



HAL
open science

Mieux vivre-ensemble à l'école maternelle : cohérence cardiaque et jeu des trois figures

Aurore Grimal

► **To cite this version:**

Aurore Grimal. Mieux vivre-ensemble à l'école maternelle : cohérence cardiaque et jeu des trois figures. Education. 2022. dumas-03770305

HAL Id: dumas-03770305

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03770305>

Submitted on 14 Sep 2022

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

MASTER MEEF mention 1er degré
« Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation »
Mémoire de 2^{ème} année
Année universitaire 2021 - 2022

**MIEUX VIVRE-ENSEMBLE À L'ÉCOLE MATERNELLE : COHÉRENCE
CARDIAQUE ET JEU DES TROIS FIGURES**

Auteur : GRIMAL Aurore

Directeur du mémoire : Mr CHOPLIN Jérôme
Assesseur :

Soutenu le 2022

Résumé : Les élèves de petite et moyenne sections sont submergés par leurs émotions qu'ils sont peu capables de réguler au vu de leur jeune âge, ce qui peut se traduire par des tensions interindividuelles. Toutefois, ces derniers doivent apprendre à vivre-ensemble, à se respecter, à se considérer comme égaux. Notre objectif est ainsi d'améliorer le vivre-ensemble notamment par la mise en place de dispositifs tels que la cohérence cardiaque et le jeu des trois figures. Nous nous questionnons de la manière suivante : En quoi la cohérence cardiaque et le jeu des trois figures permettraient de favoriser le mieux vivre-ensemble à l'école maternelle ? Pour répondre à cette problématique, une expérimentation dans notre classe de petite et moyenne section est réalisée. Tous nos élèves pratiquent quotidiennement des exercices respiratoires issus d'un ouvrage qui y est spécifiquement destiné, *Cohérence Kid* (2018) écrit par David O'Hare. De plus, les élèves de moyenne section participent, de façon hebdomadaire, au jeu des trois figures, créé par le psychiatre Serge Tisseron. En amont puis en aval de la mise en place de ces dispositifs, un questionnaire collectif ainsi qu'un entretien directif individuel sont menés. Ces deux phases de recueil de données permettent d'apprécier l'impact de ces pratiques sur le vivre-ensemble.

Mots-clés : vivre-ensemble, émotions, cohérence cardiaque, jeu des trois figures.

Abstract : Students in the early and middle grades are overwhelmed by their emotions, which they are not very capable of regulating given their young age, which can result in inter-individual tensions. However, they must learn to live together, to respect each other and to consider themselves as equals. Our objective is to improve the way they live together, in particular through the implementation of devices such as cardiac coherence and the three figures game. We ask ourselves the following questions: In what way can cardiac coherence and the three figures game help to promote better living together in kindergarten? To answer this question, we conducted an experiment in our kindergarten class. All of our students practice daily breathing exercises from a book specifically designed for them, *Coherence Kid* (2018) written by David O'Hare. In addition, the middle school students participate weekly in the Three Figures Game, created by psychiatrist Serge Tisseron. Before and after the implementation of these devices, a collective questionnaire and an individual directive interview are conducted. These two phases of data collection make it possible to assess the impact of these practices on living together.

Keywords: living together, emotions, cardiac coherence, three figures game.

SOMMAIRE

INTRODUCTION	1
PARTIE SCIENTIFIQUE - CADRAGE THÉORIQUE	5
1. LE VIVRE-ENSEMBLE -----	5
1.1. Définitions du vivre-ensemble.....	5
1.2. Le vivre-ensemble à l'école maternelle	6
1.3. Le vivre-ensemble est intimement lié au climat scolaire.....	7
2. LA COHÉRENCE CARDIAQUE -----	8
2.1. Définition de la cohérence cardiaque.....	8
2.2. Comment respire-t-on ?	8
2.3. La cohérence cardiaque : une pratique de respiration volontaire et contrôlée.....	9
2.4. Pourquoi agir sur sa respiration ? Pourquoi rechercher cet état de cohérence cardiaque ? .	10
2.5. La cohérence cardiaque n'a été introduite que récemment à l'école	12
2.6. Les respiroutines, des exercices respiratoires adaptés aux enfants.....	12
3. LE JEU DES TROIS FIGURES -----	13
3.1. Le jeu des trois figures, une activité théâtrale récente	13
3.2. Le jeu des trois figures suit un protocole précis	13
3.3. Pratiquer le jeu des trois figures participe au développement de l'empathie en permettant aux enfants de se mettre à la place de l'autre.....	14
3.4. En quoi le jeu des trois figures permet-il de mieux vivre-ensemble selon les auteurs ? .	17
EXPÉRIMENTATION	19
1. MÉTHODOLOGIE -----	19
1.1. Hypothèses émises	19
1.2. Population	20
1.3. Recueils de données envisagés	20
1.4. Mise en œuvre.....	21
ANALYSE	25
1. QUESTIONNAIRE DE BIEN-ETRE-----	25

2. ENTRETIEN AUTOUR DES RELATIONS DES ÉLÈVES AVEC LEURS PAIRS ----	28
2.1. Analyse des questions issues du test de sociométrie	28
- Choix & Rejets	28
- Justifications	30
2.2. Le sociogramme de notre classe de petite et moyenne section.....	31
- Évolution des élèves présents sur les sociogrammes	31
- Liens avec les questions de l'entretien directif relatives à la perception qu'a l'élève de sa classe	32
- Influence du niveau de classe dans les choix & rejets.....	34
3. LES LIMITES -----	36
3.1. Un calendrier expérimental bousculé.....	36
3.2. Le jeune âge de nos élèves.....	36
3.3. Un climat de classe influencé par une multitude de facteurs.....	37
CONCLUSION _____	38
BIBLIOGRAPHIE _____	40
ANNEXES _____	43

INTRODUCTION

Pendant longtemps, les émotions considérées comme relevant de la sphère privée, n'ont pas été prises en compte à l'école, institution publique chargée de développer les compétences cognitives et citoyennes des enfants. Or, les avancées dans la recherche notamment dans le domaine des neurosciences ont permis de démontrer l'importance de leur prise en compte. Peu à peu, les programmes scolaires ont inscrit les émotions dans les domaines d'apprentissage. Nous nous intéresserons ici plus particulièrement aux textes officiels relatifs à l'école maternelle.

Dès 2002, le contrôle des émotions s'inscrit dans les compétences que les élèves doivent avoir développées en fin d'école maternelle. Si en 2002, il s'agit d'une compétence transversale relative au domaine d'activité « Agir et s'exprimer avec son corps », en 2008, cette compétence s'inscrit spécifiquement dans le domaine « Devenir élève ». Les programmes de 2015 puis ceux modifiés en 2021, quant à eux, abordent les émotions dès leur première partie qui se consacre à présenter les spécificités de l'école maternelle dont l'une est de permettre aux élèves d'« apprendre ensemble et de vivre ensemble » mais également de « se construire comme une personne singulière au sein d'un groupe ». Les programmes spécifient qu'il est du devoir de l'enseignant d'amener les élèves à être en capacité d'« identifier, exprimer verbalement leurs émotions » et ce, dans un but de vivre-ensemble.

De surcroît, tout comme la question des émotions, celle du bien-être à l'école est une préoccupation récente. Le vivre-ensemble, un climat scolaire serein et propice aux apprentissages, le bien-être des élèves à l'école sont des finalités. Pourtant, lors de cette première année d'enseignement en école maternelle, nous avons rapidement pris conscience que le vivre-ensemble n'était pas une compétence innée : les élèves, « condamnés à vivre ensemble » (Landroit, 2013), rencontraient un certain nombre de conflits, interagissaient avec agressivité, ces derniers n'étant pas à même d'identifier et de réguler leurs émotions. Le vivre-ensemble serait ainsi à inculquer à nos élèves.

S'il nous appartient, en tant qu'enseignant, d'accompagner les élèves à développer leur vocabulaire émotionnel, à verbaliser leurs émotions, nous sommes également garants de leur sécurité tant physique, que morale et affective. Ainsi, nous sommes confrontés à un premier questionnement : comment construire un climat de classe serein de manière à ce que chacun puisse s'épanouir, se développer, apprendre, progresser ?

D'une part, l'identification puis la régulation des émotions pourraient s'avérer être un moyen de prévenir la violence en milieu scolaire. En effet, dès l'école maternelle, nous avons été surpris d'être autant confrontés aux interactions violentes entre les élèves. Ces derniers, submergés par leurs émotions qu'ils sont incapables de maîtriser, sont en proie à des tempêtes émotionnelles qui se traduisent généralement par des comportements agressifs, violents (Gueguen, 2014). Pousser, frapper, mordre son camarade : voilà les réponses les plus fréquemment apportées par ces enfants lorsqu'un pair vient perturber leur activité ou encore représenter un obstacle à la réalisation de leur tâche. Fréquemment, une frustration apporte une réponse immédiate et inappropriée : la violence, l'agressivité. Face à ce constat, il nous paraissait important de trouver des réponses notamment à travers l'étude des émotions. Cela permettrait d'accompagner les élèves dans l'identification puis la régulation des émotions de manière à ce que chacun soit en mesure de les connaître, les reconnaître et ainsi se les approprier pour mieux les gérer. De plus, la pratique régulière de la respiration attentive pourrait être un moyen efficace pour permettre à l'enfant de retrouver son calme intérieur.

D'autre part, réduire les violences scolaires par le biais de la régulation des émotions serait également un moyen de favoriser un climat scolaire positif et ainsi le vivre-ensemble. En effet, au moyen de l'étude des émotions, l'enseignant permettrait aux élèves d'avoir une connaissance d'eux-mêmes et ainsi de l'autre. Avoir une culture de l'autre, le reconnaître comme égal, le comprendre, le respecter et faire preuve d'empathie à son égard, voici les bases du vivre-ensemble. Amener les élèves à connaître leurs pairs et à les considérer comme semblables pourrait permettre de prévenir les comportements violents. En effet, comme l'a montré Omar Zanna, le manque d'empathie peut expliquer les agissements agressifs et brutaux envers autrui. L'autre n'étant pas reconnu comme un être semblable à soi, comme un alter ego mais comme un obstacle, l'individu n'hésite pas à agir et ne réalise pas la souffrance qu'il peut générer chez l'autre (Zanna, 2019). À l'inverse, selon Nancy Eisenberg, l'élève qui participe à des expériences d'empathie risque de moins développer de comportements agressifs (Gueguen, 2014). Il s'agirait donc de mener un travail favorisant le développement de l'empathie chez les élèves tel que le jeu des trois figures, et ce, dans le but de favoriser le vivre-ensemble.

Outre le développement des compétences émotionnelles et sociales des enfants, l'amélioration du climat scolaire, en partie engendrée par l'étude des émotions, serait l'occasion d'optimiser leurs conditions d'apprentissages. Si la réussite scolaire de chacun est favorisée par un climat scolaire positif (Ruus, 2007), celle-ci est également intrinsèquement liée à l'environnement

émotionnel de l'enfant (Claeys Bouuaert, 2014). De plus, l'écart de réussite entre les élèves provenant de contextes socio-économiques différents peut être atténué grâce à l'amélioration de la qualité de vie à l'école (Benbenishty, Astor, 2005).

Les émotions sont alors au cœur des apprentissages mais aussi de la réussite de chacun. L'école se doit ainsi de permettre aux élèves d'acquérir, en plus des connaissances disciplinaires, un apprentissage social et affectif de manière à développer leur intelligence émotionnelle. Celle-ci peut se définir comme la capacité de l'individu « à rester émotionnellement en équilibre, conscient de ses émotions mais sans se laisser emporter par elles » (Claeys Bouuaert, 2014). L'éducation émotionnelle se révèle être une clé qui nous permettrait de répondre à plusieurs des problématiques rencontrées.

Néanmoins, avant d'agir sur le climat scolaire, ne serait-il pas bénéfique de développer le bien-être des élèves ? En effet, comment garantir le vivre-ensemble si le bien-être physique, moral, psychique des élèves n'est pas assuré ? C'est pourquoi, nous pourrions pratiquer la cohérence cardiaque régulièrement en classe de manière à ce que chacun ait les moyens de s'épanouir. Ce type de pratique respiratoire est en vogue depuis quelques années, la société dans laquelle nos élèves évoluent se révélant être plutôt anxiogène. En effet, depuis plus de deux ans, la France, comme de nombreux pays du monde, traverse la pandémie de la COVID-19. Omniprésence du virus, danger qu'il représente pour la santé de tous, distanciation entre les personnes : voilà, le contexte dans lequel grandissent ces élèves. De surcroît, les écrans prennent une place prépondérante dans leur quotidien. Dès leur plus jeune âge, ils y sont fréquemment exposés. Entre trois et six ans, ils passent en moyenne une heure et quarante minutes devant un écran (Rapport HCSP, 2019). Par ailleurs, l'exposition trop précoce et la surexposition des enfants aux écrans peuvent être à l'origine d'un déficit de concentration et d'attention (Bach, Houdé, Léna, Tisseron, 2013). Ces deux réalités nous amènent à réfléchir aux moyens que l'école possède pour permettre aux élèves de se centrer sur eux-mêmes, sur leurs émotions, leurs ressentis, leur état physique et mental. Au moyen de la cohérence cardiaque, nous aspirons à permettre aux élèves de s'épanouir personnellement en vue de favoriser le vivre-ensemble.

Nous pourrions alors nous demander en quoi la cohérence cardiaque et le jeu des trois figures permettraient de favoriser le mieux vivre-ensemble à l'école maternelle ?

Pour répondre à cette problématique, l'organisation de ce mémoire se déclinera en trois parties. Une première partie sera destinée à faire l'état de l'art, c'est-à-dire à exposer ce que dit la littérature scientifique à propos de notre thématique de recherche. Dans cette partie, des travaux de

recherche autour des émotions, de l'empathie mais aussi de la cohérence cardiaque seront présentés. Nous nous attacherons à définir les concepts théoriques fondamentaux développés, à présenter le développement émotionnel des enfants. Pour finir cette même partie, nous analyserons des différents dispositifs mis en œuvre par la communauté éducative afin d'améliorer le vivre-ensemble.

La deuxième partie du mémoire sera consacrée à la présentation des dispositifs que nous mettrons en œuvre dans notre classe de petite et moyenne sections. Les hypothèses avancées, les objectifs ciblés mais aussi la méthodologie de la cohérence cardiaque et du jeu des trois figures seront explicités.

Enfin, la troisième et dernière partie présentera l'analyse et les résultats de ce qui aura été mis en œuvre.

PARTIE SCIENTIFIQUE - CADRAGE THÉORIQUE

1. LE VIVRE-ENSEMBLE

Dans un premier temps, avant de définir des dispositifs qui permettraient de favoriser le vivre-ensemble, penchons-nous sur ce concept théorique qu'est le vivre-ensemble.

1.1. Définitions du vivre-ensemble

Le dictionnaire Larousse définit le vivre-ensemble comme la « cohabitation harmonieuse entre individus ou entre communautés ». L'Office québécois de la langue française, quant à lui, le définit de la manière suivante :

Forme de cohésion et de solidarité sociales, de tolérance et de civilité reposant sur des liens qui se déploient sur le plan du vécu et du quotidien entre les individus des différents groupes ou catégories de personnes (âge, sexe, ethnie, etc.) d'une société (Office québécois de la langue française, 2008).

Selon Richard Ferrand, président de l'Assemblée Nationale, le vivre-ensemble est une entité récente qui, par conséquent, est peu voire mal définie (Forum sur le vivre-ensemble, 2019). En effet, si l'on se réfère aux définitions relevant du dictionnaire, le vivre-ensemble se traduirait par la juxtaposition des êtres liés entre eux par leur vécu. Néanmoins, cohabiter, partager un espace commun suffit-il à pallier les différences interindividuelles, à respecter l'autre et ainsi à permettre le vivre-ensemble ? (Mosna-Savoye, 2019) Il ne suffit pas de vivre les uns à côté des autres pour être ensemble, se respecter mutuellement, se considérer comme égaux. Effectivement, le vivre-ensemble ne se résume pas une cohabitation pacifique, mais « c'est avant tout être ensemble, et puis faire ensemble » (Franck, 2015).

Dans un souci de clarté, le Conseil de l'Europe précise trois domaines, qui réunis, témoignent de la capacité des personnes à vivre-ensemble. D'une part, les individus acceptent la pluralité des opinions, la diversité culturelle. D'autre part, ils respectent la dignité humaine et ainsi, considèrent l'autre comme un soi possible, comme leur alter ego. Enfin, ils participent aux affaires publiques et ont accès à l'information. En d'autres termes, le vivre-ensemble suppose le respect de l'autre, de ses opinions, de ses désirs, de son apparence, de sa singularité. Il implique donc l'acceptation des différences. Enfin, vivre-ensemble c'est également être attentif aux autres et ainsi prendre soin d'autrui.

Le vivre-ensemble n'est pas inné : il s'apprend. C'est ainsi dès l'école maternelle que l'enfant va apprendre à vivre avec ses pairs.

1.2. Le vivre-ensemble à l'école maternelle

L'école a pour mission première de faire partager les valeurs de la République de manière à permettre le vivre-ensemble. Cette notion est d'autant plus centrale dans une société où les valeurs de la République sont mises à mal. L'école se doit d'inculquer, de faire partager ces valeurs aux élèves de manière à permettre une cohésion nationale, un vivre-ensemble.

Le vivre-ensemble est un apprentissage fondamental à l'école maternelle. Cette dernière est « une école où les enfants vont apprendre et vivre ensemble » (BOENJS du 24.06.2021). Il s'agit d'accompagner l'élève dans l'acquisition des « principes de la vie en société » ; la classe constituant une première « communauté d'apprentissage qui établit les bases de la construction d'une citoyenneté » et qui se soucie de respecter les règles et la diversité culturelle. L'école maternelle est l'un des premiers lieux de socialisation que fréquente l'enfant en dehors de la famille. Il côtoie ses pairs, interagit avec eux, construisant ainsi une identité collective, un « nous social ». (Tchoungui, 2015). Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les compétences socio-émotionnelles et civiques que les élèves doivent développer tout au long de leur scolarité. Le respect des règles et des autres en font notamment partie (Eduscol). Dès l'école maternelle, l'éducation citoyenne a donc sa place puisqu'elle prépare le jeune élève à devenir le citoyen de demain. Le vivre-ensemble peut se traduire, à l'école maternelle, par le respect des règles et des autres. Par exemple, attendre son tour pour prendre la parole, réguler ses impulsions pour s'intégrer au groupe constituent le vivre-ensemble (Tchoungui, 2015). Toutefois, réguler ses impulsions, ses émotions est très difficile pour le jeune élève ; le cerveau de l'enfant étant encore très immature. En effet, dans son ouvrage *Pour une enfance heureuse* (2014), la pédiatre Catherine Gueguen distingue trois parties au sein du cerveau humain : le cerveau archaïque, le cerveau émotionnel et le néocortex. Le cerveau archaïque, comprenant le cervelet et le tronc cérébral, assure les fonctions primaires telles que la respiration et le rythme cardiaque tout en déclenchant des comportements instinctifs, réflexes face aux dangers. Le cerveau émotionnel, quant à lui, nous permet de ressentir les émotions. Ces dernières sont régulées, tempérées par le néocortex qui permet d'analyser la situation vécue, de prendre du recul, de manière à ne pas réagir impulsivement. Néanmoins, chez l'enfant, le néocortex, toujours en cours de formation, « n'exerce pas encore un contrôle complet sur le cerveau archaïque et le cerveau émotionnel qui sont alors dominants ». De plus, la

réévaluation, ou capacité de réappréciation, d'une situation émotionnelle vécue, impliquant les cortex préfrontal et cingulaire antérieur, l'insula et l'amygdale, n'est pas encore présente chez l'enfant. En effet, son cortex préfrontal est encore immature et ainsi hypoactif. Ce dernier n'est alors pas apte à assurer son rôle de régulateur des émotions et de ses réponses émotionnelles. L'enfant est ainsi en proie à de véritables tempêtes émotionnelles et « incapable de prendre du recul et de reconsidérer » la situation vécue. Les comportements violents, agressifs qui nous étonnent en tant qu'adultes, s'expliquent par l'immaturation du cerveau de l'enfant dont le développement est en cours. Si la formation et la maturation de ces zones vont s'effectuer avec l'âge, l'environnement socio-affectif dans lequel il vit va avoir un impact sur son développement. En effet, « l'environnement affectif constitue la condition fondamentale permettant au cerveau de se développer dans toutes ses facultés ou non » (Gueguen, 2014).

L'école se doit, en plus d'apporter des dispositifs favorisant le vivre-ensemble, d'assurer un climat scolaire serein de manière à ce que chacun ait l'opportunité de se développer et de progresser autant qu'il le puisse.

1.3. Le vivre-ensemble est intimement lié au climat scolaire

Depuis quelques années, le climat scolaire constitue un axe majeur des politiques éducatives. Celui-ci se définit comme la qualité de vie à l'école. Il comprend l'analyse du contexte de vie et d'apprentissage au sein de l'école, la construction du bien-être de la communauté éducative et des élèves. Selon Michel Janosz, le climat scolaire indique, entre autres, l'atmosphère prédominante dans les rapports sociaux. Il permet « une disposition favorable aux apprentissages scolaires et sociaux » (Janosz, 1998). Michel Janosz propose un modèle du climat scolaire comportant cinq composantes interreliées :

1. Le climat éducatif relatif à la perception de l'école comme un lieu d'éducation dans lequel les élèves apprennent et s'épanouissent.
2. Le climat de sécurité relatif au cadre mis en place, au sentiment de sécurité perçu par les élèves.
3. Le climat relationnel relatif aux relations sociales entre les différents acteurs, entre les élèves, entre les enseignants mais aussi entre les enseignants et les apprenants.
4. Le climat de justice relatif à la reconnaissance de la légitimité de l'autorité de l'adulte, à l'acceptation de la sanction comme conséquence d'un comportement, d'un acte et non comme une punition de la personne elle-même.

5. Le climat d'appartenance n'est possible que si les autres climats sont fonctionnels. En effet, l'élève ne va développer un sentiment d'appartenance qu'à condition qu'il considère l'école comme un lieu d'éducation favorisant sa socialisation tout en assurant sa protection et lui garantissant une sanction respectueuse de sa dignité et équitable à la transgression de la norme commise. Ce sentiment d'appartenance « garantit le respect de l'institution, des gens qui y vivent et facilite l'adhésion aux normes qui y sont établies » (Janosz, 1998).

Ainsi, le vivre-ensemble, le sentiment d'appartenance constituent une finalité. Pour l'atteindre, des dispositifs pédagogiques peuvent être mis en œuvre. Nous nous appuyons ici sur la cohérence cardiaque et le jeu des trois figures.

2. LA COHÉRENCE CARDIAQUE

2.1. Définition de la cohérence cardiaque

Le terme « cohérence cardiaque » a été introduit par David Servan-Schreiner, dans son ouvrage *Guérir* paru en 2003. Le psychiatre David O'Hare a défini la cohérence cardiaque, non pas comme une pratique, mais comme « un état d'équilibre physiologique, physique, mental et émotionnel qui instaure un recentrage, un ressourcement et un renforcement de chacun de ces domaines » (O'Hare, 2018). Cet état d'équilibre, de cohérence cardiaque, résulte d'une pratique volontaire qui peut être respiratoire, émotionnelle ou mentale. Nous nous centrerons ici sur la pratique respiratoire attentionnelle.

2.2. Comment respire-t-on ?

La respiration, de la même manière que la digestion ou que la circulation sanguine, est automatique. En effet, le système nerveux autonome, appelé également le système nerveux végétatif (Morange-Majoux, 2017), assure l'homéostasie, c'est-à-dire l'équilibre du milieu intérieur. Au sein du tronc cérébral, zone cérébrale située à l'intérieur de la boîte crânienne entre le cerveau et la moelle épinière, deux centres respiratoires contrôlent la respiration : le complexe pré-Bötzinger et le noyau rétrotrapézoïdal. Ces derniers, décelant toutes modifications du contenu du sang notamment son taux d'oxygène ou de dioxyde de carbone, envoient des impulsions électriques qui rythment les mouvements respiratoires. Le complexe pré-Bötzinger et le noyau rétrotrapézoïdal adaptent,

régulent ainsi la respiration pour rétablir un équilibre (Similowski, 2018). La respiration est alors automatique et autorégulée en s'adaptant sans cesse à la demande énergétique (O'Hare, 2018). Enfin, la respiration est inconsciente. D'une part, il n'est pas nécessaire de penser à respirer pour le faire. D'autre part, nombreuses sont les informations à provenir de la respiration et à être traitées de manière inconsciente. En effet, chaque partie du corps impliquée dans la respiration envoie au cerveau des informations. Celles-ci sont traitées par l'insula, autrement appelé le cortex insulaire, qui intervient dans l'intéroception, c'est-à-dire dans l'analyse, la perception du milieu interne. En cas d'anomalies notamment lorsque les centres respiratoires du tronc cérébral ne parviennent plus à assurer une respiration normale, celle-ci devient consciente et est, dès à présent, assurée par les zones corticales (Similowski, 2018). Elle peut le devenir également lorsque notre corps cherche à conserver un équilibre intérieur malgré l'instabilité du milieu extérieur (O'Hare, 2018). Ainsi, les mouvements respiratoires ne sont plus simplement liés aux besoins vitaux de l'organisme et deviennent, dès lors, porteurs de sens (Similowski, 2018). Agir sur sa respiration devient ainsi un moyen de rétablir une stabilité du milieu intérieur et de produire une sensation de bien-être.

2.3. La cohérence cardiaque : une pratique de respiration volontaire et contrôlée

Au quotidien, la respiration est marquée par de nombreuses fluctuations dues aux émotions ressenties, aux pensées, à l'environnement, aux activités de la personne, etc. Ces variations se traduisent tantôt par des phases d'hypoventilation et tantôt par des phases d'hyperventilation. Cela se nomme la variabilité de la fréquence cardiaque (O'Hare, 2018). La cohérence cardio-respiratoire vise une fluctuation périodique, régulière de la fréquence cardiaque, celle-ci étant synchronisée à la fréquence respiratoire. La respiration, contrairement aux pulsations cardiaques, « constitue la seule fonction du système nerveux autonome qui peut être consciemment gérée par l'Homme » et est ainsi le seul moyen d'agir sur celui-ci (O'Hare, 2018). Ainsi, pour atteindre une périodicité des fréquences cardiaques et respiratoires, il s'agit donc de contrôler sa respiration en inspirant et en expirant pendant un même laps de temps, engendrant ainsi un équilibre entre les deux sous-systèmes du système nerveux autonome. En effet, le système nerveux autonome se divise en deux voies antagonistes : le système sympathique ou orthosympathique et le système parasympathique. Le système sympathique engendre des dépenses énergétiques qui sont rééquilibrées par le système parasympathique chargé de reconstituer les ressources énergétiques. Une homéostasie, équilibre physiologique, est alors engendrée (O'Hare, 2018). L'inspiration active le système sympathique, libérant ainsi des neurotransmetteurs tels que l'adrénaline et la noradrénaline, et engendre une

augmentation de la fréquence cardiaque et de la fréquence respiratoire (Vauthier, 2019). La branche sympathique constitue donc une voie stimulatrice, génératrice d'énergie. À l'inverse, l'expiration active le système parasympathique, produisant notamment le neurotransmetteur l'acétylcholine, et provoque une diminution des fréquences cardiaque et respiratoire (Vauthier, 2019). Ainsi, le système nerveux autonome retrouve une neutralité, du calme.

Il existe diverses techniques respiratoires visant l'état de cohérence cardiaque : la respiration attentive, la respiration guidée, la respiration synchrone, la respiration empathique, l'expiration apaisante, l'inspiration active et, enfin, la respiration à laquelle s'ajoutent des mouvements lents (O'Hare, 2018). Inspirer et expirer pendant un même laps de temps relève de la respiration guidée. Ainsi, le système sympathique et le système parasympathique sont équitablement et alternativement stimulés. On arrive ainsi à un état d'équilibre physiologique entre le sympathique et le parasympathique. Une synchronisation entre les poumons et le cœur a lieu. La respiration guidée engendre donc un état de cohérence cardiaque (O'Hare, 2018).

2.4. Pourquoi agir sur sa respiration ? Pourquoi rechercher cet état de cohérence cardiaque ?

Agir sur sa respiration est un moyen de développer un équilibre émotionnel « favorable à la santé et au mieux-être » (O'Hare, 2018). En effet, la pratique de la cohérence cardiaque active, stimule le système nerveux parasympathique qui entraîne un certain nombre de modifications physiologiques : les pulsations cardiaques ralentissent, se stabilisent, la pression sanguine diminue. Ce type d'informations est transmis au cerveau par l'intermédiaire du nerf vague, nerf impliqué dans les fonctions réflexes des systèmes cardio-vasculaire, respiratoire et digestif. Le cerveau est ainsi, à son tour, apaisé (André, 2018).

De surcroît, les respirations lentes, profondes, régulières pratiquées lors des exercices respiratoires représentent un réel intérêt anxiolytique (André, 2018). En effet, selon Marck Krasnow, cité par le psychiatre Christophe André dans son article *Un souffle si apaisant* (2018), le complexe pré-Bötzinger, intervenant dans la régulation des rythmes respiratoires, contrôlerait également une région impliquée dans l'attention, l'éveil et l'anxiété : le locus cœruleus. La pratique de la cohérence cardiaque s'évertue ainsi, non pas à faire disparaître mais à réduire l'anxiété chez les personnes. Par ailleurs, selon Mc Craty, cité par Michaël Vauthier, le taux de cortisol sanguin diminuerait ; le cortisol étant surnommé l'hormone du stress (Vauthier, 2019). De plus, focaliser son attention sur sa respiration permettait de se détacher de ses émotions et pensées négatives. Comme

l'ont montré Anselm Doll et ses confrères, prêter attention à son souffle activerait le cortex préfrontal dorsomédian et diminuerait l'activité des amygdales (André, 2018). En outre, l'anxiété et le stress peuvent être dus à une perte de contrôle. Ainsi, agir volontairement sur sa respiration peut reconforter, apaiser la personne qui ressentirait dès lors un sentiment de contrôle, de sécurité (Similowski, 2018). En plus d'un apaisement instantané, une pratique régulière de ce type d'exercices respiratoires garantirait une meilleure gestion émotionnelle (Vauthier, 2019). Selon Benoît Monié (2018), psychologue, les études de HeartMath Institute révèlent que les participants développaient une capacité à gérer leurs émotions et se montraient moins colériques (20% à 8%). Ces exercices respiratoires, par le biais de mécanismes de neuroplasticité, pourraient modifier durablement le fonctionnement et l'organisation de certains circuits cérébraux notamment l'insula qui « deviendrait ainsi moins réactive et déclencherai moins facilement du stress et de l'anxiété dans les situations de vie difficile » (Similowski, 2018). La résilience, autrement dit, la capacité d'un individu à faire face à une situation émotionnellement difficile, est favorisée par la pratique régulière d'exercices respiratoires (O'Hare, 2018). Les individus sont dès lors moins vulnérables face au stress.

Enfin, selon le neuroscientifique Stephen Porges, l'équilibre entre les deux branches du système nerveux autonome serait à l'origine du développement des relations sociales (Vauthier, 2019). De plus, la pratique de la cohérence cardiaque s'évertue à développer une harmonie au cœur des relations interindividuelles (Monié, 2018). En effet, comme le souligne le docteur David O'Hare, pratiquer les exercices de respiration en collectif favoriserait chez les individus le sentiment d'empathie, de bienveillance (O'Hare, 2018). Les chercheurs de HeartMath Institute montrent que la cohérence cardiaque déclenche une sécrétion importante d'ocytocine ; celle-ci étant une hormone parasympathique impliquée dans la réduction de l'anxiété mais surtout étant reconnue comme favorisant le rapprochement et la création de liens entre les individus (Vauthier, 2019). De plus, la sécrétion de l'ocytocine, générée notamment par un sentiment d'empathie, favoriserait un état de cohérence cardiaque où la variabilité du rythme cardiaque entre les battements deviendrait régulière (O'Hare, 2018). On constate ainsi une corrélation entre la sécrétion de l'hormone de l'attachement, l'empathie et la cohérence cardiaque. Pour finir, si l'on s'appuie sur les travaux de recherche menés par Julia Grisoni, Marine Merancienne, « les élèves vivent mieux ensemble » ce qui améliorerait nettement le climat scolaire (Grisoni, Merancienne, 2018).

2.5. La cohérence cardiaque n'a été introduite que récemment à l'école

La pratique de la cohérence cardiaque a été introduite dans les écoles dans les années 1990 - 2000. Les États-Unis mais aussi le Pays-Bas ont été les précurseurs. C'est seulement en 2011, qu'une enseignante québécoise, en maternelle, propose des exercices de respiration attentive adaptés aux enfants. Si les enseignants menaient avec leurs élèves ce type d'exercice, cette pratique n'était pas réellement reconnue. Ce sont deux études menées en 2017 en France qui en ont montré les bienfaits (O'Hare, 2018). Aujourd'hui, la question du bien-être à l'école étant prépondérante, ce type de pratique est bien plus reconnu qu'auparavant.

2.6. Les respiroutines, des exercices respiratoires adaptés aux enfants

David O'Hare, dans son ouvrage *Cohérence Kid*, publié en 2018, propose une quarantaine de routines respiratoires surnommées les « Respiroutines ». Ces dernières, s'appuyant sur la fiction de manière à enrôler davantage les enfants et à éviter l'ennui, génèrent un état de cohérence cardiaque. Grâce à ces routines respiratoires, le jeune enfant va développer des facultés physiques, émotionnelles, mentales, c'est-à-dire des ressources dans lesquelles il pourra puiser, à l'avenir, lorsqu'il en ressentira le besoin. Pour ce faire, il est préconisé, dans le cadre du groupe classe, de réaliser une respiration guidée synchronisée (Vauthier, 2019). L'enfant synchronise sa respiration avec celle de l'adulte lui-même en cohérence cardiaque, c'est-à-dire avec des temps inspiratoires et expiratoires égaux. Chez les jeunes enfants, il est conseillé d'effectuer des temps inspiratoires et expiratoires de quatre secondes. De plus, la durée de la session dépend de l'âge des participants. Il s'agit de réaliser un nombre de respirations consécutives égal au produit de l'âge de l'enfant et de trois respirations (O'Hare, 2018). Par exemple, pour un enfant de quatre ans, cela représenterait douze respirations maximum. Enfin, en synchronisant leur respiration avec celle de l'adulte, leur cohérence cardiaque devient collective, partagée. En effet, l'alternance entre les accélérations et les décélérations des battements cardiaques devenant régulière, le sinus auriculaire situé dans l'oreillette cardiaque droite émet un « signal électromagnétique périodique ». Lorsqu'une personne est en cohérence cardiaque et que nous synchronisons notre respiration avec la sienne, nos deux systèmes nerveux autonomes se synchronisent. Ce phénomène s'appelle la syntonisation (O'Hare, 2018).

La cohérence cardiaque s'évertue à développer chez les individus un bien-être physique, psychique, mental. De plus, elle garantit une meilleure gestion émotionnelle et une motivation à créer des liens sociaux. Ainsi, le vivre-ensemble pourrait être favorisé au moyen de la pratique de routines respiratoires.

Bien que la pratique de cohérence cardiaque soit bénéfique au bien-être de l'enfant et au vivre-ensemble, d'autres dispositifs le favorisent également comme c'est le cas du jeu des trois figures.

3. LE JEU DES TROIS FIGURES

3.1. Le jeu des trois figures, une activité théâtrale récente

Le jeu des trois figures est une activité théâtrale créée en 2007 par le pédiatre et docteur en psychologie Serge Tisseron. Suite à la publication par l'INSERM d'un rapport préoccupant sur les violences à l'école, Serge Tisseron a proposé une activité théâtrale destinée à être pratiquée dès l'école maternelle par les enseignants eux-mêmes. Au moyen de cette activité, il cherche à aider « ceux qui ont tendance à se laisser agresser sans protester autant que ceux qui agressent sans raison » tout en veillant à ne stigmatiser personne. En effet, en raison de l'immaturation du cerveau du jeune enfant, son comportement peut être amené à évoluer : il n'est pas stabilisé (<https://3figures.org/fr/>).

3.2. Le jeu des trois figures suit un protocole précis

Le jeu des trois figures se déroule en quatre étapes successives. Dans un premier temps, l'enseignant rappelle les consignes. Les règles qui régissent le déroulement du jeu sont les suivantes : « on ne se frappe pas pour de vrai, on ne s'embrasse pas pour de vrai, on ne se fait jamais mal » (Tisseron, 2011). De plus, l'enseignant insiste sur le fait que, peu importe le sexe de l'enfant, il peut jouer un personnage du sexe opposé. Dans un deuxième temps, les élèves inventent un scénario à partir de scènes de dessins animés ou de films qui les ont déroutés, déstabilisés. En s'appuyant sur les propos des enfants, l'enseignant les accompagne dans la construction du scénario : invention des actions réalisées par les protagonistes et des répliques de chacun. Dans un troisième temps, le scénario est joué par trois élèves volontaires. Enfin, l'enseignant, si cela s'avère

nécessaire, peut proposer une régulation (Tisseron, 2011). La scénette se conclut par les applaudissements de tous.

Serge Tisseron s'est appuyé sur les trois rôles prédominants dans le monde de la fiction pour nommer son jeu : l'agresseur, la victime et le redresseur de torts. Le jeu des trois figures propose aux élèves, non pas de jouer un seul rôle, auquel cas, ils choisiraient le rôle qu'ils ont envie voire l'habitude de jouer, mais de jouer successivement les trois figures. En effet, chez le jeune enfant l'espace télévisé mine son espace de sécurité tant par le contenu des images que par la vitesse à laquelle elles défilent sous ses yeux. Ne comprenant pas ce qu'il voit et ne se sentant ainsi pas en sécurité, il s'identifie à un même modèle, bien souvent, un personnage qui lui ressemble. L'enfant est ainsi « toujours celui qui frappe ou bien celui qui est frappé, toujours celui qui poursuit ou bien celui qui est poursuivi, toujours celui qui gagne ou bien celui qui perd » et s'enferme dans une figure univoque avec le risque que sa capacité d'empathie soit moindre (Tisseron, 2018). À travers ce jeu, nous cherchons ainsi à agir sur les représentations de l'enfant de manière à « dédramatiser les postures vécues comme dangereuses et de permettre à l'enfant de les envisager toutes afin de pouvoir à chaque fois choisir celle qui est le mieux adaptée à la situation réelle qu'il traverse » (Tisseron, 2011). Il s'agit donc de lui permettre d'envisager les différentes possibilités identificatoires lors d'une situation violente et ainsi de lui éviter de s'enfermer soit dans la posture d'agresseur, soit dans celle de victime. Nous pouvons cependant noter deux limites : l'enfant ne prend pas de recul sur le scénario joué et il fait semblant de jouer (Tisseron, 2011). L'enseignant doit veiller à ce que chacun joue son rôle, adopte les gestes et les mimiques du rôle joué (agresseur, victime) de manière à en tirer tous les bénéfices.

Le jeu des trois figures permet à l'enfant d'expérimenter le ressenti de chacun des protagonistes en se mettant à la place de ceux-ci. Ainsi, ce jeu de rôle serait propice au développement de l'empathie chez les jeunes enfants.

3.3. Pratiquer le jeu des trois figures participe au développement de l'empathie en permettant aux enfants de se mettre à la place de l'autre.

Avant de préciser les différentes formes d'empathie renforcées grâce à la mise en œuvre du jeu des trois figures, nous allons nous attacher à définir l'empathie. Le neurobiologiste Jean Decety l'a définie comme « une capacité innée qui permet de détecter et de répondre aux signaux

émotionnels d'autrui, capacité nécessaire pour survivre, se reproduire et avoir du bien-être » (Gueguen, 2018). Ce dernier distingue plusieurs types d'empathie : l'empathie affective, l'empathie cognitive et l'auto-empathie.

Le jeu des trois figures favorise le développement de ces trois types d'empathie. D'une part, en nommant les émotions ressenties par les protagonistes et en mimant les expressions faciales liées aux émotions, ce jeu permet aux élèves de favoriser l'identification, la nomination et la reconnaissance faciale des émotions, ce qui renforce l'empathie affective. D'autre part, l'empathie cognitive, qui désigne la capacité à comprendre les intentions, les pensées, les sentiments des autres, est développée. En effet, lors de l'invention du scénario, les élèves sont amenés à nommer les intentions des personnages ce qui va favoriser la compréhension des états mentaux d'autrui. De plus, le jeu des trois figures favorise l'auto-empathie, autrement dit, la capacité à identifier et accueillir sereinement ses propres émotions. Par ailleurs, cette connaissance de soi constitue une étape inévitable de manière à être, par la suite, en capacité d'accueillir, de ressentir et de comprendre les émotions d'autrui (Gueguen, 2018). L'activité théâtrale offre des solutions, des remédiations aux élèves adoptant au quotidien la figure de la victime. En effet, les victimes dans les scénarios inventés verbalisent leurs ressentis, mettent des mots sur leurs émotions et dénoncent ce qu'ils viennent de subir. L'élève « victime » devient ainsi, peu à peu, en capacité d'exprimer ses sentiments dans des situations conflictuelles du quotidien et de les résoudre de manière non-violente. Il est à noter que l'apprentissage de la protestation et de la dénonciation en réponse à une agression relève d'un objectif prioritaire à l'école maternelle (Tisseron, 2018).

À ces trois formes d'empathie, s'ajoutent le changement de perspective émotionnelle et l'empathie réciproque, toutes deux définies par Serge Tisseron. Le jeu des trois figures, obligeant les participants à jouer successivement les trois rôles, favorise le changement de perspective émotionnelle. Par ailleurs, celui-ci est renforcé matériellement puisque les élèves « acteurs » se placent « dans l'espace là où les précédents se sont tenus » (Tisseron, 2018). Enfin, le jeu des trois figures développe l'empathie réciproque que Serge Tisseron définit comme le fait d'accepter qu'autrui s'estime, puisse aimer et être aimé, ait des droits, au même titre que soi. Les applaudissements collectifs, qui s'adressent à tous les acteurs à la fin de chaque scénette, sont un moyen de renforcer cette empathie réciproque : comme moi, les autres ont le droit de se sentir fiers de la manière dont ils ont joué.

De surcroît, les participants sont sensibilisés à l'autre, à le prendre en compte. C'est ce que Jean Decety appelle la sollicitude empathique. Celle-ci se définit comme la capacité de chacun à prendre soin de l'autre, à se préoccuper de son bien-être. Être empathique reviendrait ainsi à être en capacité de « percevoir les signaux émotionnels (empathie affective), les interpréter correctement (empathie cognitive) et y répondre de façon appropriée (sollicitude empathique) » (Gueguen, 2018). Cette idée de prendre soin de l'autre se retrouve dans l'éthique du care, développée par Lawrence Kohlberg et Carol Gilligan. Lorsque l'on porte attention à autrui, on développe la première capacité éthique du care dont on distingue quatre phases :

- A. Faire attention : l'individu se soucie d'autrui et de son bien-être.
- B. Assumer une responsabilité : l'individu accepte de prendre en charge les problèmes de son pair, de lui venir en aide.
- C. Prendre soin : l'individu met en œuvre des actions susceptibles de répondre aux besoins de son pair.
- D. Faire preuve de réceptivité : l'individu observe et prend en compte la manière dont la personne réagit à ses actions.

Ainsi, grâce au jeu des trois figures, nous espérons, à terme, que les élèves fassent davantage preuve de *care*, ce qui devrait réduire la violence scolaire.

Si le jeu des trois figures favorise le développement de l'empathie chez les participants, des limites doivent être anticipées notamment la difficulté de l'enfant à reconnaître l'autre comme égal et ainsi à lui attribuer des états mentaux. Les bénéfices du jeu des trois figures dépendent du développement de la théorie de l'esprit chez l'enfant. En effet, ce courant de recherche tend à comprendre de quelle manière nous appréhendons les pensées d'autrui. Il cherche à découvrir à partir de quel âge l'enfant perçoit que l'autre a des intentions, des désirs, des croyances qui peuvent différer des siennes. Cette capacité se construit progressivement : plus l'enfant va grandir, plus il va être en capacité de comprendre les différences de goûts, de croyances et désirs et leur influence sur le comportement de chacun. C'est vers l'âge de 4-5 ans que l'enfant devient capable d'attribuer de fausses croyances à un individu (Deneault et Morin, 2007). Cette donnée est à prendre en compte au vu de l'âge des élèves de la classe dans laquelle je mènerai l'expérimentation du jeu des trois figures.

Outre ces limites, nous espérons réduire la violence scolaire et ainsi favoriser le mieux vivre-ensemble à l'école maternelle et ce, grâce à la mise en place du jeu des trois figures.

3.4. En quoi le jeu des trois figures permet-il de mieux vivre-ensemble selon les auteurs ?

Les programmes de l'école maternelle stipulent que les élèves peuvent développer des compétences morales, sociales, affectives au travers de « situations concrètes de la vie de classe » (BO. 2021). Le jeu des trois figures, théâtralisant un scénario inventé mais inspiré d'images vues ou de la vie à l'école, permet aux élèves de développer de l'empathie mais également des compétences morales telles qu'être capable de distinguer le bien du mal et le juste de l'injuste. De surcroît, ce jeu permet « l'apprentissage de compétences relationnelles ». Le climat de classe s'améliore et les conflits sont moins présents (Tisseron, 2011). Le jeu des trois figures est l'un des meilleurs moyens de prévenir la violence en milieu scolaire tout en favorisant un climat serein, et ce dès le plus jeune âge : « le J3F montre que même à un jeune âge, l'empathie est l'un des meilleurs outils que nous avons pour construire ensemble un monde plus serein » (<https://3figures.org/fr/>). En effet, cette activité théâtrale dispose de deux moyens de prévenir la violence. Premièrement, il veille à encourager les victimes à sortir du silence et à dénoncer l'agression qu'ils ont subie. Secondement, il cherche à développer les différents types d'empathie chez chacun (Tisseron, 2014).

De plus, le scénario construit puis joué par les élèves leur permet de réaliser un travail autour des émotions. En effet, les enfants développent leur capacité à les reconnaître, à les nommer et à les exprimer (<https://3figures.org/fr/>). De surcroît, des objectifs langagiers sont poursuivis (Tisseron, 2011). En effet, le langage oral est développé tant lors de l'invention du scénario que lors de sa représentation. Des compétences relevant du troisième domaine « Agir, comprendre, s'exprimer à travers les activités artistiques » notamment le développement de l'imagination ou encore le fait de s'exprimer par le corps sont travaillées.

Pour finir, le jeu des trois figures peut s'inscrire dans les parcours éducatifs notamment le parcours citoyen et le parcours éducatif de santé. D'une part, l'utilisation d'images comme appui à la construction du scénario constitue une première éducation aux médias ; éducation qui s'inscrit dans le parcours citoyen. En effet, les élèves apprennent à adopter une distance critique par rapport aux images vues. De plus, ce parcours vise la construction d'un jugement civique, la transmission de valeurs telles que l'égalité mais également la lutte contre les discriminations qui constituent le socle du respect mutuel. Par ailleurs, le jeu des trois figures s'inscrit dans la lutte contre les stéréotypes de genre en permettant aux filles de jouer un rôle de garçon, et inversement. D'autre

part, le développement des compétences psycho-sociales telles que l'empathie participe à la mise en œuvre du parcours éducatif de santé.

Il est alors privilégié de commencer ce type de jeu dès l'école maternelle. En effet, c'est à cette période de la vie que le cerveau du jeune enfant se développe et que « tous les fondamentaux intellectuels et émotionnels de la personne en devenir se mettent en place » (Tisseron, 2011).

Le jeu des trois figures, tout comme la cohérence cardiaque, semblent être des dispositifs susceptibles d'aspirer à un mieux vivre-ensemble à l'école maternelle. Nous allons donc présenter, dans cette deuxième partie, la méthodologie de recherche utilisée ainsi que la manière dont ces dispositifs ont été mis en œuvre.

EXPÉRIMENTATION

1. MÉTHODOLOGIE

1.1. Hypothèses émises

À travers l'intégration des routines respiratoires à notre pratique pédagogique quotidienne et la mise en place hebdomadaire du jeu des trois figures, nous cherchons à développer le mieux vivre-ensemble et, par conséquent, à améliorer le climat scolaire.

Les exercices respiratoires ainsi que l'activité théâtrale proposée poursuivent un certain nombre d'objectifs. D'une part, ils visent des objectifs notionnels tels que développer le vocabulaire émotionnel des élèves, identifier, reconnaître et exprimer ses émotions. D'autre part, nous poursuivons des objectifs pédagogiques notamment l'amélioration du climat relationnel au sein de la classe et, par conséquent, le développement du sentiment d'empathie chez les élèves et la diminution des conflits. De plus, améliorer le bien-être et les conditions d'apprentissages des élèves constitue également une finalité pédagogique. Enfin, la pratique corporelle de bien-être est susceptible de participer à l'éducation à la santé, incluse dans le parcours éducatif de santé, en offrant aux élèves des habitudes d'hygiène de vie. Le jeu des trois figures quant à lui, s'inscrit davantage dans le parcours citoyen et plus particulièrement dans l'éducation aux médias.

Le temps attribué à notre expérimentation sur le terrain est limité du fait de notre statut de professeur des écoles stagiaire qui, compte tenu de l'alternance, ne nous permet d'être présents en classe que durant deux semaines consécutives. Nous nous sommes toutefois concertés avec notre binôme afin d'assurer une continuité sur la pratique que nous avons mise en œuvre. C'est pourquoi, nous nous accordons une période de cinq semaines pour apprécier les effets de la cohérence cardiaque et du jeu des trois figures sur le mieux vivre-ensemble à l'école maternelle.

L'hypothèse générale que nous avançons est la suivante : la pratique de la respiration synchrone tous les jours, à chaque retour en classe, ainsi que le jeu des trois figures, à raison d'une fois par semaine, permettraient de mieux vivre-ensemble et, par conséquent, d'améliorer le climat scolaire. Concernant les sous-hypothèses, nous émettons la possibilité que la cohérence cardiaque permettrait d'améliorer le bien-être personnel des élèves à l'école. De plus, nous faisons l'hypothèse que la respiration synchrone favoriserait les liens sociaux et ainsi le mieux vivre-

ensemble. Enfin, nous supposons que le jeu des trois figures permettrait de développer l'empathie des élèves et ainsi d'améliorer le climat relationnel.

1.2. Population

Le travail de recherche s'effectue auprès des élèves de notre classe de petite et moyenne sections. Celle-ci compte vingt-et-un élèves dont quinze en petite section et six en moyenne section.

1.3. Recueils de données envisagés

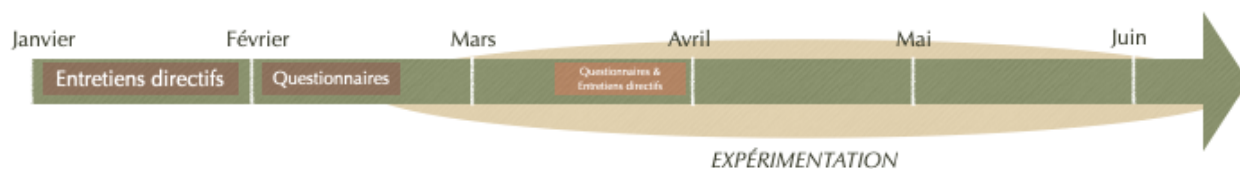
Pour notre travail de recherche, nous avons fait le choix de recueillir les données au moyen d'un questionnaire et d'un entretien directif.

D'une part, nous évaluerons, au moyen d'un questionnaire collectif, la perception qu'ont les élèves concernant leur bien-être à l'école. À chaque retour de récréation et après le rituel respiratoire, nous poserons la question suivante « *comment te sens-tu ?* ». Pour y répondre, les élèves déposeront leur étiquette-prénom sur le monstre des émotions correspondant (cf. annexe n°1 p. 43). Préalablement à la mise en œuvre des dispositifs, a été réalisée une séquence autour des émotions s'appuyant sur l'album *La couleur des émotions* de Anna Llenas dans lequel le monstre change de couleur selon son émotion.

Dans une première phase, le questionnaire sera mené auprès des élèves dès le lundi 07 février 2022, soit avant le début des rituels de cohérence cardiaque. Dans une seconde phase, ce même questionnaire sera à nouveau réalisé à partir du lundi 21 mars 2022, date à laquelle les rituels de respiration attentive auront débuté.

D'autre part, nous mesurerons la perception qu'ont les élèves dans leur relation avec leurs pairs. Le climat relationnel sera ainsi évalué à l'aide d'un entretien directif mené auprès de chaque élève entre le lundi 10 janvier 2022 et le vendredi 21 janvier 2022 (cf. annexe n°3 p. 46). Ce même entretien sera à nouveau réalisé entre le lundi 14 mars 2022 et le vendredi 25 mars 2022 de manière à mesurer l'effet de la cohérence cardiaque et du jeu des trois figures sur la relation avec autrui. Si certaines questions de cet entretien directif permettront d'appréhender le ressenti des élèves quant à leur bien-être en classe, d'autres, s'inspirant du test de sociométrie de Jacob Levy Moreno, viseront à déterminer les relations interpersonnelles au sein de la classe. En effet, si nous observons le

comportement de chacun envers ses pairs, il est difficile d'évaluer objectivement la relation qui les lie : la sympathie, l'antipathie ou l'indifférence (Oberlo, 2016). Jacob Levy Moreno a inventé un test sociométrique permettant de mettre en évidence les relations socio-affectives développées au sein d'un groupe ; test sur lequel nous nous sommes appuyés.



1.4. Mise en œuvre

L'expérimentation, dont l'objectif était d'améliorer le vivre-ensemble, a débuté, assez tardivement, le 28 mars 2022. En effet, certains événements ne nous ont pas permis de mener les premiers exercices dès le lundi 14 février 2022.

Dans un premier temps, c'est la cohérence cardiaque qui a été mise en œuvre. En amont de toute pratique respiratoire, nous avons mené une séance portant sur la respiration, en lien avec le domaine 5 des programmes de maternelle « Explorer le monde ». En effet, le jeune âge de nos élèves nécessite un apport de connaissances préalable aux exercices respiratoires. Au cours de celui-ci, ils ont pu déterminer les organes principaux participants à la respiration (nez, bouche, poumons) mais également découvrir le vocabulaire qui y est lié (inspiration, expiration). L'appropriation du vocabulaire est un pré-requis aux exercices respiratoires. Notre pratique collective s'est appuyée sur deux routines respiratoires présentées par David O'Hare, dans son ouvrage *Cohérence Kid* (2018). En effet, les exercices qu'il propose sont, d'une part, adaptés aux jeunes élèves, et d'autre part, accompagnés d'une histoire permettant ainsi de les enrôler davantage. La première, intitulée « Boubou le bourdon », consiste à inspirer profondément par le nez avant d'expirer par le même orifice tout en faisant un son grave à l'intérieur de sa gorge. Simultanément, les élèves se bouchent les oreilles à l'aide de leurs pouces et posent les autres doigts sur leur front. Cette première routine respiratoire permet aux élèves de se recentrer en focalisant leur attention sur leur respiration et sur le son produit. Elle est menée lors du regroupement qui a lieu lors de la rotation entre les deux temps d'ateliers. La seconde routine, « Respirocalm », consiste à respirer de manière synchrone. En effet, tous les participants, guidés par l'enseignant, inspirent et expirent ensemble pendant un même laps de temps. Si ce respiroutine préconise un temps inspiratoire et expiratoire de cinq secondes

chacun, nous nous sommes aperçus, dès la première séance, que certains élèves rencontraient des difficultés à respirer en suivant ce rythme-là, les temps d'inspiration et d'expiration paraissant trop longs pour ces derniers. C'est pourquoi, nous avons réduit ces temps à quatre secondes chacun ; cette préconisation ayant été suggérée par David O'Hare : « pour les enfants les plus jeunes, il est possible d'avoir des fréquences respiratoires légèrement plus élevées pour le confort (4 secondes d'inspiration, 4 secondes d'expiration, soit 7,5 respirations par minute par exemple) ». Cette seconde routine respiratoire, destinée au recentrage de chacun, se pratique à chaque retour de récréation. Si cette pratique suscitait un effet de surprise les premiers jours, très vite les élèves se sont appropriés l'exercice respiratoire, démontrant un certain besoin de se recentrer.

Dès les premières séances, nous avons explicité les objectifs de ces exercices respiratoires auprès de nos élèves : il s'agit de faire un exercice pour « se sentir mieux, nous-mêmes et avec les autres, à l'école ». Nous avons suggéré aux élèves quelques actions leur permettant de tirer un maximum de bénéfices de ces routines respiratoires notamment en fermant les yeux. À la fin de chaque exercice, un court instant de silence est réalisé. Celui-ci est suivi d'un temps de verbalisation où chacun peut expliquer comment il se sent, les émotions qu'il a ressenties. Ce temps d'échanges informel, nous permet de recueillir des témoignages spontanés de la part de certains élèves. Les ressentis des élèves ont été notés puis retranscrits.

Dans un second temps, nous avons débuté le jeu des trois figures, à raison d'une séance hebdomadaire. Celle-ci n'est mise en place qu'avec les élèves de moyenne section en raison de leur maturité. En effet, en petite section, les enfants pourraient rencontrer un certain nombre de difficultés à construire et à mémoriser un scénario (Tisseron, 2011). C'est pourquoi, la séance se déroule en début d'après-midi, temps pendant lequel les élèves de petite section font la sieste et où la capacité attentionnelle des élèves de moyenne section ne permet pas de se consacrer à des apprentissages formels.

Des séances préalables au jeu des trois figures ont été menées au cours desquelles les élèves ont été sensibilisés aux émotions. D'une part, une séquence autour de l'identification des émotions a été réalisée en s'appuyant sur l'album *La couleur des émotions*. D'autre part, un rituel sous forme de jeu a été mis en place, la semaine précédant la première séance du jeu des trois figures. Un élève volontaire venait, face à ses camarades, mimer une émotion. Il s'agissait pour le reste de la classe, de deviner l'émotion correspondante puis de reproduire la mimique observée. Ce rituel, destiné à favoriser la reconnaissance faciale des émotions et ainsi le développement de l'empathie, est un pré-

requis au jeu des trois figures. En effet, les émotions ayant été jouées, il sera plus simple pour les élèves de les mimer au cours du jeu théâtral.

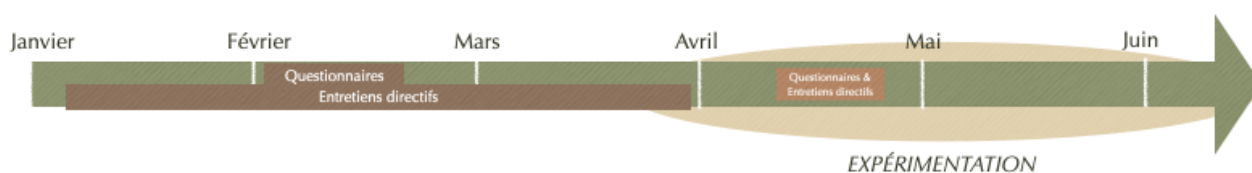
Chaque séance suit un déroulement précis, indiqué par Serge Tisseron dans son guide *Le jeu des trois figures, en classes maternelles, élémentaires et collèges, pour développer l'empathie dès l'enfance*. Toute séance menée débute par une musique rituelle d'entrée indiquant le début du jeu des trois figures. Celle-ci se répartie en cinq phases : le rappel des règles, le recueil des propositions des élèves, la construction du scénario, la présentation faite par les élèves volontaires et les applaudissements. Les élèves se sont appropriés les règles dès la première séance grâce à une illustration reprenant les cinq règles « *on fait semblant, on ne se frappe pas pour de vrai, on ne s'embrasse pas pour de vrai, les garçons peuvent jouer le rôle des filles, les filles peuvent jouer le rôle des garçons* ». Dès la deuxième séance, à l'aide de l'illustration, ce sont les élèves eux-mêmes qui ont rappelé les règles. Ensuite, ils se sont appuyés sur des images vues à travers les écrans ou non pour proposer une idée de scénario. Partir des images est préconisé par Serge Tisseron selon lequel les enfants sont exposés rapidement à une multitude d'images via les écrans sans posséder un espace d'échange autour de celles-ci. De plus, en partant d'images fictives, l'enseignant évite de se retrouver confronté à « *l'évocation de situations familiales* » vécues. Au cours des deux séances, plusieurs scénarios ont été proposés par les élèves : un chien qui fait mal à une personne, quelqu'un qui tape une personne, un lion qui griffe un gentil hippopotame, un chien qui mord un enfant, quelqu'un qui prend un jouet à un enfant. Toutes les propositions ont été notées, représentées au tableau notamment à l'aide d'un dessin ce qui assurait une certaine mémorisation visuelle de l'idée proposée aux jeunes élèves qui sont non-lecteurs. Les propositions étant recueillies, nous avons procédé à un vote à main levée. Une fois le scénario de départ retenu, il s'agit pour l'enseignant de décontextualiser l'histoire afin que chacun puisse se l'approprier en créant ses propres images mentales. Pour ce faire, l'enseignant emploie le conditionnel, permettant la distinction entre la fiction et le réel, et reformule la trame narrative : « *ce serait quelqu'un qui frapperait une personne* » ; « *ce serait quelqu'un qui prendrait un jouet à un enfant* ». Ensuite, les élèves, guidés par l'enseignant, construisent l'histoire en déterminant les trois personnages (la victime, l'agresseur, le redresseur de torts) et ce que chacun fait et dit. De plus, ils précisent l'émotion ressentie par chacun des personnages. En effet, identifier et nommer chaque émotion éprouvée constitue un facteur déterminant dans le développement de l'empathie. L'enseignant veille à ce qu'aucun des trois personnages, et plus particulièrement ni la victime ni l'agresseur, ne restent muets. En effet, « l'un des moyens principaux de lutter contre les violences est que les enfants apprennent à en parler » (Tisseron, 2018). Le premier scénario construit raconte l'histoire d'un pirate qui, dans la

rué, s'en prend à un enfant qui sera sauvé par son père qu'il a appelé à l'aide. Le second scénario retrace l'histoire d'un enfant qui joue paisiblement dehors lorsqu'un voleur surgit et lui prend son jouet. Celui-ci sera secouru par sa mère et, dès lors, le voleur rendra le jouet à son propriétaire avant de s'excuser. Le scénario étant construit, trois élèves volontaires sont désignés pour jouer. Chacun choisit son rôle de départ tout en sachant qu'il devra ensuite jouer les deux autres rôles, sans quoi il n'expérimenterait qu'une seule posture et ne développerait guère de l'empathie. Avant de débiter, chacun rappelle son rôle, ses actions, ses mimiques et ses répliques. Ce rappel sera effectué à chaque rotation. La difficulté première rencontrée par nos élèves de moyenne section est de rester fidèles au texte et de s'interdire toute improvisation. En effet, étant non-lecteurs, ils doivent mémoriser la réplique de chacun des personnages ; c'est pourquoi, nous nous sommes autorisés à leur chuchoter les répliques. Pour certains, le changement de posture est difficile à accepter. Les déguisements propres à chaque personnage représentent ici un levier, favorisant ainsi le changement de perspective émotionnelle. Pour finir la séquence, tous applaudissent et s'applaudissent, développant ainsi l'empathie réciproque. Seuls les enfants-acteurs peuvent prendre la parole concernant « *leur plaisir à jouer ou les difficultés qu'ils ont rencontrées* ». Toutefois, aucun commentaire ne doit être fait sur autrui. C'est pourquoi notamment, l'enseignant ne s'autorise pas à faire un quelconque commentaire sur la séquence jouée. Pour conclure, une musique est écoutée ; illustrant ainsi la fin de la séance.

Après avoir décrit la méthodologie de recherche utilisée ainsi que la manière dont les dispositifs ont été mis en œuvre, nous allons, dès à présent, nous attacher à analyser les résultats obtenus lors de nos recueils de données.

ANALYSE

Tout comme la mise en œuvre de l'expérimentation, les recueils de données ont été retardés. La seconde phase s'est ainsi considérablement rapprochée de la phase d'expérimentation, ce qui pourrait avoir une répercussion sur les résultats de l'enquête. Effectivement, les séances du jeu des trois figures ont été menées simultanément à cette seconde phase de recueil de données. Si cette pratique, ainsi que celle de la cohérence cardiaque vont se pérenniser jusqu'à la fin de l'année scolaire, les résultats de leur mise en œuvre ne pourront être que partiellement étudiés.

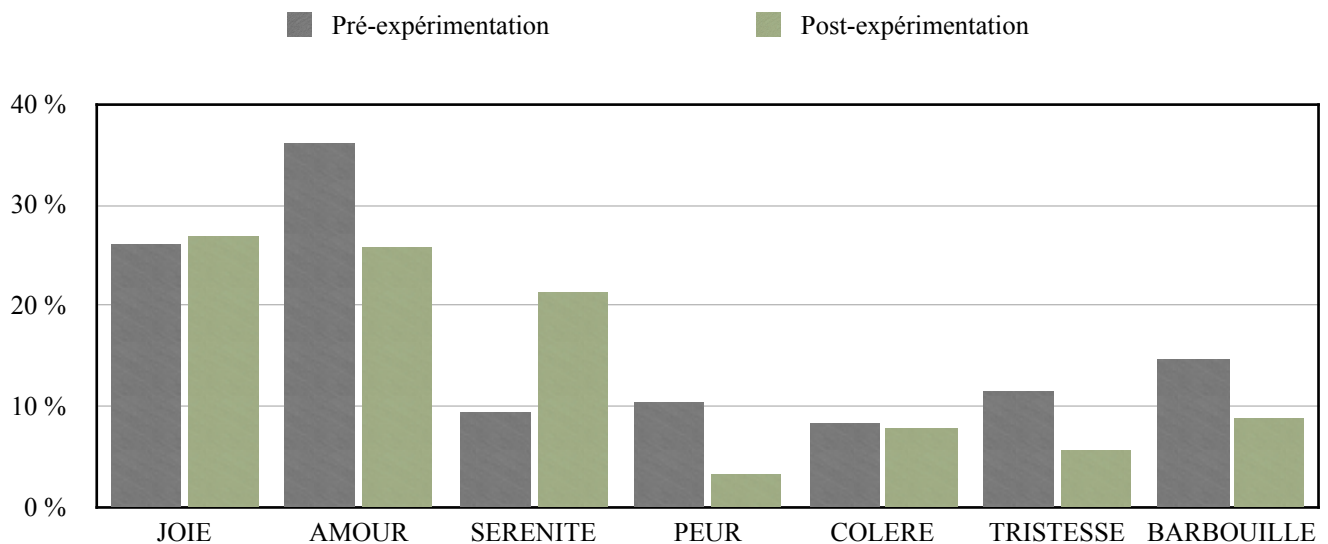


Le bien-être individuel puis collectif des élèves ont été mesurés à deux dates distinctes. Une première fois, entre le 10 janvier et le 28 mars, soit avant la mise en œuvre des pratiques collectives de cohérence cardiaque et du jeu des trois figures. Puis, une seconde fois, entre le 19 et le 22 avril, soit a posteriori du début de l'expérimentation. D'une part, nous avons évalué la perception qu'ont les élèves concernant leur bien-être à l'école au moyen d'un questionnaire. Cette démarche de recherche est quantitative. Les résultats ont été retranscrits dans des tableaux à l'aide desquels nous avons réalisé des graphiques. D'autre part, nous avons mesuré la perception qu'ont les élèves dans leur relation avec leurs pairs. Le recueil de données ayant été fait à l'aide d'un entretien directif, la démarche est qualitative, celle-ci permettant de comprendre les interactions entre les élèves en recueillant les émotions et sentiments de chacun (Sawadogo, 2021). Les données recueillies ont été saisies a posteriori au moyen du logiciel *Sphinx* puis exportées sous *Excel*. Les résultats de ces deux mesures seront comparés puis mis en relation avec les hypothèses émises en amont de l'expérimentation afin de répondre à la problématique.

1. QUESTIONNAIRE DE BIEN-ETRE

En amont de notre expérimentation, nous avons fait l'hypothèse qu'il serait pertinent, avant de s'évertuer à favoriser le vivre-ensemble, de s'assurer de développer le bien-être des élèves. C'est pourquoi, nous avons évalué la perception qu'avaient les élèves de leur bien-être à l'école au moyen de la question « *comment te sens-tu ?* » ; question à laquelle ils répondaient en collant leur étiquette-

prénom sur le monstre des émotions correspondant. Les réponses des élèves ont été photographiées puis transcrites au format numérique (cf. annexe n°2 p. 44). Dans un souci de lisibilité, elles ont ensuite été réunies dans un même graphique selon la phase pendant laquelle elles ont été récoltées, soit avant soit après les exercices de cohérence cardiaque et du jeu des trois figures.



Nous pouvons observer que, lors de la phase de pré-expérimentation, c'est-à-dire avant la mise en œuvre des pratiques corporelles de bien-être et du jeu des trois figures, les élèves ressentent davantage d'émotions dites positives telles que la joie (26%) et l'amour (36%). Néanmoins, les émotions considérées comme négatives sont ressenties par un certain nombre d'élèves notamment la tristesse (11%) et la peur (10%). Une part importante d'élèves se sent également barbouillé (14%).

À l'issue des exercices mis en œuvre, nous pouvons constater que les émotions positives restent majoritaires. De plus, la sérénité, qui n'était jusqu'alors que peu ressentie ou identifiée par les élèves, l'est davantage, passant de 9% à 21%. Cette augmentation peut s'expliquer par l'appropriation de cette émotion qui n'était encore que trop méconnue avant l'expérimentation mais aussi par l'effet des exercices de cohérence cardiaque mis en place. En effet, cette pratique corporelle de bien-être, comme il l'est précisé dans notre état de l'art, est à l'origine d'une diminution du taux de cortisol dans le sang ; le cortisol étant l'hormone du stress (Vauthier, 2019). De plus, au cours des exercices cardio-respiratoires, l'esprit de l'enfant est attiré sur lui-même, sur sa respiration, sur l'instant présent, ce qui lui permet de se détacher de ses éventuelles pensées ou émotions négatives (André, 2018). Enfin, comme le montrait Similowski (2018), attirer son attention sur sa respiration et être en capacité de la contrôler à des fins de bien-être peut s'avérer

sécurisant pour le jeune enfant. De surcroît, le jeu des trois figures peut être à l'origine d'une plus grande sérénité ressentie par les élèves. En effet, réduisant les conflits et améliorant le climat de classe qui devient davantage serein (Tisseron, 2011), ce jeu théâtral pourrait avoir un impact positif sur les émotions de nos élèves. Nous observons également une nette baisse du nombre d'élèves qui ressentent de la peur (3%), de la tristesse (5%) et de ceux qui se sentent barbouillés (8%). Là encore, cette diminution du nombre d'enfants qui ressentent de la peur peut trouver son origine dans les bienfaits de la cohérence cardiaque. Effectivement, comme l'explique Similowski (2018), celle-ci favorise la résilience et ainsi la capacité de chacun à affronter et surmonter des situations émotionnellement difficiles en rendant l'insula moins réactive, cette dernière représentant un relai entre les régions dédiées aux émotions et celles impliquées dans leur régulation (Gueguen, 2014). De plus, les enfants se sentent moins barbouillés et semblent davantage identifier, accepter leurs émotions. Le jeu des trois figures constitue ainsi un dispositif favorisant l'auto-empathie. Dès lors, certains élèves semblent être devenus capables d'identifier puis d'accueillir avec sérénité leurs émotions. La colère, quant à elle, connaît une légère baisse, peu significative, passant de 8 à 7%. Par ailleurs, les émotions négatives ne sont pas, en règle générale, ressenties par les mêmes élèves. En effet, un élève qui se considérait triste la première semaine, ne l'est pas forcément sur les semaines suivantes.

Suite à la question posée autour des émotions de chacun, les élèves volontaires ont l'occasion de pouvoir verbaliser et de s'exprimer autour de leur ressenti, ce qui nous permet d'appréhender avec rigueur leur émotion ainsi que sa cause. Il semble que selon l'émotion ressentie par nos élèves, leur origine diffère. En effet, les élèves qui se considèrent comme joyeux se disent « *content d'être à l'école* » notamment parce qu' « *à l'école il y a [leurs] copains* » et que ces derniers sont « *gentils* ». De la même manière, ceux qui ressentent de la sérénité, le verbalisent à l'aide de deux expressions récurrentes : « *je suis bien à l'école* » et « *je me sens bien* ». À l'inverse, lorsqu'ils ressentent une émotion considérée comme négative, l'origine de celle-ci semble davantage être externe à l'école. Par exemple, un élève se dit triste parce qu'il est « *un peu malade* » et qu'il veut être auprès de sa mère. Un autre a peur puisqu'il craint les fantômes. Toutefois, les liens sociaux, notamment ceux créés à l'école, ont un impact sur les émotions que peuvent ressentir les élèves. Par exemple, une élève se considère triste puisqu'une autre élève n'est plus son amie. Pour finir, une émotion peut être analysée de manière indépendante : être barbouillé. Cela peut traduire, d'une part un mélange entre plusieurs émotions comme c'est le cas de cet élève qui se dit « *un peu content et un peu triste : content d'être à l'école mais triste parce qu'il n'y a pas*

papa et maman et Marin (son frère) ». D'autre part, ce ressenti peut exprimer un certain mal-être dû à une explosion des émotions chez le jeune enfant, notamment lors de la phase pré-expérimentale qui suivait la séquence relative à l'identification des émotions. En effet, comme le précisait Catherine Gueguen (2014), le jeune enfant, encore incapable d'identifier puis de réguler ses émotions, peut être victime de tempêtes émotionnelles, cela étant dû à l'immaturité de son néocortex. Enfin, se sentir barbouillé peut faire référence à une expression courante signifiant que l'on est malade.

D'après ces résultats, la sous-hypothèse selon laquelle la cohérence cardiaque améliorerait le bien-être personnel des élèves à l'école semble être vérifiée. Effectivement, les élèves ressentent davantage d'émotions positives que négatives. De plus, la sérénité est une émotion qui est ressentie par un nombre grandissant d'élèves. Autrement dit, la pratique quotidienne des exercices respiratoires contribue à l'amélioration du bien-être des élèves. Après avoir mesuré l'impact des respiroutines sur les émotions de chacun, nous allons étudier si la respiration synchrone ainsi que le jeu des trois figures ont permis d'améliorer le vivre-ensemble ; les élèves, plus sereins, étant plus enclins à avoir des relations apaisées avec leurs pairs.

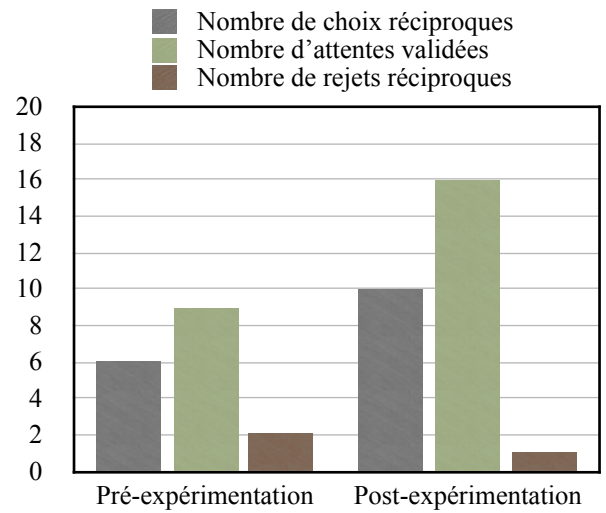
2. ENTRETIEN AUTOUR DES RELATIONS DES ÉLÈVES AVEC LEURS PAIRS

2.1. Analyse des questions issues du test de sociométrie

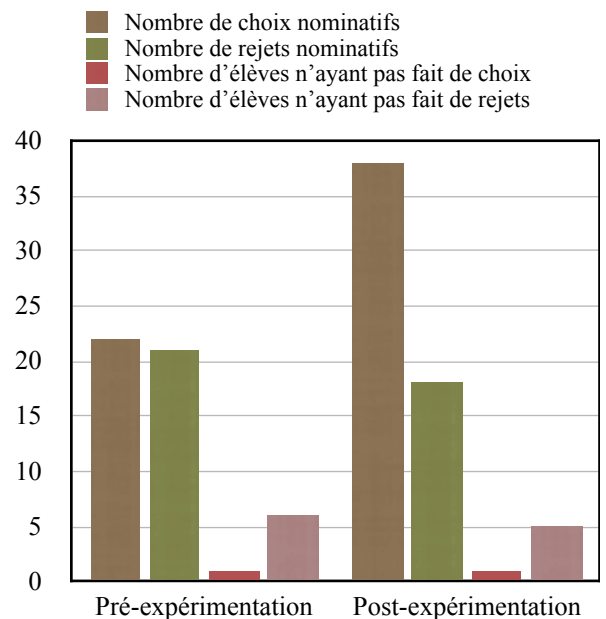
- Choix & Rejets

Trois questions de l'entretien, s'inspirant du test de sociométrie de Jacob Levy Moreno, s'intéressent aux relations interpersonnelles. Les questions posées (« *avec qui aimerais-tu jouer ?* », « *à ton avis, qui aimerait jouer avec toi ?* », « *avec qui n'aimerais-tu pas jouer ?* ») permettent d'évaluer les relations amicales au sein du groupe classe. Dans le cadre de notre étude, nous nous sommes appuyés sur les choix et les rejets réciproques, c'est-à-dire que pour une même question, deux élèves questionnés se sont choisis mutuellement. De plus, nous nous sommes intéressés aux attentes validées. Lorsqu'un élève pensait qu'un pair aimerait jouer avec lui et que celui-ci nommait l'élève en question à l'interrogation « *avec qui aimerais-tu jouer ?* », nous considérons qu'il s'agissait d'une attente validée.

A fortiori, il semble que la mise en œuvre de la cohérence cardiaque et du jeu des trois figures ait permis de renforcer les liens interpersonnels et ainsi de favoriser le vivre-ensemble. En effet, nous observons une nette augmentation du nombre de choix réciproques et d'attentes validées. Nous notons également une légère baisse du nombre de rejets réciproques.



De surcroît, nous observons, lors du second entretien, une augmentation du nombre total de choix exprimés (un même enfant pouvant être choisi plusieurs fois) ainsi qu'une légère baisse du nombre total de rejets et du nombre d'élèves n'ayant exprimé aucun rejet à l'égard d'un de ses pairs. En effet, suite à l'expérimentation, sur les dix-huit élèves interrogés, huit d'entre eux ont désigné davantage d'enfants avec lesquels ils souhaiteraient jouer (choix), huit ont fait moins de rejets et, enfin, quatre ont fait plus de choix et moins de rejets par rapport au premier entretien. Par ailleurs, près d'un tiers des élèves n'exprime pas de rejet envers quiconque lors des premiers et seconds entretiens.



L'augmentation considérable du nombre de choix des élèves pourrait être liée à la pratique de la cohérence cardiaque. En effet, les exercices respiratoires installent un équilibre entre les branches sympathique et parasympathique du système nerveux autonome. Selon Stephen Porges, cet équilibre serait propice au développement des relations socio-affectives (Vauthier, 2019). De plus, selon les chercheurs de HeartMath Institute, cette pratique favorisant la sécrétion de l'ocytocine participe au rapprochement et à la création de liens interpersonnels (Vauthier, 2019). Enfin, le jeu des trois figures, participant à l'apprentissage des compétences relationnelles (Tisseron, 2011), pourrait contribuer à ces résultats.

Par ailleurs, nous observons une augmentation du nombre d'attentes validées, c'est-à-dire que les élèves semblent plus à même, lors du second entretien, de se mettre à la place de l'autre et ainsi de déterminer quels enfants souhaiteraient jouer avec eux. Cette capacité pourrait être due à la participation de certains élèves au jeu des trois figures. En effet, celui-ci est réputé pour favoriser l'empathie cognitive (Gueguen, 2018). Ils seraient ainsi en capacité d'appréhender les pensées et les sentiments d'autrui envers leur personne. De plus, les élèves semblent, pour la majorité d'entre eux, avoir développé la théorie de l'esprit ; théorie développée vers 4-5 ans selon laquelle ils sont capables de percevoir les intentions, les désirs et les croyances des autres.

- Justifications

Les entretiens ne nous permettent pas seulement définir les élèves avec qui l'interrogé souhaiterait ou non jouer, mais aussi de transcrire les justifications, les raisons de leurs choix et de leurs rejets.

Lorsque les élèves répondent à la question « *avec qui aimerais-tu jouer ?* », certains termes sont prédominants dans leurs justifications (cf. annexe n°11 p. 52), comme c'est le cas du nom « copain.s », utilisé dix-sept fois, les deux entretiens confondus. Le mot « ami », le verbe « aimer » sont également employés pour expliquer les raisons des choix de l'enfant. De la même manière, ces mêmes termes reviennent souvent à la deuxième question sociométrique « *à ton avis, qui aimerait jouer avec toi ?* ». De plus, lorsqu'il s'agit d'exprimer un rejet à l'égard d'un ou plusieurs pairs, les élèves utilisent le même vocabulaire auquel est ajouté la négation : « ce n'est pas mon/mes copain.s ». Les verbes « aimer » et « jouer » sont également utilisés.

Si des élèves ne souhaitent pas jouer avec certains de leurs camarades pour des raisons personnelles (« ce n'est plus mon copain », « je ne l'aime pas trop », « je n'ai pas envie de jouer avec »), d'autres justifient leur propos en s'appuyant sur le comportement de leurs pairs à leur égard, comme c'est le cas de quatre élèves : « *[Je n'aimerais pas jouer] avec Lilas. Elle n'est plus ma copine, elle a dit que je suis un vilain* », « *[Je n'aimerais pas jouer] avec Evana parce qu'elle ne veut pas jouer avec moi* », « *[Je n'aimerais pas jouer] avec Paul D parce qu'il ne veut pas toujours jouer avec moi* », « *[Je n'aimerais pas jouer] avec Louciana parce qu'elle m'a déjà tapé* ». De surcroît, il semble que les pairs aient une influence certaine sur le rejet de certains élèves. En effet, une élève exprime son souhait de ne pas jouer avec une camarade puisque cette dernière n'est pas

appréciée par son meilleur ami : « Avec Mia et après je ne sais pas qui d'autre parce que Mathys ne l'aime pas trop Mia et moi non plus ». Se pose ainsi la question de la construction de l'identité personnelle ainsi que du développement de la théorie de l'esprit chez cet enfant : nous pouvons avoir des pensées, des sentiments différents des autres, et inversement. Enfin, deux élèves, lors du premier entretien, soit avant le début de l'expérimentation, ont exprimé un rejet envers tous leurs camarades sauf ceux cités lors de la première question « avec qui aimerais-tu jouer ? ». En effet, si l'on se réfère à leurs réponses, celles-ci traduisent une certaine logique : si je souhaite jouer avec untel et untel alors je ne souhaite pas jouer avec les autres. Pour finir, il semble que certains élèves nuancent leurs propos lorsqu'il s'agit de déterminer les élèves avec qui ils ne souhaitent pas jouer. Effectivement, le verbe « aimer » est tempéré : « je les aime pas trop », « je ne les aime pas autant que X », je les aime moins ». De la même manière, certains nuancent le nom « ami » : « je suis pas aussi ami avec eux ». Il est à noter que ces élèves présentent des capacités langagières notables pour leur jeune âge.

Ces résultats, démontrant une augmentation du nombre de choix et une diminution du nombre de rejets, nous permettent de vérifier l'hypothèse selon laquelle la respiration synchrone ainsi que le jeu des trois figures renforcerait les liens sociaux, améliorerait le climat relationnel et ainsi contribueraient au mieux vivre-ensemble. Après avoir mesuré l'impact de la pratique de la cohérence cardiaque ainsi que de la mise en œuvre du jeu des trois figures sur les liens interpersonnels, nous allons analyser, plus en détails, les relations qui lient les élèves du groupe classe.

2.2. Le sociogramme de notre classe de petite et moyenne section

- Évolution des élèves présents sur les sociogrammes

Les trois questions inspirées du test sociométrique de Jacob Levy Moreno nous permettent de réaliser un sociogramme mettant en évidence les relations qui lient les élèves de notre classe. Celles-ci peuvent être de nature sympathique, antipathique ou encore relever de l'indifférence (Oberlo, 2016). Avant l'expérimentation, parmi les vingt-et-un élèves, dix-neuf apparaissent sur le sociogramme dont quatre qui y sont présents mais qui n'ont été choisis par aucun enfant (cf. annexe n°7 p. 50). Autrement dit, seulement quinze enfants sont nommés à la question « avec qui aimerais-tu jouer ? ». De plus, sur nos vingt-et-un élèves, seulement quatre ne sont pas cités par l'un de leurs

pairs à la question « *avec qui n'aimerais-tu pas jouer ?* » (cf. annexe n°8 p. 50). Suite à l'expérimentation, dix-huit élèves sont mentionnés pour jouer avec leurs pairs et huit ne sont pas cités à la question concernant le rejet (cf. annexes 9 & 10 p. 51).

Si le premier sociogramme relatif aux choix, réalisé au mois de mars, montre une abondance de relations duelles, le second, témoigne, quant à lui, de la construction de plusieurs réseaux : la dualité laisse place à davantage de groupes (cf. annexe 9 p. 51). D'une part, les choix réciproques ont presque doublé, passant de six à onze. D'autre part, le premier sociogramme ne laisse entrevoir l'émergence que de quelques groupes potentiels tels que Arthur, Maélie, Estelle ou encore Arthur, Ruben, Louis. De plus, des élèves sont complètement isolés du reste du groupe classe, comme c'est le cas de Gaël et Paul P qui ne souhaitent jouer qu'à deux et qui semblent le faire ressentir aux autres qui ne les citent pas lorsqu'on leur demande avec qui ils veulent jouer. Le second sociogramme, quant à lui, démontre davantage de liens entre les élèves. Certains groupes se consolident et de nouveaux se créent. Gaël et Paul P, enfermés dans une relation duelle jusqu'ici, ont créé des liens avec leurs pairs et sont désormais davantage intégrés au groupe classe.

Les sociogrammes relatifs aux rejets montrent que les élèves de moyenne section rejettent davantage leurs pairs que les élèves de petite section. Par ailleurs, si les élèves de moyenne section se rejettent entre eux, c'est moins le cas pour les plus jeunes élèves. Nous analyserons avec précision ce constat dans une partie ultérieure.

L'augmentation du nombre de choix observable grâce aux sociogrammes nous permet de vérifier l'hypothèse suivante : la mise en œuvre du jeu des trois figures ainsi que des exercices de cohérence cardio-respiratoire permettraient de renforcer les liens sociaux et ainsi d'améliorer le vivre-ensemble. Dans un souci de lisibilité et de clarté quant à ces résultats, nous allons les mettre en relation avec les questions de l'entretien directif relatives à la perception qu'a l'élève de sa classe.

- Liens avec les questions de l'entretien directif relatives à la perception qu'a l'élève de sa classe

Ces sociogrammes peuvent être mis en relation avec les résultats obtenus lors des entretiens directifs pendant lesquels les élèves répondaient aux questions « *est-ce que tu t'entends bien avec les autres enfants de la classe ?* », « *est-ce que tu aimes jouer avec les enfants de la classe ?* » mais encore « *est-ce que tu trouves qu'il y a une bonne ambiance dans la classe ?* ». Par ailleurs, il est à

noter que cette dernière question a fait l'objet d'une mécompréhension à maintes reprises, nous obligeant ainsi à la reformuler. Par conséquent, nous avons fait le choix de ne pas analyser les réponses à cette question.

En amont de la mise en œuvre des pratiques corporelles de bien-être et du jeu des trois figures, nous constatons que trois élèves avouent ne pas s'entendre avec leurs pairs ou ne pas savoir répondre à la question « *est-ce que tu t'entends bien avec les autres enfants de la classe ?* », ce qui semble davantage traduire une mésentente. À l'inverse, une fois le dispositif mis en œuvre, nous observons qu'une majorité des élèves (dix-sept) considère qu'il a une bonne relation avec ses pairs (cf. annexe n°6 p. 47). Ces considérations peuvent résulter des pratiques de cohérence cardiaque qui, selon Benoît Monié (2018), vise le développement de relations harmonieuses au sein du groupe.

Seule une élève, Estelle, exprime une mésentente. Celle-ci affirme ne pas apprécier jouer avec ses camarades de classe. Si l'on examine son sociogramme (cf. annexes 7 & 8 p. 50), nous observons que cette élève de moyenne section ne souhaite jouer qu'avec deux autres élèves du même niveau. De plus, avant l'expérimentation, elle démontre un rejet envers quatre camarades dont un réciproque avec un élève de moyenne section. Dans la phase de post-expérimentation, Estelle ne rejette plus que trois camarades mais est toutefois rejetée par l'une de ses pairs. De surcroît, excepté cette élève de moyenne section, un deuxième élève, Celeste attire notre attention. En effet, ce dernier ignore s'il apprécie ou non jouer avec ses pairs. Si en février, il souhaitait jouer uniquement avec sa sœur, il ne désire aujourd'hui que se divertir auprès d'un adulte. De plus, nous observons un rejet mutuel différent en amont puis en aval de l'expérimentation. On note qu'il est davantage rejeté en fin d'année scolaire qu'au milieu de celle-ci.

Les réponses recueillies nous permettent de vérifier l'hypothèse selon laquelle le dispositif mis en œuvre favorise un climat relationnel et scolaire apaisé. En effet, majoritairement, les élèves considèrent qu'ils ont une relation sympathique avec leurs pairs, excepté ces deux enfants qui ont retenu notre attention. De la même manière, les différents sociogrammes nous ont interpellés quant à une potentielle influence du niveau de classe dans les choix et les rejets de chacun. C'est ce que nous allons analyser dans cette prochaine partie.

- Influence du niveau de classe dans les choix & rejets

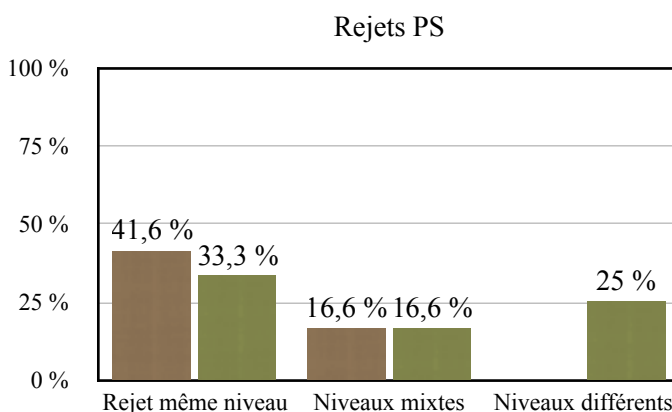
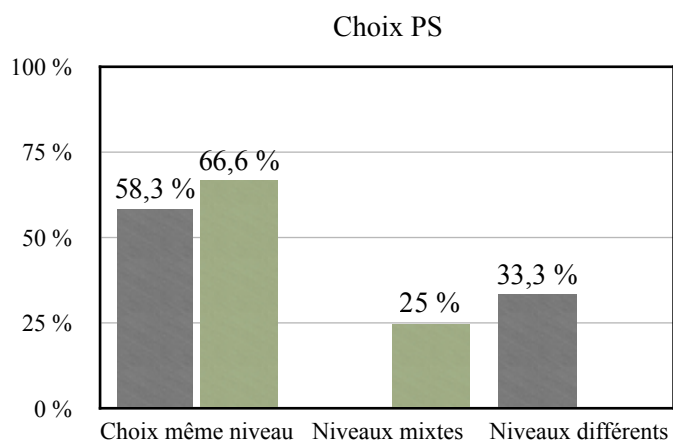
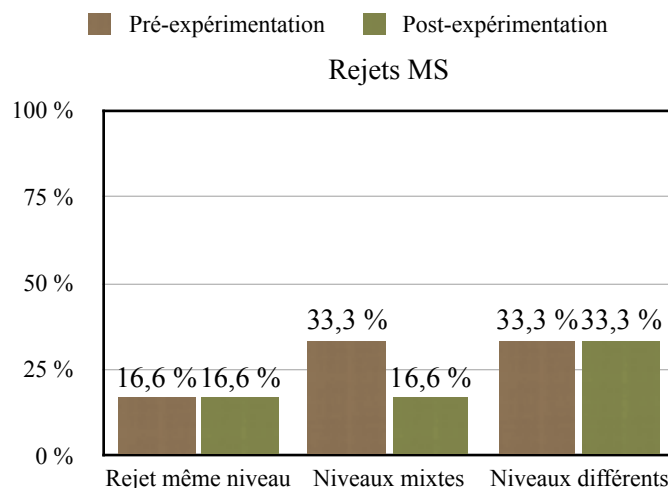
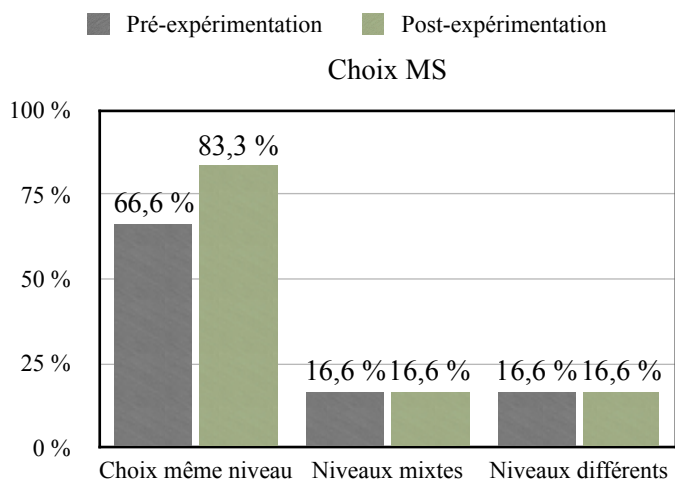
Enseignant dans une classe de double niveau, nous pouvons émettre l'hypothèse que les élèves vont choisir et exclure leurs pairs en fonction de leur niveau. Autrement dit, nous supposons qu'un élève de petite section aura tendance à choisir un autre élève de petite section, de même pour les élèves de moyenne section.

En début d'année, le sociogramme relatif aux choix (cf. annexe n°7 p. 50) démontre un groupe de moyenne section soudé dans lequel tous sont unis à un même élève fédérateur, à l'exception de Gaël, qui est dans une relation duelle avec un camarade de petite section. En effet, quatre d'entre-eux gravitent autour d'un seul et même élève. Seuls quelques uns souhaitent jouer avec un autre élève de moyenne section. Ces résultats sont nettement constatés à l'aide du graphique ci-dessous montrant que 66,6% de ces élèves souhaitent jouer avec des pairs du même âge contre 16,6% qui ne préfèrent jouer qu'avec des plus petits et 16,6% qu'avec des groupes mixtes petite et moyenne sections. De plus, un seul choix réciproque concerne les élèves de petite section qui, pour la plupart, sont dans des relations duelles. Si 58,3% d'entre eux apprécient jouer avec des élèves du même âge, ils sont toutefois 33,3% à souhaiter partager des temps de jeux avec des élèves de moyenne section. Si certains élèves de petite section apprécieraient jouer avec leurs pairs de moyenne section, cela ne semble pas réciproque. Prenons l'exemple de Mathias (PS) qui souhaite jouer avec Ruben (MS) alors que celui-ci cite Mathias parmi les enfants avec qui il ne désire pas partager un moment ludique. Notons que seul 16,6% des élèves de moyenne section souhaitent jouer avec des pairs plus jeunes contre 33,3% des élèves de petite section qui désirent jouer avec un camarade d'un niveau différent du leur. De surcroît, de manière générale, les élèves de moyenne section rejettent davantage ceux de petite section, comme c'est le cas d'Estelle qui rejette quatre élèves dont trois de petite section et de Louis qui en rejette sept dont un rejet s'avère réciproque. Ils sont 33,3% à rejeter les élèves de petite section. À l'inverse, les élèves de petite section ne rejettent pas exclusivement des élèves de moyenne section mais expriment un rejet mixte (16,6%), c'est-à-dire que dans leur réponse, ils énoncent ne pas vouloir jouer avec des élèves du même niveau qu'eux mais également ceux de l'autre niveau.

Le second sociogramme relatif aux choix montre un groupe de moyenne section qui s'ouvre peu à peu au reste du groupe classe. Si l'élève fédérateur des moyennes sections l'est toujours, les groupes se consolident comme c'est le cas du groupe de Ruben, Louis et Arthur. De plus, les élèves

de moyenne section créent des liens réciproques avec certains élèves de petite section : 33,2% d'entre eux veulent jouer, exclusivement ou non, avec des enfants issus d'un autre niveau. Si l'on ne comptait qu'un choix réciproque PS-MS au premier entretien, on en comptabilise trois lors du second. Les élèves de petite section renforcent également leurs liens sociaux, passant d'un choix réciproque à trois. Désormais, peu souhaitent jouer avec leurs pairs plus âgés et ils sont plus nombreux à les rejeter. En effet, si les élèves de moyenne section sont autant à rejeter les élèves de petite section (33,3%), ces derniers rejettent davantage leurs pairs plus âgés, passant de 0 à 25%. Toutefois, les élèves de petite section ont tendance à davantage se rejeter entre eux, contrairement aux élèves de moyenne section qui rejettent plutôt les élèves de petite section.

D'après ces résultats, nous pouvons déduire que le niveau de classe auquel appartient un élève a une influence certaine sur les relations sociales qu'il va développer. Si ce constat est plus marqué chez les élèves de moyenne section que chez ceux de petite section, il n'est pas à omettre que 94,4% des élèves de la classe considèrent bien s'entendre avec leurs pairs sans aucune distinction de niveau. Par ailleurs, le sexe des élèves ne semblent pas avoir d'influence significative par rapport aux choix qu'ils effectuent (cf. annexe n°13 p. 56).



3. LES LIMITES

Pour finir, nous nous attacherons à analyser les limites rencontrées au cours de cette expérimentation ainsi que leur potentiel impact sur les résultats de celle-ci.

3.1. Un calendrier expérimental bousculé

Le calendrier de l'expérimentation a été précisé en amont de celle-ci, dès sa conception. Il s'agissait de réaliser un recueil de données en deux temps, en amont puis en aval des pratiques collectives de cohérence cardiaque et du jeu des trois figures. Les premiers questionnaires et entretiens devaient initialement se dérouler sur nos deux semaines d'alternance, soit du lundi 10 janvier 2022 au vendredi 21 janvier 2022. Ensuite, les exercices de cohérence cardiaque ainsi que le jeu des trois figures devaient être mis en œuvre dès le lundi 14 février 2022. Puis, une seconde phase de passation devait être réalisée entre le lundi 14 mars 2022 et le vendredi 25 mars 2022, soit après la mise en place des dispositifs expérimentaux. Toutefois ces phases de recueil de données ont été bouleversées par des aléas externes. En effet, ce n'est qu'à partir du lundi 28 mars 2022 que le jeu des trois figures ainsi que les pratiques corporelles de bien-être ont débuté. Les entretiens post-expérimentation ont ainsi été repoussés à une date ultérieure, les jeudi et vendredi 21 et 22 avril 2022. Sur les cinq semaines initialement prévues de pratiques étudiées, seulement trois semaines et demie ont été réalisées, ce qui nous laisse qu'entrevoir les réelles évolutions des liens interpersonnels au sein du groupe classe ainsi que les véritables bienfaits de ces pratiques sur le vivre-ensemble.

3.2. Le jeune âge de nos élèves

Lors des entretiens directifs, nous avons été confrontés à des réponses directement liées à l'instant présent. Prenons l'exemple de ces deux élèves qui, aux questions « *avec qui aimerais-tu jouer ?* » puis « *à ton avis, qui aimerait jouer avec toi ?* », s'appuient sur ce qu'ils voient et vivent au moment présent pour désigner l'élève de leur choix : « *[J'aimerais jouer] avec Maélie parce qu'elle joue à ça (montre du doigt)* », « *Paul P. [aimerait jouer avec moi parce qu'] il veut faire le puzzle avec moi* ». De plus, il n'était pas rare que lorsque nous posions une question relevant du test de sociométrie de Moreno, les élèves regardent les camarades présents dans la classe avant de répondre.

Le jeune âge des élèves interrogés nous laisse prudents face à l'interprétation et l'analyse des réponses données. En effet, de par nos observations, certaines tendances relationnelles n'apparaissent pas au test de sociométrie mais sont pour autant bel et bien existantes.

3.3. Un climat de classe influencé par une multitude de facteurs

Si la cohérence cardiaque ainsi que le jeu des trois figures sont des paramètres favorisant le climat relationnel, il est à noter que celui-ci dépend également d'autres facteurs. D'une part, le climat scolaire ne peut se réduire « *au cumul des niveaux de bien-être individuels* » (Debarbieux, 2015). Le climat éducatif, relationnel, celui de sécurité, de justice et d'appartenance ont un impact et sont à prendre en compte lors de la mesure du climat scolaire. Le climat de sécurité et de justice sont notamment déterminants dans la perception qu'aura l'enfant de son environnement scolaire. D'autre part, il existe des facteurs externes sur lesquels nous ne pouvons pas agir en tant qu'enseignant tels que le milieu familial dans lequel grandit l'enfant qui influence de manière notable le comportement et les émotions ressenties par ce dernier. De plus, il est possible que les élèves de moyenne section rejettent davantage leurs pairs plus jeunes, peu présents les après-midis ; cette absence favorisant le renforcement des liens entre les plus âgés.

Par ailleurs, il est probable que les relations interpersonnelles aient évolué, non pas seulement grâce aux dispositifs mis en œuvre, mais également grâce au temps qui passe. En effet, entre les premiers entretiens et les derniers se sont écoulés entre trois semaines et deux mois et demi. La temporalité pourrait ainsi avoir un impact sur les relations développées : plus les élèves passeraient du temps ensemble, plus ils développeraient et renforceraient leurs liens socio-affectifs, ou inversement.

CONCLUSION

Pour conclure, ce travail de recherche nous a amenés à considérer, d'une part, l'importance des émotions ressenties par nos élèves et, d'autre part, l'impact du climat relationnel dans le vivre-ensemble. Très vite, nous avons été interpellés par des relations interpersonnelles marquées par de nombreux conflits. Rechercher des dispositifs permettant d'améliorer le vivre-ensemble et en mesurer les résultats, nous est alors apparu comme une évidence. Nos premières recherches scientifiques nous ont éclairés quant au développement émotionnel de l'enfant. Le cerveau de l'enfant, encore en maturation à l'âge de 3-4 ans, n'est pas disposé à assurer une régulation et une identification des émotions. C'est pourquoi, il nous paraissait primordial, dans un premier temps, de mener une séquence autour des émotions afin que chacun soit en capacité d'apprécier, d'accepter l'émotion qu'il ressent et de commencer à trouver des alternatives à l'agressivité et la violence, deux formes observables qui traduisaient les tempêtes émotionnelles que traversaient le jeune élève. Le jeu des trois figures est ainsi apparu comme un dispositif susceptible de répondre à notre problématique en favorisant l'harmonie des relations interpersonnelles. De plus, dans un souci d'amélioration du vivre-ensemble, il nous semblait important de favoriser leur bien-être physique et mental. En effet, comment garantir un mieux vivre-ensemble si le bien-être individuel de chacun n'est pas assuré ? C'est pourquoi, la pratique de la cohérence cardiaque s'est ajoutée à celle du jeu des trois figures. Les travaux de deux spécialistes ont guidé nos pratiques : David O'Hare et Serge Tisseron. En effet, nous nous sommes appuyés sur les exercices de cohérence cardiaque, proposés par David O'Hare (2018) ; ces derniers étant destinés aux enfants et dotés d'un univers imaginaire susceptible de faire adhérer les élèves à cette pratique. De plus, c'est sur le *Guide du jeu des trois figures* (2018), écrit par Serge Tisseron, que notre pratique s'est largement appuyée. Nous avons utilisé deux outils de recueil de données. L'un est un questionnaire, l'autre un entretien directif. Nous avons essayé au maximum d'adapter nos outils au jeune âge de nos élèves. En effet, si Jacob Levy Moreno effectue son test sociométrique d'après des questions relatives au groupe de travail, nous avons fait le choix de les adapter au jeu afin de les rendre plus accessibles aux enfants. De plus, le questionnaire prend la forme d'un rituel, activité très présente à l'école maternelle et ainsi familière aux élèves. Après plus de trois semaines d'expérimentation et les données recueillies, nous nous sommes attachés à observer, analyser les résultats.

Il semblerait que le bien-être de nos élèves à l'école ait été amélioré ; ces derniers exprimant davantage d'émotions positives que négatives. De plus, le nombre d'élèves se décrivant comme serein augmente. Ces résultats ont certainement été engendrés par la pratique quotidienne des

routines respiratoires. Le bien-être des élèves étant assuré, nous pouvons ainsi aspirer à favoriser le mieux vivre-ensemble et, par conséquent, améliorer le climat scolaire. De plus, il semblerait, suite à l'observation des réponses aux questions sociométriques et des sociogrammes réalisés, que les liens sociaux aient été renforcés. Par conséquent, le climat relationnel, dans sa globalité, a ainsi été amélioré. Toutefois, il semble que le jeu des trois figures ainsi que la pratique quotidienne de la cohérence cardiaque n'aient eu qu'un faible impact sur les relations interpersonnelles de certains enfants. De surcroît, il semble que le niveau de classe auquel appartient un élève ait une influence notable sur les relations sociales qu'il va développer. Ce résultat est d'autant plus présent chez les élèves de moyenne section que chez ceux de petite section.

Ce travail de recherche nous a toutefois confortés dans l'idée que le jeu des trois figures ainsi que la cohérence cardiaque constituent des leviers au mieux vivre-ensemble. Néanmoins, nous pourrions nous demander lequel de ces deux dispositifs a eu davantage d'impact. Pour finir, il serait intéressant, à l'avenir, d'observer les bienfaits de la cohérence cardiaque sur les capacités attentionnelles et, par conséquent, son impact sur les apprentissages des élèves.

BIBLIOGRAPHIE

André, C. (2018, 19 septembre). Un souffle si apaisant. *Cerveau et Psycho*. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/psychologie/un-souffle-si-apaisant-14705.php>

Bach, JF., Houdé, O., Léna, P., Tisseron, S. (2013). *Les enfants et les écrans*. Le pommier.

Benbenishty, R., Astor, RA. (2005). *School violence in context : Culture, neighborhood, family, school, and gender*. New York : Oxford University Press.

Claeys Bouuaert, M. (2014). *Éducation émotionnelle : de la maternelle au lycée*. France : Le Souffle d'or.

Debarbieux, E. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école* (publication n° 88-89). Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Deneault, J., Morin, P. (2007). La Théorie de l'esprit : ce que l'enfant comprend de l'univers psychologique. In S. Larivée (Ed.), *L'intelligence. Tome 1. Les approches biocognitives, développementales et contemporaines* (pp. 154-162). Montréal : ERPI.

Europe 1. (2019). *Forum sur le vivre-ensemble : le discours d'ouverture de Richard Ferrand* [vidéo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=VPOKxnm4-5c>

Franck, I. (2015). *Vivre ensemble, ça commence à l'école*. Vivre ensemble éducation. https://vivre-ensemble.be/IMG/pdf/2015-10-vivre-ensemble_a_1_ecole.pdf

Grisoni, J . Merancienne, M . (2018). *Le bien-être à l'école : Cohérence cardiaque et relations socio affectives* [mémoire de master, université de la Réunion]. HAL. <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02916094/document>

Gueguen, C. (2014). *Pour une enfance heureuse*. Paris : Éditions Robert Laffont.

Gueguen, C. (2018). *Heureux d'apprendre à l'école*. Paris : Éditions Les arènes, Robert Laffont.

Haut Conseil de la santé publique (2019). *Avis relatif aux effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. <https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/avisrapports?Annee=2019&Langue=&Type=a&MC0=0&MC1=>

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

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

Lange, Y. (dir.). (2009). *Vivre ensemble*. Conseil de l'Europe.

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2002). *Programmes de l'école maternelle - petite section, moyenne section, grande section*. https://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2008). *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*. <https://www.education.gouv.fr/bo/BoAnnexes/2002/hs1/hs1.pdf>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2015). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special2/MENE1504759A.htm>

Ministère de l'Education Nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche. (2015). *Climat scolaire et bien-être à l'école*. https://cache.media.eduscol.education.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (2021). *Programmes d'enseignement de l'école maternelle*. <https://eduscol.education.fr/document/7883/download>

Ministère de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports. *Apprendre à vivre ensemble*. Eduscol. <https://eduscol.education.fr/1562/apprendre-vivre-ensemble>

Morange-Majoux, F. (2017). *Manuel visuel de la psychophysiologie*. (2e éd., vol 1)Dunod.

Monié, B. (2018) Cohérence cardiaque. Dans F. Chapelle, B. Monié, S. Rusinek, R. Poinot (dir.), *Thérapies comportementales et cognitives*. (3e éd., vol. 1, p. 249-254).

Mosna-Savoie, G. (Animatrice). (21/11/2019). *Le vivre ensemble* [balado audio]. France Culture. <https://www.franceculture.fr/emissions/le-journal-de-la-philosophe/le-journal-de-la-philosophe-du-jeudi-21-novembre-2019>

Oberlo, D. (2016). Aspects structurels des groupes. Dans D. Oberlo (dir.), *La dynamique des groupes* (1e éd., vol. 1, p 31 - 58). Presses universitaires de Grenoble.

Office québécois de la langue française. (2008). Vivre-ensemble. https://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=21798794

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

Ruus, V., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarvn E., Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality : An international journal*, 35(7), 919-936.

Sawagado, H.P. (2021). L'approche qualitative et ses principales stratégies d'enquête. Dans F. Piron et E. Arsenault (dir.), *Guide décolonisé et pluriversel de formation à la recherche en sciences sociales et humaines*.

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

Similowski, T. (2018, 19 septembre). Comment la respiration synchronise le cerveau. *Cerveau et Psycho*. <https://www.cerveauetpsycho.fr/sd/neurosciences/comment-la-respiration-synchronise-le-cerveau-14701.php>

Tchoungui, E. (2015). *Apprendre et vivre ensemble*. Canopé. <https://www.reseau-canope.fr/programme-maternelle-2015/3-specificites/apprendre-et-vivre-ensemble.html>

Tisseron, S. (2010). Les effets de la télévision sur les jeunes enfants : prévention de la violence par le « Jeu des trois figures ». *Devenir*, 22(1), 73-93.

Tisseron, S. (2011). Une alternative au dépistage précoce : le jeu des trois figures en école maternelle. Dans Le collectif pas de o de conduite (dir.), *Les enfants au carré ? Une prévention qui ne tourne pas rond !* (p. 39-57). Erès.

Tisseron (2014). Développer l'empathie dès la maternelle pour s'opposer à la violence : le jeu des trois figures. Dans R. Coutanceau, J. Smith (dir.), *Violences psychologiques* (p. 292-301).

Tisseron, S. (2018). *Le Jeu des Trois Figures en classes maternelles, élémentaires et collèges, pour développer l'empathie dès l'enfance*. 3figures. https://3figures.org/static_content/medias/guide3f_doubles_pages.pdf

Vauthier, M., O'Hare, D., Guarino, A. et Bardy, ML. (2019). Cohérence cardiaque et éducation. Une pratique comme soutien à l'inclusion scolaire ? *La nouvelle revue - éducation et société inclusive*, 85(1), 173-194.

Vivre-ensemble. (s.d). Dans Dictionnaire Larousse. <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vivre-ensemble/10910799>

Zanna, O. (2019). *L'éducation émotionnelle pour prévenir la violence*. France : Dunod.

ANNEXES

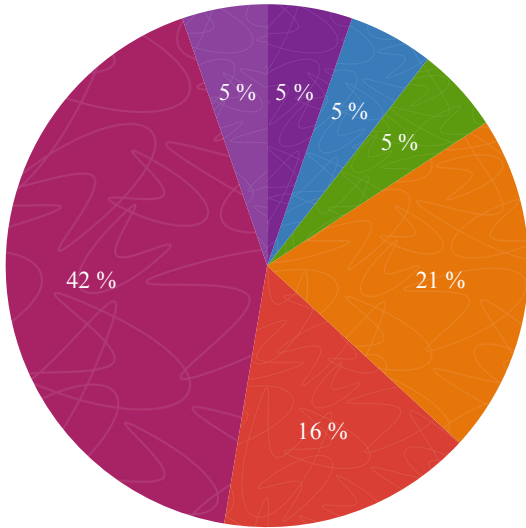
Annexe n°1 : Un exemple de réponses à la question « *comment te sens-tu ?* »



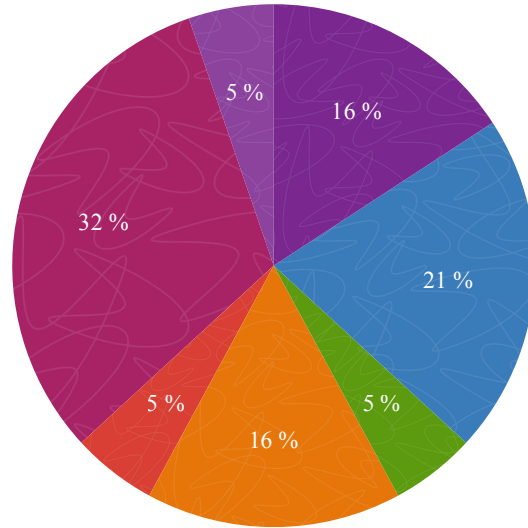
Annexe n°2 : Réponses, réunies par semaines, à la question « comment te sens-tu ? »

● Peur ● Tristesse ● Sérénité ● Joie ● Colère ● Amour ● Barbouillé

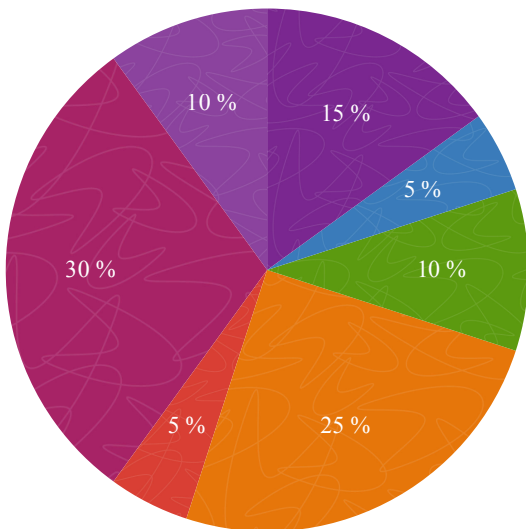
Semaine 1



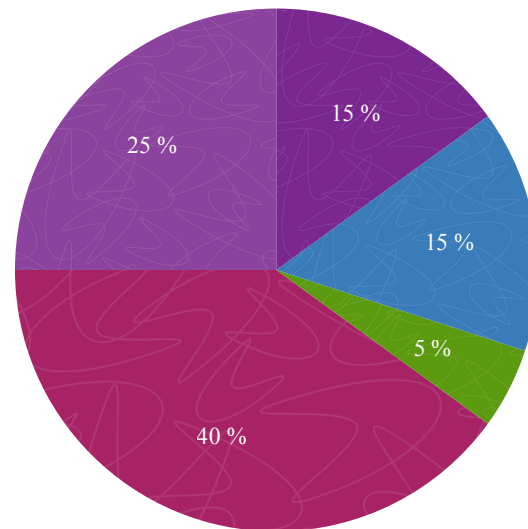
Semaine 2



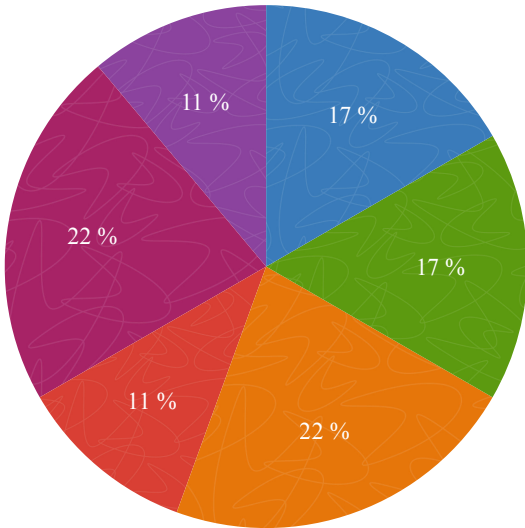
Semaine 3



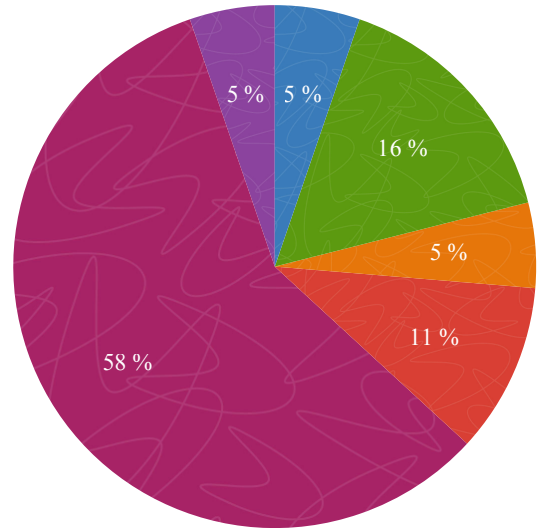
Semaine 5a



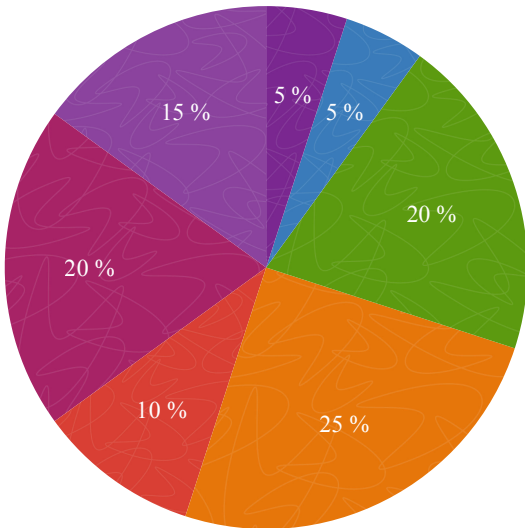
Semaine 5b



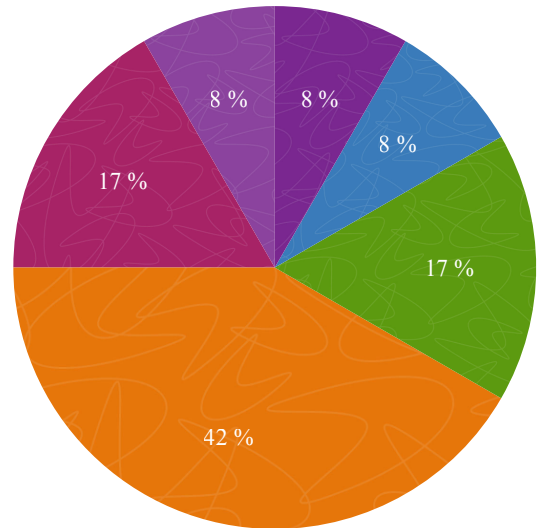
Semaine 6a



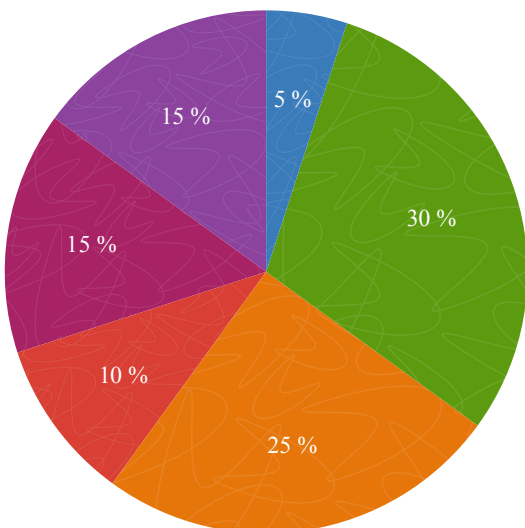
Semaine 6b



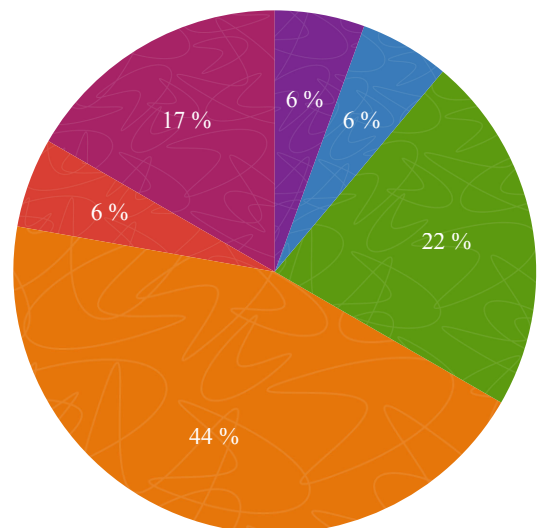
Semaine 7



Semaine 8a



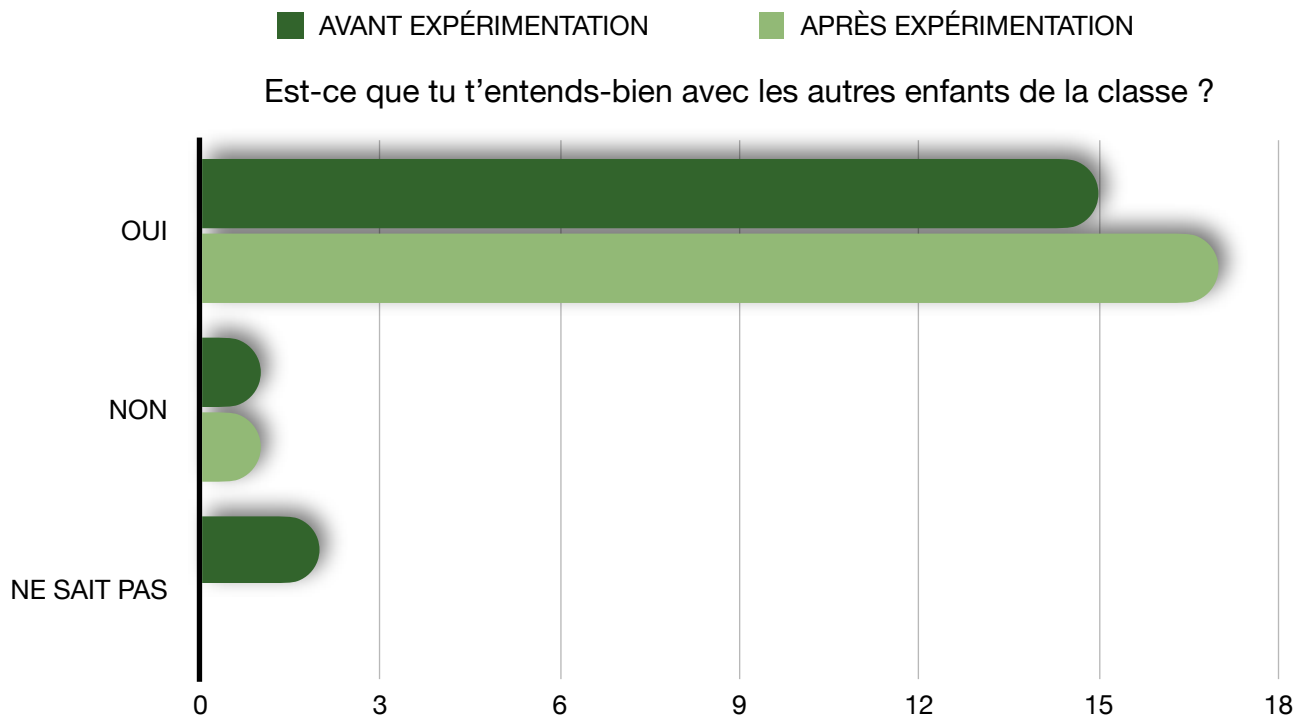
Semaine 8b



Annexe n°3 : Entretien directif vierge

<p>Est-ce que tu t'entends bien avec les autres enfants de la classe ?</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> JE NE SAIS PAS</p>
<p>Est-ce que tu trouves qu'il y a une bonne ambiance dans la classe ?</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> JE NE SAIS PAS</p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>Parce que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Est-ce que tu aimes jouer avec les enfants de la classe ?</p>	<p><input type="checkbox"/> OUI <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> JE NE SAIS PAS</p>
<p>Pourquoi ?</p>	<p>Parce que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Avec qui aimerais-tu jouer ? Pourquoi ?</p>	<p>J'aimerais jouer avec..... parce que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>À ton avis, qui aimerait jouer avec toi ? Pourquoi ?</p>	<p>..... aimerait jouer avec moi parce que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p>Avec qui n'aimerais-tu pas jouer ?</p>	<p>Je n'aimerais pas jouer avec.....</p> <p>parce que</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

Annexe n°4 : Réponses à la question « Est-ce que tu t'entends bien avec les autres enfants de la classe ? »



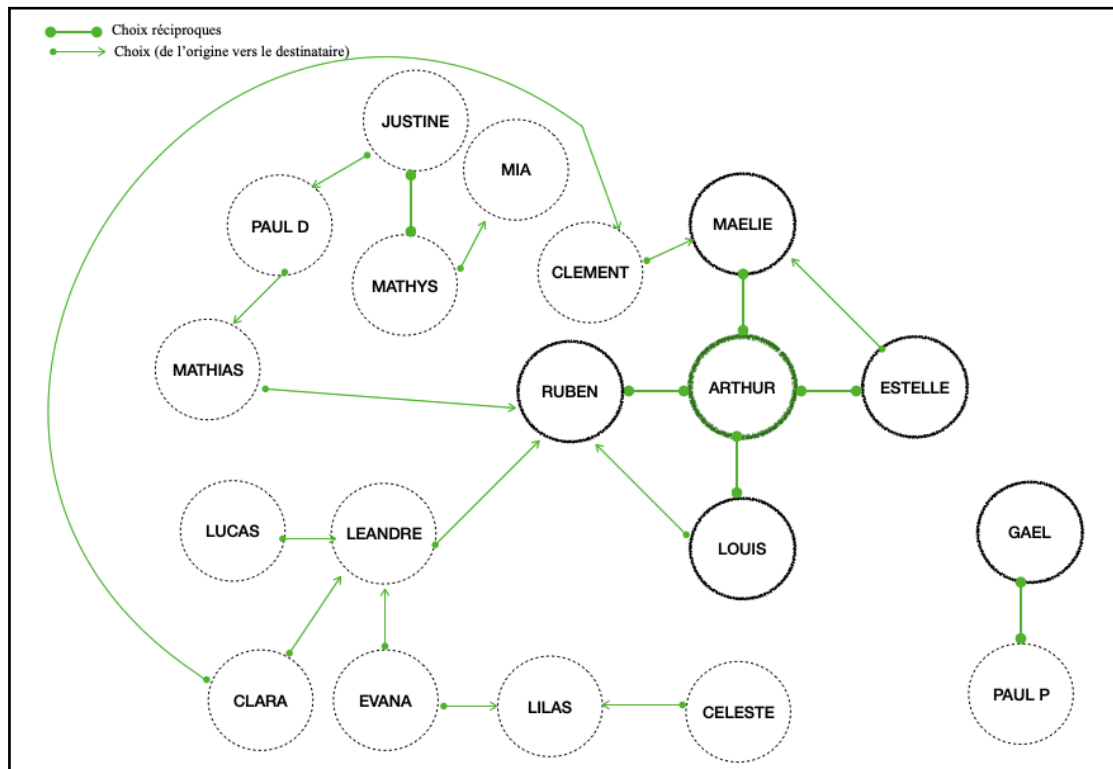
Annexe n°5 : Récapitulatif des choix et des rejets émanant du test sociométrique réalisé en phase pré-expérimentale

<p style="text-align: center;">Arthur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Tous les enfants ▶ Attente de choix : Ne sait pas ▶ Rejet : Ruben, Maélie 	<p style="text-align: center;">Léandre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Ruben ▶ Attente de choix : Evana ▶ Rejet : Justine, Mia 	<p style="text-align: center;">Maélie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur ▶ Attente de choix : Ne sait pas ▶ Rejet : Aucun
<p style="text-align: center;">Mia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Ne sait pas ▶ Attente de choix : Mathys ▶ Rejet : Aucun 	<p style="text-align: center;">Clément</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Maélie ▶ Attente de choix : Clara ▶ Rejet : Léandre 	<p style="text-align: center;">Celeste</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Lilas ▶ Attente de choix : Lilas ▶ Rejet : Tous sauf Lilas
<p style="text-align: center;">Gaël</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Paul P ▶ Attente de choix : Paul P ▶ Rejet : Tous sauf Paul P 	<p style="text-align: center;">Estelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur, Maélie ▶ Attente de choix : Maélie, Arthur ▶ Rejet : Clément, Paul D, Gaël, Justine 	<p style="text-align: center;">Mathys</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Justine, Mia ▶ Attente de choix : Justine ▶ Rejet : Aucun
<p style="text-align: center;">Paul D</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Mathias ▶ Attente de choix : Mathias ▶ Rejet : Evana 	<p style="text-align: center;">Mathias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Ruben ▶ Attente de choix : Lucas ▶ Rejet : Léandre, Lilas 	<p style="text-align: center;">Clara</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Clément, Léandre ▶ Attente de choix : Clément ▶ Rejet : Aucun
<p style="text-align: center;">Lucas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Léandre ▶ Attente de choix : Mathias ▶ Rejet : Tous sauf Clément, Léandre, Clara 	<p style="text-align: center;">Louis</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur, Ruben ▶ Attente de choix : Arthur, Ruben ▶ Rejet : Louciana, Lilas, Celeste, Mathias, Clara, Paul D, Paul P 	<p style="text-align: center;">Paul P</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Gaël ▶ Attente de choix : Gaël ▶ Rejet : Aucun
<p style="text-align: center;">Ruben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur ▶ Attente de choix : Ne sait pas ▶ Rejet : Mathias 	<p style="text-align: center;">Justine</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Paul D, Mathys ▶ Attente de choix : Arthur, Louis, Ruben, Maélie ▶ Rejet : Mia 	<p style="text-align: center;">Evana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Léandre, Lilas ▶ Attente de choix : Léandre ▶ Rejet : Aucun

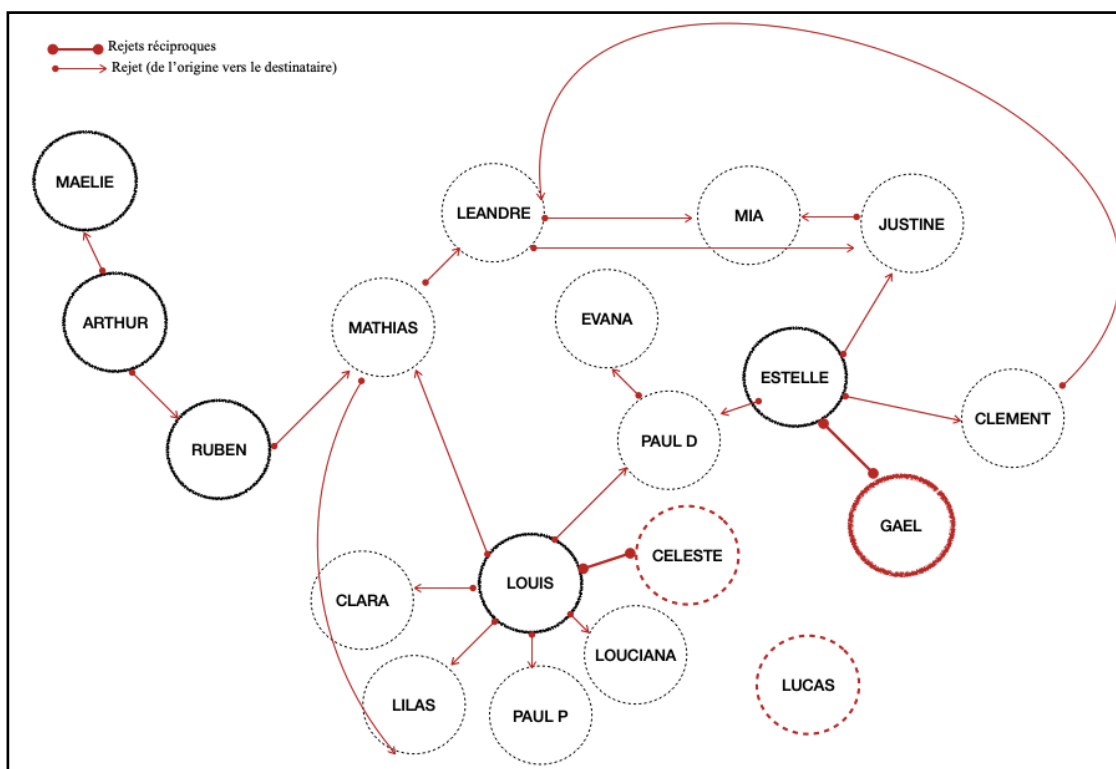
Annexe n°6 : Récapitulatif des choix et des rejets émanant du test sociométrique réalisé en phase post-expérimentale

<p>Clara</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Mathys ▶ Attente de choix : Clément ▶ Rejet : Arthur 	<p>Gaël</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Paul P, Paul D, Lucas ▶ Attente de choix : Paul P ▶ Rejet : Paul D 	<p>Celeste</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Aucun (adulte - ATSEM) ▶ Attente de choix : Aucun ▶ Rejet : Paul D
<p>Mia</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Mathys, Justine, Lili ▶ Attente de choix : Léandre, Mathys ▶ Rejet : Celeste 	<p>Clément</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Clara ▶ Attente de choix : Léandre ▶ Rejet : Louciana 	<p>Evana</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Léandre ▶ Attente de choix : Léandre ▶ Rejet : Aucun
<p>Lucas</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Léandre ▶ Attente de choix : Paul P ▶ Rejet : Louis 	<p>Estelle</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur, Maélie ▶ Attente de choix : Celeste ▶ Rejet : Louis, Gaël, Ruben, des PS 	<p>Mathias</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Lucas, Celeste, Paul D ▶ Attente de choix : Lucas ▶ Rejet : Aucun
<p>Paul P</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Gaël, Louciana ▶ Attente de choix : Gaël ▶ Rejet : Mathys 	<p>Mathys</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Justine ▶ Attente de choix : Tout le monde ▶ Rejet : Louis 	<p>Léandre</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Evana, Lilas, Lucas ▶ Attente de choix : Evana, Lilas ▶ Rejet : Aucun
<p>Paul D</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Gaël, Paul P ▶ Attente de choix : Gaël, Paul P ▶ Rejet : Tous sauf Gaël, Paul P 	<p>Ruben</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Louis, Arthur, Gaël ▶ Attente de choix : Paul D, Paul P, Gaël ▶ Rejet : Aucun 	<p>Arthur</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Louis, Maélie, Estelle et les autres ▶ Attente de choix : Louis, Ruben, Maélie, Estelle ▶ Rejet : Aucun
<p>Maélie</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur ▶ Attente de choix : Clément ▶ Rejet : Estelle 	<p>Justine</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Mathys, Ruben, Arthur, Louis, Clara, Louciana ▶ Attente de choix : Mathys ▶ Rejet : Tous sauf Mathys, Ruben, Arthur, Louis, Clara, Louciana 	<p>Louis</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Choix : Arthur, Ruben ▶ Attente de choix : Arthur, Ruben ▶ Rejet : Louciana, Lilas, Celeste, Mathias, Clara, Paul P

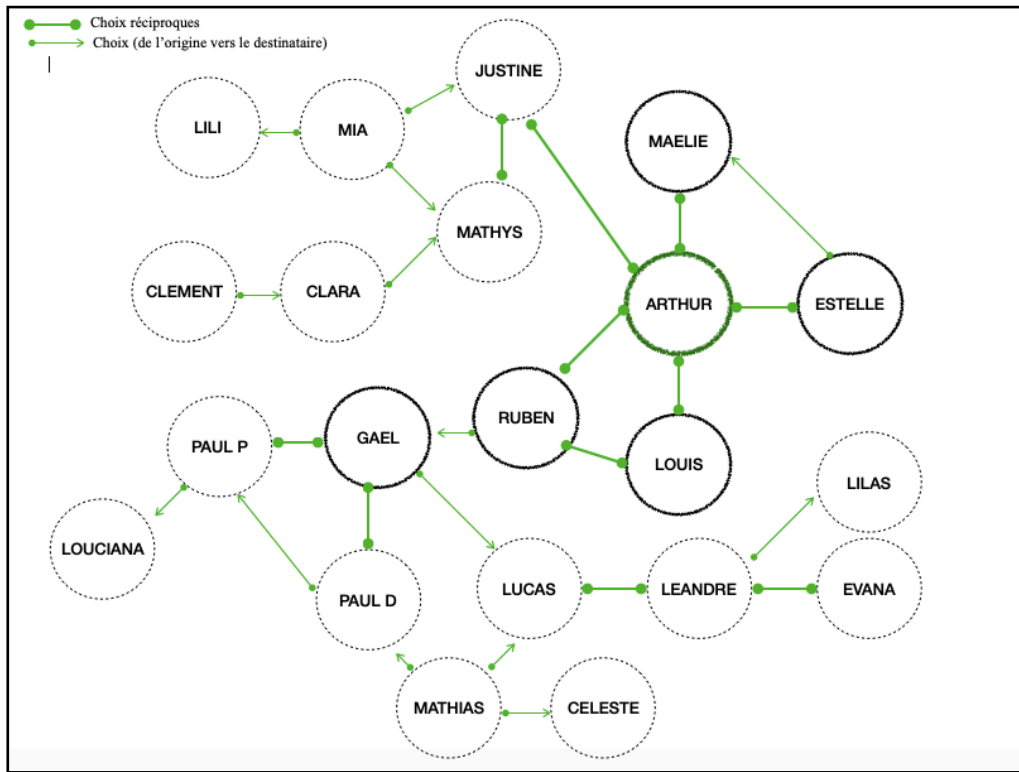
Annexe n°7 : Sociogramme de la classe, reflétant les choix des élèves, réalisé en phase pré-expérimentale



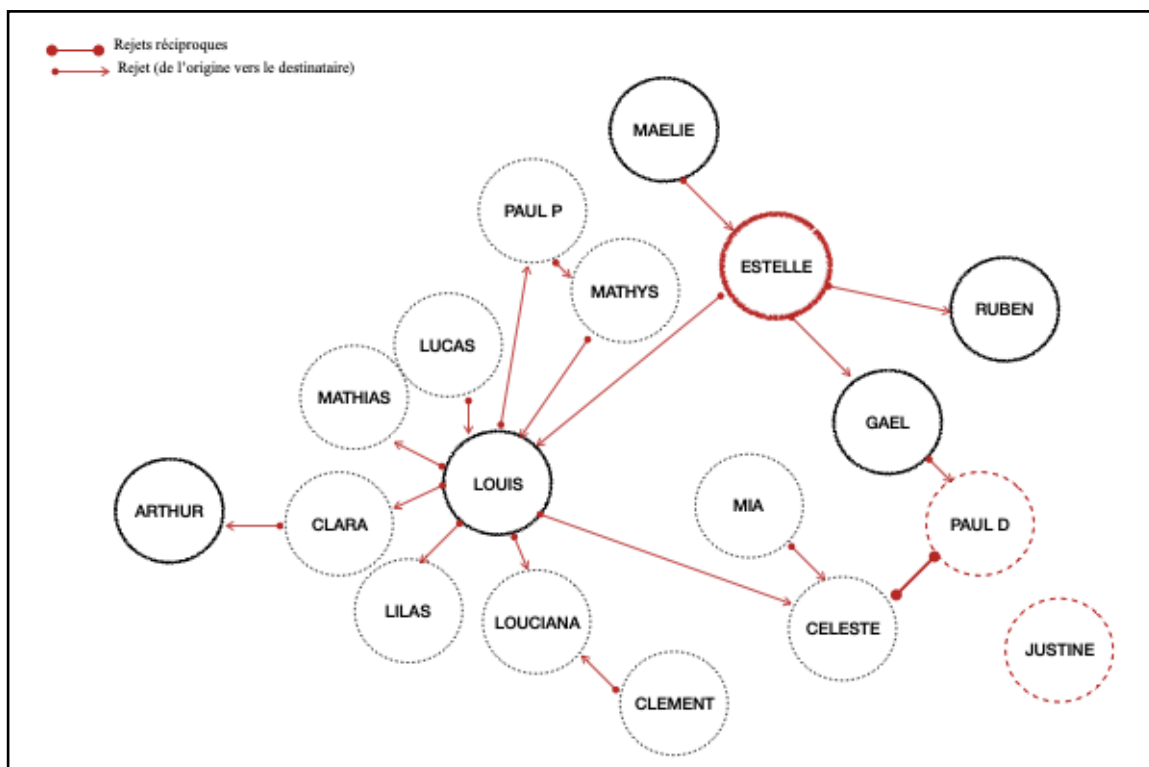
Annexe n°8 : Sociogramme de la classe, reflétant les rejets des élèves, réalisé en phase pré-expérimentale



Annexe n°9 : Sociogramme de la classe, reflétant les choix des élèves, réalisé en phase post-expérimentale



Annexe n°10 : Sociogramme de la classe, reflétant les rejets des élèves, réalisé en phase post-expérimentale



Annexe n°11 : Nuage des mots prédominants dans les justifications des choix et rejets des élèves



Annexe n°12 : Récapitulatif et juxtaposition des réponses aux trois questions sociométriques en amont et en aval de l'expérimentation

	Avec qui aimerais-tu jouer ? Pourquoi ?	
	PHASE 1	PHASE 2
Léandre	Avec Ruben parce que j'ai envie	Avec Evana, Lilas, Lucas parce que c'est mes copains
Mia	Je ne sais pas	Avec Mathys, Justine, Lili parce que ce sont mes amis
Clément	Avec Maélie parce qu'elle joue avec ça	Avec Clara parce que je veux.
Arthur	Je veux jouer avec tous les enfants parce que c'est mes copains	Je veux jouer avec tous les enfants parce que c'est mes copains mais surtout avec Louis, Estelle et Maélie
Gaël	Avec Paul P. parce que les autres c'est pas mes copains, qu'un seul c'est mon copain	Avec Paul P, Paul D et Lucas parce que ce sont mes copains
Estelle	Avec Arthur et Maélie parce que je les aime beaucoup beaucoup d'un amour qui reste toujours dans mon coeur.	Avec tous les gens que j'aime (Maélie et Arthur) parce que je suis très contente de jouer avec eux
Paul D	Avec Mathias parce que je l'aime	Avec Gaël et Paul P parce que c'est mes copains
Mathias	Avec Ruben, c'est mon copain	Avec Lucas, Celeste, Paul D
Lucas	Avec Léandre parce que je joue beaucoup avec lui	Avec léandre parce que c'est mon copain
Louis	Avec mes copains Arthur et Ruben	Avec mes copains Arthur et Ruben
Ruben	Avec Arthur, c'est mon copain	Avec Louis, Arthur et Gaël parce que c'est mes copains
Justine	Avec Paul D, Mathys	Avec Mathys, Ruben, Arthur, Louis, Clara, Louciana parce que je les aime bien
Maélie	Avec Arthur parce que c'est mon grand copain	Avec Arthur, c'est mon copain
Evana	Avec Léandre et Lilas parce que ces mes amis	Avec Léandre parce que c'est mon ami
Clara	Avec Clément et Léandre	Avec Mathys
Mathys	Avec Justine et Mia parce que c'est mes copines	Avec Justine parce que c'est ma copine
Paul P	Avec Gaël (montre du doigt)	Avec Gaël et Louciana, c'est mes copains
Celeste	Avec Lilas (sœur)	Avec un adulte (ATSEM) parce que je l'aime bien elle

	A ton avis, qui aimerait jouer avec toi ? Pourquoi ?	
	PHASE 1	PHASE 2
Léandre	Evana aimerait jouer avec moi parce que c'est mon amie	Evana et Lilas aimerait jouer avec moi parce que c'est mes amies
Mia	Mathys aimerait jouer avec moi.	Léandre et Mathys.
Clément	Clara parce que c'est ma copine	Léandre aimerait jouer avec moi.
Arthur	Je ne sais pas	Louis, Ruben, Maélie et Estelle
Gaël	Paul.P aimerait jouer avec moi parce qu'il me suit	Paul P aimerait jouer avec moi parce que c'est mon copain, il est gentil avec moi et joue avec moi.
Estelle	Maélie et Arthur aimerait jouer avec moi parce qu'ils disent que je les aime beaucoup.	Celeste aimerait jouer avec moi parce que à chaque fois, je suis copine avec lui. Les PS m'aiment tant alors que moi non, ça m'énerve des fois.
Paul D	Mathias aimerait jouer avec moi parce que je suis son copain	Gaël et Paul P aimerait jouer avec moi parce que c'est mes copains
Mathias	Lucas parce qu'il joue avec moi	Lucas parce qu'il veut jouer avec moi à chaque fois
Lucas	Mathias aimerait jouer avec moi pour jouer	Paul P parce qu'il veut faire le puzzle avec moi
Louis	Arthur et Ruben aimerait jouer avec moi parce qu'on est copains	Arthur et Ruben aimerait jouer avec moi parce qu'on est copains
Ruben	Je ne sais pas	Paul D, Paul P et Gaël aimerait jouer avec moi
Justine	Arthur, Louis, Ruben, Maélie aimerait jouer avec moi parce qu'il m'aime bien	Mathys parce qu'il m'aime bien
Maélie	Je ne sais pas	Clément aimerait jouer avec moi, il aime bien quand je l'aide
Evana	Léandre aimerait jouer avec moi parce qu'on est amis.	Léandre aimerait jouer avec moi parce qu'on est amis.
Clara	Clément	Clément
Mathys	Justine parce que je suis son copain	Tout le monde aimerait jouer avec moi parce que j'aime tous les enfants
Paul P	Gaël	Gaël, c'est mon copain
Celeste	Lilas	Je ne sais pas

Avec qui n'aimerais-tu pas jouer ? Pourquoi ?		
	PHASE 1	PHASE 2
Léandre	Avec Justine et Mia	Il n'y en a pas
Mia	Il n'y en a pas	Avec Celeste
Clément	Avec Léandre, j'ai pas envie de jouer	Avec Louciana parce qu'elle m'a déjà tapé
Arthur	Ruben et Maélie parce que des fois c'est pas mes copains	Je ne sais pas
Gaël	Tous sauf Paul P. parce que je suis copain qu'avec un copain	Avec Paul D parce qu'il ne veut pas toujours jouer avec moi
Estelle	Avec Clément, Paul D, Gaël, Justine parce que je les aime pas trop, d'un amour qui reste jamais dans mon coeur.	Des MS (Louis, Gaël, Ruben) et des PS parce que je ne les aiment pas autant que Maélie
Paul D	Avec Evana parce qu'elle ne veut pas jouer avec moi	Avec tous les autres copains de la classe parce que je suis pas aussi ami avec eux
Mathias	Avec Léandre parce que c'est pas mon copain. Avec Lilas, elle n'est plus ma copine, elle a dit que je suis un vilain	Il n'y en a pas
Lucas	Tous sauf Clément, Léandre, Clara parce que j'ai pas envie de jouer avec eux	Avec Louis et après je sais pas
Louis	Avec Louciana, Lilas, Celeste, Mathias, Clara, Paul D, Paul P parce qu'on n'est pas copains	Avec des petits (Louciana, Lilas, Celeste, Mathias, Clara, Paul P), on n'est pas trop copains
Ruben	Avec Mathias parce que je ne veux pas jouer avec lui	Il n'y en a pas
Justine	Avec Mia et après je ne sais pas qui d'autre parce que Mathys ne l'aime pas trop Mia et moi non plus.	Avec les autres parce que je les aime moins
Maélie	Il n'y en a pas	Avec Estelle, c'est plus beaucoup ma copine
Evana	Il n'y en a pas	Il n'y en a pas
Clara	Je ne sais pas	Avec Arthur, j'ai pas envie
Mathys	Je ne sais pas	Avec Louis
Paul P	Je ne sais pas	Avec Mathys, c'est comme ça
Celeste	Avec les autres, c'est pas mes copains	Avec Paul D parce que je ne l'aime pas, c'est pas mon copain

Annexe n°13 : Graphique relatif à l'influence du genre dans les choix et les rejets des élèves

