



HAL
open science

Le bien-être à l'école : Cohérence cardiaque et relations socio affectives

Julia Grisoni, Marine Merancienne

► **To cite this version:**

Julia Grisoni, Marine Merancienne. Le bien-être à l'école : Cohérence cardiaque et relations socio affectives. Education. 2020. dumas-02916094

HAL Id: dumas-02916094

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02916094v1>

Submitted on 17 Aug 2020

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.

MEMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation

Mention premier degré – Parcours professeur des écoles

*Le bien-être à l'école : Cohérence cardiaque et relations
socio affectives*

Présenté et soutenu par GRISONI Julia et MERANCIENNE Marine

Sous la direction de Mr Vauthier, Maître de conférences en Psychologie

Jury :

*Mr Vauthier, Maître de conférences en Psychologie
Mr Guenebeaud Frédéric, Enseignant Formateur en Sciences*

Année universitaire 2019/2020

REMERCIEMENTS

Nous voulons tout d'abord remercier Mr Michaël Vauthier, directeur de ce mémoire. Nous vous remercions de nous avoir fait découvrir en profondeur la cohérence cardiaque et de nous avoir formées à cette pratique respiratoire. Nous continuerons à prôner ses bienfaits. Merci de nous avoir permis d'évoluer dans la réflexion et l'élaboration de ce travail. Merci de nous avoir écoutées, conseillées, orientées dès que cela a été nécessaire. Merci d'avoir été patient et bienveillant à notre égard.

Nous tenons également à remercier nos Maîtres d'Accueil Temporaire, Madame Harroué Nadine, Madame Hoareau Agnès, enseignantes de CP. Nous les remercions pour leur patience, leur confiance et leur bienveillance tout au long de la mise en place et de la pratique de notre expérimentation au sein de leur classe. Nous leur sommes reconnaissantes d'avoir poursuivi rigoureusement notre expérimentation lors des semaines où nous n'étions pas présentes physiquement. Merci à vous, d'avoir été si compréhensives et engagées.

Aussi, nous remercions l'ensemble des élèves de CP de ces deux mêmes écoles, sans qui l'expérimentation n'aurait pu se faire, et qui, par leurs remarques et leurs ressentis, nous ont beaucoup apporté.

Mots de Marine Merancienne :

Mes premiers remerciements vont vers mon binôme, Julia, qui malgré les difficultés que nous avons rencontrées, a toujours été présente, prête à aider à tout moment et à me tendre la main. Elle m'a orientée et guidée dans cet écrit professionnel qui était encore inconnu pour moi. L'écriture de ce mémoire nous lie d'une manière particulière et je suis fière d'avoir croisé ton chemin : tu m'as tellement apporté tant sur le travail professionnel que sur ma vie personnelle. Un énorme merci à toi Julia.

A tout ceux qui, à des kilomètres, m'ont soutenue de diverses manières. Je pense à ma sœur Florine et mes amies Marie-Cécile, Aurélie, Luna et Nadège, Cassandra et les Anaïs.

Une incommensurable reconnaissance à ma tante bretonne Sophie, qui a su trouver les mots justes aux bons moments pour me redonner une énergie extraordinaire et m'aider à persévérer. Grâce à toi, l'envie m'est revenue. Merci à Noah, Jeanne et Mathis, qui, par de simples photos et appels m'ont redonné le sourire. C'est pour vous aussi que je puisais dans mes ressources afin de tout donner.

Enfin, merci à mes parents, qui m'ont aidée à leur manière et comme ils ont pu. Merci grand-père pour cette force que tu m'as transmise. A ta mémoire, j'espère que tu en seras fier. L'écriture de ce mémoire a été une montagne russe d'émotions pas toujours évidente à surmonter. Merci à tous d'y avoir contribué et de m'avoir soutenue.

Mots de Julia Grisoni:

Le plus grand des mercis revient à toi, maman, qui par ton objectivité, ta sagesse et ton amour inconditionnel, m'a toujours poussée plus haut et plus loin. Merci de m'avoir soutenue et écoutée pendant mes moments de doutes, merci pour ta contribution spéciale en relecture et suggestions d'amélioration. Je remercie également ma famille et belle famille de m'avoir épaulée.

Je pense aussi aux intervenants de ce master, et particulièrement à Mme Liliane Pelletier dont la prise de note de son cours « Climat scolaire » m'a beaucoup servi pour la réalisation de ce mémoire.

Je n'oublie pas mes fidèles amies, Charlie, Juliette et Lou qui m'ont toujours soutenue dans mes projets et qui ont toujours été là pour moi. Une pensée particulière à mon amie Léna, merci pour ton soutien émotionnel. Et merci à Benjamin, qui même en ayant traversé la mer, continue à me redonner le sourire, par son humour démesuré.

Je remercie ma communauté sportive, qui m'a soutenue physiquement et mentalement pour ce mémoire tout au long de l'année.

Je pense à ma partenaire de mémoire, Marine. Cette année fut riche en émotions et nous avons su nous épauler et nous encourager pour aboutir à ce travail dont je suis fière.

Enfin, je remercie du plus profond de mon cœur, Robin, qui a su me faire relativiser et me faire rire dans les moments les plus difficiles. Tu m'as apporté le réconfort nécessaire dans les moments de doutes.

SOMMAIRE

Introduction.....	6
Partie 1 : Questionnement de départ.....	8
1.1. La question du bien-être dans les textes officiels.....	8
1.2. Des observations et réflexions.....	9
1.3. Au choix de la thématique de ce mémoire.....	10
1.4. Entretiens exploratoires.....	11
1.5. Et si nous agissions sur le corps ?	13
Partie 2 : Genèse d'un cadre théorique.....	14
2.1. Le climat scolaire.....	14
2.2. Le climat de classe.....	16
2.3. L'enseignant, metteur en scène du climat de classe.....	19
2.4. La coopération pour favoriser les relations.....	21
2.5. Climat relationnel : une affaire d'habileté sociale	21
2.6. Pratiques corporelles de bien-être : la cohérence cardiaque	23
2.7. Incidences sur les émotions.....	27
2.8. Liens avec le climat relationnel.....	28
2.9. Pratiquer la cohérence cardiaque avec des enfants.....	28
Partie 3 : Méthodologie et recueil de données.....	29
3.1. Hypothèses.....	29
3.2. Population.....	30
3.3. Choix des outils de mesure.....	30
3.4. Diffusion des questionnaires.....	33
3.5. Passation des questionnaires.....	33
3.6. Déroulement de l'expérimentation.....	34
3.7. D'autres moyens de recueillir des informations.....	37
Partie 4 : Analyse des résultats et limites.....	38
4.1. Les relations socio affectives décuplées.....	38
4.2. Influence du genre dans les choix et rejets des élèves.....	42
4.3. Résultats du questionnaire de bien-être.....	44
4.4. Observations suite à cette étude.....	52
4.5. Limites de cette étude.....	53
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	59
Annexes.....	64
Table des matières.....	107

INTRODUCTION

Le vivre ensemble est un des objectifs à atteindre dans la formation du citoyen de demain, c'est un apprentissage qui se fait dès le plus jeune âge à l'école maternelle. Les nouvelles orientations institutionnelles soulignent la reconnaissance d'une tendance qui semble être de plus en plus prépondérante dans le domaine scolaire. Cette tendance prône le bien-être des élèves à l'école et la volonté de créer un climat de classe propice aux apprentissages. Force est de constater que la question du bien-être au sein de l'école et de la classe est devenue un objet de recherche privilégiée. Le vivre ensemble est d'autant plus important quand l'on voit les valeurs de la République remises en question. En effet, la Liberté, l'Égalité et la Fraternité sont essentielles pour parvenir à bien vivre ensemble, à s'accepter soi, et les autres, tels que nous sommes.

Sur nos lieux de stage, des tensions plus ou moins importantes sont présentes entre élèves et semblent impacter le climat de classe. De ce fait, cela ne permet pas une entrée sereine dans les apprentissages. Dès le début de la journée, les enseignantes retrouvent souvent des élèves agités, excités, stressés ou encore fatigués, ce qui peut générer des tensions au sein du groupe classe. Un constat évident se fait dans la plupart des écoles : la mise en route des activités n'est pas facilitée par cette agitation. Nous prenons alors vite conscience que le vivre ensemble n'est pas une compétence innée mais qu'elle est à la fois un savoir être et un savoir-faire qu'il est nécessaire de construire. Dès lors, un premier questionnement se pose : comment construire un climat de classe plus positif que le climat actuel, au sein duquel chaque individu se sentirait en confiance afin de s'épanouir et évoluer ?

Nous constatons que les relations qu'entretiennent les élèves entre eux sont indissociables du climat de classe, puisque ce sont en partie celles-ci qui créent son atmosphère, son climat. En effet, Henri Landroit (2013) écrivait :

« Le premier souci des enfants comme de moi-même fut d'organiser nos rapports et notre vie sociale. C'est par là qu'il fallait commencer, car cela répondait à une réalité : nous étions condamnés à vivre ensemble. Vingt-quatre personnes tendues vers un certain objectif, avec chacune leur personnalité, leur expérience passée, leur sensibilité, leurs colères, dans cet espace relativement réduit durant sept heures par jour, cela doit faire étincelles ! C'est normal. »

En tant que futures enseignantes, nous souhaitons le meilleur pour nos élèves, à la fois en termes d'évolution, d'apprentissage et en termes de bien-être à l'école. Ainsi, créer un cadre serein en instaurant le désir et l'envie d'apprendre, de partager et de vivre ensemble, nous semble primordial.

En France, et particulièrement à La Réunion, la cohérence cardiaque est depuis peu intégrée dans les écrits liés à l'éducation. Pratique respiratoire peu répandue sur l'île, elle devient progressivement un outil pédagogique en milieu scolaire. Il s'agit d'une « technique recommandée et utilisée depuis une vingtaine d'année [...] par des professionnels de santé comme outil d'accompagnement de gestion du stress ». L'efficacité est telle que les effets positifs sont notables dans la création de liens sociaux (Vauthier & *al.*, 2019).

Un deuxième questionnement se pose alors : comment améliorer le climat de classe en passant par la cohérence cardiaque ? Cependant, notre axe de recherche a évolué et s'est peu à peu précisé suite à nos différentes lectures et nos observations sur notre lieu de stage. Nous nous sommes orientées vers la thématique du climat social de classe avec l'objectif d'apaiser les relations entre élèves. Nous avons donc choisi la pratique quotidienne de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions comme outil pour améliorer le climat social de classe.

Ces constats nous ont amenées à nous interroger sur les effets que pourrait avoir une pratique journalière de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échanges sur les ressentis et les émotions, sur la perception qu'ont les élèves de leur bien-être dans la classe et de leurs relation avec les autres. Notre démarche expérimentale sera menée dans l'académie de La Réunion avec deux classes de CP.

L'organisation de ce mémoire se déclinera en quatre parties. La première exposera un questionnement de départ autour de la notion de bien-être à l'école, en mêlant théorie et observations sur le terrain. La deuxième présentera le cadre théorique en décrivant et expliquant les concepts fondamentaux sur lesquels s'appuie notre étude. La troisième, dans laquelle nous annoncerons nos hypothèses, explicitera la méthodologie et les divers outils exploités afin de recueillir les données. Enfin, la quatrième et dernière partie sera consacrée à la présentation des résultats et leur analyse ainsi que des limites pouvant impacter cette étude. Les précisions et détails de la méthodologie et des résultats seront présentés dans les annexes.

Partie 1 : Questionnement de départ

1.1. La question du bien-être dans les textes officiels

D'après une étude PISA menée en 2012, la France serait le pays de l'OCDE (Organisation De Coopération et de Développement Economique) où l'on prône la réussite scolaire au détriment du bien-être à l'école (sur une échelle d'importance). Cependant, cela ne veut pas pour autant dire que les élèves français sont qualifiés de « malheureux » à l'école. C'est ce que démontre l'étude PISA menée en 2015 qui stipule que « les élèves en France rapportent un sentiment d'appartenance à l'école, un peu moins élevé que la moyenne de l'OCDE ».

En 1989, la Convention relative aux droits de l'enfant adoptée par les Nations Unies accorde au bien-être des enfants une place importante. En effet, elle stipule que l'éducation doit « favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques ». En France, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 décide de placer l'élève au centre du système scolaire en affirmant que l'éducation doit leur permettre de « développer leur personnalité, d'élever leur niveau de formation initiale et continue, de les insérer dans la vie sociale et professionnelle et d'exercer leur citoyenneté » (Article 1).

Le Conseil National d'Evaluation du Système Scolaire (CNESCO) a établi un rapport, paru en 2016, sur la qualité de vie à l'école. Plus précisément, ce rapport « analyse la façon dont les notions de qualité de vie et de bien-être à l'école sont abordées dans les textes officiels en France » (Nguyen, 2016, p. 6). Nguyen, qui a contribué à l'écriture de ce rapport précise que les termes de « bien-être et de qualité de vie sont pratiquement absents du Code de l'Education » (p. 9). Néanmoins, cette chercheuse précise que ces concepts sont identifiés uniquement dans le rapport annexe signé par le Président de la République.

Le terme « bien-être » apparaît pour la première fois dans les textes officiels dans une circulaire de rentrée en 2017. « Le milieu scolaire doit constituer également l'espace au sein duquel l'on doit veiller au bien-être de tous les élèves et les accompagner dans la construction de leur personnalité individuelle et collective » (Circulaire n°2007 -001 du 9-1-2007. Préparation de la rentrée 2007, cité par Nguyen, 2016, p. 16).

Donc, concernant la situation Française, avant 2012, nous pouvons dire que le bien-être à l'école faisait uniquement référence aux problématiques de santé des élèves, et plus

particulièrement de bien-être physique. Ce volet « santé » reste bien évidemment d'actualité, comme nous le prouve l'annexe de la Loi sur la refondation de 2012 qui précise que la « promotion de la santé favorise le bien-être et la réussite de tous les élèves ». Puis, cette notion de bien-être s'est étendue au « bien-être subjectif » (p. 6). Dès lors, le terme apparaît de manière plus fréquente dans les textes officiels.

1.2. Des observations et réflexions...

Plusieurs paramètres ont fait que notre choix de thématique de mémoire se soit centré sur le bien-être à l'école. Partant d'observations, de rencontres et d'échanges, de lectures mais aussi d'actualités, cette décision a finalement été le cheminement d'une suite logique.

Dans un premier temps, notre attention fût attisée lors de nos premières semaines de stage, en octobre 2019. Etant donné que nous étions dans deux écoles élémentaires différentes, nous avons, chacune, observé un fonctionnement différent. Riches de ces observations, nous avons constaté que dans la classe de CP, au sein de l'école du Port, située en réseaux d'éducation prioritaire (REP+), les élèves avaient des difficultés pour entrer dans les apprentissages et ce, malgré le dévouement de l'enseignante. Ces difficultés provenaient notamment de manque d'attention, de concentration mais principalement de problèmes comportementaux et relationnels entre les élèves (chamailleries futiles récurrentes, agressions physiques ou verbales) qui impactaient directement le climat de classe en dépit du faible effectif (CP à douze). En découlaient des interruptions fréquentes des temps d'apprentissages pour faire régner l'ordre et pour atténuer les tensions en rappelant continuellement les règles de vie de classe.

Dans l'autre classe de CP, située à l'école de l'Etang-Salé Les Hauts, non classée en réseau d'éducation prioritaire, nous avons observé une difficulté lors de la mise en activité des élèves, et ce, particulièrement au retour des récréations. De plus, certains élèves faisaient part à l'enseignante de difficultés relationnelles avec leur camarade de table ou d'îlot. Ce qui engendrait des difficultés de concentration et d'attention quand il s'agissait de se concentrer sur une tâche. De plus, nos observations témoignent d'une classe particulièrement bruyante avec des élèves agités pour la plupart.

En dépit de l'utilisation de multiples moyens de différenciations didactiques et pédagogiques afin de pallier à ces problématiques relationnelles d'une part, et d'agitation d'autre part, les enseignantes se sont rejointes sur le désir de vouloir atténuer ces

problématiques, qui selon elles, pouvaient entraver la mise en condition, voir l'apprentissage des élèves. En effet, quel que soit le profil de classe avec ses particularités, chaque enseignant, investi pleinement, a toujours le désir de perfectionner ses outils didactiques et pédagogiques pour faire progresser les élèves afin qu'ils soient véritablement acteurs de leurs apprentissages, tout en participant au bien-être des élèves dans sa classe.

D'après Lenoir (2012, p. 18), le climat conflictuel affecte les relations et engendre un mauvais climat social en général, il affirme que « le bien-être relationnel est le plus important pour les élèves ». Au sein du groupe classe, quelques élèves que nous remarquons ne jamais sourire étaient également les mêmes enfants avec qui les liens relationnels étaient plus difficiles à créer. De plus, nous notions que les élèves mis à l'écart par leurs camarades à cause de leur comportement déviant, étaient ceux qui tentaient tant bien que mal de créer des liens en attirant l'attention (effet boule de neige dans les relations). Aussi, nous retrouvions quelques-uns d'entre eux, très angoissés à l'idée de mal faire. Parfois, dans la classe située en REP+, cette angoisse se traduisait par des agressions verbales et physiques (coups, destruction de son propre matériel scolaire ainsi que celui des autres...).

Dans un deuxième temps, toutes ces observations nous ont conduites à nous interroger sur un moyen, un outil qui permettrait de favoriser un climat de classe serein et apaisé, en particulier au niveau du climat relationnel entre les élèves, mais également dans la relation enseignant - enseigné. L'idée est que cet outil puisse participer à une entrée plus rapide dans les apprentissages, ce qui permettrait, peut-être, d'améliorer le climat social de classe et les apprentissages en retour. Etant donné que ces deux enseignantes mettaient énormément de moyens pédagogiques et didactiques en place pour lutter contre ces difficultés, nous avons estimé intéressant de trouver un levier qui permettrait d'agir à un autre niveau, de manière différente et qui contribuerait à l'élaboration d'un meilleur climat de classe, plus serein.

1.3. Au choix de la thématique de ce mémoire

Dans la continuité de ces observations et réflexions sur les problématiques communes aux deux classes de CP, nous avons poursuivi nos recherches avec des lectures scientifiques, conférences (notamment celle de Mr David O'Hare au sein de l'INSPE de la Réunion) et un suivi de l'actualité concernant la recherche en éducation et les problématiques scolaires actuelles. Nous avons retenu tout particulièrement que l'amélioration du climat scolaire et du bien-être à l'école déchaîne les questionnements et les passions dans la recherche en

éducation. C'est dans le dernier « Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture » promu par le Ministère de l'Education Nationale en 2015 que nous pouvons remarquer que le « vivre ensemble » y est cité : « L'école est le lieu où les élèves acquièrent les compétences qui leur seront indispensables tout au long de la vie, au-delà de leur scolarité, pour poursuivre leur formation, construire leur avenir personnel et professionnel, réussir leur vie en société et exercer librement leur citoyenneté : autonomie, responsabilité, ouverture aux autres, respect de soi et d'autrui, exercice de l'esprit critique. Ils y apprennent à vivre ensemble dans une société démocratique et républicaine ». Cependant, sur le terrain ainsi que de par nos lectures, nous avons remarqué un bon nombre d'indicateurs qui attestent l'inverse. Les phénomènes de violences restent récurrents chez les élèves et touchent un public de plus en plus jeune (Beaumont & al., 2016). Certaines formes d'agressivité restent très présentes entre élèves, groupes d'élèves et entre élèves et enseignants, surtout au collège. C'est ainsi que nous avons souhaité nous intéresser au climat relationnel dans un but de promouvoir les valeurs de vivre ensemble dès le plus jeune âge. Serait-il intéressant de se pencher de plus près sur les problématiques de bien-être social entre élèves au sein des classes de notre lieu de stage ?

1.4. Entretiens exploratoires

Nous avons réalisé un premier entretien exploratoire avec nos MAT afin de recueillir un maximum d'informations sur le climat de ces deux classes, aux profils d'élèves très différents.

Dans la classe de CP, classée en REP+, l'enseignante affirme et répète plusieurs fois avoir affaire à une classe « très agitée » avec des enfants « très chameilleurs ». Selon elle, ils ont du mal à acquérir les notions de vivre ensemble, et cela se traduit par une ambiance de classe ne laissant pas de place à la bienveillance entre les élèves. Les élèves sont souvent en altercations, que ce soit dans les rangs, à la récréation, au coin regroupement, ou quand ils sont assis côte à côte. Beaucoup de plaintes sont à noter durant le temps de classe, et les situations de coopération sont tumultueuses et difficiles à mettre en place. L'entente entre les élèves reste difficile : « c'est la première fois, je trouve, qu'il y a autant d'élèves qui se trouvent des problèmes entre eux et qui ont du mal à vivre ensemble », témoigne l'enseignante. L'enseignante remarque également quelques altercations physiques entre élèves, liées selon elle, « aux fortes personnalités qui prennent le dessus ». Elle perçoit cette

classe comme non solidaire. Vols et dégradations de matériels, pinçades discrètes, tirages de langues, bousculades sur les rangs, les manières de procéder ne manquent pas aux élèves pour embêter et titiller leurs camarades de classe. Ces problèmes de comportements interviennent davantage lors des retours de récréation.

Dans l'autre classe de CP, l'enseignante perçoit un climat de classe globalement classique. C'est-à-dire qu'elle observe qu'un « bon travail de vivre ensemble a été fait en maternelle » et qu'un certain nombre de règles (politesse, savoir-être) ont bien été assimilées par la plupart des élèves (cf. annexe 1 p. 64). Cependant, certains comportements, qualifiés de « déviants » lors des temps de classe se traduisent par des petites altercations physiques ou verbales. Et ce, majoritairement lors des retours de récréations, lors de situations de coopération et de moments de regroupement. Selon elle, cela est principalement dû aux différences de caractères. Cette enseignante invite toujours les élèves à passer par le dialogue afin de régler les conflits. Les uns « se sentent persécutés » et les autres « aiment embêter » et ce système crée un effet boule de neige entre ces deux types de comportements. L'enseignante note que c'est une classe « particulièrement bruyante comparativement aux années précédentes ». Elle se livre également sur les apports de la communication, du langage et de la libération de la parole et des sentiments : « On est dans une dynamique telle qu'on en oublie les interactions entre élèves, on nous en demande trop en fonction des effectifs. Et surtout au CP, l'apprentissage de la lecture, les mathématiques, l'anglais [...] que parfois, on en oublie les rudiments du vivre ensemble. Puis, sachant qu'à l'école maternelle, on met le paquet sur le vivre ensemble, on se dit que ça y est, le paquet est mis sur le vivre ensemble donc nous, on met le paquet sur les apprentissages. Alors qu'ils sont encore en plein développement social et qu'ils ont encore énormément besoin d'interagir, de se tester, de se parler, de s'écouter, de trouver avec qui ils aiment partager, coopérer, jouer, ça c'est bien quelque chose sur lequel on peut travailler. Organiser son temps pour que les enfants développent des compétences à travers beaucoup plus d'interactions, langagière et physique et dans tous les autres domaines. Mais aussi que les activités soient organisées en situation de coopérer. » Ce témoignage reflète bien l'importance qu'accorde cette enseignante au bon fonctionnement du climat de sa classe et en particulier au niveau des interactions sociales dans l'objectif du « vivre ensemble ».

1.5. Et si nous agissions sur le corps ?

L'intérêt du choix de ce thème a également pris forme du fait que les programmes de 2015 ont inscrit la compétence « savoir se relaxer » dans le domaine « questionner le monde » au Cycle 2. De par nos observations, il arrive que certains élèves soient particulièrement turbulents, excités ou encore qu'ils ne tiennent pas en place, ce qui peut vite devenir une source de conflits. Par exemple, dans la classe située en REP+, il est fréquent que certains élèves manifestent leur colère et leur désaccord par des agressions verbales et physiques (morsures, insultes...).

Le fait d'être étudiante stagiaire ne nous permet pas de prendre en charge la classe à n'importe quel moment, cependant, il nous permet de jouer le rôle d'observatrices. Nous entendons donc des : « mais arrête ! » ; « aïe tu me fais mal » ; « enlève ton pied » ; « enlève ton coude de ma table » ; « arrête de faire de bruit » ; « arrête de m'embêter » ; « tu me déranges », « maitresse li la tape a moin », « aïe tu me fais mal », « maitresse li arrête pas », « sort coté moin » qui témoignent d'un climat social, entre élèves, perturbé.

L'école a tendance à séparer l'aptitude physique et intellectuelle, mais souvent, la dépense est autant physique que mentale. Serait-il alors pertinent de trouver un outil faisant une place privilégiée au corps, tout en liant l'esprit, pour permettre d'améliorer les capacités d'attention et de concentration des élèves, et particulièrement le vivre ensemble (climat relationnel) au sein de la classe.

Partie 2 : Genèse d'un cadre théorique

C'est à partir de ce premier questionnement que nous dégagerons et expliciterons deux principaux concepts : le climat de classe, plus précisément dans sa dimension relationnelle d'une part, et l'influence de la respiration sur le cerveau et les émotions avec une attention particulière des apports de la cohérence cardiaque dans l'amélioration des relations interindividuelles en classe, d'autre part.

Pour ce faire, nous décortiquerons les recherches qui mettent en lien ces deux concepts dans l'objectif de comprendre comment cette pratique respiratoire pourrait contribuer au « vivre ensemble ». Etant donné que nous sommes dans un contexte particulier pour réaliser notre pratique réflexive de recherche concernant ce mémoire, c'est-à-dire que nous ne sommes pas professeur des écoles stagiaires (PES) mais étudiantes stagiaires avec un enseignant référent, nous avons souhaité nous concentrer davantage sur le climat de classe plus observable et mesurable à notre échelle. Nous décrirons tout de même les notions principales rapportées au climat scolaire pour en comprendre les fondements.

2.1. Le climat scolaire

C'est dans la circulaire n°2012-056 du 27-3-2012 « Orientation et instruction pour la préparation de la rentrée 2012 » que va être introduite la notion de « climat scolaire » qui est considéré dans les objectifs d'amélioration comme « levier d'action de la performance scolaire » (Nguyen, 2016, p. 12).

A ce propos, le rapport rédigé par la DGESCO (Direction Générale de l'Enseignement Scolaire) semble avoir été le texte ayant introduit au sein du Ministère de l'Education Nationale la notion de climat scolaire comme élément majeur des politiques éducatives (Debarbieux & *al.*, 2012). Ce texte fondamental fait toute une série de propositions qui seront reprises à partir de 2013 dans différents écrits (textes officiels, programmes de formation, etc...).

D'après Le Masson (2014) le concept de « climat scolaire » s'est forgé à partir de celui du « climat organisationnel », qui vient du monde industriel et qui s'est développé dans la sociologie des entreprises.

Le climat scolaire regroupe tous les facteurs (classe, acteurs, environnement...) qui permettent à l'élève d'être dans une situation favorable à l'apprentissage. Ces éléments, sont

entre autres, l'aspect relationnel, l'éducatif, la justice, la sécurité et l'appartenance. Ils sont liés entre eux, toutefois le sentiment d'appartenance est la clé de réussite pour un cadre serein pour tous (Pelletier, 2018).

Pour le Scool Climate Center (Cohen & *al.*, 2009), le climat scolaire « renvoie à la qualité et au style de vie à l'école ». Il « repose sur les modèles qu'ont les personnes de leur expérience de vie à l'école, il reflète les normes, les buts, les valeurs, les relations interpersonnelles, les pratiques d'enseignement, d'apprentissage, de management et la structure organisationnelle incluse dans la vie de l'école. » (p. 3).

Un climat scolaire positif affecterait puissamment la motivation à apprendre, favoriserait l'apprentissage coopératif, la cohésion de groupe, le respect et la confiance mutuelle. Selon Pelletier (2018), nous sommes bien entendu dans une boucle rétroactive : la qualité des apprentissages agit sur le climat scolaire qui agit à son tour sur les apprentissages.

Dans la suite de ce raisonnement, ajoutons que Thiébaud (2005), cité par Le Masson (2014), lie la qualité du climat scolaire à la qualité de communication, de l'atmosphère qui règne dans les rapports sociaux ainsi qu'aux attitudes et sentiments partagés par les acteurs d'un établissement scolaire.

2.1.1. Le modèle de Janosz

Michel Janosz (1998), Directeur de l'école de Psychoéducation à l'université de Montréal, Directeur du GRES (Groupe de Recherche sur les Environnements Scolaires), découpe le climat scolaire en cinq composantes :

- le climat relationnel : qui fait référence à l'aspect social, c'est-à-dire aux différentes relations entre élèves, entre enseignants, entre élèves et enseignants mais aussi entre enseignants et direction. Ce climat inclut une dimension socio affective en s'intéressant à la qualité des contacts interpersonnels, au respect entre individus et à l'assurance du soutien d'autrui.
- le climat éducatif : valeur que l'on donne à l'éducation dans un objectif de réussite et de bien-être des élèves en donnant du sens aux apprentissages.
- le climat de sécurité, point essentiel pour l'instauration d'un bon climat scolaire : sentiment de sécurité et de confiance mutuelle, environnement prévisible et constant, perception des risques de victimisation.
- le climat de justice : garantir la justice ainsi que les mêmes règles et sanctions pour tous.

D'après Janosz (1998), l'élève est dans un climat d'appartenance si tous les autres climats sont présents. C'est-à-dire que le milieu doit être porteur de sens, favoriser le contact humain, assurer la protection, garantir la reconnaissance du droit et de l'effort au même titre qu'il sanctionne de façon juste et équitable la transgression à la norme.

2.2. Le climat de classe

Le climat de classe se référant au « microcontexte du climat scolaire » (Pelletier, 2018), se traduit par la « perception globale qu'ont les membres de la classe d'une série de caractéristiques générales, relativement stables et des interactions sociales qui se produisent dans la classe » (Gadbois, 1974, p. 274).

Mok et Flynn (2002) se sont penchés sur les relations entre le climat de classe et la qualité de vie, et donc du bien-être des élèves à l'école. Leurs études ont montré que le climat de classe contribue significativement au sentiment de bien-être des élèves à l'école, c'est la variable qui a le plus grand impact parmi celles évaluées.

Delphine Laustriat (2015), dans la revue de littérature « *Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif* » s'est interrogée sur ce qui serait le mieux en termes de réussite scolaire en comparant l'impact de nombreux paramètres sur l'apprentissage. Elle cite deux chercheurs Pr Jogn Hattie et Dr Rober Mazano qui ont fait des méta-analyses sur cette question. Selon eux, deux leviers exercent un impact majeur sur le climat de classe : la gestion de classe et la cohésion de groupe (entre élèves mais également entre élèves et enseignant). Ces deux leviers reposent sur une compétence essentielle : l'empathie.

Carl Rogers (1980), cité par Simon (2009), a défini l'empathie comme le fait de « percevoir le cadre de référence interne d'autrui aussi précisément que possible et avec les composants émotionnels et les significations qui lui appartiennent comme si l'on était cette personne mais sans jamais perdre de vue la condition du "comme si" » (p. 29)

Lors de travaux en milieu carcéral, Omar Zanna (2015) a pris conscience de l'utilité de l'éducation à l'empathie. Selon lui, c'est grâce à la relation au corps que l'empathie peut émerger et s'intensifier. Il affirme que le corps communique : « Le corps est au centre de la relation aux autres. Il joue un rôle essentiel dans la construction de liens entre les individus au sens où il peut être directement perçu par autrui. En outre, il serait même le reflet de l'identité personnelle. Il révèle une partie de soi-même et participe d'une communication corporelle » (p. 91). L'empathie est pour lui une compétence essentielle qui nous permet d'apprendre à vivre ensemble. Il distingue deux formes d'empathie :

- l'empathie « cognitive » : se mettre à la place de l'autre dans la dimension du raisonnement, de la représentation et de la logique
- l'empathie « émotionnelle » : provoquée en situation de face à face, elle se réfère au langage du corps et à la résonance qu'elle produit dans le corps de l'autre

Cet auteur s'est plus particulièrement intéressé à l'empathie émotionnelle afin d'apprendre aux élèves à mieux vivre ensemble. Il a créé un programme éducatif afin de favoriser l'émergence de ce type d'empathie. Pour cela, il a mis en place des rituels en s'appuyant sur le potentiel du corps. En effet, les rituels ont une dimension cohésive sur le groupe. Par exemple, il a mis en place un rituel de relaxation pour arriver à se mettre à l'écoute soi-même afin que le corps joue le rôle de support de sensations et de perceptions permanentes, pour mieux se connaître. Zanna (2015, p. 51) ajoute qu'être « à l'écoute des bruits que le corps émet, c'est accéder à la compréhension de soi, condition nécessaire pour s'ouvrir à autrui. C'est parce qu'un individu comprend sa nature profonde qu'il est à même de saisir celle d'autrui ». Cela traduit l'idée que si un corps est conscient d'éprouver alors il est plus à même de se rendre compte de ce que les autres éprouvent. Et si l'enseignant et les élèves ont un bon niveau d'empathie et qu'elle est réciproque, cela permettra alors d'obtenir un climat de classe plus serein et une meilleure réussite scolaire.

Pr Jogn Hattie et Dr Rober Mazano montrent que certains paramètres liés au climat de classe ont plus d'impact sur la réussite scolaire comparativement à ceux liés au climat scolaire en général. Concernant les leviers qui favorisent une gestion de classe optimale, Mazano, cité par Laustriat (2015) accorde de l'importance à la gestion de classe, c'est-à-dire :

- aux compétences de l'enseignant « en lien avec son état d'esprit, son objectivité émotionnelle, sa capacité à identifier et agir rapidement sur des problèmes potentiels de comportement et mettre en place une bonne gestion disciplinaire » (p. 4)
- ainsi qu'à une « bonne relation enseignant/élèves associé à un cadre clair et mutuellement défini, la mise en place d'objectifs clairs, d'un accompagnement fort et de coopération » (p. 4)

Autre point, selon l'IEN Vittel de l'académie de Nice (2013), le climat de classe est un « préalable aux apprentissages ». L'élève apprend si les conditions environnementales favorisent l'attention, la concentration et la réflexion, facteurs indispensables à l'activité, à la compréhension et à la mémorisation. Il évoque également que le climat de classe, c'est aussi une « conséquence des apprentissages » (Vittel, 2013) : « c'est parce qu'ils apprennent, qu'ils demeurent dans une ambiance de travail » (p. 2). C'est à l'enseignant que revient toute cette gestion de l'organisation afin de favoriser un bon climat de classe.

2.2.1. Les dimensions du climat de classe

Filiault et Fortin (2011), cités par Beaumont (2017) ont développé trois grandes dimensions du climat de classe : relationnelles, développement personnel, maintien de changement du système de la classe. Plusieurs éléments interviennent dans l'élaboration de toutes ces catégories.

Au sein de la dimension relationnelle, les auteurs soulignent « l'importance de la manière dont l'enseignant soutient ses élèves, le niveau d'engagement des élèves dans la classe, la cohésion et l'affiliation présentes dans les relations entre élèves ainsi que les interactions positives entre l'enseignant et les élèves » (Filiault & Fortin, 2011).

La seconde dimension est celle du développement personnel dont les deux leviers primordiaux seront d'une part, la « coopération et la compétition entre les élèves, et l'orientation à la tâche » et d'autre part « le partage du contrôle dans la classe entre l'enseignant et ses élèves » (Filiault & Fortin, 2011). C'est-à-dire que les élèves doivent pouvoir donner leur avis et l'enseignant doit être en capacité de les écouter et de prendre en compte leurs demandes (pour le choix des activités par exemple).

Enfin, dans la dimension du maintien et de changement du système de la classe, les auteurs parlent des « règles et du climat disciplinaire au sein de la classe, du contrôle exercé par l'enseignant et de sa capacité à être équitable envers ses élèves » (Filiault & Fortin, 2011).

Dans les écoles, la plupart des enseignants décrivent et enseignent aux élèves, les comportements et attentes souhaitées. « Les élèves apprennent si on leur enseigne » (Beaumont, 2017), donc les élèves apprennent les comportements positifs s'ils leur sont enseignés. Il ne s'agit pas ici de fabriquer « des robots », il s'agit plutôt d'explicitier les attentes et de s'assurer que les élèves aient bien compris ce qui est attendu d'eux, afin qu'ils puissent mettre à leur tour du sens dans leur apprentissage.

Claire Beaumont (2017) nous livre que le bonheur (un bien-être subjectif) est associé à des composantes affectives, (équilibre entre émotions positives et négatives avec trois fois plus de positives) et cognitives (l'engagement, le sens à la vie, l'accomplissement et la réussite).

2.2.2. Pourquoi agir sur l'aspect relationnel du climat de classe ?

Plusieurs études prônent les effets positifs d'un bon climat relationnel en classe.

Claire Beaumont (2017), professeure et chercheuse en psychopédagogie, affirme dans une de ses conférences faite à l'Université de l'île de La Réunion, que le climat relationnel et de soutien est considéré comme l'un des plus importants en terme de soutien aux apprentissages. Elle explique, dans sa conférence « *Créer un climat de classe agréable et positif pour simultanément instruire et socialiser* » qu'il est nécessaire de miser sur l'aspect relationnel pour la réussite éducative des élèves. Car si nous apprenons à nos élèves à développer de belles qualités relationnelles et à apprendre à vivre ensemble, alors nous aurons des résultats sur les liens entre les émotions et l'éducation. En effet, si nous apprenons aux élèves dès l'école maternelle, à communiquer et à exprimer leurs émotions et leurs attentes, alors il y a davantage de chances de créer un climat de classe positif, mais pas seulement, car tous ces principes les accompagneront dans leur vie future de citoyen.

Une seconde étude de Beaumont et *al.* (2016) montre que les relations positives entre élèves favorisent les apprentissages scolaires, la collaboration, l'entraide, le sentiment d'appartenance et le plaisir de venir en classe. Cependant, une autre étude réalisée en 2015 sur des élèves ayant subi au moins une fois des comportements négatifs de leurs pairs, montre que les relations négatives entre élèves sont davantage exprimées au primaire comparativement au secondaire, contrairement à nos croyances (Beaumont & *al.*, 2015). Car selon elle, les élèves de cet âge sont moins enclins à s'exprimer oralement et agissent davantage par les actes lorsqu'ils ont à gérer ce genre de situation. D'où la nécessité de s'intéresser au climat relationnel dans le premier degré.

De plus, le « vivre ensemble » est une des notions centrales de l'Education Nationale et un des objectifs majeurs à atteindre dans la formation du citoyen de demain. Son importance est telle que son apprentissage se fait dès l'école maternelle. En effet, quand nous prenons en compte l'actualité et constatons une mise à mal des valeurs la République dans diverses situations, le vivre ensemble nous paraît d'autant plus important à inculquer aux élèves.

Afin d'améliorer le climat de classe, il est donc nécessaire de passer par les relations interindividuelles, c'est à dire d'intervenir sur les relations entre élèves.

2.3. L'enseignant, metteur en scène du climat relationnel de classe

Selon le professeur Barnabé (1993), l'efficacité des écoles passe par l'efficacité des enseignants, qui elle-même repose sur une bonne qualité de leur vie au travail. Pratzner

(1984), affirme que l'efficacité d'un système (atteindre les objectifs) et l'efficience de ce même système (utilisation adéquate des ressources disponibles pour atteindre les objectifs) reposent sur une confiance durable dans la valeur et le bien-être de l'individu. Il insiste sur le système social de l'organisation comme levier pour un changement positif.

Glasser (1990), conclut que la productivité d'une école dépend de ceux qui gèrent les élèves, donc les enseignants. Ces derniers jouent un rôle important et irremplaçable auprès des élèves, et par la même occasion sur l'efficacité des écoles.

Dominique Bucheton, didacticienne du français et directrice du LIRDEF (Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Education et Formation) s'est intéressée, à travers divers travaux de recherche, aux gestes professionnels de l'enseignant qui faciliteraient l'entrée dans les apprentissages des élèves. Dans son ouvrage « *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* » (2009), elle affirme que la qualité des relations en classe influe sur son atmosphère. Les « bonnes relations » entre l'enseignant et l'élève sont essentielles pour maintenir la communication, favoriser les échanges et ainsi, créer un climat de confiance. Les bonnes relations entre élèves basées sur la confiance et la sécurité constituent un élément essentiel pour favoriser leur sentiment d'appartenance au groupe classe. Lors de tout apprentissage, l'élève doit surmonter les peurs liées à l'apprentissage ou celles liées aux nouvelles tâches proposées, telles que s'exprimer devant les autres et aborder de nouvelles situations. Ces obstacles seront surmontés avec confiance et enthousiasme par l'élève si les relations au sein de la classe sont efficaces. Les postures physiques de l'enseignant et celles qu'il induit chez ses élèves, cependant, ne font sens que si elles sont associées à une bonne gestion des différentes relations avec les parents et avec les élèves (Bucheton, 2009, p. 284).

Dans son ouvrage « *La discipline en classe, modèles, doctrines et conduite* » (2009), Carol M rappelle l'importance que l'enseignant doit attacher aux relations humaines. Afin de favoriser ces relations, l'enseignant doit veiller à respecter les bases de la communication (bienveillance, attitude positive ou recherche de solution et la capacité d'écoute permettant d'échanger des idées). De plus, l'enseignant doit veiller aux bonnes relations entre élèves. Ces relations interindividuelles ont une influence sur leur motivation, leur réussite scolaire, leur estime d'eux-mêmes et constituent un élément essentiel dans leur sentiment d'appartenance au groupe classe. « La salle de classe est le meilleur endroit pour apprendre à travailler en équipe, apprendre à apprendre et apprendre à résoudre des problèmes » (Frey & al., 2009).

2.4. La coopération pour favoriser les relations

Selon Staquet (2019), formateur et consultant à AVEC (Accueil, Valeurs, Equipe, Coopération), apprendre à ses élèves à coopérer est avant tout un apprentissage en soi. Les enseignants éduquent à la fois à coopérer, à devenir responsable et à être solidaire. Ils éduquent également aux différentes valeurs républicaines et humanistes. L'enseignant fait partie, avec le milieu familial, du noyau de toute cette éducation de savoirs vivre à inculquer pour favoriser le vivre ensemble. C'est dans son livre « *Pratiques de coopération en classe* » (2019) qu'il explique que les situations de coopération permettent de développer chez les élèves des facilités « à travailler ensemble, à vivre ensemble et à s'accepter soi-même ainsi que les autres » (p. 10) et également, de développer les dix compétences psychosociales décrites par l'OMS à savoir : « savoir résoudre les problèmes, savoir prendre des décisions, avoir une pensée créatrice, avoir une pensée critique, savoir communiquer efficacement, être habile dans les relations interpersonnelles, avoir conscience de soi, avoir de l'empathie pour les autres, savoir gérer son stress, savoir gérer ses émotions » (p. 11).

En mettant en place des activités qui permettent de travailler l'ensemble de ces savoirs et compétences, l'enseignant faciliterait la création de liens et le travail en équipe au sein de sa classe mais aussi à vivre avec les autres et à s'accepter soi.

Effectuer ce travail sur la coopération nécessite également de la part de l'enseignant qu'il connaisse ses élèves et au minimum, les liens interpersonnels qu'ils entretiennent entre eux. Connaître ses élèves permet à la fois de déléguer et de responsabiliser.

La coopération n'est malheureusement pas innée. Et, c'est à partir de ces pratiques régulières que va, progressivement, se construire la coopération. Le rôle de l'enseignant se joue alors sur sa posture, sur sa stratégie (ex : composition des groupes en genre et en nombre), sur sa démarche ainsi que sur l'instauration du travail en équipe. Toute cette élaboration, à la fois pédagogique et didactique, doit être pensée minutieusement du plus petit geste (comme un simple changement de place en cours d'année) à des situations de coopération qui favorisent la création de liens.

2.5. Climat relationnel : une affaire d'habiletés sociales

Pour participer à un climat relationnel et social de classe agréable, il convient d'avoir des habiletés sociales. Doucet et Gauthier (2013) définissent les habiletés sociales comme

« l'ensemble des capacités qui permettent de percevoir et de comprendre le message communiqué par les autres, de choisir une réponse à la situation parmi différentes alternatives et de l'émettre en utilisant des comportements verbaux et non verbaux appropriés et socialement acceptés » (p. 69).

Ces deux mêmes auteurs indiquent les composantes des habiletés sociales : « aspect affectif, cognitif et comportemental » (Doucet & Gauthier, 2013, p. 70). Les compétences socio émotionnelles, c'est-à-dire la capacité à exprimer ses sentiments et à les reconnaître chez les autres, font partie de ces habiletés sociales. En effet, Bruno Ambroise (2011, p. 310) affirme que la capacité à pouvoir identifier les sentiments d'une personne en fonction des émotions que dégage son visage (peine, joie, douleur...) permet d'apporter en retour une réponse adaptée dans la façon de communiquer et d'agir avec cette personne.

Dans le groupe classe, quand nous parlons de climat relationnel et social, il est nécessaire de savoir communiquer (Pelletier, 2018). Savoir communiquer, c'est aussi savoir gérer ses émotions et son stress. Si nous sommes en situation de stress, nous ne pouvons pas communiquer de façon efficace (Pelletier, 2018). Par exemple, quand nous observons deux élèves qui rentrent de la pause méridienne pendant laquelle ils se sont dit « des mots méchants » et/ou se sont bagarrés, ils entrent en classe dans une situation émotionnelle et socio affective particulièrement forte. Deux conséquences peuvent alors se produire. Soit, ils en parlent à l'enseignant, soit, dans le cas contraire, ils restent figés dans cette situation et ne sont donc pas disponibles pour les apprentissages. Il est nécessaire de faire verbaliser les élèves sur leurs émotions et sur les faits en faisant exprimer le point de vue de chacun des protagonistes. Cependant, cette gestion de conflit doit toujours avoir lieu de manière différée car souvent, la gestion « à chaud » est impossible ou difficile à gérer (Pelletier, 2018). Donc selon Liliane Pelletier (2018), pour communiquer de façon efficace et avoir de bonnes relations interpersonnelles, il faut avoir conscience de soi, afin de pouvoir dans une situation de gestion de conflit, faire un choix en fonction de ce que l'on est (valeurs, sentiments), de la façon dont on pourra gérer ou non cette situation. Royer, Moreau et Thibodeau (2013) attestent que toutes ces compétences socio émotionnelles et de communication « tendent à s'accompagner de sentiments de bien-être puisqu'elles désamorcent les conflits interpersonnels et contribuent à des interaction positives entre les enfants » (Royer & al., p. 19).

Le Masson (2014, p. 60) parle d'« intelligence émotionnelle » pour définir la capacité à percevoir les émotions, les affects des autres, à les comprendre et à les moduler. C'est également un aspect des compétences psycho-sociales. Elle est en lien avec l'estime de soi et

est au cœur des compétences relationnelles. Selon Le Masson (2014), les bonnes relations à soi et aux autres favorisent l'épanouissement, et donc le bien-être qui va créer un sentiment de sécurité. Etablir de bonnes relations, c'est se donner les moyens de penser, de créer, et de résoudre des problèmes. Le développement de l'intelligence émotionnelle des adultes et des jeunes est un élément qui permet d'apporter quelque chose de positif au climat relationnel. Mais ce n'est pas une fin en soi : c'est pour améliorer le vivre ensemble qui permet de travailler ensemble. C'est donc dans ce sens que le fait de développer des compétences d'habiletés sociales permet d'améliorer le climat de classe en favorisant à la fois un sentiment de bien-être chez l'élève et des relations harmonieuses entre eux. De plus, en créant de telles relations entre élèves, un sentiment et un climat d'appartenance (Janosz, 1998) se développent.

Toutes ces habiletés sociales définies précédemment, sont nécessaires dans l'optique du « vivre ensemble ». Cependant, elles ne sont pas naturelles chez les enfants et nécessitent d'être apprises. Selon Morissette et Gingras (1991), il est possible d'agir sur la composante affective car le développement affectif de l'enfant se fera si « celui-ci vit des émotions ou des sentiments appropriés, s'il apprend à les décrire, à les interpréter, à les nommer et s'il apprend à se comporter de façon consciente et autonome conformément aux attitudes et aux valeurs qu'il a décidé d'intérioriser. Autrement dit, l'enfant est le principal architecte de sa personnalité » (p. 16).

Toutes ces composantes ont un rôle essentiel à l'école comme dans la vie sociale des individus. D'ailleurs, nous pouvons retrouver dans les programmes actuels les notions de valeurs, d'attitude, de jugement et de savoir-être notamment dans ceux de l'enseignement moral et civique ainsi que dans ceux du français. (BO, 2015).

Cependant, il est important de noter qu'améliorer les relations sans toucher aux autres aspects du système est un leurre, sans prendre en compte par exemple, la justice sociale, dans le modèle de Janosz.

2.6. Pratique corporelle de bien être : la cohérence cardiaque

La « cohérence cardiaque » est un terme introduit en France par David Servan-Schreiber dans son livre « *Guérir* » (2005). David O'Hare, médecin, écrivain et formateur en cohérence cardiaque la décrit comme un état « d'équilibre physiologique, physique, mental et émotionnel qui induit un recentrage, un ressourcement et un renforcement de chacun de ces domaines » (O'Hare, 2017). La cohérence cardiaque n'est donc pas une méthode, mais bien

un état du corps humain qui peut être induit par diverses pratiques. Cet état ne peut être présent que s'il est induit par une « pratique volontaire qui peut être respiratoire, émotionnelle ou mentale » (O'Hare, 2017) notamment par une respiration consciente et guidée.

2.6.1. Des techniques validées par la science

De plus en plus d'études montrent que certaines techniques respiratoires sont efficaces contre l'anxiété car elles agissent sur le paramètre psychologique en détournant l'attention des ruminations mentales (André, 2018). Certaines techniques ont été validées scientifiquement par des études cliniques. Les résultats obtenus démontrent qu'elles visent à ralentir la respiration, l'approfondir ou la faciliter, mais aussi à « se servir du souffle comme d'un point focal ou d'un métronome pour distraire son attention des pensées négatives » (p. 49).

Selon Christophe André (2018), médecin psychiatre, la méthode du 365, faisant appel à la cohérence cardiaque ou respiration synchrone, est couramment préconisée par les thérapeutes. Cette pratique respiratoire utilise une « fréquence respiratoire très précise, c'est-à-dire de base dix avec cinq secondes d'inspiration et cinq secondes d'expiration » (O'Hare, 2018), soit dix secondes par cycle respiratoire complet. Cette fréquence est appelée « fréquence de résonance ». Cette respiration lente, précise et guidée dans les premiers temps a une action principalement sur le stress se manifestant par une baisse du cortisol (O'Hare, 2018). « L'état d'équilibre de la Cohérence Cardiaque est physiologique, inné et programmé dans notre système nerveux autonome, il ne reste qu'à y parvenir et à l'exploiter ». (O'Hare, 2017).

Cette technique est recommandée depuis 2014 par la Fédération Française de cardiologie. Watkins (2002) *in* cité par Vauthier & al. (2019), démontre que l'état de cohérence cardiaque permet à notre fonctionnement cérébral d'être plus rapide et précis grâce à une mobilisation de l'attention et des capacités de mémorisation. L'état obtenu par respiration consciente permet donc de stimuler tout notre système nerveux en augmentant certaines des capacités cérébrales.

2.6.2. Lien entre respiration, cœur et cerveau

Globalement, notre système nerveux est composé de différentes structures anatomiques qui peuvent être regroupées selon qu'elles appartiennent au système nerveux central ou au système nerveux périphérique (Morange-Majoux, 2017, p. 17). Le système nerveux central est composé de l'encéphale ainsi que de la moelle épinière. Le système nerveux périphérique,

lui, est composé des organes du système nerveux situés à l'extérieur du système nerveux central. Son rôle est de transmettre l'information via les nerfs. Il est lui aussi subdivisé en deux parties : le système nerveux somatique et le système nerveux autonome ou encore appelé végétatif (Morange-Majoux, 2017, p. 17).

Nous portons une attention toute particulière au système nerveux autonome. Il est autonome car involontaire, il contient des neurones qui innervent les organes internes, les faisceaux sanguins et les glandes. Ce système permet de réguler différentes fonctions automatiques de l'organisme, comme la respiration ou encore les battements de cœur. En effet, ce système nerveux est intimement lié au cœur. Armour et Ardel (1994) parlent d'un « système cœur-cerveau indissociable ». Par effet inverse, Gahery et Vigier (1974) ont démontré que le cœur envoie lui aussi des informations à la base du crâne qui contrôlent l'activité du cerveau.

De plus, le système autonome assure la régulation de la « constance du milieu intérieur pour les maintenir dans un équilibre vital » (Morange-Majoux, 2017, p. 18). Il favorise donc l'adaptation à l'environnement et la régulation de nos organes en nous permettant de garder un équilibre. Ses actions étant automatiques, il échappe donc à notre conscience, et de ce fait, à notre volonté (Vauthier & *al.*, 2019).

Le système nerveux autonome ou végétatif est lui-même composé de deux sous-systèmes, le parasympathique et le sympathique qui sont des systèmes « antagonistes et complémentaires » (Morange-Majoux, 2017, p. 19). Le système parasympathique a pour rôle de ralentir les fonctions de l'organisme dans un objectif de conservation d'énergie, c'est un système inhibiteur pour tous les organes, sauf pour le système digestif. Il contribue donc au ralentissement du cœur en libérant de l'acétylcholine (neurotransmetteur). Comparativement au système sympathique qui accélère le métabolisme et s'active par exemple en cas de danger, de peur, de fuite ou de stress via les neurotransmetteurs tels que l'adrénaline et la noradrénaline. Il correspond à la mise en état d'alerte de l'organisme et à la préparation de l'activité physique et intellectuelle.

Au niveau physiologique, notre bien-être est basé sur un état d'homéostasie, c'est-à-dire d'équilibre de ce système nerveux autonome. Plus précisément, c'est un équilibre entre le système parasympathique et sympathique. Ce type de respiration que constitue la cohérence cardiaque, est un état physiologique caractérisé par un équilibre du système autonome. Avec cette respiration à fréquence fixe et guidée, nous pouvons équilibrer ce système et donc rééquilibrer le système nerveux (O'Hare, 2018).

En effet, comme les pulsations cardiaques, la respiration est automatique, elle fonctionne même pendant le sommeil. Selon Similowsky (2018), pneumologue et directeur de l'unité de

recherche en neurophysiologie respiratoire expérimentale et clinique, la respiration peut se contrôler et se commander volontairement. En effet, cette particularité est possible grâce à un double système de contrôle : certaines zones du tronc cérébrale contrôlent le pilotage automatique et inconscient de la respiration, tandis que des régions corticales peuvent prendre le dessus et imposer un rythme particulier (O'Hare, 2018). Une respiration lente et profonde peut augmenter l'activité du système nerveux parasympathique, en particulier celle du « nerf vague qui contrôle et mesure l'activité de nombreux organes internes » (André, 2018, p. 49). Cette stimulation a pour conséquence un ralentissement et une régularisation du rythme cardiaque, une diminution de la pression sanguine et un relâchement des muscles.

De plus, d'après Similowsky (2018), la partie sensorielle du nerf vague transmet également les informations au cerveau qui, à son tour, va s'apaiser. Le fait de respirer envoie donc en permanence des informations au cerveau. C'est grâce à la compréhension de ce mécanisme que s'est développée la cohérence cardiaque, technique de respiration lente et ample. Par conséquent, une des autres appellations de la cohérence cardiaque est « cohérence cardio-physiologique » ou encore « connexion cœur cerveau » (O'Hare, 2018).

Le souffle agirait donc directement au sein même du cerveau. Selon André (2018), des études récentes ont montré que l'impact d'une respiration calme sur nos émotions ne passe pas seulement par la périphérie, c'est-à-dire le système nerveux parasympathique mais emprunte aussi des voies plus centrales. En effet, une respiration lente et profonde semble conduire à une « oxygénation plus importante des neurones » (p. 50). Ce qui a pour conséquence, d'après ce médecin psychiatre, de subtiles variations chimiques qui rendraient ces neurones moins excitables, particulièrement dans les zones cérébrales de l'anxiété.

Similowsky (2018) apporte un élément supplémentaire aux bienfaits de cette respiration. En se concentrant sur notre respiration, nous obtenons une respiration consciemment perçue et contrôlée, donc de ce fait plus ample et régulière. Les poumons et les bronches présentent de nombreux récepteurs nerveux qui captent la variation de leurs étirements lors de l'inspiration et de l'expiration. Le système parasympathique est connecté à ces récepteurs qui, lorsqu'ils sont activés, provoquent une inhibition des pulsations cardiaques, il agirait également sur certains centres cérébraux des émotions (O'Hare, 2018). Ce qui provoque un effet relaxant. En 2018, Jose Herero et ses collègues chercheurs en médecine à New-York, démontrent dans leur expérimentation que d'avoir une focalisation attentionnelle sur notre souffle permet de synchroniser davantage de régions du cerveau (Similowsky, 2018). C'est le cas du « cortex cingulaire antérieur, une zone impliquée dans la conscience de soi » (Herrero & al., 2018 in Similowsky, 2018, p. 37). Anselm Doll et ses

collègues (2016), cités par Christophe André (2018) se sont également penchés sur les impacts de la focalisation attentionnelle et montrent que cela « atténue les émotions désagréables ». Cette diminution est due à l'atténuation de l'activité des amygdales, glandes impliquées dans ces émotions.

Enfin, plusieurs zones cérébrales impliquées dans les émotions (notamment l'amygdale et le cortex cingulaire antérieur) et la conscience de soi, reçoivent continuellement des informations provenant de l'appareil respiratoire. C'est en partie pour cela que ce type de respiration a un tel pouvoir sur nous. En effet, l'état de cohérence cardiaque va avoir un impact, non seulement sur le rythme du cerveau, mais également sur celui du système nerveux, des organes et des glandes du corps. Tout l'organisme se synchronise et se met en cohérence (O'Hare, 2018).

2.7. Incidence sur les émotions

L'alliance entre le cœur et le cerveau est indéniable. Selon Similowsky (2018, p. 33) et les études de Vauthier et al. (2019), la respiration lente et profonde synchronise l'activité cérébrale et joue un rôle dans la conscience de soi. Elle est donc fortement liée aux centres émotionnels du cerveau.

En effet, d'après Similowsky (2018), les ordres supérieurs provenant du système nerveux commandent les actes respiratoires déconnectés des besoins de l'organisme (en termes d'apport d'oxygène ou d'élimination de dioxyde de carbone). Ceux-ci proviennent notamment des régions dites « limbiques ». Ces régions connectent directement le souffle à l'émotion, et maintiennent la respiration sous une surveillance étroite, sonnante l'alarme en cas de problème. La cohérence cardiaque pourrait alors influencer cette zone des émotions.

En 2017, Marck Krasnow, de l'université de Stanford et ses collègues ont également montré chez la souris, qu'un ensemble de neurones régulant les rythmes respiratoires contrôlent une partie d'une région impliquée dans l'attention, l'éveil et l'anxiété (c'est le complexe de pré-Botzinger dans le tronc cérébral).

Les études de Kats et Gottman (1997) ainsi que celles de Barrios-Choplin et al. (1997) ont montré des effets positifs de la pratique respiratoire qu'est la cohérence cardiaque sur l'adaptation au stress et sur l'équilibre émotionnel.

D'après Vauthier et al. (2019), la pratique de la cohérence cardiaque provoque de nombreux effets physiologiques, psychologiques et émotionnels favorables à la santé. Étant donné que le cerveau, le cœur et le mécanisme respiratoire sont liés, cela garantit une

meilleure gestion émotionnelle qui pourrait donc être améliorée par la respiration. Similowsky (2018, p. 33) précise que la respiration « joue un rôle dans la conscience de soi ». De plus, quand la « respiration est perturbée, les émotions s'emballent et les performances cognitives baissent. A l'inverse, la pratique d'exercices respiratoires permet d'agir sur le stress et l'anxiété ».

2.8. Lien avec le climat relationnel

Selon O'Hare (2012), une pratique régulière de la cohérence cardiaque augmente la sécrétion de l'ocytocine, un neurotransmetteur favorisant l'attachement. Olff et ses collaborateurs (2013), *in* Vauthier et al. (2019), montrent dans leur expérimentation que ce neurotransmetteur joue un rôle clé dans la motivation à créer des liens. Par ailleurs, la sécrétion d'ocytocine influence significativement la synchronie « bio-comportementale » selon Feldman (2012) *in* Vauthier et al. 2019. Il s'agit d'un processus au cours duquel les « organismes deviennent membres d'un groupe social et fonctionnent en collaboration en son sein. ». Cette pratique respiratoire pourrait donc favoriser les liens d'attachement entre individus et permettre le développement de la collaboration et de la cohésion.

2.9. Pratiquer la cohérence cardiaque avec des enfants

La « respiration synchrone est la technique respiratoire de choix pour le jeune enfant » (O'Hare, 2018). Cette forme de respiration est préconisée chez les enfants surtout quand elle est pratiquée en collectivité. C'est une respiration qui est guidée par un adulte (ici un enseignant) qui se met en cohérence cardiaque et va guider par des gestes un groupe d'enfant au rythme de sa propre respiration. Il s'agit d'une respiration « consciente, volontaire, lente, ample et synchrone avec les autres participants ». La pratique de la « cohérence cardiaque à induction respiratoire » (Vauthier & al., 2019) chez les enfants est plus simple que celle pratiquée chez des adultes. « *Cohérence Kid* », livre écrit par David O'Hare en 2018 apporte des exercices respiratoires qui permettent de faire entrer la cohérence cardiaque dans le quotidien des enfants. C'est grâce à des exercices simplifiés, qu'il nomme « respiroutines » reposant sur une histoire ou jeu imaginaire, que l'adulte, ici l'enseignant, va pouvoir guider la respiration des élèves. C'est donc cette pratique qui sera utilisée et retenue pour cette expérimentation avec nos élèves.

Partie 3 : Méthodologie et recueil de données

3.1. Hypothèses

En introduisant une pratique respiratoire qu'est la cohérence cardiaque ou respiration synchrone, nous cherchons à apaiser le climat de classe en passant par l'amélioration du climat relationnel et en répondant par la même occasion aux besoins physiologiques et émotionnels des élèves. Cette pratique de bien-être va également contribuer à l'éducation à la santé en donnant aux enfants des habitudes d'hygiène de vie.

Dans la mesure où la gestion des conflits est chronophage, nous pensons que si le nombre de conflits diminue, alors le temps d'apprentissage augmente.

Toutes les expériences concernant les différents exercices respiratoires, citées précédemment, ont été menées, pour la plupart, sur plusieurs mois. L'expérimentation recensée sur la cohérence cardiaque par le laboratoire ICARE à la Réunion (Vauthier & *al.*, 2019) aura elle, durée six semaines. Le contexte actuel d'étudiantes stagiaires en alternance dans lequel nous sommes, ne nous permet pas de réaliser notre expérimentation sur une aussi longue durée. Par conséquent, nous disposons de cinq semaines pour apprécier les effets de la cohérence cardiaque sur le climat relationnel des classes de notre lieu de stage.

Certains enseignants titulaires, par choix ou non, sont remplaçants lors de leur première année d'enseignement. Dans l'idée de projection sur l'avenir, cette expérimentation permettrait d'observer les effets de la cohérence cardiaque pratiquée sur une courte durée, afin de déterminer si l'enseignant remplaçant n'aurait pas intérêt à glisser dans ses outils cette pratique respiratoire.

Hypothèse générale : Nous faisons l'hypothèse générale que la pratique collective de la cohérence cardiaque sous forme de rituel respiratoire pendant 2 à 3 minutes, tous les jours, après chaque récréation (donc trois fois par jour) suivie d'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions, améliorerait le climat relationnel / social de la classe.

Sous Hypothèses :

- D'un point de vue individuel : la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis augmenteraient la sensation de bien-être au sein de sa classe.

• D'un point de vue interindividuel :

- la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions permettraient d'améliorer les relations sociales des élèves dans la classe
- la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions amélioreraient la relation enseignant – enseigné
- la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions amélioreraient la qualité du travail coopératif entre élèves

3.2. Population

Deux classes de CP (cycle 2) appartenant à deux écoles distinctes participent à ce travail de recherche. L'une est composée de 24 élèves et l'autre de 12 élèves (école classée en REP+ faisant partie du dispositif « plus de maîtres que de classe », avec les classes dédoublées). Nous rappelons que ce sont deux classes aux publics très différents.

Afin de réaliser correctement cette expérimentation, nous avons choisi de tester l'influence d'une pratique journalière de cohérence cardiaque sur l'ensemble des élèves de REP+ et uniquement sur 22 élèves de l'autre classe (24 élèves à la base). Deux élèves étant très régulièrement absents et à chaque fois, pour une longue durée, nous avons souhaité ne pas prendre en compte leurs résultats afin de ne pas biaiser notre étude.

3.3. Choix des outils de mesure

3.3.1. Evaluation de la perception des élèves dans leur relation avec les camarades de classe et avec l'école

Afin de vérifier nos hypothèses, nous allons travailler à partir de questionnaires. Dans ce contexte d'étude, il s'agit de recueillir des informations auprès d'une population. Il existe plusieurs types de questions, deux sont utilisés dans ce questionnaire. Des questions fermées, où une seule réponse est possible, ce qui en facilite le traitement pour les examinateurs, puisque les réponses sont proposées. Et des questions ouvertes permettant de recueillir des réponses nuancées, cette méthode est davantage qualitative que quantitative. C'est pour cela que nous obtenons une grande diversité de réponses, mais également un risque d'aboutir à des digressions.

C'est donc grâce au questionnaire que nous pourrions nous intéresser aux ressentis des élèves ainsi qu'à leur perception générale du climat relationnel de la classe.

Le premier questionnaire que nous avons utilisé s'adresse aux élèves. Il a été inspiré d'un questionnaire élaboré par des chercheurs du laboratoire ICARE s'intéressant aux pratiques innovantes de médiation dans l'enseignement-apprentissage. Initialement, ce questionnaire comprend quinze questions qui abordent trois dimensions de la perception de la qualité de vie à l'école. (Tangen, 2009). Les cinq premières questions sont relatives au sens donné par les élèves à ses apprentissages. Les cinq suivantes traitent la perception donnée aux alliances ainsi qu'aux relations établies à l'école. Et enfin, les cinq dernières concernent l'autonomie perçue et ressentie par les élèves.

Afin de répondre à nos hypothèses, nous avons mis l'accent sur les alliances au sein de la classe avec deux questions qui abordent la question du bien-être global dans sa classe.

Concernant le questionnaire réalisé par le laboratoire ICARE, les élèves devaient se situer sur cinq choix que nous avons décidé de réduire à trois, choix matérialisés par un petit bonhomme « content » ; « pas trop content » ; « pas du tout content » (cf. annexe 5 p. 80).

En effet, après avoir effectué des pré-tests sur quelques élèves, nous avons remarqué qu'ils rencontraient des difficultés à répondre aux questions du fait de la nuance difficile à discerner entre les différents bonhommes. Les enseignantes des deux classes nous ont également confortées dans le choix de cette solution.

Nous avons également fait le choix d'adapter certaines questions, ainsi que la présentation du questionnaire pour qu'il soit plus accessible à des enfants de six ans. De plus, nous avons souhaité faire passer ce questionnaire directement avec les élèves, pris un par un, afin de s'assurer de la bonne compréhension des propositions, étant donné que ces élèves ne sont pas des lecteurs experts (cf. annexe 5 p. 80).

Afin d'évaluer une potentielle évolution des comportements et des relations sociales dans la classe à la suite de la pratique de la cohérence cardiaque, nous avons convié les élèves à répondre à ce même type de questionnaire avant et après la mise en place de cette pratique respiratoire et ce, sur cinq semaines.

Dans notre questionnaire (cf. annexe 5 p. 80), nous avons choisi d'utiliser à la fois des questions ouvertes et des questions fermées. Globalement, il comporte 14 questions (et non 15 comme celui de laboratoire ICARE) dont 6 questions fermées avec des subdivisions et 8 questions qui comprennent à la fois une partie fermée avec ces mêmes subdivisions mais également une partie ouverte. Nous avons choisi des questions fermées avec subdivision car elles nous permettent à la fois une comparaison plus rapide et plus aisée entre les deux

questionnaires (avant / après), et à la fois un traitement quantitatif des réponses. La partie ouverte de certaines questions nous permet d'obtenir des réponses plus complètes, personnelles et nuancées. Les questions 1 à 4 du questionnaire nous permettent de qualifier les relations perçues par les élèves dans la classe. Les quatre questions suivantes permettent de caractériser la qualité globale du climat de classe en termes de ressentis sur le bien-être de l'élève. Le rapport à l'adulte, ici l'enseignante, et plus particulièrement la qualité de la relation perçue avec l'enseignante par les élèves est également évaluée de la question 9 à 13. Enfin, la 14^{ème}, et dernière question, met en évidence le sentiment de peur vécu par l'élève quand il se rend à l'école le matin, donc le bien-être également.

Enfin, l'ensemble de ces choix nous permet de mieux évaluer les similitudes et différences observées entre les deux profils de classe, très différents.

3.3.2. La sociométrie pour évaluer la dimension relationnelle du climat de classe

Les relations socio affectives ont un impact sur le climat de classe. Même si nous pouvons observer certains comportements (conflits, chamailleries...), il est néanmoins difficile de percevoir la dynamique socio affective de la classe dans sa globalité. Jacob Moreno (1970), un des pionniers de la recherche sociométrique, affirme que les êtres humains sont liés par trois relations possibles qui sont subjectives : la sympathie, l'antipathie et l'indifférence. Moreno (1970) définit la « sociométrie » comme une méthode d'évaluation de la structure des groupes et des relations interpersonnelles à l'intérieur des groupes. Elle se donne pour objectif de quantifier les rapports de choix, d'exclusion ou d'indifférence entre les individus, considérés comme des « atomes sociaux » (Moreno, 1970).

Il a inventé un « test sociométrique », qui, à partir d'un questionnaire, permet de mettre en lumière la réalité socio affective d'un groupe. Les résultats de ce questionnaire feront l'objet d'une modélisation d'un système (le groupe et ses membres). Le « sociogramme » (Moreno, 1970) est la construction graphique de ce système qui va nous permettre de représenter la structure du groupe en termes de choix, de réseau de sympathies et d'antipathies. Il nous permet donc de mesurer la socialisation du groupe dans son ensemble mais aussi dans ses parties car un schéma de relation peut être établi pour chaque sujet.

La dimension relationnelle entre élèves de chaque classe sera donc évaluée au moyen d'un test sociométrique afin de créer un sociogramme des relations entre élèves.

Concernant cette étude, nous nous intéressons uniquement aux choix et attentes de choix, aux rejets et attentes de rejet pour chaque élève, ainsi que de leur réciprocité. Cet outil est donc

très utile pour percevoir les relations au sein d'un groupe classe et il nous permet également de mesurer l'impact de la cohérence cardiaque suivie de moments d'échanges, sur les relations socio affectives.

3.3.3. L'observation

Etant donné le contexte dans lequel nous sommes, c'est-à-dire étudiantes stagiaires tantôt enseignantes et tantôt observatrices, nous pouvons nous permettre d'effectuer des observations. Cependant, comme nous sommes en alternance, il est difficile d'effectuer une observation scientifique rigoureuse. Néanmoins, tout enseignant est en constante observation de sa classe pour mieux cerner ses élèves, connaître leur fonctionnement, leur façon de travailler et comprendre comment ils raisonnent.

Nous ne nous sommes pas appuyées sur une grille d'observation mais l'observation fait partie intégrante de ce métier. Avec l'aide des deux enseignantes référentes, nous avons recensé par écrit le maximum de ressentis des élèves pendant le temps d'échange post rituel respiratoire et durant le temps de classe.

3.4. Diffusion des questionnaires

Le lundi 27 janvier 2020, jour de rentrée scolaire, nous avons fait passer les deux questionnaires (celui à subdivision et le test sociométrique) dans la matinée. A cette date, la cohérence cardiaque n'a pas encore commencée. En choisissant cette date, nous espérons limiter l'influence du temps sur les relations étant donné qu'ils reviennent de vacances. De plus, en choisissant ce créneau horaire, nous espérons limiter l'influence des tensions vécues pendant des récréations. En effet, le temps et le retour des récréations sont souvent des moments où se produisent des règlements de compte, des disputes, ce qui peut influencer l'ambiance générale de la classe. Ainsi, en faisant passer ce questionnaire après un temps de classe supérieur à trente minutes, nous espérons que le ressenti indiqué corresponde uniquement à l'ambiance de la classe à ce moment donné.

3.5. Passation des questionnaires

Concernant le questionnaire de l'évaluation de la perception des relations et du climat de classe, nous avons expliqué à chaque élève que nous souhaitions savoir comment il se sentait

dans leur classe et que nous aimerions avoir son avis. Et nous avons précisé que nous ferions repasser ce même questionnaire à la fin de notre stage. Nous avons fait attention lors de notre lecture des questions, à ne pas influencer l'élève dans son choix de réponse. De plus, une explication de la signification des bonhommes pour chaque question a été faite. Enfin, ce questionnaire a nécessité un temps de passation entre 3 et 5 minutes pour chaque élève. Parfois, nous avons eu recours à la langue créole, langue maternelle de la plupart des élèves pour débloquent le langage. Nous précisons qu'un élève de la classe de CPA n'a pas voulu jouer le jeu pour ce questionnaire, nous n'avons donc pas pris en compte ses résultats.

Afin de pouvoir vérifier nos hypothèses, nous avons fait passer ces deux questionnaires à la suite de la pratique de la cohérence cardiaque, le lundi 2 mars 2020, dans les mêmes conditions. A cette date, les cinq semaines de pratique quotidienne de cohérence cardiaque s'étaient écoulées. Les élèves se souvenaient du principe du questionnaire, il a donc été réalisé plus rapidement.

Concernant le test sociométrique, nous l'avons également fait passer à tous les élèves, les uns après les autres. Nous avons souhaité laisser le nombre de choix et de rejets libre pour chaque question afin de connaître tous les liens sociaux. Les quatre questions (cf. annexe 6 p. 81) recensent les choix (« A côté de qui aimerais-tu t'asseoir » ?), les attentes de choix (« À ton avis, qui aimerait s'asseoir à côté de toi ? »), les rejets et les attentes de rejet.

3.6. Déroulement de l'expérimentation

Cette expérimentation a été réalisée dans l'objectif d'évaluer l'impact d'une pratique régulière et collective de la cohérence cardiaque respiratoire simple. Les pratiques collectives ont été simplifiées et adaptées aux élèves âgés de 6 ans, afin d'être applicables à tous les cas de figure. Suite à un pré-test avec quelques enfants, nous avons remarqué qu'il était difficile d'avoir une fréquence proche du 6 par minute, que conseille O'Hare (2018) dans son livre « 365 », en raison de son universalité reconnue.

La première séance de cohérence cardiaque s'est effectuée sous forme de « pré-test ». Etant donné que chaque être n'a pas la même faculté de temps d'inspiration et d'expiration, nous avons souhaité jauger au mieux la respiration afin que les temps d'inspiration et d'expiration conviennent à tous les élèves. Lors de ce moment d'échanges, il s'est avéré que les cinq secondes de temps d'inspiration et d'expiration étaient longues pour les élèves, certains n'y arrivaient pas et d'autres y arrivaient mais avaient des sensations de « tête qui tourne ». Dans le but de pratiquer ce type de respiration de manière fluide et optimale pour

tous, nous avons tout d'abord commencé par trois secondes, puis quatre, et enfin, cinq. Par observation et recueil des ressentis des élèves, nous avons choisi d'évoluer jusqu'à 4 secondes d'inspiration et 4 secondes d'expiration, soit 7,5 respirations par minutes. D'après O'Hare (2018), il est possible d'avoir des fréquences respiratoires légèrement plus élevées pour le confort respiratoire, surtout chez les plus jeunes.

Comme étayés dans le cadre théorique, nous avons donc choisi quelques « respiroutines » décrites par David O'Hare, dans « *Cohérence kid* » (2018). Nous avons également eu recours à une vidéo choisie pour l'aide visuelle et pour le fond sonore, aide à la structuration du rythme du cycle respiratoire en donnant un signal pour passer de l'inspiration à l'expiration et inversement.

Ces enfants étant des personnes jeunes et novices dans cette activité, une explication de la « respiration » a été nécessaire lors de la première séance : Comment fonctionne la respiration ? Que signifie inspirer ? Que signifie expirer ? Comment allons-nous pratiquer notre respiration pour nos séances ?

Egalement, nous avons souhaité signifier aux élèves que pour toutes nos séances de respiration, nous allons inspirer par le nez et expirer par la bouche. Plusieurs variantes ont été amenées, comme le droit de pouvoir fermer ses yeux ou de poser une main sur son ventre pendant la respiration pour recueillir plus de sensations. Nous avons expliqué que cet exercice de respiration était un exercice pour « se faire du bien » après chaque retour de récréation. Les élèves savaient donc à quoi s'attendre après chaque retour de récréation. En effet, progressivement, les élèves prenaient des habitudes, l'effet de surprise commençait à s'estomper.

Pour nous aussi, cette pratique nous a demandé une organisation préalable au niveau de l'aménagement de l'espace avant chaque retour de récréation. De plus, nous avons souhaité créer une ambiance particulière, différente de celle de la récréation pour pratiquer les respirations de manière optimale : lumière tamisée, porte fermée pour ne pas être dérangés par le bruit des autres élèves de l'école.

Lors des premiers jours, nous avons réalisé des « respiroutines » simples (listées par O'Hare, 2018) qui permettent de prendre conscience de l'air inspiré et de l'air expiré comme le « chocolat de Charlotte » qui favorise « l'expiration douce et prolongée, avec une imagerie mentale agréable : l'évocation d'un parfum qui procure du plaisir » où le « parasympathique est renforcé par cette évocation et par la suggestion de chaleur associée » (p. 131). Nous avons guidé les élèves à travers cette histoire où nous devons imaginer que nous tenions dans nos mains un bol de chocolat chaud. Celui-ci étant trop chaud, nous devons le refroidir en

soufflant au-dessus. Nous avons également pratiqué le « gâteau d'anniversaire » qui favorise, selon O'Hare (2018) le sentiment de bienveillance en associant une image mentale autour de l'amitié et de la gratitude avec la respiration. Cette « respiroutine » a pour objectif principal de « synchroniser la respiration pour exprimer et renforcer la reconnaissance, la gratitude et l'amitié » (p. 140). Afin de guider les élèves, nous avons proposé d'imaginer une fête d'anniversaire (la leur de préférence pour un meilleur recentrage sur soi-même) et, en fermant les yeux, souffler les bougies qui sont sur un beau et gros gâteau. Comme conseillé dans le livre « *Cohérence Kid* » (2018) par David O'Hare, les élèves ont utilisé leurs doigts pour symboliser les bougies d'anniversaire afin de sentir l'air expiré et ainsi, accueillir davantage de sensations.

Après une semaine de pratique de différents types de « respiroutine », nous avons proposé aux élèves d'inventer ensemble une « respiroutine ». Nous avons remarqué par la suite que les élèves obtenaient une meilleure concentration et étaient davantage motivés lorsqu'ils pratiquaient une « respiroutine » élaborée tous ensemble. En effet, l'histoire racontée qui peut être associée à un geste, influence positivement la motivation et permet de mieux réaliser la cohérence cardiaque pour les élèves de cet âge. Par exemple, les élèves ont inventé la « respiroutine » du « parapluie » qui consiste à monter de façon imaginaire le manche d'un parapluie quand l'on inspire, et à le descendre pour qu'il se referme quand l'on expire.

Après chaque séance de respiration, nous avons proposé aux élèves un temps de parole, d'écoute et de libération des émotions. Plus précisément, nous les avons incités à exprimer leurs ressentis et à comprendre les émotions de chacun : Qu'as-tu senti dans ton corps pendant que tu respirais ? Que sens-tu maintenant ? Comment te sens-tu globalement ? Ce moment d'échange a été proposé aux MAT comme une séance pédagogique.

La pratique respiratoire et le moment d'échange qui suit, permettent de travailler différentes compétences et objectifs du socle commun et du programme de cycle 2 :

- favoriser le développement d'aptitude à vivre ensemble dans une République indivisible, laïque et démocratique (objectif principal de l'éducation morale et civique)
- construire un langage corporel et apprendre à verbaliser les émotions ressenties et actions réalisées (objectif du cycle 2 de l'éducation physique et sportive)
- reconnaître des comportements favorables à sa santé (compétence attendue en fin de cycle travaillée dans le domaine « questionner le monde »). L'élève sera capable de mettre en œuvre et apprécier quelques repères d'hygiène de vie : capacité à se relaxer.

- dire pour être entendu et compris (domaine 1 du socle commun : les langages pour penser et communiquer). Après les exercices de respiration (respiroutine), les élèves sont amenés à expliquer ce qu'ils ont ressenti, entendu, etc. Il faut donc mettre des mots sur des sensations et nommer les parties du corps.
- l'élève est capable de faire preuve d'empathie et de bienveillance. L'élève exprime ses sentiments et ses émotions grâce à un vocabulaire précis (domaine 3 du socle commun : la formation de la personne et du citoyen).
- l'élève est conscient des enjeux de bien-être et de santé des pratiques alimentaires et physiques (domaine 4 du socle commun : les systèmes naturels et les systèmes techniques)

Nous pouvons noter que la question du bien-être relié à la santé, enseignée à travers les activités de bien-être, répond à la demande institutionnelle. Nous donnons l'opportunité aux élèves d'appréhender une activité qui fait du bien et qui engendre la détente afin qu'ils adoptent une attitude de santé. Cette activité de respiration, selon comment l'enseignant l'amène, peut être un véritable carrefour où peuvent se rejoindre plusieurs disciplines.

3.7. D'autres moyens de recueillir des informations

Nous avons également pris en compte les témoignages spontanés de certains enfants ainsi que ceux de parents à la sortie des classes en fin de journée. Tous ces témoignages ont été pris en note sur le moment même, afin d'être retranscrits dans les annexes. Cela nous a permis de savoir si l'aspect ritualisation de cette pratique amène les élèves à réinvestir la pratique de cette respiration dans d'autres situations que celles vécues dans la classe ou milieu scolaire.

Partie 4 : Analyse des résultats et limites

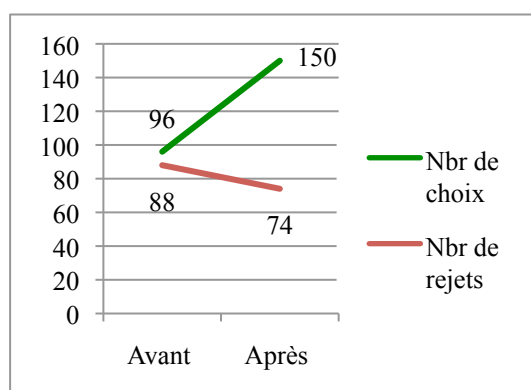
Le climat social et le bien-être des élèves ont été mesurés à deux reprises. La première, avant la pratique de la cohérence cardiaque, la seconde, 5 semaines plus tard, après la pratique de la cohérence cardiaque. Plusieurs critères ont été retenus, comme expliqué dans la méthodologie. Tous les résultats sont synthétisés dans des tableaux annexés. Concernant l'étude du climat social de classe par le biais de la sociométrie, la démarche est quantitative. Concernant l'étude du bien-être en classe, la démarche est qualitative car le questionnaire est multidimensionnel, cela afin de mieux cibler les raisons d'un mal-être possible. La comparaison des résultats a permis de faire ressortir plusieurs thèmes essentiels qui seront étudiés et mis en lien avec les hypothèses de recherche afin d'y apporter une réponse.

4.1. Les relations socio affectives décuplées

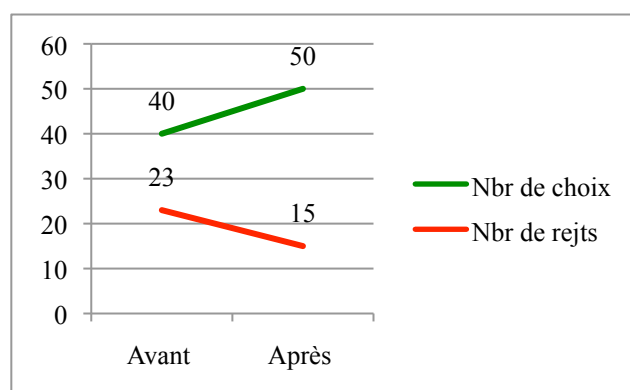
Les sociogrammes permettent de représenter les relations amicales dans les classes. Pour cette étude, nous avons choisi de nous concentrer sur les « choix réciproques » afin d'établir les sociogrammes des deux classes, dans l'objectif de faire ressortir les relations entre élèves.

Nous considérons une relation entre deux sujets uniquement si celle-ci est établie réciproquement. Dans le cas de cette étude, cela se traduit par un « choix réciproque » entre deux élèves. Les rejets sont également évalués afin de déterminer quels élèves ou groupe d'élèves se rejettent entre eux.

Graphique 1 : Nombre total de choix et de rejets, de la classe CPB, avant et après l'expérimentation.



Graphique n°2 : Nombre total de choix et de rejets, de la classe CPA (REP+-, avant et après l'expérimentation.



Globalement, dans les deux classes de CP ayant participé à l'expérimentation, nous constatons une augmentation du nombre de choix ainsi qu'une baisse du nombre de rejets

suite à la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange sur les émotions et ressentis (cf. graphiques 1 et 2 ci-dessus). Il semble donc que les élèves se rejettent moins entre eux et s'acceptent davantage suite à l'expérimentation.

Dans la classe de CPB, après l'expérimentation, sur un effectif de 22 élèves, 15 ont fait plus de choix, 10 ont fait moins rejets et 7 d'entre eux ont fait plus de choix et moins de rejets. Dans la classe de CPA (REP+), après l'expérimentation, sur un effectif de 12 élèves, 8 ont fait plus de choix, 7 ont fait moins de rejets, et 5 d'entre eux ont fait plus de choix et moins de rejets.

Ces élèves ont ainsi construit un plus grand réseau social (cf. annexes 10 et 11 p. 89-90 et 15 et 16 p. 96-97). Pourtant, l'organisation spatiale de ces deux classes n'ayant pas changé, les élèves semblent simplement plus ouverts vers les autres.

4.1.1. Analyse sociométrique des CPB

Au mois de janvier, 16 élèves sont présents sur le schéma (cf. annexe 10 p. 89). En moyenne, chaque élève considère avoir 4,4 amis et rejette en moyenne 4 autres élèves de la classe (cf. annexe 8 p. 88). Cependant, nous observons des choix réciproques ce qui est cohérent avec le questionnaire de bien-être puisque 18 élèves sur 22 estiment bien s'entendre avec leur camarades. Sur ce même sociogramme, nous observons quatre groupes soudés mais qui se rejettent entre eux.

Après l'intégration de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange sur les sentiments et ressentis, le schéma du sociogramme créé en mars 2020 indique que la dynamique socio affective de la classe a évolué (cf. annexe 8 p. 88) : 15 élèves ont fait plus de choix, 10 élèves ont fait moins de rejets et 7 d'entre eux ont fait plus de choix et moins de rejets et ont ainsi construit un plus grand réseau social. En mars, les élèves ont en moyenne 6,81 amis.

Sur le sociogramme de mars (cf. annexe 11 p. 90), nous constatons l'apparition de nouvelles relations réciproques. Nous en comptons 17 en janvier et seulement cinq semaines plus tard, 35 relations affectives sont représentées. De plus, 5 élèves n'apparaissent pas sur le schéma de janvier et sont présent sur celui de mars. Nous pouvons donc remarquer que le nombre de relations réciproques a doublé.

Ce qui est interpellant, c'est que pour la plupart des relations réciproques, les réponses au test sociométrique ne semblent pas être conditionnées par le plan de classe. Ceci est toutefois nuancé car l'enseignante a parfois déplacé certains élèves qui ont des amitiés fortes

afin de limiter les bavardages. Par ailleurs 4 élèves ont fait des rejets cumulatifs entre janvier et mars. Autrement dit, les rejets qu'ils avaient effectués en janvier n'ont pas changé en mars et n'impliquent presque que des voisins selon le plan de classe qui est resté en vigueur durant l'expérimentation. Cela illustre bien le fait que la promiscuité peut devenir problématique au bout d'un certain temps. Il conviendra alors de veiller à modifier les plans de classe régulièrement. Pour que ces plans soient efficaces, ils doivent prendre en compte les choix et les rejets des élèves. Cela permettra une plus grande motivation à travailler ensemble et réduira les tensions liées à la tâche.

Au vu de ces résultats, l'hypothèse selon laquelle « la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions améliorerait les relations sociales dans la classe » semble être vérifiée. Nous obtenons en effet une tendance des élèves à créer davantage de liens. En d'autres termes, la pratique journalière de la cohérence cardiaque ainsi qu'un temps d'échange prévu à cet effet sur les ressentis de chaque élève semblent contribuer à l'amélioration du climat social de la classe.

4.1.2. Analyse sociométrie des CPA

Au mois de janvier, avant l'expérimentation, contrairement à la classe de CPB, la majorité des élèves sont présents sur le sociogramme, c'est-à-dire, 10 élèves sur 12 (cf. annexe 15 p. 96). Cela peut s'expliquer par le nombre restreint d'élèves chez les CPA, qui semble être un élément facilitant les relations à ce stade de l'année. Les élèves considèrent avoir en moyenne 3,3 amis, et rejettent en moyenne 1,9 camarades de classe (cf. annexe 14 p. 95).

Les élèves de cette classe pourtant nombreux sur le schéma, ont des relations réciproques entre eux uniquement par binôme, la plupart de binômes se rejettent entre eux. Cela ne semble pas traduire d'un groupe classe cohésif. Ces données corroborent le témoignage de l'enseignante qui affirme observer des élèves « non solidaires » qui ne semblent pas avoir acquis un « vivre ensemble ».

Après l'intégration de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange sur les sentiments et ressentis, le schéma créé en mars indique que la dynamique socio affective de la classe a évolué (cf. annexes 14 p. 95) : 8 élèves sur un effectif de 12 ont fait plus de choix, 7 élèves ont fait moins de rejets, dont 5 ont fait plus de choix et moins de rejets et ont ainsi créé un réseau social plus élargi. En mars, les élèves considèrent avoir en moyenne 4,16 amis (cf. annexe 14 p. 95). De plus, tous les élèves sont présents sur le sociogramme mais le nombre de relations en binôme a considérablement baissé. Nous observons un regroupement de la

majorité des élèves, en effet la disposition des élèves sur le schéma montre que les groupes semblent être moins clivés de leur côté étant donné que les traits représentant les choix réciproques, s'entrecroisent. Ce constat vient corroborer le fait que nous observons une augmentation du nombre de choix réciproques qui passe de 9 à 16.

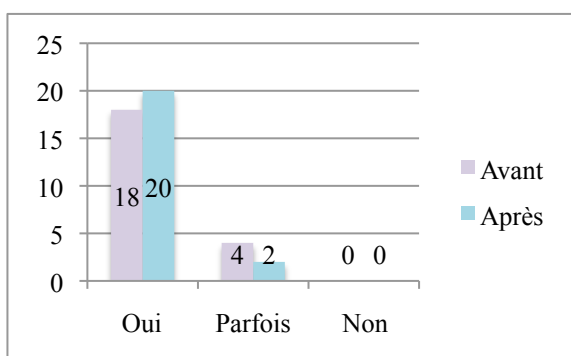
Le témoignage de l'enseignante, post expérimentation, confirme ces résultats. En effet, elle observe une baisse de comportements déviants (agressions physiques et verbales) entre élèves (cf. annexe 4 p. 76) et une meilleure adaptation des élèves à coopérer (« au niveau du travail de groupe franchement, c'est mieux »).

L'hypothèse selon laquelle « la cohérence cardiaque améliorerait les relations sociales dans la classe » semble être vérifiée une fois de plus, d'après ces résultats. Nous obtenons en effet une tendance des élèves à créer davantage de liens, même dans une classe particulièrement difficile. En d'autres termes, la pratique journalière de la cohérence cardiaque ainsi qu'un temps d'échange prévu à cet effet sur les ressentis de chaque élève semblent contribuer à l'amélioration du climat social de la classe.

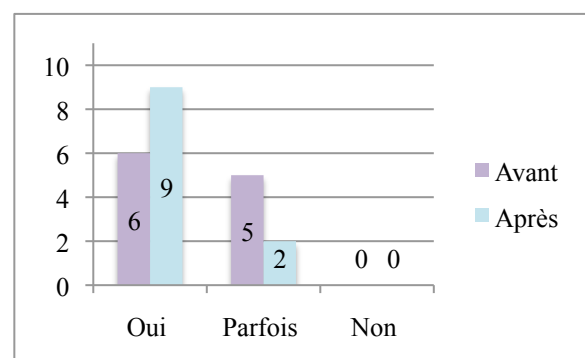
4.1.3. Lien avec le questionnaire de bien-être

Les résultats des sociogrammes post expérimentation font écho avec ceux issus du questionnaire de bien-être. Dans l'ensemble et ce, depuis janvier, les élèves estiment bien s'entendre avec leurs camarades de classe.

Graphique 3 : Evolution des réponses à l'affirmation « Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe » (CP B).



Graphique 4 : Evolution des réponses à l'affirmation « Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe » (CPA classée en REP+).



Concernant la classe de CPA, nous relevons 6 réponses positives en janvier contre 9 en mars (cf. graphique 4). Le nombre d'élèves estimant s'entendre partiellement bien (item « parfois »), passe de 5 élèves à 2 élèves. Concernant la classe de CP B, 20 réponses positives

en mars contre 18 en janvier (cf. graphique 3). Le nombre d'élèves estimant s'entendre partiellement bien (item « parfois ») passe de 4 élèves à 2 élèves.

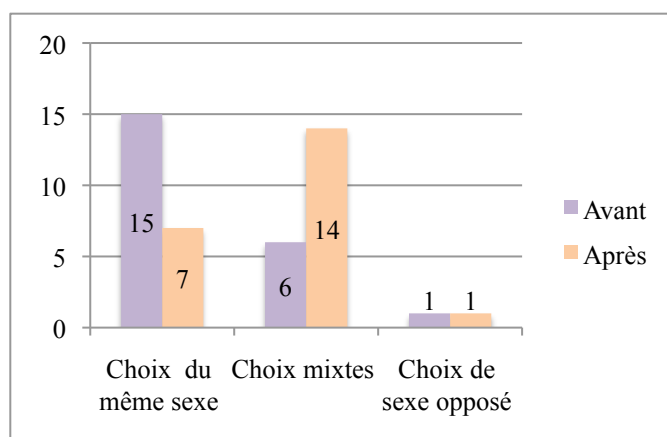
Ces résultats présentés viennent corroborer ceux des sociogrammes, en démontrant qu'il y a une augmentation de la perception positive des élèves dans leurs relations aux autres. Ils appuient davantage la vérification de l'hypothèse « la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis permettraient d'améliorer les relations sociales des élèves dans la classe ».

4.2. L'influence du genre dans les choix et rejets des élèves

A cet âge, nous pouvons supposer que les élèves choisissent leurs relations en fonction du genre. C'est à dire que majoritairement, nous pouvons faire l'hypothèse que les filles auront tendance à choisir des filles et de même pour les garçons.

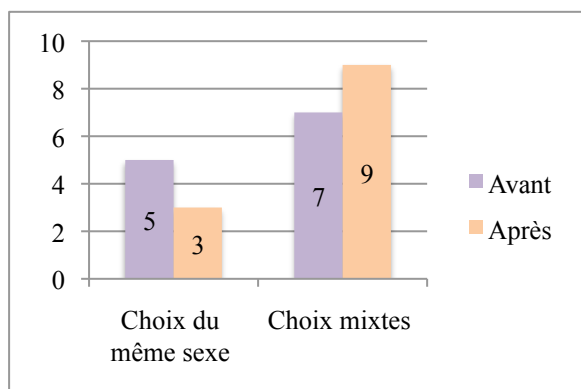
Graphique 5 : Nombre d'élèves en fonction de leurs choix (du même sexe, mixte ou opposé) avant et après l'expérimentation (CP B)

Concernant la classe de CPB, nous constatons que cette hypothèse est en partie vérifiée. En effet, avant l'expérimentation collective, les choix sont majoritairement faits sur des élèves de même sexe (cf. graphique 5). Concrètement, 15 élèves sur 22 soit, 68,18% des élèves de cette classe préfèrent être assis à côté d'une



personne du même sexe, contre 6 élèves (ce qui représente 27,30% de la classe) qui ont fait des choix mixtes. Seulement un élève a fait le choix d'un élève de sexe opposé.

Suite à la pratique collective et journalière de la cohérence cardiaque, nous constatons une augmentation du nombre d'élèves ayant choisi des filles et des garçons : 8 nouveaux élèves choisissent des choix mixtes, ce qui revient à un total de 14 élèves sur 22 ou 63,63% de la classe (cf. graphique 5). Nous pouvons également observer une baisse de choix du même sexe de 8 élèves, ce qui correspond au total à 31,81%. Après expérimentation, un seul élève a fait le choix du sexe opposé, c'est toujours le même élève qu'avant l'expérimentation.



Graphique 6 : Nombre d'élèves en fonction de leurs choix (du même sexe, mixte ou opposé) avant et après l'expérimentation (CP A en REP+)

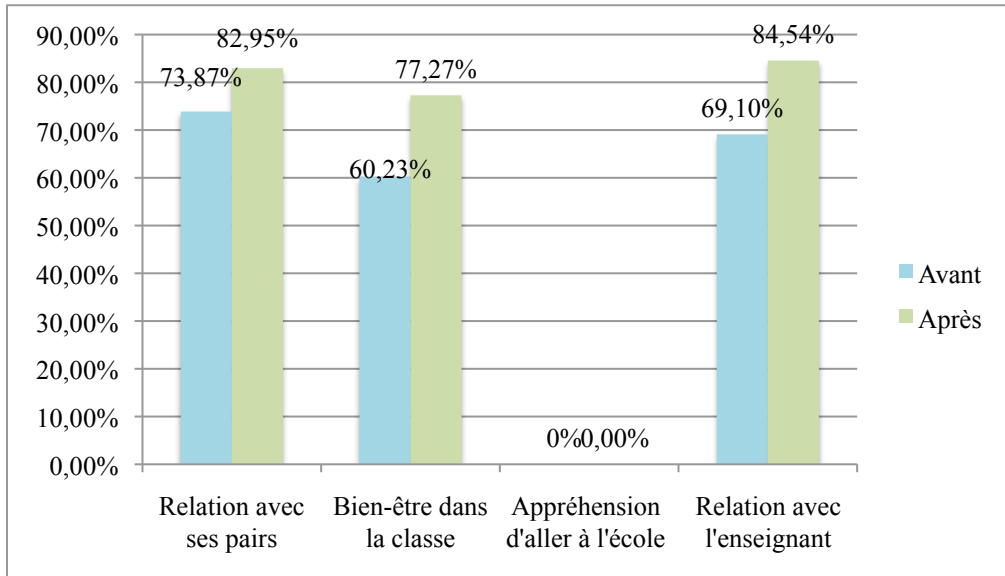
Cependant, dans la classe de CPA (REP+) cette hypothèse semble être invalidée. Avant l'expérimentation, le nombre d'élèves ayant fait des choix mixtes est plus élevé que celui ayant fait des choix de même sexe. Concrètement, 7 élèves sur 12 (58,33%) ont fait des choix mixtes et 5 élèves sur 12 (41,66%) ont fait des choix du même sexe. Cette différence de résultat comparativement à l'autre classe semble s'expliquer par le nombre restreint d'élèves dans la classe de REP+ ainsi qu'un nombre égal de filles et de garçons. L'autre classe, quant à elle, présente d'une part un nombre plus élevé de filles et d'autre part un nombre plus important d'élèves ce qui demande peut-être plus de temps aux élèves pour mieux se connaître. De plus, le facteur culturel entre en jeu : par exemple certaines filles d'origine Mahoraise de culture musulmane ne veulent pas s'asseoir à côté des garçons du fait de la différence de sexe.

Cependant, suite à l'expérimentation, nous observons une augmentation du nombre d'élèves ayant fait des choix mixtes, cela concerne 2 nouveaux élèves, donc 9 élèves sur 22 (75% des élèves de la classe). De plus, ce sont ces deux mêmes élèves qui ont fait baisser le nombre de choix de même sexe que nous observons sur le graphique n°6.

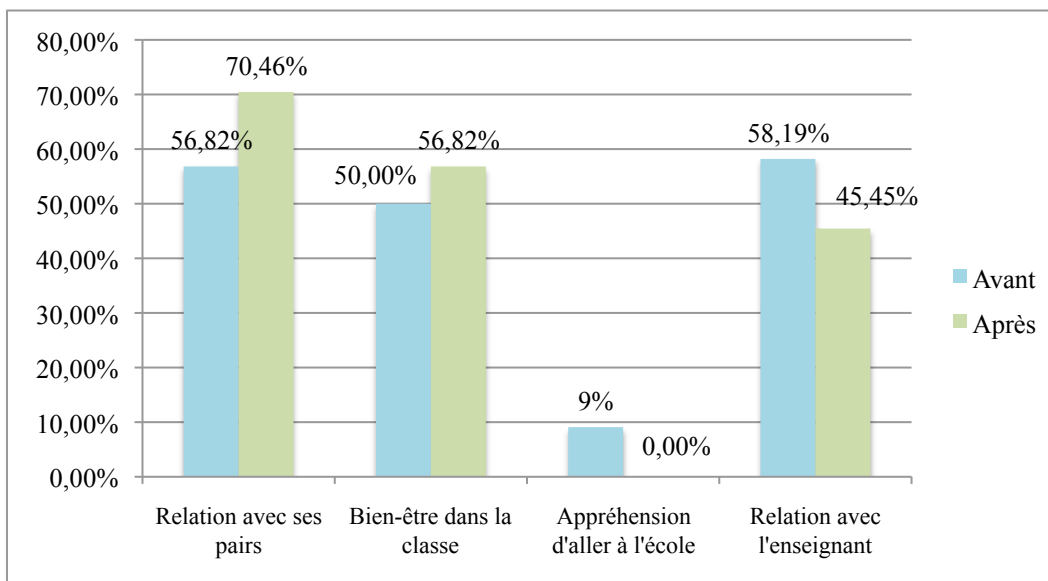
Au vu de ces nouveaux résultats observés, nous pouvons en déduire qu'ils renforcent l'hypothèse selon laquelle « la cohérence cardiaque améliorerait les relations sociales dans la classe ». Non seulement la pratique journalière de la cohérence cardiaque ainsi qu'un temps d'échange prévu à cet effet sur les ressentis de chaque élève semblent améliorer le climat relationnel, mais il semble aussi que les élèves se tournent davantage vers des camarades du sexe opposé.

4.3. Résultats du questionnaire de bien-être

Graphique 7 : Comparaison de la perception des élèves du climat de classe avant et après l'expérimentation. (CPB)



Graphique 8 : Comparaison de la perception des élèves du climat de classe avant et après l'expérimentation. (CPA / REP+)



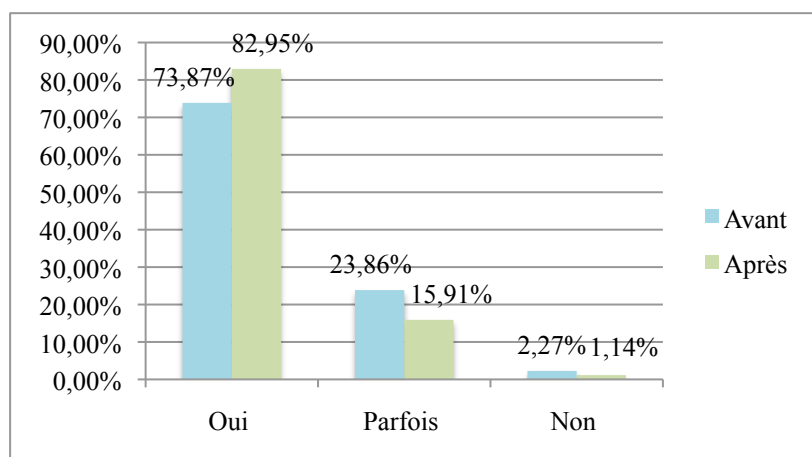
Globalement, pour les deux classes ayant participé à l'expérimentation, les résultats montrent une amélioration du climat de classe (cf. graphique 7 et 8). Après la pratique de la cohérence cardiaque et du travail d'écoute dans les échanges prévus à cet effet, il y a une amélioration de la perception des élèves face au climat de classe. Les catégories « relations avec ses pairs », « bien-être dans la classe » et « relation avec l'enseignant » connaissent une augmentation. Pour la classe de CPB en effet, plus le pourcentage est élevé, meilleure perception générale il y a. Pour la catégorie « appréhension d'aller à l'école », le score est inversé, c'est-à-dire que

plus ce pourcentage est nul, moins il y a d'appréhension. Nous observons que pour la classe de CPA, il y a une diminution de l'appréhension à aller à l'école pour devenir nulle. Cependant, la classe de CPA se démarque de l'autre, étant donné que la perception positive des élèves face à leur relation avec l'enseignante connaît une baisse.

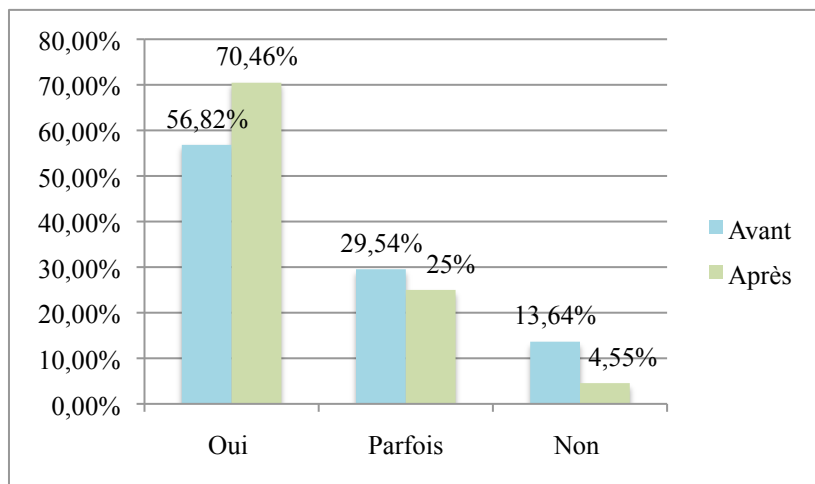
Après analyse de l'entretien avec l'enseignante de CPB, en amont de l'expérimentation, nous observons qu'elle a conscience qu'il est important de s'intéresser aux émotions et aux pratiques corporelles des élèves, et ce, avant même de pratiquer : « C'est vrai que je fais mon propre mea-culpa, on devrait euh, le faire de façon beaucoup plus régulière et intégrer ça dans nos pratiques euh quotidienne de classe. Ou si c'est pas quotidien en fait habituer les enfants à avoir un retour sur le corps, de façon beaucoup plus régulière. Mais c'est vrai que moi par exemple, je ne suis pas l'exemple de la mise en place de pratique corporelle dans la classe. » (cf. annexe 1 p. 64-65). Elle affirme se faire souvent la réflexion qu'elle « aimerait pouvoir leur consacrer ces échanges-là entre eux avec beaucoup plus de temps » (cf. annexe 1 p. 67). Cette enseignante a également conscience que le respect en temps et en heure des programmes actuels n'incite pas à intégrer ce genre de rituel : « on met le paquet sur les apprentissages et tout ça. Alors qu'ils sont encore en plein développement social et qu'ils ont encore énormément besoin d'interagir, de se tester, de se parler, de s'écouter, de trouver avec qui ils aiment partager, coopérer, jouer, ça c'est bien quelque chose sur lequel on peut travailler » (cf. annexe 1 p. 68). La cohérence cardiaque n'est pas au programme, il n'y a donc pas d'obligation, il faut donc que cela vienne de soi, en tant qu'enseignant.

Les résultats obtenus semblent mettre en évidence une augmentation du nombre d'élèves ayant une perception positive du climat de classe général suite à la pratique de cinq semaines de cohérence cardiaque suivie de moments d'échanges sur les ressentis, sur l'ensemble des sujets.

4.3.1. Evolution de la catégorie « relation entre pairs »



Graphique 9 : Comparaison de la perception des élèves dans les relations entre pairs, avant et après l'expérimentation (CPB)



Graphique 10 : Comparaison de la perception des élèves dans les relations entre pairs, avant et après l'expérimentation (CPA / REP+)

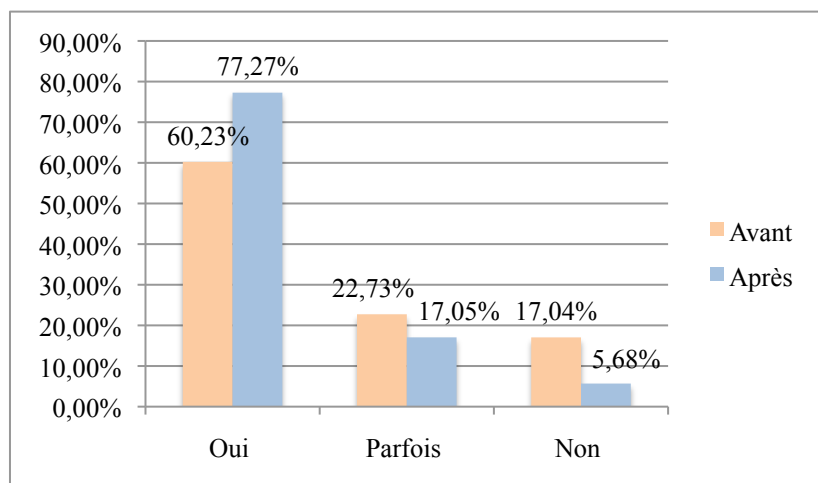
Les deux graphiques ci-dessus témoignent d'une augmentation du nombre d'élèves (en pourcentage) ayant répondu « oui » aux questions concernant la catégorie « relations entre pairs » pour les deux classes. Il y a donc une augmentation du nombre d'élèves ayant une perception positive des relations entre élèves. Cependant, lors de la passation du questionnaire, et du questionnement autour des élèves (ex : pourquoi penses-tu cela ?) ceux qui ont choisi « parfois » justifient leur choix notamment à cause des chamailleries entre élèves (même justification avant et après l'expérimentation). Cette justification vaut uniquement pour l'affirmation « Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains dans la classe » (cf. annexes 17 et 18 p. 98-100 et 19 et 20 p. 102-104) qui reste le résultat le plus faible avant et après l'expérimentation. Les élèves ayant rencontré cette perception négative, qui ont donc répondu « non », sont pour la plupart des élèves isolés du groupe classe de CPB. Pour l'autre classe, ce sont des élèves qui ne sont pas isolés mais qui perçoivent réellement une mauvaise entente entre les camarades de classe. Néanmoins, ce résultat est en baisse pour les deux classes après l'expérimentation.

L'analyse des entretiens (cf. annexe 1 p. 64 et 3 p. 72) avec les enseignantes, en aval de l'expérimentation, vient corroborer ces résultats. En effet, selon l'enseignante de CPB, « ces moments de respiration et de retour sur le groupe et d'écoute collective entraînent une meilleure cohésion du groupe classe » (cf. annexe 2 p. 69). Selon l'enseignante de CPA, les élèves communiquent mieux entre eux, il y a plus de dialogue, moins de violences physiques et ils instaurent eux-mêmes du tutorat entre eux (cf. annexe 4 p. 77). De plus, elle affirme qu'elle trouve « que la coopération est meilleure » (cf. annexe 4 p. 78) et que « les enfants sont beaucoup plus autonomes [...] Est-ce que c'est lié à la maturité, au fait qu'ils ont des habitudes de travail qu'ils commencent à connaître ou à la cohérence cardiaque, je ne sais pas trop » (cf. annexe 4 p. 77).

Selon l'enseignante de CPB, les élèves sont « globalement moins agités et plus calmes [...] surtout pour Djais et Louis qui eux était vraiment agités et là c'est un changement drastique » (cf. annexe 2 p. 69) et qu'il y a une « meilleure cohésion du groupe classe » (cf. annexe 2 p. 69). Elle observe qu'à la suite de chaque séance « le climat de classe est beaucoup plus serein, les enfants sont plus concentrés voir plus attentifs pour certains (cf. annexe 2 p. 70) Ces témoignages soulignent les résultats précédents en confirmant que si les élèves ont une meilleure cohésion de groupe entre eux alors ils semblent mieux s'entendre.

Les résultats obtenus semblent donc mettre en évidence une augmentation du nombre d'élèves ayant une perception positive des relations entre élèves au sein de leur classe suite à la pratique de cinq semaines de cohérence cardiaque suivie de moments d'échanges sur les ressentis. Les hypothèses selon lesquelles « la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis permettraient d'améliorer les relations sociales des élèves dans la classe » et « la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis améliorerait la qualité du travail coopératif entre élèves » semblent être validées. Ces résultats viennent corroborer ceux de la sociométrie et sont en accord avec les témoignages des deux enseignantes, post expérimentation.

4.3.2. Evolution de la catégorie « Climat de classe »



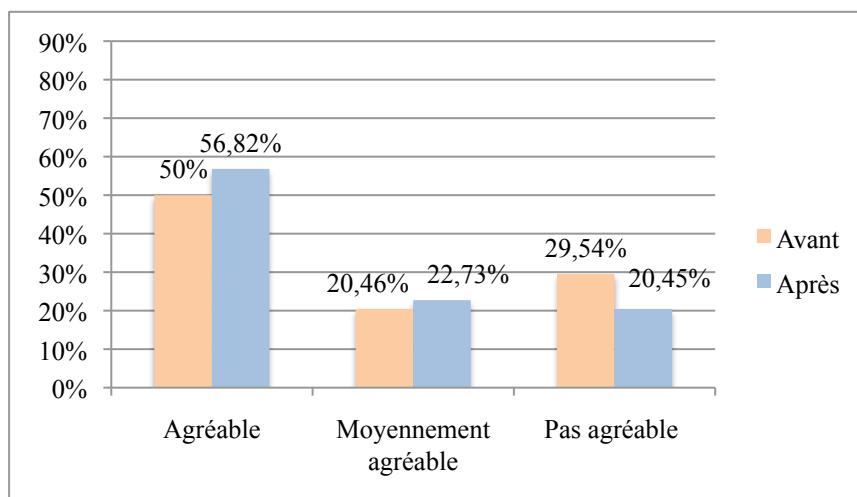
Graphique 12 : Evolution de la catégorie « climat de classe », avant et après l'expérimentation (CPB)

Le graphique 12 ci-dessous témoigne d'une amélioration de la perception des élèves du climat de classe général. Nous pouvons observer une augmentation de 17,04% du nombre d'élèves ayant répondu « oui » qui correspond à une perception positive du climat général de classe, en rapport avec les questions et affirmations du questionnaire.

L'analyse de l'entretien (cf. annexe 2 p. 69) avec l'enseignante vient également corroborer ces résultats. En effet, elle affirme qu'après « chaque séance de cohérence cardiaque, le climat de classe est beaucoup plus serein. Les enfants sont « plus concentrés et plus attentifs ». De plus, elle ajoute que le fait que cette pratique respiratoire soit faite collectivement et en regroupement, ajoute un moment de partage collectif contribuant au bien-être de tous, y compris d'elle-même : « La proximité physique, les regards, puis les prises de parole de chaque enfant pour exprimer leur état d'âme après la "respiroutine", permettent de façon quotidienne de partager un moment privilégié que tous apprécient y compris l'enseignant ». (cf. annexe p. 69)

Enfin, le fait que cette pratique soit réalisée quotidiennement, nous permet de supposer que cela entretient un climat de proximité et donc de confiance mutuelle, cela participe ainsi à l'amélioration du climat social et donc du bien-être : « la cohérence cardiaque permet d'entretenir un climat de proximité corporelle, émotionnelle. La prise de parole se libère pour exprimer comment se sent l'enfant après la respiroutine. Ce rituel est accompagné d'une mise en confiance et permet à chaque enfant de s'exprimer au moins par un mot voire une phrase : « Je me sens serein-e » ; « Je me sens détendu-e » ; « Je me sens joyeux-se » ; « Je me sens aérien-ne »...Le sourire de chaque enfant après chaque prise de parole est un marqueur fort de leur sentiment de bien-être à ce moment précis » (cf. annexe 2 p. 71)

Paradoxalement, pour la question « Es-tu agacé en classe, est-ce que quelque chose te dérange ou t'énerve ? » faisant partie de la catégorie « climat de classe » le pourcentage d'élèves ayant répondu « parfois » est stable pour la classe de CPB, il reste à 36,36% (cf. annexe 18 p. 100). Cela se justifie notamment par le niveau sonore de la classe. Dans les justifications des réponses, les élèves parlent majoritairement du « bruit » que les autres élèves font dans la classe qui les perturbe. C'est le seul facteur qui intervient, selon eux, dans ce sentiment de dérangement au sein de la classe. Cependant, le témoignage de l'enseignante suite à la pratique de la cohérence cardiaque affirme que les élèves « sont plus calmes, plus disponibles, à l'écoute et davantage concentrés » (cf. annexe 2 p. 69). En effet, c'est également ce que nous avons observé. Néanmoins, nous remarquons aussi que plus nous nous éloignons de ce temps de respiration et d'échanges, plus le niveau sonore augmente. Ce qui semblerait expliquer ce résultat.



Graphique 12 : Evolution de la catégorie « climat de classe » (CPA / REP+)

Le graphique 12 qui synthétise les résultats concernant la classe de CPA, classée en REP+, montre une légère amélioration du climat de classe. En effet, il y a une augmentation de 6,82% du nombre d'élèves ayant répondu « oui » qui correspond dans le questionnaire à une perception positive, agréable du climat général de classe.

L'analyse de l'entretien (cf. annexe 4 p. 76) avec cette autre enseignante, vient confirmer ces résultats. Elle constate une atmosphère plus détendue et plus apaisée suite à la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange. Nous rappelons que cette classe était particulièrement agitée et turbulente, avec des altercations physiques et verbales entre élèves. Suite à l'expérimentation, l'enseignante témoigne que les élèves « se comportent mieux », « sont vraiment dans le calme » et plus particulièrement dans « l'heure qui suit » la cohérence cardiaque. Par exemple, après chaque retour de récréation, le « moment de se mettre à une tâche scolaire se fait dans une ambiance beaucoup plus sereine », et il y a une « diminution des conflits et des bruits » (cf. annexe 4 p. 77).

Enfin, le fait que l'augmentation de ce pourcentage soit minime, pourrait se justifier par les éléments donnés par l'enseignante qui pense que « pour un profil de classe difficile comme celle-ci, il faudrait continuer à pratiquer ces rituels sur des semaines supplémentaires pour avoir plus d'effets » (cf. annexe 4 p. 79).

Dans les fondements théoriques, nous avons vu que l'autonomisation des élèves faisait partie intégrante de l'amélioration du climat de classe. Lors des entretiens post cohérence cardiaque, les enseignantes affirment qu'après la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange et d'écoute, l'autonomie des élèves s'est davantage développée : « Les élèves font preuve de plus en plus d'autonomie et prennent beaucoup de plaisir lors de ces moments de respiration » (cf. annexe 2 p. 69) ou encore « les enfants sont beaucoup plus autonomes [...] »

et ils viennent moins me déranger quand ils sont en autonomie et prennent plus de décisions par eux-mêmes concernant le travail » (cf. annexe 4 p. 77).

Ces témoignages sembleraient démontrer que l'expérimentation favoriserait l'autonomisation des élèves et donc participerait, de ce fait, à un climat de classe plus serein.

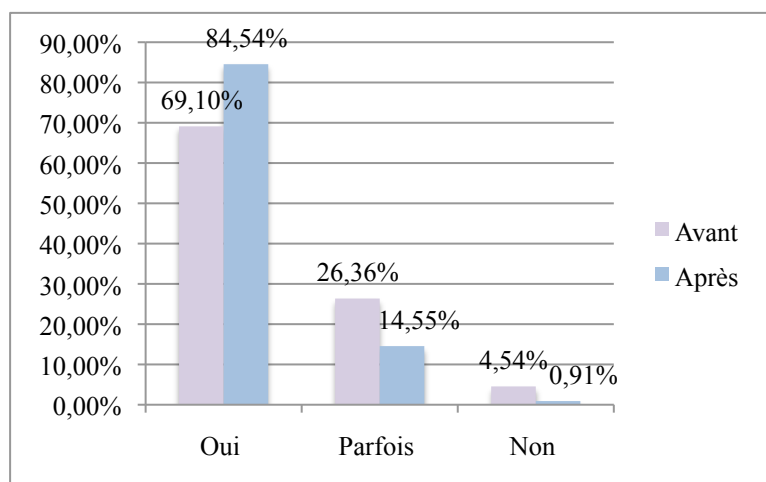
Après chaque rituel, un calme immédiat a été ressenti chez les élèves, mais aussi chez les enseignantes : niveau sonore très faible, chacun retourne à sa place. Nous observons un enthousiasme tout particulier à reprendre les activités et une plus grande disponibilité pour comprendre et appliquer les consignes.

L'enseignante de CPA témoigne : « Euh, enfin, après l'exercice de cohérence cardiaque, on va dire dans la demi-heure qui suit, ils sont plutôt, plus calmes » (cf. annexe 4 p. 76).

L'enseignante de CPB affirme également : « Je dirais que l'aspect rituel de la pratique permet d'entretenir un climat de proximité, corporel et émotionnel et que la prise de parole ensuite comme tu l'as fait est très importante, elle permet de faire libérer leur parole du coup, pour exprimer comment se sent l'enfant après la respiroutine. » (cf. annexe 2 p. 71). Ces témoignages viennent appuyer nos observations et nous confirment que cette pratique doit se faire régulièrement afin qu'elle soit efficace.

Au vu de ces résultats, il semblerait que la pratique de la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis favoriseraient un climat de classe plus serein. En effet, la perception des élèves ainsi que les observations des enseignantes témoigneraient d'une augmentation de perception positive du climat général de classe. L'hypothèse selon laquelle cette expérimentation favoriserait la sensation de bien-être des élèves au sein de la classe semble être validée.

4.3.3. Evolution de la catégorie « Relation avec l'enseignant »



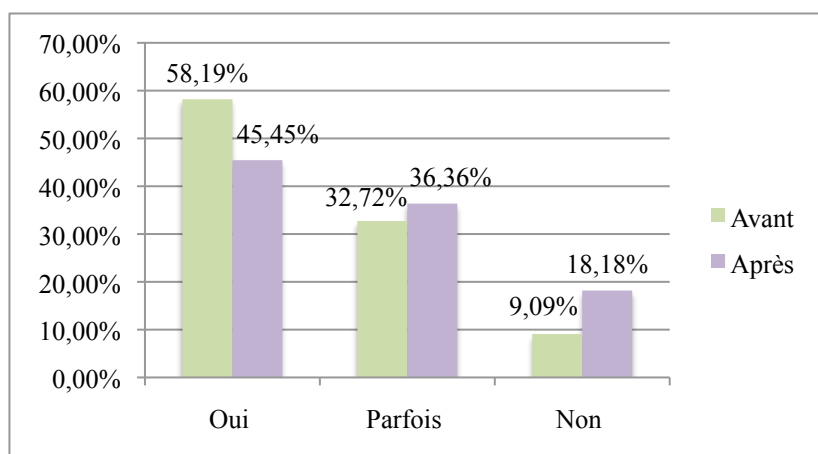
Graphique 13: Evolution de la catégorie « relation avec l'enseignant » (CPB)

Les résultats obtenus semblent montrer une augmentation du nombre d'élèves ayant une perception positive de leur relation avec l'enseignante suite à l'expérimentation. En effet, le nombre de réponse « oui » a augmenté de 15,55% (cf. graphique 13) entre avant et après la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'un temps d'expression et d'écoute.

Les résultats obtenus chez les élèves sont appuyés par le témoignage post expérience de l'enseignante qui pense que cette pratique a permis de « renforcer » les liens entre enseignant et enseignés : « C'est vrai que j'ai l'impression que de pratiquer cet exercice avec les élèves a renforcé nos liens. Alors je ne pourrai pas le mesurer scientifiquement, mais c'est ce que je ressens » (cf. annexe 2 p. 69). Rappelons-le, le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation est tel que les enseignantes reprenaient les séances de cohérence cardiaque les semaines où nous, étudiantes, n'étions pas présentes. Ce qui semble avoir participé au renforcement des liens avec l'enseignante.

« Le fait d'être le guide, de les voir nous suivre et de voir leurs visages apaisés, c'est un vrai moment de bonheur. Et puis, j'ai l'impression que les liens entre eux et moi se sont renforcés (cf. annexe 2 p.69). Ce témoignage est un fort indicateur d'une perception positive de l'enseignante sur le renforcement des liens avec ses élèves.

Les résultats obtenus semblent donc mettre en évidence une augmentation du nombre d'élèves ayant une perception positive de la relation qu'ils ont avec leur enseignante suite à la pratique de cinq semaines de cohérence cardiaque suivie de moments d'échanges sur les ressentis. La perception positive des élèves est également partagée par l'enseignante, qui, nous le rappelons, a guidé la cohérence cardiaque et l'a pratiquée avec eux par la même occasion.



Graphique 14 : Evolution de la catégorie « relation avec l'enseignante » (CPA, REP+)

Contrairement à l'autre classe, nous observons sur le graphique ci-dessus, un tout autre résultat. Les résultats obtenus semblent montrer une diminution du nombre d'élèves ayant une

perception positive de leur relation avec l'enseignante suite à l'expérimentation. Nous observons que 58,19% des élèves ont une perception positive de leur relation avec l'enseignante avant l'expérimentation, contre 45,45% après l'expérimentation. En effet, le nombre de réponse « oui » a diminué de 12,74% (cf. graphique 14) entre avant et après la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'un temps d'expression et d'écoute.

Nous supposons que les élèves se sont peut-être sentis « délaissés » lorsqu'ils ont été « confiés » à des enseignants stagiaires à certains moments, et ce, sur des temps de plus en plus longs. Suite à l'analyse de nos résultats, nous observons lors de l'entretien post expérimentation que l'enseignante déclare avoir été « moins présente » pour ses élèves lors des temps de classe qui nous étaient attribués. Elle affirme : « dans ma relation avec eux, je suis un peu moins présente, dans le sens où, vu que vous êtes là, les stagiaires, je me mets plus à l'écart pour qu'ils comprennent que c'est à vous de faire le temps de classe, donc j'interagis un peu moins avec eux quand vous êtes là » (cf. annexe 4 p. 77). Ce témoignage qui resitue le contexte dans lequel s'est déroulée l'expérimentation pourrait alors expliquer la baisse de ces résultats.

Cependant, après réflexion, nous penchons vers une autre hypothèse. Etant donné que le questionnaire de bien-être porte sur la relation entre les élèves et leur enseignante référente et que c'est nous, stagiaires, qui avons lancé le rituel de bien-être avec eux, nous supposons que les élèves ont effectué un transfert. Plus précisément, les élèves semblent avoir transféré la relation privilégiée qu'ils avaient avec leur enseignante, sur nous. Selon le « *Vocabulaire de la psychanalyse* » par Laplanche et Pontalis (2007) le transfert est un « processus au cours duquel les sentiments ou désirs inconscients investis envers une personne, se retrouvent reportés sur une autre personne ».

Au vu des résultats, analyse et réflexions, nous ne pouvons pas invalider l'hypothèse selon laquelle la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et émotions amélioreraient la relation enseignant-enseigné.

4.4. Observations suite à cette étude

L'ensemble de ces résultats apporte des informations supplémentaires sur l'innovation consistant à faire pratiquer la cohérence cardiaque en classe. Nous constatons qu'une trame d'un processus didactique apparaît qui se décline en 5 phases distinctes :

- Phase d'information où nous informons les élèves du rituel et de son déroulement
- Phase d'expérimentation où nous réalisons le protocole avec les élèves

- Phase d'appropriation, plus ou moins longue en fonction des élèves et des classes, où les élèves commencent à s'approprier la nouvelle technique.
- Phase d'accentuation qui permet de se réapproprier ou de confirmer l'outil, c'est à ce moment-là qu'il est possible de basculer vers d'autres techniques (vidéo ou son pour guider, respiroutine, etc...).
- Phase d'exportation où les élèves réinvestissent cet outil dans d'autres situations. Par exemple la respiroutine du « Tant pis » a été réinvestie. (Témoignage de l'enseignante de CPB : « tu sais, le « Tant pis », et seuls, ils le réinvestissent pour gérer leur frustration. Et je trouve ça génial qu'ils réinvestissent cet outil pour gérer leurs émotions » (cf. annexe 2 p. 70). Un recensement des réinvestissements supplémentaires a été réalisé dans les annexes (cf. annexe 21 p. 106).

4.5. Les limites de cette étude

Dans cette partie, nous nous intéresserons aux limites, c'est-à-dire aux facteurs pouvant impacter les caractéristiques des outils, de la passation, du protocole expérimental et des résultats que nous obtenons.

4.5.1. Les conditions de passation

Pour les élèves, il s'agissait de passation en amont et en aval de la pratique de la cohérence cardiaque. Il y avait deux passations par classe, elles devaient se dérouler en dehors de la présence de l'enseignant, surtout concernant la deuxième, afin d'arriver à biaiser le moins possible les réponses des élèves. En effet, ceux-ci pouvaient se sentir mal à l'aise pour répondre à un questionnaire impliquant la relation qu'ils ont avec les autres élèves et celle qu'ils ont avec leur enseignante. Cela a probablement eu un impact sur certaines de leurs réponses. Dans une problématique d'organisation et de règlement scolaire, nous n'avons pas pu prendre les élèves en dehors du groupe classe.

Concernant quelques questions du questionnaire de bien-être, certains élèves ont eu du mal à en comprendre le sens. Nous avons reformulé certaines questions en créole, (langue maternelle de beaucoup d'entre eux) cependant, cela n'a pas amélioré pour autant leur compréhension. Ce sont les questions concernant la catégorie « relation avec l'enseignant » qui ont posé des problèmes de compréhension : « Je me sens respecté par la maitresse » en est

un exemple. Cela a peut-être impacté les réponses des élèves. Nous aurions peut-être dû nous assurer de la bonne compréhension du vocabulaire avant de faire passer nos questionnaires.

De plus, dans la mesure où nous sommes débutantes dans la pratique de la cohérence cardiaque, mais également dans l'enseignement, nous n'avons certainement pas acquis l'expérience qui nous permettrait d'optimiser la qualité de l'expérience. Peut-être y aurait-il eu plus d'écart entre les résultats avec un enseignant expert à la fois dans sa pratique et dans le guidage de la respiration.

Enfin, nous pensons que notre hypothèse selon laquelle ce protocole améliorerait la perception qu'ont les élèves de leur relation avec leur enseignante ne peut pas être testée. Le guidage du rituel a été réalisé par deux personnes différentes (stagiaire et enseignante) une semaine sur deux. Cette alternance de référent nous semble être un biais de notre étude. Cela ne nous permet pas de vérifier avec pertinence notre hypothèse.

4.5.2. L'analyse comparative des deux classes

L'effectif inégal de la modalité du type de classe (REP+ ou non) dans l'analyse comparative des résultats, constitue une seconde limite à cette expérimentation. Cela ne permet pas une bonne comparaison entre les modalités. La classe de CP classée en REP+ ne comporte que 12 élèves et celle de type « classique » en comporte le double. La façon dont nous avons procédé pour la pratique de la cohérence cardiaque n'a pas été la même, étant donné que nous ne gérons pas de la même façon un groupe de 12 enfants et un groupe de 24 enfants. Le nombre restreint d'enfants présents en REP+ et également la grande difficulté de comportement social de base des élèves sont des facteurs à prendre en compte dans l'interprétation de la comparaison des résultats des deux classes.

4.5.3. L'impact de la temporalité dans l'amélioration des relations

Les mesures auprès des participants devaient tenir compte du fait que ce soient les mêmes sujets (élèves) avant et après la pratique de la cohérence cardiaque (appariement). Dans cette recherche, nous cherchons à faire évoluer les participants, humainement parlant. Après expérimentation, nous remarquons des progrès dans les relations. Cependant, proviennent-ils uniquement de la pratique de la cohérence cardiaque suivie d'une séance d'écoute et de libération de la parole ? Nous sommes restées prudentes quant aux résultats sociométriques. En effet, nous n'écartons pas l'impact de la temporalité dans l'amélioration des relations entre

élèves. Entre les deux tests sociométriques, les élèves ont vécu cinq semaines de plus sans interruption ensemble (sans vacances). Les résultats peuvent donc se retrouver teintés par ce facteur temps. En effet, nous pouvons penser, qu'en partageant plus de temps de classe ensemble, les élèves développent davantage de liens sociaux.

Nous n'écartons pas non plus l'hypothèse que ce facteur puisse être en lien direct avec le climat de classe. En effet, au fur et à mesure du temps qui passe, les élèves acquièrent des savoirs être propres au milieu scolaire et à la vie de groupe en classe.

4.5.4. D'autres facteurs importants à prendre en compte qui influencent un climat de classe positif

Les pratiques de bien-être, et plus particulièrement la cohérence cardiaque, ne sont pas les seuls leviers qui permettent d'améliorer le bien-être : d'après Debarbieux et le Ministère de l'Education Nationale, le climat scolaire, et donc de classe, n'est pas réductible à la notion de « bien-être ». D'autres facteurs ne sont pas à négliger, surtout au sein du climat de classe. D'après Michel Janosz (1998) et le Ministère de l'Education Nationale, l'importance du sentiment de justice (sentiment important chez les jeunes), qui concerne la reconnaissance de la légitimité et de l'équité des règles, est à prendre en compte dans l'évaluation du climat d'une classe. L'importance également du sentiment de sécurité qui permet à l'élève d'être en situation « d'oser faire », « d'oser dire » et qui englobe le sentiment de confiance mutuelle avec l'enseignant. Enfin, l'importance du climat éducatif dans la classe qui est lié aux valeurs accordées à l'éducation et au sens donné aux apprentissages pour les élèves. Autant de paramètres comme pour exemples, la voix de l'enseignant, sa bienveillance, le statut de l'erreur et de l'évaluation, sont à prendre en compte. Nous pouvons donc grandement supposer que si l'enseignant a le réel désir d'agir sur le climat de classe en prenant en compte l'élève et ses ressentis, alors toute sa pratique pédagogique sera imprégnée de cette vision. C'est ce que nous avons observé chez ces deux enseignantes tout au long de notre stage, ce qui contribue, d'ores et déjà, à un bon climat de classe.

4.5.5. Influence des paramètres extérieurs

Bien que notre objectif soit de chercher à étudier l'effet de la cohérence cardiaque sur le climat relationnel de classe, il ne nous faut cependant pas rejeter tous les paramètres extérieurs à ce dispositif.

Par exemple, suite à notre recherche, notre façon d’agir en tant qu’enseignantes stagiaires et également celle des deux enseignantes référentes, a davantage pris en compte les sentiments des élèves dans les apprentissages, dans les relations élèves-élèves et enseignant-enseigné. Nous pensons que ce changement a participé à l’apaisement des élèves et les a aidés à mieux gérer leurs émotions, participant ainsi à l’amélioration des relations entre eux.

Egalement, les relations que les enfants entretiennent avec leur milieu familial exercent une influence non négligeable sur les comportements scolaires (exemples : filles qui ne veulent surtout pas apprécier les garçons car « papa et maman ne veulent pas » ou encore les problèmes comportementaux générés par des situations conflictuelles au sein du foyer qui viennent parasiter l’élève pendant le temps scolaire).

4.5.6. L’intention de l’enseignant, premier maillon de l’amélioration du climat de classe ?

Concernant le relevé des ressentis et des perceptions des élèves, nous avons été surprises par les réponses positives relevées lors du recueil des impressions. La raison à cela pourrait être en lien avec la représentation des intentions que leur enseignant nourrit à leur égard, en l’occurrence sa volonté de créer du bien-être (ce qui a été annoncé). Nous pouvons alors nous demander dans quelle mesure l’intention (vouloir créer du bien-être) chez l’enseignant influence la perception des élèves ?

De plus, en ce qui nous concerne, nous avons remarqué l’émergence d’une émotion propice à la bienveillance après chaque moment de respiration suivie d’un moment d’échange. Nous avons ressenti cette émotion à chaque rituel. Nous pensons qu’être ouvert sur les ressentis en général et sur le ressenti des élèves en particulier, améliore la relation pédagogique et que cela contribue par la suite, à la formation d’un climat de classe plus serein.

CONCLUSION

Afin de conclure ce mémoire, nous allons revenir sur notre questionnement de départ et notre démarche de recherche, pour ensuite faire un bilan de notre étude et des résultats obtenus et enfin aborder d'autres perspectives de recherche.

Ce travail de mémoire nous a amenées vers une prise de conscience progressive de l'importance des relations sociales dans le climat de classe dans l'objectif de favoriser le vivre ensemble. En effet, dans les deux classes de nos lieux de stage, nous avons été interpellées par un climat relationnel plus ou moins conflictuel et bruyant. Par la suite, nos recherches théoriques ont confirmé que la qualité du climat de classe est en partie due à une affaire de relations, un des leviers très important pour soutenir les apprentissages. Dans ce mémoire, nous nous sommes donc intéressées aux relations entre élèves mais également aux relations entre élèves et enseignante. Plusieurs recherches ont démontré le rôle important joué par l'enseignant dans le climat relationnel de sa classe : il régule les relations entre élèves et leur apprend les compétences sociales pour vivre ensemble.

C'est en poursuivant nos recherches scientifiques en lien avec la thématique de recherche de notre directeur de mémoire que nous nous sommes intéressées à la cohérence cardiaque comme outil de gestion du stress pour améliorer le bien-être des élèves et contribuer à l'apaisement du climat relationnel de classe. Cette technique a déjà été reconnue pour favoriser les liens d'attachements et pour développer la cohésion et la collaboration.

C'est dans les écrits de David O'Hare (2018) que nous avons puisé l'idée de pratiquer les « respiroutine » qui ont la particularité de simplifier cette technique respiratoire en associant un univers imaginaire à un geste. Nous avons cependant ajouté un moment d'échange à la suite afin de nous intéresser aux ressentis et aux émotions des élèves.

Cette expérimentation, réalisée collectivement sous forme de rituel, implique le corps et favorise la libre expression avec l'accueil des sensations et émotions. Ce n'est pourtant qu'un petit pas dans la prise de conscience des élèves comme futurs citoyens. Néanmoins, les comportements ont évolué depuis octobre, les élèves s'intéressent davantage à leurs pairs et vivent mieux ensemble engendrant une réelle amélioration du climat relationnel dans la classe. En effet, les relations affectives se sont décuplées suite à notre expérimentation, cela nous a permis de valider notre hypothèse selon laquelle « la cohérence cardiaque ainsi qu'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions des élèves favoriseraient les relations sociales dans la classe ». D'après les enseignantes, les élèves ont montré davantage de facilité à communiquer et à construire des situations de coopération efficace. Après chaque rituel, un

calme immédiat a été ressenti chez les élèves, mais aussi chez les enseignantes. Cependant, cette étude ne semble pas confirmer avec rigueur l'hypothèse selon laquelle ce protocole améliorerait la perception qu'ont les élèves de leur relation avec leur enseignante, car nous obtenons des perceptions contradictoires dans les deux classes. Il serait néanmoins intéressant de renouveler cette expérience en formant les enseignants afin qu'ils puissent être en interaction avec leurs élèves tout au long de l'expérimentation et pas seulement une semaine sur deux.

La rédaction de ce mémoire nous a confortées dans l'idée que la cohérence cardiaque, pratique de bien-être, est un moyen efficace pour améliorer le climat de classe. Les retours sur cette pratique ont été plus que positifs, tous les élèves ont réussi à se prendre au jeu de la cohérence cardiaque et du « lâcher prise ».

Il serait cependant intéressant d'étudier l'effet réel de ces pratiques sur l'attention et la concentration et peut-être relever les fréquences cardiaques des élèves pour montrer que physiologiquement, le système parasympathique est activé.

Le fait d'avoir exercé ce métier en tant que stagiaires et d'avoir vécu chaque temps de classe, nous fait comprendre que la notion de vivre ensemble n'est pas un concept statique. Vivre ensemble dans la société ou encore à l'école, ne se résume pas à la paix sociale ou encore à la coexistence pacifique. Comme le dit Isabelle Franck (2015) dans son analyse « *Vivre ensemble, ça commence à l'école* », la notion de « vivre ensemble » est « une dynamique, c'est fécond, c'est porteur de vie et de joie [...] c'est avant tout être ensemble, et puis faire ensemble » (Franck, 2015, p. 3). Il pourrait être intéressant de mettre en place des situations de coopération entre élèves après la pratique de la cohérence cardiaque et de trouver un outil pour en mesurer l'efficacité (autrement que par les témoignages).

Egalement, il serait intéressant de connaître les effets potentiels de la pratique de la cohérence cardiaque sur l'empathie. C'est un élément transversal à ce mémoire, cependant il ne fait pas partie de notre protocole. De par nos lectures, nous avons observé que l'empathie joue un rôle dans la création des liens sociaux et le maintien des relations en classe, il serait alors intéressant de développer un autre protocole de recherche pour déterminer l'impact de la cohérence cardiaque sur le développement de l'empathie chez les élèves et les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- André, C. (2018). Un souffle si apaisant. *Cerveau et Psycho*, 103, 47-52.
- Anzieux, D., Martin, J.-Y. (1990). *La dynamique des groupes restreints* (9^e éd.). France : PUF.
- Bardy, M-L. (2018). *Qualité de vie à l'école : la cohérence cardiaque dans la relation enseignant-enseigné*. Mémoire, Université de la Réunion, La Réunion.
- Barnabé, C. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(2), 345-355. Doi :10.7202/031618ar.
- Bucheton, D. (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés* (1^{ère} éd.) Toulouse : Octarès Editions.
- Carol M, C. (2009). *La discipline en classe, modèles, doctrines et conduites*. Saint-Laurent, Québec : Editions du Renouveau Pédagogique, De Boeck.
- Chapman, C. & Vagle, N. (2012). *Motiver ses élèves : 25 stratégies pour susciter l'engagement*. Québec : Chenelière Education.
- Clermont, B. (1993). La qualité de vie au travail et l'efficacité des enseignants. *Sciences de l'éducation*, 19 (2), 345-355.
- 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-DEGESCO/Observatoire International de la Violence à l'Ecole. 25 pages.
- Feldman, R. (2012). Oxytocin and social affiliation in humans. *Hormones and Behavior*, 61(3), 380-391.
- Filiault, M., Fortin, L. (2011). *Recension des écrits sur le climat de classe et la réussite scolaire au secondaire*. Chaire de recherche de la CSRS sur la réussite et la persévérance scolaire. [en ligne]
https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwjhnr bThtHpAhUOxYUKHfv-CdIQFjAAegQIBBAB&url=https%3A%2F%2Fwww.csrq.ca%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2FPage_Accueil%2FEnseignants%2FFenetre_pedagogique%2FPEPS%2FClimatclasse.pdf&usq=AOvVaw0sexTO1sdCqZSP8u5NVICp
- Fischer, G.-N. (2010). *Les concepts fondamentaux de psychologie sociale* (4^e éd.). France : DUNOD
- Florin, A., Guimard, P. (2017). Qualité de vie à l'école, rapport scientifique. Comment l'école peut-elle proposer un cadre de vie favorable à la réussite et au bien-être des élèves ? Repéré à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2017/10/170929_QDV_Florin_Guimard.pdf

Gabdois, C. (1974). L'analyse psychologique des organisations. Le climat et ses dimensions. *L'année psychologique*, 74, 269-293.

Janosz, M. & Parent, S. (1998). L'environnement socioéducatif à l'école secondaire. Un modèle théorique pour guider l'évaluation du milieu. *Revue Canadienne de Psycho-Education*. 2(27), 285-306.

Landroit, H. (2013). *Histoire de l'autre école 1973 - 1996*, Bruxelles : Landroit.

Laplanche, J., Pontalis, JB. (1967). *Vocabulaire de la psychanalyse*. PUF, (2007 ed.)

Laustriat, D. (2015). Construire un climat de classe positif, bienveillant et créatif. [en ligne] https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKewjCrLypoarpAhXT8uAKHQiWDwEQFjAAegQIAhAB&url=https%3A%2F%2Fsyn-lab.fr%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F09%2Fsynlab_2015_climat_de_classe.pdf&usg=AOvVaw3QD9NKYrKHFXMWdtkPDFck (27/01/20)

Le Masson, M-O. (2014). *Le climat scolaire. Pour une école bientraitante*. Lyon : Chronique Sociale.

Lenoir, M. (2012). *Le bien-être de l'élève au collège : Représentations des professeurs et des élèves*. Thèse de doctorat, Université de Lyon 2 – Lyon.

Marsollier, C. (2016). *L'éthique relationnelle : une boussole pour l'enseignant*. Paris : Edition Réseau Canopé.

Mok, M-M-C et Flynn, M. (2002). Determinants of student's quality of school life : A path model. *Learning Environments Research*, 5, 275-300.

Moos, R-H. (1978). A typology of junior high school classrooms. *American Educational Research Journal*, 15 (1), 53-66.

Moranje-Majoux, F. (2017). *Manuel visuel de psychophysiologie*. 2^{ème} éd. DUNOD.

Moreno, J-L. (1970). *Fondements de la sociométrie*, 2^{ème} édition. Paris : PUF.

Morissette, D., Gingras, M. (1991). *Enseigner des attitudes ? Planifier, intervenir, évaluer*. Belgique : Editions universitaires.

Nguyen, T-P. (2016). La qualité de vie et le bien-être à l'école en France : quelle place dans les textes institutionnels ? [en ligne], <http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/11/institutions2.pdf> (15/02/20).

O'Hare, D. (2012). *Cohérence cardiaque 365*. Vergèze : Thierry Souccar Editions, (2018 ed.).

O'Hare, D. (2018). *Cohérence kid. La cohérence cardiaque pour les enfants*. Vergèze : Thierry Souccar Editions.

Organisation de Coopération et de Développement Economique (2015). Le bien être des élèves : aperçu. [en ligne],. <https://www.OCDE.org/pisa/Le-bien-etre-des-eleves-aperçu.pdf> (20/02/20).

Peperman, P., Laugier, S. (2005). Le souci des autres. Ethique et politique du care. [en ligne] <https://journals.openedition.org/assr/4012> (21/02/20).

Rey, B. (2004). *Discipline en classe et autorité de l'enseignant*. Bruxelles : De Boeck.

Royer, N., Moreau, C., Thibodeau, S. (2013). *Aimer l'école, se sentir bien dans sa classe et se trouver bon, trois facettes importantes de la vie affective des jeunes élèves*. Dans : *En éducation, quand les émotions s'en mêlent*. Presses de l'université du Québec. 17-32.

Servan-Schreiber, D. (2003). *Guérir*. Paris : R. Laffont.

Similowski, T. (2018). Comment la respiration synchronise le cerveau. *Cerveau et Psycho*, 103, 33-39.

Simon, E. (2009). Processus de conceptualisation d'empathie. *Recherche en soin infirmier*, 98, 28-31.

Staquet, C. (2019). *Pratiques de coopération en classe*. Lyon, France : Chronique sociale.

Tangen, R. (2009). Conceptualising quality of school life from pupil's perspectives : a four dimensional model. *International Journal of Inclusive Education*, 13 (8). 829-844. DOI: 10.1080/13603110802155649.

Vauthier, M., O'Hare, D., Guarino, A. (2019). Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ? *La nouvelle revue – Education et société inclusives*, 85, 173-194.

Vittel (2013). Gestion du climat de classe. Une difficulté professionnelle ? Recherche de solutions. [en ligne]. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwil8pXYmKrpAhUSkhQKHW-cBN0QFjAAegQICRAB&url=https%3A%2F%2Fwww4.ac-nancy-metz.fr%2Fdsden-88-circos%2Fien-vittel%2FIMG%2Fpdf%2Fgestion_du_climat_de_classe-2.pdf&usg=AOvVaw2I4UQw4uzZtaeFuJBwcoBY (02/01/20)

Zanna, O. (2015). *Apprendre à vivre ensemble en classe, des jeux pour éduquer à l'empathie*. Dunod.

Zanna, O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres, pour une éducation à l'empathie*. Presse universitaire de Rennes.

Sitographie :

Beaumont, C. (2017). *Créer un climat de classe agréable et positif pour simultanément instruire et socialiser*. [conférence en ligne] <https://inspe.univ-reunion.fr/recherche/cycle-de-conferences> (08/02/20).

Beaumont, C. (2017). Définir les conditions d'une politique éducative pour construire collectivement un climat scolaire positif centré sur des bases relationnelles solides. [conférence en ligne] <https://inspe.univ-reunion.fr/recherche/cycle-de-conferences> (08/02/20).

Bulletin Officiel du 26 novembre 2015. Repéré à : <https://www.education.gouv.fr/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college-3737>

Clot, Y. (2010). *Quel lien faites-vous entre qualité de vie au travail et qualité du travail ?* [conférence en ligne],. <https://www.youtube.com/watch?v=WZ6UFuR3jw8> (10/05/20).

Cohérence cardiaque (2017). Repéré à : <https://www.coherenceinfo.com/>

Dictionnaire Larousse en ligne. Repéré à : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais-monolingue/>

Doucet, M., Gauthier, I. (2013). *Enseigner les habiletés sociales pour développer les compétences émotionnelles et sociales. En éducation, quand les émotions s'en mêlent*. Québec : PUQ.

Fédération française de cardiologie. Repéré à : <https://www.fedecardio.org/Je-m-informe/J-apprends-a-gerer-mon-stress/des-conseils-simples-pour-reduire-son-stress>

Institut neurosens. (2017). *La cohérence cardiaque avec David O'Hare Emission Radiodoc*. [vidéo en ligne] Repéré à : <https://www.youtube.com/watch?v=aVs56I7gk2o>

Jarraud, F. (2017). Bien-être et performances scolaires. Le café pédagogique. Repéré à <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2017/10/03102017Article636426135240165681.aspx>

Legifrance. (2013, 8 juillet). *Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Repéré à : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>

Merieu, P. (2017). Instruire et socialiser : deux exigences indissociables de l'école de la République. [conférence en ligne],. <https://inspe.univ-reunion.fr/recherche/cycle-de-conferences> (12/01/20).

Morand, J. (2010). *Aller bien pour mieux apprendre*. Repéré à : <http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche10096.pdf>

O'Hare, D. (2018). *La cohérence cardiaque par Dr David O'Hare*. [vidéo en ligne] Repéré à : https://www.youtube.com/watch?v=MLe_Pcy2mdw

Organisation de coopération et de développement économique (OCDE). (2016). *Students' Well-being infographics from PISA 2015*. Repéré à <https://www.oecd.org/fr/education/la-plupart-des-adolescents-sont-heureux-mais-anxiete-a-propos-du-travail-scolaire-et-les-brimades-posent-probleme.htm>
Pelletier, L. (2018). Climat scolaire [TC volet 1 E4]. Université de La Réunion. Repéré à <http://moodle.univ-reunion.fr/course/view.php?id=384>

Réseau canope (2018). *Climat scolaire. Comprendre*. Repéré à : <http://www.reseau-canope.fr/climatscolaire/comprendre.html>

Socle Commun de Connaissance de Compétence et de Culture. Repéré à <https://www.education.gouv.fr/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture-12512>

Annexe n° 1 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPB (classe non classée en REP +) avant l'expérimentation.

Interviewer : « Pour vous, que signifie le bien-être à l'école ? »

Enseignante : « Alors le bien-être, euh, alors le bien-être c'est déjà être content de venir à l'école, donc d'anticiper la venue à l'école comme quelque chose de positif, qui va apporter de la joie, de la bonne humeur, des rencontres sociales, et des interactions avec, et les enfants et les adultes qui apportent et de la motivation et euh... et de la joie, d'être content d'être à l'école. Donc j'associerais, bonheur et joie au bien-être à l'école.

Interviewer : « Pour vous, que signifient les pratiques corporelles de bien-être ? »

Enseignante : « Alors des pratiques corporelles, bon on en fait quelques unes, c'est des choses qui se font. Peut-être pas régulièrement mais qui se font quand même euh, assez souvent ou de temps en temps. Des petits jeux de relaxation, des petits jeux d'écoute des bruits extérieurs, de prise de conscience de l'espace de l'environnement qui nous entoure. Alors il y a aussi les pratiques qui sont un peu à la mode en ce moment, de yoga, de respiration, alors c'est vrai qu'il y a beaucoup de pratiques qui sont venues dans nos classes et qui touchent à la respiration. Donc c'est vrai que ces pratiques touchent à la fois le corps et la prise de conscience de son corps dans une journée d'école. »

Interviewer : « Reliez-vous ces pratiques à l'aspect de la santé dans l'école ? »

Enseignante : « Alors oui, forcément oui puisque si l'enfant développe un certain nombre de pratiques qui vont euh, l'entraîner à prendre conscience de son corps, bah forcément il se sentira mieux et physiquement et j'imagine psychologiquement euh dans son corps. Donc ça va l'entraîner à être plus sûr de lui certainement, euh, peut-être moins timide, ça va développer la confiance en lui, ça va l'épanouir. Donc oui pour moi c'est en lien avec la santé. »

Interviewer : « En avez-vous déjà mis en place dans votre classe ? »

Enseignante : « Alors des pratiques corporelles aussi diversifiées euh, celles dont nous avons parlé, pas de façon régulière et pas sous forme de projet, c'est plus de façon ponctuelle, des petits exercices de respiration quand je vois qu'ils sont vraiment surmenés, c'est plus euh, une bouée on va dire de sauvetage plutôt qu'une pratique quotidienne, et c'est vrai que je fais mon propre mea-culpa, on devrait euh, le faire de façon beaucoup plus régulière et intégrer ça dans

nos pratiques euh quotidiennes de classe. Ou si c'est pas quotidien en fait habituer les enfants à avoir un retour sur le corps, de façon beaucoup plus régulière. Mais c'est vrai que moi par exemple, je ne suis pas l'exemple de la mise en place de pratiques corporelles dans la classe. »

Interviewer : « **Quand vous avez mis en place ces petites bouées de secours comme vous dites, avez-vous observé des effets ?** »

Enseignante : « Oui, des effets positifs surtout pour le retour au calme, tout ça c'est fait, enfin quand on utilise ces petites pratiques de contrôle de la respiration c'est justement pour que les élèves reviennent au calme. Donc directement après un petit exercice de respiration ils sont beaucoup plus calmes, plus concentrés, plus sereins qu'avant. »

Interviewer : « **Globalement, depuis le début de l'année, concernant le climat de classe, qu'observez-vous en terme de comportement social ?** »

Enseignante : « Alors on va dire que cette année j'ai une classe assez classique on va dire dans le sens des relations. Je pense qu'un bon travail de vivre ensemble a été fait en maternelle, donc c'est des enfants qui ont déjà un certain nombre de règles bien assimilées au niveau des relations entre eux, des règles de politesse, de savoir être, de vie en société. Ils arrivent au CP avec un certain nombre de codes qui sont déjà établis. Après avec la différence de caractère de chacun, c'est vrai qu'on travaille depuis le début d'année grâce aussi au petit dessin animé sur les quatre accords toltèques sur lesquels on se base avec ma collègue, on revient sur ce que c'est que de vivre ensemble, d'être des amis, partager, des choses comme ça. Donc ça évolue, mais c'est vrai que je n'évalue pas de façon précise comment les enfants grandissent à ce niveau-là. Ça ne fait pas partie des domaines que l'on évalue. Mais dans mon ressenti c'est qu'ils progressent dans ce sens-là quand même. »

Interviewer : « **Comparativement à cette classe, y a-t-il des années où vous avez eu une classe plus agitée ?** »

Enseignante : « Oui il y a des années où les rapports entre les enfants sont beaucoup plus houleux, où les codes ne sont pas les mêmes, si ils n'ont pas eu l'habitude d'engager le dialogue, de parler avec leurs pairs. Si l'attitude c'est plutôt je ne prends pas la parole mais je réponds avec les mains, ça fait des climats de classe qui sont beaucoup plus difficiles à gérer. On sent les enfants de toute façon qui ont l'habitude de passer par euh, le verbe en fait, les explications, par euh, un autre médiateur que celui physique. On sent les enfants qui ont un vécu de médiation physique et ceux qui ont un vécu de médiation verbale. On le voit tout de suite. Et c'est vrai que parfois, comme cette année, il y a des enfants, pour X ou Y sont beaucoup plus violents, agressifs, dans la relation physique que dans la relation verbale,

j'explique euh... Bon moi aussi j'essaye de leur faire comprendre aussi que parfois même si on est gêné par quelqu'un, l'autre personne n'a pas voulu forcément faire exprès de faire mal ou de déranger. Donc je les invite toujours à s'expliquer et à poser des questions : est-ce que tu savais qu'à ce moment-là, je n'avais pas envie de faire telle ou telle chose. Je les invite toujours au dialogue, bon ça prend plus de temps c'est sûr, mais c'est vrai que dans ce sens-là, j'ai l'impression quand même qu'il y a des progrès et qu'ils adhèrent à ce genre d'habitude, de philosophie.

Interviewer : « **Y a t-il beaucoup d'altercations entre élèves qui perturbent la classe ?**

Enseignante : « Alors oui, c'est vrai, il y en a toujours deux ou trois qui se sentent persécutés, et toujours deux ou trois qui aiment bien embêter. C'est un peu un pourcentage classique dans une classe, donc quelque soit le groupe classe c'est vrai que tous les ans, il y en a qui ont toujours tendance à se plaindre, ou qui embêtent, puis après ça fait un peu effet boule de neige, les enfants aiment bien taquiner parce qu'ils savent que les autres vont répondre en se plaignant. Mais ici dans cette classe, c'est vrai que je trouve qu'il y a particulièrement beaucoup de bruit, c'est une classe extrêmement bruyante. Et puis, bon c'est vrai qu'ils sont quand même agités globalement. »

Interviewer : « **Quand vous mettez vos élèves en situation de coopération, comment cela se passe t-il ?** »

Enseignante : « Alors oui, mais ce n'est pas évident à cet âge, mais il faut les habituer, mais après au fur et à mesure des jours qui passent je commence à bien les connaître et je fais aussi attention aux différences de caractères, je fais aussi attention à ménager les susceptibilités, parce que c'est vrai que sur un groupe de 26, on a beau développer pour l'ensemble de la classe des habitudes de respect, en fonction des caractères on sait très bien que les enfants et de la même façon que les adultes, on a pas euh, on échange pas les mêmes affinités forcément avec tout le monde, et il y a des enfants qui n'arrivent pas à travailler ensemble, parce qu'ils ont des caractères tellement différents, que euh, même si ils respectent leur camarades, ils n'éprouveront pas de plaisir à partager ni à coopérer. Donc moi j'essaye petit à petit de ménager les susceptibilités, donc j'essaie de mettre euh, si c'est moi qui fais les équipes, de mettre les enfants qui selon moi sont bien susceptibles de coopérer. Et souvent je leur demande de choisir leurs équipes. Après c'est tout le travail de l'école d'apprendre aux élèves à vivre ensemble donc à communiquer, se tolérer et puis euh essayer d'avoir de bonnes relations avec les autres et c'est vrai qu'à leur âge ce n'est pas évident. »

Interviewé : « **Comment décrieriez-vous la relation enseignant/enseigné que vous avez avec vos élèves ?** »

Enseignante : « Alors quelle question ! Moi j'essaie d'instaurer un climat qui repose sur euh, la confiance et parfois je leur dis quand vraiment ils ont un comportement qui vraiment n'est pas acceptable et qui me chagrine, j'ose leur dire, tu vas perdre ou tu perds ma confiance. Parce que j'essaie d'établir un climat où on définit ensemble des règles, tous ensemble, pour que ça fonctionne bien, que tout le monde soit heureux, épanoui, en classe. Donc ça veut dire respecter des règles, accepter un peu de frustration parce qu'on ne peut pas faire tout ce que l'on souhaite au moment où on a envie de le faire. Et donc j'essaie de développer un climat de classe, dans lequel les enfants sont pleinement conscient de ça et partie prenante. C'est pour ça que je dis, enfin je j'essaie de développer un climat de classe reposant sur la confiance, et euh, je pense que c'est assez réciproque, ils ont confiance en moi et je leur fais confiance dans la plupart des cas, donc il n'y a pas de difficulté entre nous à communiquer mais il y a juste, de façon régulière et constante, trouver, réguler cette confiance là. C'est un peu comme ça que je le vois. »

Interviewer : « Comment percevez-vous les relations entre élèves ? Les échanges verbaux, altercations... »

Enseignante : « Alors moi j'essaie de leur laisser le plus possible, le temps euh, pour qu'ils aient des interactions. Bah souvent tu le vois hein, dans la dynamique scolaire, avec tous nos objectifs à faire passer, en lien avec les programmes, tout ce qu'on nous demande, et de plus en plus j'ai l'impression. Et il y a beaucoup de relation enseignant / élève, et on peut avoir tendance à négliger un petit peu la relation enfant / enfant. Mais bon moi je l'ai en tête ça et j'essaie dans la mesure du possible de créer des relations ou de laisser le temps aux enfants pour qu'ils s'écoutent, se parlent et échangent entre eux. Mais c'est vrai que euh, souvent je me fais cette réflexion-là, j'aimerais pouvoir leur consacrer ces échanges là entre eux avec beaucoup plus de temps. Mais c'est vrai que la dynamique du quotidien m'en empêche. Là je prends le temps dans la mise en commun des procédures, par exemple en mathématiques, pour qu'ils puissent se justifier, s'expliquer, que les autres, euh, donnent leur avis. Par exemple Louis qui disait à Houria, on dit pas méchant, que l'ours n'est pas méchant. Donc là je suis revenue sur Louis pour qu'il revienne sur son échange avec Houria, pour en faire une petite situation d'échange sympathique entre élèves, mais c'est vrai que notre système et la façon dont on se l'approprie laisse peu de temps aux interactions entre élèves. Et c'est d'ailleurs ce qu'on retrouve dans certains écrits et analyses. On est dans une dynamique telle qu'on l'en oublie les interactions entre élèves, on nous en demande trop en fonction des effectifs. Et surtout au CP quoi, l'apprentissage de la lecture, les mathématiques, l'anglais, le ceci, le cela que parfois on en oublie les rudiments du vivre ensemble. Puis sachant qu'à

l'école maternelle on met le paquet sur vivre ensemble on se dit bon ben ça y est le paquet est mis sur le vivre ensemble donc nous, on met le paquet sur les apprentissages et tout ça. Alors qu'ils sont encore en plein développement social et qu'ils ont encore énormément besoin d'interagir, de se tester, de se parler, de s'écouter, de trouver avec qui ils aiment partager, coopérer, jouer, ça c'est bien quelque chose sur lequel on peut travailler. Organiser son temps pour que les enfants développent des compétences à travers beaucoup plus d'interactions et langagière et physique et dans tous les autres domaines. Mais aussi que les activités soient aussi organisées en situation de coopérer. Par exemple, toutes les expériences scientifiques qui sont hyper géniales car les barrières se cassent un peu et la coopération joue un rôle majeur. On cherche ensemble, comme aussi les rallyes lecture, quand on est en situation d'équipe et qu'il n'y a pas d'enjeu de réalisation de fiches au sens exercice classique on voit que là ils prennent plaisir à échanger et à éventuellement dialoguer et essayer de se comprendre les uns des autres, faire l'effort de comprendre d'interpréter les ressentis des autres ».

Annexe n°2 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPB (classe non classée en REP +) après l'expérimentation.

Interviewer : « A ce stade de l'année, observez-vous un changement dans le comportement des élèves en classe ? »

Enseignante : « Alors, euh, je n'observe pas vraiment de changements flagrants à ce stade de l'année pour l'ensemble de la classe. Il y a par contre deux élèves, Louis et Djaïs, qui sont euh, des élèves vraiment particulièrement agités au quotidien qui semblent avoir pris conscience de leur propre capacité à gérer leur comportement. Ce que je trouve vraiment génial ! (rires) Alors je suppose que tu veux savoir l'impact de la cohérence cardiaque et des séances de discussions qui suivent, euh donc du coup les autres ça se voit qu'ils prennent vraiment du plaisir sur le moment, mais ils n'ont pas changé de comportement du tout au tout. Globalement, ils sont quand même moins agités et plus calmes, et comme je te disais, surtout pour Djaïs et Louis qui eux étaient vraiment agités et là c'est un changement drastique. »

Interviewer : « Par rapport à l'année précédente et à ce moment de l'année, constatez-vous une différence dans le climat de classe ? »

Enseignante : Alors, euh par rapport à l'année précédente, ces moments de respiration et de retour sur le groupe et d'écoute collective entraînent une meilleure cohésion du groupe classe je trouve. Pour l'avoir aussi pratiqué pendant ton absence, c'est ce que je ressens quand je mets par exemple les élèves en situation de coopération. Le fait de la proximité physique, dans l'espace de regroupement, et puis euh...les regards puis les prises de parole de chaque enfant pour exprimer leur état d'âme, leur état euh d'esprit, après la "respiroutine" permettent de façon quotidienne de partager un moment privilégié. Et ça ils l'apprécient tous, y compris moi-même !

Interviewer : « Donc vous aussi vous y avez trouvé du plaisir ? »

Enseignante : « Ah oui complètement, déjà de le réaliser pour soi, je trouve ça très apaisant, mais alors de le faire en groupe comme ça avec ses élèves, le fait d'être le guide, de les voir nous suivre et de voir leurs visages apaisés, c'est un vrai moment de bonheur. Et puis j'ai l'impression que les liens entre eux et moi se sont renforcés. »

Interviewer : « Observez-vous des changements concernant l'autonomie des élèves ? »

Enseignante : « Je pense que la prise de conscience de leur capacité à gérer leur respiration et euh comment dire, par extension leur corps et leurs émotions développe, oui, euh l'autonomie de chaque élève. Mais il est difficile de le mesurer concrètement. En tout cas, il me semble

que les élèves font preuve de plus en plus d'autonomie et prennent beaucoup de plaisir lors de ces moments. »

Interviewer : « Comment se passent les échanges verbaux entre élèves ? »

Enseignante : « Sur les échanges verbaux, je ne constate pas de différence notable avant ou après la cohérence cardiaque. Par contre, après chaque séance, le climat de classe est beaucoup plus serein, les enfants sont plus concentrés voir plus attentifs pour certains. »

Interviewer : « Comment décrieriez-vous la relation enseignant/enseigné que vous avez avec vos élèves ? »

Enseignante : « Je ne pense pas qu'elle ait changé, du moins, de mon point de vue. Pour moi, comme je te l'avais dit, la relation maitresse/élève repose sur la base d'un respect mutuel et de confiance. »

Interviewer : « Comment se passent les situations de coopération entre les élèves ? »

Enseignante : « Alors, pour les situations de coopération, disons qu'il y en a beaucoup au final. Tout au long de la journée avec les règles de la classe qu'on a élaborées tous ensemble en début d'année par exemple « quand un enfant parle, les autres l'écoutent et le regardent ». Aussi, à certains moments, ponctuellement, pendant les situations d'apprentissage en groupe avec par exemple euh, apprendre à se mettre d'accord, apprendre à changer de rôle dans un jeu d'équipe, accepter de perdre ou de gagner sans y accorder une importance euh comment dire, surdimensionnée voilà, tout en favorisant le jeu et la participation. Alors il faut savoir que toutes ces situations de coopération sont souvent très laborieuses en début de CP mais les élèves progressent petit à petit et prennent conscience du bien et du positif de la coopération. Cependant, après avoir mis les élèves en situation de coopération après et aussi pendant la mise en place des respirations, certains élèves appliquent une respiroutine que tu leur as montrée, tu sais, le « Tant pis », et seuls, ils le réinvestissent pour gérer leur frustration. Et je trouve ça génial qu'ils réinvestissent cet outil pour gérer leurs émotions. »

Interviewer : « A ce stade de l'année, y a-t-il des altercations entre élèves qui perturbent la classe ? »

Enseignante : Non, pas d'altercation dans cette classe. Et encore moins maintenant !

Interviewer : « Comment les élèves se comportent-ils, dans l'immédiat, suite à la pratique de la cohérence cardiaque ? »

Enseignante : « Alors euh, ils sont plus calmes, plus disponibles à l'écoute et davantage concentrés. »

Interviewer : « Selon vous, qu'ont apporté ces séances de cohérence cardiaque suivies de discussions collectives sur les sensations, aux élèves ? »

Enseignante : « Je dirais que l'aspect rituel de la pratique permet d'entretenir un climat de proximité, corporel et émotionnel et que la prise de parole ensuite comme tu l'as fait est très importante, elle permet de faire libérer leur parole du coup, pour exprimer comment se sent l'enfant après la respiroutine. Ce rituel est donc, pour moi, accompagné d'une mise en confiance et permet euh, à chaque enfant de s'exprimer au moins par un mot voire une phrase. "Je me sens serein" ; "Je me sens détendu" ; "Je me sens joyeux" ; "Je me sens aérien" et d'autres encore hein ! Ce qui participe en plus aux attentes des programmes ! En tout cas le sourire de chaque enfant après chaque prise de parole est un marqueur fort de leur sentiment de bien-être à ce moment précis. »

Annexe n° 3 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPA (classe de REP +) avant l'expérimentation.

Interviewer : « Pour vous, que signifie le bien-être à l'école ? »

Enseignante : « Un enfant heureux, d'être à l'école. Euh, qui n'est pas à la recherche de ses parents et qui est content d'apprendre. Voilà ! Et qui se sent bien ! »

Interviewer : « Que signifient les pratiques corporelles de bien-être, pour vous ? »

Enseignante : « Les pratiques corporelles ... de bien-être ! Euh... détendre son corps, faire des exercices pour...Euh...S'oxygéner ! Pour détendre ses muscles et les différents membres de son corps. Pour euh...Être prêts à entrer dans les apprentissages. »

Interviewer : « D'accord et en... en avez-vous déjà mis en place ? »

Enseignante : « J'essaie des petites choses, toutes simples de respiration. Des exercices de... de... détente musculaire pour les apaiser, les calmer un petit peu, surtout après les retours de récréations et de...de repas du midi. Voilà. »

Interviewer : « Qui sont plutôt comment ? »

Enseignante : Plutôt agités !

Interviewer : « C'est-à-dire ? »

Enseignante : « Euh, quand on le fait, euh, non ça leur euh... Enfin ils ont l'air plutôt concentrés. Ils le font, à part deux ou trois qui font un peu les idiots mais apparemment, ils se mettent bien dans l'activité et puis ça les calme un petit peu quand même. »

Interviewer : « Parce que les retours en récréation sont difficiles ? »

Enseignante : Sont difficiles oui.

Interviewer : « D'accord. Donc c'est pour entrer dans les apprentissages ? »

Enseignante : « Voilà ! Pour moi c'est pour entrer dans les apprentissages, faire un petit moment de rupture entre l'excitation extérieure et euh... le calme et... et la concentration qu'on leur demande pour entrer et pour faire les activités, qu'on va leur proposer juste après. »

Interviewer : « Est-ce que vous avez observé des effets depuis que vous les avez mises en place ? »

Enseignante : « Alors...Si quand même. Parce que le fait de le faire, ça fait descendre souvent un petit peu la pression qu'il y a euh...entre certains élèves de la classe et ça les calme quand même un petit peu, je trouve. Après sur le long terme je ne sais pas. J'ai pas encore été suffisamment loin dans l'analyse et je le fais peut-être pas non plus assez

régulièrement... Donc pour pouvoir voir tout ça mais je trouve que sur le court terme, à l'instant même où je le fais, juste après, ça... quand même ça apaise un petit peu oui.

Interviewer : « **Au niveau des comportements des élèves au sein de la classe, entre eux, de manière générale comment trouvez-vous le comportement des élèves depuis le début de l'année ?** »

Enseignante : « Alors euh... Je trouve... Enfin... Au niveau de ma classe euh... c'est la première fois, je trouve, qu'il y a autant d'élèves qui... se trouvent des problèmes entre eux et qui ont du mal à vivre ensemble. Ils sont... Enfin, l'impression que j'ai, c'est qu'ils sont sans arrêt en train de se chamailler, pour un oui, pour un non. Et, je vais dire... l'ambiance de classe. Mais l'ambiance entre les élèves, n'est pas top. Voilà ! Donc euh... Ils sont excités, ils se chamaillent pour un oui pour un non... Euh... Donc euh... C'est loin d'être parfait.

Interviewer : « **Du coup, y a t-il beaucoup d'altercations entre élèves qui perturbent la classe ?** »

Enseignante : « Oui ! Que ce soit au coin regroupement, que ce soit sur le rang, que ce soit en coin de récréation. Que ce soit même assis côte à côte à faire une activité individuelle et pourtant calme. Donc oui, il y a beaucoup d'altercations. »

Interviewer : « **Observez-vous ou entendez-vous des plaintes durant le temps de classe ?** »

Enseignante : « Alors ben, malheureusement pour moi, oui ! Et oui... et puis c'est lié aussi au fait que voilà... ils ne s'entendent pas entre eux ils se chamaillent entre eux et donc tout le monde est en train de se plaindre sans arrêt de tout le monde. Donc oui il y a beaucoup de plaintes dans la classe. »

Interviewer : « **Euh... Par jour ? Combien environ ?** »

Enseignante : « Je sais pas... Je dirais euh... Je sais pas... Euh... Il y a au moins... Je ne sais pas euh... Entre 5 et 10 je dirais !

Interviewer : « **Quand vous mettez vos élèves en situation de coopération, comment cela se passe-t-il ?** »

Enseignante : « Alors, c'est-à-dire que quand je les fais travailler... »

Interviewer : « **Ensemble...** »

Enseignante : « Ensemble... Euh... Donc c'est souvent par deux. Justement, j'essaie d'éviter les conflits ! Donc je vais mettre des élèves qui s'entendent à peu près correctement. Où je sais qu'il y a un élève qui ne pose pas problème. L'autre peut-être, mais l'autre n'ira pas euh... répliquer. Donc j'essaie d'organiser des groupes. Je vais essayer justement d'éviter les conflits... Voilà ! Hétérogène si possible. Mais bon, ce n'est pas forcément évident, mais en

tout cas je vais essayer d'éviter les conflits. Je ne vais pas mettre euh... J'allais dire les prénoms mais faut peut-être pas ... Un certain élève avec un certain autre élève qui sont tous les deux tout le temps en train de...de...se chamailler. Je vais éviter.

Interviewer : « **D'accord. Et par exemple si on a un élève qui est un peu plus en difficulté que les autres dans la classe au niveau du comportement, comment cela se passe avec cet élève vis-à-vis de ses camarades ?** »

Enseignante : « Eh bien c'est en général compliqué avec tous les autres camarades... Mais j'essaie quand même de le mettre avec un camarade qui lui, ne pose pas problème et avec lequel je sais que ça va normalement, même s'il embête un peu le camarade, que ça ne va pas partir en... voilà...aux mains ! Que ça ne va pas en arriver aux mains. »

Interviewer: « **Donc en coopération c'est difficile ?** »

Enseignante : « Voilà ! C'est difficile. Mais j'essaie de mettre à côté de cet enfant qui est en difficulté ou qui a du mal, un camarade qui lui ne va pas poser de problème de comportement et qui sera apte à pouvoir l'aider ou rester calme dans toutes situations. »

Interviewer : « **Observez-vous des situations d'altercations physiques entre les élèves au sein de la classe ? Si oui, pouvez-vous me donner quelques exemples ?** »

Enseignante : « Si malheureusement ! Euh...le rang... J'ai des fortes personnalités qui ont peut-être l'habitude d'être un petit peu toutes seules à la maison. Et donc qui veulent systématiquement s'approprier le devant de la scène et donc la première place. Et qui sont donc capables de pousser violemment les autres pour pouvoir avoir la première place. Donc euh oui, c'est assez... enfin... pas fréquent mais euh ...oui ! Ça arrive. Il y en a malheureusement. »

Interviewer: « **Ça ne concerne pas qu'un élève ?** »

Enseignante : Non ça ne concerne pas qu'un élève.

Interviewer : « **Sur une classe de douze, environ combien d'élèves ?** »

Enseignante : « Euh, je dirais au moins quatre et assez régulièrement pour ces quatre-là. »

Interviewer : « **Comment se passent, globalement, les échanges verbaux entre les élèves au sein de la classe ?** »

Enseignante : « Alors pareil ! Pareil ! Il y a les fortes personnalités qui se montrent aussi même dans les prises de paroles. Donc euh... La plus grosse difficulté c'est justement de régler euh... les tours de rôles, les tours de paroles parce qu'il y en a qui prennent systématiquement la parole sans avoir le droit de ... enfin sans avoir leur tour de parole. Et à l'inverse, on a quelques élèves qu'on finit par ne pas entendre, alors qu'ils ont peut-être des choses intéressantes à dire ou qu'ils attendent leurs tours à cause de trois, quatre élèves qui

monopolisent systématiquement la parole. Alors je vais finir par faire comme la maternelle, prendre un bâton ? Non mais c'est vrai, le bâton de parole. Parce que je ne vois pas d'autres solutions. Oui...je pense que ça va être ça à la rentrée hein... Un petit bâton je ne sais pas quoi. Ils auront le droit de parler quand ils auront le bâton de parole. Parce que j'en ai trois ou quatre, qui malheureusement ne sont pas capables d'attendre leur tour de parole. »

Interviewer : « **A part la prise de parole, est-ce qu'au niveau des échanges verbaux, il y a des insultes, de l'agressivité... ?** »

Enseignante : « Je dirai non quand même. Pas à ce point ! Quand ils sont en train de parler c'est pour prendre la parole... Mais...Non. Je ne dirais pas qu'ils sont en train de s'insulter. »

Interviewer : « **Comment décrieriez-vous la relation enseignant/enseigné que vous avez avec vos élèves ?** »

Enseignante : « Alors, j'essaie, du mieux que je peux, d'être bienveillante et à l'écoute de tout le monde. J'essaie du mieux que je peux euh... à ce que chaque élève puisse s'exprimer à un moment donné dans la classe... Ce qui n'est pas forcément évident par rapport à ces quatre ou cinq élèves qui monopolisent la parole... Pour que... pour pouvoir entendre tout le monde. Voilà ! J'essaie voilà... d'être bienveillante, d'essayer d'avoir un petit moment pour chacun, de passer auprès de chacun euh... voilà. Et puis j'essaie de les respecter et d'attendre d'eux pareil, du respect de l'enseignant, tout comme j'attends d'eux du respect des camarades. »

Interviewer: « **Alors comment percevez-vous les relations entre les élèves au sein de la classe ? Même si on a déjà à peu près répondu...** »

Enseignante : « Eh bien...compliqué ! Je trouve les relations compliquées. Euh... c'est pas une classe euh... Comment dire ? Soudée. Ce n'est pas une classe solidaire comme j'ai eu pour habitude de le voir. Il y a vraiment des individualités. Et le principal problème pour une bonne partie d'entre eux, c'est que voilà, ils sont... On a l'impression qu'ils font... qu'ils apprennent des règles de vie, qu'à priori on apprend en maternelle, c'est-à-dire vivre avec les autres. Un problème de vivre ensemble, et ça je trouve que c'est un problème pour la classe. Ils ne sont pas du tout solidaires. Il n'y a pas, il n'y a pas vraiment un climat... A part quelques uns quand même. Mais globalement c'est un peu l'impression que j'ai. Par rapport aux classes que j'ai eu avant, enfin par rapport aux classes que j'ai eu les autres années.

Annexe n°4 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPA (classe de REP +) après l'expérimentation.

Interviewer : « A ce stade de l'année observez-vous un changement dans le comportement des élèves en classe ? »

Enseignante : Alors pas forcément tous, mais certains... Voilà...

Interviewer : « Pensez-vous que cela est dû à la pratique de la cohérence cardiaque ? »

Enseignante : « Je pense parce que, au retour... Euh, enfin, après l'exercice de cohérence cardiaque, on va dire dans la demie heure qui suit, ils sont plutôt, plus calmés. Après au fur et à mesure de l'avancement de la journée, c'est vrai que ça s'étirole un petit peu. Mais juste après la cohérence cardiaque je trouve que oui. »

Interviewer : « Par rapport à l'année précédente, à cette période de l'année, est-ce que vous constatez une différence ? »

Enseignante : « Euh ... alors je n'avais pas du tout le même niveau, ni le même endroit, ni le même degré de température dans la classe. »

Interviewer : « D'accord, donc le contexte est complètement différent. »

Enseignante : Le contexte est différent. Vraiment différent. Ni le même public donc c'est vrai que c'est un petit peu difficile de comparer. Après euh... Ils étaient quand même aussi un petit peu agités en cette période de l'année oui, il fait quand même un petit peu plus chaud. Je trouve que la chaleur ça n'aide pas. Après j'ai toujours eu par principe de ne pas forcément faire l'exercice de cohérence cardiaque, mais j'ai toujours fait un petit moment de relaxation en entrant dans la classe quand je vois que les gamins sont excités. Donc ce n'est pas un exercice qui m'est inconnu. Donc quand je vois que les gamins sont excités justement : on se calme, on se pose, on respire. Donc j'ai toujours eu cette habitude-là. Pas forcément de cette manière-là, mais j'ai toujours eu cette habitude. »

Interviewer : « D'accord. Et comment avez-vous trouvé l'approche avec la vidéo ? »

Enseignante : « Alors la vidéo, c'est bien et c'est pas bien parce que ça peut distraire certains enfants. L'objectif c'est quand même qu'ils se recentrent un petit peu sur eux, sur leur respiration et le fait de mettre une vidéo, c'est pas forcément l'idéal. Le son à mon avis suffit. Cette semaine je l'ai fait qu'avec le son et je trouve que les enfants sont plus concentrés, ils n'ont rien à regarder donc ils ferment plus facilement les yeux et oui... l'exercice est plus facile. »

Interviewer : « D'accord. Est-ce que vous, vous avez apprécié ces moments de cohérence cardiaque ? »

Enseignante : « Personnellement moi oui ! »

Interviewer : « **Observez-vous des changements concernant l'autonomie des élèves ?** »

Enseignante : Euh... alors les enfants sont beaucoup plus autonomes. Je vois bien. Est-ce que c'est lié à la maturité, au fait qu'ils ont des habitudes de travail ou qu'ils commencent à connaître ou à la cohérence cardiaque, je ne sais pas trop. Cependant, c'est vrai qu'il y a un réel changement. Ils ont même instauré du tutorat entre eux sans que je leur demande, ils sont beaucoup plus dans l'échange donc peuvent s'aider entre eux, ils viennent moins me déranger quand ils sont en autonomie et prennent plus de décisions par eux-mêmes concernant le travail ».

Interviewer : « **Comment se passent les échanges verbaux entre les élèves au sein de la classe maintenant ?** »

Enseignante : « Alors, on a fait un exercice de travail en groupe, de défi maths là, cette semaine et... personnellement j'étais quand même très satisfaite parce que des enfants qui d'habitude ont un petit peu de mal avec les autres camarades se sont beaucoup mieux comportés. Et eux-mêmes ont dit, qu'ils ont fait des efforts, qu'ils ont travaillé en groupe, qu'ils étaient calmes, euh... voilà. Et moi je l'ai vu de mes propres yeux. On a vu les quatre classes, qui sont passées, la mienne en particulier où il y avait beaucoup de conflits et c'est vrai que je n'ai noté aucun conflit dans les travaux de groupe. Donc oui, je trouve que la coopération est meilleure. »

Interviewer : « **Comment décrieriez-vous la relation enseignant/enseigné que vous avez avec vos élèves ?** »

Enseignante : « J'essaie d'être le plus juste possible, la plus claire possible euh... voilà, en instaurant des règles et puis qu'il y ait un respect mutuel entre l'enseignant, l'enseigné et vis et versa quoi. Voilà. Et puis par contre dans ma relation avec eux, je suis un peu moins présente, dans le sens où vu que vous êtes là les stagiaires, je me mets plus à l'écart pour qu'ils comprennent que c'est à vous de faire le temps de classe donc j'interagis un peu moins avec eux quand vous êtes là mais sinon pas de grand changement les semaines où vous n'êtes pas là. »

Interviewer : « **A ce stade de l'année, y a-t-il des altercations entre élèves qui perturbent la classe ?** »

Enseignante : « Eh ben oui, en dehors de la classe. »

Interviewer : « **En dehors de la classe...** »

Enseignante : « En dehors de la classe euh... Ils sont excités, il fait chaud, il y a des problèmes entre eux, ils se poussent ils se bagarrent. Euh, ça se met de l'eau sur la figure euh...ça... voilà. En dehors de la classe oui. Et beaucoup. »

Interviewer: « **Observez-vous ou entendez-vous des plaintes durant le temps de classe ?** »

Enseignante : « Bah euh... Oui. Pas euh...Encore. Après moi ils ont compris, là euh... Bon, vous êtes pas là en plus, les stagiaires. Donc je suis avec mon groupe ici, on est là-bas. Mais j'entends, encore et encore toujours un peu...les mêmes. »

Interviewer: « **Comment se passent les situations de coopération entre les élèves ?** »

Enseignante : « Alors bah... mieux ! Mieux qu'avant. Moi personnellement je trouve. J'ai fait encore des trucs de groupe sur les plantes et tout, ils devaient regarder etcetera. Euh, plus les défis, plus, on a fait un travail de groupe aussi sur euh... truc de mathématiques où il fallait compter etcetera. Cette semaine je trouve que, globalement, le travail de groupe se passe mieux qu'avant. Ils ont compris le principe. Après c'est effectivement une habitude de travail, puis qu'on se mette d'accord, on n'est pas là pour se gronder, tout le monde a le droit d'avoir son mot et puis par contre on tombe d'accord sur une réponse, sur une stratégie sur euh... voilà. On tombe d'accord. Franchement s'était bien mieux cette semaine. Ah oui. C'était mieux. Quand on fait un travail de groupe, j'oblige d'abord, avant de se lancer tête baissée comme je dis, sur la feuille... sur euh... à donner une réponse, à discuter ensemble et tomber d'accord. Voilà, donc on est là euh... j'en ai in... On est là, on discute, qu'est-ce qu'on va faire euh... qui fait quoi et après on se lance dans l'activité. Donc peut-être le fait de le faire comme ça aussi ça... ça favorise le, bah les progrès dans ce... dans cette façon de travailler. Moi je trouve que c'est mieux. Au niveau du travail de groupe franchement c'est mieux. »

Interviewer : « **Oui, en EPS aussi c'était pas mal le travail euh... d'équipe.** »

Enseignante : « Oui ! Oui ! Puis ils sont là euh... Voilà. Bah d'ailleurs on fait ça nous. Hier c'est ce que je leur ai dit. J'ai dit allez : on se met ensemble, on discute là, deux minutes, après je vous donne la feuille, c'est ça, vous discutez. Qu'est-ce que vous allez faire, comment vous allez faire, après je vous donne la feuille, vous passez chacun votre tour, vous écrivez votre prénom, votre numéro de groupe et top chrono on y va. Voilà. Et franchement ça s'est plutôt bien passé. »

Interviewer : « **Comment les élèves se comportent-ils, dans l'immédiat, suite à la pratique de la cohérence cardiaque ?** »
























Enseignante : « Ils sont plutôt calmes. Après moi je ressens beaucoup plus euh... l'après-midi. C'est vrai qu'après on les lance dans une activité euh... tu as vu ça fait deux fois qu'on passe et plutôt calme. Euh... Ouais l'heure qui suit l'après-midi est plutôt calme. Ils arrivent, ils vont écrire leurs leçons, ils sont vraiment, dans le calme. Et après, dix heures, pas forcément. Ça dépend de ce qu'on fait après. Bon en général je fais dictée donc c'est vrai que c'est une activité qui demande un peu de silence etcetera donc euh voilà. Mais je vois surtout le changement l'après-midi. Après quand je les relance sur les fichiers, les maths et tout, ça se passe en général beaucoup mieux, l'après-midi. »

Interviewer : « **D'accord, super ! Et vous continuez toujours la cohérence cardiaque ?** »

Enseignante : « Ah moi je continue ! En faisant comme tu le faisais avec les élèves. Et oui effectivement, je pense que c'est bien de continuer parce que avec ce type de classe difficile, il est nécessaire de continuer encore sur quelques semaines pour ce soit encore plus efficace »

Annexes n° 5 : Questionnaire final sur le bien-être en classe

Questionnaire : Comment je me sens dans ma classe ?

Prénom			
Affirmation	Smiley qui correspond		
Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.			
Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains, dans ma classe. Pourquoi ?			
Je me sens proche des autres dans ma classe.			
J'aime bien jouer avec les autres élèves qui sont dans ma classe.			
En général es-tu content de ta classe ?			
Je trouve que l'ambiance dans ma classe est agréable. Pourquoi ?			
Es-tu agacé en classe, est ce que quelque chose te dérange ? Comme quoi ?			
Comment te sens-tu dans la classe ? (très bien, moyennement bien, pas du tout)			
Je m'entends bien avec ma maitresse			
La maitresse m'aide quand j'en ai besoin Qu'est ce qu'elle fait pour m'aider ?			
La maitresse m'encourage et me félicite Comment le fait-elle ?			
Je me sens important pour la maitresse. Pour quelles raisons le dis-tu ?			
Je me sens respecté par ma maitresse ? Comment ? Pour quelles raisons ?			
As-tu peur quand tu es à l'école ?			

Annexe n°6 : Questionnaire du test sociométrique

Prénom :

1) A côté de qui aimerais-tu t'asseoir ?

.....
.....
.....

2) A ton avis, qui aimerait s'asseoir à côté de toi ?

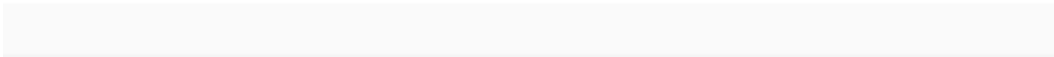
.....
.....
.....

3) A côté de qui n'aimerais-tu surtout pas t'asseoir ?

.....
.....
.....

4) A ton avis, qui n'aimerait surtout pas s'asseoir à côté de toi ?

.....
.....



Annexe n°7 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 27 janvier 2020 (avant l'expérimentation), pour la classe de CP B.

<p>Elena :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Janelle, Valentine D-M, Valentine G, Lila, Houria • Attente de choix : Valentine D-M, Valentine G • Rejet : Julie, Djaïs, Evan, Mathis • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Néo :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alicia • Attente de choix : Alicia • Rejet : Djaïs • Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Lila :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nalya, Valentine G, Alicia, Houria, Mathéo, Lucie, Néo • Attente de choix : Ne sait pas • Rejet : Julien, Djaïs, Louis, Moera, Mathis, Quincy • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Houria :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Valentine G, Lucie, Moera, Lila • Attente de choix : Valentine G, Moera • Rejet : Mathéo, Djaïs, Julien, Louis • Attente de rejet : Mathéo, Louis, Djaïs
<p>Evan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Julien, Mathis, Louis Quincy • Attente de choix : Mathéo, Julien, Mathis, Louis, Quincy • Rejet : Laurenza, Houria, Alicia, Valentine G • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Nalya :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Lila, Moera, Lucie, Valentine G • Attente de choix : Moera, Lila • Rejet : Mathéo, Evan, Djaïs, Julien • Attente de rejet : Mathéo, Evan, Djaïs, Julien
<p>Quincy :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Néo, Louis, Djaïs, Evan, Lucie • Attente de choix : Mathéo, Louis, Néo, Joaquim • Rejet : Julien • Attente de rejet : Evan, Julien, Mathis 	<p>Valentine D-M :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Elena, Janelle • Attente de choix : Elena, Janelle • Rejet : Evan, Julien, Nalya, Mathéo, Djaïs, Mathis, Quincy • Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Janelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Valentine D-M, Elena, Lucie • Attente de choix : Valentine D-M 	<p>Moera :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Lucie, Houria, Valentine G • Attente de choix : Ne sait pas

<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Nalya, Mathéo, Djais • Attente de rejet : Ne sait pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Djais, Julien, Evan • Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Shania :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Houria, Valentine D-M, Lucie, Elena, Moera, Alicia, Julie, Janelle, Laurenza, Joaquim • Attente de choix : Valentine D-M, Elena, Moera, Quincy, Janelle, Joaquim, Alicia, Houria, Laurenza, Louis, Valentine G • Rejet : Mathéo, Lila, Evan, Mathis, Julien, Nalya • Attente de rejet : Evan, Mathis, Julien, Mathéo, Nalya, Néo, Louis, Lila 	<p>Louis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Julien, Evan • Attente de choix : Evan , Julien, Mathis • Rejet : Laurenza, Shania, Mathéo • Attente de rejet : Laurenza, Quincy, Shania
<p>Alicia :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Néo, Janelle • Attente de choix : Néo, Janelle • Rejet : Laurenza • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Djais :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Julien, Evan, Louis, Joaquim, Houria • Attente de choix : Evan, Mathéo • Rejet : Valentine G • Attente de rejet : Valentine G
<p>Julien :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Mathéo, Djais • Attente de choix : Evan Mathéoe, Djais • Rejet : Houria • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Mathéo :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Julien, Evan, Quincy, Djais • Attente de choix : Julien, EVan Quincy, Djais • Rejet : Toutes les filles • Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Valentine G :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Houria, Néo, Lucie, Moera, Alicia • Attente de choix : Houria • Rejet : Shania, Djais, Laurenza, Evan, Mathéo, Mathis, Janelle • Attente de rejet : Shania 	<p>Mathis :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Djais, Julien, Quincy, Moera, Alicia, Houria, Néo, Valentine D-M, Shania, Joaquim, Louis, Valentine G • Attente de choix : Ne sait pas • Rejet : Laurenza Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Lucie :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Moea, Houria • Attente de choix : Moera 	<p>Joaquim :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Elena, Louis • Attente de choix : Ne sait pas

<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Djais, Mathéo, Julien, Louis • Attente de rejet : Djais, Mathéo 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Djais, Mathis, Laurenza • Attente de rejet : Ne sait pas
<p>Laurenza :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nalya, Houria, Valentine G • Attente de choix : N sait pas • Rejet : Tous les garçons • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p>Nolan :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Julien, Djais, Quincy • Attente de choix : Quincy • Rejet : Mathéo, Houria, Shania, Moera, Nalya • Attente de rejet : Mathéo, Laurenza, Lila, Louis

Annexe n° 8 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du lundi 2 mars 2020 (après l'expérimentation), pour la classe de CP B.

<p style="text-align: center;">Elena</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Janelle, Valentine D-M, Valentine G, Lila, Houria, Lucie, Alicia, Nalya, Laurenza, Shania, Moera, Julien, Evan • Attente de choix : Valentine D-M, Janelle • Rejet : Djaïs, Mathis, Mathéo • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Néo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alicia, Valentine G • Attente de choix : Alicia • Rejet : Djaïs • Attente de rejet : Ne sais pas
<p style="text-align: center;">Lila</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Shania, Elena, Nalya, Laurenza, Lucie, Houria, Valentine G, Valentine D-M, Alicia, Joaquim • Attente de choix : Nalya, Shania, Valentine G • Rejet : Djaïs, Louis, Moera, Mathis, Quincy • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Houria</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Valentine G, Shania, Laurenza, Lucie, Moera • Attente de choix : Valentine G, Moera • Rejet : Mathéo, Djaïs, Mathis Louis • Attente de rejet : Mathéo, Louis, Djaïs, Mathis, Julien
<p style="text-align: center;">Evan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Julien, Mathis, Louis, Djaïs • Attente de choix : Ne sait pas • Rejet : Laurenza • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Nalya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alicia, Janelle, Lila, Elena • Attente de choix : Lila, Elena, Valentine G • Rejet : Mathis, Evan, Djaïs, Julien, Mathéo • Attente de rejet : Mathéo, Evan, Djaïs, Mathis, Julie
<p style="text-align: center;">Quincy</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Joaquim, Louis, Néo, Mathéo, Lucie, Mathis, Elena • Attente de choix : Joaquim, Louis, Néo, Mathéo, Lucie • Rejet : Julien, Evan, Shania • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Valentine D-M</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Elena, Janelle • Attente de choix : Elena • Rejet : Laurenza, Mathéo, Mathis, Djaïs, Evan • Attente de rejet : Ne sait pas
<p style="text-align: center;">Janelle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alicia, Lila, Lucie • Attente de choix : Ne sait pas • Rejet : Mathéo, Djaïs 	<p style="text-align: center;">Moera</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Lucie, Lila, Laurenza, Nalya, Elena, Valentine D-M, Néo • Attente de choix : Lucie

<ul style="list-style-type: none"> • Attente de rejet : Ne sait pas 	<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Djais, Julien, Evan, Mathéo, Louis • Attente de rejet : Djais
<p style="text-align: center;">Shania</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Moera, Lucie, Janelle, Valentine D-M, Elena, Laurenza, Houria, Joaquim, Lila, Alicia • Attente de choix : Moera, Houria, Lucie, Valentine D-M • Rejet : Mathéo, Evan, Valentine G, Louis, Mathis, Quincy, Néo, Djais, Julien, Nalya • Attente de rejet : Nalya, Lila, Louis, Quincy, Djais, Mathis, Mathéo, Néo, Valentine G, Julien, Evan 	<p style="text-align: center;">Louis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Lucie, Julien, Mathis, Mathéo • Attente de choix : Houria, Elena, Julien, Mathéo, Néo • Rejet : Laurenza, Shania, Valentine G • Attente de rejet : Laurenza, Quincy, Alicia
<p style="text-align: center;">Alicia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Néo, Janelle • Attente de choix : Janelle • Rejet : Laurenza, Houria • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Djais</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mathéo, Julien, Evan, Louis, Quincy, Joaquim, Lucie, Alicia • Attente de choix : Evan, Mathéo, Quincy • Rejet : Valentine G, Moera, Valentine D-M, Joaquim, Laurenza, Houria • Attente de rejet : Shania, Nalya, LAurenza, Janelle, Lila, Valenine G
<p style="text-align: center;">Julien</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Mathéo, Louis • Attente de choix : Evan • Rejet : Alicia, Lila, Laurenza • Attente de rejet : Ne sait pas 	<p style="text-align: center;">Mathéo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Quincy, Julien, Evan, Louis, Valentine D-M, Elena • Attente de choix : Ne sait pas • Rejet : Lila, Houria • Attente de rejet : Ne sait pas
<p style="text-align: center;">Valentine G</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Houria, Moera, Lucie, Julien, Elena, Valentine D-M, Janelle, Quincy, Néo, Lila, Nalya, Laurenza, Mathéo, Alicia, Louis, Mathis • Attente de choix : Houria, Moera, Lila, Laurenza, Nalya • Rejet : Shania, Djais 	<p style="text-align: center;">Mathis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Julien, Mathéo, Shania • Attente de choix : Evan, Julien, Louis • Rejet : Lucie, Djais Attente de rejet : Djais

<ul style="list-style-type: none"> • Attente de rejet : Shania, Djais 	
<p style="text-align: center;">Lucie</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Moera, Houria, Janelle, Valentine <p>D-M</p> <ul style="list-style-type: none"> • Attente de choix : Moera, Houria, Valentine <p>D-M</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Mathéo, Shania, Mathis, Djais • Attente de rejet : Lila, Mathis 	<p style="text-align: center;">Joaquim</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Louis, Evan • Attente de choix : Mathéo, Djais • Rejet : Houria, Valentine G • Attente de rejet : Louis, Mathis
<p style="text-align: center;">Laurenza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Tout le monde sauf Mathéo • Attente de choix : Valentine G • Rejet : Mathéo • Attente de rejet : Louis, Djais, Evan, Néo, Joaquim 	<p style="text-align: center;">Nolan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Evan, Julien, Djais, Quincy, Louis, Lucie, Valentine G • Attente de choix : Quincy, Lucie • Rejet : Mathéo, Houria, Nalya • Attente de rejet : Mathéo, Laurenza

Annexe n° 9 : Tableaux récapitulatifs des choix et des rejets avant et après l'expérimentation pour la classe de CPB (non classée en REP+)

Nombre de choix avant et après l'expérimentation		
	27/01/20	2/03/20
Elena	5	13
Néo	1	2
Lila	7	11
Houria	4	5
Evan	5	5
Nalya	4	4
Quincy	6	7
Valentine D	2	2
Janelle	3	3
Moera	3	7
Shania	10	11
Louis	2	5
Alicia	2	2
Djais	6	8
Julien	3	3
Mathéo	4	6
Valentine G	5	17
Mathis	13	4
Lucie	2	4
Joaquim	2	3
Laurenza	3	21
Nolan	4	7
Total	96	150

Nombre de rejets avant et après l'expérimentation		
	27/01/20	2/03/20
Elena	4	3
Néo	1	1
Lila	6	5
Houria	4	4
Evan	4	1
Nalya	4	5
Quincy	1	3
ValentineD	7	5
Janelle	3	2
Moera	3	5
Shania	6	10
Louis	3	3
Alicia	1	2
Djais	1	6
Julien	1	3
Mathéo	12	2
Valentine G	7	2
Mathis	1	2
Lucie	4	4
Joaquim	3	2
Laurenza	7	1
Nolan	5	3
Total	88	74

→ 15 élèves sur 22 ont fait plus de choix

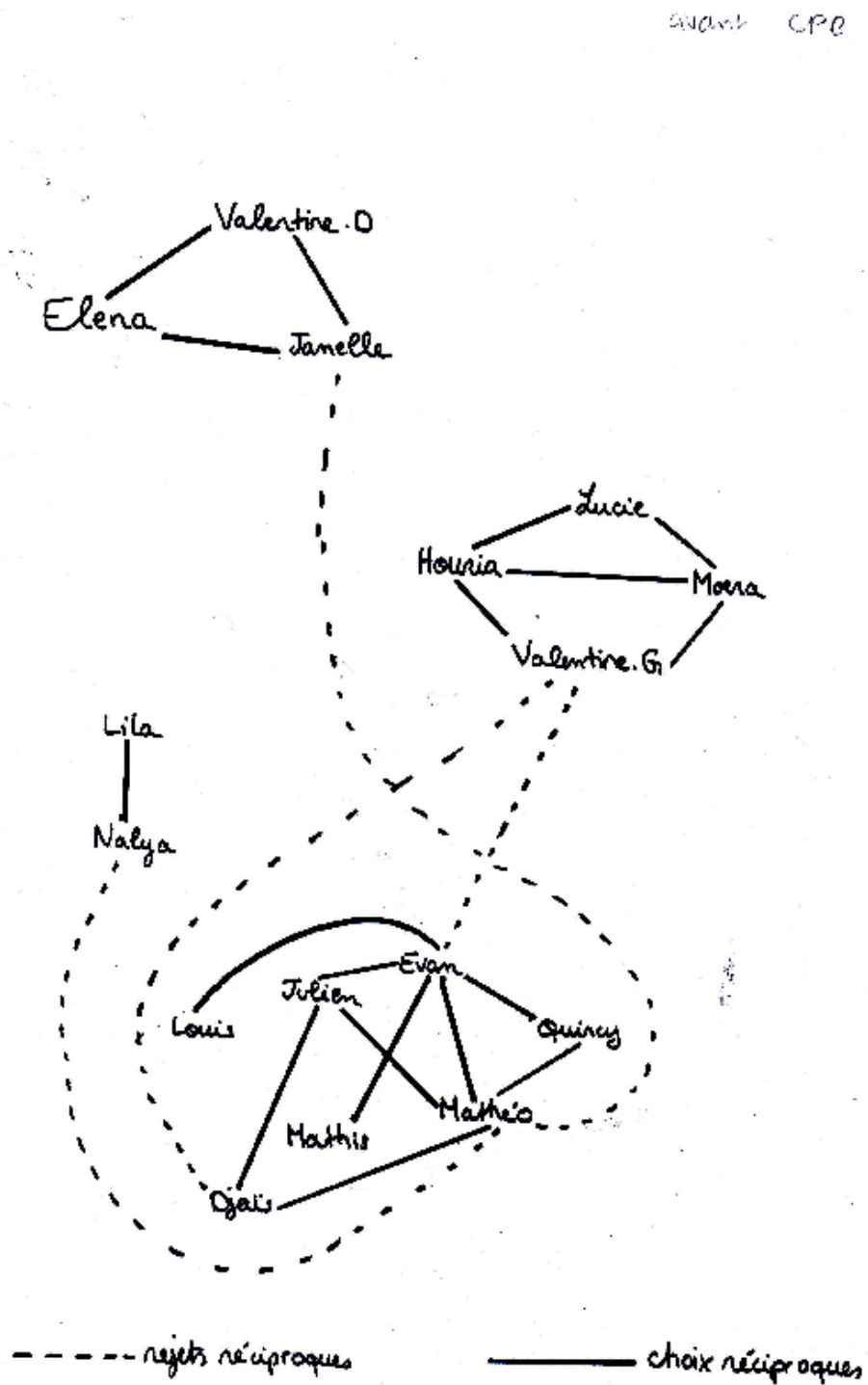
→ 10 élèves ont fait moins de rejets

→ 7 élèves ont fait plus de choix et moins de rejets (Elena, Lila, Mathéo, Valentine G, Laurenza, Nolan)

Avant EXP	Nbr de Choix	Moyenne	Nbr de rejets	Moyenne
Filles (12)	50	4,16	56	4,6
Garçons (10)	46	4,6	32	3,2
Total	96	4,3	88	4

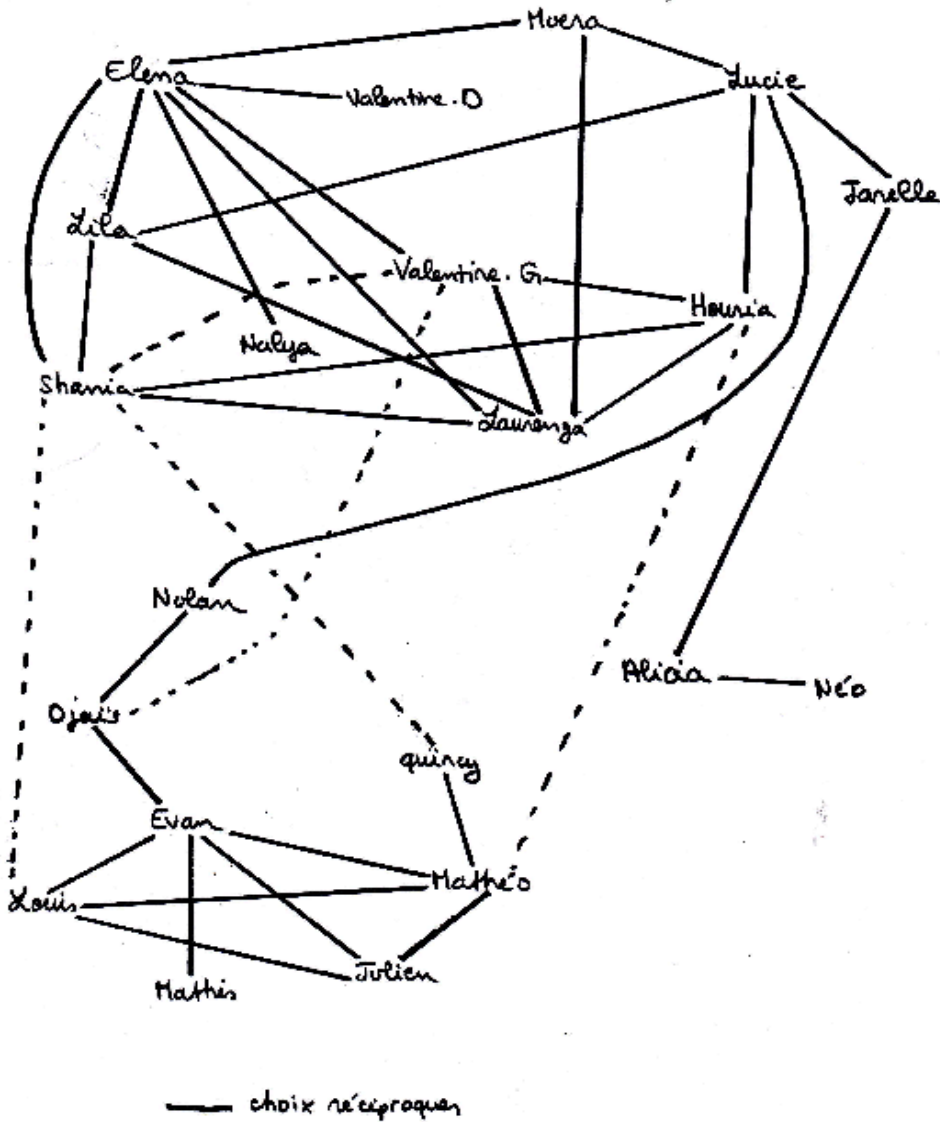
Après EXP	Nbr de Choix	Moyenne	Nbr de rejets	Moyenne
Filles (12)	100	8,3	48	4
Garçons (10)	50	5	26	2,6
Total	150	6,81	74	3,36

Annexe n° 10 : Sociogramme de la classe de CPB, avant l'expérimentation, le 27 janvier 2020.



Annexe n°11 : Sociogramme de la classe de CPB, après l'expérimentation, le 2 mars 2020.

après CPB



Annexe n°12 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 27 janvier 2020 (avant l'expérimentation), pour la classe de CP A.

<p style="text-align: center;">Hafiza</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nasra, Alyanna, Omaiya • Attente de choix : Nasra, Alyanna • Rejet : Samir, Mayraân, Yvann, Owen • Attente de rejet : Owen, Angel 	<p style="text-align: center;">Yvann</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Samir, Maylis, Nasra • Attente de choix : Samir, Maël, Hafiza, Owen • Rejet : Owen, Mayraân • Attente de rejet : Alyanna, Owen
<p style="text-align: center;">Maylis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alyanna, Angel • Attente de choix : Angel, Omaiya, Alanna, Jaeden • Rejet : Owen • Attente de rejet : Nasra 	<p style="text-align: center;">Owen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Maylis, Angel, Nasra • Attente de choix : Samir • Rejet : Mayraân • Attente de rejet : Maël
<p style="text-align: center;">Jaeden</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Yvann, Alyanna, Maël, Samir • Attente de choix : Alyanna, Samir, Maël • Rejet : Owen • Attente de rejet : Hafiza 	<p style="text-align: center;">Nasra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alyanna, Hafiza, Samir, Jaeden • Attente de choix : Alyanna, Hafiza, Omaiya • Rejet : Owen • Attente de rejet : Angel
<p style="text-align: center;">Angel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nasra, Samir, Omaiya, Alyanna • Attente de choix : Omaiya, Samir, Alyanna • Rejet : Owen, Mayraân, Yvann • Attente de rejet : Mayraân, Maylis 	<p style="text-align: center;">Alyanna</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nasra, Angel, Maylis • Attente de choix : Omaiya • Rejet : Maël, Jaeden • Attente de rejet : Maël
<p style="text-align: center;">Maël</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Jaeden, Omaiya, Maylis • Attente de choix : Smair, Yvann • Rejet : Owen, Mayraân 	<p style="text-align: center;">Samir</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mayraân, Yvann, Maylis, Alyanna • Attente de choix : Mayraân, Jaeden,

<ul style="list-style-type: none"> • Attente de rejet : Omaiya 	<p>Maël, Yvan, Angel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Owen, Hafiza • Attente de rejet : Nasra, Hafiza, Owen
<p style="text-align: center;">Mayrâan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Jaeden, Maël, Samir, Yvann • Attente de choix : Maël, Samir, Yvann • Rejet : Owen • Attente de rejet : Hafiza, Angel, Nasra 	<p style="text-align: center;">Omaiya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Hafiza, Nasra, Angel • Attente de choix : Mayrâan, Jaeden, Owen, Nasra • Rejet : Owen, Jaeden, Samir • Attente de rejet : Owen, Maël, Yvann, Maylis

Annexe n°13 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 2 mars 2020 (après l'expérimentation), pour la classe de CP A.

Hafiza	Yvann
<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Nasra, Omaiya, Alyanna • Attente de choix : Nasra, Alyanna, Omaiya • Rejet : Owen, Samir, Mayrâan • Attente de rejet : Angel, Owen, Samir, Jaeden 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Samir, Maël, Nasra, Mayrâan, Maylis • Attente de choix : Maël, Angel, Owen, Hafiza, Samir • Rejet : Owen • Attente de rejet : Alyanna, Owen
Maylis	Owen
<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alyanna, Omaiya, Angel, Yvann • Attente de choix : Omaiya, Alyanna, Jaeden, Angel, Samir • Rejet : Owen • Attente de rejet : Nasra 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Maël, Yvann, Alyanna, Maylis, Angel, Nasra • Attente de choix : Alyanna, Omaiya, Jaeden • Rejet : Ne sait pas • Attente de rejet : Ne sait pas
Jaeden	Nasra
<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Angel, Samir, Yvann, Mayrâan, Omaiya, Maël • Attente de choix : Samir, Mayrâan, Angel • Rejet : Owen • Attente de rejet : Hafiza, Nasra 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Hafiza, Angel, Samir, Alyanna, Omaiya, • Attente de choix : Alyanna, Hafiza • Rejet : Owen • Attente de rejet : Angel, Jaeden
Angel	Alyanna
<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Alyanna, Jaeden, Omaiya • Attente de choix : Nasra, Alyanna, Jaeden, Maylis • Rejet : Owen, Yvann • Attente de rejet : Mayrâan 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Angel, Maylis, Nasra, Owen • Attente de choix : Owen, Angel • Rejet : Jaeden • Attente de rejet : Maël
Maël	Samir
<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Omaiya, Maylis, Jaeden • Attente de choix : Samir, Yvann 	<ul style="list-style-type: none"> • Choix : Mayrâan, Yvann, Maël • Attente de choix : Maël, Yvann,

<ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Owen, Mayrâan • Attente de rejet : Alyanna 	<p>Owen, Angel</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rejet : Hafiza, Owen • Attente de rejet : Hafiza, Omaiya
<p style="text-align: center;">Mayrâan</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Samir, Jaeden, Yvann, Maël, Angel • Attente de choix : Samir, Yvann, Maël • Rejet : Personne • Attente de rejet : Hafiza 	<p style="text-align: center;">Omaiya</p> <ul style="list-style-type: none"> • Choix : Angel, Nasra, Hafiza, Maylis • Attente de choix : Angel, Nasra, Hafiza • Rejet : Owen, Samir • Attente de rejet : Owen

Annexe n°14 : Tableaux récapitulatifs des choix et des rejets avant et après l'expérimentation pour la classe de CPA (REP+).

Nombre de choix avant et après l'expérimentation		
	27/01/20	2/03/20
Hafiza	3	3
Maylis	2	3
Omaiya	3	4
Nasra	4	5
Angel	4	3
Alyanna	3	4
Maël	3	3
Samir	4	3
Mayrâan	4	5
Yvann	3	5
Owen	3	6
Jaeden	4	6
Total	40	50

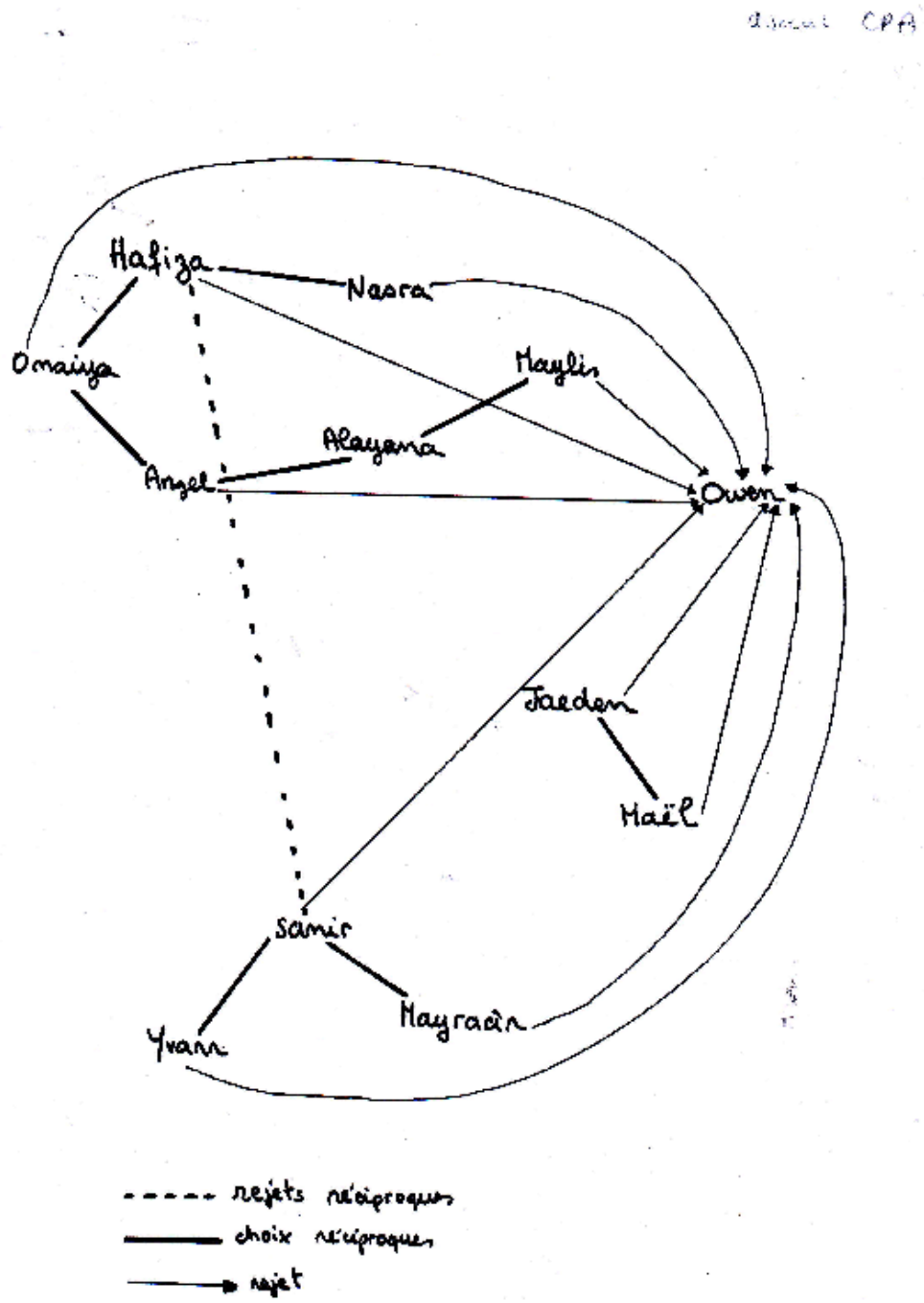
Nombre de rejets avant et après l'expérimentation		
	27/01/20	2/03/20
Hafiza	4	3
Maylis	1	1
Omaiya	3	1
Nasra	1	1
Angel	3	2
Alyanna	2	1
Maël	2	2
Samir	2	2
Mayrâan	1	0
Yvann	2	1
Owen	1	0
Jaeden	1	1
Total	23	15

- 8 élèves sur 12 ont fait plus de choix
- 7 élèves sur 12 ont fait moins de rejets
- 5 élèves sur 12 ont fait plus de choix et moins de rejets

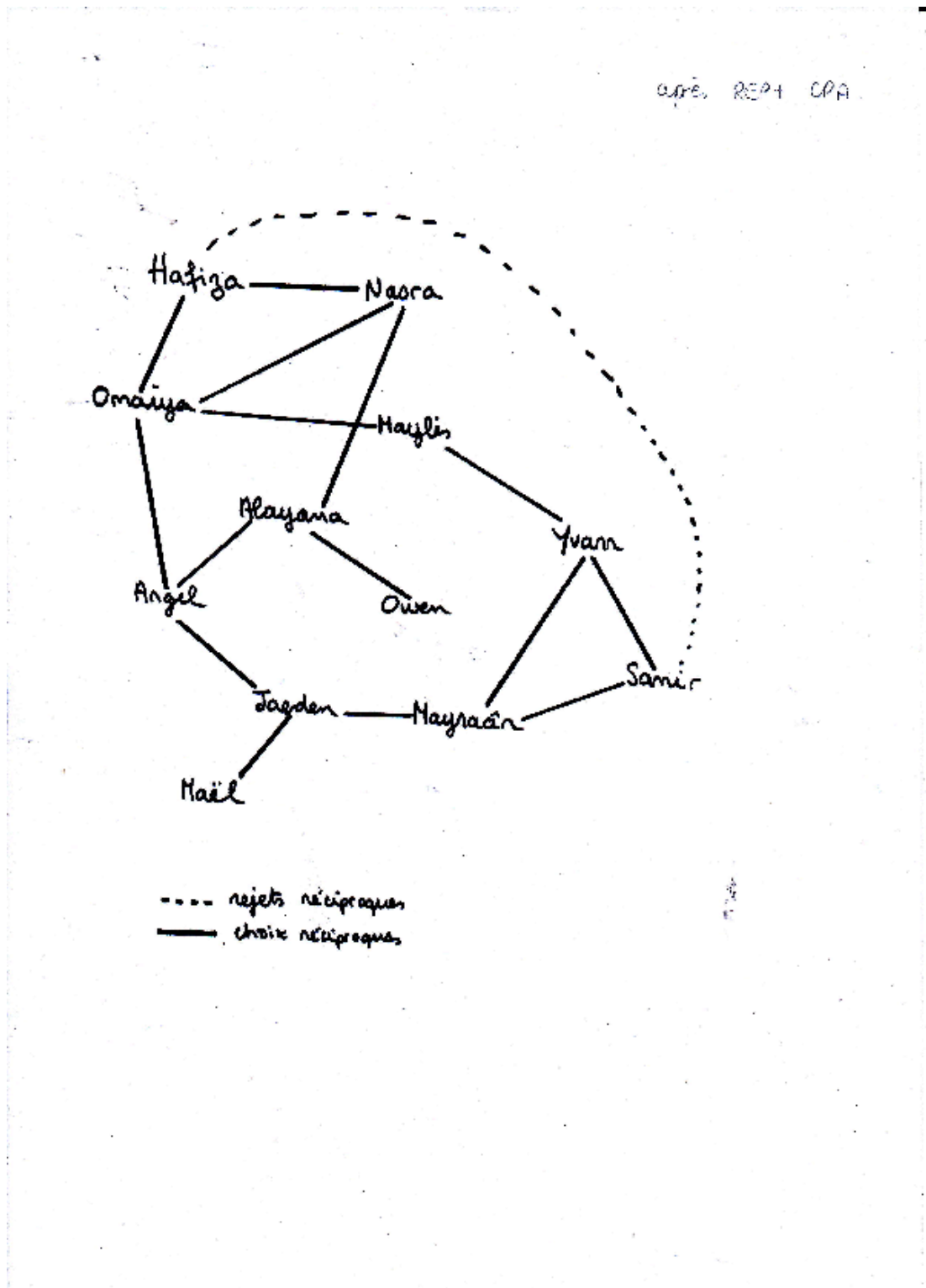
Avant EXP	Nbr de Choix	Moyenne	Nbr de rejets	Moyenne
Filles (6)	19	3,17	14	2,33
Garçons (6)	21	3,5	9	1,5
Total	40	3,33	23	1,92

Après EXP	Nbr de Choix	Moyenne	Nbr de rejets	Moyenne
Filles (6)	22	3,66	9	1,5
Garçons (6)	28	4,66	6	1
Total	50	4,16	15	1,25

Annexe n°15 : Sociogramme de la classe de CPA, avant l'expérimentation, le 27 janvier 2020.



Annexe n°16 : Sociogramme de la classe de CPA, après l'expérimentation, le 2 mars 2020.



Annexe n° 17: Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (non classée en REP+)

→ Avant la pratique de la cohérence cardiaque

Dimension	Affirmation ou question	Résultats		
		Oui	Parfois	Non
Relation avec l'enseignant	Je m'entends bien avec ma maitresse.	17 77,27 %	3 13,63 %	2 9,10%
	La maitresse m'aide quand j'en ai besoin.	17 77,27 %	4 18,18%	1 4,54%
	La maitresse m'encourage et me félicite.	17 77,27 %	4 18,18%	1 4,54%
	Je suis important pour la maitresse.	12 54,54%	9 40,90%	1 4,54%
	Je me sens respecté par la maitresse.	13 59,10%	9 40,90%	0 0%
Bien-être général à l'école	As-tu peur quand tu es ou va à l'école ?	0 0%	3 13,63 %	19 86,36%
	En général es-tu content de ta classe ?	20 90,90%	2 9,10%	0 0%
Climat de classe	Je trouve que l'ambiance dans ma classe est agréable.	13 59,10%	4 18,18%	5 22,72%
	Es-tu agacé en classe, est ce que quelque chose te dérange, ou t'énerve ?	8 36,36%	8 36,36%	6 27,27%
	Comment te sens-tu dans ta classe ?	14 63,63%	6 27,27%	2 9,10%
Relation avec les pairs	Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.	18 81, 81%	4 18,18%	0 0%
	Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains dans ma classe.	9 40,90%	13 59,10%	0 0%
	Je me sens proche des autres dans ma classe.	18 81, 81%	3 13,63 %	1 4,54%
	J'aime bien jouer avec les autres élèves qui sont dans ma classe.	20 90,90%	1 4,54%	1 4,54%

- Effectif total : 22 élèves
- Classe « ordinaire » non classée en REP+

Pourcentages de réponses en fonction des différentes dimensions :

	Agréable	Moyen	Pas agréable
Relation avec l'enseignante	69,10 %	26,36 %	4,54 %
Appréhension d'aller à l'école	86,36%	13,63 %	0%
Climat de classe	60,23%	22,73%	2,27 %
Relation avec les pairs	73,87 %	23,86 %	2,27 %

Détail des calculs de moyennes :

- Catégorie 1 : Relation avec l'enseignant
 - Oui : $77,27 + 77,27 + 77,27 + 54,54 + 59,10 = 345,45 / 5 = 69,10 \%$
 - Parfois : $13,63 + 18,18 + 18,18 + 40,90 + 40,90 = 131,79 / 5 = 26,36 \%$
 - Non : $9,10 + 4,54 + 4,54 + 4,54 + 0 = 22,72 / 5 = 4,54 \%$
- Catégorie 2 : Appréhension d'aller à l'école
 - Bien : 86,36%
 - Moyen : 13,63 %
 - Pas bien : 0%
- Catégorie 3 : Bien-être dans la classe
 - Oui : $90,90 + 59,10 + 27,27 + 63,63 = 240,9 / 4 = 60,23\%$
 - Parfois : $9,10 + 18,18 + 36,36 + 27,27 = 90,91 / 4 = 22,73\%$
 - Non : $0 + 22,72 + 36,36 + 9,10 = 68,18 / 4 = 17,04\%$
- Catégorie 4 : Relation avec ses pairs
 - Oui : $81,81 + 40,90 + 81,81 + 90,90 = 295,42 / 4 = 73,87 \%$
 - Parfois : $18,18 + 59,10 + 13,63 + 4,54 = 95,45 / 4 = 23,86 \%$
 - Non : $0 + 0 + 4,54 + 4,54 = 9,08 / 4 = 2,27 \%$

Annexe n°18 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école CPB (Non classée en REP +)
 → Après la pratique de la cohérence cardiaque

	Affirmation ou question	Résultats		
		Oui	Parfois	Non
Relation avec l'enseignant	Je m'entends bien avec ma maitresse.	18 81,81%	4 18,18%	0 0%
	La maitresse m'aide quand j'en ai besoin.	20 90,90%	2 9,10%	0 0%
	La maitresse m'encourage et me félicite.	20 90,90%	1 4,54%	1 4,54%
	Je suis important pour la maitresse.	16 72,72%	6 27,27%	0 0%
	Je me sens respecté par la maitresse.	19 86,36%	3 13,63%	0 0%
Bien-être général à l'école	As-tu peur quand tu es ou vas à l'école ?	22 100%	0 0%	0 0%
Climat de classe	En général es-tu content de ta classe ?	22 100%	0 0%	0 0%
	Comment te sens-tu dans ta classe ?	20 90,90%	1 4,54%	1 4,54%
	Je trouve que l'ambiance dans ma classe est agréable.	16 72,72%	6 27,27%	0 0%
	Es-tu agacé en classe, est ce que quelque chose te dérange, ou t'énervé ?	4 18,18%	8 36,36%	10 45,45%
Relation avec les pairs	Je me fais facilement des amis dans ma classe.	20 90,90%	2 9,10%	0 0%
	Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains dans ma classe.	14 63,63%	8 36,36%	0 0%
	Je me sens proche des autres dans ma classe.	18 81,81%	3 13,63%	1 4,54%
	J'aime bien jouer avec les autres élèves qui sont dans ma classe.	21 95,45%	1 4,54%	0 0%

- Effectif total : 22 élèves
- Classe « ordinaire » non classée en REP+

Pourcentages de réponses en fonction des différentes dimensions :

	Agréable	Moyen	Pas agréable
Relation avec l'enseignante	84,54 %	14,55 %	0,91 %
Appréhension d'aller à l'école	100%	0%	0%
Climat de classe	77,27%	17,05%	5,68 %
Relation avec les pairs	82,95 %	15,91 %	1,14 %

Détail des calculs de moyennes :

- Catégorie 1 : Relation avec l'enseignant
 - Oui : $81,81 + 90,90 + 90,90 + 72,72 + 86,36 = 422,69 / 5 = 84,54 \%$
 - Parfois : $18,18 + 9,10 + 4,54 + 27,27 + 13,63 = 72,72 / 5 = 14,55 \%$
 - Non : $0 + 0 + 4,54 + 0 + 0 = 4,54 / 5 = 0,91 \%$
- Catégorie 2 : Appréhension d'aller à l'école
 - Bien : 100%
 - Moyen : 0%
 - Pas bien : 0%
- Catégorie 3 : Bien-être dans la classe
 - Oui : $100 + 72,72 + 45,45 + 90,90 = 309,07 / 4 = 77,27\%$
 - Parfois : $0 + 27,27 + 36,36 + 4,54 = 68,17 / 4 = 17,05\%$
 - Non : $0 + 0 + 18,18 + 4,54 = 22,72 / 4 = 5,68 \%$
- Catégorie 4 : Relation avec ses pairs
 - Oui : $90,90 + 63,63 + 81,81 + 95,45 = 331,79 / 4 = 82,95 \%$
 - Parfois : $9,10 + 36,36 + 13,63 + 4,54 = 63,63 / 4 = 15,91 \%$
 - Non : $0 + 0 + 4,54 + 0 = 4,54 / 4 = 1,14 \%$

Annexe n° 19: Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (REP+)

→ Avant la pratique de la cohérence cardiaque

Dimension	Affirmation ou question	Résultats		
		Oui	Parfois	Non
Relation avec l'enseignant	Je m'entends bien avec ma maitresse.	9 81,82%	2 18,18%	0 0%
	La maitresse m'aide quand j'en ai besoin.	7 63,64 %	4 36,36%	0 0%
	La maitresse m'encourage et me félicite.	7 63,64 %	4 36,36%	0 0%
	Je suis important pour la maitresse.	3 27,28%	4 36,36%	4 36,36%
	Je me sens respecté par la maitresse.	6 54,55%	4 36,36%	1 9,09%
Bien-être général à l'école	As-tu peur quand tu es ou vas à l'école ?	1 9,09%	1 9,09 %	9 81,82%
Climat de classe	En général es-tu content de ta classe ?	10 90,91%	1 9,09%	0 0%
	Je trouve que l'ambiance dans ma classe est agréable.	5 45,45%	1 9,09%	5 45,45%
	Es-tu agacé en classe, est ce que quelque chose te dérange, ou t'énervé ?	6 54,54%	3 27,28%	2 18,18%
	Comment te sens-tu dans ta classe ?	5 45,45%	4 36,36%	2 18,18%
Relation avec les pairs	Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.	6 54,54 %	5 45,45%	0 0%
	Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains dans ma classe.	2 18,18%	4 36,36%	5 45,45%
	Je me sens proche des autres dans ma classe.	8 72,73%	2 18,18 %	1 9,09%
	J'aime bien jouer avec les autres élèves qui sont dans ma classe.	9 81,82%	2 18,18%	0 0%

→ Effectif total 11 élèves (un élève n'a pas été pris en compte dans l'expérimentation car il n'a jamais voulu jouer le jeu pour la cohérence cardiaque et le questionnaire)

Pourcentages de réponses en fonction des différentes dimensions :

	Agréable	Moyen	Pas agréable
Relation avec l'enseignante	58,19%	32,72%	9,09 %
Appréhension d'aller à l'école	81,82 %	9,09 %	9,09%
Climat de classe	50%	20,46%	29,54 %
Relation avec les pairs	56,82 %	29,54 %	13,64 %

Détail des calculs de moyennes :

• Catégorie 1 : Relation avec l'enseignant

- Oui : $81,82 + 63,64 + 63,64 + 27,28 + 54,55 = 290,93 / 5 = 58,186 \%$
- Parfois : $18,18 + 36,36 + 36,36 + 36,36 + 36,36 = 163,62 / 5 = 32,724 \%$
- Non : $0 + 0 + 0 + 36,36 + 9,09 = 45,45 / 5 = 9,09 \%$

• Catégorie 2 : Appréhension d'aller à l'école

- Bien : 81,82%
- Moyen : 9,09 %
- Pas bien : 9,09 %

• Catégorie 3 : Bien-être dans la classe

- Oui : $90,91 + 45,45 + 18,18 + 45,45 = 199,99 / 4 = 49,9975 \%$
- Parfois : $9,09 + 9,09 + 27,28 + 36,36 = 81,82 / 4 = 20,455 \%$
- Non : $0 + 45,45 + 54,54 + 18,18 = 188,17 / 4 = 47,0425 \%$

• Catégorie 4 : Relation avec ses pairs

- Oui : $54,54 + 18,18 + 72,73 + 81,82 = 227,27 / 4 = 56,8175 \%$
- Parfois : $45,45 + 36,36 + 18,18 + 18,18 = 118,17 / 4 = 29,5425 \%$
- Non : $0\% + 45,45 + 9,09 + 0 = 54,54 / 4 = 13,635 \%$

Annexe n°20 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (REP+)

→ Après la pratique de la cohérence cardiaque

Dimension	Affirmation ou question	Résultats		
		Oui	Parfois	Non
Relation avec l'enseignant	Je m'entends bien avec ma maitresse.	6 54,54 %	4 36,36%	1 9,09%
	La maitresse m'aide quand j'en ai besoin.	5 45,45%	4 36,36%	2 18,18%
	La maitresse m'encourage et me félicite.	6 54,54 %	4 36,36%	1 9,09%
	Je suis important pour la maitresse.	2 18,18%	3 27,28%	6 54,54 %
	Je me sens respecté par la maitresse.	6 54,54 %	5 45,45%	0 0%
Bien-être général à l'école	As-tu peur quand tu es ou vas à l'école ?	0 0%	0 0%	11 100%
	En général es-tu content de ta classe ?	9 81,82%	2 18,18%	0 0%
Climat de classe	Je trouve que l'ambiance dans ma classe est agréable.	7 63,64 %	3 27,28%	1 9,09%
	Es-tu agacé en classe, est ce que quelque chose te dérange, ou t'énerve ?	6 54,54 %	4 36,36%	1 9,09%
	Comment te sens-tu dans ta classe ?	8 72,73%	1 9,09%	2 18,18%
	Je m'entends bien avec les autres élèves de ma classe.	9 81,82%	2 18,18%	0 0%
Relation avec les pairs	Je trouve qu'il y a une bonne entente entre les copains dans ma classe.	5 45,45%	5 45,45%	1 9,09%
	Je me sens proche des autres dans ma classe.	8 72,73%	2 18,18 %	1 9,09%
	J'aime bien jouer avec les autres élèves qui sont dans ma classe.	9 81,82%	2 18,18%	0 0%

→ Effectif total 11 élèves (un élève n'a pas été pris en compte dans l'expérimentation car il n'a jamais voulu jouer le jeu pour la cohérence cardiaque et le questionnaire)

Pourcentages de réponses en fonction des différentes dimensions :

	Agréable	Moyen	Pas agréable
Relation avec l'enseignante	45,45%	36,36 %	18,18 %
Appréhension d'aller à l'école	100%	0%	0%
Climat de classe	56,82 %	22,73 %	20,45 %
Relation avec les pairs	70,455 %	25 %	4,55 %

Moyennes par réponses aux catégories :

• Catégorie 1 : Relation avec l'enseignant

- Oui : $54,54 + 45,45 + 54,54 + 18,18 + 54,54 = 227,25 / 5 = 45,45\%$
- Parfois : $36,36 + 36,36 + 36,36 + 27,28 + 45,45 = 181,81 / 5 = 36,362 \%$
- Non : $9,09 + 18,18 + 9,09 + 54,54 + 0 = 90,9 / 5 = 18,18 \%$

• Catégorie 2 : Appréhension d'aller à l'école

- Bien : 100%
- Moyen : 0 %
- Pas bien : 0%

• Catégorie 3 : Bien-être dans la classe

- Oui : $81,82 + 63,64 + 9,09 + 72,73 = 227,28 / 4 = 56,82 \%$
- Parfois : $18,18 + 27,28 + 36,36 + 9,09 = 90,91 / 4 = 22,7275 \%$
- Non : $0 + 9,09 + 54,54 + 18,18 = 81,81 / 4 = 20,4525 \%$

• Catégorie 4 : Relation avec ses pairs

- Oui : $81,82 + 45,45 + 72,73 + 81,82 = 281,82 / 4 = 70,455 \%$
- Parfois : $18,18 + 45,45 + 18,18 + 18,18 = 99,99 / 4 = 24,9975 \%$
- Non : $0 + 9,09 + 9,09 + 0 = 18,18 / 4 = 4,545 \%$

Annexe n°21 : Témoignages recueillis suite à la pratique des « respiroutines »

• Pour la classe de CPB :

Concernant les émotions	Concernant les ressentis corporels	Réinvestissement de la pratique
<ul style="list-style-type: none"> • « Je me sens plus calme parce que dans la récréation j'étais tout excité » • « calme » • « Je me sens détendue » • « détendue » • « joie » • « sérénité » • « prêt à faire les jeux de cette apres-midi » • « joyeux » • « ça me donne envie de faire des câlins » • « ça me donne envie d'être gentil » • « je suis dans la joie » • « c'était génial » 	<ul style="list-style-type: none"> • « je sens l'air qui passe dans mon corps » • « Je me sens détendue, je le sens dans mon corps et dans ma tête » • « J'ai senti le vent passer dans mon nez » • « j'ai senti l'air dans mon ventre » • « j'ai senti l'air que mon corps aller sur mon doigt » • « mon corps est lâche » • « j'ai réussi à m'imaginer que c'était vraiment chaud » • « ça me donne envie de serrer mon doudou dans mes bras » • « je sens que mon corps est détendu » • « je me sens rassasiée » • « bien dans tout le corps » • « ça me fait du bien » 	<ul style="list-style-type: none"> • « j'ai envie de faire le tant pis tout seul un peu plus loin » (respiroutine pour gérer la frustration) • « Ma maman m'a demandé de ranger ma chambre à la maison et j'avais pas envie, alors j'ai fais la respiroutine du tant pis pour m'aider, et après j'ai rangé ma chambre » • « Le matin, j'ai respiré avec le bol de chocolat chaud avant d'aller à l'école pour me sentir mieux » • « J'ai appris à mon petit frère la respiroutine du papillon pour qu'il arrête de pleurer et lui dire que c'est pas grave »

• Pour la classe de CPA :

Concernant les émotions	Concernant les ressentis corporels	Réinvestissement de la pratique
<ul style="list-style-type: none"> • « ça me fait du bien » • « on se sent mieux » • « on se sent bien » • « Reposé » • « Bien » • « Plus calme » • « J'aime bien faire la cohérence cardiaque avant d'aller dans le cahier ». • « On se sent calmé » 	<ul style="list-style-type: none"> • « on a inspiré et expiré » • « j'aime bien inspirer, j'aime bien expirer » • « on inspire doucement et on souffle doucement » • « On souffle doucement les bougies » • « On fait gonfler le ventre » • « on dirait qu'on va dormir, comme au lit » • « En fait quand j'ai fait, j'étais en train, enfin, presque dormir » • « on se sent plus reposé » • « Je ferme les yeux, je me repose » 	<ul style="list-style-type: none"> • « Je trouve ça bien, j'aimerais le faire dans ma classe. J'étais presque entrain de dormir » (témoignage d'un élève d'une autre classe qui est venu passer la journée dans celle-ci). • « Maîtresse nous fait pas la respiration ? » (Réclamations des élèves)

Table des matières

Remerciements.....	3
Introduction.....	6
Partie 1 : Questionnement de départ.....	8
1.1.La question du bien-être dans les textes officiels.....	8
1.2.Des observations et réflexions.....	9
1.3.Au choix de la thématique de ce mémoire.....	10
1.4.Entretiens exploratoires.....	11
1.5.Et si nous agissions sur le corps ?.....	13
Partie 2 : Genèse d'un cadre théorique.....	14
2.1. Le climat scolaire.....	14
2.1.1. Le modèle de Janosz.....	15
2.2. Le climat de classe.....	16
2.2.1. Les dimensions du climat de classe.....	18
2.2.2. Pourquoi agir sur l'aspect relationnel du climat de classe ?.....	18
2.3. L'enseignant, metteur en scène du climat de classe.....	19
2.4. La coopération pour favoriser les relations.....	21
2.5. Climat relationnel : une affaire d'habileté sociale.....	21
2.6. Pratiques corporelles de bien-être : la cohérence cardiaque.....	23
2.6.1. Des techniques validées par la science.....	24
2.6.2. Lien entre respiration, cœur et cerveau.....	24
2.7. Incidence sur les émotions.....	27
2.8. Liens avec le climat relationnel.....	28
2.9. Pratiquer la cohérence cardiaque avec des enfants.....	28
Partie 3 : Méthodologie et recueil de données.....	29
3.1. Hypothèses.....	29
3.2. Population.....	30
3.3. Choix des outils de mesure.....	30
3.3.1. Evaluation de la perception des élèves dans leur relation avec les camarades de classe et avec l'école.....	30
3.3.2. La sociométrie pour évaluer la dimension relationnelle du climat de classe.....	32

3.3.3. L'observation.....	33
3.4. Diffusion des questionnaires.....	33
3.5. Passation des questionnaires.....	33
3.6. Déroulement de l'expérimentation.....	34
3.7. D'autres moyens de recueillir des informations.....	37
Partie 4 : Présentation et analyse des résultats.....	38
4.1. Les relations socio affectives décuplées.....	38
4.1.1. Analyse sociométrique des CPB.....	39
4.1.2. Analyse sociométrique des CPA.....	40
4.1.3. Lien avec le questionnaire de bien-être.....	41
4.2. Influence du genre dans les choix et rejets des élèves.....	42
4.3. Résultats du questionnaire de bien-être.....	44
4.3.1. Evolution de la catégorie « relation entre pairs ».....	45
4.3.2. Evolution de la catégorie « climat de classe ».....	47
4.3.3. Evolution de la catégorie « relation avec l'enseignant ».....	50
4.4. Observations suite à cette étude.....	52
4.5. Les limites de cette étude.....	53
4.5.1. Les conditions de passation.....	53
4.5.2. L'analyse comparative des deux classes.....	54
4.5.3. L'impact de la temporalité dans l'amélioration des relations.....	54
4.5.4. D'autres facteurs importants à prendre en compte qui influencent un climat de classe positif.....	55
4.5.5. Influence des paramètres extérieurs.....	55
4.5.6. L'intention de l'enseignant, premier maillon de l'amélioration du climat de classe ?...56	
Conclusion.....	57
Bibliographie.....	59
Annexe n°1 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPB (classe non classée en REP +) avant l'expérimentation.....	64
Annexe n°2 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPB (classe non classée en REP +) après l'expérimentation.....	69

Annexe n°3 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPA (classe de REP +) avant l'expérimentation.....	72
Annexe n°4 : Retranscription de l'entretien semi directif avec l'enseignante de CPA (classe de REP +) après l'expérimentation	76
Annexe n°5 : Questionnaire final sur le bien-être en classe	80
Annexe n°6 : Questionnaire du test sociométrique.....	81
Annexe n°7 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 27 janvier 2020 (avant l'expérimentation), pour la classe de CP B (non classée en REP+).....	82
Annexe n°8 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du lundi 2 mars 2020 (après l'expérimentation), pour la classe de CP B (non classée en REP+).....	85
Annexe n°9 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 27 janvier 2020 (avant l'expérimentation), pour la classe de CP B (non classée en REP+).....	88
Annexe n°10 : Sociogramme de la classe de CPB, avant l'expérimentation, le 27 janvier.....	89
Annexe n°11 : Sociogramme de la classe de CPB, après l'expérimentation, le 2 mars.....	90
Annexe n°12 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 27 janvier 2020 (avant l'expérimentation), pour la classe de CP A (classée en REP+).....	91
Annexe n°13 : Tableau récapitulatif des choix et des rejets du test de sociométrie du 2 mars 2020 (après l'expérimentation), pour la classe de CP A (classée en REP+).....	93
Annexe n°14 : Tableaux récapitulatifs des choix et des rejets avant et après l'expérimentation pour la classe de CPA (REP+).....	95
Annexe n°15 : Sociogramme de la classe de CPA, avant l'expérimentation, le 27 janvier....	96
Annexe n°16 : Sociogramme de la classe de CPA, après l'expérimentation, le 2 mars.....	97

Annexe n°17 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (non classée en REP+) avant expérimentation	98
Annexe n°18 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école CPB (non classée en REP +) après expérimentation.....	100
Annexe n°19 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (REP+) avant expérimentation.....	102
Annexe n°20 : Tableau récapitulatif des items du questionnaire sur le bien-être des élèves à l'école (REP+) après expérimentation.....	104
Annexe n°21 : Témoignages recueillis suite à la pratique des « respiroutines ».....	106

RESUME

Le climat de classe est une thématique qui suscite l'intérêt de nombreux enseignants chercheurs. Les enfants sont des êtres sociaux en plein développement, la question de la qualité des relations au sein de la classe nécessite d'être posée à la hauteur de son importance. Un climat de classe apaisé participe au bien-être des élèves et contribue au vivre ensemble, nouveau leitmotiv de l'Education Nationale. Par son effet positif sur la gestion du stress et sur l'augmentation des liens d'attachement, la cohérence cardiaque peut être un outil d'amélioration du climat relationnel de classe. Une expérimentation a donc été menée afin de déterminer les potentiels effets d'une pratique collective et quotidienne de cohérence cardiaque suivie d'un moment d'échange sur les ressentis et les émotions, sur les qualités relationnelles au sein de la classe. L'expérimentation de cette technique a été pratiquée dans 2 classes de CP sur une période de 5 semaines. Il en ressort que cette pratique améliore globalement le climat social de classe.

Mots clés : Climat de classe - Cohérence cardiaque – Relations socio affectives – Bien-être à l'école – vivre ensemble

ABSTRACT

A lot of teachers and university lecturers are interested in classroom climate. Children are social beings in full development, that is why the quality of the relationships within a classroom is a crucial question. A pacified classroom climate contributes to the well-being of the pupils and allows an improved living-together, a new subject of interest for the National Education. Because of its positive effect on stress management and on the increase of attachment bonds, cardiac coherence can be used as a tool in favour of the classroom relational climate. A testing has therefore been organised so as to determine the potential effects of a daily collective practice of cardiac coherence followed by an exchange on perceptions and emotions, on the relational qualities within the classes. It has been carried out with 2 first-grade classes during 5 weeks. This breathing practice results in an overall improvement of the social climate within the classroom.

Key Word : Classroom climate – Cardiac coherence – Social and emotional relationships – Well-being at school – Living-together