



HAL
open science

Les pratiques corporelles de bien-être et l'empathie au service d'un climat de classe serein

Coraline Borde, Pauline Cassin, Coralie Subileau

► To cite this version:

Coraline Borde, Pauline Cassin, Coralie Subileau. Les pratiques corporelles de bien-être et l'empathie au service d'un climat de classe serein. Education. 2019. dumas-02163724

HAL Id: dumas-02163724

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02163724>

Submitted on 14 Oct 2019

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

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



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Nantes



UNIVERSITÉ DE NANTES



Master 2 MEEF

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

Mention premier degré

Master 2 MEEF

**Les pratiques corporelles de bien-être et l'empathie au
service d'un climat de classe serein**

par

Coraline Borde, Pauline Cassin et Coralie Subileau

Le 29 avril 2019

Directrice de mémoire : Gaudonville Tiphaine, ATER en Psychologie à l'ESPE d'Angers

Remerciements :

Nous aimerions sincèrement remercier notre directrice de mémoire, Mme Tiphaine Gaudonville pour son suivi et ses conseils tout au long de la rédaction de cette recherche.

Nous souhaitons également remercier l'école Roger Mercier (Mauges sur Loire, 49) et particulièrement la directrice de l'établissement, de nous avoir permis de mener nos différentes expérimentations. Un merci tout particulier aux élèves de GS qui se sont prêtés au jeu avec plaisir.

Enfin, nous tenions à remercier chaleureusement les enseignants qui ont accepté de répondre à nos questions concernant les pratiques corporelles de bien-être.

Sommaire du mémoire

| | |
|---|----|
| I. Introduction | 6 |
| II. Cadre théorique | 7 |
| 2.1. <i>Une définition controversée du bien-être</i> | 7 |
| 2.2. <i>Le climat scolaire : une priorité de l'éducation</i> | 8 |
| 2.3. <i>Agir sur le climat scolaire</i> | 10 |
| 2.3.1. <u>Les pratiques corporelles de bien-être : une première solution pour favoriser le bien-être des élèves</u> | 12 |
| 2.3.2. <u>L'empathie : une seconde méthode pour favoriser le bien-être</u> | 14 |
| 2.4. <i>Problématique et hypothèses</i> | 16 |
| III- Cadre méthodologique | 19 |
| 3.1 <i>Expérimentation dans une classe</i> | 19 |
| 3.1.1. <u>La classe</u> | 19 |
| 3.1.2. <u>Les élèves</u> | 19 |
| 3.1.3. <u>La séquence</u> | 21 |
| 3.2. <i>L'observation de la classe et des élèves</i> | 26 |
| 3.3. <i>Questionnaire pour les enseignants</i> | 27 |
| IV- Analyse | 29 |
| 4.1. <i>Première hypothèse : le climat de classe</i> | 29 |
| 4.2. <i>Deuxième hypothèse : l'empathie</i> | 32 |
| 4.3. <i>Troisième hypothèse : le bien-être des élèves</i> | 34 |
| 4.4. <i>Quatrième hypothèse : le travail des élèves</i> | 34 |
| 4.5. <i>Cinquième hypothèse : le bien-être des enseignants</i> | 38 |
| V. Résultats | 41 |
| VI. Discussion | 43 |
| VII. Conclusion | 45 |
| VIII. Bibliographie : | 46 |
| IX. Annexes | 48 |
| X. 4^{ème} de couverture | 65 |

I. Introduction

Un élève sur dix est victime de harcèlement à l'école et 28% des enfants sont concernés par le refus scolaire selon l'association de la phobie scolaire. Dans son ouvrage, Le Masson (2014) publie le rapport de la concertation « Refondons l'école de la République » dans lequel, il affirme que : « seuls 45% des élèves français se déclarent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation : l'école est un lieu où je me sens bien, contre 85% en moyenne dans les pays de l'OCDE » (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) (Le Masson, 2014, p.51). L'Éducation nationale fait aujourd'hui du climat scolaire une de ses priorités. En effet, permettre à chaque élève de s'épanouir au sein de son établissement et dans son parcours de formation semble être l'une des missions de l'École.

Différents outils peuvent être utilisés par les enseignants au sein des classes pour créer un climat scolaire serein. Les pratiques corporelles de bien-être (Sébire & Pierotti, 2013) et le travail sur l'empathie (Zanna, 2015) peuvent être des leviers permettant de le favoriser. En effet, les pratiques corporelles de bien-être s'appuyant sur différentes techniques telles que le yoga ou encore la sophrologie, aident les élèves à se recentrer sur eux-mêmes. A contrario, le travail sur l'empathie les incite à prendre en compte autrui et vivre avec.

Les différentes recherches ont permis de mettre en tension la définition controversée du « bien-être ». Pour le favoriser au sein des classes, les pratiques corporelles semblent être un outil efficace et approprié. Toutefois, il faut aussi penser au vivre-ensemble en développant l'empathie des élèves. À terme, ces deux projets doivent s'inscrire dans un processus d'amélioration du climat scolaire au sein des établissements.

II. Cadre théorique

2.1. Une définition controversée du bien-être

Selon Gorza et Bolter (2012), définir le terme de bien-être est complexe et difficile. En effet, il renvoie à un ressenti et dépend de chacun. Le bien-être de l'un n'est pas celui de l'autre et inversement. Toutefois, il suppose la satisfaction globale des besoins du corps et de l'esprit.

Ben-Arieh et Frones (cités par Gorza & Bolter, 2012) spécialistes en sociologie et psychologie, définissent en 2007, cette idée. Pour eux, « le bien-être des enfants englobe la qualité de la vie au sens large. Il renvoie à la situation économique de l'enfant, à ses relations avec ses pairs, à des droits politiques et aux possibilités d'épanouissement qui s'offrent à lui. La plupart des études se concentrent sur certains aspects du bien-être des enfants soulignant souvent les variations d'ordre social ou culturel. Par conséquent, si l'on veut saisir le bien-être dans sa globalité, il faut utiliser des indicateurs couvrants divers aspects de celui-ci. » (2007, cités par Gorza & Bolter, 2012, p.27). Selon Gorza et Bolter (2012) les indicateurs peuvent être rangés en deux familles : les indicateurs objectifs et les indicateurs subjectifs.

Les indicateurs objectifs prennent en compte les données économiques et celles relatives au niveau d'éducation. Ces indicateurs sont assez faciles à construire et à comparer. Toutefois, ils laissent de côté le ressenti des enfants, ce qui peut être problématique. Les indicateurs subjectifs ont une interprétation plus fine des paroles des jeunes individus. Ils reconnaissent le rôle central des enfants dans l'expression de leur propre bien-être et de la qualité des relations avec leur famille et leurs pairs. Cependant, ils sont difficiles à construire et à mettre en œuvre avec un jeune public scolarisé en école primaire. Verbaliser ses ressentis et ses émotions peut être difficile pour des élèves de maternelle et d'élémentaire.

Huebner, Ash et Laughlin (cités par Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017), en 2001, semblent s'accorder sur une définition similaire du bien-être et le définissent de deux façons : la première comme « renvoyant à la dimension subjective de la qualité de vie » (Huebner, Ash & Laughlin, en 2001, cités par Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017, p.63) ; et la seconde comme étant « le bien-être subjectif qui correspond à l'évaluation affective et cognitive faite par l'enfant de son niveau de satisfaction dans les différents domaines de sa vie, y compris à l'égard des expériences vécues dans le contexte scolaire » (Huebner, Ash & Laughlin, en 2001, cités par Bacro, Guimard, Florin, Ferrière, & Gaudonville, 2017, p.63).

Le bien-être est une préoccupation de plus en plus importante à l'échelle internationale et européenne. Cela se vérifie par la présence de textes nationaux ou internationaux se rapportant au domaine de l'enfance. Par exemple, dans la Charte des droits fondamentaux de l'Union Européenne (2000), il est précisé que « les enfants ont droit à la protection et aux soins nécessaires à leur bien-être » (Gorza & Bolter, 2012, p.26).

Cette préoccupation se retrouve également au niveau national comme en témoigne le Bulletin Officiel n°46 de décembre 2011, présentant les orientations nationales d'une politique éducative de santé. En effet, selon la circulaire, l'éducation à la santé est importante puisqu'elle « constitue un facteur essentiel pour le bien-être des élèves, de réussite scolaire et d'équité » (MEN, 2011, p.1). Le bulletin officiel met en avant sept objectifs prioritaires qui sont : l'acquisition de bonnes habitudes d'hygiène de vie, la mise en œuvre de l'éducation nutritionnelle et la promotion des activités physiques, la généralisation de l'éducation à la sexualité ainsi que la prévention des conduites addictives et des « jeux dangereux », le renforcement de l'éducation à la responsabilité face aux risques et enfin le repérage des signes d'alerte témoignant du mal-être et organiser, le cas échéant, la prise en charge des élèves repérés. Ce dernier objectif montre bien la volonté de la part de l'Éducation nationale de se préoccuper du bien-être des élèves.

Cependant, certains chercheurs, tels que Laura Reynaud, ancienne enseignante dans le second degré s'intéressant désormais à la psychologie positive, considèrent que le système scolaire français esquive la question du bien-être des élèves et des enseignants. Cette dernière, l'envisage pourtant comme « la voie royale vers un apprentissage heureux, porteur de sens et de valeurs, qui dépasse la maîtrise des compétences académiques » (Reynaud, 2017, p.51). Elle est persuadée que la vraie priorité à laquelle tout enseignant devrait s'intéresser est « l'être-humain ».

Les chercheurs ne se sont pas accordés sur une seule définition du bien-être. Pourtant, ce dernier ne peut être dissocié du climat scolaire. Aujourd'hui, il semble nécessaire de donner une place prépondérante au bien-être au sein des classes.

2.2. Le climat scolaire : une priorité de l'éducation

Améliorer le climat scolaire est devenu une priorité internationale et nationale, notamment grâce à l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) qui a publié un rapport complet sur l'éducation en 2009 (OCDE, 2009). La loi du 8 juillet 2013 sur l'orientation et la programmation pour la refondation de l'École de la République contient un rapport annexé sur ce thème où il est mentionné qu'il faut « améliorer le climat scolaire pour refonder une école sereine et citoyenne en redynamisant la vie scolaire et en prévenant et en traitant les problèmes de violence et

d'insécurité » (MEN, 2013, p.2). Cette notion est désormais une priorité dans les établissements scolaires.

Depuis les années 1990, le climat scolaire est un concept qui intéresse les chercheurs français. Toutefois, le caractériser est difficile puisque la définition ne fait pas consensus auprès des différents professionnels. Le climat scolaire prend en compte la qualité et le style de vie scolaire mais également l'engagement, la motivation et le plaisir (Debarbieux & al., 2012).

Toutefois, une définition a été adoptée par l'ensemble des chercheurs et publiée par le National School Climate Center : « Le climat scolaire se réfère à la qualité et au caractère de la vie scolaire. [...] Le climat scolaire reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école. Cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école » (Debarbieux, 2015, p.12).

Le climat scolaire concerne toute la communauté éducative, c'est-à-dire les élèves, les enseignants, les parents, les personnels de santé ou de service, la mairie, le directeur de l'école, les représentants du conseil départemental, les conseillers d'éducation, les associations, etc. Caron (2012) souligne l'importance du rôle du professeur des écoles concernant le climat scolaire. En effet, le climat de classe dépend dans un premier temps de l'attitude personnelle de l'enseignant. Il s'agit, bien évidemment, comme le rappelle Caron (2012), d'attitudes habituelles et non d'attitudes passagères que les élèves savent alors très bien reconnaître. La confiance en soi, le sens de l'humour, de bonnes relations avec les autres, le sens des responsabilités, la capacité de s'affirmer, l'empathie et la tolérance sont à privilégier. Le climat de classe dépend également des relations qu'a l'enseignant avec les élèves et les parents. Il doit connaître l'identité, le milieu social et la situation familiale des élèves ainsi que leurs personnalités, leurs forces, leurs lacunes, leurs intérêts. De plus, avoir de bonnes relations avec les parents permet d'entretenir le lien entre l'élève et le professeur et renforcer la co-éducation. Enfin, son rôle est primordial pour favoriser la motivation, instaurer une discipline juste et gérer les conflits. Ces éléments augmentent les bienfaits d'un climat de classe serein.

Le climat scolaire est l'une des composantes les plus importantes à gérer, car, comme ajoute Caron (2012), de lui dépend l'apprentissage. D'autres recherches scientifiques, notamment celles de Debarbieux (2012) ont montré que la relation entre le climat scolaire et les apprentissages est à double sens. Si un bon climat scolaire est une condition des apprentissages, ces derniers participent également à la qualité de ce climat. Un climat scolaire positif entraînerait donc une motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion du groupe, le respect et la confiance

mutuelle. Il engendrerait de la réussite scolaire, la baisse du décrochage et la diminution des violences dans l'école ; qui pour rappel concernent plus d'un élève sur dix.

Les enseignants peuvent s'appuyer sur l'observation, sur les expressions écrites ou orales des élèves ainsi que sur de nombreux questionnaires d'auto-évaluation de la qualité de vie, du climat scolaire et du bien-être des élèves à l'école. Ces nombreux outils sont mis à disposition des enseignants et s'appuient sur les aspects sociaux, émotionnels et civiques ainsi que sur les aspects intellectuels de l'apprentissage. Ils prennent en compte les élèves et toute la communauté éducative pour ne pas se fixer sur un seul point de vue.

Depuis quelques années, le climat scolaire est au cœur des préoccupations de l'Education nationale. Aujourd'hui, il est nécessaire d'agir sur celui-ci afin de l'améliorer.

2.3. Agir sur le climat scolaire

Le ministère de l'Éducation nationale identifie sept facteurs principaux pour améliorer le climat scolaire (MEN, 2013). Premièrement, les stratégies d'équipe visent à entretenir la cohérence et la cohésion au sein de la communauté éducative. Le fait d'avoir une même équipe sur le long terme favorise un sentiment de sécurité chez les élèves. Elles permettent également d'avoir des procédures de régulation des conflits communes à toute l'équipe. A l'inverse, une instabilité de l'équipe éducative, une direction défaillante, une absence de communication d'informations ou bien une mauvaise ambiance entre les adultes ne seraient pas propice à un bon climat scolaire. La justice scolaire, quant à elle, a pour but d'instaurer des règles communes dans toute l'école et développer la citoyenneté. Par exemple, faire participer les élèves à la production du règlement intérieur et appliquer les règles de manière équitable sont les garants d'un bon climat scolaire. En revanche, s'il n'y a pas de règles définies, s'il y a un laxisme ou bien si les sanctions sont appliquées de manière arbitraire, cela se ressentira sur le climat scolaire de l'établissement. La pédagogie de coopération entre élèves, mise en place par l'enseignant, est un troisième facteur. Elle prône l'engagement des élèves et les échanges entre eux. En effet, la coopération nécessite l'instauration de règles strictes de la part de l'enseignant ainsi que de la motivation et de l'investissement de la part des élèves. Le quatrième facteur est la prévention des violences. Son objectif est de mettre en garde contre le harcèlement, la violence et les discriminations au sein des écoles. Pour éviter ces déviances, il faut mesurer les phénomènes de violences, mettre en place des plans de prévention et appréhender les sentiments des élèves avant, pendant et après le passage à l'acte. Une non prise en compte des émotions dans les situations de crise accentue le mal-être des élèves à l'école. Le cinquième facteur est la coéducation. Elle permet de développer le sentiment de confiance en soi chez l'enfant grâce à sa confiance envers l'adulte référent. Les familles sont, de fait, considérées comme coéducatrices. Un lien école-famille

est établi à travers différents dispositifs pour mieux les accueillir. Toutefois, un discours négatif et stigmatisant à l'encontre des parents sur l'éducation qu'ils donnent à leurs enfants nuit à la coéducation. La qualité de vie à l'école, quant à elle, cible les aménagements et les infrastructures propices au bien-être de chacun. Pour favoriser un bon climat scolaire, il faut, par exemple, que les emplois du temps soient pensés en fonction du rythme des élèves, que les locaux soient de qualité et propres, qu'il y ait un respect et une sécurité des affaires personnelles des élèves et des enseignants. A l'inverse, des locaux bruyants, inconfortables, sales et dégradés, un non-respect de l'intimité des élèves ou une mauvaise organisation du temps auraient un impact négatif sur le climat scolaire. Enfin, les pratiques partenariales agissent sur le climat en favorisant les échanges et en créant des projets avec l'ensemble de la communauté éducative. Pour cela, il faut impliquer les parents et les associations à l'élaboration de projets éducatifs. Une mauvaise entente entre les adultes et une instabilité de l'équipe ne contribuent pas à favoriser le climat scolaire d'un établissement.

Certains de ces facteurs sont confirmés par les travaux de l'Organisation de Coopération et de Développement Economiques (OCDE, 2009) et par Cohen et al. (2012, cités par Debarbieux en 2012). Cependant, ils ajoutent chacun leurs propres critères. L'OCDE insiste, notamment, sur le moral et l'engagement des enseignants. En effet, des professeurs lassés par leur travail et dont l'intérêt pour leurs élèves est restreint ne peuvent qu'avoir un impact négatif sur le climat scolaire. Cohen et al. (2012, cités par Debarbieux en 2012) s'appuient sur l'enseignement et l'apprentissage. Ce lien comprend la qualité de l'instruction, des outils de mesure pour encourager l'apprentissage, des aides apportées ainsi qu'un apprentissage social, émotionnel et éthique. Son deuxième facteur est le sentiment d'appartenance, c'est-à-dire le sentiment d'être lié à une communauté scolaire.

Il est également possible d'agir sur le climat scolaire grâce aux pratiques corporelles de bien-être comme le précise Sébire et Pierotti (2016). Par ailleurs, ces deux chercheuses ont lancé une enquête à Paris en 2014 auprès d'enseignants (25% d'entre eux ont répondu). La grande majorité des interrogés affirme exercer les pratiques corporelles de bien-être au moins une fois par semaine. Les premiers résultats sont plutôt satisfaisants, puisque 90% répondent que leurs élèves sont plus disponibles à entrer dans une activité, plus autonomes et confiants. Ils considèrent également que la gestion du groupe classe s'améliore, constatent un climat de classe apaisé et détendu avec moins d'agitation et de bruits parasites, plus de respect, d'écoute, de solidarité. Les enseignants interrogés observent aussi une meilleure cohésion de groupe et une meilleure intégration de tous. Les pratiques corporelles agissent sur les élèves, sur le climat de classe mais également sur les enseignants. Une grande majorité d'entre eux se trouvent moins fatigués, maîtrisent mieux leurs émotions et transmettent des savoirs plus aisément. Tous ces éléments facilitent les apprentissages.

Pour évaluer les bienfaits de ces pratiques corporelles de bien-être, Sébire et Pierotti (2016) ont mis en place des grilles d'analyse pour les enseignants et pour les élèves. La grille destinée aux élèves s'appelle « 10 secrets de bien-être » dans laquelle sont inscrits les critères suivants : « je sais faire le silence », « je sais écouter l'autre », « je sais respirer profondément », « je sais mémoriser », « je sais écouter mon corps », etc. Grâce à cette grille d'analyse, les élèves peuvent s'auto-évaluer sur leurs pratiques corporelles de bien-être et les conséquences de celles-ci sur leur propre ressenti.

Pour réguler le climat de classe, Reynaud (2017) met en place le programme *Well-Being* en France. Toujours dans l'objectif d'instaurer un climat de classe positif, le programme doit permettre aux élèves d'avoir confiance en eux, de s'autonomiser et de se construire en tant qu'être humain. Elle expérimente dans des classes de CM1-CM2 et de sixième ce programme. Il nécessite de mettre en place une séance tous les quinze jours de compétences psychosociales comme apprendre la confiance, pratiquer l'attention consciente, l'empathie et réguler les émotions négatives. En 2015, le programme *Well-Being* connaît un franc succès. Elle expérimente ce programme, intitulé « le programme de bien-être et climat scolaire » dans des classes du premier degré et au collège.

Différents facteurs agissent sur le climat scolaire ce qui engendre un meilleur apprentissage chez les élèves. Pour Sébire et Pierotti (2013), les pratiques corporelles de bien être peuvent contribuer à favoriser le bien-être individuel des élèves et de ce fait contribuer à un meilleur climat scolaire.

2.3.1. Les pratiques corporelles de bien-être : une première solution pour favoriser le bien-être des élèves

Ce sont des exercices corporels empruntés à la gymnastique douce, à la gymnastique d'entretien, au yoga, à la sophrologie et au stretching. Selon de récentes recherches (Sébire & Pierotti, 2013), il existe sept familles d'exercices. La première famille concerne la concentration, elle permet de se focaliser sur une tâche et de développer l'écoute. La seconde comprend les exercices de relaxation. Ils permettent de procurer détente et décontraction. Une autre famille concerne la respiration, elle permet une meilleure oxygénation du cerveau et une meilleure concentration. Ensuite, la gymnastique lente comporte des exercices de postures maintenues, d'étirements et de tonification afin de favoriser le relâchement musculaire mais également de corriger les mauvaises postures. La gymnastique non volontaire est la cinquième famille. Elle laisse agir la pesanteur afin de provoquer un relâchement du corps. Le massage, quant à lui, comporte différents exercices de manipulation qui facilitent la détente, la communication et l'éveil psychocorporel. Enfin, la dernière famille est composée d'exercices de visualisation. Ils ont pour but de développer la concentration, la créativité et la mémorisation. Les situations qui découlent de ces familles peuvent être réalisées debout, allongé,

assis, en déplacement ou encore seul ou à plusieurs. Ces pratiques corporelles ont pour avantage d'être appliquées n'importe où et à tout moment.

S'intéressant davantage à la relaxation, Boski (1990) et Alix (2015) ajoutent tout deux qu'il est nécessaire d'expliquer aux élèves les finalités de la relaxation. De plus, ils précisent que ces séances demandent, en amont, de la part de l'enseignant, une bonne préparation, au même titre que les autres disciplines. Le professeur des écoles doit s'appropriier le dispositif et doit être convaincu de son bien-fondé. Il ne doit pas être dans une posture d'imitation. Il est essentiel qu'il teste ces différentes pratiques sur lui-même avant de les proposer à ses élèves et qu'il participe aux séances avec eux. Selon Boski (1990), ce travail poursuit un double objectif : connaître la maîtrise technique des exercices puisque les élèves agissent beaucoup par imitation des gestes et également en ressentir les effets. L'enseignant doit toujours adapter ses séances, notamment, en ce qui concerne le vocabulaire qu'il va employer. Ce dernier ne doit pas être un obstacle pour la compréhension de l'exercice à effectuer. Cette adaptation réalisée par le professeur se retrouve dans sa préparation qui est fondamentale. Il doit prendre en compte l'âge des élèves pour adapter la durée et l'aspect ludique des séances. Il régule également le ton et le rythme de sa voix en fonction de l'exercice envisagé (dynamique ou nécessitant de la concentration). Selon Boski (1990), l'enseignant doit bien choisir le moment où il met en place la séance. En effet, elle doit consister en une prévention à l'agitation des élèves pour instaurer un climat plus calme. De plus, il ne faut pas effectuer une telle séance dans la précipitation, mais plutôt privilégier la qualité à la quantité.

Réserver un moment dédié aux pratiques corporelles de bien-être dans l'emploi du temps peut être complexe pour l'enseignant. C'est pourquoi, des auteurs proposent différentes possibilités pour intégrer celles-ci dans les enseignements. Reynaud (2017) conseille de favoriser l'interdisciplinarité et de travailler ces compétences psychosociales de façon transversale avec les autres disciplines. D'autres auteurs proposent, au contraire, d'étudier les pratiques corporelles comme une discipline à part entière. Boski (1990) et Alix (2015) préconisent d'en faire un enseignement régulier, à l'instar de l'Enseignement Physique et Sportif (EPS). Alix (2015) précise, tout comme le font Sébire et Pierotti (2013), que les pratiques corporelles peuvent être utilisées ponctuellement, lorsque les élèves ne semblent pas être corporellement disponibles pour apprendre (attention décroissante, fatigue, état de nervosité). En effet, les élèves envoient des messages corporels que l'enseignant doit relever. Ces signes peuvent être des gesticulations, une inattention, des positions de crispations ou d'hypotonie ou encore des positions inspiratoires de blocage. En outre, elles peuvent faire l'objet de rituels.

Boski (1990) insiste sur la fréquence des séances utilisant les pratiques corporelles puisqu'il s'agit, pour les élèves, de prendre des habitudes de détente physique ce qui influe sur leur état

psychique. Il préconise de mettre en place une séance par jour, de préférence en matinée. Cependant, pour que ces pratiques aient un effet, il faut qu'elles soient inscrites dans la durée.

Boski (1990) considère que les pratiques corporelles permettent de remplir un triple objectif. Il s'agit d'une aide pour l'enseignant, sur le plan personnel comme professionnel, d'une aide pour les élèves, qui se connaissent mieux, et pour le groupe classe où les relations seront plus positives.

Boski (1990), Alix (2015), Sébire et Pierotti (2013) et Reynaud (2017) identifient différentes conséquences des pratiques corporelles. Ces dernières facilitent les apprentissages, la concentration, la mémorisation, l'écoute, l'attention, la disponibilité et l'efficacité, l'équilibre, les étirements, la tonification, la coordination, les massages, la visualisation, la respiration et la relaxation. Elles permettent également de lutter contre la nervosité, de favoriser l'aisance, la confiance en soi et sa vie relationnelle. Les pratiques corporelles de bien-être accentuent également les automatismes habituels (bâillements, soupirs, étirements) qui sont essentiels à notre bien-être.

Les pratiques corporelles s'axent essentiellement sur les corps. Elles ne sont pas clairement identifiées dans les programmes. Toutefois, elles permettent à l'élève de prendre conscience de son corps et de celui des autres. Il apprend la maîtrise, l'adaptation de ses mouvements et la régulation de ses réactions, ce qui lui permet de s'affirmer en tant qu'individu tout en respectant ses pairs.

Pour que les pratiques corporelles aient un impact sur le climat de classe, il est important de travailler la relation avec autrui. Afin de favoriser ce lien, il est nécessaire de développer l'empathie chez les élèves.

2.3.2. L'empathie : une seconde méthode pour favoriser le bien-être

Les auteurs ne s'accordent pas sur une seule définition de l'empathie. Tisseron, en 2017, identifie cinq types d'empathie. Premièrement l'empathie émotionnelle, appelée aussi empathie affective, qui se développe à partir d'un an. Il s'agit de la capacité à percevoir les émotions d'autrui sans les ressentir. À partir de trois ans, se forme l'empathie cognitive qu'il qualifie comme étant « la capacité de comprendre que l'autre a une vie mentale différente de la sienne » (Tisseron, 2017, p. 8). L'empathie mature, quant à elle, apparaît vers 8 ans et se développe tout au long de la vie. Elle combine les deux empathies précédentes, il s'agit donc de la capacité de se mettre émotionnellement à la place d'autrui.

Ces trois types d'empathie sont également développés par Zanna (2015) mais Tisseron (2017) va plus loin en ajoutant l'empathie réciproque et l'empathie pour soi. L'empathie réciproque ajoute à l'empathie mature la notion de réciprocité. En effet, selon Tisseron (2017), elle « permet de

comprendre que notre positionnement mobilise chez l'autre des émotions semblables aux nôtres, positives ou négatives » (Tisseron, 2017, p.9). Il la qualifie comme l'empathie nécessaire au vivre-ensemble. Enfin, l'empathie pour soi est personnelle, c'est la capacité d'identifier et de comprendre ses propres émotions.

L'empathie est fondamentale au sein de la société et en particulier à l'école. C'est d'ailleurs l'une des compétences inscrites dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (Bulletin Officiel n°17 du 23 avril 2015). Dans le troisième domaine intitulé « la formation de la personne et du citoyen », on retrouve cette compétence : « il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance ». De plus, le programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC) y inscrit la capacité d'écoute et d'empathie comme un objectif de formation. L'empathie peut être associée à la capacité d'écoute. Pour pouvoir être à l'écoute, il faut remplir plusieurs conditions. Tout d'abord, être disponible matériellement et intérieurement. L'écouter doit avoir choisi d'écouter et l'écouté doit avoir envie d'être écouté. Enfin, l'écouté doit être perçu par l'écouter comme celui pouvant résoudre ses problèmes (Rogers, 1961, cité par Favre, 2007, p.228).

Cependant, aujourd'hui, très peu de moyens sont mis en œuvre pour l'apprentissage social et affectif bien que ce soit une des missions de l'école. L'empathie est considérée comme un sixième sens, mais l'école se limite très souvent aux deux sens que sont l'ouïe et la vue (Zanna, 2015, p.15). En effet, l'empathie semble nécessaire pour pouvoir vivre en société et comprendre que l'autre est différent de soi et peut avoir des ressentis distincts. Zanna, en 2015, déplore pourtant un sous-investissement de la place de l'empathie, du corps et des émotions à l'école. Il considère que « l'école fait l'impasse sur l'alphabétisation émotionnelle puisqu'elle met l'accent exclusivement sur les connaissances disciplinaires » (Zanna, 2015, p.154). De plus, les enseignants ne sont pas forcément formés à travailler l'empathie avec les élèves.

Zanna, en 2015, précise les modalités pour une éducation à l'empathie effective en classe. Selon lui, pour qu'une situation développe les dispositions à l'empathie, elle doit s'appuyer sur quatre principes : pratiquer ensemble, observer autrui, inverser les rôles et parler des ressentis. Il considère la mise en mouvement des corps des élèves comme un levier pour favoriser l'empathie. C'est pourquoi, il propose des mises en situation ludiques qui permettent de favoriser la sociabilité des élèves et le climat scolaire au travers de la résolution de conflit. Il commence par « des jeux de distance pour prendre la mesure d'autrui », puis « des jeux de rôles pour prendre la place d'autrui » (Zanna, 2015). Par la mise en mouvement des corps, les élèves s'identifient à leurs camarades, ce qui peut développer leur empathie, et établir alors une relation de confiance. Toutefois, Zanna (2015) précise que la mise en mouvement des corps ne permettrait pas de développer l'empathie sans la

verbalisation qui est nécessaire à la fin de chaque séance. Il est important que les élèves s'expriment sur ce qu'ils viennent de vivre afin qu'ils comprennent que le travail sur l'empathie ne se cantonne pas seulement aux séances prévues à cet effet.

Cependant, selon Tisseron (2017), il faut être attentif avec cette notion d'empathie qui peut être capable du meilleur comme du pire. En effet, l'empathie cognitive peut entraîner un très fort pouvoir de manipulation sur autrui. Il faut éduquer les élèves à l'empathie tout en conservant la part d'intimité et de vie personnelle de chacun. Il faut éviter l'écueil d'être trop empathique.

L'empathie serait donc un facteur favorable à l'amélioration du bien-être et du climat scolaire. Selon Gueguen (2017), faire preuve d'empathie ou recevoir de l'empathie engendrerait chez les hommes la sécrétion de la molécule d'ocytocine qui permettrait d'améliorer le sentiment de bien-être et la sociabilité. L'empathie peut donc être utilisée comme un moyen pour renforcer la cohésion d'un groupe classe et de fait favoriser la mise en place d'un climat de classe propice aux apprentissages.

2.4. Problématique et hypothèses

De nombreux chercheurs se sont intéressés à la question du bien-être. Néanmoins, une définition unanime de ce terme n'est pas d'actualité. En effet, d'après Ben-Arieh et Frones (cités par Gorza & Bolter, 2012), le bien-être est un concept qu'il faut prendre dans sa globalité. D'après l'OCDE, il peut être défini selon deux indicateurs (objectif et subjectif). Enfin, le groupe de chercheurs Huebner, Ash et Laughlin (cités par Bacro, Guimard, Florin, Ferrière & Gaudonville, 2017) le définit de deux manières : selon la qualité de vie et selon l'évaluation affective et cognitive du niveau de satisfaction. Toutefois, selon Reynaud (2017), le système scolaire ne s'occupe pas suffisamment du bien-être qui devrait pourtant être une priorité. En revanche, le bien-être commence à être une préoccupation de l'Education nationale qui l'affiche dans une circulaire concernant l'éducation à la santé (MEN, 2011).

Selon le référentiel de compétences du professeur des écoles (MEN, 2013, p.3) et plus particulièrement la compétence six, l'enseignant doit « agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ». Il doit « contribuer à assurer le bien-être, la sécurité et la sûreté des élèves, à prévenir et à gérer les violences scolaires, à identifier toute forme d'exclusion ou de discrimination, ainsi que tout signe pouvant traduire des situations de grandes difficultés sociales ou de maltraitance » (MEN, 2013, p.3). Afin de contribuer au bien-être des élèves, il est du rôle de l'enseignant de mettre en place toutes les dispositions nécessaires le favorisant.

Pour définir le climat scolaire, Debarbieux (2015) reprend la définition publiée par le National School Climate Center, « cette notion de « climat » repose sur une expérience subjective de la vie scolaire qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large et les différents groupes sociaux au sein de l'école » (Debarbieux, 2015, p.12). Le climat scolaire est aujourd'hui une priorité de l'Ecole. La loi du 8 juillet 2013 en fait un levier « pour refonder une école sereine et citoyenne » (MEN, 2013). Debarbieux (2012) a d'ailleurs démontré que climat scolaire et apprentissage sont liés et agissent réciproquement l'un sur l'autre. De plus, le climat scolaire concerne toute la communauté éducative et plus particulièrement le professeur des écoles qui en est, avant tout, le garant dans sa classe. Son rôle est donc primordial. Mettre en place des pratiques corporelles de bien-être et travailler l'empathie peuvent être des moyens pour répondre à cet enjeu. La problématique du climat scolaire découle du bien-être.

Les pratiques corporelles de bien-être agissent sur le professeur des écoles, les élèves et le climat de classe (Boski, 1990). Ces exercices corporels empruntés à la gymnastique douce, à la gymnastique d'entretien, au yoga et au stretching, s'axent essentiellement d'un point de vue individuel. En effet, selon Alix (2015), Boski (1990), Reynaud (2017) et Sebire et Pierotti (2013), ils permettent de développer l'élève sur le plan personnel (sa personnalité, sa mise au travail, son efficacité, sa capacité physique, etc.).

Toutefois, certains exercices se concentrent sur le développement de l'empathie, autrement dit, sur la compréhension qu'autrui est différent de soi et peut avoir des ressentis autres. Le travail sur l'empathie est une seconde méthode pour favoriser le bien-être des élèves. Zanna (2015) en identifie trois types : émotionnelle, cognitive et mature. Tisseron (2017) ajoute l'empathie réciproque et pour soi. L'empathie est aussi une compétence développée dans le troisième domaine du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle est également mentionnée dans le programme d'Enseignement Moral et Civique (EMC). Cependant, aujourd'hui, très peu de moyens sont mis en œuvre pour l'apprentissage affectif et les enseignants ne sont pas formés à travailler l'empathie avec les élèves. Selon Zanna (2015), le corps des élèves est un levier pour favoriser l'empathie mais il est important qu'ils s'expriment sur ce qu'ils viennent de vivre.

Il est donc possible d'agir de deux manières sur le climat scolaire afin de le rendre serein et propice aux apprentissages. D'une part, du point de vue individuel, en favorisant les pratiques corporelles de bien-être et d'autre part, du point de vue collectif, en développant l'empathie des élèves. La problématique de ce mémoire amène donc à s'interroger **sur la façon dont les pratiques corporelles favorisent le bien-être et l'empathie et contribuent à créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages.**

Cette problématique peut se décliner en plusieurs hypothèses. Les travaux de Sebire et Pierrotti (2016) constatent que les élèves sont plus disponibles à la suite de pratiques corporelles de bien-être. De ce fait, la première hypothèse postule que la mise en place de ces pratiques permet un climat de classe plus serein, des bruits parasites limités, un volume sonore moindre et des élèves moins agités.

Selon Zanna (2015), le travail sur l'empathie permet aux élèves de se mettre à la place de leurs pairs et ainsi de comprendre leurs émotions. A partir de ces conclusions, la seconde hypothèse suggère que pratiquer des exercices corporels de bien-être favorise l'empathie et de ce fait limite les conflits entre élèves.

Sebire et Pierrotti (2013) ont proposé une grille intitulée « 10 secrets du bien-être » qui apprécie le bien-être personnel des élèves. Cette échelle d'évaluation estime le ressenti propre de chaque élève au sein du groupe classe. Le bien-être individuel de l'élève est donc amélioré grâce aux pratiques corporelles de bien-être.

Selon Reynaud (2017), les pratiques corporelles de bien-être ont un impact positif sur les apprentissages car elles développent des dispositions propices au travail scolaire. Ainsi, à la suite d'une séance de pratiques corporelles de bien-être les travaux des élèves sont de meilleures qualités que s'ils n'ont pas effectué de telles séances au préalable.

Sebire et Pierrotti (2016) ont constaté que grâce aux pratiques corporelles de bien-être, les enseignants se sentent moins fatigués, maîtrisent mieux leurs émotions et il leur est plus facile d'enseigner. Ces exercices leur permettraient d'améliorer leur bien-être professionnel. Un enseignant pratiquant des séances corporelles de bien-être, est plus disponible, moins fatigué et plus détendu grâce à un climat de classe serein.

III- Cadre méthodologique

3.1 Expérimentation dans une classe

3.1.1. La classe

Afin de valider nos hypothèses concernant l'amélioration du climat de classe ainsi que l'impact que peuvent avoir les pratiques corporelles sur les élèves et leur bien-être, une expérimentation a été menée dans une classe de grande section.

L'école où se déroule l'observation est un établissement rural composé de sept classes : PS-MS, MS-GS, GS-CP, CP-CE1, CE1-CE2, CE2-CM1 et CM2. L'école compte onze enseignants, trois ATSEM et une personne en service civique. 184 élèves y sont inscrits. L'école suit la semaine des quatre jours avec les horaires suivants : 8h45-11h45 et 13h30-16h30. Les élèves sont issus de tous les milieux sociaux. La classe choisie pour l'observation est composée de 26 élèves, dont 17 élèves de grande section et 9 élèves de moyenne section. De 13h30 à 15h, temps de l'expérimentation, les moyenne section sont à la sieste. Il reste seulement 17 élèves de grande section auxquels s'ajoutent 4 autres élèves de même niveau d'une autre classe. Cette classe est hétérogène, six élèves ont de grandes facilités et quatre autres sont en difficultés. Les élèves sont dynamiques, intéressés par les apprentissages et curieux. Toutefois, certains ont encore des difficultés à être dans une position d'écoute. Le vendredi après-midi, les élèves participent tout d'abord à une séance de pratiques corporelles de bien-être d'environ vingt-cinq minutes, puis s'en suit une séance de phonologie de trente minutes et enfin une séance d'écriture de trente minutes.

3.1.2. Les élèves

Afin d'affiner la recherche concernant l'impact des pratiques corporelles sur les élèves, cinq d'entre eux avec des profils différents ont été sélectionnés et observés plus particulièrement, pendant l'expérimentation. Deux filles et trois garçons ont été choisis.

M est un élève de sexe masculin, discret, agréable et poli. Il est très curieux et intéressé par les apprentissages. Il se lance dans chaque activité avec enthousiasme. Il réalise les exercices de façon rapide et efficace et peut rester concentré longtemps sur une activité. Il acquiert avec aisance les compétences de grande section. Il peut parfois se montrer peu mature et a besoin de beaucoup d'affection. Il sait prendre la parole au sein du groupe sans la monopoliser en permanence. Il est bien intégré dans la classe et a des copain(ines) malgré sa discrétion. Il se montre plutôt doux et attentif avec ses camarades.

L est une élève studieuse, polie et agréable. Elle est très scolaire et réalise l'ensemble des activités avec application et soin. Elle valide facilement les acquisitions de grande section. Elle manque parfois de confiance en elle et demande régulièrement la présence de l'adulte pour observer son travail. Elle se dit parfois incapable de réaliser des activités, notamment en motricité, qu'elle effectue pourtant avec facilité sous le regard de l'adulte. L veut faire plaisir à l'enseignant lorsqu'elle réalise un travail même si elle peut être rêveuse et lente à la mise au travail. Elle prend la parole avec parcimonie mais toujours de façon pertinente. L est une élève calme mais pleine de vie. Elle possède un groupe de copines avec lequel elle est très soudée.

S est un élève souriant et agréable, qui a un certain sens de l'humour. Il est intégré dans la classe et a une amitié forte avec un autre élève de grande section. S est généralement intéressé par les apprentissages et il aime écrire. Toutefois, il a parfois des difficultés à se mettre au travail. Il se fatigue très vite et a du mal à rester concentré sur une tâche. Il sait être efficace quand il est épaulé et motivé par l'adulte. Lors des temps de regroupement, S ne participe pas et a tendance à bavarder. Son manque d'attention et son comportement l'empêche parfois de progresser et de valider les compétences de grande section aussi vite qu'il le pourrait.

T est un élève actif qui s'intéresse aux différentes activités proposées. Il est très cultivé et s'exprime à l'oral avec une grande aisance. Il possède des capacités langagières et un vocabulaire très développé pour un élève de grande section. Il sait faire preuve d'une grande concentration et d'une application quand une activité l'intéresse. Toutefois, il a tendance à se décourager et à s'énerver quand l'activité ne lui plait pas. Malgré des efforts, T a de grandes difficultés dans ses relations aux autres. Il est régulièrement impliqué dans des différends avec ses camarades. T a besoin de se faire remarquer et de se mettre en avant. Il participe sans cesse lors des temps de regroupement, quitte à interrompre ses camarades. Il valide progressivement les acquis de grande section.

C est une élève sociable, souriante et curieuse. Elle est très intéressée par toutes les activités proposées. Elle est scolaire et ses travaux sont toujours réalisés avec application et sérieux. Elle est très sociable et aide volontiers ses camarades. Elle peut se montrer bavarde. C a pris confiance en elle et est de plus en plus autonome dans son travail, ce qui lui permet de valider avec aisance les attendus de grande section, même si elle a toujours besoin de l'approbation de l'adulte. Lors des temps de regroupement, C sait prendre la parole et ses interventions sont pertinentes. Elle possède un groupe de copines avec lequel elle est très proche.

3.1.3. La séquence

Pour infirmer ou confirmer ces différentes hypothèses, une séquence sur les pratiques corporelles de bien-être a été mise en place auprès de la classe (cf. annexe 1). Cette séquence a pour objectif principal de créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages grâce aux pratiques corporelles de bien-être. Elle s'inscrit dans le domaine du vivre ensemble et comporte sept séances. Elle répond à trois attendus de fin de cycle 1 : « à travers les situations concrètes de la vie de la classe une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie) se construit », « les élèves sont capables d'identifier, d'exprimer verbalement les émotions et leurs sentiments » et « les élèves développent leur estime de soi, s'entraident et partagent avec les autres » (MEN, 2015). Les séances durent environ vingt-cinq minutes. Les exercices proposés proviennent de différentes sources telles que les sites : dessine-moi une histoire (www.dessinemoiunehistoire.net) et la DSDEN 49 (www.dsden49.ac-nantes.fr) ou encore de l'ouvrage « Pratiques corporelles de bien-être, pour mieux apprendre à l'école, mieux gérer sa classe » de Sébire et Pierotti (2013).

Les séances se déroulent en trois phases comme le préconisent Sébire et Pierotti (2013). La première phase est un temps de concentration et d'attention. Ensuite, les élèves pratiquent des massages. Puis, pour terminer la séance, une activité de visualisation est mise en place (cf. annexe 1).

La première séance de pratiques corporelles de bien-être commence par une phase de concentration et d'attention. Tout d'abord, dans cette activité, les élèves commencent par mobiliser leurs yeux. Pour cela, ils sont assis sur une chaise, le dos bien droit et appuyé contre le dossier, les bras le long du corps et les pieds bien à plat sur le sol. L'enseignant demande aux élèves d'ouvrir et de fermer les yeux rapidement, puis lentement. Il donne ensuite pour consigne d'ouvrir les yeux et de garder leur tête fixe tout en regardant en haut, en bas, à droite, à gauche puis de faire tourner les yeux dans un sens et dans l'autre. Puis, à l'inverse, le professeur demande aux élèves de fixer leur regard sur un point tout en déplaçant leur tête de haut en bas et de droite à gauche. À la suite de cela, il invite les élèves à suivre un objet ou un point imaginaire qui se déplace n'importe où (en zigzag, par exemple). Pour terminer cette activité de mobilisation des yeux, les élèves doivent les fermer en serrant bien fort les paupières. Toujours dans l'activité de concentration et d'attention, le professeur des écoles demande aux élèves d'ouvrir et de fermer leurs doigts, du pouce à l'auriculaire, d'abord les uns après les autres puis simultanément avec les deux mains. Durant ces deux activités, l'enseignant met une musique calme en fond sonore afin d'aider les élèves à se détendre.

Durant la phase de massage, l'enseignant demande tout d'abord aux élèves de faire des massages légers de la main entière ou du bout des doigts, c'est l'effleurement. Ces massages s'apparentent à une caresse que l'enseignant associe à une image de plume pour illustrer la situation.

Ensuite, il demande aux élèves de faire des mouvements plus rapides sur les parties charnues et larges avec le tranchant de la main et le poing, ce qui s'apparente à des percussions. Pour aider les élèves à visualiser, l'enseignant utilise la métaphore de « frapper à la porte ». Enfin, le professeur introduit les vibrations. Pour ce faire, les élèves doivent appuyer légèrement avec la paume ou les extrémités des doigts afin d'obtenir un tremblement sur une zone. Pour que les élèves visualisent correctement le mouvement, l'enseignant utilise l'image de la cymbale.

Enfin, les élèves entrent dans la phase de visualisation. Pour cela, l'enseignant donne pour consignes d'effectuer quelques respirations afin de favoriser le relâchement du corps et la concentration. À la suite de cet exercice, les élèves ferment les yeux et se concentrent sur des images apaisantes faisant appel à des ressentis (chaleur, poids, odeur, couleur, etc.) en fonction de ce que leur dit le professeur. L'enseignant peut notamment les guider en utilisant les phrases suivantes : « imaginez l'odeur du chocolat tout chaud » ou bien « imaginez le chant d'un oiseau qui gazouille ». Durant cette activité, il faut que le professeur veille à dire aux élèves d'expirer afin de favoriser la détente. Il doit également inviter chacun à identifier les sensations qui lui procurent le plus de bien-être. Cette phase fait appel au monde imaginaire des élèves.

La deuxième séance se compose de la même manière que la première. Il y a tout d'abord une phase de concentration et de visualisation, durant laquelle les élèves refont les mêmes activités sur la mobilisation des yeux et les doigts en éventail que lors de la première séance et toujours sur une musique calme. Cela leur permet de réinvestir ce qu'ils ont vu précédemment mais également de se familiariser plusieurs fois avec les activités.

Comme pour la séance précédente, la deuxième phase est une phase de massage. Mais cette fois-ci, ce ne sont pas les mêmes mouvements que doivent effectuer les élèves. Premièrement, l'enseignant demande aux élèves d'effectuer des pressions avec le pouce et associe cela au geste effectué avec un tampon encreur. Vient ensuite le pétrissage qui est un mouvement identique à celui effectué pour pétrir la pâte. Pour que la compréhension soit facilitée, le professeur donne l'image du boulanger pétrissant son pain. Enfin, le dernier mouvement est la friction. Les élèves doivent effectuer des mouvements profonds et circulaires avec la paume de la main ou plusieurs doigts. Ce mouvement est associé à l'action de faire son shampoing.

Pour terminer cette deuxième séance, les élèves entrent dans une phase de visualisation. Le déroulement est le même que pour la première séance. Cependant, les phrases prononcées par l'enseignant pour guider les élèves sont quelque peu différentes. Dans cette séance, il leur demande d'imaginer qu'une petite souris leur chatouille la main, qu'un chat vient se blottir contre eux ou bien

encore d'imaginer une musique douce qui les aiderait à s'endormir. A la fin de cet exercice, l'enseignant invite à nouveau les élèves à identifier les sensations qui leur procurent le plus de bien-être.

Lors de la troisième séance, dans la phase de concentration et d'attention, les élèves effectuent de nouveau l'activité de mobilisation des yeux, comme dans les séances précédentes. Puis, toujours pendant cette même étape, l'enseignant introduit un nouveau jeu intitulé « la liste ». Dans une boîte fermée, le professeur cache plusieurs objets. Les élèves, assis et concentrés, ferment leurs yeux. Cependant, pour certains enfants de maternelle, fermer les yeux peut être un exercice difficile, c'est pourquoi l'utilisation de la boîte peut être une remédiation pour qu'ils puissent quand même participer au jeu. Dans sa boîte, le professeur des écoles fait du bruit avec un objet qu'il aura choisi. Les élèves doivent alors deviner l'objet caché. L'objectif est de focaliser l'attention des élèves sur une tâche, ici un son et ainsi développer leur écoute.

Puis, les élèves effectuent la phase des massages dans laquelle ils doivent utiliser toutes les techniques vues précédemment (effleurement, pression, pétrissage, vibration, friction, percussion). Pendant celle-ci, des images ont été utilisées pour aider les élèves à mieux comprendre le geste à effectuer. Pendant la troisième séance, toutes les images sont faces cachées. Un élève, désigné, vient piocher une carte correspondant à une façon de masser et la montre à ses camarades. Tous les élèves doivent alors se masser eux-mêmes, comme indiqué sur la carte piochée. Une musique calme est mise en place dans la classe pour inciter les élèves à ne pas discuter entre eux et à se relaxer.

Enfin, les élèves entrent dans la phase de relaxation et commencent un nouveau jeu : « le bonhomme dur ou mou ». Les élèves sont allongés sur le sol, les jambes et les bras écartés. Ils doivent se relâcher en essayant de poser au maximum tout leur poids au sol. Puis, l'enseignant demande aux élèves de serrer le plus fort possible leurs poings et de les relâcher. Il entreprend la même démarche avec d'autres parties du corps comme le visage, les fesses, les épaules, etc. Il incite les élèves à bailler. Ce jeu de relaxation a pour objectif de prendre conscience des parties principales de son corps en les détendant point par point jusqu'à la relaxation totale. Cet exercice permet également de travailler la respiration mais de manière inconsciente, car lorsqu'on contracte on inspire et lorsqu'on relâche, on expire. De même, pour cette partie, une musique calme est introduite et l'enseignant doit avoir une voix posée et douce.

Lors de la phase de concentration de la quatrième séance, l'enseignant instaure de nouveau le jeu de la liste en insérant de nouveaux objets pour susciter de la curiosité chez les élèves. Dans l'objectif de détendre les muscles du visage, l'enseignant présente un nouveau jeu : « le masque ». Il

s'agit de travailler les expressions du visage, comme par exemple, être très content. L'élève va devoir sourire en serrant les dents, remonter les commissures des lèvres le plus haut possible jusqu'à fermer les yeux, puis les relâcher. Les élèves, à l'aide des suggestions de l'enseignant, doivent mimer la colère et la tristesse, tout en exagérant les traits du visage. Lors de cet exercice, les élèves peuvent être amenés à bailler et s'étirer. Ce jeu permet la concentration, car les élèves se focalisent sur leur visage et sur les expressions qu'ils doivent faire. Il permet également de mobiliser le vocabulaire des émotions appris lors des séances précédentes.

Lors de la deuxième phase, les élèves effectuent des massages en binôme. Le professeur introduit des objets (balles, petites voitures, sachets de graines, etc.). Un élève masseur va choisir un objet avec lequel il va masser le dos ou les bras de son camarade. Passer par l'intermédiaire d'un objet permet de faciliter la transition entre les massages individuels et le contact avec l'autre. Accepter que son binôme le touche peut être difficile pour certains enfants. L'objet est donc une première étape pour favoriser cette transition. Toutefois, avant tout massage, l'enseignant instaure une règle essentielle : demander l'accord à son camarade avant de le masser. Cet accord est primordial surtout dans ce type d'activité. Cet exercice se fait également sur une musique calme. Au bout de quelques minutes, les élèves échangent leur rôle.

Pour la dernière phase, un nouveau jeu est présenté aux élèves : « le pharaon ». Les élèves doivent être assis correctement sur leurs chaises c'est-à-dire le dos bien droit, les mains ouvertes sur les genoux avec les paumes vers le ciel et les bras légèrement pliés. La tête doit être droite et haute. Les élèves, en fermant les yeux, doivent respirer calmement. Dans cet exercice, la posture du corps est essentielle pour lutter contre les mauvaises positions et permettre de se détendre rapidement.

Lors de la cinquième séance, l'enseignant recommence le jeu de la liste en mêlant de nouveaux objets à ceux déjà présentés les semaines précédentes (frottements entre des crayons, des lames de ciseaux qui se touchent, etc.). Le professeur recommence le jeu du masque afin de continuer le travail sur les muscles du visage. Les élèves vont exagérer les différentes expressions faciales en effectuant un très grand sourire ou en exagérant un rictus négatif. Lors de cette séance, l'enseignant retravaillera l'acquisition du vocabulaire des émotions avec les élèves.

Dans la seconde phase, les élèves continuent d'effectuer des massages en binôme grâce à des objets (balles, petites voitures, etc.). Contrairement à la séance précédente, l'élève allongé choisit l'objet avec lequel il veut être massé. Lors de cette activité, les élèves continuent de demander le consentement à leurs camarades pour les masser afin de toujours travailler le respect du corps de l'autre. Les élèves échangent les rôles au bout de quelques minutes.

La troisième phase de visualisation et de relaxation s'appuie sur l'histoire de « Petit ours » (cf. annexe 2) de Sébire et Pierotti (2013). L'enseignant raconte l'histoire tandis que les élèves jouent l'ours. L'histoire décrit la journée d'un petit ours qui se réveille lentement, se masse, cherche à manger, part se promener puis, tombe de fatigue et se rendort. Cette histoire permet de travailler avec les élèves plusieurs familles de pratiques corporelles de bien-être telles que la visualisation, la respiration, la relaxation et la gymnastique lente. Les élèves doivent bien écouter l'histoire et l'imaginer, la visualiser pour pouvoir la jouer.

Lors de la sixième séance, les élèves effectuent de nouveau le jeu du masque. Un nouvel exercice de concentration et d'attention est introduit : « le jeu du miroir ». Les élèves sont en binôme, l'un est la silhouette et effectue différents gestes plutôt lents. Le second, agit comme un miroir et effectue des gestes similaires. Ce jeu favorise la concentration car les élèves doivent s'observer attentivement pour être dans le même rythme. Cet exercice permet aussi de travailler l'empathie, les élèves communiquent via des messages corporels. L'enseignant exige un silence total pendant cet exercice pour que les élèves soient en total concentration.

Au cours de la deuxième phase, les élèves continuent les massages en binôme. Lors de cette séance, c'est l'élève masseur qui choisit un objet pour masser son camarade. L'élève massé doit bien se concentrer, sentir l'objet sur son dos et deviner quel objet a été choisi par son camarade. Cet exercice permet aux élèves de travailler inconsciemment l'empathie et la communication. En effet, l'élève peut se demander quel objet sera le plus agréable pour son camarade ou celui qu'il appréciera le moins.

Pour la troisième phase de visualisation, l'enseignant réitère « l'histoire de l'ours » (cf.annexe 2) de Sébire et Pierotti (2013).

Pendant la septième séance, l'enseignant recommence des exercices de concentration et d'attention connus des élèves. Tout d'abord, « le jeu du miroir » est renouvelé. Les élèves seront plus autonomes dans la gestion de cet exercice. L'activité « les doigts en éventail » est reprise. Cette activité est déjà connue des élèves qui l'auront réalisée lors des deux premières séances.

Lors de la deuxième phase de massage, les élèves seront par binôme. Chaque paire disposera des images représentant les différents types de massage vus lors des séances une et deux (une plume, une cymbale, etc.). Un élève est allongé sur un tapis, le second tire au sort une image représentant un massage. Après avoir demandé le consentement à son camarade, l'élève masseur masse son camarade avec la technique piochée. Lors de cette séance, il n'y a plus d'objets intermédiaires entre les élèves. Toutefois, si le contact tactile est difficile pour certains, des objets peuvent être réintroduits. Cet

exercice doit être réalisé dans le calme et sur un fond musical afin d'offrir aux élèves un réel moment de repos.

Dans la troisième phase de visualisation, l'enseignant reprend la trame de l'histoire de « Petit Ours » en ajoutant quelques variantes.

Après les vacances de février, trois séances supplémentaires de pratiques corporelles de bien-être ont été planifiées. Ces modules reprenaient des exercices déjà connus des élèves.

3.2. L'observation de la classe et des élèves

Pour réaliser les observations dans la classe de grande section, plusieurs méthodes ont été mises en place. Tout d'abord, chaque vendredi après-midi, à partir du 23 novembre 2018, entre la récréation du midi et celle de l'après-midi (13h30-15h), une caméra était installée dans la classe afin de filmer l'ensemble des élèves et l'enseignant. Les séquences filmiques ont toutes été effectuées au même moment dans la journée et dans la semaine afin d'éviter un biais de temporalité. En effet, en fonction du jour de la semaine et de l'heure dans la journée, les élèves n'ont pas la même concentration ni la même attention.

Ces séquences ont ensuite été analysées à l'aide d'une grille créée à partir du modèle de Sébire et Pierotti (2013) (cf. annexe 3). Cette grille comprend neuf critères : « les élèves sont apaisés », « il n'y a pas de bruit parasite dans la classe (bouche, chaises, taper du pied) », « la classe est silencieuse », « il n'y a pas de bavardage entre les élèves », « il n'y a pas de déplacement inutile dans la classe », « les élèves sont à l'écoute », « les élèves se mettent rapidement au travail », « les élèves sont concentrés », et enfin « les élèves coopèrent ». Ces différents critères permettent d'analyser l'impact des pratiques corporelles de bien-être sur le comportement et le travail des élèves mais aussi sur leur empathie. Ils permettent également de pouvoir répondre à la première hypothèse qui stipule que les pratiques corporelles de bien-être permettent un climat de classe plus serein, des bruits parasites limités, un volume sonore moindre et des élèves moins agités. De plus, le dernier critère, « les élèves coopèrent », permet de pouvoir répondre à la deuxième hypothèse qui suggère que les pratiques corporelles de bien-être favorisent l'empathie et limitent ainsi les conflits entre élèves. Ensuite, une autre grille a été réalisée pour pouvoir analyser les observations précédentes. Les items ont été cotés selon une échelle de Likert en quatre critères : quatre points pour l'item « tout à fait d'accord », trois points pour l'item « plutôt d'accord », deux points pour l'item « plutôt pas d'accord » et un point pour l'item « pas du tout d'accord » (cf. annexe 4). Ainsi, un résultat maximum sur trente-six est obtenu. Plus le résultat est proche de trente-six points, plus le climat de classe est propice au travail. Les différents résultats sont représentés par des histogrammes.

De plus, durant quatre vendredis après-midi, deux observateurs se sont rendus dans la classe. Durant ces temps d'observation, ils ont également rempli la même grille d'analyse que décrite précédemment (cf. annexe 3). La première fois, les observateurs ont assisté à une après-midi sans pratiques corporelles de bien être afin de pouvoir par la suite constater les effets de ces dernières. Lors des deux séances suivantes, ils ont pu observer une séance de pratiques corporelles de bien être ainsi que différents ateliers qui se sont déroulés dans l'après-midi. Enfin, lors de leur dernière venue dans la classe, aucune séance de pratiques corporelles de bien-être n'a été effectuée afin de pouvoir comparer l'impact sur la classe et les élèves des après-midis avec pratiques corporelles de bien-être et les après-midis sans. Ces visites ont été échelonnées sur cinq mois afin de pouvoir constater ou non une évolution du comportement des élèves et de l'enseignant.

En plus de ces observations, comme il a été décrit précédemment, cinq élèves aux profils différents ont été sélectionnés et observés plus particulièrement durant cette expérimentation. Pour cela, à partir du 8 février, à la fin des séances de pratiques corporelles, les élèves donnaient leur ressenti à l'enseignant en choisissant une marotte pour exprimer leur sentiment (cf. annexe 5). Ils avaient appris au préalable ce que signifiaient les différentes émotions proposées (la tristesse, la joie, la sérénité, la peur et la colère) grâce à l'album « *La couleur des émotions* » d'Anna Llennas. Puis, les élèves pouvaient justifier leur choix à l'enseignant qui transcrivait, par écrit, en dictée à l'adulte, les paroles de l'élève (cf. annexe 6). Les réponses fournies par les élèves permettent de répondre à la troisième hypothèse qui mentionne que le bien-être individuel des élèves est amélioré grâce aux pratiques corporelles. De plus, chaque semaine, à la suite de l'analyse des séquences filmiques et à la venue des observateurs, une fiche de suivi récapitulant les actions et le comportement des élèves a été remplie (cf. annexe 6). Afin de vérifier l'impact des pratiques corporelles sur la concentration et le travail des élèves, une comparaison a été faite entre les productions des élèves. L'activité proposée à chaque séance avait le même objectif. Elle consistait à discriminer visuellement une lettre dans un texte. Par exemple, les élèves devaient retrouver la lettre « r » dans différentes graphies au sein d'un poème (cf. annexe 7). Cette activité demande une grande concentration de la part des élèves mais elle n'est pas coûteuse sur le plan cognitif. Ce travail a été proposé à deux reprises : une fois à la suite d'une séance de pratiques corporelles et une fois sans cette séance au préalable. Le but de cette comparaison est de mesurer l'impact des pratiques corporelles de bien-être sur le travail des élèves.

3.3. Questionnaire pour les enseignants

Pour évaluer l'impact des pratiques corporelles sur leur bien-être des enseignants, un questionnaire a été confectionné et envoyé à différents professeurs des écoles pratiquants ces exercices dans leur classe (cf. annexe 8).

Les questions s'inspirent des différentes lectures faites lors de la réalisation de notre cadre théorique. Elles concernent leurs pratiques personnelles et leurs pratiques de classe. Le questionnaire interroge sur leur ressenti, sur l'impact des exercices corporels dans la classe mais aussi sur leur bien-être personnel. Une dernière question s'appuie particulièrement sur l'empathie.

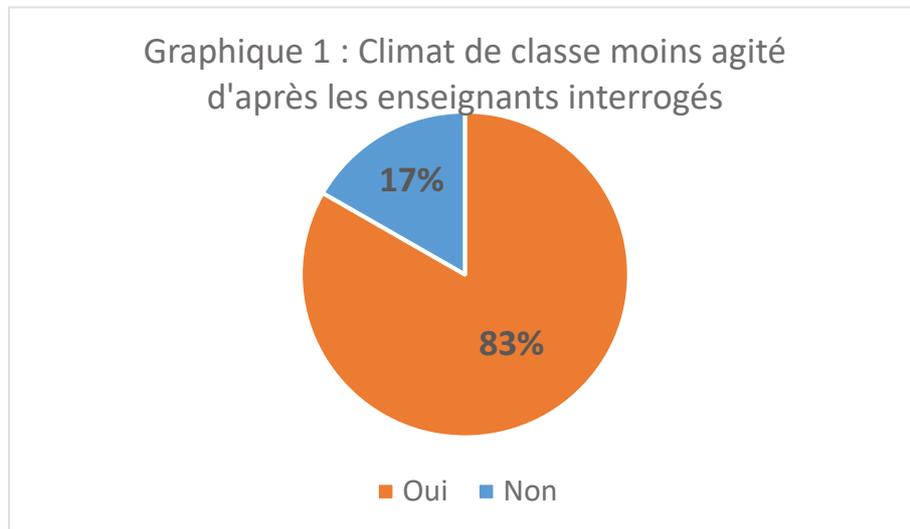
Six enseignants ont répondu au questionnaire. La première réponse vient d'une professeure des écoles enseignant en toute petite, petite et moyenne section à Brain sur Allonnes (49). La seconde enseigne dans une classe de petite et moyenne section se situant à Montreuil sur Maine (49). Deux enseignants de moyenne et grande section ont également répondu, l'une se trouvant à Châteauneuf sur Sarthe (49), l'autre à Montjean sur Loire (49). Un questionnaire a été rempli par une enseignante d'une classe de CP, située à Angers dans le quartier de la Roseraie (49). Une dernière enquête a été renseignée par une enseignante de CE1-CE2 des Ponts de Cé (49).

Ces différentes réponses vont être analysées, sous forme de diagrammes circulaires, afin de témoigner leur ressenti après les séances de pratiques corporelles ainsi que de confronter leurs différents points de vue concernant le climat de classe et le bien-être des élèves.

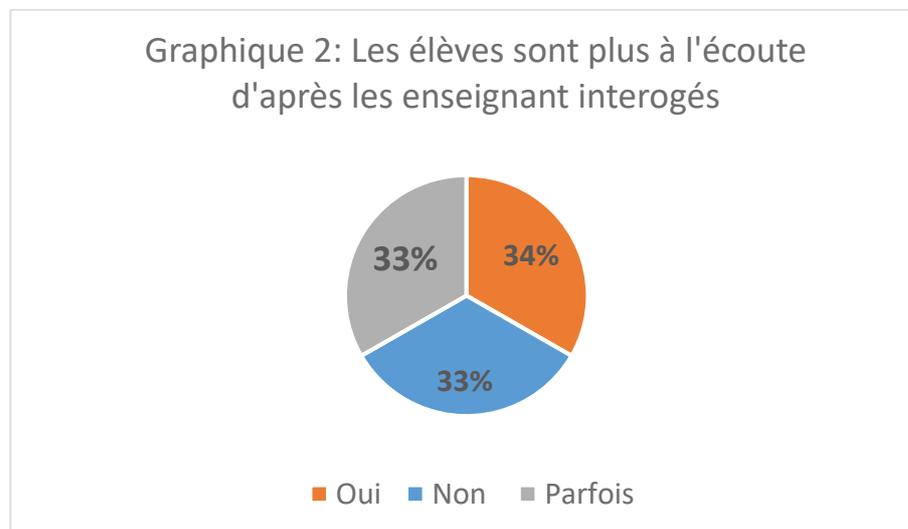
IV- Analyse

4.1. Première hypothèse : le climat de classe

A l'issue de la passation des questionnaires auprès de six enseignants d'écoles maternelles et élémentaires, des constats ont pu être effectués.

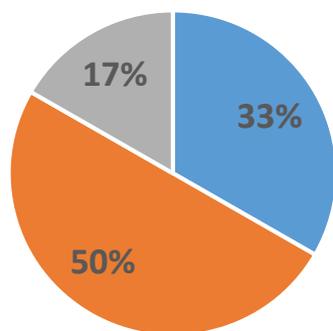


Le graphique 1 met en évidence que pour 83% des enseignants, les pratiques corporelles de bien-être permettent un climat de classe moins agité.



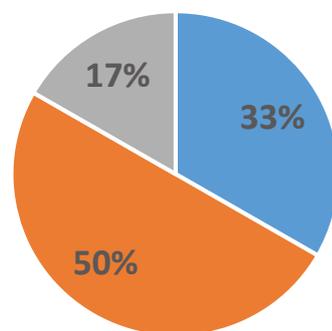
Toutefois, selon le graphique 2, il semblerait que les enseignants soient plus partagés sur l'affirmation concernant la plus grande écoute des élèves à l'issue d'une telle séance. Pour certains, les résultats sont directement constatables et positifs alors que pour d'autres, il n'y a aucun effet. Pour 33% des enseignants, cela est variable et dépend des jours.

Graphique 3 : Il y a moins de bruits parasites d'après les enseignants interrogés



■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

Graphique 4 : Le volume sonore est moindre d'après les enseignants interrogés

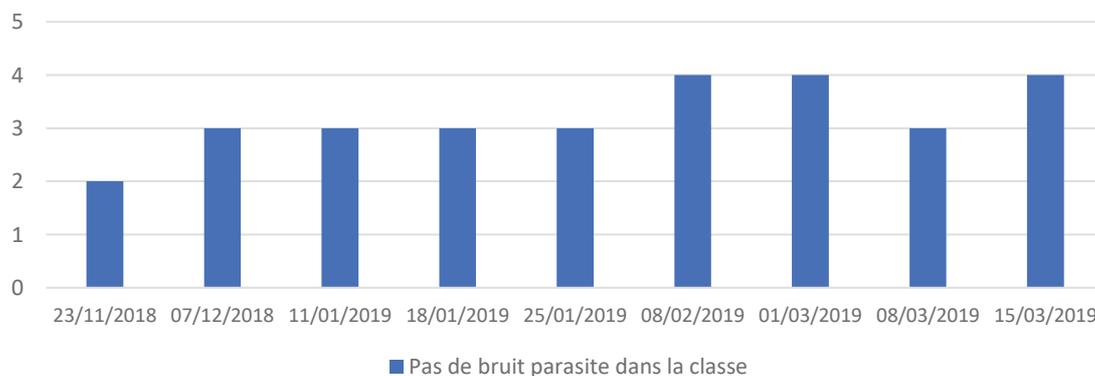


■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

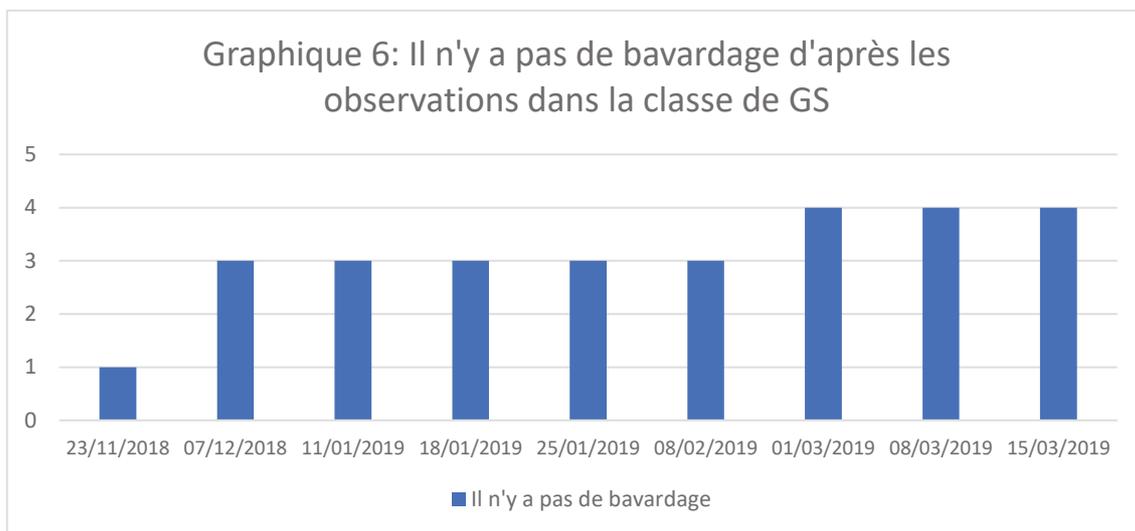
Pour 50% des enseignants, d'après les graphiques 3 et 4, il y a moins de bruits parasites et le volume sonore est moindre à la suite d'une séance de pratiques corporelles de bien-être. En revanche, pour un tiers des enseignants, les pratiques corporelles n'ont pas d'impact sur le volume sonore de la classe. Dans l'ensemble, les enseignants ont une image positive des pratiques corporelles de bien-être car selon eux, elles améliorent le climat de classe.

À la suite d'une observation hebdomadaire d'une classe de grande section, les diagrammes en bâtons suivants présentent les différents résultats examinés, avec en abscisse les dates et en ordonné la cotation des items (1 à 4).

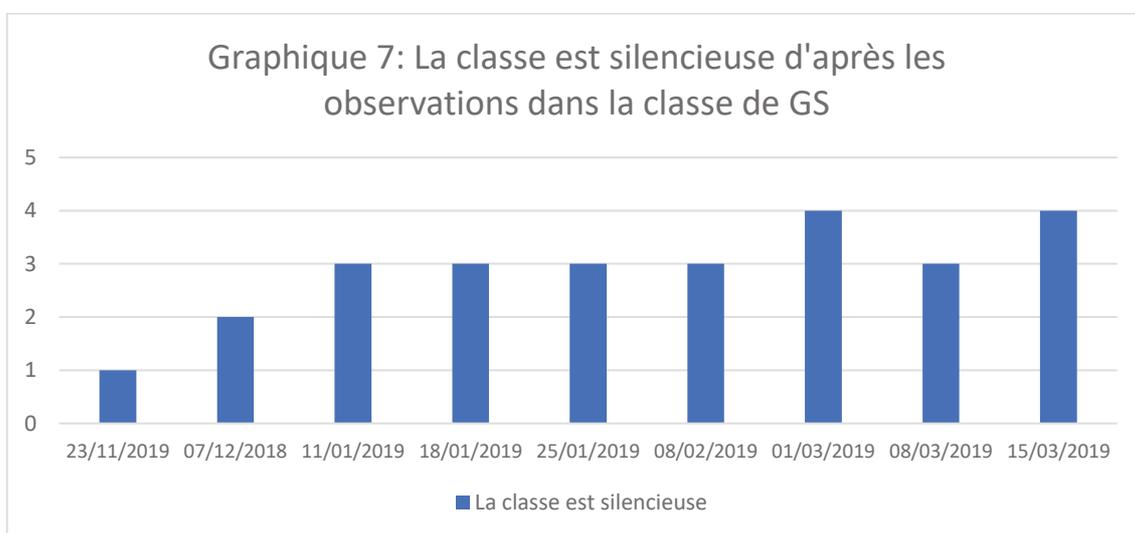
Graphique 5: Pas de bruits parasites dans la classe d'après les observations dans la classe GS



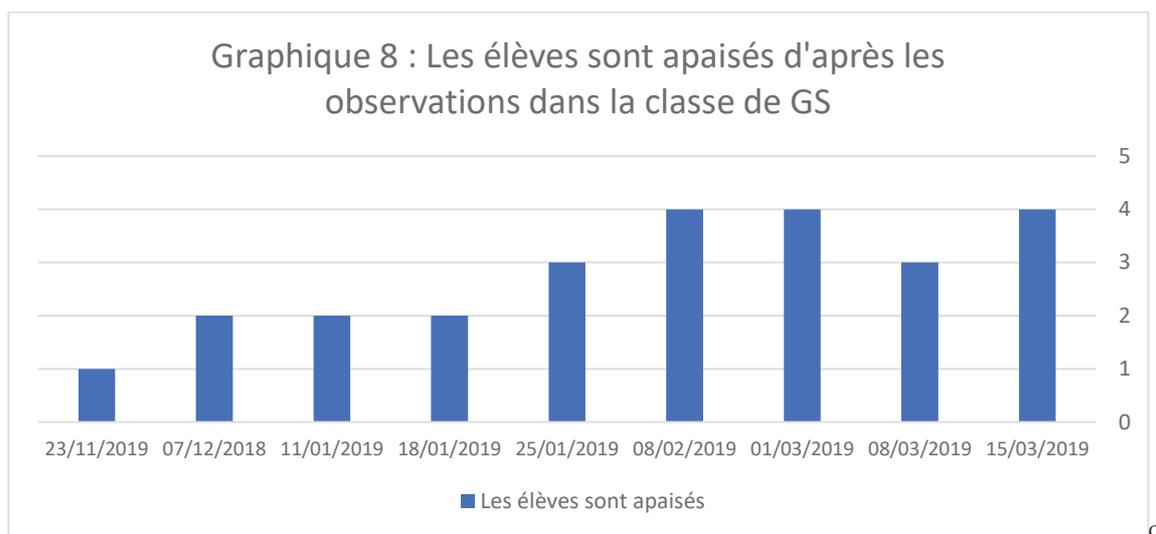
■ Pas de bruit parasite dans la classe



Grâce aux graphiques 5 et 6, une amélioration peut être constatée vers la fin de la troisième période (11/01/2019). Le bavardage ainsi que les bruits parasites se sont amoindris. Lors de cette période, les élèves ont suivi plusieurs séances de yoga avec une intervenante spécialisée dans le domaine. L'alliance de ces interventions ainsi que les pratiques hebdomadaires de bien-être semblent avoir eu un impact sur le volume sonore de la classe.



Le diagramme 7 conforte les premiers résultats. La classe est de plus en plus silencieuse à partir de la quatrième période (01/03/2019). En effet, lors de cette période, un nouveau fonctionnement a été instauré dans la classe. Les élèves ainsi que les adultes devaient chuchoter tout au long de l'après-midi en prolongement de la séance de pratiques corporelles de bien-être. Un défi s'est installé dans la classe afin d'être plus silencieux.



A la suite du diagramme 8, un constat positif peut être émis. En effet, au fil des séances, les élèves semblent être de plus en plus apaisés. Les dates concordent : le 8 février 2019 semble être la date de rupture. La mise en place est longue, c'est pourquoi une sensible amélioration est constatée seulement au bout de la dixième séance (08/02/2019).

4.2. Deuxième hypothèse : l'empathie

La seconde hypothèse suggère que pratiquer les exercices corporels de bien-être favorise l'empathie et de ce fait limite les conflits entre élèves.

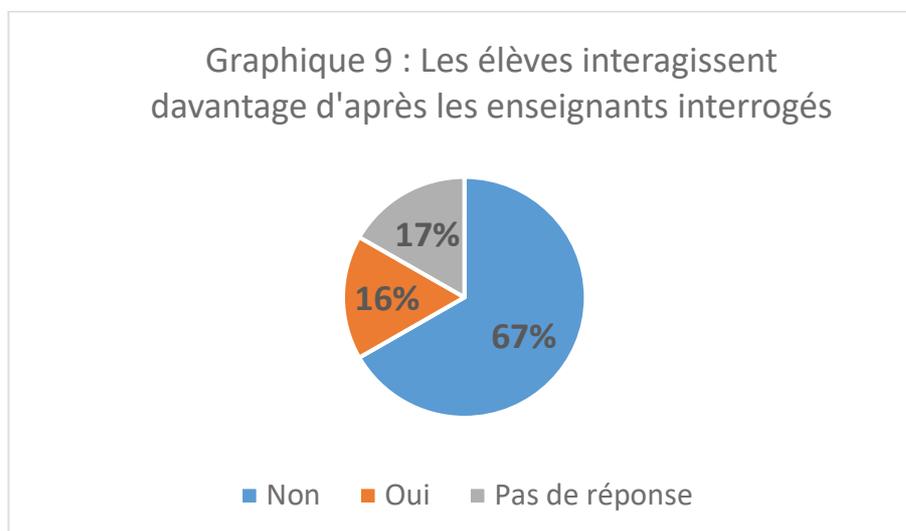
Cette hypothèse est difficile à mesurer. Malgré différentes tentatives, ce critère s'est révélé compliqué à quantifier sur des élèves si jeunes et en si peu de temps. Parler d'empathie a été problématique en maternelle. Toutefois, des observations subjectives ont été constatées.

Lors du regroupement, les élèves semblent plus s'écouter qu'au début de l'expérimentation, se coupent moins la parole et interagissent plus entre eux. Durant les massages, les élèves avaient pour consigne de demander l'accord de leur binôme avant d'effectuer un massage afin d'apprendre à respecter le corps de l'autre. Les élèves ont vite automatisé cette démarche. Lors de la reformulation de la consigne d'une semaine à l'autre, c'est l'un des premiers critères qui était cité par les élèves. Pour anecdote, lorsque l'enseignant oubliait de le formuler, les élèves lui rappelaient automatiquement cette consigne. Lors des premières séances de massage en binôme, certains élèves testaient les objets sur eux avant de le faire sur leur camarade. Au fur et à mesure, des gestes de plus en plus brusques ont été observés chez certains élèves. Ces mouvements ne semblaient pas avoir pour but de blesser son binôme, mais les élèves testaient les limites de leurs actions. Malgré une explicitation de plus en plus précise au fil des séances sur le critère de réussite, « vous devez faire des

massages pour que ce soit agréable pour votre camarade », c'est seulement lors de la dernière séance que les élèves ont vraiment pris en compte cette notion de bien-être chez leurs pairs. Chacun demandait à son camarade si les massages lui faisaient plaisir. D'ailleurs, à la fin de la dernière séance, l'ensemble des élèves ont reconnu avoir éprouvé du bien-être.

Pendant les activités, à plusieurs reprises les élèves ont fait preuve de coopération. Certains expliquaient ou réexpliquaient les consignes du travail attendu sans l'intervention de l'enseignant. D'autres participaient de leur propre chef à des petits projets de groupe.

Toutefois, tous ces critères reposent sur des observations. Il faut peut-être nuancer ses propos en rappelant que les élèves se connaissent de mieux en mieux au fil de l'année et grandissent tant physiquement que cognitivement, ce qui peut leur permettre de se décentrer et s'ouvrir sur autrui.



D'après les questionnaires distribués aux enseignants, le graphique 9 montre que pour la plupart les pratiques corporelles de bien-être n'influent pas sur la sociabilité des élèves. D'après les dires de certains enseignants, d'autres exercices agissent sur ce point comme les compétences psychosociales, le travail sur les émotions, la communication non violente et le travail sur le ressenti des camarades lors d'un conflit. Pour les enseignants, ce sont ces exercices qui participent à une meilleure relation entre les élèves et de là découle l'empathie.

4.3. Troisième hypothèse : le bien-être des élèves

Tableau 1 : Récurrence des émotions ressenties des élèves après les séances de pratiques corporelles de bien-être.

| | Joie | Colère | Sérénité | Tristesse | Peur |
|------------|-------------|---------------|-----------------|------------------|-------------|
| 01/03/2019 | 1 | 0 | 2 | 2 | 0 |
| 08/03/2019 | 0 | 0 | 3 | 2 | 0 |
| 15/03/2019 | 2 | 0 | 1 | 2 | 0 |
| 22/03/2019 | 3 | 0 | 0 | 2 | 0 |

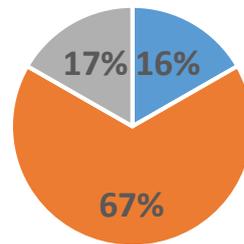
Ce tableau permet de constater les différentes émotions ressenties par les élèves à la suite des séances de pratiques corporelles de bien-être. Le 1^{er} mars 2019, la tristesse et la sérénité sont les émotions qui apparaissent à deux reprises. Un élève dit ressentir de la joie. Le 8 mars 2019, trois élèves ont choisi la sérénité et deux élèves la tristesse. Une élève justifie sa sérénité par le fait qu'elle se sente calmée et qu'elle ait aimé cette activité grâce à la musique. De plus, elle était en binôme avec une de ses amies. C'est un duo moteur et à l'écoute des consignes. Un des élèves qui se déclare triste le justifie par le fait que son binôme lui a fait mal lors des massages. C'est un groupe qui a des difficultés à travailler ensemble. Le 15 mars 2019, deux élèves se déclarent tristes, deux élèves joyeux et un élève serein. Le 22 mars 2019, trois élèves se déclarent joyeux et deux élèves tristes. Un des élèves ne sait pas justifier sa tristesse. Peut-être que cela peut se justifier par le fait que les élèves soient trop jeunes pour pouvoir exprimer leurs ressentis. Néanmoins, ces résultats ne montrent qu'aucun élève ne dit ressentir de la peur ou de la colère après de telles séances.

Ces résultats laissent penser que les pratiques corporelles de bien-être limitent les émotions de colère et de peur qui peuvent être, parfois, néfastes aux apprentissages et être une entrave à un climat de classe serein.

4.4. Quatrième hypothèse : le travail des élèves

Dans un premier temps, le travail général de la classe sera évoqué à l'aide des questionnaires envoyés aux enseignants mais aussi grâce aux différentes observations faites dans la classe de grande section. Trois critères ont été analysés : la mise au travail rapide, la concentration et l'écoute des élèves.

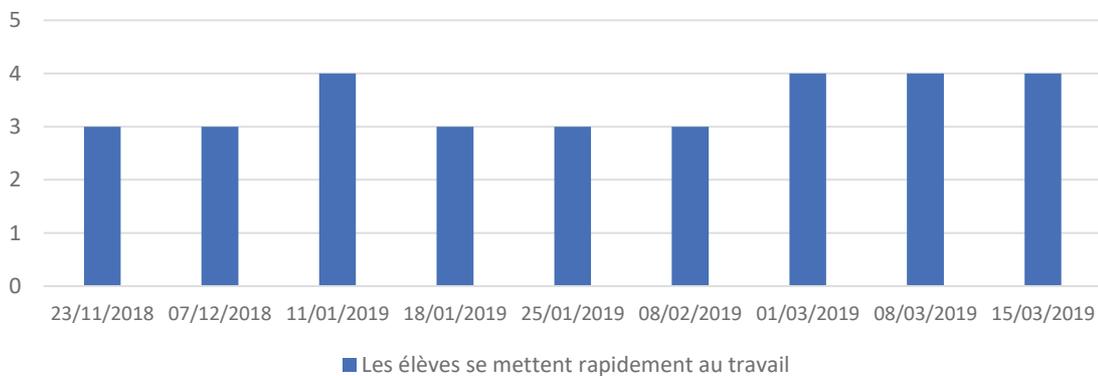
Graphique 10 : Mise au travail des élèves rapide d'après les enseignants interrogés



■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

Selon le graphique 10, 67% des enseignants constatent une mise au travail rapide des élèves. En effet, certains précisent même que les élèves « sont plus sereins et disponibles à se mettre au travail », même si d'autres ajoutent que ce n'est pas facile pour tous les élèves. Concernant la classe de grande section, la mise en route d'une activité n'a jamais posé de problème à l'enseignant. Les élèves ont toujours été efficaces dans leur mise au travail.

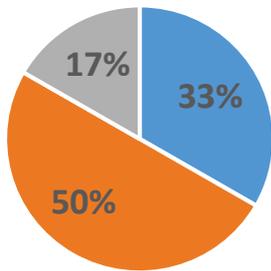
Graphique 11 : Les élèves se mettent rapidement au travail d'après les observations dans la classe de GS



■ Les élèves se mettent rapidement au travail

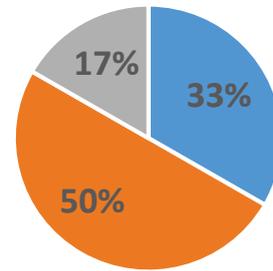
Toutefois, sur le graphique 11, une amélioration est remarquée à partir du mois de mars. Les pratiques corporelles de bien-être semblent donc avoir un impact sur la concentration des élèves.

Graphique 12: Meilleure concentration des élèves d'après les enseignants interrogés



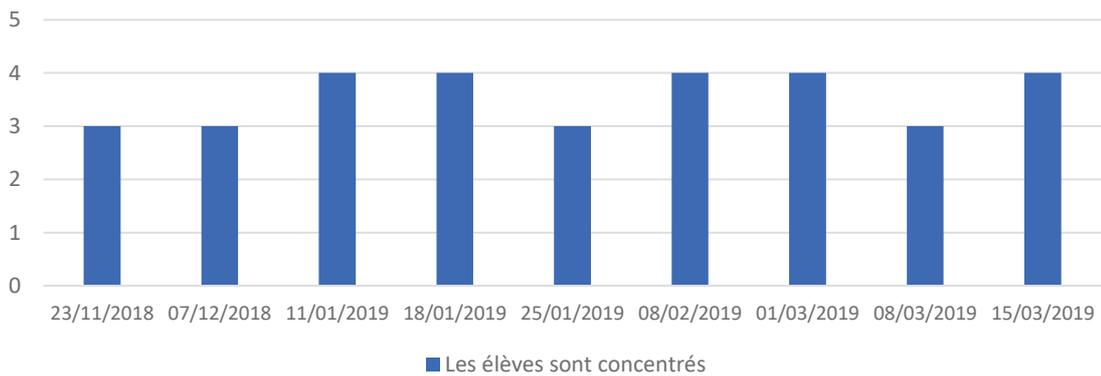
■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

Graphique 13: Les élèves sont attentifs d'après les enseignants interrogés

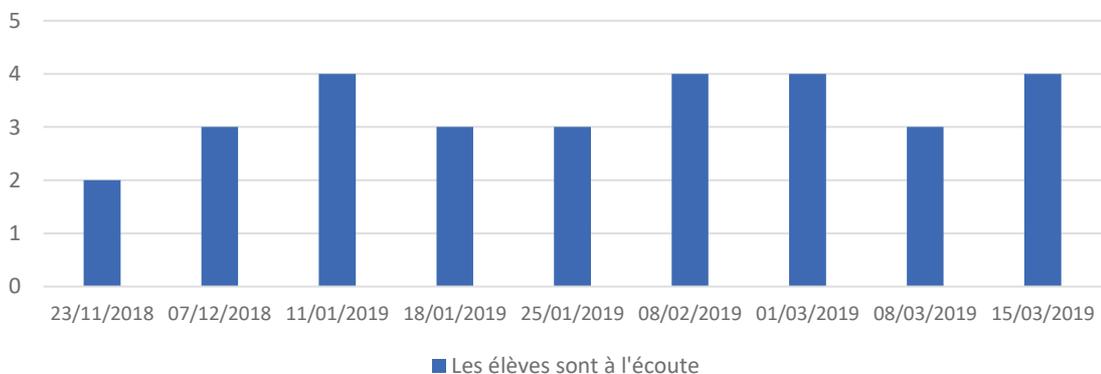


■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

Graphique 14: Les élèves sont concentrés d'après les observations en classe de GS



Graphique 15 : Les élèves sont à l'écoute d'après les observations dans la classe de GS



La concentration et l'écoute des élèves sont analysées ensemble, car les réponses sont sensiblement les mêmes.

Les enseignants sont plus mitigés sur ces questions. D'après les graphiques 12 et 13, seule la moitié d'entre eux pense que la concentration et l'attention sont meilleures chez les élèves. Les différentes réponses des enseignants sont en corrélation avec les diagrammes en bâton 14 et 15. Même si, ces graphiques reflètent une légère amélioration de l'écoute et de la concentration des élèves, ce phénomène n'est pas flagrant. Ces deux critères sont difficiles à évaluer car la concentration et l'écoute peuvent varier selon les activités mises en place par l'enseignant (exemple : phonologie qui demande beaucoup de bruits). Certaines tâches demandent plus d'attention que d'autres et nécessitent d'écouter davantage. De plus, cette évolution peut être due au fait que les élèves grandissent et adoptent une meilleure posture d'élève, c'est-à-dire qu'ils sont en capacité de se concentrer plus vite et plus longtemps.

Tableau 2 : Relevé des oublis des élèves dans une tâche de discrimination visuelle

| | Travail à la suite de pratiques corporelles de bien-être 01/03/2019 | Travail à la suite d'activités libres des élèves (lecture, construction, dessin ...) 29/03/2019 |
|-----------|--|--|
| S. | 1 oubli | 4 oublis |
| T. | 4 oublis | 4 oublis |
| L. | 0 oubli | 2 oublis |
| C. | 0 oubli | 0 oubli |
| M. | 2 oublis | 0 oubli |

Pour apprécier l'effet des pratiques corporelles de bien-être sur la qualité du travail des élèves, il a été proposé aux élèves deux exercices semblables : un à la suite de pratiques corporelles de bien-être et un à la suite d'un temps d'activités libres. Les élèves devaient entourer dans un texte la lettre « e » le 01/03/2019 et la lettre « r » le 29/03/2019 dans différentes graphies. Pour deux élèves, il n'y a pas de changement significatif entre les deux séances. C. n'a pas fait erreur lors des deux séances, c'est une élève très scolaire qui se met facilement au travail et qui se concentre rapidement. T. a fait 4 oublis à chaque séance, c'est un élève performant qui a toutefois des difficultés à se concentrer lorsque l'activité ne l'intéresse pas et qui peut vite se décourager. L. n'a fait aucune erreur à la suite de la séance de pratiques corporelles de bien-être et deux à la suite de l'activité libre. L. est une élève scolaire qui peut être « rêveuse » et assez lente dans sa mise au travail. M. a fait deux oublis lors de l'activité qui suivait les pratiques corporelles de bien-être et zéro à la suite de l'activité libre. C'est un élève performant qui a tendance à travailler vite et bavarder. Quant à S., il a fait un oubli à la suite

des exercices corporels contre quatre à la suite d'une activité libre. S. est un élève plutôt en difficulté qui a du mal à se mettre au travail et qui a un temps de concentration limité.

Ces résultats laissent penser que les pratiques corporelles ont un impact sur la concentration et le travail des élèves plus en difficultés ainsi que sur les élève plutôt lents et rêveurs dans la mise au travail. Ils ont de meilleurs résultats après de telles séances. Toutefois, cela ne semble pas avoir d'effet sur l'élève déjà très scolaire et ayant une grande capacité de concentration ni sur l'élève qui a du mal à se concentrer et à travailler quand l'activité ne l'intéresse pas. M. a fait plus d'erreurs après les pratiques corporelles de bien-être qu'après une activité libre. Elles ne semblent donc pas avoir les mêmes effets en fonction des caractéristiques, du comportement et du niveau scolaire des élèves.

Cette analyse comparative est aussi à nuancer puisque seuls deux travaux à un instant t ont été pris en compte. Une analyse comme celle-ci sur un temps plus long et sur un corpus plus dense permettrait peut-être de voir davantage l'impact de ces pratiques sur le travail des élèves.

4.5. Cinquième hypothèse : le bien-être des enseignants

Les enseignants ne pratiquent pas tous de la même manière les pratiques corporelles de bien-être.

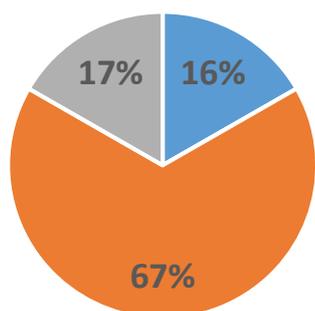
Tout d'abord, les exercices sont différents. Pour la majorité d'entre eux, ils font du yoga. C'est une activité qui propose différents exercices et techniques dans le but d'allier le corps et l'esprit (postures physiques, pratiques respiratoires, méditation, relaxation profonde). D'autres font de la méditation qui consiste à avoir conscience de soi à l'instant même où l'on réfléchit. Il y a aussi des exercices de respiration pour apprendre à contrôler son souffle en cas de besoin (le stress par exemple), de relaxation pour relâcher les tensions. Certains utilisent aussi la visualisation qui permet de se créer des images mentales sur des objets, un son, une situation, une émotion ou une sensation. Quelques-uns utilisent les massages ou encore la gymnastique douce. Tous ces exercices sont liés et entrent dans les pratiques corporelles de bien-être.

Les enseignants s'inspirent de différentes sources et ont cité quelques livres et sites internet comme la *concentration et relaxation pour les enfants* de Choque (1994), *100% yoga des petits* de Joann et de Green (2015), *La douce : méthode de gymnastique douce et de yoga pour enfants* de Cabrol (1987), *Yoga pour les enfants avec Namasté le singe* de Hutchison et de Lumineau (2014), *Calme et attentif comme une grenouille* de Snel (2017) et enfin *Les pratiques corporelles de bien-être* de Sébire et Pierotti (2013). L'association Recherche sur le Yoga dans l'Éducation (RYE) est agréée par l'Éducation nationale et propose également des éléments à mettre en place dans la classe

sur leur site internet. Il y a aussi le site cartable (www.cartable.net) de l'Institut Régional en Education et Promotion de la Santé (IREPS). S'ajoute aussi, les expériences personnelles des enseignants. Les différentes sources citées auparavant montrent bien, d'une part, la multitude de données pour créer des séquences et des rituels corporels et d'autre part, l'intérêt de la société pour ces exercices.

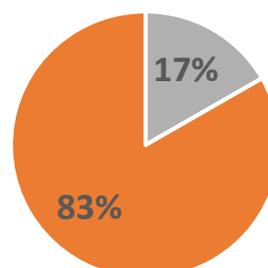
Les questionnaires mettent en avant le fait que chaque enseignant laisse une place plus ou moins importante aux pratiques corporelles dans leur classe. Ils n'instaurent pas tous ce temps au même moment de la journée. Certains privilégient le temps de l'accueil, d'autres après la récréation, après le temps de la cantine ou sur le temps de l'EPS/motricité. Quelques-uns organisent les pratiques à tout moment dans la journée, quand ils perçoivent l'agitation des élèves.

Graphique 16 : Les enseignants interrogés sont moins fatigués



■ Non ■ Oui ■ Pas de réponse

Graphique 17: Les enseignants interrogés sont plus disponibles pour leurs élèves

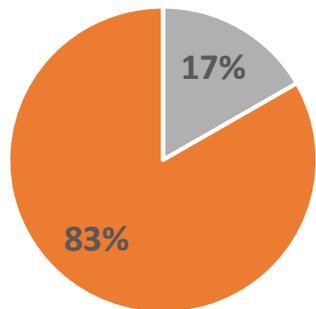


■ Pas de réponse ■ Oui

Après avoir fait le point sur les différentes pratiques des enseignants, il est intéressant de voir l'impact des pratiques corporelles sur leur bien-être personnel. Un enseignant ne s'est pas prononcé sur l'ensemble des questions car il estime qu'il est difficile de mesurer les effets des pratiques corporelles de bien-être. Pour la majorité des enseignants, les pratiques corporelles ont un réel impact positif sur leur bien-être. En effet, d'après le graphique 16, ils se sentent moins fatigués à 67%.

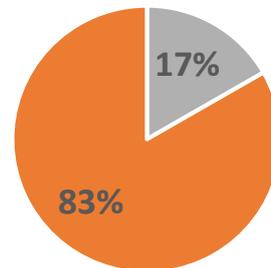
D'après le graphique 17, ils s'estiment plus disponibles pour les élèves à 83%.

Graphique 18 : Les enseignants interrogés sont plus détendus



■ Pas de réponse ■ Oui

Graphique 19 : Les enseignants interrogés enseignent plus facilement



■ Pas de réponse ■ Oui

Les enseignants se sentent plus détendus et ont l'impression d'enseigner plus facilement à 83%, d'après les graphiques 18 et 19.

Ces constats peuvent laisser penser que les pratiques corporelles de bien-être ont un impact positif sur les élèves ce qui se répercute sur l'enseignant. Ou bien, inversement, les enseignants se sentant mieux, plus détendus à la suite des pratiques corporelles, cela aurait donc un impact sur le bien-être des élèves. Ainsi, les professeurs enseigneraient plus facilement.

V. Résultats

Ce travail de recherche amène à réfléchir sur l'impact des pratiques corporelles de bien-être et l'empathie pour un climat de classe propice aux apprentissages.

La première hypothèse concernant le climat de classe semble être validée. Les données précédentes rapportent que dans l'ensemble, à la suite d'une séance de pratiques corporelles de bien-être, les élèves sont moins agités, plus à l'écoute. Le groupe classe est plus silencieux et il y a moins de bruits parasites. Les élèves bavardent moins et sont plus apaisés. Les pratiques corporelles de bien-être peuvent avoir un effet positif sur le long terme. Comme le précise Boski (1990), la mise en place et le temps d'appropriation des pratiques corporelles peuvent être longs dans une classe.

La deuxième hypothèse qui stipule que les pratiques corporelles de bien-être favorisent l'empathie ne peut pas être validée. En effet, elle est difficile à mesurer car l'échantillon d'élèves choisi est trop jeune (5 ans). Selon Zanna (2015) et Tisseron (2017), les enfants âgés de 3 à 8 ans, développe l'empathie cognitive c'est-à-dire la « la capacité à comprendre que l'autre a une vie mentale différente de la sienne » (Tisseron, 2017, p.8). Les élèves ne sont pas encore dans le stade de l'empathie mature c'est-à-dire qu'ils ne sont pas capables de se mettre émotionnellement à la place d'autrui.

La troisième hypothèse aborde le bien-être des élèves. Tout comme l'empathie, cette hypothèse est compliquée à mesurer car, encore une fois, les élèves sont trop jeunes pour pouvoir mettre des mots sur leurs ressentis. Ils ne sont qu'au début de l'apprentissage de cette compétence. Ben Arieh et Frones (cités par Gorza & Bolter, 2012) mentionnent qu'en effet, la verbalisation des émotions peut être difficile pour des élèves de maternelle. Néanmoins, les pratiques corporelles de bien-être limitent le sentiment de peur et de colère chez les jeunes élèves. Cette hypothèse ne peut être validée totalement, bien que les élèves apprécient ce moment et le réclament régulièrement.

L'avant dernière hypothèse concernant l'amélioration du travail des élèves à la suite des pratiques corporelles de bien-être est validée. Effectivement, les données reflètent une mise au travail plus rapide des élèves, une meilleure concentration et attention pendant la tâche. Selon l'enquête menée par Sébire et Pierotti (2014), la majorité (90%) des 25% d'enseignants interrogés pensent que les élèves sont plus disponibles pour entrer dans une activité et se concentrent donc plus facilement. L'enquête faite par l'auteur est en cohérence avec les données récoltées.

La dernière hypothèse s'intéresse au bien-être des enseignants qui pratiquent des séances d'exercices corporels. Dues aux nombreuses données recueillies sur ce critère, cette hypothèse est

validée. En effet, la majorité des enseignants interrogés sont convaincus du bien-fondé de ces pratiques. Ils se sentent moins fatigués et détendus, plus disponibles pour leurs élèves. Ils peuvent ainsi, plus facilement enseigner et mettre en place des conditions favorables aux apprentissages. L'enquête de Sébire et Pierotti (2014), coïncide avec les résultats récoltés. En effet, les auteures montrent que les enseignants se sentent moins fatigués, maîtrisent mieux leurs émotions et transmettent plus facilement leurs savoirs.

Les pratiques corporelles de bien-être favorisent le bien-être des élèves, des professeurs des écoles et créent un climat de classe plus serein et propice aux apprentissages. Toutefois, il est difficile de mesurer leur impact sur l'empathie de jeunes enfants de grande-section.

VI. Discussion

Cette recherche a mis en évidence l'intérêt positif des pratiques corporelles de bien-être sur le climat de classe, sur le bien-être des enseignants ainsi que sur la concentration et le travail des élèves. Toutefois, mettre en place de telles séances avec des élèves de grande section est long, il faut du temps pour constater les premiers résultats. Ce sont des séances plutôt difficiles à mener pour les enseignants car l'organisation matérielle et spatiale est atypique (les élèves peuvent être allongés, sur des tapis, en binôme, etc.). Il faut avoir une bonne gestion de sa classe pour se lancer dans une telle activité. De plus, nous pensons qu'il est d'une grande aide pour l'enseignant de pratiquer personnellement, sur son temps libre, des activités telles que le yoga, la méditation ou la sophrologie afin de mener ces séances avec ses élèves. L'enseignant doit être convaincu et persuadé des bienfaits de ces techniques avant de les proposer aux élèves.

De plus, les séances de pratiques corporelles de bien-être doivent être préparées de la même façon que n'importe quelle autre matière. En effet, s'il n'y a pas d'objectifs et de critères de réussites, les élèves le ressentent et il n'y a aucun apprentissage. Ils ne mettent pas de sens derrière ce qu'ils font et la séance peut très vite relever de l'occupationnel.

Même si nous avons trouvé intéressant de consacrer un temps hebdomadaire aux pratiques corporelles de bien-être dans l'emploi du temps, il est parfois tout aussi intéressant de les utiliser ponctuellement, à différents moments de la journée, quand l'énervement des élèves se fait ressentir, quand ils ne sont pas disponibles pour les apprentissages ou quand les élèves sont fatigués. Nous les avons généralement utilisées lors des transitions entre activités ou au coin regroupement pour attirer l'attention de tous les élèves.

On peut ajouter que de nombreuses variables peuvent amener à nuancer certains résultats. En effet, le fait que l'enseignant de la classe soit un professeur des écoles stagiaire a engendré des biais. Ses gestes professionnels n'étant pas stabilisés, il y a donc eu des évolutions de pratiques tout au long de l'année. On ne peut savoir si certains résultats, notamment le bruit, la concentration des élèves sont dus aux pratiques corporelles de bien-être ou à l'évolution de sa posture professionnelle dans la classe. De plus, l'attitude des élèves peut varier en fonction de leur vécu personnel et familial, des événements de la journée, du contexte de la classe ou de la période de l'année. Nous avons trouvé les élèves plus agités les jours de pluie ou avant les vacances scolaires. En outre, le volume sonore de la classe pouvait aussi dépendre de l'activité proposée par l'enseignant par la suite. Une activité de phonologie engendrait, de fait, plus de bruit qu'une activité d'écriture.

Le choix de la classe de grande section s'est révélé intéressant. Les élèves prenaient plaisir à rentrer dans l'activité et certains redemandaient en permanence à l'enseignant de refaire la séance. Toutefois, nous pensons que les élèves étaient trop jeunes pour se prêter à une telle expérience. Il leur était difficile de mettre des mots sur leurs ressentis, leurs émotions. Ce sont des élèves encore très centrés sur eux-mêmes, en plein stade de l'empathie cognitive. Toutefois, on peut espérer que même si les pratiques corporelles de bien-être ne leur servent pas dans l'immédiat ; elles pourront être une aide dans le futur pour se concentrer, se sentir bien et affronter avec plus de sérénité certains obstacles de la vie.

Il aurait aussi été intéressant de suivre la cohorte de grande section continuant les pratiques corporelles de bien-être au cours préparatoire et de la comparer avec une autre classe de même niveau n'en ayant jamais fait.

Si nous étions amenées à continuer cette expérience, nous aurions aimé observer une classe de cycle 3, en imaginant d'autres dispositifs adaptés à leur âge (les activités de pratiques corporelles de bien-être et leurs modalités). Les élèves étant plus âgés, ayant un accès au langage et un vocabulaire plus riche, il aurait été plus facile d'étudier l'impact des pratiques corporelles sur leur bien-être. De plus, nous aurions pu approfondir cette thématique avec un travail transversal d'enseignement moral et civique (EMC) sur le respect de l'autre, la place du corps, la différence...

Nous aurions aussi aimé observer un plus grand nombre de classes afin d'avoir un panel de données plus larges et ainsi obtenir des résultats plus probants.

VII. Conclusion

Bien que le bien-être des membres de la communauté éducative soit devenu une des priorités de l'Education nationale, ce terme apparaît seulement deux fois dans les programmes de maternelle de 2015 et une fois dans les programmes de cycles 2 et 3. Le bien-être n'apparaît que partiellement dans les programmes et ne fait l'objet d'aucun enseignement à part entière et explicite. De plus, cette recherche du bien-être est aussi un enjeu actuel dans une société de plus en plus enclin au stress et à la pression. Il y a, en effet, un essor des pratiques corporelles de bien-être comme la relaxation, le yoga, la méditation dans la société et les médias. Pratiquer ce type d'exercices en classe peut avoir un impact bénéfique sur la concentration, la mise au travail des élèves et le bien-être des enseignants ainsi que sur le climat de classe. Toutefois, on peut penser que n'étant pas au programme, ces activités sont une perte de temps. Or, il semblerait que pratiquer des exercices de bien-être a un impact positif sur les élèves et les enseignants sur le long terme. Il pourrait être intéressant de consacrer aux professeurs des temps de formation sur le bien-être, afin de leur permettre d'agir et de faire évoluer leur pédagogie vers une école qui se soucie plus du bien-être des membres de sa communauté.

VIII. Bibliographie :

- Alix, C. (2015). *140 jeux de relaxation pour l'école et la maison*. Retz : Paris
- Bacro, F, Guimard, P, Florin, A, Ferrière, S., & Gaudonville, T. (2017). Bien-être perçu, performances scolaires et qualité de vie des enfants à l'école et au collège : étude longitudinale. *Enfance*, 1(1), 61-80. DOI : 10.4074/S0013754517001057.
- Boski, S. (1990). *La relaxation active à l'école et à la maison : de la maternelle au cours moyen*. Retz : Paris.
- Caron, J. (2012) *Quand revient septembre, guide sur la gestion de classe participative*. Chenelière Education : Montréal.
- Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., & Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debarbieux, E. (2015). Du "climat scolaire" : définitions, effets et politiques publiques. *Education et Formations*, 88-89, 11-27.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Paris : Dunod.
- Gueguen, C (2017). Le cerveau de l'enfant. *L'école des parents*, 622(1), 40-43. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-40.html>
- Gorza, M., & Bolter, F. (2012). Indicateurs de bien-être de l'enfant, une déclinaison en protection de l'enfance est-elle possible ? *Journal du droit des jeunes*, 312(2), 26-36. DOI : 10.3917/jdj.312.0026.
- Le Masson, M-O. (2014). *Le climat scolaire. Pour une école bientraitante*. Lyon : Chroniques Sociales.
- MEN. (2011). *Politique éducative de santé dans les territoires académiques*. BOEN n° 46 du 15 décembre 2011.

- MEN. (2013). Arrêté du 1-7-2013- J.O. du 18-7-2013. *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.*
- MEN. (2013). *Guide agir sur le climat scolaire à l'école primaire. 7-9.* https://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/fileadmin/user_upload/outilspdf/GUIDE_CLIMAT_SCOLAIRE_PREMIER_DEGRE_269696.pdf
- MEN. (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.*
- MEN. (2015). Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015. *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.*
- OCDE. (2009). *Regards sur l'éducation 2009* (rapport n°56910). Paris, France.
- Pierotti, C., & Sebire, A. (2013). *Pratiques corporelles de bien-être.* EP&S : Paris.
- Pierotti C., & Sebire A. (2014). Vidéo : *Pratiques corporelles pour être bien à l'école.* Conférence journée de l'innovation. 9 minutes.
- Pierotti, C., & Sebire, A. (2016). Oser des pratiques corporelle de bien-être : au service d'un climat scolaire serein. Dans Dossier EP&S (n°83), Corps et climat scolaire. Edition EP&S.
- Reynaud, L. (2017). Promouvoir le bien-être à l'école. *L'école des parents*, 622(1), 50-53. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-1-page-50.htm>
- Tisseron, S. (2017). Les dérives de l'empathie. *L'école des parents*, 623(2), 88. <https://www.cairn.info/revue-l-ecole-des-parents-2017-2-page-7>
- Zanna, O. (15 novembre 2017). *Éduquer à l'empathie ; où en sommes-nous ?* Conférence d'Angers.
- Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe. Des jeux pour éduquer à l'empathie.* Paris : Dunod.
- Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie.* Presses universitaires de Rennes : Rennes, 153-192.

IX. Annexes

Annexe 1 : Séquence de pratiques corporelles de bien-être mise en place dans la classe de grande section

| Titre de la séquence : Les pratiques corporelles de bien-être | | | |
|--|---|---|--|
| Cycle 1 | Classe : grande section | Domaine : Vivre ensemble | Nombre de séances : 7 |
| Objectif de la séquence : | -Créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages grâce aux pratiques corporelles de bien-être | | |
| Attendus de fin de cycle 1 : | -A travers les situations concrètes de la vie de la classe, une première sensibilité aux expériences morales (sentiment d'empathie) se construit. -Les élèves sont capables d'identifier, d'exprimer verbalement les émotions et leurs sentiments. -Les élèves développent leur estime de soi, s'entraident et partagent avec les autres. | | |
| Séances | Durée | Déroulement | Matériel |
| Séance 1 | 25 minutes | - <u>Phase 1 : Concentration-attention</u> « Mobiliser les yeux » « Les doigts en éventail » - <u>Phase 2 : Massages</u> Effleurement, percussion, vibration - <u>Phase 3 : Visualisation</u> « Les belles images » | Images |
| Séance 2 | 25 minutes | - <u>Phase 1 : Concentration-attention</u> « Mobiliser les yeux » « Les doigts en éventail » - <u>Phase 2 : Massages</u> Pression, pétrissage, friction - <u>Phase 3 : Visualisation</u> « Les belles images » avec d'autres sensations | Images |
| Séance 3 | 25 minutes | - <u>Phase 1 : Concentration-attention</u> « Mobiliser les yeux » « La liste » - <u>Phase 2 : Massages</u> Tirer au sort une technique de massage - <u>Phase 3 : Relaxation</u> « Bonhomme dur et mou » | -Boite -Différents objets (crayons, règles, etc.) -Images -Tapis |
| Séance 4 | 25 minutes | - <u>Phase 1 : Concentration-attention</u> « Le masque » « La liste » - <u>Phase 2 : Massages</u> En binôme, massages à l'aide de plusieurs objets - <u>Phase 3 : Relaxation</u> « Le pharaon » | -Boite -Différents objets -Objets : balles, tube en plastique gommés, grosses perles, etc. -Tapis |

| | | | |
|----------|------------|--|---|
| Séance 5 | 25 minutes | <p><u>-Phase 1 : Concentration-attention</u> « Le masque » « La liste »</p> <p><u>-Phase 2 : Massages</u> En binôme, massages à l'aide de plusieurs objets. L'élève massé choisit l'objet qui lui convient.</p> <p><u>-Phase 3 : Relaxation-visualisation</u> « L'histoire de l'ours »</p> | <p>-Boite</p> <p>-Différents objets</p> <p>-Objets : balles, tube en plastique gommes, grosses perles, etc.</p> <p>-Tapis</p> |
| Séance 6 | 25 minutes | <p><u>-Phase 1 : Concentration-attention</u> « Le masque » « Le miroir »</p> <p><u>-Phase 2 : Massages</u> En binôme, massages à l'aide de plusieurs objets. L'élève massé doit deviner l'objet ou la façon dont l'élève masse.</p> <p><u>-Phase 3 : Relaxation-visualisation</u> « L'histoire de l'ours »</p> | <p>-Objets : balles, tube en plastique gommes, grosses perles, etc.</p> <p>-Tapis</p> |
| Séance 7 | 25 minutes | <p><u>-Phase 1 : Concentration-attention</u> « Les doigts en éventail » « Le miroir »</p> <p><u>-Phase 2 : Massages</u> En binôme, tirer au sort une technique de massage et demander le consentement de son partenaire.</p> <p><u>-Phase 3 : Relaxation-visualisation</u> « L'histoire de l'ours »</p> | <p>-Images</p> <p>-Objets : balles, tube en plastique gommes, grosses perles, etc.</p> <p>-Tapis</p> |

▪ Séance 1 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|--------------------------|--|---------------------------|
| <u>Phase 1 : Concentration et attention</u> | Musique calme | <p>1- Mobiliser les yeux</p> <p>Les élèves sont assis sur leur chaise, le dos appuyé contre le dossier, les bras le long du corps, les pieds à plat sur le sol.</p> <p>Demander aux élèves d'ouvrir et de fermer leurs yeux rapidement, puis lentement.</p> <p>La <u>tête</u> fixe, regarder en haut, en bas, à droite, à gauche, faire tourner les yeux dans un sens puis dans l'autre, etc.</p> <p>Le <u>regard</u> étant fixé sur un point, déplacer la tête vers le haut, vers la droite, etc.</p> <p>Suivre des yeux un objet ou un point imaginaire qui se déplace n'importe où (en zigzag, par exemple).</p> | |

| | | | |
|--|---------------|--|---|
| <p><u>Phase 2 :</u> <u>Massages</u></p> | <p>Images</p> | <p>« Fermer les yeux, serrer bien fort vos paupières puis laissez-les s'écarter en sentant ce qui se passe ».</p> <p>2- Les doigts en éventail Ouvrir et fermer les doigts, du pouce à l'auriculaire. Les doigts s'ouvrent et se ferment les uns après les autres puis les mains simultanément.</p> <p>Effleurement : massage léger de la main entière ou du bout des doigts. Il s'apparente à la caresse → plume. Percussion : les mouvements sont rapides sur les parties charnues et larges. Le geste s'effectue avec le tranchant de la main et le poing → frapper à la porte. Vibration : manœuvre qui consiste, en appuyant légèrement avec la paume ou les extrémités des doigts à obtenir un tremblement sur une zone → cymbale.</p> | <p>Variables : vitesse d'exécution, effectuer en même temps la rotation des poignets</p> |
| <p><u>Phase 3 :</u> <u>Visualisation</u></p> | | <p>Les belles images Commencer par quelques respirations profondes afin de favoriser le relâchement et la concentration. Fermer les yeux et se concentrer sur des images apaisantes faisant appel à des ressentis (chaleur, odeur, poids, couleur, etc.) guidés par le professeur.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Odeur du chocolat tout chaud - Bruit d'un oiseau qui chante - Hiver + neige <p>Penser à expirer pour se détendre. Inviter chaque élève à identifier les sensations qui leur font du bien.</p> | <p>Faire appel au monde imaginaire, à des histoires et s'inspirer de leurs propositions.</p> |

▪ Séance 2 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|--------------------------|--|---------------------------|
| <p><u>Phase 1 :</u> <u>Concentration et attention</u></p> | <p>Musique calme</p> | <p>1- Mobiliser les yeux Les élèves sont assis sur leur chaise, le dos appuyé contre le dossier, les bras le long du corps, les pieds à plat sur le sol. Demander aux élèves d'ouvrir et de fermer leurs yeux rapidement, puis lentement.</p> | |

▪ Séance 4 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|---|---|---|
| <u>Phase 1 : Concentration et attention</u> | Musique calme | <p>1- La liste Dans une boîte, plusieurs objets sont présents. Les élèves sont assis à leur place et ferment les yeux s'ils en sont capables. Le professeur des écoles fait différents bruits avec les objets présents dans sa classe. Après plusieurs bruits, les élèves doivent se rappeler l'origine des différents sons.</p> <p>2- Le masque Ouvrir lentement la bouche, cela peut provoquer des bâillements. Sourire en serrant les dents, relâcher plusieurs fois. Remonter les commissures des lèvres le plus haut possible, les yeux sont presque fermés, relâcher plusieurs fois. A l'inverse, faire la moue. Les commissures des lèvres sont tombantes. Ouvrir grand la bouche plusieurs fois, détendre son visage, fermer les yeux en laissant le corps et le visage immobile.</p> | |
| <u>Phase 2 : Massages</u> | Objets : balle, tube en plastique, gomme, crayon Tapis | <p>Massage à l'aide de plusieurs objets pour favoriser la transition entre l'automassage et le contact avec l'autre (dos et bras). Puis, on échange les rôles.</p> | Avant tout contact, demander le consentement de son pair. |
| <u>Phase 3 : Relaxation</u> | | <p>Le pharaon : Assis, le dos droit, les mains sur les genoux, paumes orientées vers le ciel et bras pliés. Placer la tête droite et pousser le sommet du crâne vers le haut. Les yeux fermés, le visage détendu, respirer calmement.</p> | |

▪ Séance 5 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|---|---|---|
| <u>Phase 1 : Concentration et attention</u> | Musique calme | <p>1- La liste Dans une boîte, plusieurs objets sont présents. Les élèves sont assis à leur place et ferment les yeux s'ils en sont capables. Le professeur des écoles fait différents bruits avec les objets présents dans sa classe. Après plusieurs bruits, les élèves doivent se rappeler l'origine des différents sons.</p> <p>1- Le masque Ouvrir lentement la bouche, cela peut provoquer des bâillements. Sourire en serrant les dents, relâcher plusieurs fois. Remonter les commissures des lèvres le plus haut possible, les yeux sont presque fermés, relâcher plusieurs fois. A l'inverse, faire la moue. Les commissures des lèvres sont tombantes. Ouvrir grand la bouche plusieurs fois, détendre son visage, fermer les yeux en laissant le corps et le visage immobile.</p> | |
| <u>Phase 2 : Massages</u> | Objets : balle, tube en plastique, gomme, crayon, etc. Tapis | Massages à l'aide de plusieurs objets pour favoriser la transition entre l'automassage et le contact avec l'autre (dos et bras) Cette fois-ci, l'élève massé choisit les objets qui vont être utilisés (il en choisit 2). Puis, on échange les rôles. | Avant tout contact, demander le consentement de son pair. |
| <u>Phase 3 : Visualisation- relaxation</u> | Tapis | L'histoire de l'Ours | |

▪ Séance 6 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|---|--|---|
| <u>Phase 1 : Concentration et attention</u> | Musique calme | <p>1- Le masque Ouvrir lentement la bouche, cela peut provoquer des bâillements. Sourire en serrant les dents, relâcher plusieurs fois. Remonter les commissures des lèvres le plus haut possible, les yeux sont presque fermés, relâcher plusieurs fois. A l'inverse, faire la moue. Les commissures des lèvres sont tombantes. Ouvrir grand la bouche plusieurs fois, détendre son visage, fermer les yeux en laissant le corps et le visage immobile.</p> <p>2- Le jeu du miroir Les élèves se mettent en binôme. L'un fait des gestes et le second doit le suivre tel un miroir sur une musique calme.</p> <p>L'élève massé doit deviner l'objet ou la façon de masser choisi par son binôme. Par exemple, l'élève masse avec un crayon, le binôme doit deviner cet objet.</p> <p>L'histoire de l'Ours</p> | |
| <u>Phase 2 : Massages</u> | Objets : balle, tube en plastique, gomme, crayon, etc. Images Tapis | | Avant tout contact, demander le consentement de son pair. |
| <u>Phase 3 : Visualisation- relaxation</u> | | | |

▪ Séance 7 :

| Phase | Organisation et matériel | Déroulement | Difficulté et remédiation |
|---|--------------------------|--|---------------------------|
| <u>Phase 1 : Concentration et attention</u> | Musique calme | <p>1- Le jeu du miroir Les élèves se mettent en binôme. L'un fait des gestes et le second doit le suivre tel un miroir sur une musique calme.</p> <p>2- Les doigts en éventail Ouvrir et fermer les doigts, du pouce à l'auriculaire. Les doigts s'ouvrent et se</p> | |

| | | | |
|---|--------------------------------------|---|---|
| <p><u>Phase 2 :</u> <u>Massages</u></p> <p><u>Phase 3 :</u> <u>Visualisation-</u> <u>relaxation</u></p> | <p>Objets : Images Tapis</p> | <p>ferment les uns après les autres puis les mains simultanément.</p> <p>En binôme, tirer au sort une technique de massage et l'effectuer sur son camarade.</p> <p>Variante de l'histoire de l'Ours</p> | <p>Demander le consentement à son binôme.</p> |
|---|--------------------------------------|---|---|

Annexe 2 : Histoire de Petit Ours, Sébire et Pierotti (2013)

« C'est le matin, Petit Ours se réveille, il baille, il s'étire longuement... Puis, sur le dos, il lève ses jambes vers le ciel, il les rassemble en amenant les genoux vers son ventre et les entoure avec ses bras. Petit Ours roule en boule d'avant en arrière et de gauche à droite pour se masser le dos. Petit Ours s'assoit, il plie ses genoux, il place la plante de ses pieds l'une contre l'autre, il pose le dos de ses mains sur les genoux, il garde le dos bien droit et il ferme les yeux. Il écoute le bruit des abeilles au loin et décide de parler aux abeilles en imitant leur bruit avec sa bouche comme pour faire une vague sonore.

Cela lui rappelle la faim qui se réveille au fond de son ventre. Il se lève alors, il marche en renflant fort, il cherche... et il s'arrête dès qu'il a trouvé son arbre à miel. Il s'étire jusqu'à attraper une grosse branche, puis une autre branche et se régale avec le miel délicieux. Il ferme les yeux de plaisir.

Petit Ours est bien réveillé maintenant. Il se promène et part à la recherche de ses amis. Dès qu'il en a trouvé un, il lui donne la main et ils continuent doucement leur promenade. Soudain, leur dos les gratte, alors ils s'arrêtent et ils se frottent dos à dos et s'assoient.

Un autre petit ours vient s'agenouiller derrière son ami, et, doucement, il lui tapote le dos, les bras, puis, comme une petite araignée, il promène le bout de ses doigts dans le dos, le cou et les cheveux. Puis les ours changent de rôle. C'est au tour de l'autre de se faire tapoter le dos, les bras, d'avoir une amie araignée qui vient dans son dos, son cou, ses cheveux.

Nos petits ours, un peu fatigués, se mettent à genoux, en boule, front au sol, fesses sur les talons, les bras tendus vers l'avant.

Petit Ours choisit sa position préférée, et les yeux fermés, il se raconte l'histoire de Petit Ours... »

D'après Françoise Lehoux, professeur des écoles (petite section), 75 010, Paris.

Annexe 3 : Grille d'analyse utilisée pour observer la classe à travers les séquences filmiques et les visites

| Activités | |
|---|--|
| Les élèves sont apaisés. | |
| Il n'y a pas de bruit parasite dans la classe (pieds, chaises, tables). | |
| La classe est silencieuse. | |
| Il n'y a pas de bavardage entre les élèves. | |
| Il n'y a pas de déplacement inutile dans la classe. | |
| Les élèves sont à l'écoute. | |
| Les élèves se mettent rapidement au travail. | |
| Les élèves sont concentrés. | |
| Les élèves coopèrent. | |

Annexe 4 : Grille permettant d'analyser le climat de classe

| Critères | Tout à fait d'accord | Plutôt d'accord | Plutôt pas d'accord | Pas du tout d'accord | Commentaires |
|---|-----------------------------|------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------|
| Les élèves sont apaisés. | | | | | |
| Il n'y a pas de bruit parasite dans la classe. | | | | | |
| La classe est silencieuse. | | | | | |
| Il n'y a pas de bavardage entre les élèves. | | | | | |
| Il n'y a pas de déplacement inutile dans la classe. | | | | | |
| Les élèves sont à l'écoute. | | | | | |
| Les élèves se mettent rapidement au travail. | | | | | |
| Les élèves sont concentrés. | | | | | |
| Les élèves coopèrent. | | | | | |

Annexe 5 : Les marottes utilisées pour interroger les élèves sur leurs ressentis à la suite d'une séance de pratiques corporelles de bien-être.



Annexe 6 : Fiche individuelle de suivi d'un élève

| Date : |  Joie |  Colère |  Sérénité |  Tristesse |  Peur | Autres (fatigué, stressé, etc.) | Dictée à l'adulte : | Remarques : |
|--------|---|---|---|--|---|--|------------------------|-------------|
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |
| | | | | | | | | |

Annexe 7 : Exemple de travail demandé aux élèves : entourer la lettre « r » dans différentes graphies.

SANS ME VOIR

DANS LA MARE AUX CANARDS
J'AI VU DEUX TETARDS
QUI JOUAIENT DE LA GUITARE
SANS ME VOIR.

Sur le bord du ruisseau
j'ai vu deux roseaux
qui jouaient du pipeau
sans me voir.

Et tout près de la tour
j'ai vu un troubadour
qui jouait du tambour
sans me voir.

Poème tiré d'un dossier phonos-comptines de l'académie de Nancy, préparé par Jacques Fraschini.

Annexe 8 : Questionnaire proposé aux enseignants pratiquent des exercices corporels de bien-être dans leur classe.

Carte d'identité de l'école et de la classe :

Lieu géographique de l'école :

Niveau de la classe :

Enseignant :

- 1- Faites-vous, sur votre temps personnel, des pratiques corporelles de bien-être ?
- 2- Depuis combien de temps faites-vous des pratiques corporelles de bien-être dans votre classe ?
- 3- Quelles pratiques corporelles instaurez-vous dans votre classe ?
- 4- Où trouvez-vous vos exercices corporels ? De quoi vous inspirez-vous ?
- 5- Avez-vous été formé pour réaliser les exercices corporels avec les élèves ? Dans quel cadre ?
- 6- Pratiquez-vous tous les jours les pratiques corporelles dans la classe ?
- 7- Combien de temps durent les exercices corporels de bien-être dans la classe ?
- 8- Préparez-vous toujours vos séances ?
- 9- Quand faites-vous les pratiques corporelles dans la journée ? Pourquoi ? Les faites-vous toujours au même moment ?
- 10- Est-ce qu'il vous arrive d'improviser des séances de pratiques corporelles quand vous sentez que les élèves sont agités ? Quels sont les signes qui vont permettent de constater qu'il y a de l'énervement dans la classe ?
- 11- En début d'année, avez-vous expliqué les finalités de ces exercices aux élèves ?
- 12- Quel vocabulaire utilisez-vous ?
- 13- Concernant le climat de classe, trouvez-vous :
 - Qu'il est moins agité ?
 - Plus à l'écoute ?
 - Qu'il y a moins de bruits parasites ?
 - Que le volume sonore est moindre ?
- 14- Concernant les élèves, trouvez-vous :
 - qu'ils sont plus efficaces, qu'ils se mettent plus rapidement au travail ?
 - que leurs résultats scolaires sont meilleurs ?
 - qu'ils se concentrent plus ?
 - qu'ils mémorisent plus facilement ?
 - qu'ils sont plus attentifs ?
 - qu'ils sont plus sociables, qu'ils discutent davantage les uns avec les autres ?
 - qu'ils ont une plus grande confiance en eux ?

15- Concernant l'enseignant, trouvez-vous :

- Que vous êtes moins fatigué ?
- Que vous êtes plus disponible pour les élèves ?
- Que vous êtes plus détendu ?
- Que les pratiques corporelles de bien-être facilitent votre enseignement ?

16- Selon vous, quels sont les bienfaits des pratiques corporelles ?

17- Travaillez-vous l'empathie avec les élèves ?

X. 4^{ème} de couverture

5 Mots clés : bien-être, pratiques corporelles de bien-être, empathie, climat scolaire, apprentissages

Well-being, practices relating to bodily well-being, empathy, positive school climate, learning

Résumé en Français :

Un climat de classe serein et propice aux apprentissages ainsi que le bien-être des élèves sont des préoccupations majeures de notre système éducatif actuel. Agir pour participer à leur réalisation est donc fondamental pour la bonne réussite scolaire et le bien-être des élèves.

Ce mémoire propose de s'interroger sur la façon dont les pratiques corporelles de bien-être et l'empathie contribuent à créer un climat de classe serein et propice aux apprentissages. Pour répondre à cette question, des observations ont été menées dans une classe de grande section pratiquant des séances hebdomadaires de pratiques corporelles de bien-être. De plus, des questionnaires ont été transmis à quelques enseignants les utilisant en classe.

Les résultats montrent que les pratiques corporelles de bien-être semblent avoir un effet positif sur le climat de classe plus serein, sur le bien-être des enseignants ainsi que sur la concentration et le travail des élèves. Toutefois, il paraît difficile d'établir un lien direct avec l'empathie et le bien-être personnel des élèves. Les enfants de grande section étant encore jeunes, il leur est difficile de se décentrer et de mettre des mots sur leurs ressentis.

Résumé en anglais:

A positive school climate with a safe learning environment and students' well-being are main concerns of our French education system. Acting to achieve them is crucial to foster all students' success and their well-being.

This research asks how bodily well-being exercises and empathy contribute to create a safe learning environment, favourable to learn. In order to answer this question, some observations have been led in a last year of a nursery school's class. They did bodily well-being exercises every week. Moreover, some teachers who used to practice bodily well-being exercises answer to a survey.

Results demonstrate that bodily well-being practices seem to have a positive effect on a safe learning environment, on teachers' well-being and on students' works and concentration. However,

it seems complicated to establish a link with empathy and students' well-being. Last year of a nursery school's students are too young to decenter themselves and put words on their feelings.