



HAL
open science

Les effets de la relaxation sur la gestion des émotions

Johana Fontalirand

► **To cite this version:**

Johana Fontalirand. Les effets de la relaxation sur la gestion des émotions. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03361343

HAL Id: dumas-03361343

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03361343>

Submitted on 1 Oct 2021

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.

Université de Bordeaux - INSPE d'Aquitaine

Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Premier degré

Parcours Métier de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation 1er degré

Les effets de la relaxation sur la gestion des émotions

Mémoire présenté par **Johana FONTALIRAND**

Sous la direction de **Madame Laetitia ROSMANN**



Année universitaire : 2020 – 2021

université
de **BORDEAUX**

Remerciements

Dans un premier temps, je tiens à remercier Madame DULAU pour son accueil et la confiance qu'elle m'a accordée au sein de sa classe. Sans la liberté pédagogique qu'elle m'a donnée, ce mémoire n'aurait pas pu arriver à terme. Je tiens par conséquent à remercier les élèves et les parents de la classe de CE1 1 de l'école René CASSAGNE de Cenon pour la confiance qu'ils m'ont accordée tout au long de ce stage.

Je tiens ensuite à remercier Mr ERIN, Mme BOULANGER et leurs classes pour la participation aux questionnaires et pour les temps d'échanges qu'ils m'ont accordés tout au long du stage.

Ensuite, je souhaite remercier Mme ROSMANN et Mme BOIZUMAULT pour leur accompagnement et leurs éclairages lors de cette recherche.

Enfin, je tiens à remercier infiniment toutes les personnes qui m'ont soutenue et encouragée durant ces deux années de master : professeurs, collègues, amis et ma famille. Grâce à eux j'ai su garder ma motivation et ils ont su me donner le courage de terminer ce mémoire.

Tables des matières

Introduction	P.6
1. Cadre théorique	P.7
1.1. Les émotions	P.7
1.1.1. Définition	P.7
1.1.2. Les émotions chez l'enfant	P.8
1.1.3. Les émotions dans le développement de l'enfant	P.9
1.1.4. Compétence émotionnelle	P.11
1.1.5. La place des émotions dans les apprentissages	P.12
1.2. La relaxation	P.14
1.2.1. Définition	P.14
1.2.2. La relaxation auprès des enfants	P.15
1.2.3. Différents types de relaxation	P.16
1.2.4. Relaxation progressive de Jacobson	P.16
1.3. La psychologie positive	P.17
1.3.1. Définition	P.17
1.3.2. Le modèle PERMA	P.18
1.3.3. Le modèle PERMA : de l'entreprise à l'école	P.21
1.4. La relaxation au service de la gestion des émotions	P.22
2. Mes hypothèses de recherche	P.22
3. Cadre méthodologique	P.23
3.1. Contexte	P.23
3.2. Protocole	P.24
3.3. Outils utilisés : une démarche qualitative et une démarche quantitative	P.25
3.3.1 Démarche quantitative	P.25
3.3.2 Démarche qualitative	P.27
4. La pratique de la relaxation Jacobson en classe de CE1	P.27
4.1. Données quantitatives : retour sur les questionnaires	P.27

4.1.1 Représentations des classes	P.27
4.1.1.1 Classe test	P.27
4.1.1.1.1 Présentation	P.27
4.1.1.1.2 Résultats	P.27
4.1.1.2 Classe témoin n°1	P.30
4.1.1.2.1 Présentation	P.30
4.1.1.2.2 Résultats	P.30
4.1.1.3 Classe témoin n°2	P.31
4.1.1.3.1 Présentation	P.31
4.1.1.3.2 Résultats	P.31
4.1.2 Ressentis des élèves en venant à l'école	P.32
4.1.2.1 Résultats	P.32
4.1.2.2 Interprétations	P.33
4.1.3 Gestion des émotions	P.34
4.1.3.1 Résultats	P.34
4.1.3.2 Interprétations	P.37
4.1.4 Gestion des émotions à l'approche d'une évaluation	P.37
4.1.4.1 Résultats	P.37
4.1.4.2 Interprétations	P.39
4.2. Données qualitatives : retour sur l'entretien	P.39
4.2.1 Entretien avec l'enseignante	P.39
4.2.1.1 Résultats	P.39
4.2.1.2 Interprétations	P.41
4.2.2 Entretien avec deux élèves	P.41
5. Discussion	P.42
5.1 Retour sur les hypothèses	P.42
5.2 Les limites méthodologiques	P.43
6. Conclusion	P.45
7. Bibliographie.....	P.46
8. Annexes.....	P.50

Sigles et abréviations

Vous trouverez ici une liste alphabétique des abréviations présentes dans ce mémoire.

MAT : Maître d'Accueil Temporaire

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire

MDPH : Maison Départementale des Personnes Handicapées

EPS : Education Physique et Sportive

Résumé en français

La relaxation est une méthode de bien-être qui tend à se développer dans la société. La méthode développée par Jacobson utilisas la mise en tension des membres musculaires afin de provoquer une détente corporelle. Dans cette recherche effectuée auprès d'une classe de CE1, nous allons tenter d'établir un lien entre la pratique de la relaxation Jacobson et la régulation des émotions au cours de la journée.

Mots-clés

Relaxation - émotions - Jacobson - PERMA - régulation - école

Abstract in English

Relaxation is a method of well-being that tends to develop in society. The method developed by Jacobson used muscle limb tension to induce bodily relaxation. In this research with a CE1 class, we will try to establish a link between the practice of Jacobson relaxation and the regulation of emotions during the day.

Keywords

Relaxation - emotions - Jacobson - PERMA - regulation - school

Introduction

La santé est « *un état de complet bien-être physique, mental et social, ne se restreignant pas à l'absence de maladie ou d'infirmité* » (Organisation Mondiale de la Santé, 1946). Garantir le bien-être ne relèverait donc pas seulement du sanitaire. Le ressenti joue un rôle important sur l'évaluation individuelle du bien-être, ce qui révèle donc de la subjectivité. Par conséquent, le bien-être n'est pas ressenti de la même façon par différents individus.

En effet, la santé mentale « *est définie comme un état de bien-être dans lequel une personne peut se réaliser, surmonter les tensions normales dans la vie, accomplir un travail productif et contribuer à la vie de sa communauté* » (Promoting mental Health : concepts, emerging evidence, practice, WHO, 2004). Cela prend en compte des facteurs individuels comme notamment « maitriser ses émotions, son comportement, ses relations avec les autres » (Plan d'action global pour la Santé mentale 2013-2020, Organisation mondiale de la Santé, 2013).

Je vais me centrer plus particulièrement sur la maitrise des émotions. Et pour cela utiliser la relaxation afin de permettre à l'élève de pouvoir revenir à sa tâche en étant apaisé.

J'ai choisi de traiter ce sujet car étant entraîneur de basket-ball auprès de jeunes filles de 10 à 18 ans, la gestion des émotions individuelles lors des entraînements, mais surtout lors des compétitions est importante si on veut aller chercher une performance, qu'elle soit individuelle ou collective. De plus, lors de mes stages, j'ai remarqué que certains enfants, lorsqu'ils n'étaient pas dans de bonnes conditions émotionnelles, mettaient plus de temps à rentrer dans la tâche, voire en cycle 1, lorsque les activités sont de courte durée, ils n'arrivent pas à entrer dans la tâche. Cela peut donc nuire à l'apprentissage des enfants lors de leur scolarité.

Je vais donc chercher à voir si la relaxation peut permettre aux enfants de gérer leurs émotions afin de se réengager dans la tâche de manière efficace. Dans une première partie, nous allons définir les termes principaux du sujet concernant les émotions, la relaxation. Puis nous verrons comment la relaxation peut être utilisée au service de la gestion des émotions.

Dans une deuxième partie, nous verrons la pratique de la relaxation Jacobson dans le cadre scolaire et nous observerons ses effets sur la gestion des émotions.

1. Cadre théorique

1.1. Les émotions

1.1.1. Définition

Selon Larousse¹, une émotion est définie par un « trouble subit, [une] agitation passagère causés par un sentiment vif de peur, de surprise, de joie », c'est également « une réaction affective transitoire d'assez grande intensité, habituellement provoquée par une stimulation venue de l'environnement ».

Pour Robert DANTZER (2002), il existe six émotions primaires (la joie, la colère, le dégoût, la peur, la tristesse et la surprise). Elles sont automatiques et innées. Elles peuvent selon lui se classer selon trois catégories :

- les émotions fondamentales : elles répondent à un évènement extérieur, par exemple la peur ou la colère...
- Les émotions dérivées : elles renvoient à l'image que l'on a de l'autre, par exemple le mépris, le dégoût...
- Les émotions tierces : elles naissent de la conscience et de l'image de soi face aux autres, par exemple la timidité, la honte...

A ces émotions primaires, on peut ajouter les émotions secondaires (la fierté, la culpabilité...). Le document de Eduscol « Ecole maternelle - Le développement de l'enfant » précise que ces émotions arrivent avec « la capacité de l'enfant à évaluer ses propres actions ».

Les émotions que nous ressentons sont des expériences rapides et d'intensité variable. Le rôle du cerveau est important dans la présence des émotions. En effet, les émotions activent plusieurs parties de notre cerveau (le système limbique, l'amygdale, l'hypothalamus, le cortex cérébral, le cervelet, les ganglions de la base...). « Le cortex préfrontal contrôle les émotions, module leurs expressions et les conduites sociales qui les accompagnent »². Ainsi, le cerveau tient une place importante dans la gestion des émotions et la réaction que l'on a.

Bien que le cerveau tienne une place importante, « les émotions sont des réactions automatiques, elles jaillissent brusquement, nous surprennent souvent, sont de courte durée et ont une traduction corporelle, physiologique évidente »³. Il est nécessaire de différencier les émotions des sentiments, qui eux sont durables, élaborés et qui jouent sur notre humeur.

¹ Dictionnaire Larousse en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/émotion/28829>

² A. BERNARD, La main à la pâte, <https://www.fondation-lamap.org/fr/printpdf/18691>,

³ GUEGUEN, 2003

Ressentir une émotion permet à l'individu d'agir ou de réagir pour modifier son comportement afin de s'adapter au monde environnant.

Les émotions sont accompagnées d'une modification de l'état du corps et entraînent la plupart du temps des expressions faciales, de postures, des gestuelles voir des vocalisations spécifiques. Ces modifications peuvent représenter une alerte, une indication pour les individus en présence de l'émotion chez l'autre. Tout au long de notre vie, et notamment au cours de l'enfance, les individus apprennent à relever et à appréhender ces alertes.

1.1.2. Les émotions chez l'enfant

La manifestation des émotions chez les enfants « peut varier considérablement en fréquence, en durée ou en intensité »⁴. En effet, certains enfants ont plus de facilités que d'autres à s'adapter aux changements d'environnement, de situations ou d'entourage.

Les premières émotions exprimées par les enfants sont : la peur, la surprise, la joie, la tristesse, la colère, l'intérêt et le dégoût. Elles sont nécessaires à la survie. Cependant d'autres émotions viennent compléter cette palette émotionnelle dans notre quotidien (la jalousie, la honte, la déception, l'enthousiasme...). Ces émotions se développent, sont identifiées et identifiables au cours du développement de l'enfant.

Ces émotions sont exprimées par les enfants. Dès bébés, les émotions sont exprimées, notamment par des pleurs ou des cris car les bébés n'ont pas encore acquis le langage. Ce sont donc pour eux les signaux qu'ils envoient à leur entourage. Puis, avec l'acquisition du langage, entre deux et cinq ans, les enfants expriment des émotions variées face à de nouvelles situations sociales.

Ensuite, il est nécessaire que les enfants perçoivent, décodent et comprennent ces émotions. Ils cherchent dans un premier temps à reconnaître les « signaux émotionnels » chez leurs proches. Cela se repère notamment au niveau des expressions du visage. Une étude de Meltzoff et Moore en 1997, montrent que les bébés réussissent à reproduire les expressions faciales de leur entourage. Cependant, ils ne comprennent pas encore ce à quoi correspondent ces signaux. C'est autour de l'âge de un an qu'ils réussissent à adapter leur comportement en fonction des expressions faciales de leur entourage. Pour les enfants à partir de 3 ans, la compréhension des émotions est possible à partir du moment où l'enfant entre dans la compréhension de l'oral. A

⁴ COUTU, BOUCHARD, EMARD et CANTIN (2012)

partir de 5 ans, l'enfant comprend qu'il peut ressentir des émotions (joie, tristesse...), il est également capable de comprendre les émotions des autres. A partir de six ans, l'enfant commence à différencier l'émotion apparente de l'émotion ressentie. Il passe outre la dissimulation. La compréhension des émotions plus complexes a lieu à partir de l'âge de huit ans. C'est à cette période enfin que l'enfant prend conscience que plusieurs émotions peuvent se chevaucher et ainsi être ressenties. Il se rend compte que la morale peut jouer un rôle sur les émotions. D'après COUTU et al (2012), « les enfants commencent à apparier un ressenti émotif négatif, tel que la culpabilité, à un acte moralement répréhensible, tel que mentir ou voler »⁵. Il en est de même pour les émotions positives. Ainsi, les enfants peuvent adapter leur comportement et leurs actions lorsqu'ils ressentent leurs émotions et qu'ils sont capables de les comprendre.

Ainsi, tout au long de leur développement, les enfants construisent leur connaissance et leur ressenti des émotions. L'entrée à l'école permet d'accentuer cette construction avec l'entrée en collectivité.

1.1.3. Les émotions dans le développement de l'enfant

Carolyn Saarni propose un classement des « marqueurs importants du développement actif en relation avec l'interaction sociale »⁶. Les nourrissons, entre 0 et 12 mois, sont en capacité de coordonner les comportements expressifs en fonction des situations qui provoquent les émotions. Entre 2 et 5 ans, à l'âge préscolaire, les enfants ont accès à la régulation de leurs émotions. L'entrée en communication avec les autres enfants permet au jeune individu d'évaluer ses propres sentiments et les raisons qui provoquent les émotions. C'est à partir des premières années de la primaire, entre 5 et 7 ans que les enfants peuvent cibler la régulation de leurs émotions grâce à une prise de conscience de soi.

Pierre MONGEAU et Louise LAFORTUNE précise de nouveaux stades chez l'enfant en présentant les composantes de la métaémotion. La compréhension des émotions augmente entre un an et demi/deux ans et onze/douze ans. La métaémotion compte neuf composantes regroupées en trois catégories : la nature des émotions, la cause des émotions et le contrôle des émotions. Dans chaque catégorie, nous pouvons redécomposer les éléments.

La nature des émotions compte deux composantes :

⁵ Coutu, S., Bouchard, C., Emard, M.J. et Cantin, G. (2012)

⁶ Saarni C. (2011)

- La catégorisation : lorsque l'enfant prononce ses premiers mots, vers un an et demi, il est capable de catégoriser certaines émotions. Vers trois ans, en voyant le visage d'un individu, il est capable d'identifier l'émotion qui est exprimée et de la verbaliser. Ces catégorisations permettent de « penser les émotions » (MONGEAU P. & LAFORTUNE L. (2002)) et de préparer leur compréhension.
- La compréhension de la nature de l'émotion : vers six ou sept ans l'enfant comprend qu'un individu peut ressentir deux émotions opposées en même temps alors qu'avant l'enfant ne conçoit pas la possibilité de cette présence.

La cause des émotions comprend cinq composantes :

- Les causes externes : à partir de trois ans, les enfants commencent à identifier chez les autres enfants des causes externes à leurs émotions (exemple : de la joie quand on reçoit un cadeau).
- Les souvenirs : vers quatre ans, l'enfant comprend que des souvenirs peuvent réactiver ses émotions. Vers six ans, il comprend qu'une personne qui se rappelle un événement passé positif va se sentir heureuse et inversement.
- Les désirs : cela représente une cause interne. L'enfant comprend que lorsque plusieurs personnes sont face à une même situation, elles peuvent ne pas toutes ressentir la même émotion si elles ont des désirs différents.
- Les croyances : à partir de six ans, il comprend que la croyance d'une personne peut jouer un rôle sur ses émotions.
- La morale : à partir de huit ans, l'enfant est en capacité de comprendre que les actes moralement répréhensibles ou valorisés peuvent avoir un impact sur les émotions.

Le contrôle des émotions met en jeu deux composantes :

- Le contrôle de l'expression des émotions : il y a une possibilité de cacher l'émotion ressentie et ainsi de comprendre que l'émotion exprimée n'est pas toujours celle qui est ressentie par l'individu. Avant six ans, cette différenciation est difficilement compréhensible pour l'enfant.

- Le contrôle du ressenti émotionnel : il se construit entre six ans et douze ans. Il se compose de stratégies comportementales (par exemple faire une action pour ne pas ressentir et exprimer l'émotion) puis de stratégies psychologiques (par exemple penser à quelque chose d'agréable si une émotion négative survient). Avant six ans, les stratégies de contrôle du ressenti émotionnel ne sont pas encore efficaces.

Le développement des émotions et notamment de leur gestion chez l'enfant se construit au cours des années et se développent avec les expériences auxquelles il va être confronté.

1.1.4. Compétence émotionnelle

Les compétences émotionnelles font partie des compétences psychosociales. C'est « la capacité d'une personne à répondre avec efficacité aux exigences et aux épreuves de la vie quotidienne, à maintenir un état de bien-être subjectif qui lui permet d'adopter un comportement approprié et positif à l'occasion d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement. La compétence psychosociale joue un rôle important dans la promotion de la santé et son acception large renvoyant au bien-être physique, psychique et social »⁷. Ces dernières se déclinent en trois grandes catégories :

- les compétences sociales, interpersonnelles ou de communication
- Les compétences cognitives
- Les compétences émotionnelles ou d'autorégulation.

Cette dernière catégorie prend en compte la régulation des émotions, la gestion de la colère et de l'anxiété, la capacité à faire face à un traumatisme, la gestion du stress, la mise en avant de la confiance, de l'estime de soi, de l'autoévaluation et de l'autorégulation.

L'étude menée par A. THEUREL et E. GENTAZ concernant l'entraînement des compétences émotionnelles à l'école en 2015 met en avant le fait qu'il est possible de développer les compétences émotionnelles en milieu scolaire auprès des enfants de 6 à 12 ans. Cependant, les bénéfices ne sont pas les mêmes chez les enfants selon les âges. Plus les enfants sont jeunes et meilleurs sont les bénéfices. Auprès des enfants de 6 ans, de 10 ans et de 12 ans, les résultats montrent des progrès significatifs. Entre les enfants de 8 ans, il n'y a pas de différence significative entre le groupe test et le groupe entraînement. Car les enseignants

⁷ OMS, 1993

jouent un rôle décisif dans le développement des compétences émotionnelles auprès des enfants.

Ce protocole reposait sur 7 séances de 2h dont l'objectif était l'identification, l'expression, la compréhension et la régulation des émotions. Les séances étaient menées par les enseignants et ont été adaptées suivant les tranches d'âge afin de rendre les activités plus ludiques. Les évaluations pré-test et post-test reposaient sur 3 épreuves : la compréhension d'étiquettes émotionnelles, l'identification d'expressions faciales émotionnelles, la compréhension des causes des émotions.

La connaissance et le développement de ces émotions amènent l'enfant à écouter son corps et ses ressentis. Cela peut être renforcé par l'intervention de certaines méthodes de détente, comme par exemple la relaxation.

1.1.5. La place des émotions dans les apprentissages

« L'apprentissage résulte bien d'une interaction qui est plus qu'une simple circulation d'informations et qui met un sujet aux prises avec le monde, le monde des objets autant que le monde des autres, un apprenant qui sait déjà toujours quelque chose et un savoir qui n'existe que parce qu'il est reconstruit » (GATE J.P, Apprentissage (2009) in CHEVALLIER-GATE C. (2014))

Les apprentissages font entrer en jeu plusieurs composantes et met en jeu trois éléments : le savoir, l'enseignant et l'apprenant. Ces composantes doivent trouver un équilibre pour pouvoir permettre à l'apprenant d'acquérir le savoir.

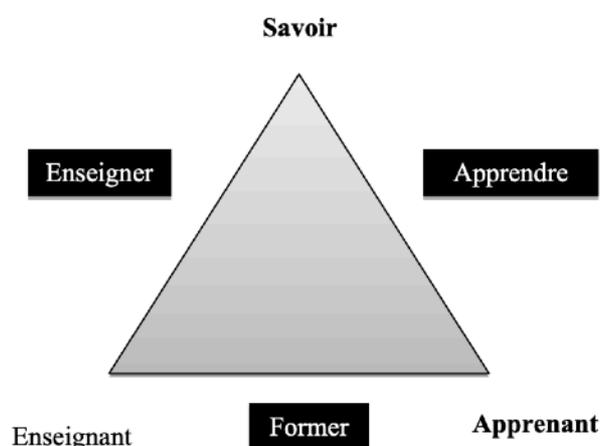


Figure 1 : Le triangle pédagogique
Source : HOUSSAYE J., Le triangle pédagogique. Berne : Editions Peter Lang, 1988

Les travaux de DAMASIO mettent en lumière le rôle primordial des émotions dans les apprentissages. Pour le professeur en neurologie, neuroscience et psychologie, « l'émotion devient une variable non négligeable du processus d'apprentissage et de la réussite scolaire » (PUOZZO I. (2013) *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage*, Les Cahiers du CERFEE). Les émotions peuvent être une barrière à la performance.

Lorsque les émotions prennent trop de place, elles peuvent devenir un frein aux apprentissages. On peut mettre en avant deux principales causes que nous présentent BOIMARE entre 2004 et 2012 : « l'insuffisance des bases » et « l'empêchement de penser ». La rencontre avec le savoir pour l'apprenant fait émerger des émotions (du plaisir jusqu'à la peur). Ces émotions doivent être gérées afin de ne pas déstabiliser l'entrée dans l'activité et la stabilisation du savoir.

Frédérique CUISINIER et Francisco PONS s'intéressent aux émotions dans le but de comprendre leur impact sur l'apprentissage et les enseignements. D'après les premières thèses de Darwin, l'expression des émotions correspond à des situations qui peuvent être catégorisées : les dangers et menaces, le mal-être, la sécurité et le bien-être.

Les émotions en classe sont présentes en permanence. Lorsqu'un enfant est confronté à des situations nouvelles, déroutantes et plus ou moins agréables, cela va mettre en jeu une évolution des connaissances et des représentations de l'individu. La présence d'obstacles permet l'émergence des nouveaux savoirs. Les individus sont disposés ou non à entrer en interaction avec le nouvel objet de connaissance. Ces dispositions interviennent généralement au début de l'activité puis évoluent tout le long. Les émotions de l'enfant sont donc évolutives lors de la situation d'apprentissage. De même, l'objet de connaissance et les expériences émotionnelles de l'enseignant peuvent jouer un rôle sur la « coloration émotionnelle des apprentissages ».

L'apprenant fait face à son état émotionnel lors de l'apprentissage. L'état émotionnel joue un rôle important. L'humeur, c'est-à-dire « une tendance générale à percevoir les situations selon une tonalité (gaie, triste, grincheuse....) », affecte les performances lors de la résolution de problèmes. « L'humeur agréable favorise la résolution de problème nécessitant de trouver volontairement des solutions nouvelles, originales. A contrario, l'humeur désagréable serait plutôt défavorable pour la résolution de ce type de problème » (CUISINIER F. & PONS F (2011), *Emotions et cognition en classe*). Cette influence est d'autant plus importante lorsque l'activité est complexe. Lorsque l'activité est automatisée, l'état émotionnel de l'individu aurait

un impact moins important sur la performance. Il en ressort ces résultats de trois études dédiées aux enfants de niveau primaire : Green & Noice en 1988, Stegge, Terwogt & Koops en 2001 et Efklides & Petkaki en 2005.

Dans la dernière étude, de Efklides & Petkaki en 2005, deux groupes d'enfants de 11 ans ont été confrontés à une tâche de résolution après avoir été confrontés soit à une humeur positive soit à une humeur négative. Pour l'ensemble des élèves, l'humeur négative a augmenté à la fin de l'activité. Mais pour les élèves ayant été confrontés à une humeur positive, ils déclarent avoir pris plus de plaisir dans l'activité proposée.

L'état émotionnel de l'enfant joue donc un rôle important dans ses activités d'apprentissage. Il est important de créer un contexte favorable aux apprentissages et, ainsi, d'aider les élèves à contrôler leurs émotions afin qu'ils puissent s'impliquer pleinement dans leur activité.

Dans les programmes de 2015 et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture l'école se veut être bienveillante. Le domaine trois du socle commun de connaissances, de compétences et de culture précise que :

« l'expression de leurs sentiments et de leurs émotions, leur régulation, la confrontation de leurs perceptions à celles des autres s'appuient également sur l'ensemble des activités artistiques, sur l'enseignement du français et de l'éducation physique et sportive »

Ainsi, le travail autour des émotions et de leur gestion est un apprentissage à part entière qui peut prendre part à différentes matières scolaires.

1.2. La relaxation

1.2.1. Définition

Le terme de relaxation est un terme polysémique. Il est apparu dans la langue française au XII^{ème} siècle avec comme signification pardonner. C'est ainsi un terme que l'on retrouve toujours dans le monde judiciaire. On parle d'un accusé qui est « relaxé » quand il retrouve sa liberté et qu'il n'est pas emprisonné suite à un jugement.

Dans le langage courant, le terme est utilisé pour désigner un moment de détente, un moment de repos ou d'inactivité. Cela pose donc comme synonymes de relaxation le

« repos, relâchement, détente, liberté de mouvement, champ libre, évasion, prendre l'air, faire une pause, oisiveté, inaction, cesser le travail, faire relâche, souffler, respirer, reprendre son

*souffle, se fatiguer, se délasser, détendre ses muscles, reprendre des forces, passivité, immobilité, sieste, calme, tranquillité, répit, ne plus rien faire, ne plus penser, chasser les idées, repos de l'esprit »*⁸.

Ces synonymes mettent donc en jeu deux éléments : le corps et l'esprit.

D'après R. DURAND de BOUSINGEN (1992),

« les méthodes de relaxation sont des conduites thérapeutiques, rééducatives ou éducatives [...] s'exerçant spécifiquement sur le secteur tensionnel ou tonique de la personnalité. La décontraction neuro musculaire aboutit à un tonus de repos, base d'une détente physique et psychique ».

Les éléments du corps et de l'esprit sont de nouveaux évoqués mais ils sont ici mis en lien par R. DURAND de BOUSINGEN. La détente physique, et notamment musculaire, permettrait d'agir sur la détente physique globale ainsi que sur la détente psychique des individus. Les deux éléments se retrouvent ainsi liés et pourraient agir l'un sur l'autre.

Finalement, l'évolution du terme de relaxation, bien qu'ayant changé de domaine, reste proche de sa signification initiale. En effet,

*"une séance de relaxation peut apporter au patient une sorte de libération, libération du corps en supprimant ou atténuant les tensions neuromusculaires qui l'entravent, libération de l'esprit en travaillant sur les pensées récurrentes, les ruminations, les souvenirs, les deuils et les angoisses ou les conflits internes »*⁹.

1.2.2. La relaxation auprès des enfants

Chez l'enfant, la relaxation peut être anxiogène. Elle peut s'apparenter à une sorte de punition. Autrefois, ces dernières s'appuyaient « sur l'angoisse du noir et sur une forme d'isolement et de retrait du monde extérieur qui pouvaient accentuer la panique chez le jeune enfant »¹⁰. En privant l'enfant de mouvement, il perd rapidement ses repères spatio-temporels et la réaction corporelle se traduit par l'augmentation de sa tension interne. Cette dernière entraîne un sentiment d'angoisse chez l'enfant qui ne peut bouger. La relaxation passive paraît donc plus difficile à mettre en place chez les enfants et demande un temps de préparation.

Chez les plus petits, l'utilisation de médiateurs qui permet de comprendre la notion de détente est mise en avant. Par exemple, en ce qui concerne la respiration chez les petits,

⁸ P. BRENOT, 2003, P. 6

⁹ N. BASTE, 2016, P.7

¹⁰ H. WINTREBERT, dans J. MARVAUD, *Relaxation*, 1995, P. 29

WINTREBERT (1995) conseille l'utilisation d'objets affectifs, comme le doudou par exemple, posés sur le ventre afin de le sentir se soulever et redescendre à chaque cycle respiratoire.

Il est donc important de procéder par étapes afin d'amener l'enfant à une situation de détente, qu'elle soit en position assise ou allongée.

1.2.3. La relaxation dans les programmes

La relaxation apparaît dans le socle commun de connaissances et de compétences. Le domaine 1 (« Les langages pour penser et communiquer ») comprend l'item « comprendre, s'exprimer en utilisant les langages des arts et du corps ». Dans les programmes, le travail d'EPS autour de l'activité physique danse notamment propose aux élèves d'exprimer leurs émotions, de les exprimer et de les communiquer dans une activité à visée esthétique. Cela peut permettre aux élèves plus introvertis verbalement de s'exprimer émotionnellement à travers leur corps. Aux cycles 2 et 3, en EMC (Education morale et civique), dans la section « Respecter autrui », un des objectifs d'enseignement représente « le soin du corps », qu'il soit individuel mais également auprès de celui des autres.

Le corps prend donc place au sein des programmes de l'école élémentaire, bien que le terme relaxation n'apparaisse pas directement.

1.2.4. La relaxation progressive de Jacobson

J'ai choisi de m'appuyer sur la méthode de relaxation de Jacobson. Edmund Jacobson est un physiologiste américain. Il a tenté de démontrer dès 1908 qu'il y avait une relation entre les états de tensions musculaires et les états de tensions physiologiques.

Sa méthode est fondatrice de toutes les pratiques qui se basent sur le point de vue physiologique. Ses premières études montrent qu'il y a une relation entre l'état de tension psycho-émotionnelle et le degré de tensions musculaires. Lorsqu'un individu est tendu d'un point de vue musculaire, s'il entend un bruit soudain, il va sursauter, alors que s'il est détendu musculairement, il ne réagira pas ou mettra du temps à réagir. Puis, à partir de 1934, il met au point le neurovoltmètre intégrant, un appareil d'enregistrement électromyographique. Il permet de donner des indices sur l'état de concentration d'une région du corps. Ces indices donnent des informations sur « la nervosité, la tristesse, le soucis, la concentration, [qui] s'accompagnent, dans des régions musculaires localisées et spécifiques, de courants d'actions sous forme de patterns neuro musculaires qui témoignent de la réalisation musculaire d'actes infimes ou

d'ébauches d'actions »¹¹. Lorsque l'individu ne perçoit aucune activité mentale, l'appareil montre un relâchement et l'absence de signal électrique.

Jacobson élabore alors sa technique de relaxation en se basant sur la relation entre les phénomènes psycho-émotionnels et musculaires. Elle est basée sur la décontraction musculaire. Le principe est de contracter des groupes musculaires puis de les relâcher afin de ressentir la détente du muscle.

La méthode de Jacobson se décompose en deux parties : la relaxation générale et la relaxation différentielle.

La relaxation générale s'effectue dans un endroit calme. Elle permet de reconnaître ses états de tension neuro musculaires, les zones de contraction et de pouvoir les détendre. Cette première partie se compose d'exercices de contractions-décontractions. C'est le principe de relâchement musculaire. Le but de la contraction est de ressentir l'augmentation du tonus musculaire pour prendre conscience de la différence entre les deux états. Le sentiment de relâchement s'installe petit à petit au cours de la séance. Jacobson parle de « relaxation progressive ».

Jacobson définit la relaxation différentielle comme « l'apprentissage de l'état de contraction minimale nécessaire à la réalisation d'une action et le relâchement maximal en parallèle des muscles non impliqués dans cette action »¹². Elle se réalise en position assise et s'appuie sur des gestes banals. Ensuite, elle s'appuie sur des exercices de lectures et d'écritures sur les principes de contraction minimale et décontraction. Enfin, la dernière phase s'appuie sur des situations de la vie quotidienne.

1.3. La psychologie positive

1.3.1. Définition

La psychologie positive n'est pas le courant dominant en France. La notion de psychologie positive émerge avec les travaux de Lewis M. TERMAN sur le *Bonheur conjugal* en 1938 et l'*Education efficace* de John B. WATSON en 1933.

Marin SELIGMAN président de l'Association américaine de psychologie en 1998 constate que la psychologie devrait aider chaque individu à « trouver un équilibre vers le bien-être et le positif, plutôt que de trouver des solutions à des problèmes » (SELIGMAN &

¹¹ N. BASTE, 2016, P. 139

¹² N. BASTE, 2016, P 143

CSIKSZENTMIHALYI (2000) in REGOURD LAIZEAU, 2017). La psychologie positive naît alors. Elle met en avant le bonheur et le bien-être. Elle est définie comme « l'étude des conditions et processus qui contribuent à l'épanouissement ou au fonctionnement optimal des individus, des groupes et des institutions » (GABLE S.L & AHIDT J, 2005 in REGOURD LAIZEAU, 2017). Le but est de retrouver un équilibre et de construire des qualités et des expériences positives.

Les objectifs de la psychologie positive sont les suivants : « développer la capacité d'aimer et d'être aimé, de donner du sens à nos actions, d'être responsable de ce que nous pouvons changer, d'être résilient face à ce que nous ne pouvons pas éviter » (REGOURD LAIZEAU, 2017).

1.3.2. Le modèle PERMA

Le modèle PERMA, ou la théorie du bien-être, est un modèle qui permet d'augmenter le bien-être et de réduire les émotions négatives. Il a été créé par le psychologue Martin SELIGMAN. C'est l'un des pionniers de la psychologie positive. Elle se consacre à trouver le bien-être des individus et non à travailler sur ses pathologies ou sur les aspects négatifs de leur vie. SELIGMAN travaille à partir des années 90 sur la notion de bien-être. Il propose une voie à suivre pour maintenir une attitude positive. Le modèle vise à augmenter les émotions positives. PERMA est un acronyme qui renvoie à cinq éléments qui permettraient aux individus d'atteindre le bien-être :

- Le P renvoie aux émotions positives (positive emotions en anglais). L'augmentation des émotions positives permettrait de mieux gérer des situations, notamment lors de l'arrivée d'émotions négatives.
- Le E renvoie à l'engagement. Pour atteindre le bien-être, il faut être en capacité à s'engager sur le chemin du bien-être et à vivre le moment présent, profiter des activités et des moments que nous aimons.
- Le R renvoie aux relations, que nous établissons avec les autres. La sociabilité peut apporter du soutien et de la protection aux individus.
- Le M correspond à signification (meaning en anglais). Afin de pouvoir s'engager sur le chemin du bien-être, il est nécessaire d'y trouver un sens et un but dans ses activités.

- Le A correspond à l'accomplissement. Les réalisations personnelles peuvent aider à se sentir plus autonome donc à acquérir des connaissances ou des compétences et atteindre le bien-être.

En suivant le modèle PERMA, les individus s'engagent à se concentrer sur ce qui leur procure le bien-être.

En 2004, avant l'élaboration du modèle PERMA, Seligman s'appuyait sur trois composantes pour décrire le bonheur : le plaisir, l'engagement et le sens à sa vie. Seligman considère que chaque composante permet d'atteindre le bonheur mais lorsque les trois composantes sont réunies, l'individu peut atteindre un plus haut niveau de bonheur.

Une recherche menée par Mélanie VEILLEUX, Lucie MANDEVILLE et Karine MORIN a eu lieu en 2017 dans le but de répondre à une question : « comment les gens heureux font l'expérience du bonheur ? »¹³. Cette expérience subjective du bonheur s'intéresse aux trois composantes de Seligman en 2004. Une approche phénoménologique a été privilégiée. Elle s'appuie sur la compréhension et la signification de l'expérience vécue des individus, donc de leur propre subjectivité. Six individus ont pris part à cette expérience suite à une sélection selon les objectifs de la recherche. Les individus sont donc associés à des modèles de personnes heureuses et sont âgés de plus de 25 ans ayant pris des décisions importantes. Le groupe se compose de 5 femmes et d'un homme âgés de 29 à 94 ans. C'est à partir d'une entrevue semi-structurée basée sur des questions ouvertes que les données vont être récoltées. L'entrevue dure entre 2 et 3 heures et se compose de trois thèmes de question. La première concerne la représentation du bonheur, puis des questions sur les trois composantes du bonheur pour Seligman et enfin, une évaluation rétrospective des éléments qui contribuent au bonheur. Les verbatim sont analysés sous le logiciel QDA Miner. Il facilite le repérage des portions de récit associé aux trois thèmes. La synthèse des données a été approuvée par le comité d'éthique de la recherche des lettres et sciences humaines de l'Université de Sherbrooke. L'analyse des données a permis d'élaborer un arbre thématique.

Les résultats de l'expérience mettent en lumière deux facettes du bonheur : l'état de bonheur (stable dans le temps) et le sommet de bonheur (condensé, intense et court). De plus, sept principes guident la vie des participants à l'expérience : l'amour, la simplicité, la fluidité, l'adaptation, l'acceptation de l'imperfection, le moment présent et la connaissance de soi. Au

¹³ Veilleux M., Mandeville L & Morin L, *Le bonheur des gens heureux*, Revue québécoise de psychologie, 2017

delà de ces principes, les participants conçoivent le bonheur comme un choix et un pouvoir personnel. C'est une voie que l'on peut choisir de prendre. Il dépend de nous et nous pouvons influencer dessus par nos pensées et nos engagements.

Ensuite les résultats se recentrent sur un des objectifs de cette recherche : le lien avec les trois composantes du bonheur selon Seligman. Le premier, vivre du plaisir, est discuté par les participants. « Pour certains, l'effet du plaisir est puissant et durable, alors que pour d'autres ce sont des moments de plaisir superficiels qui ne correspondent pas au bonheur »¹⁴. En ce qui concerne l'engagement, les participants mettent en avant des activités qui leur font plaisir, des passions, des moments où ils ne voient plus le temps défilier. C'est dans ces moments où ils sont engagés dans les activités que le bonheur intervient. Enfin, la troisième composante, le sens de la vie, est abordée par les participants. Orienter ses choix et ses actions afin qu'elles entrent en accord avec leurs valeurs personnelles est un moyen de contribuer au bonheur. Par exemple, une participante explique qu'elle a adopté un enfant maltraité et lui a proposé un foyer sain et sécuritaire. Elle considère que cela représente « sa mission de vie » d'être garant du bonheur des autres. C'est donc le chemin qu'elle a choisi de prendre pour atteindre son propre bonheur personnel.

Une quatrième composante ressort des entretiens : les relations épanouissantes. Selon les participants, bien choisir ses relations est un facteur qui influence le bonheur de soi et celui des autres.

La discussion de cette recherche reprend les principaux concepts qui ont émergé des entrevues. Les déterminants du modèle de Luybomirsky (2008), le capital génétique, les circonstances et l'investissement personnel, ressortent des analyses des entrevues. Le bonheur est présenté comme indépendant des conditions externes, relevant d'un pouvoir personnel et les participants estiment posséder le « gène du bonheur ». Le patrimoine génétique sera à l'origine de la moitié des sources de bonheur. C'est une convergence avec le déterminant génétique qui est identifié par Luybomirsky en 2008. Les conditions externes, telles que l'argent ou la célébrité, ne jouent pas de rôle important sur le bonheur. Selon Luybomirsky, l'investissement personnel (comportements, pensées, activités et stratégies personnelles) est source de bonheur. Les participants à la recherche précise que « la disposition au bonheur évolue en utilisant son pouvoir personnel et en fournissant un effort soutenu ». Les initiatives personnelles

¹⁴ Veilleux M., Mandeville L & Morin L, *Le bonheur des gens heureux*, Revue québécoise de psychologie, 2017

permettraient donc d'accroître la part de bonheur. Toutefois, dans certaines circonstances, notamment la dépression ou des troubles psychiques, l'intervention d'un professionnel de santé est nécessaire au retour et à l'augmentation du bonheur.

Entre 2004 et 2012, les composantes de Seligman autour du bonheur évoluent. En plus des trois composantes, Seligman en intègre deux autres au modèle PERMA. Ainsi, il comprend : les émotions positives (dont le plaisir), l'engagement, les relations positives, le sens de la vie et l'accomplissement. Les résultats de la recherche de Veilleux, Mandeville et Morin, coïncident donc le modèle PERMA.

Selon Seligman en 2013, les cinq composantes du bonheur qu'il définit jouent un rôle important. Elles se retrouvent dans la recherche auprès des six individus. Il propose des stratégies pour augmenter les « occasions de vivre des **émotions positives** », qu'ils soient grands ou petits. Dans la recherche, les participants créent leurs émotions positives à partir de leur propre vécu. Le fait de se concentrer sur le moment présent et sur ses propres ressentis permet de rendre une expérience plaisante. L'**engagement** dans des activités intéressantes, passionnantes ou dans des défis fait perdre la notion du temps et vivre pleinement l'instant présent. Ainsi, toute distraction disparaît et le bonheur du moment vécu intervient. Les **relations positives** représentent « le facteur numéro un du bonheur ». Elles peuvent apporter de l'énergie, favoriser l'épanouissement, partager le bonheur... Le **sens de la vie** dépasse l'individu à proprement parler. Il repose sur les valeurs de l'individu. Elles peuvent être dirigées envers autrui, ce qui est représenté par l'altruisme. L'altruiste engage des actions désintéressées dirigées vers des bénéficiaires. Le bonheur entre ainsi dans une opposition entre l'hédonisme (prendre des moments de plaisir) et l'eudémonisme (contribuer au bonheur des autres). Enfin, l'accomplissement se traduit par la progression vers des objectifs personnels. Dans la recherche de Veilleux, Mandeville & Morin, il est relié à l'engagement et au sens à la vie.

La limite de cette recherche reste tout de même le faible échantillon de personnes interrogées. Cela ne permet pas de généraliser les résultats obtenus.

1.3.3. Le modèle PERMA : de l'entreprise à l'école

Le modèle PERMA n'a à ce jour pas encore été appliqué au cadre scolaire. Il a été principalement appliqué en entreprise, donc auprès de personnes adultes. La qualité de vie au travail et le bien-être représente des éléments capitaux dans le management. Le travail

représente une grande partie de notre vie. Il peut soit représenter l'épanouissement et l'engagement, soit le mal-être et d'état de stress. Selon SELIGMAN, cinq axes de management, qui permettraient une meilleure qualité de vie au travail et donc un travail efficace et durable, seraient les composantes du modèle PERMA : des émotions positives, de l'engagement, des relations positives, du sens au travail et de l'accomplissement.

Ce modèle de bien-être positif n'a pas eu à aujourd'hui d'application dans le milieu scolaire.

1.4. La relaxation au service de la gestion des émotions

Avec des emplois du temps très chargés et des activités qui s'enchaînent, « la tension musculaire et la tension de l'esprit s'associent »¹⁵. Cela crée de la crispation au niveau des élèves et des enseignants. Il y a peu de temps de pause et de « respiration » entre les différentes activités de la journée. A cette multitude d'activité s'ajoute bien souvent l'immobilité assis derrière son bureau. Les élèves se retrouvent « envahis de vagues émotionnelles plus ou moins intenses »¹⁶. Entre la fatigue nerveuse et la fatigue physique, les capacités des enfants dans leur travail sont moindres et leur implication dans la tâche s'en trouvent impacté.

La relaxation permet de créer un temps de pause dans la journée rythmée de l'élève. Elle lui apprend à écouter et à ressentir son corps. L'enfant se retrouve seul avec lui même, bien que guidé par le professeur. Le travail de respiration et d'écoute de son corps autour de la relaxation permet de relâcher les tensions accumulées tout au long de la journée. Ce travail de relâchement des tensions est également nécessaire à la gestion des émotions. Lorsqu'un élève n'arrive pas à gérer ses émotions, son implication dans la tâche est réduite et le travail effectué est généralement de moins bonne qualité.

2. Hypothèses de recherche

A travers le protocole mis en place, nous allons tenter d'appliquer le modèle PERMA au milieu scolaire. Ce modèle n'a scientifiquement pas d'approche dans ce milieu là.

De plus, nous allons tenter de mettre en avant les effets de la relaxation Jacobson sur les capacités attentionnelles des élèves sur l'ensemble d'une journée et notamment sur les moments où les émotions peuvent être plus fortes : le retour des récréations, le retour de la pause méridienne... Se recentrer sur les ressentis de son corps et de son esprit à ces moments là peut

¹⁵ GIRARD, CHARLVIN, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan pédagogie, 1997

¹⁶ GIRARD, CHARLVIN, *Un corps pour comprendre et apprendre*, Nathan pédagogie, 1997

être bénéfique afin de pouvoir se concentrer sur son travail scolaire et être émotionnellement serein.

Au regard des différents apports théoriques autour du modèle PERMA, de la relaxation Jacobson et des capacités attentionnelles des élèves, j'ai souhaité orienter ma recherche par rapport à la problématique suivante : en quoi la relaxation pourrait permettre, chez le jeune enfant, d'améliorer la gestion de ses émotions ?

Pour cela, nous allons tenter de vérifier les hypothèses suivantes :

- La première hypothèse est que la relaxation Jacobson aide les élèves à gérer leurs émotions lorsqu'elles occupent une place trop importante.
- La deuxième hypothèse est que la bonne gestion des émotions chez l'enfant lui permet d'effectuer les activités qui lui sont proposées.

Pour vérifier ces deux hypothèses, je vais mettre en place le protocole expérimental présenté ci-dessous.

3. Cadre méthodologique

3.1 Le contexte

J'ai effectué mon stage de Master 2 étudiant dans une classe de CE1 à l'école René Cassagne de Cenon. Cette école se situe en REP (Réseau d'Education Prioritaire), cela signifie que les classes de CE1 sont dédoublées. Ainsi, la classe est composée de douze élèves (six filles et six garçons). Dans cette classe, il y a quatre élèves à besoins éducatifs particuliers. Un élève est atteint de troubles du spectre autistique et il est en attente d'une entrée en ULIS. Deux élèves sont allophones turcophones. Elles ne sont pas entrées dans la lecture et dans l'écriture. Une des élèves n'est pas non plus entrée dans son « rôle d'élève » et ne se représente pas les intérêts du travail en classe.

Enfin, la dernière élève présente des troubles de l'attention. Elle possède une capacité attentionnelle très faible et la moindre distraction l'empêche de rester concentrée sur sa tâche. Ces quatre élèves ont du mal à gérer leurs émotions et ils agissent et réagissent dans un immédiat proche, sans pouvoir différer leurs pensées et leurs actions.

Au sein de la classe, l'album « La couleur des émotions » de Anna Llenas, paru en 2014, a été étudié lors de la période une (de début septembre à mi-octobre). De cet ouvrage, les élèves ont pu identifier cinq émotions : la joie, la peur, la tristesse, la colère et la sérénité. De

l'étude de cet album en découle un travail rituel autour de la roue des émotions. Tous les matins, lors de leur arrivée en classe, les élèves vont placer leur prénom sur la roue des émotions qui est sur le tableau des rituels (voir Annexe 1) puis il s'en suit un temps de parole. Les élèves, à tour de rôle, vont prendre la parole afin de d'exprimer et donner la raison de leurs émotions sur le moment présent et la raison de leurs émotions. Ce rituel de temps de parole permet de fixer la compréhension des émotions au sein de la classe.

3.2 . Le protocole

Le protocole sera réalisé deux jours par semaine, au retour de la pause méridienne pendant quatre semaines. Ce temps de début d'après-midi est habituellement réservé pour un temps de bien-être personnel et de retour au calme grâce au quart d'heure de lecture.

Les séances seront réalisées au sein de la classe. Nous allons écarter les tables afin de libérer un espace où tous les élèves pourront s'asseoir ou s'allonger par terre, selon leur choix. Elles dureront quinze minutes. Chaque séance sera composée d'un temps de pratique accompagnée de la relaxation progressive de dix minutes et de cinq minutes de temps de parole. Cette dernière étape permettra aux élèves de faire un retour sur leur ressenti durant la séance ou à l'instant présent. Je pourrais ainsi compléter la séance par des explications sur leurs ressentis physiques si cela est nécessaire.

Lors des séances, deux phases de la relaxation progressive seront abordées : la phase active et la phase différentielle.

Lors de la première phase du protocole, sur les deux premières semaines, la phase active sera mise en place. L'objectif est de ressentir les effets de la tension musculaire à travers la contraction de certaines parties des membres. Dans cette phase une progressivité sera proposée à travers les parties du corps qui seront mises en tension. Tout d'abord, nous allons porter notre attention sur les membres supérieurs (poings, bras, épaules), puis sur les membres inférieurs (mollets, quadriceps, fessiers) et enfin les parties du visages (front, paupières, lèvres, mâchoire et joues).

La seconde phase du protocole, lors des deux semaines suivantes, repose sur la phase différentielle. L'objectif est d'être capable, dans les activités quotidiennes, de ressentir les contractions dans notre corps qui ne sont pas essentielles, et, ainsi, de les réduire. Nous repartirons des parties du corps que nous avons déjà travaillées.

L'objectif de ce protocole est, qu'au-delà des séances, les élèves soient capables, lorsqu'ils sont énervés ou en colère, de ressentir les tensions et d'être en capacité de les réduire.

3.3 Outils utilisés : une démarche quantitative et une démarche qualitative

L'évaluation sera basée sur deux axes. Le premier se dirigera vers les élèves, les premiers concernés par le protocole, et le second sera en direction de l'enseignante.

Auprès des élèves, il y aura deux formes d'évaluation : une évaluation quantitative sous la forme d'un questionnaire à choix multiples et une évaluation qualitative sous la forme d'entretiens semi-dirigés.

En ce qui concerne l'enseignante, qui assistera aux séances, un entretien semi-dirigé sera réalisé à la fin de l'expérimentation afin d'évaluer les effets du protocole.

3.3.1 Démarche quantitative

Le questionnaire élaboré propose aux élèves des questions sur les ressentis qu'ils peuvent avoir à l'école. C'est un questionnaire à choix multiples qui a été construit sous la forme de celui du bien-être à l'école de Philippe Guimard, Séverine Ferrière, Fabien Bacro, Agnès Florin et Tiphaine Gaudonville (Outils d'évaluation du bien-être à l'école, P. GUIMARD, S. FERRIERE, F. BACRO, A. FLORIN & T. GAUDONVILLE, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education, 2012-2015) . C'est-à-dire que la formulation des questions est telle que les élèves vont tenter de s'identifier à un élève à travers les propositions de réponses aux questions.

Les questions, quant à elles, sont construites à l'aide du modèle PERMA. Les questions formulées permettent de répondre aux cinq items de celui-ci. Ce modèle va être appliqué à la classe de CE1 pour former le questionnaire d'évaluation. Cela va me permettre de cadrer le questionnaire autour des 5 items de bien-être du modèle PERMA.

Les questions et les objectifs sont présentés dans le tableau suivant.

Questions	Réponses possibles	Objectif
1. Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	<ul style="list-style-type: none">- En colère- Triste- Serein(e)- Joyeux(se)	Situer le ressenti des élèves lorsqu'ils viennent à l'école le matin.

Questions	Réponses possibles	Objectif
2. Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui peut continuer de travailler - Un élève qui a du mal à rester concentré - Un élève qui ne peut pas rester concentré 	Avoir le point de vue des élèves sur leur façon de travailler lorsqu'ils sont face à la colère.
3. Quand je suis triste, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui peut continuer de travailler - Un élève qui a du mal à rester concentré - Un élève qui ne peut pas rester concentré 	Avoir le point de vue des élèves sur leur façon de travailler lorsqu'ils sont face à la tristesse.
4. Quand je suis heureux, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui peut continuer de travailler - Un élève qui a du mal à rester concentré - Un élève qui ne peut pas rester concentré 	Avoir le point de vue des élèves sur leur façon de travailler lorsqu'ils sont face à la joie.
5. Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève joyeux - Un élève serein - Un élève stressé 	Avoir le ressenti des élèves lorsqu'ils sont en situation d'apprentissage.
6. Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - un élève joyeux - Un élève serein - Un élève stressé 	Avoir le ressenti des élèves lorsqu'ils sont en situation d'évaluation.
7. Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève joyeux - Un élève serein - Un élève stressé 	Avoir le ressenti des élèves lorsqu'ils sont en situation d'entraînement.
8. Lorsqu'il y a un problème dans la cour de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui arrive à travailler plus facilement - Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein - Un élève qui n'arrive plus à travailler 	Evaluer le retour au travail des élèves suite à un conflit.
9. Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui sait gérer ses émotions - Un élève qui a du mal à gérer ses émotions - Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions 	Avoir le ressenti des élèves lorsqu'ils font face à des émotions négatives.
10. Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	<ul style="list-style-type: none"> - Un élève qui arrive à travailler plus facilement - Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein - Un élève qui n'arrive plus à travailler 	Avoir le ressenti des élèves lorsqu'ils font face à des émotions positives.

Questions	Réponses possibles	Objectif
11. Quand je suis à l'école :	<ul style="list-style-type: none"> - Je sais pourquoi je suis là - Je pense savoir pourquoi je suis là - Je ne sais pas pourquoi je suis là 	Avoir le point de vue des élèves quant à leur présence à l'école.

Tableau 1 : Le questionnaire quantitatif

3.3.2 Démarche qualitative

Au niveau qualitatif, il s'agit d'entretiens avec les élèves et l'enseignante. Je réaliserais ces entretiens semi-dirigés. Une trame de questions pour les élèves (Annexe 3) et une autre pour le professeur des écoles (Annexe 4) est rédigée afin de donner un fil conducteur aux entretiens. Les questions sont ouvertes pour permettre aux personnes de répondre de manière libre et sans orienter les réponses. Au cours de l'entretien, je m'autorise à réagir aux réponses qui sont proposées afin de les approfondir si j'estime que cela peut être important. Ces entretiens ont pour but d'évaluer les effets de la pratique de la relaxation au niveau scolaire et dans la vie quotidienne.

Auprès de l'enseignante, les questions seront orientées vers les effets ressentis sur la classe et l'efficacité des élèves au cours de leur journée scolaire.

4. La pratique de la relaxation Jacobson en classe de CE1

4.1 Données quantitatives : retour sur les questions

4.1.1 Représentations des classes

4.1.1.1 Classe test

4.1.1.1.1 Présentation

Dans la classe test, composée de douze élèves, le questionnaire est présenté avant le début de la pratique de la relaxation et à la fin du protocole. Le jour du questionnaire pré-test, onze élèves étaient présents, un était absent. Ce jour là, la classe était composée de cinq filles et de six garçons. Lors du questionnaire post-test, tous les élèves de la classe étaient présents.

4.1.1.1.2 Résultats

Questions	Phase	Réponses et pourcentage			
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	Pré-test	En colère 0 %	Triste 9 %	Serein(e) 45 %	Joyeux 45 %
	Post-test	En colère 0 %	Triste 0 %	Serein(e) 42 %	Joyeux 58 %
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Pré-test	Je peux continuer à travailler 27 %	J'ai du mal à rester concentré 36 %	Je ne peux pas rester concentré 36 %	
	Post-test	Je peux continuer à travailler 33 %	J'ai du mal à rester concentré 17 %	Je ne peux pas rester concentré 50 %	
Quand je suis triste, je suis comme :	Pré-test	Je peux continuer à travailler 27 %	J'ai du mal à rester concentré 54 %	Je ne peux pas resté concentré 18 %	
	Post-test	Je peux continuer à travailler 50 %	J'ai du mal à rester concentré 42 %	Je ne peux pas resté concentré 8 %	
Quand je suis heureux, je suis comme :	Pré-test	Je peux continuer à travailler 73 %	J'ai du mal à rester concentré 18 %	Je ne peux pas resté concentré 9 %	
	Post-test	Je peux continuer à travailler 83 %	J'ai du mal à rester concentré 8 %	Je ne peux pas resté concentré 8 %	
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Pré-test	Joyeux 45 %	Serein 18 %	Stressé 36 %	
	Post-test	Joyeux 58 %	Serein 8 %	Stressé 33 %	
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Pré-test	Joyeux 18 %	Serein 27 %	Stressé 54 %	
	Post-test	Joyeux 33 %	Serein 8 %	Stressé 58 %	
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Pré-test	Joyeux 36 %	Serein 64 %	Stressé 0 %	
	Post-test	Joyeux 50 %	Serein 16 %	Stressé 33 %	
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Pré-test	Je travaille plus facilement 9 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 36 %	Je n'arrive plus à travailler 54 %	
	Post-test	Je travaille plus facilement 16 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 33 %	Je n'arrive plus à travailler 50 %	

Questions	Phase	Réponses et pourcentage		
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Pré-test	Je sais gérer mes émotions 18 %	J'ai du mal à gérer mes émotions 36 %	Je ne sais pas gérer mes émotions 45 %
	Post-test	Je sais gérer mes émotions 16 %	J'ai du mal à gérer mes émotions 33 %	Je ne sais pas gérer mes émotions 50 %
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Pré-test	Je travaille plus facilement 63 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 27 %	Je n'arrive plus à travailler 9 %
	Post-test	Je travaille plus facilement 58 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 33 %	Je n'arrive plus à travailler 8 %
Quand je suis à l'école :	Pré-test	Je sais pourquoi je suis là 81 %	Je pense savoir pourquoi je suis là 9 %	Je ne sais pas pourquoi je suis là 9%
	Post-test	Je sais pourquoi je suis là 66 %	Je pense savoir pourquoi je suis là 8 %	Je ne sais pas pourquoi je suis là 25 %

Tableau 2 : Résultats des questionnaires dans la classe test

Dans la classe, un élève ressent de la tristesse lorsqu'il vient à l'école le matin. Un autre élève déclare ne pas savoir pourquoi il doit venir à l'école et un élève pense savoir les raisons de sa présence à l'école. Lorsque des émotions fortes interviennent, 2 élèves ne peuvent pas rester concentrés lorsqu'ils sont tristes et 4 élèves lorsqu'ils sont en colère. Cinq élèves estiment ne pas savoir gérer leurs émotions lorsqu'ils sont tristes ou en colère. Enfin, l'état de stress intervient chez certains élèves. Six élèves se sentent stressés lorsqu'ils vont effectuer une évaluation et 4 élèves lorsqu'ils vont apprendre quelque chose de nouveau à l'école.

Ce questionnaire a de nouveau été proposé aux élèves de la classe un mois et demi après le premier durant lesquels cinq à six séances du protocole de relaxation ont été réalisées. Les données qui ressortent auprès des douze élèves sont les suivantes. Trois élèves déclarent ne pas savoir pourquoi ils sont à l'école et un élève pense savoir les raisons de sa présence. On note donc une augmentation de ces chiffres par rapport au questionnaire pré-test. Six élèves déclarent ne pas pouvoir rester concentrés lorsqu'ils sont en colère. Ce chiffre montre là aussi une augmentation de deux élèves par rapport au pré-test. Quatre élèves ressentent toujours un état de stress lorsqu'ils apprennent de nouvelles choses à l'école. Sept élèves ressentent cet état

de stress à l'approche d'une évaluation et quatre élèves lorsqu'ils vont réaliser un exercice. Enfin, cinq élèves déclarent ne pas savoir gérer leurs émotions lorsqu'ils sont tristes ou en colère et six élèves n'arrivent plus à travailler lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation.

4.1.1.2 Classe témoin n°1

4.1.1.2.1 Présentation

Ce questionnaire a été proposé à une classe de CE1 qui pratique la relaxation à l'aide de l'album *Calme et attentif comme une grenouille* de Eline Snel une fois par semaine. Cette classe est composée de onze élèves.

4.1.1.2.2 Résultats

Questions	Réponses et pourcentage			
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère 9 %	Triste 0 %	Serein(e) 36 %	Joyeux 54 %
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Je peux continuer à travailler 72 %	J'ai du mal à rester concentré 18 %	Je ne peux pas rester concentré 9 %	
Quand je suis triste, je suis comme :	Je peux continuer à travailler 63 %	J'ai du mal à rester concentré 27 %	Je ne peux pas rester concentré 9 %	
Quand je suis heureux, je suis comme :	Je peux continuer à travailler 81 %	J'ai du mal à rester concentré 9 %	Je ne peux pas rester concentré 9 %	
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Joyeux 72 %	Serein 18 %	Stressé 9 %	
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Joyeux 18 %	Serein 18 %	Stressé 63 %	
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Joyeux 54 %	Serein 27 %	Stressé 18 %	
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Je travaille plus facilement 27 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 45 %	Je n'arrive plus à travailler 27 %	

Questions	Réponses et pourcentage		
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Je sais gérer mes émotions 54 %	J'ai du mal à gérer mes émotions 27 %	Je ne sais pas gérer mes émotions 18 %
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Je travaille plus facilement 73 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 27 %	Je n'arrive plus à travailler 0 %
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là 100 %	Je pense savoir pourquoi je suis là 0 %	Je ne sais pas pourquoi je suis là 0%

Tableau 3 : Résultats des questionnaires dans la classe témoin n°1

Dans cette classe, un élève ressent de la colère le matin lorsqu'il vient à l'école. Lorsque de fortes émotions interviennent, trois élèves déclarent avoir du mal à rester concentré lorsqu'ils sont en colère et quatre élèves lorsqu'ils éprouvent de la tristesse. Mais lorsqu'ils éprouvent une émotion positive, huit élèves déclarent pouvoir travailler plus facilement que lorsqu'ils sont sereins. Enfin cinq élèves estiment avoir du mal à gérer leurs émotions lorsqu'ils sont tristes ou en colère et trois élèves n'arrivent plus à travailler lorsqu'il y a eu un problème dans la cours de récréation.

4.1.1.3 Classe témoin n°2

4.1.1.3.1 Présentation

Le questionnaire a été réalisé dans une troisième classe de CE1, qui ne pratique aucune forme de relaxation. La classe compte dix élèves d'un niveau scolaire homogène.

4.1.1.3.2 Résultats

Questions	Réponses et pourcentage			
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère 0 %	Triste 0 %	Serein(e) 60 %	Joyeux 40 %
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Je peux continuer à travailler 60 %	J'ai du mal à rester concentré 0 %	Je ne peux pas rester concentré 40 %	
Quand je suis triste, je suis comme :	Je peux continuer à travailler 50 %	J'ai du mal à rester concentré 30 %	Je ne peux pas rester concentré 20 %	

Questions	Réponses et pourcentage		
Quand je suis heureux, je suis comme :	Je peux continuer à travailler 60 %	J'ai du mal à rester concentré 20 %	Je ne peux pas rester concentré 20 %
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Joyeux 70 %	Serein 10 %	Stressé 20 %
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Joyeux 30 %	Serein 30 %	Stressé 40 %
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Joyeux 50 %	Serein 20 %	Stressé 30 %
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Je travaille plus facilement 50 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 50 %	Je n'arrive plus à travailler 0 %
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Je sais gérer mes émotions 70 %	J'ai du mal à gérer mes émotions 10 %	Je ne sais pas gérer mes émotions 20 %
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Je travaille plus facilement 70 %	Je travaille comme lorsque je suis serein 30 %	Je n'arrive plus à travailler 0 %
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là 80 %	Je pense savoir pourquoi je suis là 0 %	Je ne sais pas pourquoi je suis là 20 %

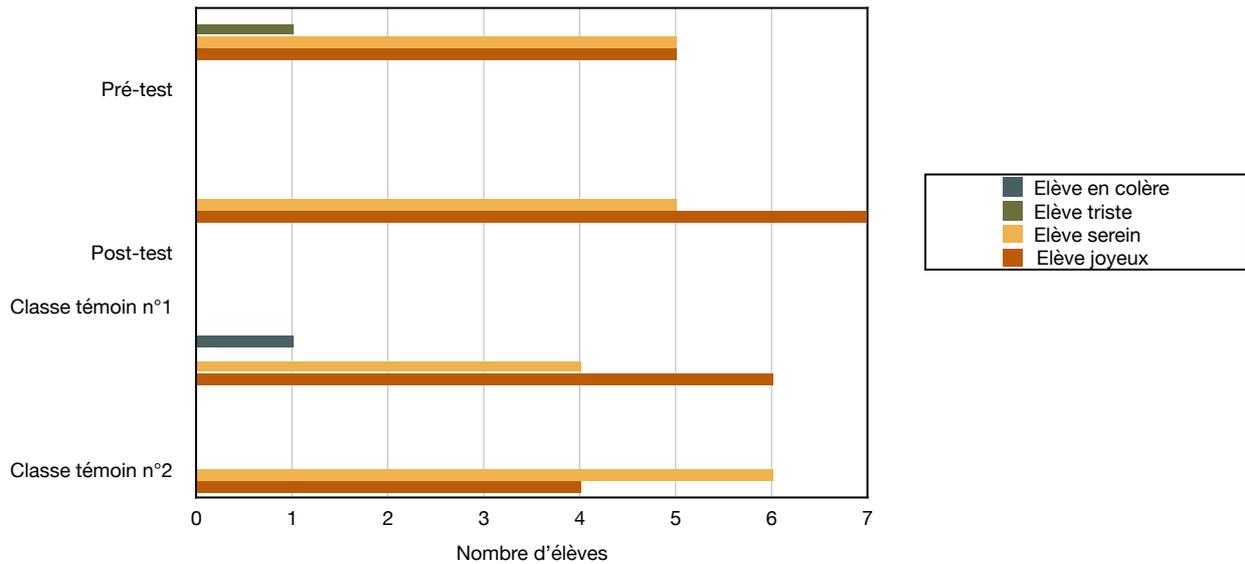
Tableau 4 : Résultats des questionnaires dans la classe témoin n°2

Dans cette classe, deux élèves déclarent ne pas savoir pourquoi ils viennent à l'école. Quatre élèves déclarent ne pas pouvoir rester concentrés lorsqu'ils sont en colère, cinq élèves ont du mal à rester concentré lorsqu'ils sont tristes et quatre élèves lorsqu'ils sont heureux. L'émotion positive de la joie est pour ces élèves considérée comme un frein. Trois élèves déclarent également avoir du mal à gérer leurs émotions lorsqu'ils ressentent de la tristesse ou de la colère. Enfin, quatre élèves estiment être en état de stress lorsqu'ils vont réaliser une évaluation et trois élèves lorsqu'ils vont faire un exercice.

4.1.2 Ressentis des élèves en venant à l'école

4.1.2.1 Résultats

Figure 2 : Ressenti des élèves le matin en venant à l'école



Nous allons maintenant nous intéresser de plus près à certaines questions qui ont été posées aux élèves. Le graphique ci-dessus exprime le ressenti des élèves le matin lorsqu'ils viennent à l'école et nous permet de comparer les classes.

Nous pouvons notamment relever que dans la classe test, lors de la phase du pré-test, il y avait un élève qui se sentait triste lorsqu'il se préparait le matin pour venir à l'école. Sept élèves ressentent de la joie et cinq élèves se sentent sereins le matin.

Dans la classe témoin n°1, classe de M. ERIN qui pratique la relaxation une fois par semaine, six élèves sont joyeux, quatre élèves sont sereins tandis qu'un élève est en colère le matin lorsqu'ils se préparent pour aller à l'école.

Dans la classe témoin n°2 de Mme BOULANGER, qui ne pratique aucune forme de relaxation, six élèves sont sereins et quatre élèves sont joyeux le matin lorsqu'ils se préparent pour aller à l'école.

4.1.2.2 Interprétations

Dans la classe où ont été réalisées les séances de relaxation, entre le questionnaire pré-test et post-test, on remarque qu'il n'y a plus d'élèves qui ressentent des émotions négatives lorsqu'ils viennent à l'école le matin. Après un entretien entre la famille de l'élève qui ressentait de la tristesse le matin et l'enseignante, un travail avec la psychologue scolaire a été engagé afin de comprendre le ressenti de cet élève lors du temps scolaire mais également en dehors de la classe. Plus d'élèves se sentent joyeux le matin en se préparant pour l'école.

Nous notons donc une amélioration globale dans le ressenti des élèves entre le questionnaire pré-test et le questionnaire post-test.

Dans la classe témoin n°1, un seul élève ressent des émotions négatives, notamment de la colère, lorsqu'il vient à l'école le matin. Cela représente 10 % des élèves.

Dans la classe témoin n°2, aucune émotion négative n'est ressentie par les élèves. La classe étant homogène d'un point de vue scolaire, il y a peu de différence de niveau et il est ainsi possible qu'il y ait moins de gêne en arrivant dans la classe le matin.

Nous remarquons que sur l'ensemble des trois classes, la plus grande partie des élèves est sereine (45 %) ou joyeuse (51 %) lorsqu'ils vont à aller à l'école le matin.

4.1.3 Gestion des émotions

4.1.3.1 Résultats

Le deuxième point qui va nous intéresser dans les résultats de ces données concerne la gestion de la tristesse ou de la colère, c'est-à-dire des émotions à portées négatives.

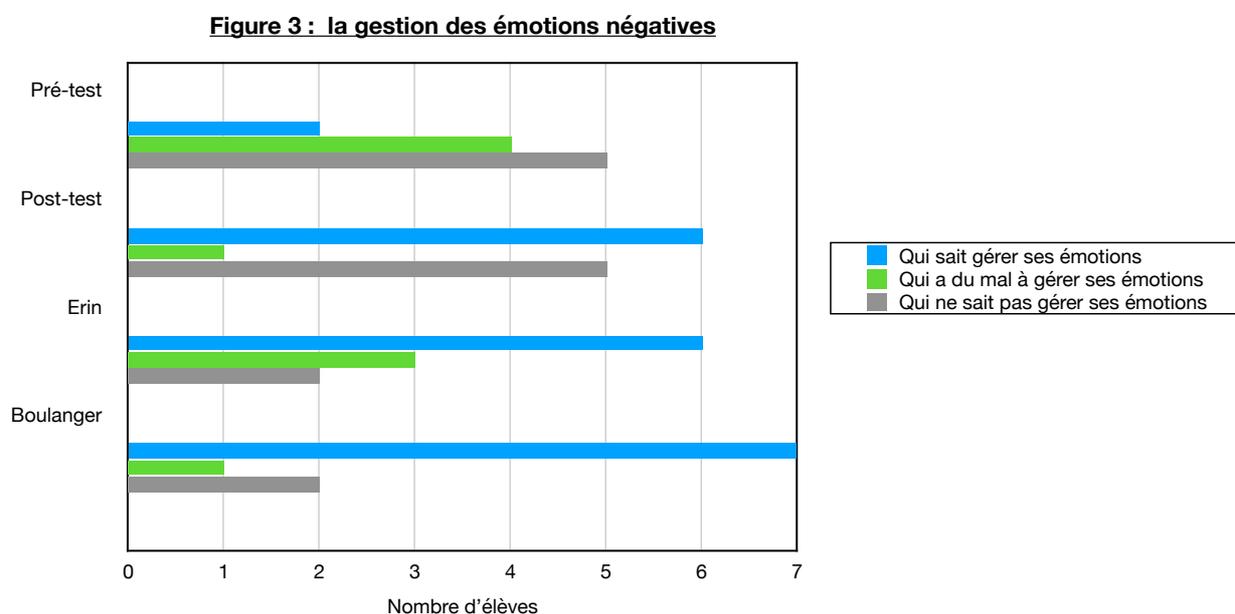


Figure 4 : la gestion de la colère et de la tristesse lors du pré-test

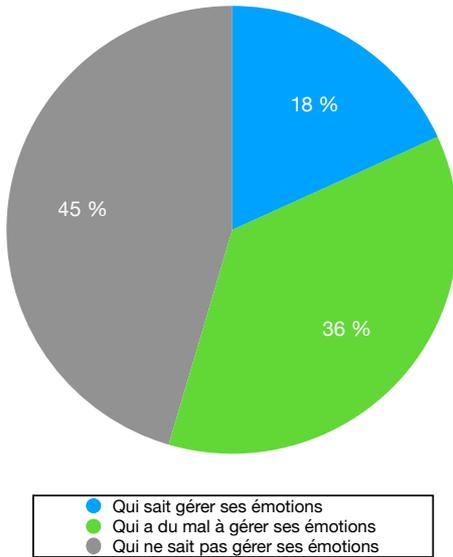
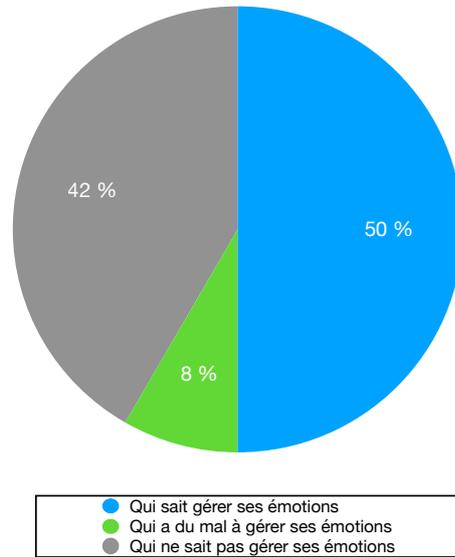


Figure 5 : la gestion de la colère et de la tristesse lors du post-test



Si l'on s'intéresse plus précisément à la classe au sein de laquelle le protocole a été mis en place, lors du questionnaire qui a précédé le test, nous pouvons voir que 45 % des élèves, soit 5 élèves sur 11, estiment ne pas savoir gérer leurs émotions. Puis 36 %, soit 4 élèves, estiment avoir du mal à gérer leurs émotions tandis que 18 %, soit 2 élèves, estiment être en capacité de gérer leurs émotions. Un mois et demi plus tard, suite à la mise en place du protocole dans cette classe, 42 % des élèves déclarent ne pas être capable de gérer leurs émotions lorsqu'ils sont tristes ou en colère. Cela représente 5 élèves. 50 % des élèves déclarent être capable de gérer leur tristesse ou leur colère. Cela représente 6 élèves alors que lors du premier questionnaire, seulement 2 élèves s'en sentaient capables. Enfin, il n'y a plus que 8 % des élèves qui pensent avoir du mal à gérer leur tristesse ou leur colère contre 36 % au début du protocole.

Figure 6 : la gestion de la joie lors du pré-test

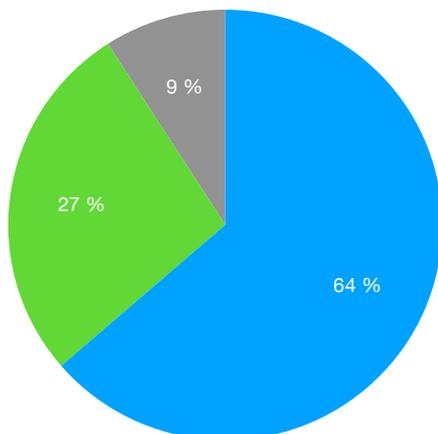
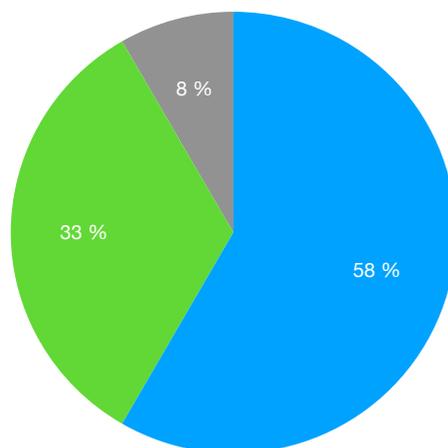


Figure 7 : la gestion de la joie lors du post-test



● Travaille plus facilement ● Travaille comme lorsqu'il est serein
● N'arrive plus à travailler

● Travaille plus facilement ● Travaille comme lorsqu'il est serein
● N'arrive plus à travailler

Dans la classe témoin, lors du pré-test, sept élèves estimaient pouvoir travailler plus facilement lorsqu'ils sont joyeux, trois élèves estimaient travailler comme lorsqu'ils sont sereins lorsqu'ils sont joyeux alors qu'un élève estimait ne plus arriver à travailler lorsqu'il était joyeux. Lors du post-test, les résultats bougent très peu. Sept élèves estiment toujours travailler plus facilement lorsqu'ils sont joyeux, quatre élèves travaillent comme lorsqu'ils sont sereins alors qu'un élève estime ne plus arriver à travailler lorsqu'il est joyeux.

Figure 8 : la gestion de la colère et de la tristesse dans la classe témoin n°1

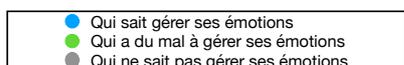
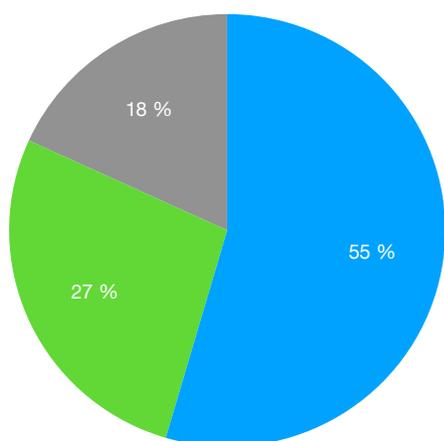
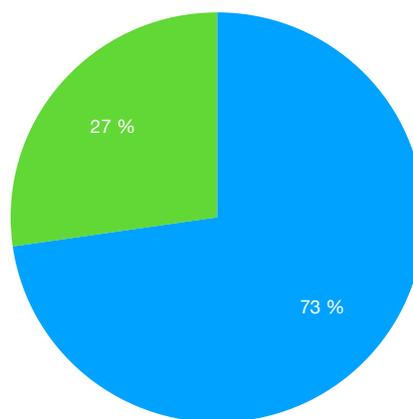


Figure 9 : la gestion de la joie dans la classe témoin n°1



En ce qui concerne la classe témoin n°1 qui pratique la relaxation une fois par semaine, nous pouvons voir que 18 % des élèves jugent ne pas savoir gérer leurs émotions. Cela représente 2 élèves. 27 % des élèves estiment qu'ils ont du mal à gérer leur tristesse et leur colère tandis que 55 % des élèves, soit 6 élèves, pensent savoir gérer leurs émotions. Huit élèves estiment arriver à travailler plus facilement lorsqu'ils sont joyeux et trois élèves pensent travailler comme lorsqu'ils sont sereins lorsqu'ils sont joyeux.

Figure 10 : la gestion de la colère et de la tristesse dans la classe témoin n°2

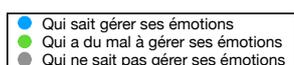
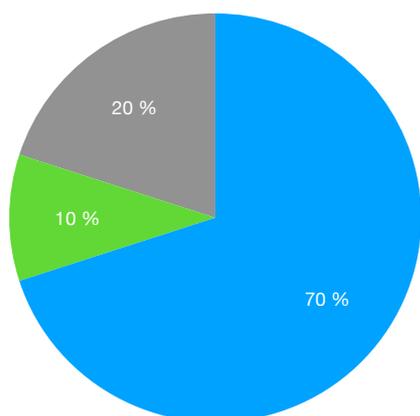
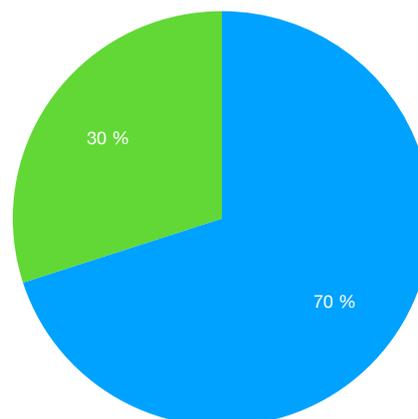


Figure 11 : la gestion de la joie dans la classe témoin n°2



Dans la classe témoin n°2 qui ne pratique aucune forme de relaxation, 70 % des élèves estiment savoir gérer leur tristesse ou leur colère. Cela représente 7 élèves sur 11. 10 % des élèves, soit 1 élève sur 11, estiment avoir du mal à gérer leur tristesse ou leur colère. Enfin, 20 % des élèves estiment savoir gérer sa colère ou sa tristesse. Enfin, sept élèves pensent travailler plus facilement lorsqu'ils sont joyeux et trois élèves pensent travailler comme lorsqu'ils sont sereins lorsqu'ils sont joyeux.

4.1.3.2 Interprétations

Dans les trois classes, nous remarquons qu'au moins un élève estime ne pas savoir gérer ses émotions. Les élèves sont dans la tranche d'âge où ils apprennent à les gérer. Pour certains il est possible que cela ne soit pas encore totalement acquis.

Dans la classe test, un élève est atteint de troubles du développement et a des difficultés dans cette gestion des émotions. On note une légère amélioration du pourcentage d'élèves qui ne savent pas gérer leurs émotions (de 45 à 42 %). Cela n'est pas significatif car c'est dû au retour de l'élève absent. En effet, cinq élèves estiment toujours ne pas être en capacité de gérer leurs émotions. En revanche, nous observons une amélioration significatif du pourcentage d'élèves qui arrivent à gérer leurs émotions. Lors du pré-test, deux élèves s'en estimaient capables tandis que lors du post-test, cela représente six élèves. Enfin, il y a une baisse des élèves qui estimaient avoir du mal à gérer leurs émotions (passage de quatre élèves à un). Pour comparer avec les émotions positives, nous relevons que les émotions négatives (41 %) sont plus difficiles à gérer pour les élèves que les émotions positives (8 %). Les émotions positives apportent plus de facilités à entrer dans le travail. Dans la classe test, 58% des élèves estiment arriver à travailler plus facilement lorsqu'ils sont joyeux, dans la classe témoin n°1 73 % des élèves et dans la classe témoin n°2 70 % des élèves.

4.1.4 Gestion des émotions à l'approche d'une évaluation

4.1.4.1 Résultats

Figure 12 : l'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation lors du pré-test

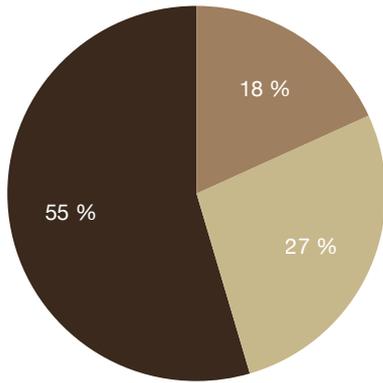
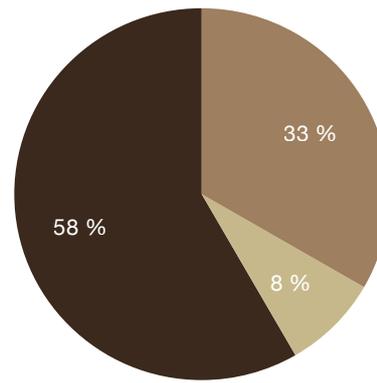
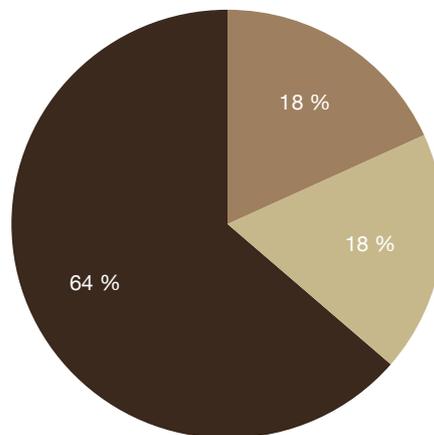


Figure 13 : l'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation lors du post-test



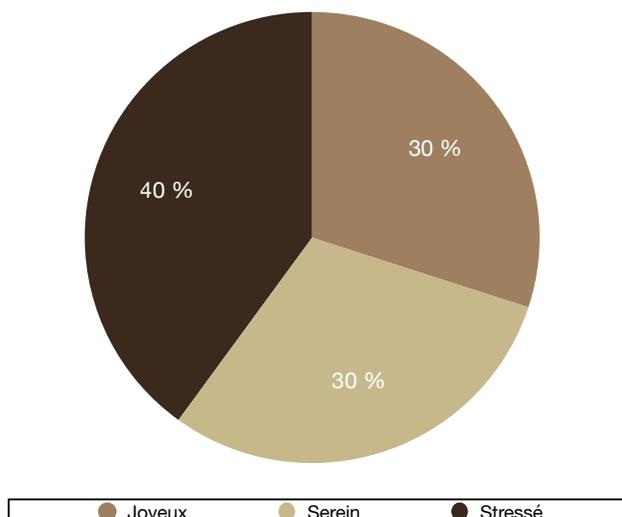
Dans la classe test, j'ai évalué le ressenti des élèves à l'approche d'une évaluation. Lors du pré-test, 55 % de la classe, soit 6 élèves sur 11, se sentent stressés à l'approche d'une évaluation, 27 % se sentent sereins et 18 % se sentent joyeux. Lors du questionnaire post-test, le pourcentage d'élèves stressés est de 58 pour 7 élèves sur 12, il y a 8 % d'élèves sereins et 33 % d'élèves joyeux.

Figure 14 : l'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation dans la classe témoin n°1



Dans la classe témoin n°1, 64 % des élèves s'estiment stressés à l'approche d'une évaluation, 18 % des élèves se sentent sereins, tandis que 18 % se sentent joyeux.

Figure 15 : l'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation dans la classe témoin n°2



Dans la classe témoin n°2, 40 % des élèves s'estiment stressés, 30 % se sentent sereins, tandis que 30 % se sentent joyeux à l'approche d'une évaluation.

4.1.4.2 Interprétations

Dans la classe test, on remarque une augmentation d'élèves joyeux à l'approche d'une évaluation entre le pré-test (18 %) et le post-test (33 %). Cette augmentation peut être due à une limite très fine pour les enfants entre ces deux émotions. On note une faible augmentation du pourcentage d'élèves stressés à l'approche de l'évaluation, 55 % lors du pré-test contre 58 % lors du post-test. Cette légère augmentation peut être due au retour de l'élève absent lors du pré-test.

Il est important de remarquer que sur l'ensemble des trois classes, l'évaluation est une source de stress pour les élèves. Elle est perçue comme une sanction si le sujet n'est pas maîtrisé par l'élève. Dans la classe témoin n°1, 64 % des élèves de la classe s'estiment stressés et 40 % dans la classe témoin n°2.

4.2 Données qualitatives : retour sur l'entretien avec le professeur des écoles

4.2.1 Entretien avec l'enseignante

4.2.1.1 Résultats

Ma MAT était en arrêt maladie lorsque l'entretien aurait du avoir lieu, je n'ai pas pu réalisé ce questionnaire en face à face. Elle a donc répondu par mail aux questions que je lui ai proposé (Annexe 4).

Dans le tableau ci-dessous je vais présenter les réponses apportées par ma MAT.

Questions posées	Extraits de réponses apportées
Peux-tu me décrire la classe dans laquelle tu enseignes ? Quelles sont ses caractéristiques ?	<ul style="list-style-type: none"> - groupe hétérogène : huit élèves solides scolairement et quatre élèves très fragiles - Un élève a des troubles du développement, qui ont fait l'objet d'une notification MDPH : il bénéficiera d'une scolarité adaptée en ULIS à la rentrée 2021
Lorsque certains élèves étaient agités, quelles solutions est-ce que tu avais pour les remettre au travail de manière efficace ?	<ul style="list-style-type: none"> - règle de la classe rappelée et explicitée par l'élève - Deux rappels à la règle ensuite l'élève est pénalisé : il descend dans l'échelle du comportement - Un contrat est passé entre chaque élève, les parents et moi-même
Tu as suivi les séances de relaxation avec la classe, quel retour est-ce que tu peux en faire ?	<ul style="list-style-type: none"> - aspect ludique et atypique des activités a « empêché » certains élèves de bien avoir en tête leurs enjeux qui étaient pourtant toujours explicités - J'ai clairement une posture de contrôle - Ils n'arrivaient pas à se canaliser et je n'ai pas constaté d'évolution séance après séance
Comment as-tu senti les élèves lors des séances ?	<ul style="list-style-type: none"> - certains se sont appropriés ce moment et ces outils avec beaucoup de joie et en toute conscience - D'autres se sont mis en retrait et ont refusé les activités proposées, soit par désintérêt soit parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait
As-tu senti une différence au sein de la classe entre l'avant et l'après séance ?	<ul style="list-style-type: none"> - dans le discours oui, certains élèves étaient capables de dire les enjeux comme on récite une leçon - Le groupe est plutôt résistant au cadre (surtout aux règles)
Quelle(s) évolution(s) peux-tu mettre en avant suite à la mise en place du protocole dans la classe ?	<ul style="list-style-type: none"> - plus de séances d'EMC/EPS : jeux coopératifs, Yoda des animaux - Séances guidées plutôt que méditation

Tableau 5 : Eléments de réponses de l'entretien avec l'enseignante

4.2.1.2 Interprétations

Avec le professeur des écoles, les élèves ont l'habitude de réagir à un contrat didactique. Lorsque les séances sont moins guidées, qu'une consigne claire et concrète n'est pas proposée ou lorsqu'elles proposent des libertés, les élèves ont des difficultés à s'impliquer dans la séance proposée.

Lors des séances de relaxation, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à entrer dans l'activité. Bien qu'elle leur ait été présentée lors de la première séance, l'entrée dans le protocole s'est révélée trop rapide et trop brutale pour certains élèves. Une séance de présentation et d'échanges avant la première séance aurait pu être intéressante pour amener les élèves à mieux comprendre le sens de l'activité et à s'impliquer dedans. Comme il en ressort de cet entretien, les élèves ont eu beaucoup de difficultés à entrer dans l'activité et les bénéfices ressortis ne sont pas ceux attendus. L'élève qui va bénéficier d'une scolarisation adaptée en ULIS n'a pas été en capacité à prendre part aux séances. Un autre élève de la classe refuse de ressentir les émotions et les sensations que son corps lui procure. Sur douze élèves, seulement dix ont donc pris pleinement part aux séances.

4.2.2 Entretien avec deux élèves

Suite à l'arrêt maladie de ma MAT et de la situation sanitaire, les entretiens avec les élèves n'ont pas encore pu être réalisés.

5. Discussion

5.1 Retour sur les hypothèses

La première hypothèse repose sur le fait que la relaxation Jacobson aide les élèves à gérer leurs émotions lorsqu'elles occupent une place trop importante. Nous avons relevé avec l'aide des questionnaires qu'à la fin du protocole, les élèves se sentent plus en capacité à gérer leurs émotions, notamment lorsqu'elles sont négatives. Dans la classe où a été réalisé le protocole, le pourcentage d'élèves en capacité de gérer leur tristesse et leur colère est passé de 18 % lors du pré-test à 50 % lors du post-test. Cela vient confirmer l'analyse de Carolyn SAARNI qui précise qu'entre cinq et sept ans, ce qui correspond ici à notre classe de CE1, les élèves apprennent à cibler la régulation de leurs émotions grâce à une prise de conscience de soi. La régulation des émotions négatives semble donc être meilleure sur l'ensemble de la classe. Le contrôle du ressenti émotionnel, c'est-à-dire une des composantes de la métaémotion présentée par Pierre MONGEAU et Louise LAFORTUNE, se construit à partir de l'âge de six ans. En classe de CE1, à sept ans, les stratégies de régulation des émotions ne sont pas assez efficaces pour tous les élèves. Dans la classe de CE1, 41 % des élèves estiment, au début comme à la fin du protocole, ne pas savoir gérer ses émotions. Ces élèves n'ont observé aucune évolution suite à la pratique de la relaxation. La gestion des émotions semblent être vécue et gérée différemment selon les élèves d'une même tranche d'âge.

Enfin, la suggestion de DURAND de BOUSINGEN met en avant les bienfaits de la relaxation et notamment le fait que la détente physique, donc musculaire, et la détente psychique agissent l'une sur l'autre. L'absence des données qualitatives relatives aux entretiens avec les élèves ne pourra pas nous permettre d'apporter une réponse illustrée. Cependant, mon ressenti personnel lors des séances amène à un questionnement sur l'usage de cette relaxation au sein de cette classe. Le côté ludique de cette méthode a pris le pas sur l'objectif de la séance et n'a pas permis à tous les élèves de profiter pleinement de ses bienfaits.

Les séances de relaxation Jacobson ne semblent pas avoir eu un effet significatif sur la gestion des émotions des élèves de la classe de cycle 2.

La seconde hypothèse proposée est qu'une bonne gestion des émotions chez l'enfant lui permet d'effectuer les activités qui lui sont proposées. De mon point de vu, les effets ressentis à la suite des séances de relaxation ont été très courts. A la suite de la relaxation, les élèves étaient apaisés et capables d'enchaîner une nouvelle activité. Cependant, cette phase d'apaisement était

de très courte durée. Dès lors que les élèves devaient prendre part à un travail collectif, les effets ressentis ont disparu. L'apaisement ressenti à la suite de la séance ne semble pas durable. L'approche de nouveaux savoirs fait émerger différentes émotions. Le protocole permet de mettre en avant la diversité des émotions ressenties par les élèves : la joie à 38 %, la sérénité à 8 % et le stress à 33 %. Cela semble confirmer les dires de BOIMARE. Chaque individu appréhende un nouveau savoir avec une émotion différente qu'il semble nécessaire de gérer afin de pouvoir le travailler et le maîtriser. Les élèves de la classe de CE1 sont impactés par leurs émotions lorsqu'ils doivent se mettre au travail. Lorsque la tristesse émerge, 42 % des élèves estiment avoir du mal à rester concentré alors que 50 % des élèves déclarent ne plus être en capacité de travailler lorsqu'ils sont en colère. Comme l'exposait CUISINIER-PONS, les émotions, notamment négatives, ressenties ne permettent pas à tous les élèves d'entrer dans la tâche demandée et de la résoudre. Au sein de cette classe très hétérogène de cycle 2, l'apprentissage de l'identification et de la gestion des émotions prend une part importante dans les apprentissages des élèves. Enfin, il me semble important de mettre en avant un point relevant de la psychologie positive élaborée par SELIGMAN. Un élève qui se sent bien dans la classe et qui éprouve des émotions positives se sent plus disposé à travailler. Dans la classe, 83 % des élèves déclarent mieux travailler lorsqu'ils sont heureux.

Après avoir confronté les résultats du protocole et les apports théoriques, les émotions jouent un rôle important dans le processus d'apprentissage. Il semble important que les enfants apprennent dès le cycle 2 à agir sur leurs émotions afin d'être plus productifs dans leur travail.

5.2 Les limites méthodologiques

Plusieurs limites ont été observées durant le déroulement de la recherche.

La première contrainte est le fait d'être en stage une semaine sur deux et de ne pas être l'enseignant référent de la classe. Bien que la MAT me laissait une grande liberté pédagogique, l'organisation de la semaine était telle qu'il n'a été possible de réaliser que six séances de relaxation sur le mois de janvier, car un jour par semaine j'intervenais en début d'après-midi dans une classe de CM2 et le vendredi après-midi la classe participait à des séances d'EPS au gymnase. Le faible nombre de séances n'a ainsi pas permis de faire ressortir des effets significatifs autour du sujet de recherche.

D'autre part, un retour des élèves dès la fin de la séance aurait été intéressant à analyser. Malgré le temps de parole permanent à la fin des séances, l'absence d'autorisations parentales d'enregistrements vocaux et de prises de vidéos ne m'a pas permis de pouvoir exploiter

pleinement ces données. Il pourrait être intéressant de produire un cahier de relaxation dans lequel l'élève pourrait, à la fin de la séance, écrire ou dessiner ce qu'il ressent. Après de cette classe, ce dispositif n'a pas été mis en place car certains élèves, non lecteurs et non scripteurs, n'étaient pas en capacité de remplir ce carnet de manière écrite.

Ensuite, le protocole ne m'a pas semblait adapté à la classe. Tout d'abord, les consignes n'ont pas été toujours comprises par certains élèves de la classe dû à la barrière de la langue (deux élèves allophones). Le mimétisme leur a permis de suivre les séances, mais les objectifs et la raison de la réalisation du protocole n'étaient pas clairs pour eux. De plus, la relaxation étant quelque chose de relativement nouveau au sein de la classe, cela a créé une agitation lors de la mise en place de l'activité et il était assez long de faire recentrer les élèves dans l'objectif de la séance. Enfin, deux élèves de classe ont refusé lors de plusieurs séances l'entrée en relaxation. Cela a légèrement perturbé les premières séances et l'implication des autres élèves.

Enfin, la dernière limite, concerne la représentativité de l'échantillon. Le protocole a été réalisé sur une classe de douze élèves, c'est-à-dire sur une classe en demi effectif. Les résultats peuvent être considérés comme non représentatifs. Pour confirmer ou infirmer les résultats obtenus, il serait nécessaire de proposer ce protocole à un effectif plus large afin de pouvoir recueillir plus de données. La recherche sur un plus grand nombre d'élèves, sur une durée plus longue et donc comportant plus de séances, pourrait apporter une meilleure validation des résultats.

Conclusion

Pour rappel, la problématique de cette recherche est : en quoi la relaxation pourrait permettre, chez le jeune enfant, d'améliorer la gestion de ses émotions ? Le protocole mis en place dans la classe de CE1 de l'école René CASSAGNE ne nous permet pas de répondre à cette question. Il en ressort que la gestion des émotions tient une place importante à l'école. Les élèves qui arrivent à gérer leurs émotions, notamment négatives, sont mieux impliqués dans leur travail. Les effets de la relaxation n'ont pas été observés sur cette classe. Pour poursuivre cette recherche, il faudrait envisager plusieurs axes. Tout d'abord, il serait intéressant de proposer le protocole à l'ensemble des élèves du cycle 2 de l'école afin d'améliorer la fiabilité des résultats. Cela nous permettrait également d'observer l'amélioration de la régulation des émotions chez les élèves selon leur âge. Au sein de la classe de CE1, poursuivre la mise en place de la programmation de relaxation pourrait peut-être montrer un effet plus durable de cette dernière sur les émotions. Il serait également intéressant de proposer à l'élève qui refuse d'écouter ses émotions un entretien d'auto-confrontation afin de comprendre les raisons de sa mise à l'écart lors des séances.

A titre professionnel, ce mémoire de recherche m'a confrontée dans l'idée que les émotions représentent un apprentissage à part entière qui a sa place à l'école. Le protocole mis en place dans cette classe de CE1 m'a fait prendre conscience que la classe est un lieu d'hétérogénéité où les élèves présentent des spécificités. Pour permettre le bon fonctionnement et un climat serein au sein de la classe, il est nécessaire qu'individuellement, chaque élève soit en capacité de réguler ses émotions au cours de la journée. En ce qui concerne la relaxation, même si le protocole mis en place n'a pas présenté les résultats attendus, je reste convaincue que l'usage de la relaxation Jacobson en classe peut présenter de réels bénéfices pour les élèves au sein de la classe.

D'un point de vue pédagogique, je pense que les protocoles de recherche permettent d'évaluer les bénéfices et les améliorations à apporter aux méthodes que l'on peut mettre en place dans la classe tout au long de l'année. La démarche qualitative place l'élève au centre de l'expérimentation ce qui permet de le mettre en avant et de l'impliquer dans les projets de la classe.

Cette recherche me motive à continuer à mettre en place différentes formes de pratiques de bien-être corporelle, et notamment de relaxation au sein de mes classes. La relaxation n'a pas encore de place dans les programmes officiels de l'Education Nationale mais elle commence à prendre de l'ampleur dans la société. Ces méthodes tendent à être mises en avant à l'avenir pour favoriser le bien-être des enfants.

Bibliographie

Ouvrages

BASTE, N. (2016), *Méthodes de relaxation. En 37 notions*. Dunod

BRENOT, P. (2003), *La relaxation, Que sais-je ?*, PUF

MARVAUD, J. (1995), *Relaxation*, Psychologie

COUTU, S., BOUCHARD, C., EMARD, M.J. et CANTIN, G. (2012), *Le développement des compétences socioémotionnelles chez l'enfant*, in *Développement social et émotionnel chez l'enfant et l'adolescent : Les bases du développement*, Tome 1

Revues/articles

CHEVALIER-GATE C. (2014) *La place des émotions dans l'apprentissage Vers le plaisir d'apprendre*, *Educatio*

CUISINIER F. & PONS F. (2011) *Emotions et cognitions en classe*, HAL

GUIMARD P., FERRIERE S., BACRO F., FLORIN A. & GAUDONVILLE T. (2012-2015) *Outil d'évaluation du bien-être à l'école*, Université de Nantes, Centre de Recherche en Education de Nantes

HUMPHREU N., LENDRUM A. & WIGELSWORTH M. (2010) Social and emotional aspects of learning (SEAL) *Programme in secondary schools : national evaluation*

LUIS, E. LAMBOY, B. (2015) *Les compétences psychosociales : définitions et états des connaissances*

MONGEAU P. & LAFORTUNE L. (2002) *L'affectivité dans l'apprentissage*, PUQ (Presses de l'Université du Québec)

PUOZZO I. (2013) *Pédagogie de la créativité : de l'émotion à l'apprentissage*, Les Cahiers du CERFEE

REGOURD LAIZEAU M. (2017) *La psychologie positive : changement de paradigme ou nouvelle psychologie ?*, *Le Journal des psychologues*

SAARNI C. (2011) *Développement affectif chez l'enfant*, Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants

THEUREL, A., GENTAZ, E. (2015), *Entraîner les compétences émotionnelles à l'école*, in ANAE (Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant)

Veilleux, M., Mandeville, L. & Morin, K. (2017). LE BONHEUR DES GENS HEUREUX. *Revue québécoise de psychologie*, 38(1), 103–128. <https://doi.org/10.7202/1040072ar>

Mémoire

PALLATIN, K. (2016-2017), *La gestion des émotions en CM2 : quels outils pour apaiser le climat de classe ?* [Mémoire, ESPE Académie de Grenoble], Dumas, <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01692563/document>

Sitographie

BERNARD, A., Les émotions, Fondation La main à la pâte, Consulté le 13 mai 2020 sur : <https://www.fondation-lamap.org/fr/page/18691/les-emotions>

Éduscol, « École maternelle - Le développement de l'enfant » , Consulté le 28 avril 2020 sur www4.ac-nancy-metz.fr

Eduscol (novembre 2018), *Programme du cycle 2, BOEN Spécial*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Consulté le 2 mai 2020 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/5/Programme2020_cycle_2_comparatif_1313245.pdf

Eduscol (novembre 2018), *Programme du cycle 3, BOEN Spécial*, Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports, Consulté le 2 mai 2020 sur https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/37/5/Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

MADEJ, V. (septembre 2015), *Le modèle PERMA : une théorie scientifique de Bonheur*, Consulté le 25 janvier 2020 sur <https://quanta-la-vie.com/therapies-energetiques/le-modele-perma-une-theorie-scientifique-de-bonheur/>

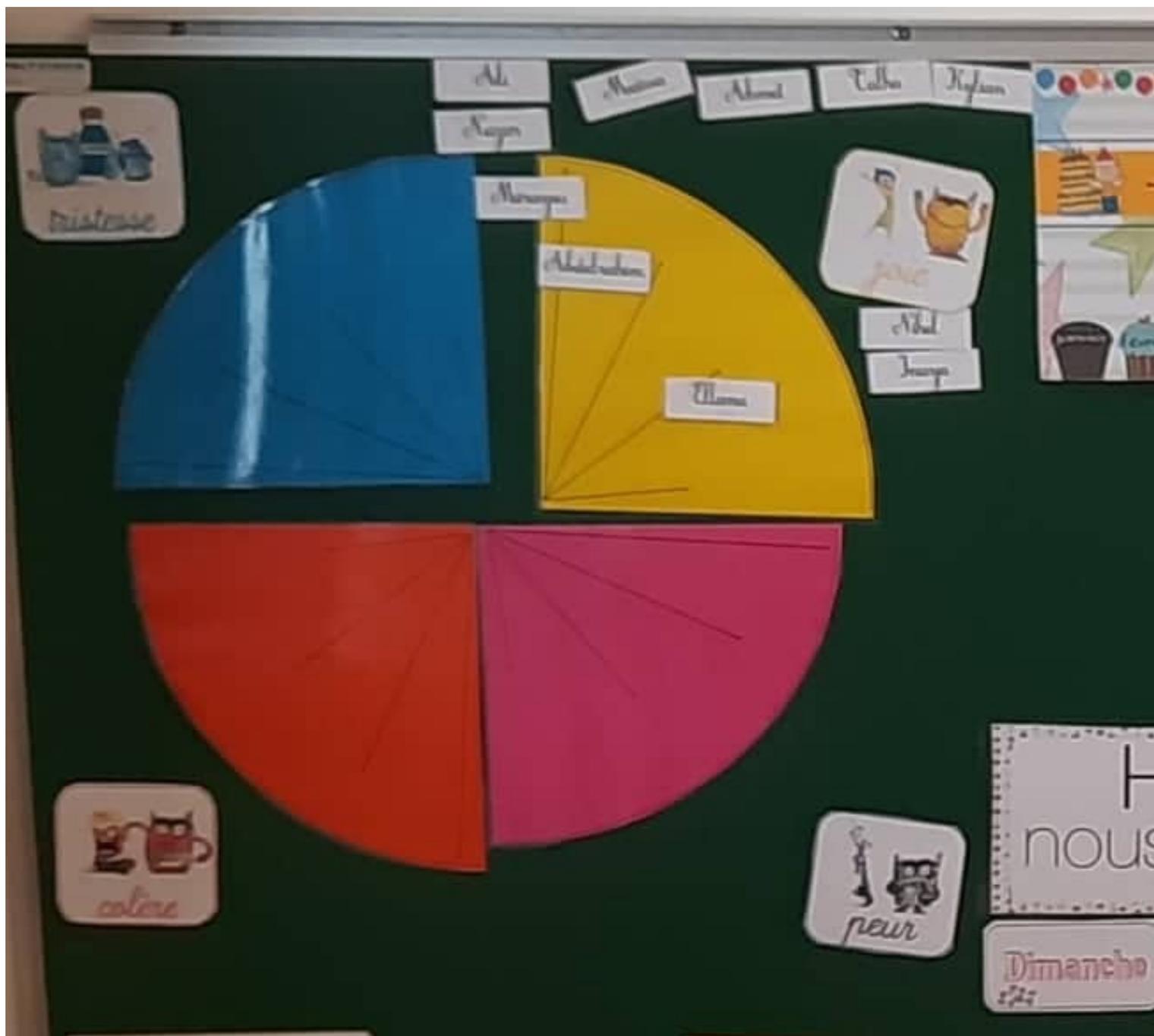
WAGENER B., *Le modèle du bien-être PERMA*, Consulté le 27 avril 2020 sur <https://se-realiser.com/le-modele-du-bien-etre-perma/>

Léa (8 novembre 2019) , *Le modèle PERMA ou la théorie du bien-être au quotidien*, Quotidien et bien-être, Consulté le 27 avril 2020 sur <https://quotidien-bien-etre.com/post/le-modele-perma-ou-la-theorie-du-bien-etre-au-quotidien>

Table des illustrations

<u>Figure 1</u> : Le triangle pédagogique	P.12
<u>Figure 2</u> : Ressenti des élèves le matin en venant à l'école	P.32
<u>Figure 3</u> : La gestion des émotions négatives	P.34
<u>Figure 4</u> : La gestion de la colère et de la tristesse lors du pré-test	P.35
<u>Figure 5</u> : La gestion de la colère et de la tristesse lors du post-test	P.35
<u>Figure 6</u> : La gestion de la joie lors du pré-test	P.35
<u>Figure 7</u> : La gestion de la joie lors du post-test	P.35
<u>Figure 8</u> : La gestion de la colère et de la tristesse dans la classe témoin n°1	P.36
<u>Figure 9</u> : La gestion de la joie dans la classe témoin n°1	P.36
<u>Figure 10</u> : La gestion de la colère et de la tristesse dans la classe témoin n°2	P.36
<u>Figure 11</u> : La gestion de la joie dans la classe témoin n°1	P.36
<u>Figure 12</u> : L'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation lors du pré-test	P.38
<u>Figure 13</u> : L'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation lors du post-test	P.38
<u>Figure 14</u> : L'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation dans la classe témoin n°1	P.38
<u>Figure 15</u> : L'émotion ressentie par les élèves à l'approche d'une évaluation dans la classe témoin n°2	P.39
<u>Tableau 1</u> : Le questionnaire quantitatif	P.26
<u>Tableau 2</u> : Résultats des questionnaires dans la classe test	P.28
<u>Tableau 3</u> : Résultats des questionnaires dans la classe témoin n°1	P.29
<u>Tableau 4</u> : Résultats des questionnaires dans la classe témoin n°2	P.30
<u>Tableau 5</u> : Eléments de réponses de l'entretien avec l'enseignante	P.40

Annexe 1 : Rituels de la roue des émotions



Annexe 2 : Questionnaire à choix multiples

Je vais te poser des questions sur toi. Je veux savoir comment tu es, quel genre de personne tu es à l'école. Laisse-moi d'abord t'expliquer ces questions. Chaque question parle de plusieurs types d'enfants et je veux savoir lequel est le plus comme toi.

Pour chaque phrase, coche seulement un endroit, une case, celle qui va avec ce qui est vrai pour toi, ce qui te va le mieux en général. Il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses. C'est ton avis qui nous intéresse. Ton avis ne sera communiqué à personne.

Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis un enfant qui est :			
En colère	Triste	Serein(e)	Joyeux(se)
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :			
Un élève qui peut continuer de travailler	Un élève qui a du mal à rester concentré.	Un élève qui ne peut pas rester concentré.	
Quand je suis triste, je suis comme :			
Un élève qui peut continuer de travailler	Un élève qui a du mal à rester concentré.	Un élève qui ne peut pas rester concentré.	
Quand je suis heureux, je suis comme :			
Un élève qui peut continuer de travailler	Un élève qui a du mal à rester concentré.	Un élève qui ne peut pas rester concentré.	
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :			
Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressée	
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :			
Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé	
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :			
Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé	
Lorsqu'il y a un problème dans la cour de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :			
Un élève qui arrive à travailler plus facilement.	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein.	Un élève qui n'arrive plus à travailler.	
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :			
Un élève qui sait gérer ses émotions.	Un élève qui a du mal à gérer ses émotions.	Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions.	
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :			
Un élève qui arrive à travailler plus facilement.	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein.	Un élève qui n'arrive plus à travailler.	
Quand je suis à l'école :			
Je sais pourquoi je suis là.	Je pense savoir pourquoi je suis là.	Je ne sais pas pourquoi je suis là.	

Annexe 3 : Questions de l'entretien semi-dirigé élève

Q1. Qu'as-tu pensé des séances de relaxation ?

Q2. As-tu aimé participé aux séances de relaxation et pourquoi ?

Q3. Qu'est ce que-t-on apporté les séances de relaxation au sein de la classe ?

Q4. Est ce que cela t'arrive d'utiliser la relaxation à d'autres moments ? Si oui, quand ? Si non, pourquoi ?

Q5. Est ce que tu as l'impression que les séances de relaxation t'aident quand tu es dans l'école ? Pourquoi ?

Annexe 4 : Questions de l'entretien semi-dirigé enseignant

- Q1. Peux-tu me décrire la classe dans laquelle tu enseignes ? Quelles sont ses caractéristiques ?
- Q2. Lorsque certains élèves étaient agités, quelles solutions est-ce que tu avais pour les remettre au travail de manière efficace ?
- Q3. Tu as suivi les séances de relaxation avec la classe, quel retour est-ce que tu peux en faire ?
- Q4. Comment as-tu senti les élèves lors des séances ?
- Q5. As-tu senti une différence au sein de la classe depuis le début de la pratique en classe ?
- Q6. Quelle évolution peux-tu mettre en avant suite à la mise en place du protocole dans la classe ?

Annexe 5 : résultats du questionnaire pré-test

Questions	Réponse A	Réponse B	Réponse C	Réponse D	Total nombre de réponses
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère	Triste	Serein(e)	Joyeux	
	0	1	5	5	11
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	3	4	4		11
Quand je suis triste, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	3	6	2		11
Quand je suis heureux, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	8	2	1		11
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	5	2	4		11
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	2	3	6		11
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	4	7	0		11
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	1	4	6		11
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Un élève qui sait gérer ses émotions.	Un élève qui a du mal à gérer ses émotions	Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions		
	2	4	5		11
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	7	3	1		11
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là	Je pense savoir pourquoi je suis là	Je ne sais pas pourquoi je suis là.		
	9	1	1		11

Annexe 6 : résultats du questionnaires post-test

Questions	Réponse A	Réponse B	Réponse C	Réponse D	Total nombre de réponses
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère	Triste	Serein(e)	Joyeux	
	0	0	5	7	12
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	4	2	6		12
Quand je suis triste, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	6	5	1		12
Quand je suis heureux, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	10	1	1		12
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	7	1	4		12
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	4	1	7		12
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	6	2	4		12
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	2	4	6		12
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Un élève qui sait gérer ses émotions.	Un élève qui a du mal à gérer ses émotions	Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions		
	6	1	5		12
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	7	4	1		12
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là	Je pense savoir pourquoi je suis là	Je ne sais pas pourquoi je suis là.		
	8	1	3		12

Annexe 7 : résultats du questionnaire classe témoin 1

Questions	Réponse A	Réponse B	Réponse C	Réponse D	Total nombre de réponses
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère	Triste	Serein(e)	Joyeux	
	1	0	4	6	11
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	8	2	1		11
Quand je suis triste, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	7	3	1		11
Quand je suis heureux, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	9	1	1		11
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	8	2	1		11
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	2	2	7		11
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	6	3	2		11
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	3	5	3		11
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Un élève qui sait gérer ses émotions.	Un élève qui a du mal à gérer ses émotions	Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions		
	6	3	2		11
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	8	3			11
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là	Je pense savoir pourquoi je suis là	Je ne sais pas pourquoi je suis là.		
	11	0	0		11

Annexe 8 : résultats du questionnaire classe témoin 2

Questions	Réponse A	Réponse B	Réponse C	Réponse D	Nombre total de réponses
Lorsque je me prépare le matin pour aller à l'école, je suis comme un enfant qui est :	En colère	Triste	Serein(e)	Joyeux	
	0	0	6	4	10
Lorsque je suis en colère, est ce que je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	6	0	4		10
Quand je suis triste, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	5	3	2		10
Quand je suis heureux, je suis comme :	Un élève qui peut continuer de travailler.	Un élève qui a du mal à rester concentré	Un élève qui ne peut pas rester concentré		
	6	2	2		10
Lorsque j'apprends de nouvelles choses à l'école, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	7	1	2		10
Lorsque je vais faire un contrôle, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	3	3	4		10
Lorsque je fais un exercice, je suis comme :	Un élève joyeux	Un élève serein	Un élève stressé		
	5	2	3		10
Lorsqu'il y a un problème dans la cours de récréation et que je rentre dans la classe, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	5	5	0		10
Lorsque je suis triste ou en colère, je suis comme :	Un élève qui sait gérer ses émotions.	Un élève qui a du mal à gérer ses émotions	Un élève qui ne sait pas gérer ses émotions		
	7	1	2		10
Lorsque je suis joyeux, je suis comme :	Un élève qui arrive à travailler plus facilement	Un élève qui travaille comme lorsqu'il est serein	Un élève qui n'arrive plus à travailler		
	7	3			10
Quand je suis à l'école :	Je sais pourquoi je suis là	Je pense savoir pourquoi je suis là	Je ne sais pas pourquoi je suis là.		
	8	0	2		10

Annexe 9 : entretien avec la MAT

J = Johana

V = Valérie (MAT)

J. Peux-tu me décrire la classe dans laquelle tu enseignes ? Quelles sont ses caractéristiques ?

V. J'enseigne dans une classe de CE1 au sein d'un dispositif REP classe dédoublée : pour cette raison le nombre d'élèves est de 12.

La classe a été volontairement constituée en 2 groupes hétérogènes 8 élèves solides scolairement, et 4 élèves très fragiles. Le groupe des 8 est un groupe de bon niveau CE1 plutôt homogène. Le groupe de 4 élèves est un groupe de niveau GS début CP ; je précise que parmi ces 4 élèves, 1 élève a des troubles de développement qui ont fait l'objet d'une notification MDPH : il bénéficiera d'une scolarité adaptée en ULIS à la rentrée 2021

Le choix de cette constitution de classe à la fin de l'année 2020 était de fonctionner "comme " une classe à double niveau CP CE1.

J. Lorsque certains élèves étaient agités, quelles solutions est-ce que tu avais pour les remettre au travail de manière efficace ?

V. Lorsqu'une règle de la classe n'est pas respectée, celle-ci est rappelée et explicitée si nécessaire par l'élève ou avec l'aide des pairs. Il y a 2 rappels à la règle ensuite il est pénalisé : il descend dans l'échelle du comportement. Les règles sont co-construites en début d'année, elles sont rebrassées c'est-à-dire réexplicitées pendant toute la période 1.

Un contrat est passé entre chaque élève, les parents et moi-même pour s'engager à les respecter. L'échelle du comportement permet de valoriser le respect des règles ou les efforts pour les respecter ou de signaler à l'élève ainsi qu'à ses parents que certaines règles n'ont pas été respectées.

J. Tu as suivi les séances de relaxation avec la classe, quel retour est-ce que tu peux en faire ?

V. Il me semble que l'aspect ludique et atypique des activités proposées a "empêché" certains élèves de bien avoir en tête leurs enjeux qui étaient pourtant toujours explicités. Le cadre de régulation des règles n'était pas le même : j'ai clairement une posture de contrôle et ces séances engagent une autre posture enseignant. Ils n'arrivaient pas à se canaliser et je n'ai pas constaté d'évolution séance après séance.

J. Comment as-tu senti les élèves lors des séances ?

V. Certains se sont appropriés ce moment et ces outils avec beaucoup de joie et en toute conscience, d'autres se sont mis en retrait et ont refusé les activités proposées, soit par désintérêt soit parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'on leur demandait.

J. As-tu senti une différence au sein de la classe entre l'avant et l'après séance ?

V. Dans le discours oui, certains élèves étaient capables de dire les enjeux comme on récitait une leçon (contrat didactique : tu poses une question et je te réponds ce que je crois que tu veux entendre). Quant au respect des pairs et des règles, le groupe est plutôt résistant au cadre (surtout des règles).

J. Quelle(s) évolution(s) peux-tu mettre en avant suite à la mise en place du protocole dans la classe ?

V. Je proposerai plus de séances d'EMC/EPS ; jeux coopératifs, yoga des animaux (séances guidées plutôt que méditation), en EMC des séances autour des messages clairs et de la communication non-violente, mettre en place un conseil de classe pour améliorer le climat de classe et prévenir les conflits.