. 363-392. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9357-3>
- Sharp, J. E., Niemiec, R. M. et Lawrence, C. (2017). Using Mindfulness-Based Strengths Practices with gifted populations. *Gifted Education International*, 33(2), 131-144. <https://doi.org/10.1177/0261429416641009>
- Stake, R. E. (2006). *Multiple Case Study Analysis*. The Guilford Press.

- Statistique Canada (2021). *Répercussions sur les jeunes*. Gouvernement du Canada. <https://www150.statcan.gc.ca/n1/pub/11-631-x/2020004/s9-fra.htm>
- Sternberg, R. J. et Davidson, J. E. (2005). *Conceptions of giftedness* (2^e éd.). Cambridge University Press.
- Stewart-Brown, S. et Janmohamed, K. (2008). *Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS) User Guide Version 1*. <http://www.mentalhealthpromotion.net/resources/user-guide.pdf>
- Tennant, R., Hiller, L., Fishwick, R., Platt, S., Joseph, S., Weich S, ... Stewart-Brown, S. (2007). The Warwick-Edinburgh Mental Well-being Scale (WEMWBS): development and UK validation. *Health and Quality of Life Outcomes*, 5(63).
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research. Analysis types & software tools*. Falmer.
- Thai, T.T., Nguyen, T. P. V. et Pham, P. T. T. (2021). Perceived stress and coping strategies in high school gifted students in Ho Chi Minh City, Vietnam. *International Journal of Mental Health*, 50(2), 98-112. <https://doi.org/10.1080/00207411.2020.1830610>
- Theurel, A., Gimbert, F. et Gentaz, É. (2018). Quels sont les bénéfices académiques, cognitifs, socio-émotionnels et psychologiques des interventions basées sur la pleine conscience en milieu scolaire ? Une synthèse des 39 études quantitatives publiées entre 2005 et 2017. *A.N.A.E.*, (154), 1-16.
- Thornton, V., Williamson, R. et Cooke, B. (2017). A mindfulness-based group for young people with learning disabilities: A pilot study. *British Journal of Learning Disabilities*, 45(4), 259-265. <https://doi.org/10.1111/bld.12203>
- Tolan, S. (2018). The value and importance of mindfulness for the highly to profoundly gifted child. *Gifted Education International*, 34(2), 193–202. [doi: 10.1177/0261429417716348](https://doi.org/10.1177/0261429417716348)
- Turanzas, J. A., Cordon, J. R., Choca, J. P. et Mestre, J. M. (2018). Evaluating the APAC (Mindfulness for Giftedness) Program in a Spanish Sample of Gifted Children: a Pilot Study. *Mindfulness*, 11(1), 86-98. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0985-1>
- Van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement* (2^e éd.). De Boeck Université.
- Van der Maren, J.-M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels. Éducation,(para)médical, travail social*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.

- Volanen, S. M., Lassander, M., Hankonen, N., Santalahti, P., Hintsanen, M., Simonsen, N., Raevuori, A., Mulloola, S., Vahlberg, T., But, A. et Suominen, S. (2020). Healthy learning mind - Effectiveness of a mindfulness program on mental health compared to a relaxation program and teaching as usual in schools: A cluster-randomised controlled trial. *Journal of Affective Disorders*, 260, 660-669. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.08.087>
- Wisner, B. L. et Starzec, J. J. (2016). The Process of Personal Transformation for Adolescents Practicing Mindfulness Skills in an Alternative School Setting. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(3), 245-257. <https://doi.org/10.1007/s10560-015-0418-0>
- Warwick Medical School (2019). *About WEMWBS*. <https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/about/>
- Zeidner, M. et Shani-Zinovich, I. (2011). Do academically gifted and nongifted students differ on the Big-Five and adaptive status? Some recent data and conclusions. *Personality and Individual Differences*, 51(5), 566-570. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.05.007>
- Zeidner, M. (2020). “Don’t worry—be happy”: The sad state of happiness research in gifted students. *High Ability Studies*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/13598139.2020.1733392>
- Zelazo, P. D., Forston, J. L., Masten, A. S. et Carlson, S. M. (2018). Mindfulness Plus Reflection Training: Effects on Executive Function in Early Childhood. *Frontiers in Psychology*, 9, 208. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00208>